

**TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE
BİRLEŞTİRİLMİŞ İŞ BİRLİKLİ OKUMA VE
KOMPOZİSYON TEKNİĞİNİN ETKİLERİ**

Behice VARIŞOĞLU

Doktora tezi

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ

2013

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE
BİRLEŞTİRİLMİŞ İŞ BİRLİKLİ OKUMA VE KOMPOZİSYON
TEKNİĞİNİN ETKİLERİ

(The effects of cooperative integrated reading and composition technique to
teaching of Turkish as a foreign language)

DOKTORA TEZİ

BEHİCE VARIŞOĞLU

Danışman: Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ

ERZURUM
Ekim, 2013

KABUL VE ONAY

Prof Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ danışmanlığında, Behice VARIŞOĞLU tarafından hazırlanan “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Birleştirilmiş İş Birlikli Okuma Ve Kompozisyon Tekniğinin Etkileri” başlıklı çalışma 25/10/2013 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Hüseyin GÜFTA

İmza:

Danışman : Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ

İmza:

Jüri Üyesi : Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ

İmza:

Jüri Üyesi : Doç. Dr. A. Halim ULAŞ

İmza:

Jüri Üyesi : Yard. Doç. Dr. Tacettin ŞİMŞEK

İmza:

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

.. / .. /

01 Kasım 2013

Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ

Enstitü Müdürü



TEZ ETİK VE BİLDİRİMİ

Doktora tezi olarak sunduğum “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Birleştirilmiş İş Birlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniğinin Etkileri” adlı çalışmamın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin 5 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

01.11.2013



Ad Soyad: Behice VARIŞOĞLU

ÖZET

DOKTORA TEZİ

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE BİRLEŞTİRİLMİŞ İŞ BİRLİKLİ OKUMA VE KOMPOZİSYON TEKNİĞİNİN ETKİLERİ

Behice VARIŞOĞLU

2013, 256 sayfa

Bu çalışmanın amacı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde iş birlikli öğrenmenin bir tekniği olan birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniğinin öğrencilerin okuma ve yazma becerileri üzerinde etkili olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmada nicel ve nitel boyutlu karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Estonya'da Tallinn Üniversitesi Orta Doğu ve Asya Çalışmaları Enstitüsü Türkoloji Ana Bilim Dalında okuyan 16 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubunun seçimi kolay ulaşılabilir/ uygun örnekleme tekniği ile yapılmıştır. Bu araştırma grubundan veriler 2011-2012 eğitim- öğretim yılında toplanmıştır. Araştırmada uygulanan karma yönteme bağlı olarak hem nicel hem de nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu araçlar; Yazı Değerlendirme Formu (YDF), Okuma Anlama Başarı Testi (OABT), Sesli Okuma Değerlendirme Formu (SODF), Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği (YDKÖ) ve Uygulama Süreci Gözlem Formu (USGF)'dur. Araştırmada nicel verilerin analizi için Wilcoxon işaret sıralaması testi ve Spearman's rho testi; nitel verilerin analizi içinse betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, BİOK tekniğinin okuma anlama, sesli okuma, yazma ve yabancı dil kaygısı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, iş birlikli öğrenme, BİOK, okuma, yazma.

ABSTRACT

PH. D. DISSERTATION

THE EFFECTS OF COOPERATIVE INTEGRATED READING AND COMPOSITION TECHNIQUE TO TEACHING OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Behice VARIŞOĞLU

2013, 256 pages

The purpose of this study is that to determine whether the technique of cooperative integrated reading and composition, that is one of cooperative learning techniques, has an effect on reading and writing skills of students at teaching Turkish as a foreign language. Mixed methods research approach, which is both quantitative and qualitative, is used in this study. 16 students, who were studying Turcology in Tallinn University Estonian Institute of Humanities in Estonia, consist the group of this study. The students were selected for the study group by the convenient sampling technique and the data was collected in the academic year 2011-2012. The Data collection instruments was selected quantitative and qualitative data collection instruments for mixed method. This instruments is Text Evaluation Form (TEF), Reading Compherensive Achievement Test (RCAT), Reading Aloud Evaluation Form (RAEF), Foreign Language Anxiety Scale (FLAS), Exercise Observation Form (EOF). In study, describtion analysis tecnique was used in the analysis of the qualitative datas and Wilcoxon signed rank test and Spearman's rho test tecniques were used in the analysis of the quantitative datas. At the end of the statistical analysis, it was revealed that there was a statistically significant difference between the reading and writing skills of academic achievement and foreign language anxiety and persistent learning. This difference was discovered in favour of the cooperative integrated reading and composition technique.

Key Words: Teaching Turkish as a foreign language, cooperative learning, CIRC, reading, writing.

ÖN SÖZ ve TEŞEKKÜR

“Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Birleştirilmiş İş Birlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniğinin Etkileri” adlı bu çalışmanın birinci bölümü çalışmanın amacı, problemi, araştırma soruları, çalışmanın sınırlılıkları ve önemi hakkında bilgi içermektedir.

İkinci bölümde yabancı dil öğretiminin ne olduğu, hangi temellere dayandırıldığı ve yabancı dil öğretimi için hangi yaklaşım ve yöntemlerin geliştirildiği ele alınmış; bir öğretim yöntemi olarak iş birlikli öğrenmenin ne olduğu, ilkelerinin ve tekniklerinin hangileri olduğu, sınırlı ve avantajlı yanlarının öğretimde nasıl ele alındığı üzerinde durulmuş; Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi meselesine açıklık getirilmiş ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken BİOK tekniğinden nasıl yararlanılacağı anlatılmıştır. Bu bölümde, yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili literatür hakkında bilgi verilirken taranan çalışmaların meta analizi yapılmış ve sayısal veriler üzerinden değerlendirme yoluna gidilmiştir.

Çalışmanın üçüncü bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, geçerlilik ve güvenilirlik, araştırma süreci ve veri analizi teknikleri yer almıştır. Bu bölümde veri toplama araçları anlatıldıktan hemen sonra bu araçlar ilgili ölçme aracı başlığı altında gösterilmiştir. Araştırma süreci anlatıldıktan sonra ise uygulama etkinliklerinin tamamı etkinliklerin kompozisyon sırasına ve hazırlanma stratejilerine göre sunulmuştur.

Çalışmanın dördüncü ve beşinci bölümlerinde, çalışmada elde edilen bulgulara, bulguların yorumlarına, bulgulara dayalı sonuçlara, varılan sonuçların başka çalışmalarla tartışılmasına ve sonuçlara bağlı olarak yapılan önerilere yer verilmiştir.

Doktora öğrenimim süresince benden esirgemediği maddi ve manevi desteği, sabrı, güler yüzü ve bilimsel anlamda yol göstericiliği ile örnek aldığım kıymetli danışman hocam Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ başta olmak üzere; hocalarım Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ, Prof. Dr. Hüseyin GÜFTA, Doç. Dr. Abdülhak Halim ULAŞ, Yrd. Doç. Dr. Tacettin ŞİMŞEK ve Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN’e; araştırmamın uygulama aşamasında her türlü yardımı ve desteği sağlayan Tallinn Üniversitesi öğretim üyesi İna OSSİPTŞUK’a ve uygulamaya katılan öğrencilere; son olarak da

Erzurum'daki tüm arkadaşlarıma ve derslerinden/sohbetlerinden feyiz aldığım hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmam süresince manevi desteklerini her zaman hissettiğim sevgili eşim Mehmet Celal VARIŞOĞLU'na ve aileme de sonsuz minnetlerimi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Erzurum 2013

Behice VARIŞOĞLU

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİMİ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ ve TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLOLAR LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
RESİMLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiv

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı.....	1
1.2. Problem.....	1
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.5. Tanımlar.....	6

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2. 1. Kuramsal Çerçeve.....	8
2.1.1. Yabancı Dil Öğretimi	8
2.1.1.1. Yabancı dil öğretiminin bilimsel temelleri.....	15
2.1.1.2. Yabancı dil öğretiminde kullanılan yaklaşımlar.....	26
2.1.1.2.1. Yabancı dil öğretiminde kullanılan yaklaşımlar	26
2.1.1.2.2. Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler	33
2.1.2. İş Birlikli Öğrenme	49

2.1.2.1. Verimli bir iş birliği için gereken şartlar	57
2.1.2.2. Öğretmenin rolü	64
2.1.2.3. İş birlikli öğrenme süreci	64
2.1.2.4. İş birlikli öğrenmenin yararları	66
2.1.2.5. İş birlikli öğrenmenin sınırlı yanları ve zorlukları	69
2.1.2.6. İş birlikli öğrenme teknikleri.....	72
2.1.3. Yabancı Dil Öğretimi ve İş Birlikli Öğrenme.....	92
2.1.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.....	97
2.1.4.1. ‘Yabancı/ İkinci dil olarak Türkçe öğretimi’ ve ‘yabancılara Türkçe öğretimi’ kavramları.....	97
2.1.4.2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi tarihi	99
2.2. İlgili Araştırmalar	107
2.2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimiyle İlgili Araştırmalar	107
2.2.2. Birleştirilmiş İş Birlikli Okuma ve Kompozisyon (BİOK) Tekniğiyle İlgili Araştırmalar	117

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM	122
3.1. Araştırmanın Yöntemi ve Modeli	122
3.2. Araştırma Grubu	125
3.3. Veri Toplama Araçları ve Geçerlilik- Güvenilirlik Analizleri.....	125
3.4. Veri Analizi.....	139
3.5. BİOK Tekniğinin Aşamaları ve Dersin İşlenişi.....	140
3.6. Birleştirilmiş İş Birlikli Okuma ve Kompozisyon (BİOK) Tekniğiyle Uygulanan Etkinlikler.....	144

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM.....	171
4.1. Birleştirilmiş İş Birlikli Okuma ve Kompozisyon (BİOK) Tekniğinin Okuma Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular ve Yorumları.....	172
4.1.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	172
4.1.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular.....	173
4.1.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular.....	174

4.1.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	175
4.1.5. Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	176
4.1.6. Altıncı Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	177
4.2. BİOK Tekniğinin Yazma Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular ve Yorumları	179
4.2.1. Yedinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	179
4.2.2. Sekizinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	180
4.2.3. Dokuzuncu Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular.....	181
4.3. BİOK Tekniğinin Uygulama Süreciyle İlgili Nitel Bulgular ve Yorumları.....	182
4.3.1. Onuncu Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	184

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	198
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	198
5.1.1. Okuma Becerisiyle İlgili Sonuçlar	198
5.1.2. Yazma Becerisiyle İlgili Sonuçlar.....	201
5.1.3. Nitel Bulgularla İlgili Sonuçlar	202
5.2. Öneriler	204
KAYNAKÇA.....	206
EKLER	238
EK: İzin Yazısı.....	238
ÖZ GEÇMİŞ	240

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 2.1 İş Birlikli Öğrenme Tekniklerinin Ortaya Çıkış Tarihleri ve Geliştiricileri	74
Tablo 2.2 Araştırmanın Literatürünün Değerlendirme Ölçütleri	108
Tablo 2.3 Tezlerin Türleri ve Yöntemleri.....	110
Tablo 2.4 Tezlerin Akademik Dereceleri.....	111
Tablo 2.5 Tezlerin Konuları.....	112
Tablo 2.6 Tezlerin Kapsamı/Örnekleme.....	113
Tablo 2.7 Tezlerde Ele Alınan Dil Becerileri	114
Tablo 2.8 Tezlerdeki Veri Toplama Araçları.....	115
Tablo 2.9 Tezlerdeki Veri Analizi Yöntemleri	115
Tablo 2.10 Tezlerin Dayandığı Bilimsel Temeller	116
Tablo 3.1 Deneysel Süreç	124
Tablo 4.1 Uygulama Öncesi ve Sonrası Okuma Anlama Başarısı Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları	172
Tablo 4.2 Uygulama Sonrası Okuma Anlama Başarısı ile Kalıcılık Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları	173
Tablo 4.3 Uygulama Sonrası Okuma Anlama ve Yazma Başarısı Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları	174
Tablo 4.4 Uygulama Sonrası Okuma Anlama Başarısı ve Yabancı Dil Kaygısı Son Test Puanlarının Spearman's rho Testi Sonuçları.....	176
Tablo 4.5 Uygulama Öncesi ve Sonrası Sesli Okuma Performans Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları	177

Tablo 4.6 Uygulama Sonrası Sesli Okuma Performans ve Yabancı Dil Kaygısı Son Test Puanlarının Spearman's rho Testi Sonuçları.....	178
Tablo 4.7 Uygulama Öncesi ve Sonrası Yazma Başarısı Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları	179
Tablo 4.8 Uygulama Sonrası Yazma Başarısı ve Yabancı Dil Kaygısı Son Test Puanlarının Spearman's rho Testi Sonuçları	180
Tablo 4.9 Yabancı Dil Kaygısı Ön ve Son Test Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları	181
Tablo 4.10 Okuma Anlama Becerisiyle İlgili Etkinliklere Dayalı Betimsel Sonuçlar	186
Tablo 4.11 Sesli Okuma Becerisiyle İlgili Hata Analizi Sonuçları.....	192
Tablo 4.12 Yazma Becerisiyle İlgili Etkinliklere Dayalı Hata Analizi Sonuçları	193
Tablo 4.13 Gözleme Dayalı BİOK Tekniğiyle İlgili Betimsel Sonuçlar	196

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Yöntemin İlişkili Olduğu Alanlar	35
Şekil 2 İş Birlikli Öğrenme Sürecinin Aşamaları	65
Şekil 3 İncelenen Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı	109
Şekil 1 Açıklayıcı Desen.....	123

RESİMLER LİSTESİ

Resim 4.1. Okuma Anlama Becerisi Yorumlayabilme Kategorisi Örneği	188
Resim 4.2. Okuma Anlama Becerisi Düşüncelerini Açıklayabilme Kategorisi Örneği	189
Resim 4 3. Okuma Anlama Becerisi Kelime Tespiti Kategorisi Örneği	190

KISALTMALAR DİZİNİ

%	:Yüzdellik değer işareti
akt.	:Aktaran
BİOK	:Birleştirilmiş İş Birlikli Okuma ve Kompozisyon
çev.	:Çeviren
edt.	:Editör
f	:Frekans sayısı işareti
N	:Örneklemden denek sayısı
OABT	:Okuma Anlama Başarı Testi
Ö.	:Öğrenci
p	:Önem düzeyi işareti
s.	:Sayfa
SODF	: Sesli Okuma Değerlendirme Formu
TİKA:	:Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı
TÖMER	:Türkçe Öğretim Merkezi
USGF	:Uygulama Süreci Gözlem Formu
vs.	:vesaire
YDF	:Yazı Değerlendirme Formu
YDKÖ	:Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği
YÖK	:Yükseköğretim Kurulu
Z	: Wilcoxon testi işareti

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde iş birlikli öğrenmenin bir tekniği olan birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniğinin öğrencilerin okuma ve yazma becerileri üzerinde etkili olup olmadığını ortaya koymaktır.

1.2. Problem

Milletler tarih içinde sosyal, kültürel, siyasi, ekonomik, askerî vb. pek çok sebeple etkileşimde bulunup birbirlerinin dillerini etkilemişlerdir. Türkler de çeşitli sebeplerle etkileşim içinde oldukları halklara Türkçeyi öğretmek için zaman zaman bilinçli adımlar atmışlar, çeşitli dönemlerde farklı eserler bırakmışlardır. Yabancılara Türkçeyi öğretmek amacıyla yazılan ve çoğu sözlük olan bu eserler genellikle dil bilgisi kurallarının açıklanmasıyla veya kelimelerin karşılıklarının verilmesi yoluyla oluşturulmuş eserlerdir (Bayraktar, 2003).

Günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bir uzmanlık alanı olarak görülmekte ve sistemli bir şekilde faaliyetler yürütülmektedir. Başta çeşitli üniversitelerin bünyesinde kurulan Türkçe Öğretimi Merkezleri (TÖMER'ler) olmak üzere resmî ya da özel pek çok birim bu konuda aktif görevler üstlenmektedir. Son yıllarda üniversitelerde lisansüstü düzeyde eğitim veren yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programları üzerine çalışmalar yapılmakta, eğitim fakültelerinde lisans dersleri olarak öğretmen yetiştirme programları düzenlenmektedir. Çeşitli ülkelerde de özel kurumlar ya da devlet kurumları tarafından desteklenen yabancılara Türkçe öğretimi çalışmaları yapılmaktadır (Can, 2009, s.186).

Dil öğretimi konusunda dil eğitimcilerinin geçmişten günümüze kadar odaklandıkları sorunların başında dilin nasıl öğretileceği meselesi gelmektedir. Dilin kimlere ve nasıl öğretileceği konusunda yapılan araştırmalar, dil öğretim yöntem/ teknik ve yaklaşımlarının gelişimine de katkı yapmıştır. Yabancı dil öğretimindeki yöntem ve

yaklaşımların gelişmesinde dil araştırmacılarının çalışmalarının eğitimciler tarafından uygulamaya konulmasının da etkili olduğu bilinmektedir.

Yabancı dil öğretiminde literatürde adı geçen pek çok yöntem ve yaklaşım bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır:

- Dil bilgisi- Çeviri Yöntemi
- Dolaysız Yöntem
- Sözel Yaklaşım
- İşitsel- Dilsel Yöntem
- İletişimsel Yaklaşım
- Doğal Yaklaşım
- Göreve Dayalı Öğrenme.

Dil bilgisi- çeviri yöntemi, dil bilgisi kurallarını öğretmek amacını taşır. Öğretim öğrencilerin ana dillerinde yapılır. Metinlerde geçen sözcükler öğrencilere ezberletilir. Dil bilgisi- çeviri yönteminde okuma ve yazma becerilerine ağırlık verilmediğini, dil öğretiminde asıl önemli olan şeyin konuşma, dinleme ve sesletim olduğunu ileri sürenler dolaysız yöntemi ortaya atmışlardır. Yapısalcı bir dil kuramına dayanan sözel yaklaşımda dil öğretimi konuşmayla başlar ve sonradan yazıya geçilir. Her dilin kendi kurallarının önemine vurgu yapan ve uyarıcı- pekiştirici- davranış ilişkisinin dil öğretiminde etkili olduğunu savunan işitsel- dilsel yöntemde diyaloglar ezberletilir, dil laboratuvarlarında görsel ve işitsel öğretim yapılır. Dil öğrenmeyi bir çocuğun ana dilini doğal bir ortamda bir süreç içinde tam olarak öğrenmesine benzeten doğal yöntemde iletişim ve anlamlı öğrenme öne çıkarılmıştır. Göreve dayalı öğrenmede ise iletişimsel yaklaşımın öğrenme ilkesi anlamlı görevlerle desteklenmiştir (Yaylı ve Yaylı, 2009, s.7-26).

Temel amacı okuma ve yazma becerilerini geliştirmek olan iş birlikli öğrenme yönteminin tekniklerinden *birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon* (BİOK) da dil öğretiminde kullanılan bir tekniktir. Geleneksel okuma ve yazma öğretiminde yaşanan sorunlara çözüm bulmak ve bu becerilerin geliştirilmesini sağlamak amacını taşır (Slavin, 1995). Geleneksel öğretimde okuma ve yazma etkinlikleri yapılırken öğretmen bir öğrenciyle meşgul olduğunda diğerlerinin ilgisi kaybolmakta ve işlenen dersin verimliliği ortadan kalkmaktadır. Ya da sesli okuma etkinlikleri yaptırılırken bir öğrenci

dışındaki tüm öğrenciler pasif kalmaktadır. Metinler üzerinde çalışılırken kavramların sözlük anlamları vurgulanmakta, metin içinde kazandığı anlamdan ve yorumundan bahsedilmemektedir. Yazma becerileri için ayrılan zaman tek tek mekanik becerilerin öğretilmesinde kullanılmaktadır. BİOK bu sorunların çözümü için iş birliği gruplarından yararlanmaktadır (Açıkgöz, 2006, s.201).

Günümüz modern dil öğretimi yaklaşımlarının çoğunun öğretim etkinliklerinde iş birliğini esas alma, grup çalışmalarına imkân sağlama ve sosyal bir ortamda dil becerilerini geliştirmeyi destekleme gibi özellikler iş birlikli öğrenmenin ilkeleriyle kesişmektedir. Bu bakımdan “Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde iş birlikli öğrenmenin bir tekniği olan birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniği uygulama süreci içerisinde okuma ve yazma becerilerindeki başarı, kalıcılık ve yabancı dil kaygısı üzerinde etkili midir?” sorusu araştırılmıştır. Araştırmada cevabı aranan sorular şunlardır:

1. Birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniğiyle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi uygulamalarına katılan öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası okuma anlama başarıları puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniğiyle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi uygulamalarına katılan öğrencilerin uygulama sonrası okuma anlama başarıları puanlarıyla kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniğiyle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi uygulamalarına katılan öğrencilerin uygulama sonrası okuma anlama başarıları puanları ile uygulama sonrası yazma puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniğiyle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi uygulamalarına katılan öğrencilerin uygulama sonrası okuma anlama başarıları puanları ile yabancı dil kaygısı son test puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5. Birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniğiyle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi uygulamalarına katılan öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası sesli okuma performans puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniğiyle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi uygulamalarına katılan öğrencilerin uygulama sonrası sesli okuma performans puanları ile yabancı dil kaygısı son test puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. Birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniğiyle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi uygulamalarına katılan öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası yazma başarısı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniğiyle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi uygulamalarına katılan öğrencilerin uygulama sonrası yazma başarısı puanları ile yabancı dil kaygısı son test puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
9. Birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniğiyle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi uygulamalarına katılan öğrencilerin yabancı dil kaygısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
10. Birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniğiyle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan araştırmacının uygulama sürecine yönelik gözleme dayalı ve uygulanan etkinliklerdeki açık uçlu sorularla ilgili tespitleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yabancı bir dili en iyi biçimde öğrenmek, öğrenilen dilde pek çok dil becerisi alanında başarı göstermekle mümkündür. Çünkü yabancı dil öğretimi aynı zamanda bir beceri geliştirme sürecidir. Doğru yöntem ve tekniklerle yapılan her öğretimin bireylerin dil gelişiminde önemli katkıları olabilir. İstenilen başarıyı elde etmek için en modern ve en etkili yöntem ve tekniklerin dil öğretmenleri tarafından seçilmesi öğretime harcanan zaman ve emeğin tasarrufunu beraberinde getirir.

Literatür incelendiğinde, temel dil becerilerinin yabancı öğrencilere kazandırılmasında teorik çalışmalar kadar sınıf içi uygulamayı esas alan, öğrenciyi merkezde tutan, yöntem ve tekniklerin uygulama sürecinde etkili olup olmadığını araştıran yeterli sayıda çalışmaya rastlanmamıştır (Bu görüşü doğuran istatistiksel veriler, ilgili araştırmalar başlığı altında sunulmuştur).

Ayrıca, yine literatür incelendiğinde, dil öğretimi konusunda dil bilimi yaklaşımları kadar eğitim araştırmalarında kullanılan yöntem ve tekniklerin de denenmediği görülmüştür. Oysa öğrenmeyi kolaylaştıracak her türlü imkândan yararlanmak gerekir. Çünkü dil öğretiminin nihai amacı eğitime dayanmaktadır. Tek başına dil bilimi temelli ya da eğitim bilimleri temelli çalışmaların alanlarına katkıları sınırlı kalacaktır. Farklı disiplinlerin güçlü tarafları birleştirildiğinde bilimde yeni arayışların önü açılacaktır.

Bu çalışma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği bir sınıf içi uygulamada BİOK tekniğinin etkilerinin araştırılmasıyla eğitim alanındaki yeni yöntem ve tekniklerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında da ne gibi sonuçlar vereceğini, tekniğin nasıl uygulanacağını, uygulama sırasında ortaya çıkan sorunların neler olabileceğini göstermesi bakımından yapılacak benzer çalışmalar için yol gösterici olabilir. BİOK tekniğinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkili olup olmadığını tespit etmek, yapılacak yeni çalışmalarda kullanılacak yöntemlere bir alternatif olabilir ya da yeni tekniklerin geliştirilmesi için fikir verebilir. Başta okuma ve yazma becerileri olmak üzere dil becerilerini konu alan çalışmalar için öncülük edebilir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. 2011-2012 eğitim-öğretim yılı ile,
2. Estonya'da Tallinn Üniversitesi Orta Doğu ve Asya Çalışmaları Enstitüsü Türkoloji Ana Bilim Dalında okuyan 8 öğrenci ve çalışmaya dışarıdan dâhil olan 8 gönüllü mezun ile,
3. Çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan okuma ve yazma etkinlikleri ve mevcut öğretim programında yer alan ders kitaplarındaki okuma ve yazma etkinlikleri ile,

4. Veri toplamak için kullanılan ölçme araçları ve bunlara verilen yanıtlarla sınırlı tutulmuştur.

1.5. Tanımlar

BİOK Tekniği: Öğrencilerin okuma, yazma ve diğer dil becerilerini geliştirmek amacıyla geliştirilen iş birlikli öğrenme yönteminin ilkelerine dayalı bir grupla öğretim tekniğidir.

İş Birlikli Öğrenme: İş birlikli öğrenme bir konu üzerine küçük gruplardaki öğrencilerin yorum yapabilmelerini, tartışabilmelerini, görüşleri değerlendirebilmelerini, sonunda da birbirlerinden birçok şey öğrenmelerini sağlayan bir yöntemdir (Slavin, 1991).

Okuma: Ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir (Güneş, 2009, s.117).

Öğretim: Öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde kalıcı izli istendik davranışları geliştirmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür (Sübaşı, 2000).

Öğrenme: Duygu, düşünce ve davranışlarımızdan oluşan deneyimlerimizde göreceli kalıcı değişiklikler oluşturma sürecidir (Ataman, 2003, s.12).

Türkçe Öğretimi: Türkçe öğretimi anlama, yorumlama, iletişim kurma becerilerinin gelişmesine yönelik olan dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma temel dil becerileri ile dil bilgisinden oluşur (MEB, 2006, s.2).

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Ana dili, Türkçe olmayan kişilere bir öğretim programı çerçevesinde planlı ve kurallı olarak yaptırılan; dil bilimi, psikoloji, Türk edebiyatı, Türk kültürü ve eğitim bilimleri gibi bilimsel alanların araştırma sonuçlarıyla pekiştirilen; çeşitli yaklaşım, yöntem ve materyallerle sınıf içinde ya da dışında gerçekleştirilen tüm dil becerilerinin geliştirilmesine, iletişime ve etkileşime dayalı bir öğretim sürecidir.

Yabancı Dil Öğretimi: Ana dilin dışında herhangi bir maksatla öğretilen ve kullanımında yetkinlik kazandırılması amaçlanan, bilgi ve beceri gelişimine dayalı bir öğretim sürecidir.

Yazma: Duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır (Sever, 2004, s.21).

Yöntem: Bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yoldur (Demirel, 2007, s.73).

Teknik: Öğretim materyallerini sunmada ve öğretim etkinliklerini yapılandırmada izlenen özel bir yoldur (Sönmez, 1994, s.24).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2. 1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde öncelikle yabancı dil öğretiminin ne olduğu, hangi temellere dayandırıldığı ve yabancı dil öğretimi için hangi yaklaşım ve yöntemlerin geliştirildiği ele alınmış; devamında bir öğretim yöntemi olarak iş birlikli öğrenmenin ne olduğu, ilkelerinin ve tekniklerinin neler olduğu, sınırlı ve avantajlı yanlarının öğretimde nasıl ele alındığı üzerinde durulmuş; sonunda ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi meselesi açıklanmış ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken BİOK tekniğinden nasıl yararlanılacağı anlatılmıştır.

2.1.1. Yabancı Dil Öğretimi

Ana dilin dışında herhangi bir maksatla öğrenilen ve kullanımında yetkinlik kazanılan dile yabancı dil denir. Küresel dünyada giderek artan ilişkiler yabancı dil öğrenme ve öğretme konusunu hem günlük hayatın hem de eğitimin öncelikli hedefleri arasına almıştır. İnsanların evrenselleşme sürecinde teknolojik ve ekonomik gelişmelerin ekseninde ilerleyen insanlar arası ilişkiler, yabancı dil bilmeyi de olağanüstü bir yetenek olmaktan çıkarıp doğal bir ihtiyaç hâline dönüştürmüştür. Ülkeler arasındaki politikalar gereği, insanlar seyahat etme, eğitim alma, sanat ve spor etkinliklerine katılma gibi sebeplerle iletişim yollarını değiştirmeye başlamışlardır. Dilleri ve kültürleri farklı insanların kendi ana dilleri dışında başka bir dilin konuşulduğu bir ortamda, birlikte yaşama ya da geçici sürelerle aynı ortamı paylaşma durumları iletişim kurmayı bir zorunluluk hâline getirmiştir. Bu durum, devletler düzeyinde de yabancı dil öğretimi konusunun ciddiye alınmasına, politikalar üretilmesine ve desteklenmesine kapı aralamıştır.

Demirel (2008), iletişim araçlarının hızla gelişmesinin ülkeler arasındaki siyaset, ekonomi ve turizm alanlarındaki alışverişleri yoğunlaştırdığını, yabancı dilin geniş kitlelere yayılması konusundaki gerekliliği daha belirgin hâle getirdiğini; yabancı dil

öğrenimine olan isteği artırdığını ifade etmektedir. Ayrıca giderek artan uluslararası ilişkilerin, ulusların kendi ana dilleriyle iletişim sağlamalarının yetersiz kaldığı durumlarda da diğer ülkelerin dillerini öğrenme ihtiyacını ortaya çıkardığını belirtmektedir. Dolayısıyla günümüzde bu gelişmeler yaşanırken yabancı dil öğrenmek bir amaç değil, bir araç hâline gelmiştir.

Yabancı dil öğretimini daha kolay hâle getirmek için çok çeşitli bilim dallarının faaliyetleri bulunmaktadır. Bunlardan en önemlisi uygulamalı dil bilimidir. Farklı dil topluluklarının iletişim ihtiyaçlarını gidermek, bu süreçte ortaya çıkan olumsuzluklara çözüm bulmak, ortak projeler yapmak ve yabancı dil öğretimi sistemlerinin üretilmesini ve ortak programlarla daha kolay yürütülmesini sağlamak için farklı disiplinler iş birliği yapmaktadır. Bunlar içerisinde en önemlisi, görevi dilin uygulama alanlarını incelemek olan uygulamalı dil bilimidir (Doğan, 2012, s.20).

Dilin kişisel edinimini ve gerek psikolojik gerekse eğitsel açıdan kullanımını inceleyen uygulamalı dil bilimi, başta yabancı dil öğretimi olmak üzere “konuşmayı iyileştirme, çeviri ve konuşma bozukluklarını giderme gibi alanları kapsayan genel dil biliminin bir alt alanıdır. Ayrıca dil öğretimi konusunda araştırma yaparken dilin tasviri, sözlük bilgisi, doğa bilimleri, kültür bilimi, bilgi bilimi, eğitim bilimleri, ses bilgisi, biçim bilgisi, anlam bilimi, dil felsefesi, edebiyat, bilgisayar teknolojileri, istatistik, sınır dil bilimi, felsefe ve ruh bilimi” (Doğan, 2012, s.22) gibi disiplinlerin araştırma alanlarından da yararlanır.

Uygulamalı dil biliminin ilgilendiği konulardan biri, yabancı dil öğretiminin başarısında öğrenilen dilin günlük dil ya da herhangi bir bilim alanı dili olarak kullanımı açısından uygulamasının nasıl ve hangi ortamda yapılacağını, dilin öğrenciye aktarılışını, öğrencinin bireysel özelliklerini ve öğretimin içeriği gibi eğitsel özellikleri araştırmaktır. Öğrenilen dilde iletişim kurarken kişinin “sesinin niteliği, dilin ses örgüsü, konuşma hızı, konuşmanın düzgünlüğü, cümlelerin uzunluğu ve yapısı, söz dağarcığı, kullanılan kelimelerin bilimsel tutarlılığı, kelimelerin toplumsal çevre isteklerini karşılama, muhatapların dil alışkanlıklarının uygunluğu” (Doğan, 2012, s.25) da göz ardı edilmemesi gereken özelliklerdir.

Uygulamalı dil biliminin ilgilendiği konular arasında öğrencinin bilmesi gereken ses, yapı ve anlam ilişkisinin yanı sıra iletişimin arka planını oluşturan dilin bağlamsal yapısına dayalı iletişim sürecini kavraması da yer almaktadır. İletişim sırasında kullanılan dilin nerede, ne zaman, nasıl ve ne için söyleneceği bağlamın anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Yabancı dilde duruma uygun cümle kurmak, uygun kelime seçebilmek ve cümle üretimi yapmak bilinçaltındaki iletişim düzeneğinin oluşturulabilmesine bağlıdır. Zihinde yapılandırılan dil düzeneği ile sonsuz sayıda cümle üretilebilir ve dil bilgisi kuralları anlamlı hâle getirilebilir. Bu bağlamda uygulamalı dil biliminin yabancı dil öğretiminde benimsediği yol, dilin dil varlığının öğretilmesi değil onun sisteminin öğretiminin esas alınmasıdır. Böylece amaca uygun dil öğretimi gerçekleştirilebilir. Dil öğrenenlerin düşünce süreçlerini çözümleyen, insanların dile yatkınlığının biyolojik temellerini, dil becerilerinin bedensel, zihinsel ve sinirsel bağlantılarını belirleyen uygulamalı dil bilimi; yabancı dilin beklenen düzeyde öğretilmesiyle ilgili ihtiyaçları saptar ve öğretimi kolaylaştıracak yöntemlerin geliştirilmesine olanak tanır (Doğan, 2012, s.26-27).

Uygulamalı dil biliminin yabancı dil öğretimine katkılarından biri de dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin edinimi için gereken bilgi ortamını sağlamak ve öğrenilen dil ile ana dil arasında bağ kurmaktır. Ayrıca öğretim faaliyetlerinde kullanılan araç-gereçler, öğrenciler için hazırlanan rehberler ve yetişkinlerin dil öğrenimi üzerine yapılan araştırmalar ve incelemeler de uygulamalı dil biliminin konuları arasında yer alır. Yabancı dilde temel dil becerilerinin geliştirilmesi, metin üzerinde anlama ve çözümlene çalışmalarının yaptırılması, konuşma yöntemlerinin öğretilmesi de uygulamalı dil biliminin konuları arasındadır. Ayrıca dil ile kültür arasında da bağ kuran araştırmaları teşvik eder. Evrensel bilgi paylaşımı açısından çeviri faaliyetlerinin sürdürülmesiyle de ilgilenir (Doğan, 2012, s.29).

Uygulamalı dil biliminin yabancı dil öğretimi sürecinde ilgilendiği bazı temel unsurlar bulunmaktadır. Bunlardan biri yabancı dil öğretmenleridir. Yabancı dil öğretmenlerinin sahip olması gereken özellikler üzerinde özenle durulmuştur (Doğan, 2012, s.32-38; Demirel, 2008; Richards ve Rodgers, 2001, s.67-73).

- Yabancı dil öğretmenin alan bilgisi kadar mesleki bilgi ve becerisi de önemlidir. Alan bilgisi oldukça iyi olan öğretmenlerin mesleki bilgileri ve öğretme

becerileri düşük ise beklenen seviyede başarı sağlanamayabilir. Bunun tersi de aynı şekilde etki eder. Yabancı dil öğretmeni sadece öğreteceği dili bilen kişi değil dili nasıl öğreteceğini iyi bilen kişi olmalıdır.

- Yabancı dil öğretmenin doğal bir dil yeteneği ve öğretme kapasitesi olmalıdır. Çünkü yabancı dil öğretmeni, sadece bir bilgi aktarıcısı değil aktardığı bilgileri uygulayabilen bir dil icracısıdır. Bu yönüyle öğrencilerin öğrenmesine model olarak katkı sağlar. Taklit ve rol yapma yeteneği de yüksek olan öğretmenler, öğrencilerin anlamlı öğrenmelerine destek olabilir; kavramlar, ilişkiler, dilin vurgusu ve kullanımıyla ilgili diğer farklı özellikleri kavratmada etkili olabilirler.

- Yabancı dil öğretmenleri, öğrettikleri dilin kurallarını ve inceliklerini iyi bilen kişiler olmalıdır. Dilin kültürel bağlamını ve toplumsal boyutunu öğrencilere sezdirmelidir. Güncel ve bilimsel dil kullanımına özen göstermelidir. Yaşamayan, terk edilen dil yapılarını sınıfta kullanmamalı, işlek olan ve öğrencinin iletişim sırasında ihtiyaç duyacağı dili öğretmelidir.

- Öğretim için gerekli olan tüm araç gereçlere ulaşabilmeli, gerektiğinde uygun materyali kendi tasarlayacak beceriye sahip olmalıdır. Uygulayacağı etkinlikleri öğrencilerinin özelliklerine ve öğretimin amaçlarına göre şekillendirebilmelidir.

- Yabancı dil öğretmenleri ders etkinliklerini düzenlerken, alan bilgisinin yardımıyla içeriğe, amaca ve seviyeye uygun metin seçimi yapabilmelidir. Seçtikleri metinler, hedef dilin edebiyatının ve kültürünün özelliklerini yansıtmalı, öğrencilerin kelime servetine katkıda bulunmalıdır.

- Yabancı dil öğretmenin iletişim becerileri yüksek olmalıdır. Öğrettiği bilgileri iletişim ortamında üretimsel olarak kullanılmalı, gerçek iletişim ortamlarına öğrenciyi hazırlamalıdır. Sadece kendisiyle öğrenciler arasında değil, öğrencilerin birbirleri arasında da onların ilişkilerini ve dil kullanımlarını arttırmak için gerektiğinde farklı iletişim araçlarından ve tekniklerinden yararlanabilmelidir.

- Öğretmenin hedef dil algısı ve tutumu olumlu yönde ise bu durum öğrencilerin dil motivasyonlarını yükseltmede önemli bir faktör olabilir. Hem öğretmenin yaptığı işle ilgili mesleki doyumunu hem de öğrencilerin konuya odaklanmasını etkileyebilir.

- Yabancı dil öğretmeni hedef dildeki edebiyat eserlerinden ve güncel yayınlardan haberdar olmalıdır. Öğrencilerinin seviyelerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun yayınlardan ya da eserlerden örnekler sunmalı; öğrencilere hedef dilde okuma konusunda rehberlik etmelidir.

- Yabancı dil öğretmeni, öğretim yaptığı sınıftaki öğrencilerin psikolojisinden ve kültürel algısından anlayan biri olmalıdır. Öğrencilerin kişisel değerleriyle çelişecek söz ve davranışlardan uzak durmalı, onlara aktaracağı değerleri baskıcı bir tavırla kabul ettirmeye çalışmamalıdır. Aksi takdirde öğrencilerin güvenlerini kaybetme tehlikesi yaşayabilir.

- Yabancı dil öğretmeni, öğrencilerin dil becerilerini geliştirirken onların hedef dildeki düşünme becerilerini geliştirmeye de özen göstermelidir. Böylece ana dilden aktarım sebebiyle yaşanan dil yanlışlarının da daha aza indirilmesi mümkün olabilir. Hedef dilde düşünmeyi öğrenmek, dil becerilerinin gelişimini doğrudan etkilemektedir.

- Yabancı dil öğretmenin eğitim alanındaki gelişmelerden haberdar olması, çağdaş yöntem, yaklaşım ve öğretim tekniklerini öğrenmesi; ders etkinliklerini düzenlerken söz konusu bilgileri maksimum düzeyde kullanması gerekir. Tüm bu gelişmeleri takip ederek kendi öğretim stilini geliştirecek en uygun yöntem ve tekniği bulabilir; hatta mevcut öğretim yöntemini güncelleyebilir.

- Yabancı dil öğretmeni, dersin içeriğine uygun biçimde teknolojiyi kullanabilmelidir. Gelişen ve değişen şartlara uygun yeni bilgi ve becerileri kazanmaya açık olmalı, öğrencileri de heveslendirebilmelidir. Ya da öğrencilerinin kullandıkları teknolojiden geri kalmamalıdır.

- Yabancı dil öğretmeni her şartta öğrencinin başvuracağı bir kaynak, aranan bir rehber olduğunu ve problem çözme yeteneğini iyi kullanabildiğini öğrencilere ve yöneticilere hissettirmelidir. Gerektiğinde mevcut öğretim programında değişiklik yapabilecek donanıma sahip olmalıdır. Neye ihtiyaç duyacağını, neyi nereden temin edebileceğini, kaynaklarını nasıl yöneteceğini iyi bilmeli ve plan yapmalıdır.

Yabancı dil öğretim sürecinin bir diğer elemanı yabancı dil öğrencisidir. Yabancı dil öğrencisinin taşıması gereken özellikler de yabancı dil öğretmenin rolleri

gibi dil öğretimini etkileyen unsurlardan biridir (Vertaç, 1995; Demirel, 2008; Anşın, 2006; Şimşek, 2010).

- Yabancı dil öğrencisi; pek çok farklı etkenin, öğrenimin hedefleriyle bütünleşmesi sonucunda öğrenim sürecini, göreceli olarak, başarılı ya da başarısız sayılabilecek belli bir seviyede tamamlayan ve öğrenme kapasitesinin sonuçlarını davranışlarında gözlemleyebilen kişidir. Yabancı dil öğrencisinin öğrenme başarısı kendi bireysel özellikleriyle birlikte, öğretmen, hedef dilin özellikleri, toplum ve kültürün etkisi, uygulanan öğretim programı, ekonomi gibi pek çok sebebe bağlıdır.

- Her öğrencinin dil becerileri, algılama ve öğrenme kapasiteleri ile öğrenme süreleri birbirinden farklıdır. Öğrencilerin bireysel özellikleri ve bireysel öğrenme kapasiteleri göz önüne alınarak öğretim süreci planlanmalıdır. Değişikliğe ve esnekliğe yer vermeyen tekdüze bir öğretim yöntem ve yaklaşımı öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almadığından öğrencilerin özelliklerini dikkate alan yöntem ve yaklaşımlara yer verilmelidir.

- Her öğrencinin kendine has bir öğrenme stratejisi vardır. Ana dildeki bilgi ve becerilerini zihninde bu stratejiyle nasıl yapılandırmışsa; yabancı dil öğrenirken de aynı stratejilerden yararlanır. Bu süreçte öğrenciyi iyi tanımak, öğrenme stratejilerini önceden belirlemek öğretimi kolaylaştıracak bir unsurdur. Ayrıca yabancı dil öğrencisinin okulun ve dersin öğretmeninin belirlediği amaçlar dışında bireysel öğrenme hedeflerini belirlemesi gerekir. Böylece öğrenci, hedef dilde ne kadar ilerleyebildiğini ve öğrenme durumunun somut göstergesini görebilir.

- Yabancı dil öğrenenler öğrendikleri dili uygulama şansı yakaladıkça ve hedef dil ile çeşitli yönlerden kazanç sağladıkça öğrenme istekleri artar. Öğrencinin öğrendiği dile, dersin öğretmenine, hedef dilin kültürüne karşı olan tutumu ve algısı da dil öğretiminin başarısını etkiler. Tutum ve algısı yüksek olan öğrencilerin motivasyon düzeyleri de yüksek olacağından, zorluk seviyesi yüksek olan etkinliklerde başarı göstermesi, dilden uzaklaşmaması, heveslerinin canlı kalması zor olmaz. Ters durumlarında ise öğrenme isteği azalır ve dil öğretimi beklenen seviyeden düşük olur.

●Yabancı dil öğrencisinin ruh hâli de yabancı dil başarısı üzerinde etkilidir. Kaygı, dikkat eksikliği, motivasyon düşüklüğü, stres gibi duygu hâlleri öğrencinin başarısı üzerinde olumsuz etki yapar. Ayrıca öğrencinin istek ve merak durumu da dil öğretiminde etkili bir durumdur.

●Yabancı dil öğrencilerinin hedef dilin toplumu ve kültürüyle olan yakınlık dereceleri de dil öğretiminin sonuçlarını etkiler. Dili ve toplumu bir bütün olarak algılayan ve sosyal bir ortamda dili kullanma becerilerini geliştiren öğrencilerin hızlı ve kalıcı bir öğrenmeye sahip olmaları daha kolay olabilir. Bu süreçte sadece öğrencinin değil, çevresinin hedef dile ve kültüre bakışı da dil öğrenme sürecini etkiler. Öğrenmeyi destekleyen, pekiştiren ve hedef dile- kültüre ilgi duyan bir çevrede öğrenme isteği artar ve dile karşı öğrenciyi olumlu yönde teşvik eder. Öğrenci hedef dilin toplumunu ve dilin beslendiği kültür yapısını ne kadar iyi tanırorsa öğrendiği kavramların anlamını o kadar kolay kavrar.

●Yabancı dil öğretiminde öğrencinin yaşı da öğrenme üzerinde etkidir. Öğretim programı, kullanılan öğretim materyalleri, yabancı dil öğretmenin iletişim biçimi, öğretilecek konunun içeriği gibi unsurlar öğrencinin yaşına göre belirlenmelidir. Ayrıca öğrencinin yaşıyla birlikte kişilik tipinin ve zekâ türünün de bilinmesi gerekir. İç dönük öğrencilere uygulanacak yaklaşımla dışa dönük öğrencilere uygulanacak yaklaşım; görsel zekâsı baskın olanlara uygulanan etkinliklerle işitsel zekâsı baskın olanlara uygulanacak etkinlikler aynı olmamalıdır.

●Yabancı dil öğrenimi, ana dil ediniminin temelleri üzerine kurulur. Öğrencinin ana dilindeki dil alışkanlıkları hedef dildeki kavramları anlamlandırırken karşısına çıkar. Ana dil birikimi yabancı dilin öğrenilmesini kolaylaştıracak bir etken olduğu gibi öğrenme zorluğu yaşatacak bir engel durumuna da dönüşebilir. Ana dile ait ne kadar çok kural ve kavram bilinirse hedef dildeki sorunların çözümü için daha az zaman harcanabilir.

●Ana dil ile yabancı dilin öğrenilme ortamı ve koşulları aynı değildir. Yabancı dilin öğrenilme ortamında öğrenilen bilgiler mantıksal olarak değerlendirilir, genelleme yoluyla cümlelere dökülür. Edinilen dil kuralları ve kavramlar ilişkilendirilerek biliçaltında şekillendirilir. Öğrencinin dil kullanım becerisi geliştikçe, kuralların

uygulanması da düzenli hâle gelir. Ders içi etkinlikler, ana dilin kurallarının öğrenimine paralel şekilde ilerlerse başarı oranının seviyesi artar.

- Ana dil edinimi doğal bir ortamda gerçekleşir. Buna rağmen yabancı dil öğrenme ortamı biçimsel ve yapaydır. Ana dilin öğrenilmesinde herhangi bir ders etkinliğine ya da araç gerece ihtiyaç duyulmazken yabancı dil öğretiminde öğretimin her türlü imkânlarından yararlanmak gerekir. Hedef dilin konuşulduğu doğal ortam ve bu ortamdaki dil kullanımıyla öğrencinin karşı karşıya getirilmesi gerekir. Böylece gerçek iletişim ortamının ihtiyaçlarına dönük dil öğretimi yapılmış olur. Öğrenci, hedef dildeki gerçek durumlarda söylenebilecek dil kullanımını öğrenmiş olur.

2.1.1.1. Yabancı dil öğretiminin bilimsel temelleri

Dil, genellikle, bir iletişim aracı olarak tanımlanmaktadır. İnsanın kendi iç dünyasıyla ve çevresiyle ilişki kurması ve varlığını sürdürmesi dile bağlıdır. Tüm canlılar gibi insan da varlığını tek başına sürdüremez ve başkalarının varlığına ihtiyaç duyarak yaşar. Çevresinde ve kendi iç dünyasında olup bitenlere ancak dil sayesinde anlam ve değer kazandırır. Bu sebeple de ister istemez bir etkileşim ve iletişim sürecine girer. Dil yoluyla kurulan iletişim bağı, insana ait tüm özelliklerin korunmasını ve geleceğe taşınmasını sağlar. Bir bakıma dil, insanın toplumda var olma ve varlığını devam ettirme koşuludur.

Dil; insanı, toplumu ve kültürü yansıtan bir ayna gibidir. “Bir toplumun dünyayı anlama ve anlamlandırma biçimini somutlaştıran bir sistem olarak da değerlendirilebilir” (Börekçi, 2009, s.4). İnsanın iç dünyasına, toplum bilincini oluşturan unsurlara ve kültürün tüm alt birimleriyle ilgili durumlara dil sayesinde anlam ve değer yüklenir. Bu durumda dilin temel işlevlerinden biri insanla nesne arasında ilişki kurmaktır. Hem bireyin kendi başına hem de kitleler hâlinde yaptıkları, ettikleri dilin sunduğu imkânlar dâhilinde anlaşılır ve yorumlanır. Çünkü insan, hem dile sahip hem de dil tarafından kuşatılmış bir varlıktır.

Dilin düşünceyle de sıkı bir ilişkisi vardır. Her ne kadar dilin mi yoksa düşüncenin mi daha eski olduğu, hangisinin diğerini beslediği konusu hâlâ tartışılabilir da dil olmadan düşünülmemeyeceği; düşünce olmadan da dil becerilerinin kullanılmayacağı açıktır. Dil, düşüncenin gerçekleşmesi için bir kaynak olmasının yanında düşüncenin

dışa vurulması için de araç konumundadır. Düşünme biçimini oluşturduğu gibi düşünce içinde gelişerek insanların dünyaya bakış açılarını da belirler. “Her dilin bir dünya yorumu vardır ve o dili konuşanlar arasında bu yorum paylaşılarak düşünceyi şekillendirir” (Gündoğan, 2000, s.50).

Ahanov’a (2008, s.16) göre teknolojik gelişmelere bağlı olarak, bilginin hızla üretildiği ve yayıldığı günümüzde, bir taraftan uzmanlık gerektiren ve derinlikli bir uğraş alanı olma yolunda ilerleyen bilimin yeni dalları oluşmakta; bilimde bir dallanma süreci başlamaktadır. Diğer taraftan da iki ya da daha fazla bilimin araştırma alanına giren konuların çözümü için bu bilim dallarının birleşmesiyle oluşan yeni disiplinlere kapı aralanmakta ve bilimde bir bütünleşme süreci meydana gelmektedir. Bilimdeki bu dalgalanmalar, genelde dili, özelde de dil öğretimini konu alan disiplinlerin tutumlarını, sınırlarını, yöntemlerini ve uygulama süreçlerini etkilemektedir.

Dilin temelinde iletişim olduğuna göre, dil, insanı konu alan her disiplinin ilgi odağı olmaktadır. Dille ilgili özellikleri konu alan, bunları inceleyen ve dilin öğrenimi/ öğretimi sorununu irdeleyen pek çok bilim dalı bulunmaktadır. Dil bilimi, felsefe, psikoloji, sosyoloji, edebiyat, eğitim bilimi gibi sosyal bilimlerin pek çok dalında dil üzerine çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Bunlar içerisinde dilin biçim, anlam ve işlevsel yönlerini merkeze alan; dilin kimlere, nasıl ve niçin öğretileceği gibi sorulara cevap arayan disiplinlerden dil bilimi, psikoloji, sosyoloji, felsefe ve eğitim bilimlerinin üzerinde dikkatle durulmalıdır.

İlk başlarda felsefenin bir parçası olan dil çalışmalarına çok eski tarihlerden itibaren yer verilmesine rağmen dil bilimi ile ilgili araştırmalar 20. yüzyılda başlamıştır. “Uzun süre dil bilgisiyse aynı anlamda kabul edilen” (Kıran, 2003, s.9) dil bilimi bir bilim dalı olarak;

“kendi kimliğini ve kişiliğini bulmak için dilin kendi sınırları içinde kalacak şekilde bir çalışma metodu tutturmaya gayret etmiştir. Bunun için de yapılacak tek şey dil incelemesinde kullanılan ölçülerin, psikoloji ve sosyoloji dallarından değil dilin kendi kullanımından alınması olduğu halde bu metot bağımsızlığına ve özgürlüğüne ancak 20. yüzyıl başlarında erişebilmiştir” (Başkan, 2003, s.15).

20. yüzyıla kadar olan süre içinde genellikle dillerin doğuşu ve diğer dillerle olan ilişkileri üzerinde durulmuştur. Modern dil biliminin kurucusu sayılan Ferdinand de Saussure sosyolog Durkheim'in etkisinde kalarak dili toplumsal bir olay olarak ele almıştır. Saussure dil incelemelerinde dili kişisel değer yargılarından arındırmış ve bilimsel yöntemi egemen kılmıştır. Dilin başlıca özelliklerine, “iyice anlaşılamamış çeşitli yanlarına, sorunlarına sağlam delillerle çözüm getiren Saussure’ün kuramı” (Aksan, 2000, s.22) aynı zamanda dil biliminin ne olduğunu belirleyerek, hangi doğrultularda yürünmesi gerektiğini göstermiştir.

Dil incelemeleri Saussure’e kadar tarihe ve tarihselciliğe dayandırılmıştır. Buna göre dillerin zaman içinde iç ve dış etkenlerin etkisiyle ses, söz dizimi ve söz varlığı bakımından değişikliklere maruz kalarak mevcut durumlarına ulaştıkları; dil bilimcilerin görevlerinin de bu dilleri karşılaştırıp onların zaman içindeki değişimlerini formüle etmek olduğu düşünülmüştür (Malmkjaer, 2009, s.67). Oysa Saussure, dil incelemelerinin eş zamanlı ve art zamanlı olarak yapılması gerektiğini savunmuştur. Ona göre dil biliminin görevleri şunlardır:

“Ulaşabildiği bütün dilleri betimlemek, bu dillerin tarihini incelemek, dil ailelerinin evrimini göstermek, her ailedeki dillerin ilk biçimlerini olanaklar çerçevesinde ortaya koymak, bütün dillerde sürekli ve evrensel olarak kendini gösteren güçleri araştırmak, tarihin bütün özel olaylarını açıklayabilecek genel yasaları bulmak, kendi sınırlarını çizmek ve kendi kendisini tanımlamaktır” (Saussure, 2001, s.34).

O, dili belirli bir zaman içinde bir sistem ve yapılar bütünü olarak tanımlamakta ve bunun için *dil- söz* ayırımını yapmaktadır. Saussure *dil*'i dildeki tüm konuşmaların, anlaşmaların ve ses üretebilme kapasitesinin alt yapısı olarak açıklamaktadır. Dilin kullanımıyla ilgili gerekli performansın ve konuşmaların da *söz* terimiyle karşılanması gerektiğini ifade etmektedir (Vardar, 1999, s.15).

Saussure’e göre *dil* yapısal bir bütündür ve toplumdaki bireyler tarafından dilin yapısına ait tüm hususlar paylaşılır; ancak hiçbir birey *dil*'i bütünüyle kullanma kapasitesine sahip değildir. Saussure *söz*'ü açıklarken tüm insanların doğuştan gelen bir dili kullanma kapasitesinin bulunduğunu dile getirmektedir. Dil *gösteren* ve

gösterilenden müteşekkil bir *göstergeler* sistemidir. Her göstergenin bir *değeri* vardır ve değerden kasıt bir çeşit *anlam*dır. Saussure'ün yapısalcılık teorisi, Prag, Kopenhag ve Londra ekolleri başta olmak üzere birçok dil bilimi geleneği üzerinde geniş ölçüde etkili olmuştur (Malmkjaer, 2009, s.68-69). Yapısalcılığın açtığı yolda ilerleyen pek çok dil bilimci, dile biçimsel ve betimsel açıdan yaklaşmıştır.

20. Yüzyılda Saussure'den sonra en çok ses getiren ve günümüz dil bilimini etkileyen dil bilimci Noam Chomsky'dir. Chomsky Amerikan yapısalcılarından L. Bloomfield'in geliştirdiği dağılımsal dil biliminin sınıflandırmacı yaklaşımını aşan ve üretici dönüşümsel dil bilimi kuramını yaratan kişidir. O, dildeki çözümlemenin sınıflandırma ve ayrıştırma olduğunu belirten Saussure'ün kuramına itiraz eder. İtirazının gerekçesini de dildeki derin yapının anlaşılmasını olarak bildirir. Dilin nasıl kullanıldığı ve nasıl öğrenildiği gibi sorulara bilişsel yöntemle dayalı cevaplar arar. Chomsky'ye göre insandaki en önemli yeti düşünme ve dil yetisidir. O, Saussure'ün *dil-söz* ayrımını *edinim- kullanım* biçiminde yorumlamıştır. Konuşan ve dinleyen arasında gerçekleşen ve bir amaca yönelik olan dili uygulama faaliyetine *kullanım*; konuşan ve dinleyenin ana dillerinde sahip oldukları ve çevreden duyarak edindikleri sezgisel bilgiye ve bu bilgiyi olanaklı kılan düşünsel araçlara da *edinim* denmektedir (Özdemir, 1996, 93-98). İnsanın en önemli yetisinin düşünme ve dil yetisi olduğuna inanan Chomsky, bir dili ana dili olarak konuşan bir kişinin zihnindeki sınırlı söz varlığına rağmen sınırsız bir üretme kapasitesine sahip olduğunu; değişik durumlarda farklı amaçlar için sonsuz sayıda cümleyi üretebileceğini savunmuştur. Üretilen her cümlenin *derin yapısı* ve *yüzey yapısı* olduğunu ifade etmiştir (Altınörs, 2012).

Dil incelemelerinde yaşanan gelişmelere paralel olarak dil biliminin ne olduğu da giderek anlaşılmaya başlanmıştır. Dil bilimi “ kendine özgü yöntemlerle genel olarak dili, özel olarak da doğal dilleri yapıları, işleyişleri, süre içinde değişimleri vb. açısından inceleyen insan bilimi” (Vardar, 1998, s.77) olarak tanımlanmaktadır. Dilleri tüm alt birimleriyle birlikte bilimsel açıdan inceleyen bir disiplindir. Dillerin yapısı, tarihi, evrimi ve karakteristik özellikleri dil biliminin inceleme alanına girer. Dil bilimi dilleri bir bütün ve sistem olarak kabul edip onlarla ilgili genel geçer kuralları ve yasaları üretir.

Dil bilimi “dilin fiziksel, ruhsal ve toplumsal niteliklerini açıklamaya çalışır; kuramlar ve modeller geliştirir” (Tura, 1983, s.9). Bunu yaparken de çeşitli disiplinlerle iş birliği yapar. İş birliği, varılan sonuçların her disiplinin bakış açısıyla yorumlanmasına ve elde edilen bulguların yabancı dil öğretimine yansıtılmasına da aracılık eder.

Dil bilimciler dildeki bütünü görmek ve dilin sistemiyle ilgili nitelikleri vurgulamak gibi konular üzerinde de durmuşlardır. Dil biliminin çağdaş dil incelemelerine ve yabancı dil öğretimine yaptığı en önemli katkılardan biri dilin yapısına, anlamına ve işlevine dikkat çekmiş olmasıdır. Bu bağlamda, yabancı bir dil öğretilirken öncelikle öğretilen dilin yapısıyla ilgili düzlemden söz edilmesi gerekmektedir. “Yabancı dil öğretimi dil bilimsel bilginin öğretime uygulandığı bir etkinlik” (Tura, 1983, s.10) olduğundan dil öğretimiyle uğraşanlar dilin genel geçer kurallarıyla ilgilenen dil bilgisi ilkelerinin yanında; bir bütün olarak dilin yapısının, anlamının ve işlevinin neler olduğunu açıklamaya çalışan çağdaş dil bilimi kuramlarının ayrıntılarını da bilmek zorundadırlar.

Yabancı dil öğretiminin en temel dayanağının dil bilimi ve ilgili alanları olduğunu belirten Kocaman (2012), dil betimlemeleri, metin seçimleri ve dil değişkelerinin değerlendirilmesinde metin dil bilimi ve söylem incelemelerindeki son gelişmelerin dikkate alınması gerektiğini savunmaktadır.

Tüm bunlarla birlikte, Kocaman’a (2009, s.2) göre 1970’lerden itibaren etki alanı giderek artan söylem çalışmaları ve edim bilimi incelemeleriyle dil biliminde anlamın da ötesine geçilmiştir. Dilin kullanımında, sözcük ve cümlelerin genel anlamlarının dışında, kişiye ve bağlama dayanan anlamlar öne çıkarılmaya; dille ne yapıldığı, sözün ya da cümlenin niçin üretildiği gibi hususlar en az yapı ve anlam kadar önemli görülmeğe başlanmıştır (Kocaman, 2008). Ortaya çıkan bu yeni gelişmelerin yabancı dil öğretimine de yansıtılması başarıyı etkileyecektir. Yabancı dil öğretimiyle uğraşanların dil bilimi araştırmalarını yönlendiren öğretimin değişik ilke ve yöntemlerini, dil programlarını, ders araç gereçlerini ve bu yeni gelişmelerin ortaya çıkmasına zemin hazırlayan temel felsefeyi gözden geçirmeleri gerekmektedir. Yabancı dil öğrenenlerin ise dil kullanım bağlamı konusunda bilinçli davranmaları başarıları için yarar sağlayacaktır.

Dili edinme ve dile ait bilgileri kullanma becerilerinin iletişim yetisini de önemli ölçüde geliştirdiği bilinmektedir. Yabancı dil öğretiminde iletişim konusu, uygulamalı dil bilimcilerin son yıllarda üzerinde durdukları en önemli konudur. İletişim yetisi dil yapısına ilişkin bilgilerin yanında toplum dil bilimi, psiko dil bilimi ve söylem gibi alanlardan da beslenmektedir. Gündelik dil kullanımında dilin anlam ve işlev boyutlarının önemszenmesi, daha düzgün dil kullanımını arttıracaktır. Özellikle iletişimde bağlam, arka plan, sözün eylem değeri, sözlü iletişimdeki incelikli anlatım ilkeleri gibi konuların bilinmesi yabancı dil öğretimindeki başarıyı doğrudan etkileyecektir.

Çıkış noktası pratik yaşamın dile ilişkin sorunlarıyla ilgilenmek olan uygulamalı dil biliminin çalışma alanları “konuşma düzeltimi, iletişimsel etkileşim, dil planlaması- dil siyaseti, eğitimde dil kullanımı ve dil öğrenimi- dil öğretimi” (Stevens, 1995) gibi durumlardır. Buna bağlı olarak, fizyolojik ve psikolojik temelli dil bozuklukları, mesleklere ya da kurumlara ait amaçlı dil kullanımları; ideolojik, sosyolojik ya da ekonomik telkinler için yapılan konuşmalar veya toplumsal eksiklikleri dile getirme durumları; planlama yapmayı zorunlu kılan çeşitli sosyolojik hareketlere bağlı dil kullanımları; iki dillilik, çok dillilik, çok kültürlülük vb. durumlardaki dil etkinlikleri ve bir dilin yabancı dil olarak öğretimi/ öğrenimi uygulamalı dil bilimi çalışmalarının belli başlı konularıdır (Kocaman, 1998; Stevens, 1995).

Dili gerçek hayattan koparmadan gerçek durumları, olayları ve olguları iletişim ortamlarına taşıyan ve insanların dil kullanımını nasıl başardıklarını görmek isteyen bir yabancı dil öğretmenin -bilerek ya da bilmeden- uygulamalı dil biliminin ilkelerine göre hareket ettiği açıktır. Yabancı dili konuşanla dinleyen arasındaki etkileşimin pekiştirilmesi için gerçek hayattaki toplumsal rollerin, ilişkilerin dille nasıl yansıtıldığı, dil davranışlarının bu durumlar karşısında gerçeğe uygun bir şekilde nasıl gerçekleştirildiği öğrencilere kavratılmış olur. Gerçek iletişime dayalı bir öğretim ortamında öğrenilecek yabancı dilin gerçek hayattaki anlama- anlatma- anlaşma döngüsünü daha kolay nasıl sağladığı üzerinde durulmaktadır. Kocaman (1998), akılcı bir biçimde öğretimin yapılabileceği durumların, öğretimde kullanılacak etkinliklerin, öğretim ve öğrenimin oluşmasına olanak sağlayan siyasal, sosyal ve ekonomik yapıların, kısacası bütün işin yapınının- edeninin dikkate alınması gerekmektedir.

Yabancı dil öğrenenlere kimle, nerede, nasıl ve hangi sözlerle konuşulacağını öğretilmesi hedef dilin toplumsal ve kültürel değerlerinin bir bütün olarak sunulmasına bağlıdır. Bu süreçte öğrencilere bir yandan dil bilgisi öğretilirken diğer yandan iletişim yetisi kazandırılmaya çalışılır. Ancak bu yetinin kazanımı oldukça zordur, uzun zaman ve çaba gerektirir. İletişim sorunuyla ilgilenen edim bilimi çalışmalarının sonuçları yabancı dil öğretimindeki iletişim sorununu çözmeye ışık tutmaktadır. Edim bilimi, öğrenilen dilin ülkesindeki yaşantıyı içeren özgün metinlerin ders kitaplarına konmasını, günlük dilin ve iletişimin sosyalleşme süreci içerisinde kazandırılmasını ve öğrenilen dili ana dili olarak konuşanlarla yabancı dil olarak öğrenenler arasındaki farklılıkların saptanması, farklılıkları ortadan kaldırmaya yönelik etkinliklerin hazırlanmasını önermektedir (Uslu, tarihsiz).

Dilin kullanımı ve öğretimiyle yakından ilgili olan bir konu da dil becerilerinin geliştirilmesidir. Dilin dört becerisinin öğretiminin yabancı dil öğretiminde önemsenmesi gereken bir konu olduğu; ders kitaplarında ve sınıf içi uygulamalarda amaca ve ihtiyaca göre bu becerilere değişik oranda yer verildiği; dört beceriden söz edilse de dinleme ve konuşma becerilerine yeteri kadar yer verilmediği ve bunun da söyleyiş ve vurgu bozukluklarına, biçimsel sapmalara neden olduğu; okumanın salt ödev olarak düşünülmesinin ve yazma için değişik türlere ilişkin yeterli alıştırma yapılmamasının beceri gelişimini engellediği vurgulanmaktadır (Kocaman, 2012).

Dil bilimci dilin sorunlarına çözüm ararken “neden, nasıl, hangi” gibi sorular sorarak araştırmanın kapsamını derinleştirmektedir. Dilin toplumsallaşma sürecine yönelerek, kaynağı insan olan, sosyo dil bilimi, psiko dil bilimi, sosyoloji, psikoloji, dil felsefesi gibi uygulama alanlarından faydalanmaktadır. Disiplinler arasındaki söz konusu iş birliği dilin insan üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmaya çalışmakta, yabancı dil öğretimindeki toplumsal sorunlara yeni çözüm yolları getirmekte; insana özgü karmaşık durumların anlaşılmasını kolaylaştırmakta, dilin kullanımı ve öğretilmesi konusunda yeni modeller sunmakta ve başarılı bir dil öğretiminin gerçekleşmesini sağlamaktadır.

Dil bilimi ve felsefeden yararlanarak dildeki “anlamın doğasına, dil kullanımına, dil bilişsellğine, dil ve gerçek arasındaki ilişkiye” (Altınörs, 2003, s.160) odaklanan dil felsefesi dil öğretimi bakımından üzerinde durulması gereken bir bilim dalıdır. Dil,

bilinç ve gerçeklik arasındaki bağları ele alan dil felsefesinin kurucusu olarak Wilhelm von Humboldt gösterilse de 20. yüzyılda Russell ve bütün felsefe problemlerini dil problemlerine indirgeyen Ludwig Wittgenstein'in çalışmaları ile bu bilim dalının oluştuğu bilinmektedir (Soykan, 2002). Wittgenstein dilin fonksiyonunu, nasıl gerçekleştiğini ve sınırlarını belirlemiş; dünyanın dil ile temsil edildiğini, dilin gerçeğin bir resmi olduğunu ifade etmiştir. Daha sonraki dönemlerde görüşünü geliştirerek dilin toplumsal ve insanların benimsediği kuralların varlığıyla işleyen bir olgu olduğunu dile getirmiş; dili adeta insanlar tarafından kullanılan bir alet olarak görmüştür. Wittgenstein'in asıl anlatmaya çalıştığı şey dilin çeşitli kullanım biçimleri içinde nasıl uygulandığını, farklı ve ilişkili dil oyunlarında nasıl kullanıldığını göstermektir (Alpyağıl, 2002; Çakan, 2012). Bu özelliğiyle metafor gibi ilişkisel kavramların, kapalı ve örtük anlamlı cümlelerin öğretilmesinde dil felsefesinin cevabını aradığı soruların sonuçlarından yararlanılabilir.

Dil felsefesi dil ile dünya arasındaki ilişkinin ve bunun anlamının ne olduğunu sorgulayarak dil kullanımında ortaya çıkan dilsel davranışı gerçekleştiren ilkeleri de anlamaya çalışır. Dilsel davranışın bağlı olduğu ilke ve kurallar yabancı dil öğretiminin de ilkeleriyle örtüşmektedir.

Dil bilimi ve psikoloji arasındaki ilişkiye dayanan psiko dil bilimi alanında yapılan araştırmaların da dil eğitimine katkısı büyüktür. Psiko dil biliminin dil eğitimindeki amacı, "eğitim ve öğretim yöntemlerini kişinin ihtiyaçlarına göre uygulamak, dilin bellekte kalmasına yardımcı olmak, dil ve düşünce arasındaki bağlantıyı kurmak, öğrenciye dili gerçek bir iletişim ortamında kullanma olanakları açmaktır" (<http://ekmekci.com>). Dil öğreniminde psikolojik unsurlar büyük rol oynadığı için psiko dil bilimi alanında yapılan araştırmaların çoğu da dil öğrenimi ile ilgilidir. Çünkü dilin düşünceyle olduğu kadar insanın duygusal hayatıyla ve davranışlarıyla da yakın bir ilişkisi bulunmaktadır.

Korkmaz'a (2005) göre psiko dil bilimi, şu sorulara cevap aramaktadır:

"Dil beyinde hangi biçimde simgeleniyor? Bu bilgi konuşmayı üretme ve algılama süreçlerinde nasıl kullanılıyor? Dil öğreniminde zor veya kolay olan nedir? Yapıların öğrenildiği doğal bir düzen var mıdır? İyi bir dil

öğrencisinin özellikleri tanımlanabilir mi? Hangi etmenler dil öğrenimini en çok etkiliyor? Yabancı dil öğrenimi ilk edinim ile aynı temel süreçleri içeriyor mu? Dil bilmek ne demektir? Bir çocuk bir dili nasıl öğrenir?" (s.12).

Psiko dil bilimciler dil davranışlarının nasıl üretildiği, davranışların hangi zihinsel süreçlerden geçtiği ve bellekte nasıl depolandığı gibi konularla da ilgilenmektedir. Verimli dil derslerinin "hazırlık, sunuş, egzersiz, değerlendirme, öğrenilenleri daha geniş ortamda deneyimlerle bağlantılı olarak tartışma" (s.230) gibi aşamalardan oluşması gerektiğini öne süren Chamot ve O'Malley'e (1987) göre, dil öğreniminde sosyal ve bilişsel süreçlerin etkisi göz ardı edilmemelidir.

Ayrıca etkili bir yabancı dil öğretimi için davranışların pekiştirilmesi, motivasyonun sağlanması, dikkatin öğretilecek konuya yönlendirilmesi ve öğrenilenlerin tekrar edilmesi de psiko dil biliminin ilgi alanına girmektedir. Psikoloji, dil bilimi ve dil arasındaki üçlü ilişkiyi inceleyen Rivers (1982) psikolojideki akılcılık ve davranış teorilerinin dil öğreniminde çok uzun süre etkili olduğunu dile getirmiştir.

Yabancı dil eğitimi/ öğretiminin başarısının sınıfta gerçekleştirilen iletişime yönelik etkinliklere bağlı olduğu kanısı psiko dil bilimi araştırmalarında giderek yaygınlık kazanmaya başlamıştır. Bu bakımdan iletişim alanında, dilin hangi amaçla ve ne biçimde kullanıldığı da dil öğretiminin ilgilendiği konular arasında yer almaktadır. Dilin kullanımında iletişime yönelik etkinlikler ile salt dil bilgisi alıştırılmaları arasındaki farklılığın öğrencilere kavratılması gerekmektedir. Örneğin "egzersiz konuşması ile gerçek konuşma; yetenek elde etme etkinliği ile yetenek kullanma etkinliği; biçime odaklanma ile mesaja odaklanma; prova dili ile kullanım dili" (<http://ekmekci.com>) türündeki ayrımların öğrenciler tarafından içselleştirilmesinin önemi büyüktür.

İletişime dayalı dil derslerinde kendiliğinden oluşan sosyal iletişim ortamının öğrenciler üzerinde olumlu ve yapıcı bir etkisi vardır. Böyle bir ortamda konuşurken yanlış yapma korkusundan uzaklaşan öğrencilerin hedeflenen dili daha kolay ve kısa sürede öğrendikleri çeşitli araştırma sonuçlarıyla da pekiştirilmiştir. Ayrıca doğal bir iletişim ortamında aktif bir süreçte dil öğrenenlerin çeşitli dil bilgisi kurallarını

ezberleyen ve pasif durumda olan öğrenenlere göre daha başarılı oldukları da bilinmektedir (Wang, 1990).

Derste öğrencilerin bilinen ve basit olan konularda konuşmalarının yanı sıra onları zihinsel üretimde bulunduracak, fikirlerini söze dökmelerine zemin hazırlayacak ve sağlıklı iletişim kurmalarını sağlayacak etkinliklere yer vermek gerekir. White (1989) öğrencilerin derste iletişim açısından anlamlı olan etkinliklere yönlendirildiklerinde, konuşma ihtiyacının ve ilgilerinin arttığını, bu nedenle de iletişime severek katkıda bulduklarını belirtmektedir. Ayrıca iletişim için hazırlanan etkinliklerde bilgilerin öğrencilerin çoğu tarafından önceden bilinmemesi gerektiğini vurgulamakta; dil derslerindeki iletişimin, bilgi aktarmak amacı ile de yapıldığını hatırlatmaktadır.

Psiko dil bilimciler gibi psikologların da dil öğrenme konusuyla ilgilendikleri bir gerçektir. Psikoloji insan davranışlarıyla ve bunların çevresiyle olan sosyal ve biyolojik ilişkilerini düzenleyen ilkelere odaklanır. Söz konusu ilkelere bağlı olarak eski tarihlerde ortaya atılan öğrenme teorileri, dil öğrenme kuram/ yaklaşımlarının doğmasını, öğrenme kuramları da yabancı dil öğretimini etkilemiştir.

Öğrenme kuramları, temelde, dilin biyolojik, sosyolojik ve bilişsel süreçleriyle ilişkisini ortaya çıkarmak için oluşturulmuştur. İnsanların dili nasıl edindiklerine yönelik en eski ve yaygın görüş taklit esasına dayanan, Skinner ve arkadaşlarının ortaya attığı davranışçılık akımı olarak da bilinen görüştür. Bu kuram, insanın çevresindeki sesleri taklit ettiğini, başlangıçta beyne anlamsız olarak yerleşen seslerin/ sözcüklerin zamanla pekiştirilerek anlam kazandığını ve dilin ancak bu davranış kalıplarıyla edinildiğini savunur. Jean Piaget'nin öncülüğünde ortaya çıkan kurama göre, bebekler belli dönemlerde belli bilişsel gelişmeler gösterir ve gelişim sürecinde dili edinir. Bilişsel dil edinimi kuramı olarak bilinen bu görüşe göre dil edinimi, dört evrede edinilir ve temeli biyolojik gelişmelere bağlı olan bilişsel gelişimle paraleldir. Dilin insanlararası sosyal etkileşimle edinildiğini savunan ve temsilcisi Vigotsky olan etkileşimsel yaklaşıma göre, çevre bireyden bağımsız değildir. Bu sebeple de Piaget'nin savunduğu gibi yalnızca yaşa bağlı bir dil gelişimi olamaz. Vigotsky'nin düşüncesine göre, çevreyle olan etkileşimin dilin edinilmesinde önemli bir yeri vardır. Çocuğun yaşadığı sosyal çevreyle olan etkileşimi sayesinde toplumun dili ve kültürü bütün

hâlinde öğrenilerek iletişim yetisi kazanılmaktadır. Doğuştancılık olarak adlandırılan ve Chomsky'yle anılan görüşte ise her birey zihninde evrensel bir dil bilgisi paketiyle doğmaktadır. Bireyin beynindeki dil bilgisi temeli, doğal olan tüm dillerin ortak yanını oluşturan genel ilkeleri kapsar. Bu sebeple de bebek hangi dilin içinde doğmuşsa, beyninde zaten hazır olan ilkeler doğrultusunda o dili öğrenebilmektedir (Huber, 2008, s82- 83).

Dilin nasıl edinildiğiyle ilgili yaklaşımlar dil öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin geliştirilmesini beraberinde getirmiştir. Psikoloji ve eğitim bilimleri alanlarını birbirine yaklaştıran noktalardan biri de burasıdır. Çünkü öğrenme/ öğretme ortamı eğitim yoluyla sağlanmakta, çeşitli yöntem, teknik ve araç- gereçler eğitimin olanaklarıyla gerçekleştirilmektedir.

Her dilin kendine özgü öğretim tarzı vardır; ancak dillerin gelişimiyle beynin gelişimi arasında paralellik kuran bilim adamları, farklı dillerin öğretilmesinde toplumsal ve bireysel farklılıklar gözetilse de gelişim ve öğrenme ilkelerine göre her dilin ortak bazı özelliklerinin bulunduğunu ileri sürmüşlerdir (Senemoğlu, 2005, s.265). Bu ortak özellikler, dil öğretimini kolaylaştırmaya yarayacak imkânlar sunmaktadır. Fakat dilin öğrenilmesi de öğretilmesi de oldukça zor ve karmaşık bir süreçtir. Bu nedenle dil öğretiminde pek çok unsurun göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Söz konusu unsurların sistemli bir biçimde öğretime yansıtılması için eğitim bilimleri alanındaki gelişmelere ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğretilen dile ait unsurların neler olacağı, nasıl kullanılacağı, öğrenciye nasıl sunulacağı eğitim bilimlerinin de uygulama alanına girmektedir. Başka bir deyişle dil öğretiminin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi eğitim bilimlerinin çalışma alanını oluşturur. Aralarında yakın ilişki bulunmasına rağmen, eğitim bilimlerindeki gelişmelerin dil eğitimi ve öğretimi alanında gerektiği kadar kullanılmadığını ve eğitim bilimlerindeki gelişmelerin dil öğretimi için oldukça önemli olduğunu söyleyen Stern'in konuyla ilgili görüşlerini Demirbulak (2008) şöyle nakletmektedir:

“Eğitim bilimleri dil eğitiminin yakın disiplini; bütün dil öğretimi eğitsel bir ortamda oluşur. Eğitimin kavramları olağan bir şekilde uygulanır. Dil öğretmeni öğretimin ne içerdiği ve dilin nasıl bir parça oluşturduğu gibi

birtakım düşüncelerle çalışır. Eğitimin kendisi dil öğretimi için birden fazla bilim dalını ilgilendiren bir kaynaktır ve dil öğretimindeki varsayımlara ışık tutar” (s.11).

Eğitim bilimleri alanını ilgilendiren eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi, eğitim teknolojisi, program geliştirme gibi alanlardaki her gelişmenin dil öğretimine transfer edilmesinde yarar görülmektedir. Dil öğretiminin amaçlarını, içeriği, kullanılacak yöntem ve teknikleri, yapılacak etkinlikleri, okutulacak ders kitaplarını, öğrenci-öğretmen ilişkilerinin düzenlenmesini ve süreçte kullanılacak öğretim araçlarını eğitim bilimlerindeki gelişmelere ve ilkelere göre belirlemek gerekir.

Eğitim, en genel anlamıyla, insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir (Erden, 1998, s.12). Eğitim bilimleri, eğitim programının hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkileri düzenler (Demirel, 2006, s.11). Eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmaların yabancı dil öğretimine yansımaları, öğretimin planlanması, öğretim etkinliklerinin uygulanması ve değerlendirilmesinde kendini gösterir.

Dil öğretimiyle ilgili pek çok ihtiyacı karşılamaya, iletişimi düzenlemeye, yeni yöntemler bulmaya, dil olgularına ilişkin sorunları çözmeye, farklı disiplinlerdeki gelişmeleri izlemeye ve onlarla iş birliği yapmaya yönelik olarak yapılan çalışmalar dil ile meşgul olan tüm disiplinleri olduğu gibi eğitim bilimlerini de ilgilendirmektedir. Başarılı bir yabancı dil öğretimi için öğretimi planlayanların ve uygulayanların eğitimde yapılan çalışmalardan yararlanmaları gerekmektedir (Şahin, 2007).

Yabancı dil öğretiminin günlük hayatta kullanılmaya, ihtiyacı karşılamaya, hatta gerektiğinde, hayatın bir parçası olmaya başlaması yabancı dili öğrenenlerin toplumsal rolleriyle de yakından ilişkilidir.

2.1.1.2. Yabancı dil öğretiminde kullanılan yaklaşım ve yöntemler

2.1.1.2.1. Yabancı dil öğretiminde kullanılan yaklaşımlar

Geçmişten bugüne dil öğretiminin nasıl yapılacağı dil eğitimcilerinin üzerinde durdukları önemli sorunların başında gelmektedir. Bu sorun bağlamında çeşitli yaklaşım, yöntem ve teknikler geliştirilmiş ve uygulanmaya çalışılmıştır. Dil öğretimi,

birbirini tamamlayan değişik disiplinlerin ortak konu alanıdır. Eğitim, psikoloji, dil bilimi gibi alanlarda ortaya konulan çalışmalar, dil öğretiminin daha iyi nasıl yapılacağı üzerinde yoğunlaşmaktadır (Richards ve Rodgers, 2001 s.19).

Yabancı dil ğretiminde kullanılan yöntem ve yaklaşımların açıklamasından önce bu alanda anlam karışıklığına sebep olan temel kavramların açıklığı kavuşturulması gerekir. Yabancı dil ğretiminde nitelikli ve verimli öğrenim süreçlerinin gerçekleştirilmesine, tatmin edici ve başarılı sonuçların elde edilmesine yardımcı olacak bir yol haritasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu süreçte zaman, emek ve maliyet bakımından en kısa ve en pratik öğrenme olanaklarının sağlanması ve düzenlenmesi gerekir. Hedeflenen işi tamamlamak için olası imkânları bir araya getirmek ve hedefe giden yolda hata oranını azaltmak için birtakım önlemler alınmaktadır. İşte bu durumu karşılayan kavram strateji kavramıdır.

Saydı (2007, s.7), strateji kavramının ilk olarak askeri alanda kullanılmaya başlandığını dile getirmiştir. Karar alma, hedefe yürüme, engelleri açma, şartları uygun hâle getirme, en uygun yolları deneme ve her koşulda benzer tavırlar sergileme gibi anlamlar taşımaktadır. Bu bağlamda strateji, bir faaliyetin uzun süreli hedef ve temel amaçlarını belirlemeyi, eyleme geçmeyi ve hedefe götürecek olan doğru kaynakları seçmeyi ve kullanmayı ifade etmektedir.

Yabancı dil ğretiminde strateji gibi yaklaşım da üzerinde durulması gereken bir kavramdır. Demircan (2005, s.139) yaklaşım terimini şöyle açıklamıştır:

“Yaklaşım belitsel olup öğretilmek üzere seçilen konunun özelliklerini betimler. Bir görüşü, bir felsefeyi, o yaklaşımdan çıkan yöntemlerin başarısı bakımından tartışılabilen ama kanıtlanması gerekmeyen inançları dile getirir; birbiriyle bağdaştırılan ve bu düzeyde doğrudan doğruya tasarımı belirleyen, hem dilin doğasına ilişkin kuramları hem de dil ğretim kuramlarını kuşatan varsayımlar takımıdır.”

Yaklaşım, dilin doğasına ve öğretilmesine yönelik sorunlara odaklanır. Dilin nasıl öğrenildiği sorusuna cevap arar.

Seçilen yaklaşımı temel alan, kendi içinde tutarlılığı olan, dersin düzenlenişini ve işlenişini belli bir düzene oturtan, kullanılacak ğretim tekniklerini belirleyen genel

bir yoldur. Yöntem, hangi yaklaşımdan doğmuşsa, o yaklaşımın ilkelerini uygulamaya koyma yolu olarak da tanımlanabilir. Büyükkaragöz ve Çivi (1997), yöntemi “bir amaca varmak için takip edilen, doğruluğu ve başarısı denenmiş en kısa ve en emin yol, hareket ve iş tutma tarzı” olarak tanımlamışlardır. Dil öğretiminde yöntem, kısa zamanda daha çok amacın gerçekleşmesini sağlar. Kısaca yöntem, öğrenciyi eğitimin amaçlarına en çabuk ve en güvenilir olarak ulaştıracak olan bir öğretim unsurudur.

Belirlenen yönleme dayalı olarak sınıf içi etkinliklerin düzenlenmesinde ve sunulmasında kullanılan öğretme yolu ise tekniktir. Bir derslik sürede ya da bir konunun öğretiminde uygulanan, kısa sürede başarılması hedeflenen uygulamalar ve etkinliklerdir. Kendi içinde sistemli ve tutarlıdır. “Teknik, öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimidir.” (Çoban, 2008: 42). Sınıf içi etkileşimine göre bireysel ya da grupla öğretim teknikleri; uygulama yerine göre de sınıf içi uygulanan teknikler veya sınıf dışında uygulanan teknikler olmak üzere sınıflandırılmaktadır.

Kısaca yabancı dil öğretiminde dil öğretimi için model oluşturacak ve bir kurama dayandırılacak olan konu yaklaşım; yaklaşımdan beslenen, öğretimin nasıl gerçekleştirileceğini ve dilin nasıl öğretileceğini belirleyen süreçler kümesi yöntem; sınıf içinde ya da dışında yöntemin belirlediği yolda etkinlikleri düzenleyen uygulamalar da tekniktir (Richards ve Rodgers, 2001 s.19-20).

Yabancı dil öğretiminde ilk günlerden bugüne onlarca yaklaşım geliştirilmiştir. Kaynakları, farklı kuramlardan oluşan dil öğretim yaklaşımlarının sayısı oldukça fazladır. Yabancı dil öğretimi yöntem ve yaklaşımları üzerine yazılan Demircan’ın (2005) Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri adlı kitabında, yirmi beş adet dil öğretimi yaklaşımından söz edilmektedir.

a. Sözel yaklaşım: Sözel yaklaşım ya da sözlü yaklaşım, II. Dünya Savaşı’ndan sonra ortaya çıkmış bir terimdir. Yabancı dil öğretiminin aşamalı olarak yapıldığı sınıflarda, ilk sınıfın ya da kursun bitiminde en başta belirlenen hedef düzeye varılıp varılmadığı üzerinde durur. Hedeflenen düzeye ulaşmak için ne tür yolların izlenmesi gerektiği ya da hangi yöntemlerin kullanılmasının yararlı olacağı anlatılmaz. Genel olarak birinci aşamayı geçen bir öğrencinin dilin temel yapısıyla ilgili normal hızdaki konuşmaları anladığı, aynı normal hızda ve aynı yapıda konuşabildiği varsayılır. Bu

yaklaşımın temel ilkeleri, 1. okumadan önce konuşma, 2. konuşma öncesinde dinleme, 3. yeni biçimleri kavrama ve benzerini yapma ve 4. adım adım ilerlemedir. Bu yaklaşımda dilin gerçek biçimi ele alınır ve çeviri yapılmaz (Richards ve Rodgers, 2001, s.21-30; Demircan, 2005, s.146). Yapılarla ilgili genellemeler, dil bilgisi bu yaklaşımın değişmez özelliğidir. Sözlü alıştırmalar, sesletim gibi çalışmalar yapılır.

b. Görsel yaklaşım: Temelini ve bakış açısını eğitim bilimlerindeki gelişmelerden alan bu yaklaşım, öğretimde görüntüyü yardımcı bir unsur olarak kullanmıştır. Öğretim etkinliklerinin temelini görsel araç gereçler oluşturur. Özünde sözcük öğretimi olan yaklaşımda sözcükler çok kısıtlı bağlamlarla ezberlenmektedir. Bu yaklaşımın savunucularının öne sürdüğü en önemli ilke, çocuklara soyut dil bilgisini öğretmek yerine bol örnekler vermek ve görebilecekleri resim, şekil, çizim vb. araçlarla sözcükleri öğretmektir. Çünkü onlara göre, görülen şeyler çocuğun dünyasında anlam kazanır ve belleğine kazınır. Bu yolla öğrenilen bilgi kalıcı ve canlı olur. Bu yaklaşım, öğrenimin duyuyla yapılması gerektiğini savunur. Bu yaklaşımın en önemli ilkesi, alıştırmalara önem vermektir. Okuma, yazılı ve sözlü taklit, yineleme, kopya etme üzerinde durulan etkinliklerdir. Bazı yönleriyle hâlâ dil öğretim yöntemlerinin temelinde durmaktadır (Demircan, 2005, s.147).

c. Konusal yaklaşım: Psikoloji alanındaki gelişmelerden etkilenmiştir. Bu yaklaşıma göre bilgi, düşüncelerin aynı anda ya da çok kısa aralıklarla yapılan algılanmasından ve birbirine bağlanmasından oluşan bir bütündür. Direkt yöntem (dolaysız yöntem) bu yaklaşımdan esinlenmiştir (Demircan, 2005, s.148). Sözcüklerin ve bazı anlatım biçimlerinin bir araya gelmesini sağlayan konularla öğretim yapılmıştır.

d. Doğal yaklaşım: Öğrencilerin doğal bir ortamda ya da doğal ortam olma koşulları sağlanmış bir sınıfta ana dilini yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin sürecin başından sonuna kadar başka dil kullanmadan yaptıkları öğretim şeklidir. Sürekli konuşarak, iletişim kurarak ve yüz yüze etkileşimi gerçekleştirerek anlamlı bir dil yapısı oluşturulur; ancak dil bilgisi açıklaması yapılmadan basit cümlelerin kurulmasına önem verilir. Bir çocuğun ana dilini öğrenme sürecine benzer (Krashen, 1981, Akt. Demircan, 2005). Çocukların doğduktan sonra birkaç ay içerisinde ana dillerini anlayıp tepki vermeleri gibi doğal yaklaşım da dil öğretiminde doğal koşulların dil öğretiminde etkili olacağını savunur.

e. Yapısal ve bilimsel yaklaşım: Yabancı dil öğretiminin başlangıcında telaffuz, türetme, söz dizimi gibi temel kuralların uygulanmasına ve bu yapılar öğrenilinceye kadar sözcük öğretimine daha az yer vermeye öncelik tanıyan bir yaklaşımdır. Davranışçı ruh biliminden etkilenecek dili alışkanlıklar düzeni olarak değerlendirmiştir. Dil öğretiminde alıştırmaların yeri oldukça fazladır. Tekrara çok önem verilir. Öğretimde aşamalılık kuralına dikkat edilir (Demircan, 2005, s.150). Yaşanacak dil sorunlarıyla ilgili öğretilen konuların güçlük düzeyi göz önüne alınır.

f. İşitsel dilsel yaklaşım: Dilin sözlü yönüne, konuşma ve dinleme becerilerine öncelik veren yaklaşım, davranışçı kuramdan yararlanmıştır. Diyaloglara ve sözlü alıştırmalara yer verilir. Bu yaklaşımın öncüsü olan Bloomfield, yoğun dil öğretimi terimini ortaya atmıştır. II. Dünya Savaşı yıllarında ordu personeline dil öğretmek için kullanılmıştır. Savaş yıllarından sonra da dil öğretiminde kullanılmaya devam edilmiştir. Bu yaklaşım daha sonra işitsel- dilsel yöntemi doğurmuştur (Demircan, 2005, s.182).

g. Bilişsel yaklaşım: İşitsel- dilsel yaklaşıma alternatif olarak ortaya atılmıştır. Bu yaklaşımın amacı, öğrencilerin yabancı dillerini, öğrendikleri dili konuşanlarınkine benzer şekilde geliştirmek ve onlara beceri kazandırmaktır. Öğrencilere belli cümle kalıplarını öğretmek yerine, yeni cümleleri kendilerinin üretebilmeleri istenir. Üretimsel dil biliminin ortaya attığı fikirlerden etkilenen bu yaklaşım, herhangi bir yapıyı öğrenen kişilerin kendilerinin çok sayıda ve farklı durumlar karşısında yeni dil yapıları üretebilecek ve yorumlayabilecek seviyeye gelmelerini ister. Bilişsel yaklaşım, bireyin dili kullanmadan önce, dili edinmesi gerektiğini yani dil yetisi kazanmasının önemli olduğunu ifade etmektedir. Bilişsel yaklaşım dildeki cümle yapısını üçe ayırır: Hem dil bilgisi bakımından doğru hem de anlamlı olan, yalnızca dil bilgisi bakımından doğru ama anlamsız olan ve dil bilgisi bakımından hem yanlış hem de anlamsız olan. Bilişsel yaklaşım cümlelerin çözümlenmesinde derin yapı, yüzeysel yapı ayrımını yapmıştır. Duyulan, görülen, okunan yapılara yüzeysel yapı; anlam ilişkilerine de derin yapı denilmiştir. Dil öğretiminde bu kavramlar da dikkate alınmıştır. Bu yaklaşım öğrencinin dil yeteneğini geliştirirken anlama becerilerini ön planda tutmuş, daha sonra anlatma becerilerine geçilmesi gerektiğini savunmuştur. Yani öğrenci, önce okuduğunu ve dinlediğini anlamalıdır. Konuşma ve yazma becerileri bu aşama gerçekleştirildikten

sonra geliştirilmelidir. Dilin bilgisi öğrenilmeden dili kullanma aşamasına geçilmez. Bu yaklaşıma öncülük eden Chomsky, davranışçı kurama dayanan öğrenme anlayışını eleştirmiş; onların sandığının aksine bireyin beyninin boş bir levha olmadığını söylemiş ve dil öğretiminin bilişsel temellere oturtulması için çalışmıştır. Bilişsel öğrenmede temel ilke, öğrenmenin anlamlı olması ve aktif zihinsel süreçlerden geçmesidir. Ayrıca bilişsel yaklaşım, bilginin beyinde işlendiğini ve anlamlı öğrenmenin bu işlemeden sonra gerçekleştiğini öne sürmüştür (Aksan, 2000, s.64-68).

h. İletişimsel yaklaşım: Yabancı dil öğretiminde iletişimi, etkileşimi ve iletişim öğelerini öne çıkaran bir yaklaşımdır. Sınıf içi etkinliklerde, araç gereç seçiminde, öğrenci ve öğretmen ilişkilerinde ve yapılan uygulamalarda dilin iletişim unsurları dikkate alınır. Yapısalcılığın ileri sürdüğü cümle üretme becerisinin dil öğretiminin her şeyi olamayacağını savunan bu görüşün temel ilkeleri bir yandan dilin yapısı bir yandan da dilin kullanımı üzerine yapılan çalışmalara dayanır. Dilin toplumsal ve kültürel açıdan bağlamlarla anlam kazandığı ve bu durumun iletişimsel edinç kavramıyla açıklanacağı belirtilir. Dil öğretimi iletişim ve kültürle birleştirildiğinde biçim yönünden bütünlüğü, iletişim süreci, araçlarla uygulanabilirliği ve bağlama uygunluğunun tespitinde bir ayırım yapılmaktadır. İletişimsel yaklaşım, dilin işlevsel özelliklerini öne çıkarmaktadır. Dil bilimi, genellikle metinleri betimlemektedir. Çünkü dilin bütün işlevleri ve anlam birlikleri ancak kullanım etkinliğine bağlı olarak incelenebilmektedir. Halliday (1989, s.43), dilin yedi temel işlevi olduğunu söylemektedir:

- Araç işlevi,
- Düzenleme işlevi,
- Etkileşim işlevi,
- Bireysel işlev,
- Anlayıp çözme işlevi,
- Düşleme işlevi,
- Anlatım işlevi.

Dilin araç işlevi, herhangi bir şeyi edinmek, almak; düzenleme işlevi, başkalarının davranışını etkilemek; etkileşim işlevi, başkalarıyla etkileşim içinde olmak; bireysel işlev, kişisel duygu ve düşüncelerini anlatmak; anlayıp çözme işlevi, öğrenmek

ve keşfetmek; düşleme işlevi, düşsel bir dünya yaratmak; anlatım işlevi ise bilgi alışverişi için kullanılır. Bu yaklaşıma göre, dil öğretiminde bu işlevlerin bilinmesi ve kullanılabilmesi gerekmektedir. Dilin işlevleri, değişik amaçlarla kullanımı, metin ve söylem yapısı üzerine bazı çalışmalar yapılmıştır (Swain, 2000, s.97-115). Bu araştırmalarda dil bilgisel edinç, toplumsal dilsel edinç, söylemsel edinç ve stratejik edinç kavramları üzerinde durulmuş; edinç kavramının farklı bağlamlarda edindiği anlamlar ve görevler anlatılmıştır. Dilin söylem yapısını oluşturan şeyin, okuyan veya dinleyenlerin zihinsel işlemlerinden sonra ortaya çıkardıkları sözlerin anlamlı ve tutarlı ilişkisi olduğu belirtilmiştir. Bu görüşe göre, yabancı dili öğrenen kişinin dilin gerçek kullanım ortamıyla etkileşim içerisinde olması gerekmektedir.

İletişim unsurunun dil öğretimde etkin olarak yer almasına öncelik verilmesi konusunda sağlam bir fikir zeminine sahip olmasına rağmen, iletişimsel yaklaşımın her yönüyle dil öğretimini gerçekleştirdiği söylenemez (Richards ve Rodgers, 2001, s.36-38). Öğretilen dilin kültürünün değişik boyutlarıyla öğretilmesi yabancı dil olarak öğretilen dilin yalnızca ana dil olarak konuşulduğu yerlerde mümkün olacağını dile getiren bazı araştırmacılar da bulunmaktadır (Brown, 2000, s.189; Canagarajah, 1999, s.13; Holliday, 2005, s.42). Ayrıca Johnson'a (2004) göre, iletişimsel yaklaşım, vurgulandığının aksine iletişimi yeterince yerine getirememiş, bireylerin bilişsel düzeyiyle sınırlı kalmıştır.

İletişimsel yaklaşımda amaç belirlenirken, bireysel farklılıklar ve iletişim faktörü göz önünde bulundurulur. Dil öğretiminin planlaması ise belirlenen amaç doğrultusunda uygun yöntem, araç gereç seçimi ve öğrenci öğretmen etkileşimine dayalı içeriğe göre yapılır. Bu yaklaşımda planlama yapılırken yapısal, işlevsel, araçsal, kavramsal, etkileşimsel, göreve dayalı, bireysel ve çok işlemlili planlama çeşitlerinden yararlanılmaktadır (Richards, 2001, s.34).

İletişimsel yaklaşıma göre hazırlanan ders etkinlikleri iletişimsel amaçlara yönelik olmalıdır. İletişimi gerçekleştirecek olan her türlü alıştırmaya kullanılabilir. Resimler, haritalar, diyaloglar, tablo ve grafikler, tartışmalar, oyunlar, drama ve iş birliğine dayalı grup çalışmaları bu yaklaşımın başvurduğu etkinlikler arasında yer alır. Dilin öğretildiği ortamın eğitim kültürü de bu süreçte göz önünde bulundurulmalıdır (Tudor, 2001). Yabancı dil öğrenme sorumluluğu öğrenciye bırakılmıştır. Öğrenci,

kendi öğrenme başarısını ihtiyaçlarına göre düzenler ve öğrenme konusunda bağımsızdır. Bu süreçte öğretmenin rolü, sınıftaki öğrencilerin arasındaki iletişim ortamını sağlamak, öğrenme ortamında sunulacak etkinlikleri düzenlemek ve iletişim sürecinde öğrencilerle birlikte hareket etmektir (Harmer, 2007, s.401).

Bu yaklaşım öğrenme ortamındaki araç gereçlerin seçimi ve kullanımı konusunda da iletişimi ve etkileşimi merkeze almaktadır. Metne dayalı araç gereçler, iletişimi gerçekleştirmek için kullanılmıştır. Dilin toplumsal iletişim bağlamı giderek önem kazanmaktadır. *İletişim edinci* bu kavramları kapsayan bir terimdir. Dilin nerede, ne zaman, kim tarafından, nasıl kullanılması gerektiğini anlatır. Bu anlayışa göre dil kullanımında amaç yalnızca doğruluk değil, uygunluk ve geçerliliktir. Asıl amaç iletişim olduğundan, anlaşılabilirlik ve yerindelik, en az dil bilgisine uygunluk ölçüsünde önemlidir. Bunun sonucu olarak dilde yanlışlara daha çok hoşgörü ile bakılmaktadır. Ana dilde bile yanlış yapıldığı düşünülerek yabancı dilde yanlışların kaçınılmazlığı kabul edilmektedir (Kocaman, 1983, s.116)

2.1.1.2.2. Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler

Yabancı dil öğretiminin tarihi boyunca dilin nasıl öğretileceği konusu daima dile getirilmiştir. Öğretilen dilin sadece konuşulduğu ülkenin dışındaki yabancılara değil, bir toplum içindeki farklı dilleri konuşan insanlara da dil öğretiminin nasıl yapılacağı konusu sorun yaratabilmektedir. Dil öğretiminin temelde öğretilecek dilin niteliğine ilişkin bilgiler ve dilin öğrenilmesine ya da kazanılmasına ilişkin görüşler (öğrenim kuramları) olmak üzere iki dayanağı vardır. Kullanılacak yöntemler, kitaplar, ders planları büyük ölçüde bu iki dayanağa göre belirlenir. Öğrenimin amacı bile çoğunlukla ikinci planda yer alır (Kocaman, 1983, s.116-120).

Yöntemlerdeki çeşitlilik günümüzde dil öğretiminin önemli bir yanıdır. Geçmişte genellikle bilgi vermek amacıyla yapılan dil öğretimi, yeni yaklaşımların dile yükledikleri yeni anlam ve kavramlarla yeni yöntem arayışlarına yol açmıştır. Artık bir tek yabancı dil öğretiminden değil, yabancı dil öğretim yöntemlerinden söz edilmektedir. Kullanılacak yöntemlerin seçimi konusunda da çeşitli görüşler ortaya atılmıştır. Kimileri bir dersin planı içerisinde bir tane yöntemin yer alması gerektiğini savunurken, kimileri de birden fazla yöntemin iyi ve etkili yanlarının bir ders planında

yer alması gerektiğini dile getirmişlerdir. Yöntem seçimini etkileyen bazı faktörler aşağıda sıralanmıştır (Demirel, 2007):

1. Ulaşılabacak hedefler: Öğrencide geliştirilmek istenen nitelikler kullanılacak öğretim yöntemini etkiler. Şöyle ki dersin amacı o dersin hangi yöntemle işlenmesi gerektiğini belirler. Örneğin duyuşsal davranışların geliştirilmesi amaçlanan bir derste rol oynama ve örnek olay incelemesi gibi yöntemlerin kullanılması beklenir. Bilişsel alanda kavrama seviyesinde kazandırılacak bir davranış için farklı analiz seviyesinde kazandırılacak bir davranış için farklı öğretim yöntemlerine ihtiyaç vardır.

2. Öğretmenin yöntem konusundaki becerisi: Öğretmenler kişilik yapılarına göre bazı yöntemlere daha yatkındırlar. Öğretmen kendini geliştirerek konunun yapısına göre yöntem seçmelidir. Öğretmenin iletişim becerisi, değerleri yöntem konusundaki becerisini ortaya koyar.

3. İçeriğin yapısı: Bazı konular bazı yöntemlerle işlenmeye daha uygun görünmektedir.

4. Süre, maliyet: Maliyet ve süre yöntem seçimini etkileyebilir. Anlatım ve soru cevap için ek bir maliyete gerek yokken gezi gözlem türü bir yöntem için para gerekebilir. Bazı yöntemler daha fazla süre ister. Örneğin grup tartışması yaparken programda verilen süre göz önüne alınmalıdır.

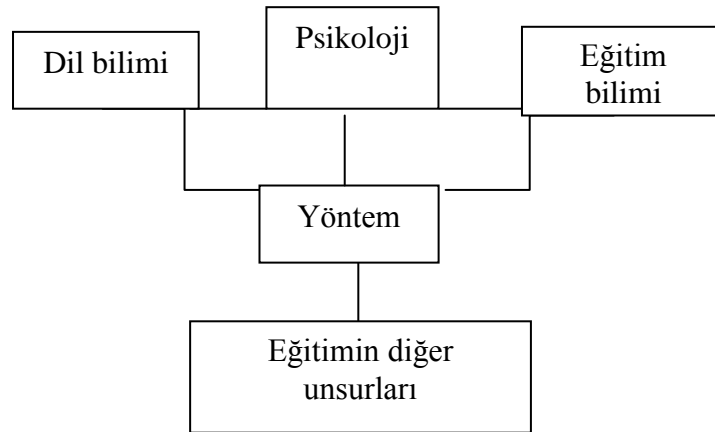
5. Kullanım kolaylığı: Öğretim yöntemlerinden bazıları ekstra çalışma gerektirir. Bu durum ise öğretmenin zorlanmasına neden olur. Öğretmenler kolay yöntemleri kullanma eğilimindedirler.

6. Öğrenci sayısı, derslik ve büyüklüğü: Modern öğretim yöntemlerinin uygulanması için sınıflarda öğrenci mevcudunun düşük olması gerekir. 10-15 kişiden oluşan sınıflarda rol oynama, örnek olay incelemesi gibi yöntemler uygulanabilir. Sayı arttıkça daha klasik yöntemler kullanmak zorunluluğu oluşur. Dersliklerin yapısı sıraların dağılışı da yöntemleri etkilemektedir.

7. *Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi:* Öğrencinin konu hakkındaki bilgi seviyesi seçilecek öğretim yöntemini etkiler.

Dil öğretimiyle ilgili çok sayıda yöntemin bulunması, yöntem arayışlarının gelecekte de devam edeceğinin açık bir kanıtıdır. Çünkü çağın yeniliklerine ve bilgi üretimine bağlı olarak bireylerin ihtiyaçları sürekli başka boyutlara taşınacaktır. Bu durum dil öğretiminin yöntem sorununu da paralelinde götürecektir (Bülbül, 2001, s.185). Dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin niteliği ve etkileriyle ilgili konular, yeni yaklaşımlarla irdelenmeye devam edilecektir.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem, öğretimin kuramsal temellerini belirler. Yöntemin oluşmasında dil bilimi, psikoloji ve eğitim bilimlerinin etkisi vardır. Bu üç disipline bağlı olarak, seçilen yöntemle bir öğretim sürecinin düzenlenmesi şu şekilde özetlenebilir:



Şekil 1. Yöntemin ilişkili olduğu alanlar

Yabancı dil öğretiminde var olan yöntemlerin çeşitliliği, dil öğretiminde hangi yöntemlerin daha etkili olduğu sorununu da beraberinde getirmektedir. Bir kişi üzerinde faydalı olabilecek bir yöntem başka bir kişi üzerinde aynı ölçüde başarılı olmayabilir ya da tamamen başarısız kalabilir (Tarcan, 2004, s.6). Son yıllarda uygulanmakta olan sentezci yöntemle bu soruna çözüm aranmış, tüm yöntemlerin en iyi ve işlevsel yönlerinin birleştirilmesi gerektiği fikri ileri sürülmüş ve daha zengin, sürekli yenilenebilir bir yöntem elde edilmeye çalışılmıştır. Tömer yöntemi olarak da bilinen sentezci yöntem, seçilen özelliklerin birleştirilmesiyle ortaya çıkan yeni bir bütünü yani seçilmiş özelliklerin ayrı ayrı hiç birine eşit olmayan yeni bir bakış açısını içerir.

Seçmeci yöntemle karıştırılsa da belirtilen bu yönüyle seçmeci yöntemden ayrılır. Sentezci yöntemin bilimsel açıdan tutarlı ve uygulama yönünden başarılı bulunduğu iki yöntem vardır: işitsel dilsel yöntem ve bilişsel yöntem (Hengirmen, 1994, s.58). Ayrıca yabancı dil öğretiminde kırk civarında dil öğretim yönteminin olduğu bilinmektedir (Demircan, 2005):

a. Dil bilgisi- çeviri yöntemi: Yabancı dil öğretiminde ana dili merkeze alan dil bilgisi- çeviri yöntemi, dil öğretimini tümdengelim ilkesine göre yapar. Dil bilgisi kuralları öğrencilere ana dillerinde açıklanır. Etkinliklerde ilk olarak dil bilgisel kurallar sunulur. Sözcüklerin sözlük anlamları sözcük listelerinden ezberlettirilir (Stern, 1991, s.455). Konuşma becerisinin öğretimine önem verilmez. Dil bilgisi- çeviri yönteminin kullanım özellikleri şunlardır (Demirel, 2008, s.36):

- Dil bilgisi kuralları biçimsel olarak öğrencilere öğretilir. İlk olarak okutulan metindeki dil bilgisi yapıları üzerinde durulur. Dilin kurallarını öğretmek esastır.
- Yabancı dil öğretilirken ana dilin imkânlarından yararlanılır. Öğretilen dil ana dile göre daha az kullanılır.
- Yabancı dil öğretiminde sözcük ezberletmek ve bilinen sözcük sayısını çoğaltmak üzerinde durulur. Ezberletilen sözcükler, işlenen metinden seçilir.
- Karışık ve zor olan dil bilgisi yapıları kalıp şeklinde öğretilir. Bu yapılar üzerinde çokça durulur ve ayrıntılı bir şekilde açıklanır. Her yapı ve dil bilgisi kuralı birbirinden bağımsız bir şekilde öğretilir.
- Öğretilen yapı ve kurallar metin çevirilerinde kullanılır.
- Yabancı dil öğretimi cümle kalıplarının ve çekimlerin üzerinde yoğunlaşmıştır.
- Çeviri okunan metin üzerinde yapılır. Çeviriye öncelikle kolay olan klasik eserlerin çevirisiyle başlanır, daha sonra metinde geçen dil bilgisi yapıları öğretilir ve daha zor metinlerin çevirisine geçilir.
- Metinde anlatılan konu, ana düşünce gibi anlama dayalı özellikler üzerinde durulmaz. Metin, dil bilgisi yapılarının öğretilmesi için bir alıştırma aracı olarak görülür.

- Yapılan etkinlikler öğretilen dildeki cümlelerin ana dile çevirisi ve metindeki sözcüklerin ezberletilmesine yöneliktir.
- Konuşma becerisini geliştirme amacı olmadığından telaffuza önem verilmez.

b. Dolaysız yöntem: Dil bilgisi- çeviri yöntemine tepki olarak ortaya çıkmış bir yöntemdir. Sınıf içinde öğrenilen dilin daha aktif ve etkili bir şekilde kullanılması, çağdaş ders kitaplarının hazırlanması, öğrenilen dilin kültürünün bilinmesi, dil bilgisi kurallarının tümevarım yoluyla öğrenilmesi, öğrenilen dilde yazılan çağdaş edebi eserlerin okunması ve yazma çalışmalarının yapılması ve ev ödevlerinden yararlanılması üzerinde durulur. Düzvarım yöntemiyle yabancı dil öğretiminde, öğretim sürecinin ilk birkaç dersinde temel, basit ve aktif olarak kullanılacak sözcükler öğretilir. Yabancı dil öğretilirken dilin kullanım alanının doğal ortamına ne kadar yaklaşırsa bu yöntemde o derece başarı sağlanır. Mümkün olduğunca öğrenciye uygun öğrenme ortamlarının hazırlanması gerekmektedir. Öğrenilen dil yapıları yabancı dilin doğal ortamıyla birlikte düşünülmelidir. Böylece dil öğretimi kolaylaştırılabilir ve öğrenciler verilen yapıyı uygularken öğrenirler. Yani dili amaçlı ve anlamlı bir biçimde kullanırlar ve öğrendikleri sözcük sayılarını da artırırlar. Bu sayede öğrenilen dil gerçek hayatta nasıl konuşuluyorsa ve öğreniliyorsa o şekilde öğrenilmiş olur. Düzvarım yöntemi yabancı dil öğrenen kişinin ihtiyaç duyduğu ve gerçekten bilmek istediği şeyleri öğrenebilmesine olanak sağlar. Amaçlı öğrenme yönünden olumlu bir özellik olarak kabul edilse de öğrenciyi çok kısa bir süre içinde ve dil bilgisi açısından yetersiz bir şekilde kendini ifade etmeye zorlamasından dolayı eleştirilmiştir (Demircan, 2005, s.172). Bu yöntemin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin konuşmaya kısa sürede başlamaları için soru cevap etkinliklerine ağırlık verilir. Dili öğreten kişinin ya ana dilini konuşan ya da öğrettiği dili çok iyi konuşan birisi olması gerekmektedir. Bu yöntemin başarısı için öğretmenin çok fazla çaba göstermesi gerekir. Öğretmenin dilinin akıcı, sözcük dağarcığının zengin olması, ana dile ihtiyaç duymadan anlamı çeşitli yollarla öğrencilere açıklaması ve bu konuda beceri sahibi olması bu yöntemin gerekleri arasında yer alır. Düzvarım yönteminin kullanım özellikleri şunlardır (Demirel, 2008, s.40):

- Dersler bir diyalogla ya da kısa bir fıkra anlatımıyla başlar.

- Önce sözlü öğretim yapılır. Bu nedenle dil bilgisi ve yeni sözcükler sözel olarak öğretilir.
- Sözcüklerin öğretimi, görsel araçlarla, tanımlamalarla ya da pantomimle yapılır.
- Dil bilgisi kuralları tümevarım yoluyla öğretilir.
- Öğretilen dilin yoğun bir şekilde kullanılmasına yer verilir.
- İlk birkaç hafta telaffuz öğretimine ağırlık verilir.
- Yeni dil bilgisi yapıları öğretilirken sürekli dinleme ve tekrara yer verilir.
- Sınıf içinde ana dile ve çeviriye yer verilmez.
- Okuma parçaları öğretilen dili konuşan ülkenin kültür ve yaşamıyla ilgilidir.
- Okuma öğretimi, dil bilgisi bilgilerini pekiştirmekten çok zevk için yapılır.
- Öğretmen merkezli öğretim yapılmasına karşın öğrencilerin derse aktif katılımı istenir.

c. Doğal yöntem: Yabancı dil öğreniminin ana dilin öğrenilme sürecine benzediğini ileri süren doğal yöntem dil bilgisi- çeviri yöntemine tepki olarak doğmuştur. Doğal yöntemde öğrenme sürecinin başından itibaren öğrenilen yabancı dil konuşulur. Öğrenciler, ilk olarak öğretmenlerini dinleyerek ve öğrendikleri dili onlardan duyarak sürece başlarlar. Bu yöntemin uygulandığı sınıflarda öğretmenler öğrettikleri dil dışında bir dili konuşmazlar ve sürekli konuşma yoluyla iletişim kurarlar. Yabancı dil konuşulur ama dil bilgisi kuralları açıklanmaz. Öğrenciler önce anlaşılabilir ölçüde basit cümle dizileriyle konuşarak yabancı dili öğrenmeye çalışırlar. Her yaşta ve her eğitim düzeyinde herkesin aynı şekilde öğreneceğini savunan doğal yöntem, bireysel farklılığı ve yaşı öğretimde geri plana atmıştır. Yabancı dilin ana dile benzer bir yolla öğretilmesi gerektiğini savunan doğal yöntem, yaşayan ve işlek olan dilin öğretimini klasik eserlerin öğretimine tercih eder. Aynı şekilde konuşma dilinin öğretildiği etkinlikler yazı dili etkinliklerinden daha önemlidir. Bu yöntemde dil bilgisi öğretimi, çeviri ve sürece başlarken okuma-yazma alıştırmaları yaptırılmaz; yalnızca dinleme ve konuşma etkinliklerine yer verilir. Yabancı dil öğretiminde başarı

sağlanması için yabancı dil öğretmenlerinin ana dillerini konuşan kişilerden seçilmesi gerekir. Öğretmen konuşurken öğrenci dinler (Hengirmen, 1994, s.20). Öğrenciler dilin yazılı formunu görmeden önce onu duyarak öğrenmeye çalışır. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için diyaloglar ezberletilir. Sözcükler, metinde geçen ve işlevi belirtilen yapılar arasından seçilerek öğretilir. Öğrenci, duyduğu sözcüğün anlamını tam çıkarmasa da tekrar yapar. Telaffuz, doğrudan doğruya öğretmeni taklit etmeye dayanır. Yanlışlıklar öğretmen tarafından düzeltilir. Alıştırmalar ve etkinlikler öğrenilenlerin pekiştirilmesi için yapılır. Dil öğrenimi, sözcük öğrenimiyle ilgili bir durum olduğundan öğrenciye yabancı dilde sık kullanılan sözcükler seçilerek öğretilir. Seçilen sözcükler orta zorluktadır (Hengirmen, 1994, s.20).

d. Berlitz yöntemi: Yabancı dil öğretiminin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişimiyle söz konusu olacağını; bu becerileri geliştirecek uygulamalara yer verilmesi gerektiğini ileri sürer. Sözlü dile önem verilir. Öğretmenler öğrettikleri dili ana dili olarak konuşan kişilerden seçilmelidir. Öğretim bireysel olarak ya da sayısı onu geçmeyen sınıflarda yapılmalıdır. Bu yöntemin ilkeleri şunlardır (Demircan, 2005, s.161):

- Çeviri yapma, göster ya da hareketle açıkla
- Açıklama yapma, hareketle göster
- Konuşma yapma, soru sor
- Yanlırları tekrarlama, düzelt
- Tek sözcük değil cümle söyle
- Çok konuşma, öğrencileri konuştur
- Kitap değil ders planı kullan, plana uy
- Hızını öğrencilerin hızına göre ayarla
- Çok yavaş ya da hızlı değil normal konuş
- Esnek ol

e. Seçmeci yöntem: Seçmeci yöntem her yöntemin en iyi ve en faydalı taraflarını alıp kullanan bir yöntem olduğundan bu adı almıştır. Öğretmen ihtiyaca ve amaca göre kullanacağı yöntemi seçer. Örneğin kelime öğretiminde düzvarıma, dil bilgisi kurallarının öğretilmesinde bilişsel yöntem, konuşma ve dinleme becerisini

kazandırmada kulak-dil alışkanlığı yöntemine ve iletişimci yöneme ağırlık verilebilir (Demirel, 2008, s.58). Bu yöntem öğrencileri derse karşı aktif hâle getiren, onlarda öğrendikleri dile karşı ilgi ve istek uyandıran ve pek çok duyuya hitap edebilen bir yöntemdir. Öğrencilerin etkinlikleri düzenlenirken gösteri, soru- cevap, drama, benzetim, grup çalışmaları ve oyunlar gibi tekniklerden yararlanılır. Seçmeli yöntemin özellikleri şunlardır (Barın, 1994):

- Dil öğretimi hayata dönük olmalıdır.
- Öğrenilen dilden başka dil kullanılmamalıdır.
- Çeviri, dili yeni öğrenenler için faydalı değildir.
- Mekanik tekrarlar yerine anlamlı ve iletişime dönük alıştırmalara yer verilmelidir.
- Bir yapı tam öğretilmeden yeni bir yapıya geçilmemelidir.
- Okuma ve yazma becerilerinin gelişmesine de hemen başlanmalıdır.
- Kelime öğretimine hemen başlanmalı ve yavaş yavaş cümle içerisinde kullanmaları öğretimine geçilmelidir.
- Öğrencilerde dili öğrenme arzusu uyandırılmalıdır.
- Öğretim basitten zora, somuttan soyuta doğru olmalıdır.
- Öğrenciler arasındaki farklar unutulmamalıdır.

Seçmeci yöntemle dil öğretiminde başarı sağlanabilmesi için yöntem ve teknikleri iyi bilen ve gerektiğinde doğru olanı seçmeyi beceri hâline getiren öğretmenlere ihtiyaç vardır. Öğretmenin bu özelliği dil öğrenen kişinin bireysel özelliklerinin öğretim sürecinde dikkate alınmasını sağlayacak bir etkidir.

f. Telkin yöntemi: Telkin yöntemi Lozanov tarafından geliştirilmiş bir yöntemdir. Bu yöntemin en ilgi çekici özelliği sınıf içi etkinliklerin rahat bir ortamda müzik eşliğinde gerçekleşmesini sağlamaktır. Öğrencilerin bilinçlilik ve güdülenme seviyelerinin istenen ölçüde geliştirilmesi için müzik, yoga gibi tekniklerin ritmik unsurlarından yararlanılır. Öğrencilere doğru nefes alma alıştırmaları yaptırılarak derse yoğunlaşmaları sağlanır. Telkin yönteminde öğrenmenin en çok rahat ama dikkatin odaklanmış olduğu bir ortamda gerçekleştiğine inanılır. Telkin yönteminin uygulandığı

sınıflarda öğrenciler, kelime ezberleme ve konuşma alışkanlıkları edinmeye değil, iletişim kurmaya yönlendirilirler. Duygu yoğunlu taşıyan ve basit bir kurgusu olan metinlerin evde dinleme etkinliği olarak çalışılmasını, bu metinlerin motivasyon aracı olduğunu ve asıl amacın dilin duygusal yönünün öğrenilmesi olduğunu vurgular. Telkin yönteminin temelinde telkin yatmaktadır. Bu yöntemde öğretmenin otoritesi, öğrencilerin öz güvenleri, olumlu bağlılıkları, yetenekleri dil öğretimin başarısı için gerekli olan unsurlardır. (Gür, 1995).

Telkin yönteminde öğrencilere ileri düzeyde konuşma yeterliliği kazandırmak için çaba gösterilir. Bunun için sözcük listesi verilir ve ezberlemeleri için telkinde bulunulur. Burada asıl amaç sözcüğü ezberlemek değil, soruların anlaşılması ve yorumlanması için hızla ilerlemektir. Fakat öğrenciler ve öğretmenler ezbere büyük önem verdikleri için telkin yönteminde sözcük ezberleme önemli görülmektedir. Dersin işlenişi taklit, soru-cevap ve rol yapma şeklindeki etkinliklerle metni ve her bir metin konusundaki sözcük bilgisini içeren dinleme etkinliklerine dayanır. Bu süreçte öğrencilerin zihinsel durumu başarı için önemli bir faktördür. Öğretmenin temel rolü ise öğrencileri telkin yoluyla öğrenmeye hazır hâle getirmek ve dersi işlemektir (Gür, 1996c).

g. Sözlü yöntem: Öğrenci herhangi bir hazırlık yapılmadan iletişim ortamına itilmemelidir. Öğretim tümevarım yöntemine göre yapılır. Önce kolay olan yapılar öğretilir, daha sonra da zor ve karmaşık yapılara geçilir. Dil öğretiminde alışkanlık oluşturmak önemlidir. Bunun sık sık taklit ve tekrara dayalı etkinlikler yaptırılır. Yabancı dil öğretiminde kitap veya yazılı materyal kullanılmaz. Öğrenciler duyarak ve konuşarak dili öğrenirler. Sözlü yöntem bu bakımdan yaratıcıdır. Sözlü bir öğretim için iki türlü çalışma biçimi vardır: 1. Algılama çalışması, 2. Algılama ve üretme çalışması (Demircan, 2005, s.174). Konuşma alışkanlıklarının doğruluğuna önem verilir. Öğrencilerin tereddüt etmeden ya da hiç düşünmeden kelimeleri doğru cümle kalıplarına oturtmaları istenir. Bu yüzden taklit ve tekrar önemlidir. Bu yöntemin temel nitelikleri şunlardır (Gür, 1996b):

- Dil öğretimi konuşma dili ile başlar.
- Malzeme yazılı olarak sunulmadan önce sözel olarak öğretilir.

- Öğretilen dil sınıfta kullanılan dildir.
- Sözcük öğretiminde telaffuz ve tekrara yer verilir.
- Dil bilgisi konuları, basit yapılardan karmaşık yapılara doğru öğretilir.
- Yeterli bir sözcük ve dil bilgisi temeli oluşturulduktan sonra okuma ve yazma etkinliklerine geçilir.

h. İşıtsel- dilsel yöntem: İşıtsel- dilsel yaklaşımdan doğmuştur. Davranışçı kuramdan esinlendiği için öğrenmeyi bir etki- tepki bağı olarak görmekte ve davranışların pekiştirilmesiyle dil öğretiminde kullanılacak etkinlikleri düzenlemektedir. Yöntemi şekillendiren ilkelerin başında dilin konuşma olduğu yazma olmadığı fikri gelmektedir. Bu fikre göre, okuduğunu anlama ve yazma çalışmalarından önce dinlediğini anlama ve konuşma becerilerinin geliştirilmiş olması gerekmektedir. Sözlü dil becerileri geliştirildikten sonra okuma ve yazma becerilerine geçilebilir. Dil öğretiminde alışkanlık oluşturacak etkinliklere ve alıştırmalara yer verilir. Doğru davranışlarda, Skinner'in edimsel koşullanma ilkesindeki gibi anında pekiştirme ve ödüllendirme yoluna gidilir. Dil öğretimi diyalogların tekrarlanarak ezberlenmesi yoluyla sürdürülür. Taklit, tekrar ve pekiştirmeye çok önem verilir (Beydoğan, 2001, s.19). Dil öğretiminde davranış ve davranış kalıplarını temel aldığı ve öğrencilerin bilişsel süreçleriyle ilgilenmediği için bu yöntem eleştirilmiştir. Dilin kendisini dile dair bilgilerden üstün tutmaktadır. Bu nedenle dilin kendisi öğretilmeli, dille ilgili bilgi verilmemelidir. Dil, dili konuşan kişilerin söylediklerinden ibarettir. Bu yönüyle dil bilgisi çeviri yönteminden ayrılır. Yapıların öğretilmesinde tümevarım yöntemi kullanılır. Önce yapılar öğretilir sonra alıştırmalar yaptırılır. Günlük dile ağırlık verilir. Diyaloglar taklit ve ezberleme yoluyla öğretilir (Demircan, 2005, s.182; Yaylı ve Yaylı, 2009, s.15).

ı. Sessiz yol yöntemi: Sessiz yöntem Gattego tarafından ortaya atılan ve öğretmenin sınıfta olabildiğince sessiz kalarak öğrencilerin üretimde bulunmasını teşvik edici tutumuna dayanan bir yöntemdir. Bu yöntemde renklerden yararlanılır. Sessiz yöntemin uygulandığı sınıflarda öğrenci, öğrendiği bilgiyi gerektiği zaman hatırlarsa ya da uygun bir şekilde zihninde yapılandırır, uygun ve dikkat çekici bir ortamda öğretim görürse ve problem çözme yollarını denerse başarılı bir öğretim süreci yaşamış olur

(Richards ve Rodgers, 2001). Sessiz yöntemde öğrenci aktiftir. Yabancı dil öğrenirken problem çözmeye, yaratıcı düşünme ve keşfetme yeteneklerini kullanır. Böylece üst düzey düşünebilme, kalıcı öğrenme, zihinsel yapılandırma, ilişkilendirme gibi beceri alanlarını aktif hâle getirerek anlamlı bir öğrenme süreci geçirmiş olur. Ayrıca öğretim ortamında kullanılacak materyallerden görsel unsurların ve renklerin dikkat çekiciliği de kalıcı öğrenme ve zihinde kodlama için uygundur.

Sessiz yöntemde öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesi amaçlanır. Öğretmen bilgileri öğrenciye hazır olarak sunmaz ve tekrar etmez. Öğrenme sorumluluğu öğrenciye aittir. Bu sebeple öğrenci her zaman çok dikkatli davranmak ve zihinsel olarak hazır olmak durumundadır. Dersler dil bilgisi bakımından tümevarım yöntemine dayanır ve kolaydan zora doğru bir sıra takip eder. Öğretimin temelini cümleler oluşturur. Cümlelerin iletişimsel değerleri yerine anlamları üzerinde durulur. Telaffuza önem verilir (Gür, 1996d).

Sessiz yöntem başlangıç düzeyindeki öğrencilere yabancı dilde sözel ve işitsel fırsat sağlamayı amaçlar. Dersler dil bilimsel konular ve ilişkili sözcükler etrafında oluşturulur. Bu süreçte öğrenciler birbirlerinin öğrenmelerinde de büyük etkiye sahiptir. Genellikle iş birlikli çalışmalarda yer almaları beklenir. Öğretmen, öğrencileri cesaretlendirme ve öğrenme ortamını düzenlemekle görevlidir.

i. Tüm fiziksel tepki yöntemi: Tüm fiziksel tepki yöntemi dili fiziksel aktiviteler yoluyla öğretmeyi amaçlar. Asher tarafından geliştirilmiştir. Bu yöntemde göre, yabancı dil öğretiminde öğrencinin konuşmayı öğrenmeden önce kavrama becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Kavrama becerileri geliştirilmeden konuşma öğretilmemelidir. Dinleme yoluyla kazanılan beceriler diğer beceriler için köprü vazifesi görür.

Bu yöntem dili soyutlama ve soyutlama olmayan şekilde kategorize etmektedir. Dil öğretiminde sürece başlarken bilişsel şemaların oluşturulması için soyutlama olmayan unsurlardan yararlanılmalıdır. Yani öğrenilen dile ait unsurları öğrenci zihninde şemalaştırmadan soyutlamalara geçilmemelidir. Dilin bütün olarak ve anlamlı birlikler olarak öğrenilmesi gerektiğini söyler.

Bu yönteme göre yabancı dil öğrenimini başarıya ulaştıran ya da engelleyen unsurlar vardır. Dil öğretiminin özel bir biyo-programda gerçekleştiğini, beynin sağ ve sol taraflarının farklı öğrenme işlemlerini düzenlediğini ve baskı altındaki bireyin öğrenme eyleminin engellendiğini savunmaktadır. Tüm fiziksel tepki yöntemi çocuklarda dinleme yeteneğinin konuşma yeteneğinden önce geliştiğini, onların taklit edemedikleri karmaşık cümleleri de erken safhalarda anlayabildiklerini, dinlerken konuşmanın zihinsel bir kopyasını çıkardıklarını öne sürmektedir (Gür, 1996a).

Tüm fiziksel tepki yönteminin genel hedefi ilk olarak sözel yeterliliği öğretmektir. Temel amaç konuşma becerilerini geliştirmektir. Yani yabancı dil öğrenen kişi öğrendiği dili ana dil olarak konuşan biriyle konuşmadıkça ve anlaşmadıkça başarı sağlanmış sayılmaz.

Bedensel hareketler dil öğretiminde ayrıntıların anlaşılması, düzenlenmesi ve zihinde depolanması için güçlü bir araç olarak görülür. Tüm fiziksel tepki yönteminde öğrencilerin fiziksel eylemlerde bulunmalarını ve hareketler yapmalarını sağlayacak komut alıştırmaları temel sınıf aktiviteleridir.

Tüm fiziksel tepki yönteminde öğrenciler dinleyici ve uygulayıcı olarak iki türlü rol üstlenirler. Öğretmen tarafından verilen komutlara fiziksel tepkiler verirler. Hem tek tek hem de topluca tepkide bulunurlar. Öğrenciler kendi gelişmelerini gözlemler ve değerlendirirler. Kendilerini hazır hissettiklerinde, yani dile ilişkin yeterli bir temel oluşturulduğunda, konuşma konusunda cesaretlendirilirler. Öğretmen yabancı dil öğretimi sürecinde etkindir. Neyin öğretileceğine karar veren, yeni etkinlikler bulan ve sınıfta kullanılacak materyalleri seçen kişidir.

j. Diğer yöntemler: Buraya kadar anlatılan yöntemler uygulamalı dil biliminin inceleme alanına giren ve temeli dil bilimine dayanan yöntemlerdir. Bunlardan başka eğitim bilimleri alanında uygulanan yöntemler de yabancı dil sınıflarında çokça kullanılmaktadır. Bu yöntemleri şöyle sıralayabiliriz:

Düz anlatım/ anlatma: Öğretmenlerin en çok kullandıkları yöntemlerden bir olan anlatma öğretmen merkezli bir yöntemdir. Yabancı dil öğretiminde öğretmenlerin mutlaka kullanmak zorunda oldukları yöntemlerin başında gelir. Bu yöntem daha çok

teorik olarak işlenebilen derslerde kullanılır. İşlenmekte olan konular belli bir plan ve sıraya göre öğretmen tarafından sözlü olarak açıklanır. Bu süreçte öğretmen aktif, öğrenciler ise pasiftir. Bu nedenle ısrarla kullanıldığında öğretim üzerindeki etkisi giderek azalacaktır. Ders süresi boyunca öğretmenin konuşması ve öğrencilerin dinlemesi, dersi monoton hâle getirmektedir.

Bu yöntemin başarısı öğretmenin kişiliğine, alan ve meslek bilgisine, ses tonuna, konuşma becerisine, zaman yönetimine, beden dilini etkili kullanmasına bağlıdır. Anlatma yöntemi kullanılacaksa, dersin hedefleri bilgi ve kavrama düzeyinde olmalı, içerik sözlü olarak açıklanmaya elverişli olmalı ve işlenen konu öğrencinin aktif katılımını gerektirmemelidir.

Anlatma yöntemi şu durumlarda kullanılırsa etkili olur (Senemoğlu, 2005, s.186):

- Yeni bir konunun öğretilmesinde,
- Daha önce işlenmiş bir konunun gözden geçirilmesinde,
- Öğretmenin öğrencileri derse veya yeni bir konuya hazır hâle getirmek istemesinde,
- İşlenen dersin veya konunun özetlenmesinde,
- Bir problemin çözüm yollarının tanıtılması ve işlem basamaklarının gösterilmesinde,
- Öğretmenin özellikle vurgu yapmak istediği konuların açıklanmasında,
- Diğer öğretim yöntemlerinin uygulanması için zaman ve şartların uygun olmadığı durumlarda etkilidir.

Anlatımda bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, basitten karmaşığa doğru gidilmelidir. Konuşma sırasında öğrencilerin kısa notlar alması sağlanmalıdır. Sorular, örnekler ve dikkat çekici materyaller kullanılarak anlatım yöntemi zenginleştirilmelidir. Anlatma yönteminde konular mantık sırasına göre belli bir düzen içerisinde verilmelidir. Anlatma yöntemi çok miktarda bilgiyi kısa zamanda verilebilmeyi sağladığından iyi bir plan yapılmalıdır.

Ayrıca anlatma yöntemi zaman, emek ve masraftan tasarruf sağlar. Sözlü iletişimde dilin imkânlarından yararlandığı için telkin yapmaya, bazı duygu ve düşünceleri aktarmaya uygun bir yöntemdir. Öğretmenin kalabalık sınıflarda aynı anda herkese bilgi sunmasında kolaylık sağlar.

Soru-cevap: Soru- cevap yöntemi, öğretmenin öğreteceği konunun özelliklerine göre önceden hazırlamış olduğu soruları sınıfta öğrencilere yöneltmesi ve soruların öğrenciler tarafından cevaplandırılması, açıklanması ve tartışılması esasına dayanan bir yöntemdir. Bu yöntemin sistemli bir şekilde uygulanabilmesi için sorulacak soruların titizlikle hazırlanması ve öğrencilerin etkileşim içerisinde olması gerekir. Soru- cevap yöntemi öğrencilerin düşünme, dinleme, anlama, konuşma ve tartışma ve empati becerilerini geliştirmede etkilidir. Fakat bu becerilerin gelişmesi sorulan soruların düzeyine ve etkisine bağlıdır. Öğrencilere üst düzey düşünme becerileri kazandıracak ve onların zihinsel süreçlerini geliştirecek biçimde sorular hazırlanmalıdır.

Yabancı dil öğretiminde soru- cevap yönteminin etkileri şöyle sıralanabilir (Demirel, 2008, s.67):

- Yerinde kullanıldığında öğrencilerin yaratıcı düşünmesine katkı sağlar.
- Öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlar.
- Öğrencilerin dil becerileri için gerekli olan yaparak yaşayarak öğrenme ortamını gerçekleştirir.
- Öğrencileri derse karşı güdüler.
- Öğrenilenlerin pekiştirilmesine yardımcı olur.
- Öğrenilen konuların nedenlerinin ve sonuçlarının açıklanmasını ve tartışılmasını sağlar.
- Öğrencilerin konuşma güçlüklerini tanımlarına ve öz değerlendirmede bulunmalarına yardım eder. Öğrencilerin iletişim ve etkileşim içinde olmalarını sağlar.

Tartışma: Tartışma yöntemi, anlatma yöntemi gibi öğretimde en çok kullanılan yöntemlerden biridir. Daha önceden belirlenen ya da öğretmen tarafından önceden açıklaması yapılan bir konuda öğrencilerin düşünce ve görüşlerini ortaya koymalarını

sağlayan bir öğretim yöntemidir. Bu yöntemde zihinsel faaliyetler ön planda olduğundan öğrencinin ön hazırlığı, düşünce ve yorum gücü, konuşma becerisi işe koşulmalıdır.

Tartışma yöntemi dil öğretiminde, öğrenciye düşündüğü ve araştırdığı konuyla ilgili düşüncelerini ifade etme olanağı sağlar. Tartışma yöntemi öğrencinin aktif katılımlarına ve etkinliklerine dayanır. Onları konularıyla ilgili araştırma ve inceleme yapmaya yöneltir. Bu nedenle öğrencinin konuşma becerisinin gelişmesine katkıda bulunur. Konuşma becerisinin yanı sıra dinleme, yazma ve okuma becerilerini geliştirmede de uygun bir yöntemdir.

Bu yöntemin başarıyla uygulanabilmesi için öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretmenin meslek ve alan bilgisi, tecrübesi, öğrencilerle diyalogu, zaman yönetimi ve sınıfın özelliklerine karşı duyarlılığı tartışmayı başlatma ve sürdürme konusunda oldukça önemlidir. Mesleğe yeni başlayan pek çok öğretmenin uygulamakta zorlanacağı bir yöntemdir. Tartışma yöntemini kullanan bir öğretmen tartışmaya katılan öğrencileri cesaretlendirmeli, onların yaratıcı düşünebilmelerini sağlayacak sorular sormalı, eğer tartışmaya katılacaksa öğrencilerden birisiymiş gibi davranmalıdır. Ayrıca yabancı dil öğretiminde tartışma yönteminden etkili sonuç almak için öğrencilerin düzeylerine ve ilgilerine uygun tartışma etkinlikleri hazırlanmalıdır.

Tartışma yöntemi yabancı dil öğretiminde öğrencilerin karşılıklı etkileşim yoluyla sorunları daha iyi anlamalarına, tanımlamalarına ve çözümler bulmalarına yardım eder. Öğrenciler için birlikte çalışma, iletişim kurma, dil etkinliklerini arttırma ve yüz yüze öğretimi gerçekleştirme fırsatları yaratır (Demirel, 2006, s.89).

Tartışma yönteminin özellikleri:

- Her yaş ve beceri düzeyindeki öğrencilere uygulanabilir.
- Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri pekiştirmelerinde ve kullandıkları materyalleri anlamalarında etkilidir.
- Sözlü ifade yeteneğini geliştirir.
- Öğrencilerin öz güvenlerini geliştirir.

- Bireysel düşünce ve yorumlara yer verildiğinden demokratik tutum ve değerlerin yerleştirilmesinde etkilidir.
- Üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine zemin hazırlar.

Örnek olay: Bu yöntem gerçek hayatta yaşanmış ya da yaşanması muhtemel olan olayları, problemleri sınıf ortamında derinlemesine incelemeye denir. Bu yöntemde öğrenciler sınıf ortamına taşınan olayı ya da problemi anlatan ve gerekli verileri kapsayan bir rapor üzerinde çalışırlar. Seçilecek olayın özel bir durumu anlatan bir örnekle değil geneli temsil eden ve geniş bir perspektiften bakılabilecek bir örnekle ele alınması gerekir. Olaylar öğrenciler tarafından derinlemesine incelendikten sonra elde edilen veriler analiz edilir, sorun değerlendirilir, olayın nedenlerine ilişkin çözüm önerilerine yer verilir.

Yabancı dil öğretiminde örnek olay incelemesi konuşma ve yazma becerilerini geliştirmek için kullanılabilir. Öğrencilerde düşünme, yorumlama, problem çözme ve değerlendirme becerilerinin gelişmesini sağlar. Bu nedenle sınıf ortamında tartışılacak ve incelenecek olan örnek olayların dil öğrenen öğrencilerin düzeyine, yaşına ve kültürüne uygun olmasına dikkat etmek gerekir (Demirel, 2006, s.48).

Bu yöntemin özellikleri:

- Öğrenci merkezlidir.
- Öğrencileri gerçek hayata hazırlar.
- Öğrenilenlerin gerçek hayata aktarılmasına yardımcı olur.
- Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirir.
- Öğrencilerin yazma ve konuşma becerilerinin gelişmesini sağlar.

Gösterip yaptırma: Sözlerin ve sözcüklerin yetersiz kaldığı durumlarda uygulanan bir yöntemdir. Bir şeyin nasıl yapılacağını, nelerin nasıl kullanılacağını göstererek açıklamaya dayanır. Bir işlemin uygulanması, bir sürecin aşamaları, bir aracın çalıştırılması gibi durumların öğretilmesinde etkili bir yöntemdir. Öğretim, birden fazla duyu organına yönelik olduğundan öğrenme kalıcı olur. Konuyla ilgili bilgilerin beceriye dönüştürülmesinde uygulama alanı sağlar. Daha çok psikomotor becerilerin geliştirilmesinde etkilidir. Ancak dil öğretiminde de uygulanabilir bir

yöntemdir. Sesli okuma, konuşma, yazma çalışmalarında öğretmen öğrencilerine doğru uygulamayı göstererek onların da benzer şekilde yapmalarını isteyebilir (Demirel, 2006, s.76).

İş birlikli öğrenme: Öğrencilerin birlikte çalışma ve bir gruba ait olma duygularıyla hareket etmeleri esasına dayanan bir öğrenme şeklidir. Ortak iş yapabilme, bir ürün ortaya koyabilme, öğrenme sorumluluğu alabilme, sosyal bir ortamı paylaşabilme, iletişim kurabilme ve problemlere karşı önlem alabilme yeteneklerini geliştirir. Öğrenciler arasında dayanışmayı arttırarak bir amaç doğrultusunda ortak bir görev ve sorumluluğu yerine getirme duygusunu kazandırır. Üzerine aldığı görevi akranlarıyla birlikte yerine getiremeye çalışan öğrenciler hem bireysel olarak hem de grup üyesi olarak başarıyı hedeflerler.

İş birlikli öğrenme ortamlarında öğrenci merkezli etkinliklere yer verilir. Öğrenciler hem bağımsız çalışma stratejisi geliştirmeyi hem de grupla ortak hareket etmeyi öğrenirler. Böylece profesyonelleşmiş olurlar.

İş birlikli öğrenme, yabancı dil öğretiminde oldukça elverişli bir öğretim şeklidir. Dile karşı öğrencilerin motive edilmesinde ve gruplar arasındaki iletişimi kuvvetlendirmede iş birlikli öğrenmeden yararlanılabilir. Problemin çözümüne yönelik olarak oluşturulan karma grupların demokratik tutumları, değerleri, başarı durumları ve karşılıklı iletişimleri dil öğretiminde oldukça etkilidir (Slavin, 1991).

2.1.2. İş Birlikli Öğrenme

Değişmeyen tek gerçeğin değişim olduğu ve teknolojinin hızla geliştiği günümüzde üretilen, paylaşılan ve kullanılan bilginin nicelik ve niteliği çağımızı bilgi çağı, bu çağın gereklerini yerine getiren toplumları da bilgi toplumu hâline getirmiştir. Yaşamın her alanında sürekli değişimin yaşandığı bilgi toplumunda, gereksinim duyulan insan profili de değişmiştir. Yaşanan değişim ve gelişim olguları, hemen her sektörde yüksek düzeyde nitelikli insan gücünü zorunlu kılmaktadır. Sosyalleşme ve bireysel gelişimi eğitim faaliyetlerinin değişmeyen iki temel hedefi olarak gören eğitim yaklaşımları, teknolojinin hızla gelişmesiyle bilgi çağının kapılarını insanogluna açmıştır. Bilgi toplumunun başarılı bireyleri her konuda bilgiye başvurarak kendi kendine yetebilen ve yaşam boyu öğrenebilen bireylerdir. Herhangi bir sorunun

çözümünde gereksinim duyduğu bilgiye ulaşabilen, ulaştığı bilgiyi kendi yapısına uydurabilen, buna yenilerini katabilen kişiler yaşam boyu öğrenebilen kişilerdir.

Bilgi çağında bir sistem olarak değerlendirildiğinde eğitimin ve yetiştirilen insan tipinin tanımının ne olduğu, eğitimle neyin, nasıl öğretilmesi gerektiği gibi konular daha çok önem kazanmıştır. ‘*Nasıl öğretilmeli?*’ sorusu öğrenciyi merkeze alan, öğrenmeyi öğreten, bilgiye ulaşmanın yanında onu kullanmayı da öğreten yaklaşımları beraberinde getirmiştir. Öğrenen merkezli eğitim, çağdaş yöntem ve teknikleri kullanmayı zorunlu hâle getirmiştir.

Çağdaş eğitim anlayışına sahip öğretim biçimlerinden biri olan iş birlikli öğrenme öğrenci merkezli bir yöntemdir. İş birlikli öğrenme iş birliği becerilerinin ön plana çıktığı, zihinsel yeteneklerin kullanılabilirdiği; temelinde sosyal etkileşim olan, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilen, kendi öğrenmeleriyle ilgili karar almalarına imkân tanıyan, bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerindeki olumlu etkileri kanıtlanmış olan bir öğretim yöntemidir.

İş birlikli öğrenmeyle ilgili araştırmalar 20. yüzyılın başından bu yana devam etmektedir. 1900’lü yılların başında “Kurt Koffka, John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget ve Lev Vygotsky gibi bilim adamları tarafından ilk kez ele alınan” (Şahin, 2011, s.12) yardımlaşmaya dayalı -iş birlikli- öğrenme, günümüzde üzerinde en çok araştırma yapılan öğrenme yaklaşımlarından biridir. İş birlikli öğrenme, özellikle 1970’lerden sonra en çok dikkat çeken konulardan biri hâline gelmiştir. ABD’de John Hopkins Üniversitesinde iş birlikli öğrenme üzerinde pek çok çalışma yapılmıştır (Slavin, 1987). Genel yetenek alanı olarak bilinen matematik ve ana dili becerilerini geliştirmek üzerine çeşitli çalışmalar yapılmış ve iş birlikli öğrenmenin bu beceri alanlarına yönelik farklı teknikleri geliştirilmiştir (Sharan ve Sharan, 1987; Slavin, Leavey ve Madden, 1987).

Şahin (2011, s.8), Stuart Cook’un iş birliği; Madsen Kagan’ın çocuklarda iş birliği ve rekabet; Bruner ve Suchman’ın iş birlikli öğrenmede anket; Skinner’in iş birlikli öğrenmede motivasyon; Morton Deutsch’un iş birliğinde doğru ve yanlış durumlar; David Johnson ve Roger Johnson’un sınıfta iş birlikli öğrenme; Robert Blake ve Jane Mouton’un gruplar arası rekabet; David Johnson’un ise iş birlikli öğrenmede öğretmenlerin eğitimi üzerine araştırmalar yaptığını nakletmiştir. Oldukça eskiye

dayanan bu eğitim yaklaşımının süreç içerisinde geliştirilerek ve düzenlenerek günümüz aktif öğrenme sistemi içerisinde yerini aldığını da ekleyerek, iş birlikli öğrenmenin tarihsel süreçte hangi yönlerden ele alındığını ve günümüz eğitim anlayışındaki yerinin nasıl tayin edildiğini özetlemiştir.

Slavin'e (1999) göre iş birlikli öğrenme, çağdaş eğitim anlayışının ve eğitim yapısındaki değişimin en verimli ürünü, günümüz araştırmacıları ve eğitimcileri için eğitsel uygulamaların standart bir bölümüdür. Johnson ve Johnson 1979'daki araştırmalarında, iş birlikli öğrenmeyi öğrencilerin takımlar hâlinde çalıştıkları, yüz yüze etkileşimde buldukları, yüksek seviyede olumlu bağımlılık sergiledikleri bir ders çalışma biçimi olarak nitelemiştir; iş birlikli öğrenmenin sosyal bağımlılık kuramına ve konu ile ilgili araştırmalara bağlı olarak bir çok öğretim yönteminden farklı olduğunu belirtmişlerdir. Dörnyei (1997), iş birlikli öğrenmenin tek bir öğretim yöntemi olmaktan çok öğrenci dayanışmasını en üst seviyeye çıkaran bir felsefe olduğunu ileri sürmüştür. Yine Johnson, Johnson ve Stanne'a (2000) göre, bu yöntem sınıf içi öğretimi yöneten ve düzenleyen çeşitli yöntemlere karşılık gelen bir genel terimdir. Kagan (1989) ise iş birlikli öğrenmeyi bir yapı olarak görmüş ve bu yapının her türlü eğitim ortamında belirli bir müfredata bağlı kalmaksızın ana okuldan üniversiteye kadar kullanılabileninden bahsetmiş; hemen hemen her öğretmenin kendi öğretim tarzıyla ve felsefesiyle uyumlu bir iş birlikli öğrenme tekniği bulabileceğini savunmuştur.

Cooper, Robinson ve McKinney (2002) iş birlikli öğrenmenin öğrenci-öğrenci dayanışmasını sağlamak için tasarlanmış bir yapıya dayandırıldığını ve bireysel sorumluluğu vurguladığını belirtmiş; iş birlikli öğrenmenin en belirgin özelliklerinden biri olarak da öğrencilerin bireysel başarıları kadar grup başarılarının da önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Ghaith (2002) iş birlikli öğrenmeyi sınıf içi etkileşimi yapılandırmak için takım çalışmasından yararlanan bir eğitim stratejisi olarak görmüş; iş birlikli öğrenmenin olumlu bağımlılık, bireysel sorumluluk, yüz yüze etkileşim, kişiler arası etkileşim ve takım süreci gibi ilkelere sahip olduğunu dile getirmiştir. Jacobs (2006) ise yönteme kavramsal açıdan bir yorum getirmiş ve iş birlikli öğrenmeyi öğrenciler arasında iş birliğinin yararlarını en üst seviyeye çıkarmak için yardımcı olan kavramlar ve teknikler bütünü olarak tanımlamıştır.

İş birlikli öğrenme bir konu üzerine küçük gruplardaki öğrencilerin yorum yapabilmelerini, tartışabilmelerini, görüşleri değerlendirebilmelerini, sonunda da birbirlerinden birçok şey öğrenmelerini sağlayan bir yöntemdir (Slavin, 1991; Gilles, 2006). Küçük gruplarda yer alan öğrencilerin kendilerinin ve gruptaki diğer bireylerin öğrenimini en üst seviyeye çıkarmak için birlikte çalıştıkları bir öğrenme yöntemidir (Smith ve MacGregor, 1992). Chafe (1998) de iş birlikli öğrenmeyi öğrencilerin ortak bir hedef için takımlar hâlinde çalıştıkları bir öğretim yöntemi olarak tanımlamıştır.

İş birlikli öğrenmeyle ilgili araştırma yapanların pek çoğu aynı anlama gelebilecek değişik söylemlerle yönteme açıklık getirmek istemişlerdir. İş birlikli öğrenmenin araştırmalara dayalı genel kabul gören ortak tanımı şöyledir: İş birlikli öğrenme sınıf içinde ya da diğer ortamlarda öğrencilerin akademik bir konuda küçük heterojen gruplarda ortak bir amaç için çalıştıkları, birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, özgüvenlerini arttırdıkları; iletişim, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdikleri, eğitim-öğretim sürecine aktif bir şekilde katıldıkları bir öğrenme biçimidir (Slavin, 1980; Johnson, Johnson ve Stanne, 1986; Slavin, 1987; Açıkgöz, 1992, s.6; Bolling, 1994; Gardener ve Korth, 1996; Bowen, 2000; Prince, 2004; Eilks, 2005; Gillies, 2006; Hennessy ve Evans, 2006; Prichard, Bizo ve Stratford, 2006; Ballantine ve Larres 2007; Demirel, 2006, s.135; Ding, Li, Piccolo ve Kulm, 2007; Hanze ve Berger 2007; Şahin, 2010a).

İş birliği gerektiren bir çalışma ortamı için tüm grubun ortaklaşa hareket etmesi gerekir. Bu yöntem öğretmenin yönlendirmesiyle birlikte çalışan öğrenci gruplarının çalışmalarından ibaret değildir. Birlikte çalışan her öğrenci paylaşımcı ve dostça tavır sergilemesi gerektiğinin bilincinde olmalıdır. Bu bağlamda “Ne yapmamız gerekiyor?” sorusuyla gruptaki her üyenin kendine düşen görevi yerine getirmesi ve iş birliği sürecine katkıda bulunması gerekir. İş birlikli öğrenme yönteminde verimliliğin artması ve öğrenciden beklenen davranışların gerçekleşmesi için grupların oluşturulması da çok önemli bir konudur. Şahin’e (2011) göre, grupların oluşturulmasındaki kriterler şunlardır:

“Amaçları doğrudan bir anlatımla vermek, öğrencileri heterojen olarak gruplandırmak, grup içi olumlu dayanışmayı sağlamak, öğrencilere “öğrenmelisiniz” mesajını aşlamak, bireysel sorumluluk duygusunu

geliştirmek, genel katılım ödülleri artırmak, grup ve kişisel başarı için ödüllendirme yollarını geliştirmek, başarının yakalanması için eşit fırsatlar sağlamak, aktif yeteneklerin gelişmesi için çaba harcamak, öğrencilere grup içi etkileşimlerinin gelişmesini değerlendirme fırsatı vermektir.” (s.14).

İş birlikli öğrenme gruplarında bireysel başarıdan çok grup başarısı daha önemlidir. Bireysel başarı grup başarısının beraberinde gelir. Miller (1989) gruptaki bir çocuğun bireysel olarak hedeflerine ancak diğer üyeler de başarılı olursa ulaşabileceğini, iş birlikli öğrenmede ödül ve başarı için bir çocuğun diğerine bağlı kıldığını belirtmektedir. Bu noktada iş birlikli grup çalışmaları diğer grup çalışmalarından ayrılır. Bir öğrenme ortamında çalışan grupların iş birlikli öğrenme grubu olarak nitelendirilmesi, öğrencilerin hem kendilerinin hem de gruptaki arkadaşlarının kapasitelerini mümkün olan en üst seviyeye çıkarmalarına bağlıdır. 1979'daki çalışmalarında Johnson ve Johnson da “iş birlikli öğrenme, gruptaki çocuklara hedeflenen davranışı öğrenme ve diğer grup üyelerinin hepsinin işi aynı şekilde yaptığından emin olma sorumluluğunu kazandırır.” diyerek bu görüşü savunmuştur.

İş birlikli gruptaki diğer belirgin bir özellik, grupların birbirlerine yardım ederek, grup başarısına katkı sağlayarak birlikte bir sonuca ulaşmalarıdır. Açıköz'e (2008, s.173) göre de, her küçük grup çalışması, özellikle küme çalışmaları, iş birlikli öğrenme değildir. İş birlikli öğrenmenin uygulandığı sınıflar ne çocukların tek tek ya da gruplar hâlinde yarıştıkları ne de sıralar hâlinde oturup öğretmeni dinledikleri ya da bireysel çalışma yaptıkları yerlerdir. Tersine iş birlikli sınıflar, çocukların küçük gruplar hâlinde etkileşimde buldukları, öğretmenin gruplar arasında dolaşarak ihtiyaç duyanlara yardımcı olduğu ve rehberlik ettiği yerlerdir (Açıköz, 2008, s.172).

Grupların bir başka özelliği de heterojen yapıda olmalarıdır. Heterojen yapı, farklı özelliklere sahip olan öğrencilerin bir arada olmasına olanak sağlayan grup yapısıdır. Heterojen yapıdaki gruplar, kendi içlerinde konuyu birbirlerine destek vererek beraber öğrenirler. Bu beraberlik, öğretmenlik rolünün ve öğretme sorumluluğunun öğrenci tarafından yerine getirildiği anlamına gelmektedir. Johnson ve Johnson (1984 akt. Erciyeş, 2010, s.275) iş birlikli öğrenme grubunun da içinde olduğu dört çeşit öğrenme grubundan söz etmiştir. Bu öğrenme grupları şunlardır:

a) *Yapay öğrenme grubu:* Grup, grup üyelerinin ilgi ve istekleri göz ardı edilerek oluşturulur. Birlikte çalışmak için oluşturulmasına rağmen en başarılıdan en başarısıza doğru sıralama yapılır ve grup üyeleri bireysel olarak değerlendirilir. Böyle bir grupta grup üyeleri birbirine güven duymaz. Üyeler arasında birbirini yanlış yönlendirme, bilgiyi saklama ve paylaşmama gibi olumsuz durumlar yaşanır. Sonuçta elde edilen verim, grup üyelerinin bireysel potansiyellerinin çok altındadır. Böyle bir grupta çalışmak yerine, bireysel çalışmalar yapsalar öğrencilerin bireysel başarıları daha yüksek olur.

b) *Geleneksel öğrenme grubu:* Grup üyelerinin kendi istekleri doğrultusunda birlikte çalışmak için oluşturdukları ve başarının bireysel olarak değerlendirildiği gruplardır. Bireysel ödüllendirme bu tür gruplarda yaygın bir durumdur. Böyle bir grupta grup üyeleri birbirinden bilgi almayı arzu etse de kendi bilgilerini paylaşmaktan kaçınırlar. Bazı üyeler kendilerine düşen görevleri yerine getirmeksizin grubun başarısından yararlanmaya çalışırlar. Sonuçta elde edilen verim grup üyelerinin bazılarının bireysel çalışmalarıyla elde edebileceğinden fazla ya da eksik olabilir.

c) *İş birliğine dayalı öğrenme grubu:* Ortak öğrenme amaçlarını gerçekleştirmek ve elde edilen verimden tüm üyelerin yararlanmasını sağlamak için oluşturulur. Böyle bir grupta, grup üyeleri öğrenilecek konuyu anlamak için çaba gösterir ve daha fazla çalışma hususunda birbirlerini teşvik ederler. Konuları kendi aralarında enine boyuna tartışarak bilgi paylaşımının üst düzeyde olmasını sağlarlar. Bütün öğrencilerin kendileri kadar diğer arkadaşlarının da öğrenmesi esas olduğundan, bireysel performans düzenli olarak kontrol edilir. Hiçbir üyenin çaba sarf etmeksizin grup başarısından yararlanmasına izin verilmez. Sonuçta elde edilen verim, grup üyelerinin bireysel performansının toplamından büyüktür. Bütün üyeler bireysel çalışmalarıyla elde edebileceklerinden daha fazlasını grup içinde elde ederler.

d) *Yüksek performanslı iş birliğine dayalı öğrenme grubu:* Performansa ve iş birliğine dayalı öğrenme yöntemlerinin en verimli sonuçlarının alınabileceği gruplardır. Oluşturulan grup iş birliğine dayalı öğrenme gruplarının yararlı tüm özelliklerini taşır. Bu grubun üstün yanı ise grup üyelerinin birlikte çalışma, üretme isteğinin ve birbirine bağlılıklarının üst düzeyde olmasıdır. Bu amacı taşımayan ancak yardımlaşmaya dayalı olan grupların başarılı olması söz konusu değildir. Bu grupta problem çözme ve yaratıcı

düşünme becerilerinin kazandırılmasına önem verilir. Probleme birlikte çözüm aramak daha fazla çözüm önerisi üretmek demektir. Üyeler kendi fikirlerini diğerlerine kabul ettirmeye çalışırken diğerlerinin fikirlerini de analiz etmeyi, sentezlemeyi ve yorumlamayı öğrenir. Böylece düşünme becerileri gelişir.

Sharan, Ackerman ve Hertz- Lazarowitz (1980), iş birlikli öğrenmenin temel amacının sosyal ilişkiler kurmak olduğunu; bu ilişkilerin etkisini yüksek seviyeye ulaştırmak ve öğrenme sorumluluğunu aldirmek için öğrencileri teşvik etmek gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu sebeple, iş birlikli öğrenme sürecinde takım projeleriyle ya da diğer grup uygulamalarıyla tartışma, soru sorma ve problem çözme ortamlarının oluşturulması, öğrencilerin sosyal ve bilişsel becerilerinin geliştirilmesi için fırsatlar yaratılması oldukça önem arz etmektedir.

İş birlikli öğrenme yönteminde her öğrenci yardımlaşma aktiviteleri süresince diğer arkadaşlarına kendi düşüncesini aktarmak için öğrendiği konuyu zihninde yapılandırmak zorundadır. Bunun için problemi yeniden düzenlemek ve problemin nasıl çözüleceğini tanımlamak gibi süreçlerin kendisinden bekleneceğini önceden bilmelidir. Bu yardımlaşma süreci içerisinde öğrenciler yeni bakış açıları kazanır, önceki bilgileriyle yeni öğrendikleri arasında güçlü bir bağ kurar, iletişim becerileri ve arkadaşlık ilişkileri gelişir (Webb, 1980).

Öğrenme, bireysel olduğu kadar sosyal bir süreçtir. Buna paralel olarak gruplarla çalışmada her bir grup üyesinin eğitsel gelişimlerinin ve sosyal becerilerinin arttığı ifade edilmektedir (Bolling, 1994). İş birlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı öğrenme ortamlarında da öğrenciler grup içerisindeki diyalogları ile etkili bir öğrenme süreci gerçekleştirirler.

İş birlikli öğrenme davranışçılıktan motivasyon ve ödül kavramını, bilişselcilikten de bilgiyi yapılandırmayı ve anlamlı öğrenmeyi transfer ederek kendi ilkeleriyle bütünleştiren sosyal bir öğrenme yöntemidir. Özellikle sosyal bağlılık ve motivasyonun öğrenme sürecindeki rolü çok büyüktür. Sosyal bağlılık, grup üyeleri arasındaki olumlu bağlılık ve bu bağlılığın getireceği uyumla ilgilidir. Olumlu bağlılığın grup üyeleri arasındaki iş birliğini artırdığı ve grubun başarısını etkilediği pek çok araştırmacının vurguladığı bilinen bir gerçektir. Grup üyelerinin gruba karşı bir

bağlılığının olmaması, sınıç içi rekabeti artıran, öğrencileri kişisel başarılaraya yönelten, hedeflenen sosyal etkileşim ve iletişimden söz edilmeyen, öğrencilerin cesaretlerini ve girişim çabalarını engelleyen, daha çok zıtlıkları ve uyumsuzluğu doğuran bir ortamın oluşmasına yol açmaktadır. Saban (2004, s.22-28) da grup üyeleri arasında herhangi bir bağlılığın olmaması durumunda, bireylerin birbirlerinden bağımsız olarak çalıştıklarını, herhangi bir etkileşimden söz etmenin mümkün olmadığını dile getirmektedir.

Ayrıca öğrencinin grubunu önemsemesi durumunda yardımlaşmanın mümkün olacağını ifade etmekte, grup içindeki her öğrencinin farklı roller üstlenmesinin gerekli olduğunu savunmaktadır. Böylece her öğrenci işlenen konunun farklı bir bölümünden sorumlu olabilir ve tüm çalışmalar bittikten sonra tüm sınıfa sunum yapabilir. Hem grup üyelerinin bakış açılarıyla bilgilerini zenginleştirme fırsatı yakalamış hem de sunum becerisini geliştirmiş olur. Buradaki amaç kişiler arası bağlılığı ortaya koymak olduğundan, böyle bir çalışmada öğrenciler öğrenilen materyalle ilgili oldukları kadar iletişimle de ilgilidirler (Webb, 1982).

İş birlikli öğrenmede öğrencilere sunulan ödül amaca ulaşmak için önemli bir araçtır. Grupları performanslarına göre değerlendirmek; övgü, takdir, beğenme gibi sosyal pekiştiricilerle onları ödüllendirmek kişiler arası etkileşimin artmasını ve başarının paylaşılmasını sağlar. Böylece öğrenciler yaptıkları işe daha iyi motive olarak rekabetçi ve geleneksel sınıfların aksine birbirlerini cesaretlendirerek sonuca ulaşmaya çalışırlar.

İş birlikli öğrenmede bilgi ortak bir çabayla öğrenilir. Öğrencilerin tartışarak, problem çözerek, fikirlerini paylaşarak bilgiye ulaşma çabaları onlara bakış açısı kazandırır. Böyle bir ortamda öğrenciler kendi zayıf yönlerini keşfedebilirler. Herkesin birbirinin fikrine saygı duyduğu, eleştirilere açık olduğu ve birbirinden yararlandığı bir ortamda kişisel anlayışlarını yeniden yapılandırır (Johnson ve Johnson, 1998).

Johnson, Johnson ve Stanne'in (2000) araştırmaları, iş birlikli öğrenmenin eğitimin temel hedeflerinin yanı sıra zihinsel, sosyal ve psikomotor gelişim için gerekli olduğunu göstermektedir. Buna benzer birçok çalışma, iş birlikli öğrenme etkinliklerinin rekabetçi ya da bireysel öğrenmeden çok yüksek kişisel başarı ile sonuçlandığını göstermektedir. İş birlikli öğrenme yöntemi, eğitimciler tarafından

dünyanın pek çok yerinde kullanılmaktadır. İş birlikli öğrenme, güçlü bir kuram, araştırma ve uygulama birleşimi üzerine kuruludur.

2.1.2.1.Verimli bir iş birliği için gereken şartlar

İş birlikli öğrenmenin uygulanacağı bir ortamda grup üyeleri arasındaki iş birliğinin sağlanması ve amaçlanan başarının elde edilmesi için gereken şartlar ve temel prensipler şunlardır (Açıkgöz, 2008, s.43; Şahin, 2011, s.35):

2.1.2.1.1. Olumlu bağlılık

Saban'a (2004) göre "iş birlikli öğrenmenin kalbi" (s.191) sayılan olumlu bağlılık, grup üyelerinin her birinin, kendi öğrenmeleri kadar gruptaki diğer öğrencilerin öğrenmelerinden de sorumlu olduklarının bilincine erişmeleridir (Johnson ve Johnson, 1990, 27-30). Öğrencilerin verilen görevi tamamlamak için birlikte hareket etmesi ve grup birliği anlayışını içselleştirmesi gerekir. Gruptaki her üyenin kişisel çabalarının yalnızca kendisi için değil diğer arkadaşları için de yararlı olacağını kavramaları, fark etmeleri gerekir. Üyelerin birbirlerinin bireysel başarılarını önemsemeleri, ortaya çıkan olumlu sonuçtan herkesin mutluluk duymasını; olumsuz sonuçtan ise ders çıkarmasını sağlayacak bir etkidir.

İş birlikli öğrenmede öğrencilerin kendilerine verilen görevi başarıyla tamamlamak ve gruptaki diğer üyelerin de aldıkları görevi tam olarak yerine getirdiklerinden ve öğrendiklerinden emin olmak gibi temel sorumlulukları vardır. Bu sorumluluklar öğrencilerde bilinç ve farkındalık oluşturur.

Öğrencilerin olumlu bağlılık geliştirmelerini sağlamak için çeşitli stratejiler kullanmaya ihtiyaç vardır. Doymuş ve Doğan'a (2011, s.148) göre bu stratejiler materyal kullanımı ve öğrenciye verilecek görevlerden oluşmaktadır. Çalışma yapıları, laboratuvar aletleri, soru listeleri, cevap kâğıtları, kaynak kitaplar vb. materyallerle grubun birlikte çalışması ve ortak bir sorumluluk bilinciyle davranması sağlanabilir. Kullanılan materyallerin etkinlikler çerçevesinde değerlendirilmesi, öğrencilere dönütlerin verilmesi, materyaller üzerinden onlara bilgi aktarılması ve kendi aralarında konuların öğretiminin yerlerinin değiştirilmesi grup bağlılığını güçlendirebilir. Ayrıca kullanılan materyalin her öğrenciye tek tek değil de grubun ortak

kullanımı için “bir adet” şeklinde verilmesi de onların arasındaki olumlu bağlılığın gelişme sürecine katkı sağlayabilir.

Grup üyeleri arasında olumlu bağlılığı gerçekleştirmenin bir diğer yolu onlara verilecek olan görevlerdir. Grup içerisinde öğrencilere verilen görevler veya roller, bir amacın gerçekleşmesi için gruba ve dolayısıyla da birbirlerine bağlı olma bilincini onlara aşılar. Bu bilince ulaşan ve ortak bir amaç için bir araya gelen öğrencilerde grup üyeleri için çeşitli roller belirlenebilir. Belirlenen bu rol, öğrencinin sadece konuyu öğrenmesini değil, pratik beceriler de kazanmasına ve herhangi özel bir alanda kendini geliştirmesine imkân sağlar.

Saban’a (2004, s.192-193) göre ise yukarıdaki stratejileri de içine alan olumlu bağlılığı sağlayacak stratejiler beş başlıkta toplanmaktadır:

- a) Pozitif amaç bağlılığı
- b) Pozitif kaynak bağlılığı
- c) Pozitif rol bağlılığı
- d) Pozitif görev bağlılığı
- e) Pozitif ödül bağlılığı.

Sınıfta ya da sınıf dışında öğrenilecek farklı konular öğrencilerde farklı rolleri gerektirir. Farklı rolleri üstlenen öğrenciler başarıya ulaşmak için öncelikle herkesin kendi rolünde başarılı olması gerektiğini bilir. Bunun için gruptaki her birey kendisinin grup arkadaşlarına, grup arkadaşlarının da kendisine katkıda bulunması için çaba gösterir. Çalışma sonundaki başarının grup başarısı ile elde edildiği bilinci, öğrencilerde gruptaki diğer arkadaşlarının da başarılı olmaları düşüncesini pekiştirir ve onların başarılı olmaları için her birine sorumluluk yükler. Yüklenen bu sorumluluk, grup elemanlarının aralarında başarı için gerekli olan olumlu bağlılığı ortaya çıkarır. Bu yüzden iş birlikli öğrenme yönteminin uygulandığı sınıfların çoğunda bir grubun tüm üyeleri, ortak amaçları doğrultusunda bir şeyler üretmek ve başarmak için birlikte çalışırlar (Şimşek, 2007).

2.1.2.1.2. Yüz yüze etkileşim

İş birlikli öğrenme sürecinde öğrenmenin beklenen düzeyde sonuçlanması için grup üyelerinin birbirini cesaretlendirmesi, desteklemesi ve birbirlerine yardım etmesi gerekmektedir. Grup üyeleri karşılaştıkları problemleri nasıl çözdüklerini birbiriyle paylaşmalı, fikir alışverişinde bulunmalı, problemi tartışabilmelidir. Böylece iyi öğrenciler, grubun diğer üyelerine öğretmen olarak hizmet vererek hem kendine hem de diğerlerine faydalı olurlar (Doymuş ve Doğan, 2011, s.149).

Grup üyeleri arasında yüz yüze etkileşimin oluşması, üyelerin birbirine karşı sorumluluk duygusunun, akıl yürütme ve sonuç çıkarma becerilerinin ve sosyal dayanışma bilincinin artmasını da sağlar Yüz yüze etkileşim sayesinde sözel olmayan iletişimin yararları da öğrenme ortamına taşınmış olur. Yüz yüze etkileşimin istenilen etkiyi sağlayabilmesi için iş birlikli öğrenme gruplarının üye sayısının mümkün olduğunca az olması gerekir. İş birlikli öğrenme gruplarındaki üye sayısının 2 ile 4 arasında olmasının ideal olduğu, dörtten fazla öğrencinin bir grupta toplanmaması gerektiği söylenmektedir. İdeal grup mevcudu 4 olmakla birlikte üst yaş seviyesindeki öğrencilerle yapılacak iş birlikli çalışmalarda grup üye sayısı 5 ile 6 arasında olabilir (Şahin, 2011, s.67).

2.1.2.1.3. Bireysel sorumluluk

İş birlikli öğrenme yönteminde her öğrencinin bilgi, beceri ve davranış bakımından kendini geliştirmesini ve potansiyeli ölçüsünde grup başarısına katkıda bulunmasını sağlamak en önemli amaçlardan biridir. Bu amaca ulaşmak için grup üyelerinin her birinin kendisine düşen görevi en iyi şekilde yerine getirmesi gerekmektedir. İş birlikli öğrenmede öğrencilerin sınavlardan aldıkları bireysel puanlar kadar grup puanının da önemi vardır. Bu sebeple grup puanını yükseltmek için her öğrencinin daha çok sorumluluk alması beklenir. Grup içindeki her öğrenci hem kendisinin hem de grubunun yapacağı çalışmanın yürütülmesinden sorumludur. Belirlenen ortak amaçların gerçekleşmesi için grup elemanlarının sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirmeleri gerekmektedir.

Her üye, hiçbir şey yapmadan gruptaki diğerlerinin başarısına ortak olamaz. Bu sebeple her öğrencinin sorumluluk bilincinin aktif hâle getirilmesi gerekir. Bu bilinç,

bazen öğretmen tarafından bazen de grup üyeleri tarafından kazandırılır. Öğretmen, bireysel sorumluluğu kazandırmak için üyelerin her birinin performansını ayrı ayrı değerlendirip sonucu tüm grup üyeleriyle paylaşabilir. Ayrıca grupları çalışma hâlindeyken gözlemleyip her üyenin gruba katkılarını kaydederek, rastgele seçtiği üyelere sorular sorarak, grubunun ya da kendisinin çalışmasını özetlemesini ve öğrendiklerini tüm sınıfla paylaşmasını isteyerek öğrencilerin bireysel sorumluluklarının gelişmesine katkıda bulunabilir. Grup üyeleri de kendi aralarında kimden nasıl bir katkı beklediklerini birbirleriyle paylaşabilirler. Böylece öğrenci, grubunun başarısı için kendi sorumluluğunun yanı sıra, diğer arkadaşlarını da motive etmek gibi ikinci bir sorumluluk üstlenmektedir (Doymuş, Şimşek ve Şimşek, 2005; Şahin, 2011, s.32).

2.1.2.1.4. Sosyal beceriler

İş birlikli öğrenme çalışmalarının etkililiği ve verimliliği tıpkı akademik başarıyı yükseltmek için çaba gösterilmesi gibi sosyal becerilerin geliştirilmesine bağlıdır. İş birlikli öğrenme grupları hem akademik başarı elde etmek hem de kişiler arası sözlü veya sözsüz iletişim davranışlarının yanında diğer sosyal becerilerini de geliştirmekle yükümlüdürler.

Sosyal becerileri Çubukçu (2011) “çeşitli etkileşimlerde bireyin hem kendisinin hem de diğer bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarını anlaması ve o anlayışa uygun davranışlar gösterebilmesi”(s.513) olarak tanımlamaktadır. Ayrıca iş birlikli öğrenme yoluyla geliştirilmesi gereken sosyal becerileri şu şekilde sıralamaktadır:

- a) İlişkiyi başlatma ve sürdürme: Dinleme, konuşmayı başlatma-sürdürme, teşekkür etme, kendini takdim etme, iltifat etme, yardım isteme, özür dileme, yönerge verme, ikna etme.
- b) Grupla bir işi yürütme becerileri: Başkalarının görüşlerini anlamaya çalışmaya, sorumluluk alma, şikayeti iletme.
- c) Duygulara yönelik beceriler: Kendi duygularını anlama, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını anlama, karşı tarafın kızgınlığı ile baş etme, olumlu duygularını ifade etme, korku ile baş etme.

d) Saldırgan davranışlarla baş etmeye yönelik beceriler: İzin isteme, paylaşma, diğerlerine yardım etme, kızgınlığı uygun bir dille ya da davranışla ifade etme, kızgınlıkla baş etme.

e) Stres durumlarıyla başa çıkma becerileri: Başarısız olunan durumla baş etme, grup baskısıyla baş etme, yalnız bırakılma ile baş etme.

f) Problem çözme ve plan yapma becerileri: Çevreden bilgi toplama, amaç oluşturma, işe yoğunlaşma.” (s.513).

Grup üyeleri, birbirleri ile etkili iletişim kuramaz, birbirlerine güvenmez ise grup içinde yardımlaşamaz ve birbirlerine destek olamazlar. Bunun sonucunda da iş birliği sağlanamaz ve verimlilik seviyesi düşer. Eğer sosyal beceriler kazandırılmazsa verilen görev başarıyla tamamlanamaz. Bu olumsuzlukların yaşanmaması için liderlik, karar verme, iletişim, karşılıklı güveni inşa etme, herhangi bir anlaşmazlığı çözme, bir fikri eleştirebilme, empati yapma, aktif dinleme ve iyi ilişkiler kurabilme gibi sosyal becerilerin öğretmen tarafından amaçlı ve açık bir biçimde öğrencilere kazandırılması gerekmektedir (Saban, 2004, s.195; Doymuş, Şimşek ve Şimşek, 2005).

2.1.2.1.5. Grupların ve grup ruhunun oluşturulması

İş birlikli öğrenme sürecinde gruplar, öğrencilerin önceki akademik başarıları, cinsiyetleri, yaşları, etnik kökenleri, hobileri, ilgi alanları gibi grup içi farklılıkları en aza indirecek karakteristik özelliklere göre öğretmen tarafından heterojen bir yapıda oluşturulur. Grup içi görevlendirmelerde bilgi, beceri ve yeteneğin yanında farklılıklar mutlaka dikkate alınır.

Tüm bunlar değerlendirildikten sonra öğrenciler gruplara yerleştirilirler. Grup oluşturma sürecindeki titizlik iş birlikli öğrenme etkinliklerinin daha iyi bir ortamda yapılması ve daha yüksek seviyede başarı sağlanması için gereklidir.

İş birlikli öğrenmede oluşturulan gruplara, grup ruhu kazandırmak için etkinliklere başlanmadan önce, birkaç gün veya birkaç hafta birlikte çalışma ve birbirini yakından tanıma fırsatı verilir. Bu süreçte grup üyeleri kendi gruplarına birer isim bulur ve isterlerse grup amblemlerini geliştirirler. Hatta grup renklerini, grup sloganlarını seçerler. Bu oluşumlar onlarda farkında olmadan grup ruhunu doğurur (Susan ve Susan, 1990 akt. Şimşek, 2007).

Özer (2005) iş birlikli öğrenmede grup ikliminin demokratik, açık, iş birlikli, meydan okuyucu ve eleştirel özellikler taşıdığını; ancak hiçbir zaman tehdit edici olmadığını belirtmiştir. Grup içinde iş birliği ikliminin oluşturulması için,

- a) fiziksel iklim
- b) psikolojik iklim
- c) sosyal iklim
- d) entelektüel iklim
- e) yönetsel iklim

aşamalarının olması gerektiğini savunmuştur.

İş birlikli grup oluşturma sürecinde öğretmene önemli görevler düşmektedir. Öğretmen akademik ve sosyal amaçları belirler, açıklama yapar ve öğrenme öncesi grubun büyüklüğüne, üye sayısına karar verme; öğrencileri gruplara yerleştirme, sınıfın organizasyonu, öğretim materyallerinin seçimi ve rollerin dağıtımını gibi çeşitli kararları alır. Ayrıca değerlendirme süreci için kriterleri belirler ve grup çalışmalarının etkili bir şekilde işlenmesini sağlar (Saban, 2004, s.204).

2.1.2.1.6. Grup sürecinin değerlendirilmesi

Grup üyelerinin hem bireysel amaçlarına hem de grubun ortak amacına ulaşım ulaşımadıklarını ya da ne düzeyde ulaştıklarını değerlendirmeleridir. Bu değerlendirmeler birlikte çalışma becerilerinin geliştirilerek devam ettirilmesini ifade eder. Grup, üyelerinin hangi etkinliklerinin yararlı, hangilerinin yararsız olduğuna, hangi etkinliklere devam edilmesi hangilerinin değiştirilmesi gerektiğine tartışarak karar vermelidir. Grup sürecinin değerlendirilmesi çalışmaların bitmesini beklemeden, daha çalışmalar sürerken de yapılabilir. Çalışmalara başladıktan itibaren periyodik olarak değerlendirmelerin yapılması geçen zamanda ortaya çıkan olumsuzlukların hemen aşılmasına katkı sağlayacaktır. Böyle bir değerlendirme, grup üyelerinin öğrenme etkinliğinden üst düzeyde verim elde etmelerini sağlayacağı gibi, grup üyelerine de grup bilincini ve birlikte çalışma alışkanlığını kazandırır (Sönmez, 2005, s.15).

Etkili bir grup çalışmasının süreç değerlendirmesi öğrencilere çeşitli açılardan yarar sağlar. Bunlar Saban (2004, s.196) tarafından özetle şöyle sıralanmıştır:

- a) Grup üyeleri arasındaki iyi çalışma ilişkilerinin korunması ve sürdürülmesi
- b) Öğrencilerin iş birliği becerilerinin geliştirilmesi
- c) Üyelerin bireysel performanslarına grup tarafından dönüt verilmesi
- d) Öğrencilerin bilişsel özelliklerini geliştirmesi
- e) Grupların başarılarını kutlamak ve üyelerin pozitif davranışlarını pekiştirmek için etkili bir mekanizma işlevi görmesi.

2.1.2.1.7. Eşit başarı fırsatı

Grup üyelerinin her biri grubun başarısı için eşit şansa sahiptir. Öğrencilerin her birinin kendi bireysel performanslarıyla yaptıkları katkının miktarına bakılmaksızın grubun başarısından hepsinin sorumlu tutulması anlamına gelir. Bu durum öğrencilerin performanslarını en üst seviyeye çıkarmaları için onları güdüleyebilir (Senemoğlu, 2005, s.500). Çünkü önemli olan grubun başarısıdır ve grup başarısını artırmak için herkes elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışacaktır. Her gruba verilen konu eşittir. Grup üyelerinin her biri kendi öğrenmeleri kadar arkadaşlarının öğrenmelerinden de sorumlu olduğu için tüm öğrencilerin verilen konuları öğrenme fırsatları da birbirine eşit olur.

2.1.2.1.8. Grup ödülü

Ödül, öğrencilerin verilen işi yapmaları, konuları öğrenmeleri ve amaca ulaşmaları için teşvik edici bir unsurdur. Öğrenciler arasındaki olumlu bağlılığı geliştirmek ve etkileşimi artırmak için öğrencilerin başarıları ve istenen amaca ulaşmaları sonucunda onlara verilen ödüllere grup ödülü denir. Slavin (1990) grup ödülünü, ödül yapısı ve iş yapısı kavramlarıyla ifade etmektedir. İş birlikli öğrenmede ödül yapısı, grup üyelerinin grup amaçları doğrultusunda grup ürünü ortaya koymalarını ve grup olarak ödüllendirilmelerini gerektiren yapıdır. İş yapısı ise grup üyelerinin bir işi bitirmek amacıyla çabalarının birleştirilmesinin özendirildiği ya da gerekli bulunduğu durumlardır.

2.1.2.2. Öğretmenin rolü

İş birlikli öğrenme etkinliklerinin başarıya ulaşması için öğretmene büyük görev düşmektedir. Öğretmen sadece ders konularının öğretilmesi ile değil, aynı zamanda öğrencilere liderlik etme, güven aşılama, olaylara empatik yaklaşma, etkili iletişim ve uzlaşabilme becerilerini kazandırma gibi sorumluluklara da sahiptir. Ayrıca iş birlikli öğrenmede öğretmen çalışma süresince grubu aktif tutarak, çalışmaların sürdürülmesini sağlayacak grup liderlerini tespit eder ve öğrenme aktivitelerini düzenler. Bir uygulamaya aktif olarak katılmaktan çok öğrencilere bilgiye ulaşabilmeleri için yol göstermek öğretmenin rollerinden biridir (Şahin, 2011, s.72).

Saban'a (2004, s.201-204) göre iş birlikli öğrenme sürecinde öğretmenin belli başlı dört görevi vardır:

a) *Öğretim amaçlarını belirlemek ve açıklamak*: Akademik amaçları belirlemek, sosyal amaçları belirlemek, belirlenen amaçlara göre yönergeler oluşturmak.

b) *Öğretim öncesi karar almak*: Grubun büyüklüğüne/üye sayısına karar vermek, öğrencileri gruplara yerleştirmek, sınıfın fiziksel özelliklerini öğretim için elverişli hâle getirmek, öğretim materyallerini seçmek, öğrencilerin görevlerine göre rollerini paylaşmak.

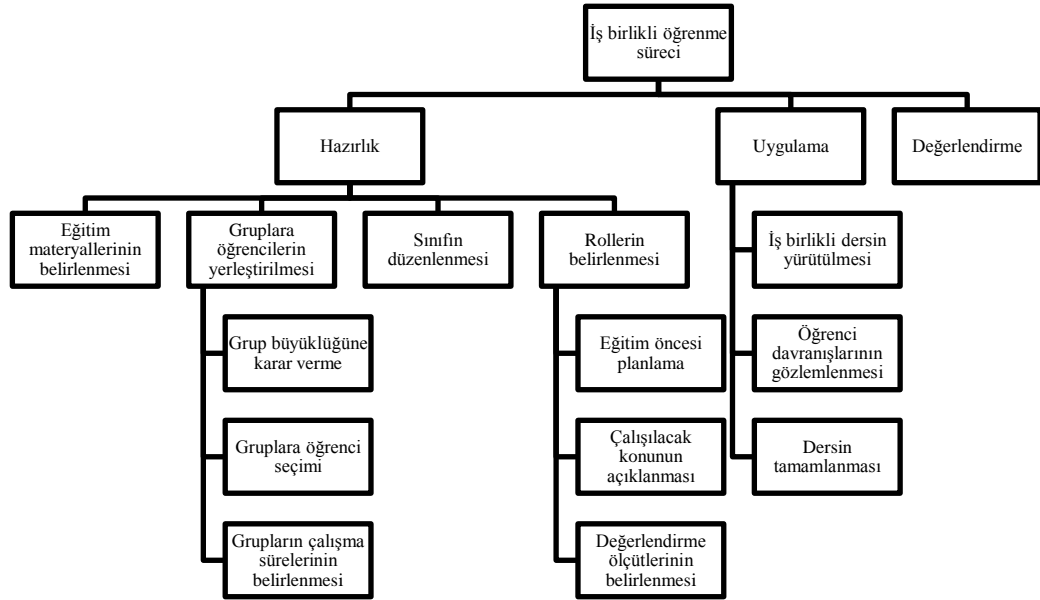
c) *Değerlendirme süreci için kriterleri belirlemek*: Süreç tamamlandığında neyin nasıl ve hangi şekilde değerlendirileceğini belirlemek.

d) *Grup çalışmalarının etkili bir şekilde yürütmesini sağlamak*: Öğrencilere yol göstermek, onları cesaretlendirmek, aktif katılımı sağlamak, etkili bir şekilde dinleme ve anlama becerilerini kazandırmak, ikna etmek, fikirleri değerlendirmek.

2.1.2.3. İş birlikli öğrenme süreci

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin düzenli bir biçimde sürdürülmesi ve beklenen hedeflere ulaşılması için kullanılacak olan yöntem ve tekniklerin her yönden sistemli bir şekilde organize edilmesi ve anlaşılması gerekmektedir. İş birlikli öğrenme sürecinin aşamaları *hazırlık, uygulama ve değerlendirme* basamaklarından oluşmaktadır. Doymuş

ve Doğan'ın (2011) görüşlerine dayandırılarak araştırmacı tarafından oluşturulan iş birlikli öğrenme sürecinin aşamaları Şekil 1'de gösterilmiştir:



Şekil 2. İş birlikli öğrenme sürecinin aşamaları

İş birlikli öğrenme sürecinin hazırlık aşamasında öncelikle amaç ve kazanımlar belirlenir. Belirlenen amaca yönelik olarak öğretim esnasında kullanılacak araç-gereç ve çeşitli materyaller hazırlanır. İş birliği öğrenme öğretim ortamında öğrencilere bilgi ve beceri kazandırmayı ilke edindiği için hazırlık aşamasında beceriyi tanımlama ve ihtiyacı gösterme, çalışma akışının yönergesini belirleme, öğrencilerin pratik yapmasını sağlama, başarılı durumları gösterme, beceri edinilene kadar çalışmayı sürdürme gibi aşamalar üzerinde durulur. Öğrenciler “grupların oluşturulması, görev analizi ve öğrenme işlevinin seçilmesi, bir akış şemasının çizilmesi, sürece katılım, bilgi toplama ve analiz, etkinlik planlarının yapılması, planın uygulanması, planda değişiklikler gerektiğinde bunların uygulanması” (Şahin, 2011, s.51) gibi aşamalarda hangi görevleri alacakları konusunda bilgilendirilir.

Gruplardaki öğrencilere yalnızca birlikte çalışmalarını gerektiği söylenerek iş birlikli öğrenme ortamı sağlanamaz. Grup çalışmalarının hepsi öğretmen tarafından

dikkatlice gözlemlenmeli, sistemli bir şekilde yapılandırılmalı ve çalışmalar bitirilene kadar süreç kontrol edilmelidir. Böylece cesaretlendirme, övme, takdir etme, sıra ile katılımında bulunma, fikir belirtme, anlam denetleme, açıklama isteme, farklı görüş belirtebilme, öneride bulunma gibi sosyal beceriler ve dil işlevleri öğrencilere kazandırılmış olur (Christison, 1990). Bu becerilerin çoğu öğrencilerin grup içerisindeki etkileşimleriyle kazanılacağı için öğretmen bunların gerçekleşmesinde öğrencilere destek olabilir.

İş birlikli öğrenmede herhangi bir öğretme modelinde olabileceği gibi beklenmeyen durumların olabileceğinin göz önünde bulundurulması da dikkat edilmesi gereken bir başka konudur. Söz konusu durumun gerçekleşmesi hâlinde öğretmenlerin gerçekleştirebilecekleri yedek bir etkinlik bulundurmaları yararlı olabilir. İşler iyi gitmediğinde ya da beklenen davranışlar sergilenmediğinde, öğretmen, dağılan ilgiyi konuya yeniden çekmek ve gerekli motivasyonu sağlamak için yedek etkinliklerden yararlanabilir.

İş birlikli öğrenmede öğrencilere verilen görevler yalnızca dersin hedeflerine ulaşmayı sağlayan basitçe yapılandırılmış bir etkinlik görevi değildir. Öğrencilerin kendilerine verilen görevlere yönelik algılarının bu görüş paralelinde olması sağlanmalı, iş birlikli etkinliklerin kendilerini oyalayan ya da öğretmenin işten kaçtığı izlenimini uyandıran birer durum olarak düşünülmemesi için çaba sarf edilmelidir (Cooper, Robinson ve McKinney, 2002). Öğretmen öğrencilerin böyle bir tutum içerisine girmelerini önlemek için ders sırasında gerçekleştireceği etkinliklerle sürecin bir parçası, iş birlikli dersin bir üyesi olduğunu göstermelidir.

2.1.2.4. İş birlikli öğrenmenin yararları

Öğretim sürecinde öğrenciyi merkeze alan ve aktif kılan iş birlikli öğrenmenin öğrenci ve öğretmen açısından pek çok yararı vardır. Bu yararları şöyle sıralamak mümkündür:

İş birlikli öğrenme yaşama hazırlıktır: İş birlikli öğrenme yöntemi, öğretim sürecinde öğrenciyi akranları ile birlikte aktif kılan öğretim yöntemlerinden biridir. Öğretmenler öğrencilere yaşamlarında karşılaştıkları durum, olay ve davranışlara yönelik deneyim kazanma fırsatı sunar. Sosyal yaşama hazırlık süreci olarak da

tanımlanabilen eğitim faaliyetlerinde öğretmen, öğrencilerin birbirleriyle ve kendisiyle kolay bir şekilde etkileşime geçebilmeleri için farklı öğretim etkinlikleri kullanır. Bu sayede öğrencilere “günlük faaliyetlerde kullanılabilecekleri davranış ve beceriler kazandırılmış olur” (Kessler, Price ve Wortman, 1985).

İş birlikli öğrenme bireyin sosyal gelişimini sağlayan bir yöntemdir: Sorumluluk alabilen ve görevlerini yerine getirebilen öğrenciler topluma uyum açısından sorun yaşamazlar. Bu yöntemle bireyin sorumluluk duygusu, başkalarına ve gruba katkıda bulunma zevki arttırılmış olur (Webb, 1980; Johnson ve Johnson, 1993; Büyükkaragöz ve Çivi, 1997). Öğrencilerin kişiler arası ilişkileri ile empati kurma ve olaylara farklı açılardan bakabilme gibi becerileri geliştirilir (Sving ve Peterson, 1982; Slavin, 1983; Hooper ve Hannafin, 1988; Stevens ve Slavin, 1995).

İş birlikli öğrenmede cinsiyet, ırk, ekonomik düzey, inanç ve zekâ gibi faktörlere önem verilmez: İş birlikli öğrenme grupları heterojen yapıdadır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı duyulmasına rağmen, grup etkinliklerinde herhangi bir özelliği dolayısıyla herhangi bir öğrenciye ayrıcalıklı davranılmaz. Gruplar her açıdan eşit hakların sağlanmasına yardımcı olmak için oluşturulur. Bu bakımdan iş birlikli uygulamalarda öğrenciler sahip oldukları özelliklerle değil grup üyesi kimlikleriyle değer kazanırlar. Örneğin hem erkek hem kız ya da hem öğrenme düzeyi çok yüksek hem de öğrenme düzeyi oldukça düşük bir öğrenci gruplarında lider olabilir (Tinto, 1997).

İş birlikli öğrenmede öğrenciler gözlem yaparak ya da model alarak öğrenme fırsatı yakalar: Öğrencilerin kendi grup elemanlarını veya diğer grup elemanlarını model almalarının bireysel yeterliliklerinin artmasında olumlu etkisi bulunmaktadır. Farklı yetenekleri, gereksinimleri, öğrenme biçimleri olan öğrencilerin birlikte çalışması birbirlerinden yeni şeyler öğrenmelerine olanak sağlar (Slavin, 1991).

İş birlikli öğrenme öğrencilerin motivasyonunu arttırır: Öğrenmede dış destek oldukça önemlidir. Bu bakımdan motivasyonu arttırmak için öğrencilerin hem konuya hem diğer arkadaşlarına yönelik olumlu düşünce geliştirmeleri gerekir. Cook ve Pelfrey (1985) öğrencilerin iş birlikli gruplarda çalışırken takım arkadaşlarından yardım alanların ona yardım edenler için daha fazla sevgi duyduğunu ve bir kişinin aldığı

yardıma karşılık verebildiği zaman, doğal olarak oluşan negatif etkilerin azaldığını öne sürmektedir.

İş birlikli öğrenme öğrencilerin öz saygısını artırır: İş birlikli öğrenmeyle ilgili çalışmaların sonuçları iş birlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin öz saygılarını arttırdığını (Webb, 1982) ve öğrencileri öğrenme sırasında oluşan problemlere karşı cesaretlendirdiğini göstermektedir (Kessler, Price ve Wortman, 1985; Fall, Webb ve Chudowsky, 2000; Leikin, 2004).

İş birlikli öğrenme öğrenciler arasındaki güven duygusunu geliştirir: İş birlikli öğrenmede, grubun en üst düzeyde başarı gösterebilmesi için öğrencilerin birbirlerini desteklemeleri ve birbirlerine güvenmeleri önemlidir (Kagan, 1989).

İş birlikli öğrenme yardımlaşmaya ve paylaşmaya dayalıdır: İş birlikli öğrenme yönteminde grup başarısı ve grup ödülü söz konusu olduğu için öğrenciler birlikte çalışmaya ve birbirlerine yardım etmeye çalışırlar. Başarılan her konunun ödülü grup üyeleri arasında paylaşılır. Elde edilen sonucun iş birliği ve yardımlaşma neticesinde gerçekleştiği fikri tüm öğrencilere aşılanır. Bu süreçte tüm öğrencilerin hem yardım ettiği hem de yardım aldığı durumlar mutlaka vardır. Yardımlaşma süreci öğrenciler arasındaki arkadaşlığın pekişmesini, öğrencilerin eskiden öğrendikleri bilgilerle yeni öğrendikleri arasında ilişki kurmalarını, kavram yanlışlarını ve iletişim eksikliklerini gidermelerini ve yeni bakış açıları kazanmalarını sağlar (Senemoğlu, 2005, s.500-509).

İş birlikli öğrenme söz varlığını geliştirir: Sosyal öğrenme kuramından beslenen iş birlikli öğrenmede, öğrenciler arasındaki iletişimin ve etkileşimin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için kullanılan dilin önemi büyüktür. Gerek öğretmenin gerekse öğrencilerin dilin zenginliklerini yansıtması bakımından kelime çeşitliliğine ve dilin işlevlerine imkân tanıyan etkinliklerle uğraşmaları hem öğrencilerin bireysel olarak dil gelişimlerine hem de sınıf içi iletişimlerine katkı sağlar. Ayrıca iş birlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı bir sınıfta öğretilecek konunun içeriğine ve dersin amaçlarına uygun bir tekniğin seçilmesi de öğrencilerde kavram artışına katkı sağlayan başka bir unsurdur (Slavin, 1988). Bilindiği üzere söz varlığı öğrencinin akademik ve sosyal anlamda daha başarılı olmasını sağlayan önemli ölçütlerden biridir.

İş birlikli öğrenme akran yakınlaşmasına katkı sağlar: Aynı gelişim çağında olan çocukların arkadaşlık ilişkilerinin seviyesi onların hem başarıları hem de gelişim düzeyleri üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahiptir. İş birlikli gruplarda yer alan öğrencilerin akranlarının yardımı ve yol göstericiliği ile sorun çözme becerilerininin geliştiği bilinmektedir (Johnson, Johnson ve Smith, 1991). Grupların başarılı olabilmesi için grup üyelerinin birbirlerine yardım etmeleri gerekmektedir. Öğrenciler kendi grubunun başarısına gruptaki diğer arkadaşlarının da başarısıyla ulaşabilmektedir. Bu durum grup üyelerinin maksimum çaba harcamalarını sağlaması açısından da önemlidir. Grubun başarısı grubun performansı ile grup elemanlarının performansına bağlıdır.

İş birlikli öğrenme öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirir: İş birlikli öğrenmeyle ilgili araştırmalar doğru uygulandığında iş birlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirdiğini (Johnson ve Johnson, 1979; Webb, 1980; Smith, Johnson ve Johnson, 1981), eleştirel düşünmeyi teşvik ettiğini ve etkinlikler sırasında yapılan tartışmaların öğrencilerin fikirlerini açıklamalarına ve yaratıcı düşüncelerine yardımcı olduğunu (Peterson ve Swing, 1985; Tannenber, 1995) ortaya koymaktadır.

İş birlikli öğrenme aktif bir öğrenme ortamı sağlar: İş birlikli öğrenme öğrencilere keşfedici ve etkin bir öğrenme ortamı yaratır (Slavin, 1980).

İş birlikli öğrenme öğretmen merkezli anlayıştan uzaktır: Öğretmenlerin bilginin tek kaynağı olarak görülmesini engeller (Saban, 2004, s.205).

İş birlikli öğrenmede yarışma ve rekabet ruhu yoktur: Öğrencilerin birlikte çalışma ve yardımlaşma becerilerini merkeze aldığından rekabetçi ve yarışmacı öğrenme uygulamalarına yer vermez (Açıkgöz, 2008).

İş birlikli öğrenme akademik başarıyı geliştirir: Yapılan araştırmalar iş birlikli öğrenmenin akademik başarı üzerinde olumlu etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır (Yaman, 1999, s.29-32).

2.1.2.5. İş birlikli öğrenmenin sınırlı yanları ve zorlukları

İş birlikli öğrenme, doğru uygulandığında olumlu etkileri kanıtlanmış bir öğretim yöntemidir; ancak tüm öğretim sorunlarına tek başına çözüm üretmesi

beklenemez (Açıkgöz, 1992, s.56). İş birlikli öğrenmenin etkili olduğu bilinmesine rağmen daha az etkili olduğu ve sınırlı kaldığı durumlar da bulunmaktadır.

İş birlikli öğrenmenin sınırlı yanlarından birisi grup üyeleri arasındaki farklılığın yol açabileceği durumdur. Farklı akademik düzeydeki öğrencilerden oluşan bir grupta, yeteneği veya akademik başarı düzeyi düşük öğrencilerin takıma sınırlı oranda katkıda bulunması ya da hemen hemen hiç katkıda bulunmaması bu yöntemin sınırlı yanlarından biridir. Slavin'e (1991) göre bu durum yüksek yetenekli çocukların dostça olmayan tavırlar sergilenmesine yol açabilmektedir.

İş birlikli öğrenme yöntemini kullanacak olan öğretmenlerin yöntemle ilgili iyi seviyede bilgi sahibi olmaları ve uygulamanın nasıl yapılacağını önceden iyi planlamaları gerekir. Yöntem konusunda yeterince tecrübeye sahip olmayan öğretmenlerin sınıf yönetimi ve zaman kontrolü konusunda sıkıntı yaşamaları muhtemeldir. İyi planlanmamış ve yönergesi açıkça belirtilmemiş olan iş birlikli etkinliklerin beklenen başarıyı sağlaması zordur.

İş birlikli öğrenme yöntemini kullanan öğretmenlerin sınıf içindeki konumları da iş birlikli öğrenmenin sonucunu doğrudan etkileyecek önemli bir husustur. Öğretmen her öğrenci ve her grup için ayrı ayrı gözlem ve denetleme formları doldurmalıdır. Bu durum az sayıda mevcudu olan sınıflarda öğretmenin üstesinden daha kolay gelebileceği bir durum iken daha kalabalık sınıflarda öğretmenin yükünü ağırlaştıracak bir durumdur. Bunun üstesinden gelebilmek için de öğretmenlerin sürekli olarak gruplar arasında dolaşarak gruplarla ve öğrencilerle etkileşim ve iletişim hâlinde olması gerekir.

İş birlikli öğrenmenin başarılı olabilmesi öğrencilerin ortak bir amaç için ortak bir paydada buluşmalarına bağlıdır. Bu durum grup ruhunun oluşturulması ve olumlu bağlılığın gerçekleştirilmesiyle sağlanabilir. Öğrenciler arasındaki olumlu bağlılığın gelişmesi uzun bir zaman dilimini alabilir (Johnson ve Johnson, 1981). Ya da öğrenciler arasında ortak bir ürün başarısının hazzı yaşandıkça kendiliğinden, doğal bir yolla, gelişebilir. Bu da ders süresinin beklenenden daha uzun bir süreyi kapsamasına yol açabilir.

İş birlikli öğrenme yönteminin sınıfta sorunsuz bir şekilde uygulanması için, öğrencilerin, kendilerinden nasıl bir davranış sergilemeleri beklendiğini anlamaları, ne yapmaları gerektiğini ve bir problemle karşılaştıklarında nereden ve kimden yardım alabileceklerini çok iyi bilmeleri gerekmektedir. Bu da ancak öğrencilere, mümkün olduğunca açık olmak, onları, üstlendikleri roller ve iş birliği konusunda eğitmek ve aynı zamanda etkili ve dikkatli bir planlama süreci ile sağlanabilir. Bunun yanında, iş birlikli öğrenme yönteminin uygulandığı bir sınıfın çok sessiz olmasını beklemek yanlış olur. Fakat bu gürültü seviyesini ayarlamak öğretmenin elindedir. Dersin en başında birtakım sınıf kuralları belirleyip bu kuralların uygulanmasını sağlamak, sınıftaki disiplini korumak açısından oldukça yararlı olacaktır (Jacobs, 2006).

Aynı zamanda, iş birlikli öğrenme yönteminin uygulandığı sınıfın yerleşim düzeni de önemlidir. Öğrenciler, tahtayı, öğretmeni ve arkadaşlarını rahatça görebilmeli ve grup içindeki her bir öğrenci, eşit ve birbirini rahatsız etmeyecek mesafede olmalıdır. Bu durum etkili bir şekilde sağlanamazsa çeşitli disiplin problemleri oluşabilir.

İş birlikli öğrenme yönteminin yeterli tecrübeye sahip olan öğretmenler tarafından uygulanması gerekir. Öğretmenlerin öğrencileri akademik ve sosyal beceriler açısından iyi tanımadan gruplara atamaları benzer özelliklere sahip ya da becerileri zayıf olan öğrencilerin aynı grupta toplanmasına ve iş birlikli öğrenme uygulamalarının başarısızlıkla sonuçlanmasına yol açabilir.

İş birlikli öğrenme yöntemine en sık yapılan eleştirilerden ve öğretmenlerin de sık karşılaşılabilecekleri sorunlardan biri gruptaki bir veya birkaç üyenin gruptaki diğerlerine göre daha baskın olması ve onların katılımını engellemesidir (Jacobs, 2006). Bu sorunun çözümü için öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Pasif ve geleneksel bakış açısına sahip olan öğretmenler bu tür sorunları geleneksel disiplin anlayışlarıyla çözerken; iş birlikli öğrenme yöntemi gibi çağdaş yöntemleri kullanan öğretmenlerin çok değişik ve farklı durumlara dönüştürülebilecek esneklikte, araştırma sonuçlarına dayalı çözüm yolları aramaları gerekecektir.

Akademik ve sosyal beceriler yönünden baskın olan öğrencilerle zayıf öğrencilerin etkileşimde bulunarak öğrendikleri iş birlikli öğrenme yönteminde, Christison'a (1990) göre, başarılı öğrenciler ve zayıf öğrenciler arasındaki olumlu

bağımlılık çift yönlü olmamaktadır. Yani başarılı öğrenci başarısız öğrenciye yardım etse de bunun tersi gerçekleşmemektedir. Bu durum özellikle çok karışık gruplarda karşılaşılabilecek bir sorun olarak görülmektedir.

Grubun uyum ve çalışma hızına göre her etkinlik her grupta aynı sürede tamamlanamaz. Bazı gruplar işlerini erkenden bitirirken bazıları verilen süreyi aşabilir. Bu durumda öğretmen işlerini erken bitiren gruplara kısa ve eğlenceli yeni çalışmalar yaptırmalı ve bunun için hazırlıklı olmalıdır.

Öğrenciler iş birlikli öğrenme yöntemine hemen uyum sağlayamayabilir. Bu tür bir uyumsuzluk başarı seviyesini düşürür ve öğrenciyi olumsuz etkiler. Böyle bir durumda öğrencilerin başarıya karşı güdülenmesi ve etkinlikleri yapmaya istekli hâle getirilmesi önemlidir. Ayrıca iş birlikli öğrenme konusunda olumsuz tutuma sahip olan öğrencilerin olumlu tutum geliştirmeleri, “bu yöntemle daha iyi öğrendikleri ve yöntemin daha fazla yarar sağladığı konusunda ikna edilmeleri” (Paintz, 1997) öğretmenlerin sorumluluğunu arttıracak durumlardır.

2.1.2.6. İş birlikli öğrenme teknikleri

İş birlikli öğrenme yöntemi eğitim-öğretim faaliyetlerinde yerini almaya başladığından beri bu yöntem ile çalışan araştırmacıların çalışmalarına paralel olarak değişik teknikler üzerinde durulmuştur. Sınıf içi etkinliklerin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi ve hedeflenen başarının gerçekleştirilebilmesi için iş birlikli öğrenme yönteminin farklı ilkelerini uygulamayı amaçlayan farklı öğrenme teknikleri geliştirilmiştir.

Tekniklerdeki bu farklılık iş birlikli öğrenme yönteminde öğrenciye kazandırılması hedeflenen kritik özelliklerin etkisini artırmak, iş birlikli çalışmaları yapılandırmak, uygulama ortamını düzenlemek ve uygun materyali seçmek için gereklidir (Hedeen, 2003; Sucuoğlu, 2003). Bu teknikler uygulanırken öğrencilerin sayısı, ortamın sosyal ve fiziksel yapısı, uygulanacak ders ve konunun özelliği (Mallinger, 1998; Doymuş, 2008) gibi hususlar gözönüne alınmıştır.

İş birlikli öğrenmeyle ilgili bilgi verilen kaynaklarda çeşitli iş birlikli öğrenme tekniklerinden söz edilmektedir. Öğretim yöntem ve teknikleri konusunda Türkiye’de

çalışmalarını sürdüren bazı araştırmacıların çalışmalarında adı geçen iş birlikli öğrenme teknikleri şunlardır:

- a) *Birlikte öğrenme* (Açıkgöz, 1992; Doymuş ve Doğan, 2011; Şahin, 2011)
- b) *Öğrenci takımları başarı bölümleri* (Açıkgöz, 1992; Senemoğlu, 2005; Ekinci, 2007; Çubukçu, 2011; Doymuş ve Doğan, 2011; Şahin, 2011)
- c) *Takım oyun turnuva* (Açıkgöz, 1992; Senemoğlu, 2005; Ekinci, 2007; Çubukçu, 2011; Doymuş ve Doğan, 2011; Şahin, 2011)
- d) *Birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon* (Açıkgöz, 1992; Senemoğlu, 2005; Ekinci, 2007; Çubukçu, 2011; Doymuş ve Doğan, 2011; Şahin, 2011)
- e) *Takım destekli bireyselleştirme* (Açıkgöz, 1992; Senemoğlu, 2005; Ekinci, 2007; Çubukçu, 2011; Doymuş ve Doğan, 2011; Şahin, 2011)
- f) *Grup araştırması* (Açıkgöz, 1992; Çubukçu, 2011; Doymuş ve Doğan, 2011; Şahin, 2011)
- g) *İş birliği- iş birliği* (Açıkgöz, 1992; Doymuş ve Doğan, 2011; Şahin, 2011)
- h) *Birlikte soralım birlikte öğrenelim* (Açıkgöz, 1992; Doymuş ve Doğan, 2011; Şahin, 2011)
- ı) *Jigsaw/ Birleştirme* (Açıkgöz, 1992; Senemoğlu, 2005; Ekinci, 2007; Çubukçu, 2011; Doymuş ve Doğan, 2011; Şahin, 2011)
- i) *Jigsaw II/ Birleştirme II* (Açıkgöz, 1992; Senemoğlu, 2005; Doymuş ve Doğan, 2011; Şahin, 2011)
- j) *Jigsaw III/ Birleştirme III* (Doymuş ve Doğan, 2011; Şahin, 2011)
- k) *Jigsaw IV/ Birleştirme IV* (Doymuş ve Doğan, 2011; Şahin, 2011)
- l) *Ters jigsaw* (Doymuş ve Doğan, 2011; Şahin, 2011)
- m) *Konu jigsawı* (Doymuş ve Doğan, 2011; Şahin, 2011)

n) *Karşılıklı sorgulama* (Senemoğlu, 2005; Çubukçu, 2011; Şahin, 2011)

o) *Buluş* (Açıkgöz, 1992; Şahin, 2011)

ö) *Akademik çelişki* (Açıkgöz, 1992; Şahin, 2011)

p) *Küçük grupla öğretim* (Çubukçu, 2011)

İş birlikli öğrenme yönteminde kullanılan bu tekniklerin ortaya çıkış tarihleri ve teknikleri geliştiren isimler ise şunlardır:

Tablo 2.1

İş birlikli öğrenme tekniklerinin ortaya çıkış tarihleri ve geliştiricileri

<i>İş Birlikli Öğrenme Tekniği</i>	<i>Geliştirildiği Tarih</i>	<i>Tekniği Geliştiren</i>
Birlikte Öğrenme	1960'ların ortaları	Johnson ve Johnson
Takım-Oyun Turnuva	1970'lerin başı	De Vries ve Edwards
Grup Araştırmaları	1970'lerin ortaları	Sharan ve Sharan
Akademik Çelişki	1970'lerin ortaları	Johnson ve Johnson
Birleştirme (Jigsaw)	1970'lerin sonu	Aronson ve Arkadaşları
Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri	1970'lerin sonu	Slavin ve Arkadaşları
Birleştirme II (Jigsaw II)	1970'lerin sonu	Slavin ve Arkadaşları
Buluş	1980'lerin başı	Cohen
Takım Destekli Bireyselleştirme	1980'lerin ortaları	Slavin ve Arkadaşları
İş birliği-İş birliği	1980'lerin ortaları	Kagan
Birleştirilmiş İş Birlikli Okuma ve Kompozisyon	1980'lerin sonu	Stevens, Slavin ve Arkadaşları
Birlikte Soralımlı Birlikte Öğrenelim	1990'ların başı	Açıkgöz
Birleştirme III (Jigsaw III)	1990'ların başı	Stahl
Birleştirme IV (Jigsaw IV)	1990'ların sonu	Holliday

Tablo 2.1'in devamı

Karşılıklı Sorgulama	1997	Senemoğlu
Ters Birleştirme (Reverse Jigsaw)	2000'lerin başı	Hedeen
Konu Jigsawı	2007'nin ortaları	Doymuş

(Şahin, 2011)

Bu tekniklerin yapısı, özellikleri ve uygulama aşamalarıyla ilgili bilgiler, tekniklerin adından oluşan alt başlıklar altında verilmiştir.

Birlikte Öğrenme: Tekniğin geliştiricileri R. Johnson ve D. Johnson kardeşlerdir. İş birlikli öğrenme teknikleri içinde üzerinde en çok araştırma yapılan ve en bilinen tekniklerden biridir. Birlikte öğrenme tekniğinin en önemli özelliği grup amacının belirlenmesi, düşünce ve malzemelerin paylaşılması ve grupların çeşitli şekillerde ödüllendirilmesidir. Uygulamalarda öğrencilerin düşünce ve malzeme paylaşımları teşvik edilir. Öğrencilerin problem çözebilme ve ürün ortaya koyma becerilerinin geliştirilmesi için grup hâlinde çalışmaları sağlanır. Konu ile ilgili sorular grup içinde çözülmeye çalışılır ve daha sonra öğretmenin sunumu ya da rehberliği eşliğinde eksik kalan konular öğrenilir. Grup çalışmaları sonrasında grup etkinliklerinin sonuçlarına göre gruplar, çeşitli şekillerde ödüllendirilir. Bu teknikte öğretim süreci içerisinde öğrenci sürekli olarak aynı grupta görev alır ve başka bir grupta çalışma yapmaz.

Birlikte öğrenme tekniği uygulanırken farklı aşamalar dikkate alınır. Bunlardan ilki öğretim hedeflerinin belirlenmesidir. Öğretim hedefleri belirlenirken öğrencilere kazandırılacak bilgi ve beceriler öğretmen tarafından önceden belirlenir. Öğretim konusuna uygun olarak da iş birlikli çalışmalar için hazırlık yapılır. Bundan sonra grupların oluşturulması aşamasına geçilir. Konu, malzeme, öğrenci sayısı ve sınıfın durumu göz önüne alınarak en az 2, en fazla 6 kişiden oluşan gruplar oluşturulur. Öğrenciler cinsiyet, akademik başarı, sosyo-ekonomik düzey vb. özellikler dikkate alınarak heterojen bir şekilde gruplara ayrılır. Grupların heterojen olması için öğrencilerin gruplara dağıtımını öğretmenin yapması gerekir (Şahin, 2011).

Grup içi ve gruplar arası iletişimin rahatça sağlanabilmesi ve etkinliklerin yapılabilmesi için sınıfın fiziksel şartları sağlanır. Grup bağımlılığını sağlamak amacıyla gruptaki öğrencilere gözlemci, yazıcı, araştırmacı, denetleyici, özetleyici, sözcü ve malzemeci gibi roller verilerek hem görev tanımları yapılır hem de gruba karşı bağımlılıkları artırılır (Şimşek, 2007).

Konu sayısına uygun olarak grupların konuları ve malzemeleri belirli aralıklarla değiştirilir. Grupların konuya hazırlanırken kullanacakları ders araç-gereçleri öğretmen tarafından temin edilir. Bu materyallerin öğrenciler tarafından nasıl kullanılacağı gruplara anlatılır. Grup çalışmalarında ulaşılmak istenen hedef ve davranışlar hakkında öğrencilere bilgi verilir. Grup çalışması içinde ve uygulamanın çeşitli aşamalarında öğrencilerin nasıl değerlendirileceği ve onlara hangi ölçme araçlarının uygulanacağı bildirilir.

Daha sonraki aşamada belirlenmiş ve gruplara dağıtılmış konulara hazırlanılır. Gruplar kendi içinde konulara çalışır ve bunları tartışır. Konu testleri ile öğrenmeleri ölçülür. Grupların öğretim hedeflerine ulaşma düzeylerinin belirlenmesi ve dersin sona erdirilmesi ile değerlendirme aşamasında gruplar konu ile ilgili genel ölçeklerle test edilirler. Ulaşılan sonuçlar gruplara duyurulur ve ödüllendirmeler yapılır, sınıf vb. özellikler dikkate alınarak yapılır.

Akademik Çelişki: Johnson ve Johnson tarafından geliştirilmiştir. Öğrencilerin düşünceleri, çalışma sonuçları ve fikirleri arasında bir uyumsuzluk ortaya çıktığında, bilgi çelişkisini fırsata dönüştürmek ve bu durumdan yüksek verim almak için uygulanabilecek bir tekniktir. Akademik çelişki eleştirel ve rasyonel düşünmeyi, farklı yargılara ulaşmayı öğretmek için etkili olabilecek bir öğretim şeklidir. Akademik çelişki tekniği doğru uygulandığında öğrenciler için heyecan verici ve katılım sağlayıcı bir etkinliğe dönüşebilir. Ancak en az kullanılan öğretim tekniklerinden biri olarak gösterilmektedir. Bu durumun sebepleri arasında tekniğin uygulama aşamalarının açıkça bilinmemesi, öğretmenlerin uygulama yönünden yeterince eğitilememesi ve çelişki yaratan fikirlerin çatışmaya dönüşmesini engellemenin ve sınıf kontrolünün zor olması gösterilmektedir (Doğan, 2012, s.262).

Akademik çelişki tekniği uygulanırken öncelikle gruplar oluşturulur. Öğrenciler önce 4 kişilik gruplara ayrılır. Ardından çelişen düşünceleri savunmak için iki alt gruba ayrılır. Önceden saptanan çelişkinin gruplara sunumu yapılır. Çelişkiler tartışmaya açık, sonucu belirsiz, iki görüşün de savunulacak taraflarını içinde barındıran özellikte olmalıdır.

Daha sonra sunumu yapılan çelişen ya da zıt olan düşüncelerin önerileri hazırlanır. Gruplar önerilerini rapor hâlinde hazırlarlar ve kendi içlerinde karşıt görüşü savunan bir alt gruba daha ayrılarak kendi aralarında o görüşü nasıl savunacaklarını planlarlar. Taraflar savundukları görüşü ve neden onu savunduklarını açıklarlar. Bu aşamada taraflar ileri sürdükleri görüşü savunurlar.

Daha sonra taraflar karşıt görüşün ne olduğunu, görüşü anlayıp anlamadıklarını açıklarlar. İki tarafın da anlaşabileceği bir karar verilir. Bunun için öğrenciler kendi görüşlerini savunmaktan vazgeçip en iyi kanıtları özetleyip sentezleyerek bir anlaşmaya varırlar ve bir grup raporu hazırlarlar. Son olarak grup üyeleri bireysel olarak alınacakları sınava hazırlanırlar (Açıkgöz, 2008, s.58).

Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri: Slavin tarafından geliştirilmiş bir iş birlikli öğrenme tekniğidir. Bu teknikte takım üyelerinin öğretimin amaçlarına hep birlikte ulaşmasını sağlamak en önemli özelliktir. Yani öğrenciler takım hâlinde bir şey yapmak için değil, takım hâlinde öğrenmek için bir araya gelir. Öncelikle öğrenilecek içerik öğretmen tarafından düz anlatım ya da tartışma şeklinde öğrencilere sunulur. Konuyla ilgili ön bilgiler edinildikten veya hatırlandıktan sonra takımlar oluşturulur. Her öğrenme takımına dört ya da beşer öğrenci öğretmen tarafından atanır. Her takıma düşük ve yüksek performanslı öğrenciler, kızlar ve erkekler, farklı etnik kökenli öğrenciler ve başka özellikleri olan öğrenciler dengeli bir şekilde dağıtılır. Bu teknikte, takım ödülü kullanıldığından tüm öğrencilerin kendi kendilerini aşmaları ve performanslarını yükseltmeleri yüksek motivasyona bağlıdır. Çünkü her öğrenci geçmişte aldığından daha iyi bir puan aldığı takdirde takım başarısına katkıda bulunmakta ve ödülünü almaktadır. Bu durumda öğrenciler, birbirleriyle değil, kendi kendileriyle yarışmakta ve birbirlerine yardım etmektedir. Böylece sınıfta rahat, yardım almayı ve yardım etmeyi teşvik eden, keyifli bir öğrenme ortamı doğmaktadır

(Senemoğlu, 2005, s.503). Bu yönüyle iş birlikli öğrenmenin olumlu bağlılık ilkesine sıkı sıkıya bağlı bir tekniktir.

Takımlar önceden saptanan amaçlara ulaştıkça ödüllendirilir (Açıkgöz, 1992, s.25-26). Öğrenci takımları başarı bölümleri tekniği uygulanırken öncelikle öğrenilecek konu sınıfa sunulur. Sunum genellikle öğretmen tarafından düz anlatım ya da tartışma biçiminde yapılır. Daha sonra takımlar oluşturulur. Öğrenciler, akademik başarı, cinsiyet, ırk vb. açılardan sınıfları temsil edecek biçimde dörder kişilik gruplara ayrılırlar. Her takımın temel görevi grup üyelerini sınavlarda başarılı olacak biçimde hazırlamaktır. Öğretmen sunumu yaptıktan sonra takımlar çalışma yaprakları üzerinde çalışırlar. Ardından öğrenciler, konu ile ilgili bireysel sınava alınırlar; böylece bireysel değerlendirilebilirlik sağlanmış olur. Bireysel ilerleme puanlarında eğer öğrenci öncekine göre daha iyi başarı gösterirse ödül ya da puan alabilir. Her öğrenci, grubuna eşit derecede katkıda bulunma hakkına sahiptir; ancak önceki durumuna göre gelişme göstermezse eşit başarı katkısını yapamaz. Son olarak da takımlar önceden saptanmış ölçütlere ulaştıkça ödüllendirilirler (Açıkgöz, 1992, s. 25).

Takım Oyun Turnuva: Takım oyun turnuvaları tekniği, David Devries ve Robert E. Slavin tarafından geliştirilen bir öğrenme tekniğidir (Devries ve Slavin, 1978). “Birimiz hepimiz için” ilkesine sıkı sıkıya bağlı bir tekniktir. Öğrenci başarı grupları kendi içinde konuya hazırlanırlar. Her grubun temsilcisi diğer grupların temsilcileri ile öğrenilen konuyla ilgili düzenlenen turnuvada yarışır ve grubu için mücadele eder.

Uygulamanın başlangıcında konuyla ilgili öğretmen tarafından teorik bir sunum yapılır. Sınıftaki öğrenciler, cinsiyet, yaş, başarı vb. özellikler dikkate alınarak 4-5 kişilik heterojen gruplara ayrılır. Daha önce hazırlanmış konu ile ilgili çalışma yaprakları ve diğer malzemeler gruplara dağıtılır. Her turnuva masasına oyun yaprağı, cevap yaprağı, puanlama formu, oyun yaprağındaki soruların numaralarını taşıyan bir deste kart konur. Tüm öğrenciler aynı materyalleri kullanır. 1’den 30’a kadar numaralı olarak hazırlanmış soru kartları öğrencilere dağıtılır. Gruplar, bu malzemeler üzerinde çalışır ve tartışırlar. Sorulara yönelik yanıtları karşılaştırırlar.

Oyunlardan oluşan turnuvalar, haftanın sonunda konu sunumundan ve grup alıştırmalarından sonra yapılır. Birinci turnuva için takımlarının en iyisi olan üç öğrenci, 1. turnuva masasına; başarı düzeyi onlardan sonra gelen üç öğrenci 2. turnuva masasına; daha sonrakiler 3., 4. turnuva masalarına alınır. Amaç, her masadaki başarı düzeyine yakın olan takım temsilcilerini birbiriyle yarıştırmak ve her öğrencinin gücü oranında takımlarına katkıda bulunmasını sağlamaktır. Birinci haftadan sonra öğrenciler kendi başarı düzeylerine göre masa değiştirirler. Başarısı yükselenler üst masalara, düşenler de alt masalara geçerler. Başarısı değişmeyenler aynı masada kalırlar.

Konuyla ilgili hazırlanmış sorulardan oluşan oyunlar, gruptan seçilmiş kişilerle daha çok soru çözümüne dayalı olarak oynanır. Öğrencilerden biri bir kart çeker ve karttaki numarayı karşılayan soruyu yanıtlamaya çalışır.

Oyunun başlayabilmesi için öğrenciler, soruların okunması için ilk okuyucuyu seçerler. Bunun için öğrenciler bir kart çeker ve en yüksek numarayı çeken kişi ilk okuyucu olur. İlk okuyucu, çektiği karttaki numarayı karşılayan soruyu yüksek sesle okur ve yanıtlamaya çalışır. Okuyucu doğru yanıt bilmiyorsa ona bir tahminde bulunma hakkı tanınır. Yanlış cevaplarsa bile cezalandırılmaz. İlk okuyucunun yanıt vermesinden sonra onun solundaki öğrenci (ilk karşı çıkıcı) karşı çıkma ya da yanıt verme hakkına sahiptir. Eğer bu hakkını kullanmazsa ya da ikinci okuyucu öncekilerden farklı bir yanıt vermek isterse o da karşı çıkabilir. Karşı çıkıcılar dikkatli olmak zorundadır, çünkü yanlış yaparlarsa kart kaybederler. Herkes yanıtını verdikten sonra ikinci karşı çıkıcı (okuyucunun sağındaki) cevap kartlarını kontrol eder, doğru yanıtı yüksek sesle okur. Eğer karşı çıkıcılardan biri yanlış bir yanıt verirse önceden kazandığı bir kart varsa onu masaya geri koyar. Eğer hiç kimse doğru yanıt vermediyse kart masaya döner.

İkinci tur için okuyuculuk, karşı çıkıcılık gibi durumlar bir sola kayar ve oyun, öğretmenin belirlediği süre ya da destedeki kartlar bitene kadar sürer. Oyunun sonunda herkes elindeki kartları sayar ve bu sayı onların o oyunda kazandıkları puan olarak yazılır. Zaman varsa kartlar karıştırılıp ikinci oyuna geçilir. Bütün öğrenciler oyunu aynı anda oynamalıdır. Onlar oynarken gruptan gruba dolaşarak soruları yanıtlanır ve herkesin ne yapacağını anlaması sağlanır. Süresinin bitimine on dakika kala öğrencilere oynamayı bırakmaları ve herkesin puanını “oyun puanlama kâğıdı”na yazmaları söylenir.

Turnuva sonunda takımların elinde bulunan soru kartlarının sayısına göre puanlandırma yapılır. Puanı yüksek olan takım ödüllendirilir. Bu ödüllendirme yaşa ve eğitim seviyesine göre değişebilir (Açıkgöz, 2008; Slavin, Madden, Karweit, Livermon ve Dolan, 1995).

Grup Araştırması: İş birlikli etkileşim ve iletişimin yalnızca küçük gruplarda elde edileceği fikrinden hareket eden John Dewey, demokratik bir sınıf ortamına ve bireyler arası diyaloga dayalı olarak bu tekniği geliştirmiştir. Bu teknik sınıftaki öğrenmeyi duyuşsal ve sosyal yönleriyle ele almıştır (Açıkgöz, 2008, s.204). Grup araştırması tekniği daha sonra, İsrail’de Sholomo ve Yael Sharan ile Rachel Hertz-Lazarowits tarafından daha da geliştirilmiştir.

Grup araştırması tekniğinde bireysel çalışmaya ve değerlendirmeye önem verilir. Çünkü amaç hem grupta yer alan öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek hem de her öğrencinin aktif katılımını sağlayarak öğrenmeye zemin hazırlamaktır. Ayrıca bu teknik öğrenciler arasındaki etkileşimi artırmakta, böylece öğrenmenin daha zevkli gerçekleşmesi sağlanmaktadır.

Grup araştırması tekniği uygulanırken önce konu belirlenir ve grup üyelerinin birlikte çalışarak kendi alt konularını nasıl araştıracaklarını planlamaları sağlanır. Öğrencilerin de önerileri dikkate alınarak konu alt başlıklara bölünür. Konunun hangi başlıklarının hangi kaynaklardan yararlanarak hazırlanacağına ve nasıl bir iş bölümü yapılacağına araştırmacının da yönlendirmesiyle karar verilir. Daha sonra öğrenciler 2-6 kişilik gruplara ayrılır. Grupların heterojen olmasına dikkat edilir. Aynı konuda iş birliği içinde çalışabilen eğitsel, örgütsel ve sosyal amaçları ortak olan öğrencilerin aynı grupta yer alması çalışmanın sorunsuz devam etmesi açısından önemlidir.

Her öğrenci kendi payına düşen konular ile ilgili bilgiyi toplar, çözümler ve değerlendirir. Sonra bütün üyeler bir araya gelip edindikleri bilgileri paylaşarak grubun araştırma problemini çözmeye çalışırlar. Bu aşama en uzun süren aşamadır. Öğretmen, bu aşamada araya girerek öğrencilere birlikte çalışma becerisini kazandırmaya çalışır. Gruptaki bireylerin konularını birbirleriyle tartışarak öğretmeye çalışmaları teşvik edilir.

Daha sonra uzman gruplar oluşturulur. Çalışmanın bu basamağında her grupta konusunda uzmanlaşan öğrencilerden birer öğrenci seçilir ve uzman gruplar oluşturulur. Bu gruplardaki bireyler veri toplamadan ve bilgilerin açıklığa kavuşturulmasından sonra ulaşılan sonuçları rapor hâline getirirler. Sonrasında ana düşüncenin ifade edilmesi, parçaların bir bütün oluşturacak biçimde bir araya getirilmesi gibi etkinlikler yer alır. Her gruptan bir temsilcinin katıldığı uzman grup, grupların araştırma raporu için hazırladığı çalışmaları gözden geçirir, zamanlamayı yapar ve grupların malzeme isteklerini alır. İhtiyaç duyulması hâlinde elde edilen yeni materyaller gruplardaki bireylere dağıtılır ve çalışma, ana düşünce açıklığa kavuşturuluncaya kadar devam eder. Öğrenilen bilgi ve deneyimlerin hangi durumda olduğunu test etmek için soru-cevap ve tartışmalara yer verilebilir.

Sonra her gruptan elde edilen araştırma raporları sınıfta sunulur. Sunum sırasında görsel, işitsel araçların, diğer yaratıcı materyallerin kullanılması ve sınıftaki öğrencilerin katılımının sağlanması teşvik edilir.

Bu aşamadan sonra rapor, sunum ve öğrencilerin değerlendirildiği değerlendirme aşamasına geçilir. Öğrenciler diğer grupların sunumlarıyla ilgili dönüt vererek değerlendirme sürecine katılır. Konusunda uzmanlaşan öğrencilerin değerlendirmeleri, konuların ne oranda öğrenildiğini göstermesi açısından önemlidir. Bu arada değerlendirilmesi gereken; öğrencilerin nasıl araştırdıkları, bilgileri problemlerin çözümünde nasıl kullandıkları, nasıl çıkarımda buldukları ve sonuca nasıl ulaştıklarıdır. Bunun takibini yapmak, konuların ne derece öğrenildiğini görebilmek ve gerektiğinde öğrencileri yönlendirebilmek için araştırma sürecinde deneklere konularla ilgili soru çözdürülebilir. Sınavlar genellikle bir iki hafta önceden duyurularak öğrencilerin hazırlanmalarına zaman tanınır. Sınavlarda grupların kendi raporlarına dayalı olarak hazırladıkları sorulardan yararlanılır. Öğrenciler de sınava çalışırken bu soruları temel alır, hazırlanma aşamasında yanıtlarını diğer gruplarla tartışıp geliştirirler (Açıkgöz, 2008; Taşpınar, 2005).

İş Birliği-İş Birliği: İş birliği-iş birliği Kagan (1989) tarafından geliştirilmiştir. Kagan, iş birlikli öğrenme tekniklerini iki gruba ayırmaktadır. Kagan'ın "Temel İlkeler" adını verdiği birinci grupta birlikte öğrenme ve grup araştırması teknikleri yer alır. Bunların ortak özelliği temel ilkeleri belirleyip uygulamada öğretmen ve öğrencilere

esneklik tanımlarıdır. “Reçete Yaklaşımı” adı verilen ikinci yaklaşımda ise öğrenci takımları-başarı bölümleri ile takım oyun turnuvaları yer almaktadır. Bu grupta ayrıntılı yönergeler geniş yer tutar. İş birliği-iş birliği tekniğinde Kagan, iki yaklaşımın da avantajlı yönlerini birleştirmeye çalışmaktadır (Şahin, 2011, s.85).

İş birliği-iş birliği tekniğinin temelinde öğrencilerin doğal merak, zekâ ve yeteneklerini ortaya çıkaracak bir ortamı hazırlamak vardır. İş birliği- iş birliği basit ve esnek bir tekniktir. Bu teknikte öncelikle öğrenci merkezli sınıf tartışması yapılır. Öğrencilerin konuya yönelik ilgilerini ortaya çıkarmak ve açıklamak, konuya yönelik meraklarını uyandırmak, öğrenme isteği oluşturmak için sınıf tartışmaları düzenlenir. Önceden yapılan okuma ve sunumlar öğrencinin merakını uyandırmada etkili olmaktadır.

Daha sonra öğrenciler belirlenmiş amaçlara göre takımlara ayrılır. Öğretmen değişik yetenek düzeyindeki ve özellikteki öğrencilerin birbirlerine bir şeyler öğretmeleri için takımları heterojen bir yapıda oluşturur; bazen de öğrencilerin ilgilerinin geliştirilmesi için öğrencilerin kendi gruplarını oluşturmalarına izin verilir ve takımlar oluşturulur. Takımlara seçilen öğrencilerin birbirlerini tanımasına olanak sağlamak, öğrencilerin değerli olduklarını kendilerine göstermek, güven duygularını geliştirmek, etkileşim içinde olmalarını sağlamak, iş birlikli çalışma becerilerini geliştirmek, etkileşimin faydalarını göstermek, olumlu ve onlar için rahat bir öğrenme ortamı oluşturmak gibi amaçlara yönelik çalışmalar yapılır.

Takım üyeleri birbirlerini tanıdıktan ve birbirleriyle etkili iletişim kurdurtan sonra kendi konularını seçerler. Bu seçim, sınıf tartışması sırasında, bütün sınıfın ilgisine göre oluşturulmuş olan konu listesine göre yapılır. Takımlar, ilgi duydukları konuyu seçmek üzere tartışırken öğretmen, grupların arasında dolaşarak öğrencilere yardımcı olur.

Takım içinde iş birliğini sağlamak için takım konusu alt başlıklara bölünür. Takımdaki üye sayısına dikkat edilerek alt konu başlıkları belirlenir ve dağıtılır. Bu esnada öğretmen mini (alt) konuların ulaşılabilir kaynaklarda yer almasına ve öğrenci seviyesine uygun olmasına dikkat eder. Bu aşamada öğrenciler, kaynaklardan yararlanarak üstlendikleri mini konu ile ilgili bilgi ve malzeme toplar ve onları

düzenlerler. Takım içindeki sunum ve tartışmayı, takım üyelerinin ilgili konu hakkındaki tartışmalarını sürdürebilmelerini amaçlar. Mini konularla ilgili bilgi ve malzemeler sunulur. Sunum öncesinde öğretmen aktif dinleme, görüşme ve destekleyici soru sorma ilkelerini gözden geçirir. Takım içinde, not alma, eleştiride bulunma, mini konular arasındaki uyumun kontrolü vb. roller paylaşılır.

Öğrencilerin mini konu sunumu ile takım sunumunu ayırt etmeleri önemlidir. Örneğin takımın topladığı malzemelerin paylaşımı tartışma konusu olabilir. Bu tartışma, konunun iyi kavranması ile kendiliğinden çözülebilir. Takımların sunumları için belirli bir süre verilir, öğrencilere sunumlarını geliştirmek için işitsel ve görsel araçlar kullanabilecekleri hatırlatılır.

Takım sunumlarında sınıfın kontrolü öğrencilerdedir. Öğrenciler sınıfı istedikleri gibi düzenlerler. Sunumla ilgili sınıftan soru gelebileceği için zamanı etkili kullanmak önemlidir. Bütün sınıfın sunumları aktif bir şekilde dinlemesi ve sürece katılımının sağlanmasına özen gösterilir. Daha sonra sunumlar ve bireysel katkılar öğrenciler ve öğretmen tarafından değerlendirilir. Değerlendirme sırasında sunumların güçlü ve zayıf yönleri saptanır (Açıkgöz, 2008, s.207-209).

Jigsaw (I, II, III, IV): Birleşme, birleştirme veya ayrılıp birleşme olarak da bilinen jigsaw, ilk olarak Eliot Aronson tarafından geliştirilmiştir. İş birlikli öğrenmenin grup dinamiğine ve etkileşime dayalı bir tekniğidir. Jigsaw tekniği, her öğrencinin öğretici bir bulmacanın parçalarını oluşturduğu ve gruplarında birleşerek uzmanlaştığı, diğer grupların bilgilerini kaynak olarak görüp edindiği ve edindiği bilgileri gruplarında paylaşarak bilgiye bütün hâlinde ulaştığı bir öğrenme biçimidir (Aronson, 2006).

Birden fazla jigsaw tekniğinden söz edilmektedir. Jigsaw teknikleri temel olarak birbirlerine benzemektedir. Gruba dönerek her öğrenci diğer grup üyelerine akran öğretimi yapar. Sınıftaki bütün gruplar aynı konuya çalışabildikleri gibi farklı gruplar konunun farklı alt başlıklarını da çalışabilirler. Gruplar, konuyu sırayla öğrenmek ve öğretmek için tekrar tekrar görev alabilirler (Grasha ve Yangarber-Hicks, 2000). Jigsaw tekniği, her öğrenciye konunun bir kısmını gruba anlatma sorumluluğunu vererek öğrenmeyi ve iş birliğini destekler. Bu teknikte öğrenciler iki farklı grubun “asıl grup” ve “jigsaw grubu” üyeleridirler. Başlangıçta öğrenciler “asıl gruplarda” bir araya

gelirler ve asıl gruptaki her bir üye konunun bir kısmını araştırır, o bölümün sorumluluğunu üstlenir. (Doymuş, Şimşek ve Bayrakçeken, 2004; Maden, 2010; Şahin, 2010a; Şahin, 2010b). Daha sonra asıl gruplar, yap-boz parçaları gibi birbirlerinden ayrılır ve konunun aynı alt başlığını öğrenmek ve öğretmekle sorumlu olan diğer gruplardaki arkadaşlarıyla birlikte yeniden bir grup oluşturur. Yeniden oluşturulan bu gruplara jigsaw grupları adı verilir. Jigsaw tekniğinin, klasik veya modern olarak nitelendirilen diğer grup çalışmalarından ayrılan yanı da budur. Bu sırada, jigsaw grubunda, öğrenciler tam olarak anladıklarından emin olmak için konu üzerinde tartışır, konuyu eksik öğrenenler tespit edilir ve onlara tamamlayıcı öğretim uygulanır. Ayrıca ders notu hazırlarlar. Daha sonra öğrenciler, konuyu kendi gruplarındaki arkadaşlarına öğretmek için jigsaw gruplarından ayrılırlar (Colosi ve Zales, 1998).

Jigsaw tekniği uygulanırken öncelikle asıl gruplar heterojen yapıya uygun bir biçimde oluşturulur. Bu gruplar 2-4 veya 6 kişiden oluşur. Konu, gruptaki öğrenci sayısı kadar küçük parçalara ayrılır. Her parça bir öğrenciye verilir. Daha sonra uzman gruplar oluşturulur. Bu, jigsaw tekniği için önemli bir aşamadır. Öğrenciler, kendi gruplarından ayrılarak aynı konuyu hazırlamakla sorumlu olan diğer öğrencilerle yeni gruplar oluştururlar. 'Uzmanlık' grubu adı verilen bu gruplarda, konuyu açıklığa kavuşturmaya çalışırlar, onu diğer arkadaşlarına nasıl öğretebileceklerini planlarlar ve bir rapor hazırlarlar.

Uzman gruplardaki öğrenciler asıl gruplarına dönerler. Kendi gruplarına dönüp konularını uzmanlık grubunda planladıkları gibi hazırladıkları rapor aracılığıyla öğretirler. En son aşama olan tamamlama aşamasında, öğretmen öğrencilerin öğrenmelerini bütünleştirmek için bireysel, küçük grup ya da tüm sınıfın katıldığı bir etkinlik gerçekleştirebilir. Örneğin asıl gruplardan birine konu araç-gerecini sunmaları için bir gösteri sunusu yaptırabilir ya da bireysel sunular yaptırarak öğrenmeleri bütünleştirebilir. Öğrencileri değerlendirme sürecinde ise iş birlikli öğrenme yönteminde kullanılan bireysel ve grup değerlendirmeleri yapılarak çalışma tamamlanır (Şimşek, 2007, s.19).

Jigsaw tekniği ile ilgili yapılan çeşitli çalışmalar sonucunda, uygulanma sürecinde bazı değişikliklere gidilmiş ve tekniğin yeni türleri ortaya çıkmıştır. Uygulamadaki çeşitli değişikliklerle birçok alt jigsaw tekniği öğretim alanına

kazandırılmıştır. Günümüzde öğretmenlerin sınıflarında kullanabilecekleri altı çeşit jigsaw tekniği bulunmaktadır (Şimşek, 2007):

- “1. Aronson’un (2006) geliştirdiği Jigsaw I
2. Slavin’in (1987) geliştirdiği Jigsaw II
3. Stahl (1994) tarafından geliştirilmiş olan Jigsaw III
4. Holliday (2000) tarafından Jigsaw IV
5. Hedeem (2003) tarafından Ters (Reverse) Jigsaw
6. Doymuş (2007) tarafından Konu (Subject) Jigsawı” (s.19).

Jigsaw I ve jigsaw II sadece jigsaw II’nin ekip rekabetine olanak sağlaması noktasında farklılık gösterir. Jigsaw II’de öğretmen uzman gruplardaki öğrencilerin, çalıştıkları konuda uzmanlaşıp uzmanlaşmadıklarını test eder. Aynı durum jigsaw III’te de vardır. Ancak jigsaw III’ün jigsaw I ve II’den farkı sürecin formlarla değerlendirilmesidir. Jigsaw IV’ün I-II-III’ten farkı uzman ve asıl gruptaki öğrenmelerin doğruluğunu kontrol etmek için ara sınav yapılması ve son aşamada konunun eksik kalan kısımlarının tekrar öğretiminin uygulamaya katılmasıdır.

Ters Jigsaw: Timothy Hedeem tarafından geliştirilmiştir (Hedeem, 2003). Türkçeye ters jigsaw olarak çevrilen bu teknik, orijinal jigsawdan doğmuş bir teknik olsa da orijinal jigsawla karmaşık bir ilişkiyi paylaşır. Ters jigsawda öğretmenin rolü, her bir öğrenciye öğrenme sorumluluğunu aldirmek ve küçük gruplardaki tartışmaların kolay yürütülmesini sağlamaktır. Ayrıca öğretmen, grupların heterojen dağılımını yapmak ve öğrencilere benzer grup yapıları içinde yer vermekle de görevlidir. Bu bakımdan orijinal jigsawla benzer bir yanı bulunur. Ters jigsaw, herhangi bir konunun öğretiminde ele alınan konunun en ayrıntılı yönlerini işlemeye ve çok farklı amaçlara ulaşmaya olanak sağlayan bir tekniktir. Orijinal jigsaw, öğretilecek olan konunun öğrenciler tarafından daha iyi kavranmasına yardımcı olmak amacıyla geliştirilmişken; ters jigsaw, daha fazla katılımı esas alan, daha çok sayıda öğrenciyi bir araya getiren, ele alınan konuyu daha derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde sorgulayan bir tekniktir. Bu teknik çalışılacak olan konu başlıkları hakkında geniş bir katılımı ortak karar alınmasına yardımcı olur (Şimşek, 2007). Bu sayede öğrenciler, konularla ilgili temel

kavramları ve içerikteki önemli bilgileri hep birlikte öğrenirler. Daha fazla öğrenci yorumuna yer verildiği için öğrenme de daha hızlı olur.

Ters jigsawda konuların öğretilmesi esas olduğundan, her bir ana konu için dörder kişilik grup oluşturulur. Çalışılacak olan temel konu 4 alt başlığa ayrılır ve her bir alt başlık, her gruptan birer öğrenciye verilir. Böylece her grupta temel konunun tüm alt başlıkları çalışılmış olur. Her grup üyesi kendi konu başlığını kendi grubunda sunduktan sonra, gruplarından ayrılır. Farklı gruplarda aynı konu başlıklarını çalışan öğrenciler, bir araya gelip yeni bir grup oluştururlar. Bu kez aynı konu başlığı ayrıntılı bir şekilde tartışılmış olur. Buraya kadar olan aşamalar diğer jigsaw türleriyle aynıdır. Daha sonra her bir alt konu başlığından bir öğrenci sözcü seçilir. Geri kalan tüm öğrenciler bir araya gelir ve en geniş grubu oluştururlar. Böylece öğrenciler her bir alt başlığı enine boyuna tartışmış olurlar. Bu süreçte öğretmen, öğrencilerin sözel ve görsel sunumlarını dinler, izler; grup içi ve gruplar arası iş birliğinin nasıl yürüdüğünü gözlemleyip değerlendirir.

Ters jigsawda öncelikle öğrenciler 4'er kişilik karışık gruplarda toplanır. Her öğrenci karmaşık yapıdaki soruları içeren birer örnek olay incelemesi üzerinde durur. Bir ana konunun farklı yönlerini içeren alt başlıklar ya da sorular grup üyeleri arasında paylaşılır. Her öğrenci, kendisinin çalıştığı konu başlığı ya da soruyla ilgili tartışma yapar. Bu tartışmalar sonucunda konunun önemli noktaları, ayrıntıları, yorumları o başlıkla ilgili çalışan öğrenciler tarafından yazılır. Çalışma zamanı, konu başlığının yapısına ya da içeriğine bağlı olarak 5-15 dakikalık sürelerle ayrılır.

Daha sonra konu grubu oluşturulur. Bu ikinci aşamadır. Burada her gruptaki aynı konu başlığını çalışan öğrenciler, çalışmalarını hızlandırmak ve daha çok şey öğrenmek üzere bir araya gelirler. Asıl gruplarından ayrılıp yeni bir başlık grubu oluştururlar. Her bir konu başlığı ya da soruyla ilgili en ayrıntılı bilgi paylaşımı ve tartışma bu aşamada gerçekleşir. Öğrenciler ortak bir rapor hazırlayıp sınıfta farklı etkinlikler yaparlar. Bu süreçte, konu başlıklarıyla ilgili en öz sözel ve görsel sunular yapılır. Başlık gruplarında bir konuşmacı seçilir ve konunun yapısına/ içeriğine göre 10-25 dakikalık bir süre alan tartışma yapılır.

Daha sonra ortak rapor grupları oluşturulur. Bu aşamada sınıfın tamamı yeniden gruplandırılır. Gruplama işlemi her bir başlık grubundan gelen tüm üyelerin oluşturduğu en geniş katılımı sonuçlanır. Bu geniş grup içerisinde aynı konu başlığını çalıştıran öğrencilerden biri sözcü seçilmek üzere dışarıda tutulur ve diğer öğrenciler, kendi başlık gruplarından getirdikleri raporlarını arkadaşlarına vererek birbirlerinin raporlarını değerlendirirler, kendi aralarında sözlü sunumlar yaparlar. Her bir başlık grubu için seçilen sözcüler, bu büyük grup içindeki tartışmayı ve sunumları organize ederler. Tüm konu başlığının değerlendirilmesinin yapılabilmesi için o konu başlığından gelen öğrenciler arasından sözcü seçilmeye devam edilir. Bu süreçte bir aksaklık yaşanmaması için öğretmen, yapılan tartışmaları izler. Bu süreçte bir aksaklık ve yanlış bir durum oluşmıyorsa öğretmen değerlendirmeye geçer, kendi hazırlayacağı bir değerlendirme formuyla değerlendirmesini yapar.

Konu Jigsawı: Jigsawın son tekniklerinden biridir ve Doymuş (2007) tarafından geliştirilmiştir. Konu jigsawı diğer jigsaw tekniklerinden farklı uygulamalar içermektedir.

Uygulamanın ilk aşamasında öğrenciler konunun alt başlıklarına göre kendi aralarında gruplara ayrılır. Her grup farklı bir konu başlığını hazırlamak için asıl gruplarında bir arada çalışmalarını yapar. Her biri farklı bir konu başlığını alan asıl gruplardaki öğrenciler kendi konularını birlikte araştırır, tartışır ve edindiklerini sınıfla paylaşır.

İkinci aşamada asıl gruplardaki sunumlar tamamlandıktan sonra asıl grupların her birinden grubun büyüklüğüne göre iki ya da üç kişi alınarak yeni bir gruba taşınır. Bu gruplarda asıl grubun üyeleriyle yeni gelen üyeler birlikte çalışmaya başlarlar. Artık uzman sayılan asıl grup üyeleri, yeni gelen arkadaşlarını eğitirler.

Üçüncü aşamada öğretmen tekrar gruplar arası göçü başlatır. Bu sefer de gruplarda kalan asıl grup üyelerini diğer gruplara gönderir. Bu dönüşüm bütün konularda çalışmalar yapılana kadar devam eder. Yeni oluşturulan jigsaw gruplarında her bir grup işlenen konuyla ilgili çalışmalarını yeniden ele alarak edindikleri bilgileri sınıf arkadaşlarına sunarlar ve konunun tamamı üzerinde tartışmalar yaparak çalışmalarını tamamlarlar. Bu teknikte öğretmen bireysel değerlendirme yapar, ayrıca

gözlemle elde edilen çalışma performansları da değerlendirmeye tabi tutulur. (Şimşek, 2007, s. 25; Doymuş, 2007).

Karşılıklı Sorgulama: Karşılıklı sorgulama tekniği, öğrencilerin birbirlerine soru sorup cevap vermelerini içeren bir çalışmadır (Senemoğlu, 2005, s.509-510). Karşılıklı sorgulama tekniği uygulanırken öncelikle öğretmen, soruların niteliği ile ilgili bilgi verir.

Bu teknik, bireysel olarak ya da gruplar hâlinde uygulanabilir. Öğrenciler ikili, üçlü veya dörtlü gruplara ayrılır. Daha sonra soruların hazırlanması ve cevaplanması aşamasına geçilir. Sorular, öğrenciler veya gruplar tarafından hazırlanır, karşılıklı olarak sorulur ve cevaplandırılır. Sorulara verilen cevapların doğru ve yanlış yönleri belirlenir. Öğretmenler bu tekniğin uygulanma sürecini sınıf ve öğrenci özelliklerine göre değiştirip zenginleştirebilir.

Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim: Birlikte soralım birlikte öğrenelim tekniği Açıköz (2008) tarafından geliştirilmiştir. İlk uygulandığı biçimiyle telefon-telgraf oyunundan esinlenilmiştir. Teknik, hazıra konma etkisini ortadan kaldırma, olumlu bağımlılık, bireysel değerlendirilebilirlik, grup ürünü ortaya koyma, ödül ve yüz yüze etkileşim ilkelerine önem vermektedir. Birlikte soralım birlikte öğrenelim tekniğinin uygulanma sürecinde okuma parçaları, soru-cevap kartları, tema yaprakları, grup sunumu değerlendirme formu, sınav gibi çeşitli malzemeler, uygulamalar ve etkinliklere başvurulabilir.

Birlikte soralım birlikte öğrenelim tekniği uygulanırken öncelikle grup büyüklüğüne ve grup üyelerine karar verilir. Grupların ideal büyüklüğü 3-4 kişidir; ancak sınıf olanaklarının sınırlı olduğu durumlarda bu rakam 6'ya kadar çıkarılabilir. Grupların yetenek, başarı durumu, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeyleri açısından heterojen olmasına dikkat edilmelidir. Grupların kendilerine birer ad koyması, öğrenciyi güdülemede ve ilgisini ders ortamına çekmede yararlı olmaktadır.

Her öğrenci, konuyla ilgili parçayı ya da bölümü tek başına sessizce okur. Öğretmen, okumayı yönlendirmek üzere öğrencilere okurken dikkat etmeleri gereken noktaları ya da temaları anlatabilir. Bunu, tahtaya yazarak ya da hazır bir metin olarak

öğrencilere iletir. Öğrencilerin okudukları konu ve kendilerine iletilen temalarla ilgili sorular hazırladığı aşamaya geçilir. Öğrenciler, hazırladıkları soruyu/soruları bir karta yazarlar. Bu kart, sorunun gruba sunulmasında ve öğretmene verilerek puanlamanın yapılmasında kullanılır. Öğretmen, bireysel soruları düzeylerine ve doğruluklarına bakarak puanlar. Bu, her öğrencinin okumasını, dolayısıyla öğrenmesini sağlayarak bireysel değerlendirilebilirlik ilkesini gerçekleştirmek için gereklidir.

Bireysel sorular hazırlandıktan sonra grup üyeleri bir araya gelerek grup sorusunu oluştururlar. Bu noktada, konunun ya öğretmenle ya da öğrencilerle birlikte tartışılarak alt konulara ayrılmasında ve her öğretmenin alt konu ile ilgili soru istemesinde yarar vardır. Öğrencilerden, soruları değerlendirme yaparken iyi-kötü diye ayırmak yerine bir sorunun iyi ya da kötü olan yönleri hakkında birbirlerine açıklama yapmaları istenir. Grup soruları hazırlanırken herkesin katılımını sağlayabilmek için öğrencilere dönüşümlü olarak kaydedici, postacı, özetleyici, tartışma lideri, denetleyici gibi roller verilebilir. Grupça oluşturulan soru/ sorular bir karta yazılarak rastgele seçilen başka gruplara postacılık rolündeki öğrenci aracılığı ile gönderilir.

Grup üyelerinin iş birliğini gerektiren diğer bir aşama da grup sorularının yanıtlanmasıdır. Her grupta tek soru kartının bulunması, araç bağımlılığı dolayısıyla olumlu bağımlılığın sağlanması için gerekli görülmektedir. Bu aşamada da soru hazırlama aşamasında olduğu gibi öğrencilere roller verilebilir. Bu rollerden bazıları, yazıcılık, okuyuculuk, denetleyicilik, güdüleyicilik ve sözcülüktür.

Gruplar, seçtikleri sözcüler aracılığı ile kendilerine gelen soru ile ilgili görüşlerini ve yanıtlarını sınıfa sunarlar. Grupta herkesin öğrenmesini sağlamak için sözcüleri grup değil, öğretmen de seçebilir. Sözcü seçilirken aşağıdakilerden biri tercih edilebilir (Doymuş, 2007):

- a) Grupta en uzun ya da en kısa olan
- b) Adının ilk harfi alfabede önce ya da sonra gelen
- c) Doğum günü önce ya da sonra olan
- d) O gün hiç sözcülük yapmamış olan.

Her soruda, değişik öğrenciler sözcülük yapar. Öğretmen, sözcü olmayan grup üyelerini rastgele seçerek onlardan sözcülük yapmasını isteyebilir, onlara konuyla ilgili sorular sorabilir. Bu sorulara verilen yanıtlara bakarak bireysel puanlama da yapabilir. Bunu yapmak, öğrencilerin grup çalışmasına katkıda bulunmasını sağlamada etkili olacaktır. Eğer bütün grupların sunumuna yetecek kadar zaman yoksa gruplar arasından rastgele seçim yapılabilir.

Sunum sırasında grubun ve sözcünün kazanımları öğretmen ya da diğer öğrenciler tarafından değerlendirilir. Bunun için öğretmen öğrencilere bir değerlendirme formu verir. Değerlendirme sonunda sözcü ve grup için birer sunum puanı elde edilir. Sözcülerin puanları belli bir ağırlıkla bireysel notuna yansıtılırken grubun sunum puanı belli bir ağırlıkla grup puanına katılır. Öğrencilerin grup çalışması sırasındaki davranışları değerlendirilerek yararlı ve zararlı olanlar ortaya çıkarılır.

Gruplar sunumlarını tamamladıktan sonra öğretmen konuyu özetleyerek genel bir tartışma başlatabilir. Bu tartışma sırasında üstünde durulmayan ya da tam anlamıyla anlaşılmayan noktalar varsa onların açıklığa kavuşturulması amaçlanmaktadır. Konunun bitiminde bütün öğrenciler bireysel olarak sınav olurlar. Sınavdan aldıkları puanlar ve sunum puanları toplanarak bir grup puanı elde edilir. Grup puanı daha önceden saptanmış olan ölçütle karşılaştırılarak gruplara daha önceden belirlenmiş olan “çok başarılı”, “başarılı” ve “az başarılı” grup ödülleri verilir (Açıkgöz, 2008, s.214-218).

Buluş: Bu teknik, DeAvila ve Duncan tarafından öğrencilerin düşünme becerileri için geliştirilmiştir (Açıkgöz, 2008, s.211). Bu teknikte gruplar heterojen olmalı ve gruptaki her öğrenci kendisine verilen işi bitirebilmelidir. Çalışmalarda malzeme olarak çalışma kartları ve çalışma yaprakları kullanılabilir. Öğrencilerden çalışmaya başlamadan önce yapacakları çalışma hakkında tahminde bulunmaları istenir. Gerçek çalışmalar yapılarak, gerçek çalışmalarla öğrencilerin tahminleri karşılaştırılmalıdır. Bu teknikle öğrenciler yaptıklarıyla ilgili birbirlerine danışmak zorundadırlar. Çalışmanın sonunda her grup keşfettikleri çalışmayı açıklar. Öğrencilerin açıklamaları yetersiz kaldığında, devreye öğretmen girebilir ve bazı kavramsal açıklamalarda bulunabilir. Öğrenmenin amacı sorun çözümüne ve bu sorunların bağlı olduğu ilkeleri belirlemeye yönelik olmalıdır. Eğer öğrenci ilişkileri, ilkeleri ve süreci anlar ise bilgi daha geç unutulur.

Takım Destekli Bireyselleştirme: Takım destekli bireyselleştirme tekniği Slavin ve arkadaşları tarafından (Slavin, 1983) matematik öğretiminde kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Bu teknikte gruplar dört ya da altı kişiden oluşur ve gruplar kendi içerisinde heterojendir (Açıkgöz, 2008, s.198). Derse başlamadan önce öğrencilere ön test yapılır ve başarı düzeylerine bakılarak uygun öğretim planıyla derse başlanır. Bu tekniğin diğer tekniklerden farkı, kendine özgü malzemelerinin bulunmasıdır. Öğrencilerin üzerinde çalıştığı malzemelerin çoğu toplama, çıkarma, yüzdeler ve istatistiklerden oluşmaktadır. Malzemelerde problem çözme stratejileri vurgulanmaktadır.

Bu teknikte ders işlerken ünitenin içerisinde problem çözme sayfasının bulunduğu bir yönlendirme sayfası, her biri on altı problem içeren alıştırmaya sayfaları, izleme ve ünite testleri için cevap kâğıtları bulunmalıdır. Yerleştirme testi olan ön testten sonra öğrenciler kendi içerisinde gruplar oluştururlar ve yönlendirme sayfalarını okurlar. Öğretmen öğrencilerin anlamadıkları yeri anlatır. Her öğrenci dört alıştırmayı kendisi yapar ve yaptıktan sonra doğru olup olmadığını grup arkadaşlarından kontrol etmesini ister. Bu süreç, öğrenci dört sorudan en az birine doğru cevap verinceye kadar sürer. Öğrenci başarılı olduktan sonra da ona izleme testi verilir. Öğrenci başarılı olduktan sonra takım arkadaşı tarafından imzalanan izleme testini, ünite uygulayıcısına (sınıftan görevli öğrenci) vererek ünite testini alır. Öğretmen her takımın takım üyelerinin aldığı ünite puanlarına bakarak bir ünite puanı hesaplar ve öğrenciler değerlendirilir. Öğretmenler üç haftada bir bireyselleştirilmiş öğretime ara vererek sınıf öğretimi yapmak zorundadır (Açıkgöz, 2008, s.200).

Birleştirilmiş İş Birlikli Okuma ve Kompozisyon (BİOK): İş birlikli okuma ve kompozisyon tekniği Stevens, Slavin ve arkadaşları tarafından ilköğretimin üst sınıflarında okuma, yazma ve dil becerilerini geliştirmek için düzenlenmiştir (Açıkgöz, 1992, s.48). Geleneksel olarak kullanılan yetenek temelli okuma grupları yaklaşımını desteklemek üzere geliştirilmiştir. Öncelikle sınıfta okuma grupları oluşturulur. Her okuma grubundan ikişer kişilik takımlar oluşturulur. Öğretmen, bir okuma grubuyla çalışırken ikişer kişilik çalışma takımları karşılıklı öğretme tekniğiyle birbirlerinin anlamlı okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye çalışırlar. Bu becerileri öğrenmeyle ilgili etkinlikler; yüksek sesle okuma, okudukları ile ilgili tahminde bulunma, sorular

sorma, özetleme, okudukları öykü ile ilgili kompozisyon yazma, gibi temel okuma ve yazmada birbirlerine yardım ederler ve çoğu zaman grubun hazırladığı kitapçıklar yayımlanır. Takımlar, okuma ve yazma ödevlerinin tümünde, üyelerin gösterdiği performans ortalamasına göre ödüllendirilirler. Böylece, iş birlikli öğrenmenin temel özellikleri olan başarı için eşit fırsat, öğrenme için grup desteği ve en son ortaya konan performansta bireysel sorumluluk gerçekleştirilmiş olur (Senemoğlu, 2005; Slavin, 1980; Yaman, 1999). BİOK'un uygulama aşamaları ve ilkeleri yöntem bölümünde açıklanmıştır.

2.1.3. Yabancı Dil Öğretimi ve İş Birlikli Öğrenme

Bir dilin öğrenilmesinde kişinin sahip olduğu öğrenme potansiyeliyle ait olduğu sosyal çevre etkilidir. Çünkü dil bir etkileşim ortamında gelişir. Kişinin içinde bulunduğu aile ve onun tüm kültürel ortamını oluşturan diğer sosyal çevrelerin kişi üzerindeki etkisi onun dil gelişimi üzerinde de etki eder. Yabancı bir dil öğrenilmesinde de benzer özellikler söz konusudur. Doğal bir ortamda etkileşimli olarak öğrenilen yabancı dil etkili, anlaşılır ve ihtiyaca dönük bir öğrenmeyi beraberinde getirir. Yabancı dil öğretimi doğal bir ortamda değil de formal bir eğitim ortamında gerçekleştirildiğinde bir öğretmen ile dili öğrenen öğrenci arasında yapılan bir öğretme- öğrenme eylemine dönüşür. Söz konusu durum hem öğretene hem de öğreneni aktif olmaya yönlendirir. Böylece öğretenele öğrenen arasında bir iletişim ortamı oluşur. Hedef dilin öğrenilmesine yardım eden ve günlük yaşamda karşılanması gereken ihtiyaçları gidermeye yönelik olan bir iletişim dili gelişmeye başlar.

İletişim kurmak ve hedef dilde konuşmayı öğrenmek yabancı dilde çoğu zaman sorun oluşturur. Bu durumun üstesinden gelmeyi kolaylaştıracak öğrenme- öğretme strateji ve yöntemlerine bu noktada ihtiyaç duyulmaktadır. Dil öğrenme stratejileri bilginin edinimi, belleğe yüklenmesi, yüklenen bilginin hatırlanması, bilgiye erişimi ve bu bilginin kullanımına yardım etmesi için öğrenci tarafından yürütülen bilinçli faaliyetler ve öğrencilerin yabancı dil öğrenmede becerilerini geliştirmek için kullandıkları belli etkinlik, davranış ya da teknikler (Oxford, 1996; Oxford, Cho, Leung ve Kim, 2004) olarak tanımlanmaktadır. Öğrenci merkezli eğitim anlayışı, öğretim kavramının yanı sıra öğrenme kavramının da önemli olduğunu gün yüzüne çıkarmıştır. Öğrenme kavramının tanımının arkasında çeşitli öğrenme yaklaşımları bulunmaktadır.

Farklı yaklaşımlara bağlı olarak yapılan tanımlar öğrenmenin farklı özelliklerini öne çıkarmaktadır. Öğrenme stratejileri bu temel öğrenme kuramlarından beslenmektedir. Özellikle dil edinimi sürecinde sıkça başvurulan öğrenme stratejilerinin hangi kurama dayandığını bilmek, hem öğrencinin hem de öğretmenin işini kolaylaştıracaktır. Dilin anlam ve çağrışım boyutunu göz ardı eden, gözlenebilen davranışlar üzerinde yoğunlaşan davranışçı öğrenme kuramı, geleneksel öğretmen merkezli eğitim anlayışını beraberinde getirmektedir. Böyle bir öğrenme ortamında öğrenen edilegendir. Öğretmenin kullandığı pekiştirici, ceza, ödül gibi uyarıcılar öğrenme üzerinde etkilidir. Öğrenmeyi uyarıcı ve tepki bağı olarak açıklayan bu kuram, başka kuramcılar tarafından daima eleştirilmiştir (Özden, 2008, s.62).

Davranışçıların aksine bilişsel kuramcılar öğrencilerin yaşantı zenginliğine, yaşantılara yükledikleri anlamlara, zihinsel süreçlerini aktif bir şekilde kullanmalarına ve ön bilgileriyle yeni öğrendikleri bilgileri ilişkilendirmelerine önem vermekte; öğrenmenin bilgiyi kodlama, çağırma ve sunma gibi faktörlerle gerçekleştiğini ifade etmektedirler (Senemoğlu, 2005, s.299).

Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme stratejilerini belirlemedeki en önemli etkisi hiç şüphesiz ki öğrenci merkezli eğitim anlayışına olanak sağlamasıdır (Özden, 2008, s.75). Bireysel farklılıkları, öğrenme biçimlerini, ihtiyaç ve amaç belirlemeyi de beraberinde getiren öğrenci merkezli eğitim, dil öğrenmede en çok üzerinde durulması gereken hususlardan bazılarıdır. Öğrenci kendi ihtiyaçları doğrultusunda, kendi öğrenme biçimine göre öğrenme ortamında aktif bir rol alabilmekte ve başarısını kalıcı hâle getirebilmektedir. Bu bağlamda gerek ana dilin gerekse yabancı dilin nasıl öğrenileceği ve kalıcılığının nasıl sağlanacağı gibi sorular öğrenme stratejilerinin belirlenmesi konusunda öğrencilerin ve öğretmenlerin rollerini belirlemeye yardımcı olacaktır.

Yabancı bir dili öğrenme sürecinde sosyal stratejiler, öğrenmede kültürün ve dilin önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgular. Öğrenme süreci öğrencinin kendisiyle baş başa olduğu bir ortamda gerçekleşmediği için öğrenmede sosyal etkileşimin, dilin ve dolayısıyla sözlü iletişimin önemli bir yer tuttuğu söylenebilir. Çünkü başkalarıyla beraber bir dili öğrenmeye çalışan öğrenci kendi başına başarabileceklerinden çok daha fazlasını başarabilir. Öğrenme ortamında diğer öğrencilerle etkileşerek öğrenmenin

aracı ise sözlü iletişimdir. Diğer yandan öğrencinin içinde yaşadığı toplumsal, kültürel veya sosyal çevre, öğrendiği bilgileri algılayıp anlamlandırmasında çok etkilidir. Öğrencinin yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaştığı problemleri aşabilmesi de yine sosyal çevreden gördüğü desteğe birebir bağlıdır. Öğrenci bazı problemleri kendi başına çözebilir ama bazı problemleri aşması için etrafındaki sosyal çevreden yardım alması gerekir. Öğrenciler, yabancı bir dili öğrenme süreci içerisinde kendi kendine öğrenmek için uygun bilişsel öğrenme stratejilerine başvurmakla beraber öğrenme hedeflerine ulaşmada güçlüklerle karşılaşması çoğu zaman kaçınılmaz olmaktadır. Bu güçlükler bilişsel olmaktan çok güdüsel, edimsel veya duygusal faktörlerden de kaynaklanabilir (Oxford, 1996; Oxford, Cho, Leung ve Kim, 2004).

Öğrenciler bu zorlukların üstesinden gelmek için duygusal stratejilerden faydalanabilirler. Böylelikle kendileri için öğrenmeyi sağlayıcı koşulları oluşturmuş olurlar. Duygusal stratejiler, öğrenmede güdüsel ve duygusal engellerin ortadan kaldırılmasında öğrencilerin en büyük kılavuzu konumunda sayılabilirler. Duygusal stratejiler, sağlıklı benlik ve ahlâk gelişimini göz önünde bulundurur. Benlik, bireyin kendisini değerli bir insan olarak hissetmesini, kapasitesine güvenmesini ve farklılıklarına değer vermesini vurgular. Sağlıklı benlik algısına sahip olan öğrenciler dil öğrenme sürecinde kendini gerçekleştirir, kendisi ve çevresiyle barışıktır, kapasitelerine güvenirlere. Ahlâk gelişimi ise öğrencinin toplumsal değer yargılarını edinmiş bir şekilde bulunduğu çevreye uyumunu kolaylaştırırken, aynı zamanda kendi ilke ve değer yargılarını oluşturmasına imkân sunar (Saydı, 2007, s.43).

Sosyal stratejilerin dil öğrenme sürecine en büyük katkısı, öğrenmede sosyal çevrenin önemini vurgulaması ve sözlü iletişimi önemsemesidir. Öğrenme ve öğretme sürecindeki ortam düşünüldüğünde her türlü etkinliğin sosyal bir uğraş olduğu görülür. Aynı zamanda öğrenme sürecinde öğretici-öğrenci ve öğrenci-diğer öğrenciler arasındaki sosyal etkileşim ve kuvvetli iletişim de öğrenmeyi kolaylaştıracaktır. Sağlıklı ve gelişmiş bir benlik algısına sahip olan öğrencilerin sosyal olarak da gelişmiş olduklarını söylemek mümkündür. Benliğin önemli bir boyutu olarak görülen sosyal gelişme, öğrencinin adaptasyon sürecinde kendi özelliklerini koruyarak farklı durumlara uyum sağlamasını kolaylaştırır. Sosyal stratejilerle öğrencilerin birbirleriyle çalışmaları ve etkileşimleri sağlanabilir. Öğrenciler öğrendikleri yeni bilgileri diğer öğrencilerle ve

öğreticilerle paylaşarak ve tartışarak daha kolay bir şekilde benimserler (Oxford, 1996; Oxford, Cho, Leung ve Kim, 2004).

Dil öğrenme süreci, sosyal olarak aktif olan öğrencilerle başarılı ve zevkli hâle gelebilir. Öğrenciler, sosyal stratejileri kullanarak öğrendikleri doğrultusunda yeni anlamlar yapılandırır. Öğrenme, öğrenme sürecinde verilen bilgileri pasif bir şekilde sorgulanmadan ve yapılandırılmadan kabul edilişi süreci değildir. Aksine öğrencinin, sürekli olarak hem çevresiyle iletişim noktasında hem de verilen bilgilerin işlenmesinde aktif olmasını gerektirir.

Sosyal-duygusal stratejilerin içerisinde de yer alan iş birliği, etkileşimin ve iletişimin gelişmesine ciddi katkıları olan bir paylaşım sürecidir. Öğrenci kendine güvenmeyi, motivasyonunu artırmayı, kendini cesaretlendirmeyi, hatadan korkmamayı ve risk almayı iş birlikli öğrenme teknikleri ile aşmayı öğrenebilir. Öğrenciler dil öğrenme sürecinde hedef dili yaşantı hâline getirmek için hem arkadaşlarıyla hem de hedef dilde yeterli bilgiye ve donanıma sahip kişilerle iş birliği yaparak öğrenme sürecini daha zevkli bir sürece dönüştürebilirler. Saydı (2007)'ya göre sosyal yönden başarılı olan bir öğrenci iş birlikli bir çalışmada istenen becerileri geliştirerek toplumsal rolünü yerine getirebilir. Bu ise öğrencinin dışarıya açılmasına, dinleme becerisine, sorgulama ve başkalarını anlama becerisine doğrudan etki eden bir gelişim aracıdır. Aynı zamanda sosyal motivasyonun temel dayanağı da iş birliğidir. İş birliğine dayalı strateji izleyen öğrenci kendi öz öğreniminin ekip arkadaşının öğrenmesiyle gelişebileceğinin farkındadır. Böylelikle de öğretmenin öğrenmede bilgiyi aktaran tek kişi olmadığını görür. Yabancı dil öğreniminde iş birliğiyle yapılan çalışmaların karşılıklı etkileşimi artıracaklarını söyleyen Gömleksiz (1993) iş birlikli bir ortamda yürütülen bir çalışmada bilginin daha rahat paylaşılacağını, yayılacağını, öğrencinin bilgiyi bizzat kendinin edineceğini vurgulamaktadır.

Çalışkan (2000) iş birlikli öğrenmeyle ilgili yapılan birçok araştırmanın iş birlikli öğrenmenin yarışmacı ve bireysel öğrenme yöntemleriyle karşılaştırıldığında öğrenenlerin akademik başarı, güven ve etkileşimlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaştığını ifade etmektedir. Ona göre öğrenme sürecinde öğrencilerin birbirleriyle etkileşimi en önemli koşullardan biridir. Başarı için bu etkileşimin olumlu bir özellik taşıması gerekmektedir. Bu açıdan grupların oluşturulmasında stratejilerin iyi

şekilde belirlenmesi son derece önemlidir. Dilin sosyal bir olgu olmasından ve öğrenmenin bir duygu boyutu taşımasından dolayı iş birlikli uygulamalara yabancı dil öğretiminin çeşitli boyutlarında yer verilmesi öğrenmedeki başarıyı önemli ölçüde artırabilir. Ana dil ediniminde olduğu gibi yabancı dil öğreniminde de dilsel becerileri geliştirme bakımından sürekli başka bireylerin varlığına ihtiyaç duyulur (Bozavlı, 2012).

Öğrenci merkezli öğretim süreci öğrenmenin tam ve kalıcı olması için daha etkilidir. Öğrencilerin birbirleriyle ve çevresiyle etkileşime girmelerine olanak sağlayan, öğrendiklerini uygulama fırsatı veren yöntemler yabancı dil öğretiminde temel dil becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olabilir (Karabay, 2005, s.52). Bu özelliklere ilkeleri arasında yer veren iş birlikli öğrenme yöntemi, dil öğretiminde uygun öğretim biçimi olabilir.

İş birlikli öğrenmede akranlar birbirleriyle iletişim kurarak birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin sürekli bir etkileşim içinde düşüncelerini birbirleriyle paylaşmaları onların dil becerilerini edinmede ve geliştirmede iş birliğine yönelik bazı davranışları yerine getirdiklerini göstermektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin kendi dil becerilerinin kullanımı ile ilgili bilgi almak ve birlikte anlam çıkarmak için bir araya geldiklerine yönelik çalışma sonuçları da ortaya konulmuştur (Hirst ve Slavik, 1990, s.141).

Kagan'a göre (Akt. Bromley ve Modlo, 1997) iş birlikli öğrenmenin dil öğretimine faydaları şunlardır:

- a) Öğrencilerin motivasyonunu artırır.
- b) Düşünme ve öğrenme için üst-bilişsel(metacognitive) stratejilerin paylaşılmasını artırır.
- c) Öğrenciler, iş birlikli öğrenme sürecinde etkili iletişim becerileri kazanırlar.
- d) İş birlikli çalışmalar dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri için sorumluluğu artırır.
- e) İş birlikli çalışmalar, sosyal becerileri geliştirir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, dil becerilerini kazandırmaya hizmet eden iş birlikli öğrenme uygulamaları, dil/iletişim yeterliliği açısından hem homojen hem de heterojen gruplandırmaya imkân vermesi nedeniyle aşamalı (seviyeli) derslerde (sınıflarda) çok yararlıdır (Richards ve Rodgers, 2001, s.198).

2.1.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

2.1.4.1. ‘Yabancı/ İkinci dil olarak Türkçe öğretimi’ ve ‘yabancılara Türkçe öğretimi’ kavramları

Gelişmiş tüm ülkelerin -çeşitli gerekçelerle- kendi dillerini yabancılara öğretmek için yoğun bir çaba ve kaynak harcadığı bilinmektedir. Özellikle gelişmiş ülkelerin dil öğretimi bakımından çok çeşitli yaklaşım ve yöntemler geliştirdiği, bu ülkelerde öğretim konusunda çeşitli araştırmaların yapıldığı, farklı disiplinlerin bulgularından yararlandığı ve yabancılara kendi dillerini öğretme konusunda da oldukça ileriye gidildiği bilinen bir gerçektir. Son yıllarda üzerinde büyük bir ilgiyle durulan Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi meselesi disiplin olarak çağımızın modern dil öğretim anlayışına uygun, modern dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerinin sistemli ve disiplinli araştırmalarına bağlı bir bakış açısıyla ele alınmaktadır.

Öncelikle, birbirinin yerine yaygın olarak kullanılan *yabancılara Türkçe öğretimi* ve *yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* kavramlarının üzerinde dikkatle durulması gerekir. *Yabancılara Türkçe öğretimi* kavramı dar anlamda, ana dili, Türkçeden farklı bir dil olanlara yapılan dil öğretimi olarak değerlendirilmelidir. *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* ise daha genel anlamda ve yabancılara Türkçe öğretimi kavramını da içine alacak biçimde algılanmalıdır. Buna göre kavramı iki dillilere, Türkiye dışındaki Türkiye Türkçesi konuşmayan Türk uyruklulara, Türkçe bilmeyen yabancılara Türkçenin öğretilmesi olarak genel anlamda anlamak gerekir. Güzel (2003), Türkçe eğitimi ile ilgili sorunları ele aldığı çalışmasında, ana dili yabancı bir dil olanlara, iki dilli Türk çocuklarına, Türkiye dışındaki Türk cumhuriyetleri ve topluluklarında yaşayanlara, çeşitli kurumlarda çalışan ve bir gerekçeyle Türkçe öğrenen kişilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretilebileceği konusunda bir tasnif yapmıştır.

Güzel'in (2003) bu tasnifi *yabancılara Türkçe öğretimi ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* kavramlarının anlam evrenlerine de ışık tutmaktadır. *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* kavramında vurgu yapılan anlam 'dilin (Türkçenin) öğretimi'dir, daha soyuttur ve hedef kitleye dair daha geniş bir anlam imkânı sunar. Oysa *yabancılara Türkçe öğretimi* kavramında vurgu yapılan anlam doğrudan 'dili öğrenen hedef kitle'dir ve daha sınırlıdır.

Kavramlar arasında böyle bir ayrımın yapılması, gerek Türkçeyi öğrenenlere karşı uygulanacak öğretim etkinliklerinin düzenlenmesinde gerekse öğretimi gerçekleştirecek olan öğretmenlerin yetiştirilmesinde ciddi katkılar sağlayabilir. Öğretim programlarının içeriğinin belirlenmesi, amaç ve kazanımların oluşturulması, uygulanabilecek yöntem ve tekniklerin seçilmesi, ders kitaplarının ve diğer ders materyallerinin hazırlanması, yetiştirilecek dil öğretmenlerinin eğitilmesi gibi konular *Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminin* sınırları içerisinde ele alınabilir. Türkçe öğrenmek üzere talepte bulunan ve ana dili, Türkçeden farklı bir dil olan hedef kitlenin kültürü, ana dili, yaş sınırı, Türkçe öğrenmedeki amaçları, Türkçeye karşı tutumları gibi belirgin özellikleri temel alınarak gerçekleştirilecek öğretim ise *yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* genel adının sadece bir basamağını oluşturan *yabancılara Türkçe öğretiminin* sınırları içerisinde değerlendirilebilir.

Günümüzde yabancı dil öğrenmek iletişim ve etkileşim ihtiyacını gidermek olarak düşünülmektedir. Eski dönemlerdeki gibi gramer düzeyinde ve sadece okuma anlamaya bağlı dil öğretiminin günümüz dil öğretimi yapılanması içerisinde yeri kalmamıştır. Artık ihtiyaç duyulan şey tüm dil becerilerinde iletişim düzeyini artırarak dil kullanımı seviyesinde yabancı dili öğrenmektir. Bu bağlamda *Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi* de amaçlı ve sistemli bir yolda ilerlemek, uzmanlık alanı olarak sürekli değişime ve gelişime açık olmak zorundadır. İngilizce, Almanca, Fransızca vb. dillerin yabancı dil olarak öğretilmesi gibi *Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi* de artık yeni bir disiplin olarak düşünülmekte ve tek amacı dili ve dile bağlı olarak kültürü öğretmek olan bir bakış açısıyla değerlendirilmektedir.

2.1.4.2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi tarihi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi tarihi genellikle Türk dili tarihine mal olmuş bazı eserlerle birlikte anılmaktadır. Türk dili tarihi içerisinde adı geçen söz konusu eserlerin yazılış amaçlarına ve yazarlarına göre bir değerlendirme yapıldığında, bunların sistemli ve tek amacı dil öğretmek olan bir dil öğretimi kaynağı olmadığı sonucuna varılabilir. Çünkü özellikle Kıpçak sahasında yazılmış eserlerin birçoğunun yabancılar tarafından yazılmış olması, bu eserlerin birer öğretim kaynağı olarak değil birer öğrenme kaynağı olarak değerlendirilmesini gerekli kılar. Bu durumda, Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesi tarihinden söz edilebilir. Çünkü öğretim ile öğrenim arasındaki fark kaynakların yazılışındaki amaç, içerik, strateji, yöntem ve yaklaşımları da etkileyen bir unsurdur.

Eserlerin yazılış amaçlarına göre bir değerlendirme yapan Çağlar (2010), bu alanda yapılan ilk çalışmaların sadece bir tepki ve bir ispatlama şeklinde ortaya çıktığını; Divanü Lügati't-Türk'ün bile, Türklerin Arapçaya karşı yoğun ilgilerine bir tepki olarak yazıldığını ifade etmiştir. Bu görüş kadar kesin yargılarla olmasa da yeni bir dil öğretimi disiplini olarak *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin* metotları, kuramsal bilgileri ve öğretim materyalleri geçmişten günümüze taşınan; üzerinde araştırmalar yapılan, kendine özgü bir öğretim modeli bulunan ve tek amacı Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek olan geleneksel bir dil öğretimi tarihinin olmadığı söylenebilir.

Bu genel değerlendirmeden sonra, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi tarihini araştıran araştırmacıların Türk dilinin tarihsel süreçte kimlere nasıl öğretiliğiyle ilgili yapmış oldukları tasniflere bakmak gerekir. Bayraktar (2003), tarihsel süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çalışmalarını iki dilli sözlükler ve ikiden çok dilli sözlükler olarak gruplandırmıştır. Arslan (2012) ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve öğrenimi çalışmalarını aşağıdaki gibi sınıflandırmıştır:

“1. Arap ve Farslara Türkçe Öğretimi

a. Divanü Lügati't- Türk

b. Muhakemetü'l-Lügateyn

c. Memlûklûler döneminde Araplara Kıpçak Türkçesini öğretmek üzere yazılan kitaplar

d. Arap ve Farslara Türkçe öğretmek üzere yazılan diğer eserler

2. Rusya’da Türkçe Öğretimi ve Öğrenimi

3. Balkanlarda Türkçe Öğretimi ve Öğrenimi

a. Bosna-Sırbistan ve Hırvatistan’da Türk dilinin öğrenimi ve öğretimi

b. Bulgaristan-Makedonya-Arnavutluk ve Yunanistan’da Türk dilinin öğrenimi ve öğretimi

4. Batılıların Türkçe Öğrenimi

a. Codex Cumanicus

b. Thatarisch Pater Noster

c. Asırdan itibaren Batıda Türkçenin öğrenilmesi

5. Çağdaş Türkçe Öğretimi

a. Türkiye Cumhuriyeti’nin resmî kurumları tarafından yürütülen yabancılara Türkçe öğretim faaliyetleri

b. Sivil toplum kuruluşları tarafından yürütülen yabancılara Türkçe öğretim faaliyetleri”

Bayraktar’ın (2003) tasnifi Türkçe öğretiminde adı geçen eserlerin özelliklerine vurgu yaparken; Arslan’ın (2012) tasnifi, Türkçenin yabancı dil olarak hem öğretimine hem de öğrenimine vurgu yapmakta; ayrıca Türkçe öğrenen hedef kitleyi içine almaktadır.

Türkiye’de, Türkçenin yabancı dil olarak çağdaş yaklaşımlarla iletişim düzeyinde ve amaçlı olarak öğretilmesi, yakın tarihte dikkatleri çekmiş bir konu olmasına rağmen Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihi Kaşgarlı Mahmut’un 11. yüzyılda kaleme aldığı Divanü Lügati’t-Türk adlı eseriyle başlatılmaktadır (Bayraktar, 2003; Kayadibi, 2008; Erdem, 2009). Yabancı dil öğretimine yönelik Türk kaynakları arasında Divanü Lügati’t-Türk’ten daha önce Türkçenin öğretimine yönelik bağımsız bir eser olmadığı görülmektedir (Melanlıoğlu, 2008, s. 475). Türkçe öğretimi açısından eseri inceleyen Bayraktar (2003) eserde tümevarım yönetiminin kullanıldığını, dil

bilgisi olarak örneklerden kurala gidilerek gerekli kuralların ayrı ayrı açıklandığını, yabancı dil öğretim yöntemi olarak dil bilgisi çeviri metodunun kullanıldığını; eserde pratik Türkçe öğretiminin, edebî Türkçe öğretiminin ve ticaret diline yönelik Türkçe öğretiminin amaçlandığını dile getirmiştir. Eserin Araplar tarafından kolay anlaşılabilmesi için de sözlüğün Arapça dil bilgisi kategorilerine göre sınıflandırıldığını, sözcüklerin ve eklerin çeşitli Türk diyalektlerine göre gösterildiğini belirtmiştir.

Türk dilinin tarihî devirleri içerisinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında dikkat çeken bir diğer eser 15. yüzyılda Çağatay Türkçesiyle yazılan Ali Şir Nevai'nin, Muhakemetü'l-Lugateyn adlı eseridir. Eserin müellifi Türk gençlerine Türkçenin güzelliklerini anlatmaya çalışmış, Farslara Türkçe öğretmeyi hedeflemiştir. Türkçe öğretimi açısından esere bakıldığında, Türkçe ve Farsça sözcüklerin ses ve yapı bakımından karşılaştırıldığı, Türkçe sözcüklerin Farsça karşılıklarının verildiği, Türkçenin söyleyiş ve anlatım zenginliğinin örneklerle açıklandığı, yabancı dil öğretimi olarak dil bilgisi çeviri yönteminin ve tümevarım metodunun kullanıldığı, Türkçe ve Farsçanın kavramlar bakımından karşılaştırıldığı, daha çok akademik Türkçe öğretiminin amaçlandığı söylenebilir (Adıgüzel, 2001, s.29; Arslan, 2012).

Kıpçak döneminde ise Memluk devletinin yönetici ve ordu kesiminin Türklerden oluşması sebebiyle Türkçeye karşı ilgi artışının olduğu ve Türkçe öğretiminin ilerleme kaydettiği görülmüştür. Bu dönemde Türkçe öğretimiyle ilgili en bilinen kaynak Codex Cumanicus'tur. 14. yüzyılda derlenmiş olan ve iki bölümden oluşan eser, yazıldığı dönemdeki Kıpçakların konuşma dilini ve ağız özelliklerini yansıtmaktadır. Codeks Cumanicus'un kim/kimler tarafından ve ne sebeple yazıldığı kesin olarak bilinmemekle birlikte ticari sebeplerle Kıpçak Türkçesini öğretmek ve Kıpçaklar arasında Hıristiyanlığı yaymak amacıyla İtalyan ve Almanlar tarafından yazılmış olabileceği üzerinde durulmaktadır (Gemalmaz, 2010, s. 417; Gülensoy, 2010, s.224). Codex Cumanicus birbirinden farklı ve çeşitli yazıların toplamından oluşan iki ayrı bölüme sahiptir. Bu bölümler, İtalyan tüccarlar tarafından yazılan İtalyan Codex'i ve Fransiskan tarikatına mensup Alman rahipler tarafından yazıldığı tahmin edilen Alman Codex'i olarak adlandırılmıştır (Gülensoy, 2010, s.224). İtalyan bölümündeki sözlükler, Latince-Farsça- Kıpçakçadır. Burada fiiller, isimler, sıfatlar, zamirler ve zarflar ele alınmıştır. Bu bölüm yaklaşık 1560 Türkçe kelimeyi içermektedir. Codex'in İtalyan bölümünde

yer alan sözlük eksik ve düzensizdir (Caferoğlu, 1984, s.172). Eserin Alman bölümü, iki karışık sözlük listesi ve bazı metinlerden oluşmuştur. Burada Hristiyan dinî metinleri, Latince- Kıpçak Türkçesiyle yazılmış parçalar ve her satırın üzerine Latincesi yazılmış Kıpçak Türkçesi metinleri bulunmaktadır. Ayrıca kitaba 47 bilmece de alınmıştır (Bayraktar, 2003).

Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fil-Lûgati't-Türkiyye, Türk dilinin dil bilgisi kurallarından çoğunu ve başka hiçbir diyalekte görülmeyen pek çok sözcüğü içermektedir. Arapların Türk dilini öğrenmeleri için yazılmıştır. Eserde bir tek Arapça sözcüğe genellikle üç, dört veya beş Türkçe sözcükle karşılık yazılmıştır. Sözlük ve dil bilgisi bölümlerinden oluşmuştur. Kıpçak diyalektinin 23 sesi tanıtılmış seslerin telaffuzu, kullanılış şekli ve çıkış noktaları hakkında bilgiler verilmiştir. Eserde 3000'e yakın Türkçe sözcük vardır. Eserin sözlük bölümündeki tasnif alfabetik sıraya göre yapılmıştır. Sözcüklerin sıralamasında Arapça sözcüklerin ses sistemine uygun bir yöntem izlenmiştir (Biçer, 2011, s.48-49).

Yine Kıpçak döneminde kaleme alınan El-Kavânînü'l-Küllîyye li-Zabti'l-Lûgati't-Türkiyye adlı eserin de 15. yüzyıl başlarında Kahire'de yazıldığı tahmin edilmektedir. Bu eseri diğer Memluk sahası eserlerinden ayıran en önemli yönü, eserde sözlüğün bulunmamasıdır. Eserde fiil, isim ve ekler olmak üzere üç bölüm yer almakta; yaklaşık olarak 500 sözcük bulunmaktadır. Araplara iletişim Türkçesini öğretmeyi amaçlamıştır. Bununla birlikte yer yer ileri düzey Türkçe öğretimine yönelik bilgilerin verildiği de görülmektedir (Ercilasun, 2007, s. 389).

Kıpçak dönemi eserlerinden Kitâbü'l-İdrâk li-Lisâni'l-Etrâk ise Gırnatalı Ebu Hayyan tarafından 14. yüzyılda Kahire'de Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla yazılmıştır. Eser sözlük ve dil bilgisi olmak üzere iki bölüm hâlinde düzenlenmiştir. Dil bilgisi bölümü ses bilgisi, şekil bilgisi ve söz dizimi olarak üçe ayrılmıştır. Sözlük bölümünde ise alfabetik sıraya göre dizilen yaklaşık 3500 sözcük yer almıştır. Sözlükte yer alan isim ve fiiller karışık olarak dizilmiştir. Türkçe bir sözcüğün karşısına genellikle Arapça bir sözcük yazılmakla birlikte bazen cümleler de yazılmıştır. Dil bilgisi bölümünde açıklanan konularla ilgili örnek ifadeler eklenerek konunun detayına inilmiştir (Biçer, 2011, s.50-51).

Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî, Konyalı bir Türk olan Halil bin Muhammed bin Yusuf el-Konevi tarafından 1343 yılında Kahire’de Türkçe öğretmek amacıyla yazılmıştır. Eser 63 sayfalık gramer ve Arapça- Türkçe sözlük ile 13 sayfalık Moğolca- Farsça sözlüğün yer aldığı iki bölümden oluşmaktadır. Eserde 2000 civarında Türkçe sözcük bulunmaktadır. Arı Türk dili ile Türkmen dili arasındaki farktan bahsedilmiş ve Kıpçak Türkçesi için arı Türk dili ifadesi kullanılarak Türkmenceden üstün tutulmuştur (Ercilasun, 2007, s. 386).

Ed-Durretü’l-Mudiyye fi’l-Lugati’t-Türkiyye adlı eser de Kıpçak dönemine aittir. 14. ya da 15. yüzyılda yazıldığı düşünülmektedir. Arapça- Türkçe bir sözlük ve konuşma kılavuzundan oluşan eser Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılmıştır. Eserde kısa konuşma cümlelerine kimi zaman da karşılıklı soru ve cevap biçimindeki diyaloglara ve emir cümlelerine yer verilmiştir (Erdem, 2009).

Bulgatü’l-Müştâk fi Lûgati’t-Türk ve’l-Kıfçak 14. yüzyılın ikinci yarısında veya 15. yüzyılın ilk yarısında yazıldığı düşünülen bu eserin yazarı Cemâleddin Ebû Muhammed Abdullah et-Türkî’dir. Arapça- Türkçe bir sözlük şeklinde hazırlanmış olan bu eserin dil bilgisi bölümü bulunmamaktadır. Eser isimler ve fiiller olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. İsimler konularına göre yazılırken fiiller Arapça alfabe sırasına göre dizilmiştir (Biçer, 2011, s.53).

Eski Anadolu Türkçesi döneminde Cemâlû’d-dîn İbn-i Mühennâ tarafından yazılan Hilyetü’l-İnsân ve Heybetü’l-Lisân (İbn-i Mühennâ Lûgati) adlı eser de yabancıların Türkçe öğrenmesi amacıyla kaleme alınmıştır. Farsça, Türkçe ve Moğolca sözcükleri içeren üç bölümden oluşan eserde Karahanlı Türkçesi, Azeri Türkçesi ve Türkmen Türkçesine ilişkin özellikler de yer almaktadır. Eserde dil bilgisi bölümü ve günlük yaşamla ilgili sözcüklerin yer aldığı bölümler de vardır. Sözlük bölümünde tümevarım yöntemi kullanılmıştır. Sözlük, günlük hayatla ilgili sözcükleri içermesi açısından pratik amaçlı Türkçe öğretimiyle birlikte birçok sanat terimini içermesiyle de edebî Türkçe öğretimine yöneliktir. Eserde yabancı dil öğretim yöntemlerinden dil bilgisi- çeviri yöntemi kullanılmıştır (Bayraktar, 2003).

Bunlardan başka, Osmanlı Devleti döneminde de Avrupa devletleri Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesine önem vermişlerdir. Ağıldere (2010) Fransa’da Fransız

Dil Oğlanları Okulu'nun kurulduğunu ve bu okula küçük yaşlarda alınan çocukların belirli düzeyde Türkçe öğrenerek daha sonra İstanbul'daki dil okuluna gönderildiğini ifade etmiştir. Ayrıca Barın (2010, s. 124), bu dönemde Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek amacıyla yazılan başka eserlerin de bulunduğunu belirtmektedir.

Cumhuriyet tarihine gelindiğinde ise ilk olarak Türkçe ile ilgili çalışmaların çoğunlukla ana dili olarak Türkçe öğretimi alanında yapıldığı görülmüştür. 1980'li yıllarda Sovyetler Birliği'nin dağılmasından sonra Orta Asya'daki Türklerle ve diğer topluluklarla kültürel alandaki iş birliği çalışmalarının başlatılması ve Türkiye'nin dışa açılması ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusu üzerinde durulmaya başlanmıştır. Bu bağlamda, Türk Cumhuriyetleriyle 1993 yılından itibaren başlatılan *Büyük Öğrenci Projesi* öğrencilerin Türkiye'de yüksek öğrenim görmelerini sağlamak ve kültürel bağları güçlendirmek amacıyla planlanmıştır. Bu proje kapsamında çok sayıda öğrenciye burs sağlanmış ve öğrenim olanakları genişletilmiştir (Özkan, 2004 Akt. Yüce, 2005).

Büyük Öğrenci Projesi ile Türkiye'ye gelen öğrencilerin yaşadıkları dil sorunları dil öğrenme konusunda da adım atılmasına katkı sağlamıştır. Türkçenin öğretilmesi meselesinin ayrı bir beceri, birikim ve uzmanlık bilgisi gerektirdiği de zaman içerisinde anlaşılmaya başlanmıştır. Bu konunun daha derinlemesine araştırılması ve Türkçenin öğretim metotlarının geliştirilmesi için çeşitli üniversitelerin bünyesinde Türkçe Öğretimi Merkezleri (TÖMER) kurulmuştur. Türkçe Öğretimi Merkezi (TÖMER) açma öncülüğünü Ankara Üniversitesi 1984 yılında gerçekleştirmiştir. Zamanla diğer üniversitelerde ve çeşitli kurumlarda da TÖMER'ler, Dil Merkezleri (DİLMER) ve dil okulları açılmaya başlanmıştır.

Yabancı öğrencilerin Türk insanı ve Türk kültürü ile ilgili ilk izlenimlerini başta TÖMER'ler olmak üzere bu merkezlerden edindiğine, yabancı öğrencilerde doğru ve ön yargısız olarak Türkiye imajının buralarda kazandırıldığına dikkat çeken; TÖMER'lerin yabancı öğrenciler için sadece bir dil öğretim merkezi değil aynı zamanda bir oryantasyon merkezi olduğunu savunan ve Türkçenin yabancılara öğretilmesi meselesine bir devlet politikası olarak bakılması gerektiğini ve bu konuda da TÖMER'lerin Türkiye'nin vitrini konumunda olduğunu ileri süren Yüce (2005), TÖMER'lerin görev alanlarını şu şekilde özetlemektedir:

*Türkiye’de yüksek öğrenim yapmak için Türk Cumhuriyetlerinden ve akraba topluluklardan gelen öğrencilerle Türkiye Türkçesi öğrenmek isteyen yabancılara Türkçe öğretmek,

*Türkiye Türkçesinden başka diğer Türk lehçelerinin öğretimini gerçekleştirmek ve bu lehçelerle ilgili araştırma ve incelemeler yapmak,

*Yurt dışında ve içinde Türkçe öğretmek, Türk kültürünü tanıtmak amacıyla faaliyet göstermek,

*Devletin yaptığı ikili anlaşmalar çerçevesinde ilgili bakanlıklarla iş birliği yaparak eğitim, öğretim, araştırma, uygulama ve yayın faaliyetlerinde bulunmak,

*Türkçeyi öğretmek için görevlendirilen öğretim elemanlarına yönelik yetiştirme programları hazırlamak ve hayata geçirmek,

*İlgi sahasında faaliyet gösteren diğer kurumlarla da iş birliği yaparak ana dili öğretiminin metotlarını geliştirme yolunda çalışmalar yapmak,

*Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik kısa süreli kurslar düzenlemek.

TÖMER’ler dışında Türkiye’de Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesini ve öğretilmesini popüler hâle getiren başka kurumlar/ merkezler/ birimler de bulunmaktadır. Bunların başında şunlar gelmektedir (Alyılmaz, 2010, s. 729-730):

Ahmet Yesevi Üniversitesi Hazırlık, Dil Öğretim Merkezi Türk Dili Bölümü; Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (Ankara TÖMER); Atatürk Üniversitesi Dil Öğretim Merkezi (DİLMER); Boğaziçi Üniversitesi Dil Merkezi; Dicle Üniversitesi Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi; Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi (DEDAM); Ege Üniversitesi Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü Türkçe Öğretimi Birimi; Eskişehir Anadolu Üniversitesi Uzaktan Türkçe Öğretim Programı; Fatih Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi (FÜSEM) Temel Düzey Türkçe Eğitimi; Fırat Üniversitesi Dil Eğitim- Öğretim ve Araştırma Merkezi (FÜDEM); Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (Gazi TÖMER); Hacettepe Üniversitesi Dil Öğretimi, Uygulama ve Araştırma Merkezi (HÜDİL); İstanbul

Üniversitesi Dil Merkezi Türkçe Birimi; Kara Kuvvetleri Komutanlığı Lisan Okulu Türkçe Bölümü; Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Türkiye Türkçesi Öğretimi Koordinatörlüğü; Millî Eğitim Bakanlığı; Süleyman Demirel Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi; Trakya Üniversitesi Dil Eğitimi ve Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi; Türk Dil Kurumu; Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA); Yunus Emre Vakfı.

Son yıllarda Türk üniversiteleri yurt dışındaki üniversitelerle ikili kültürel anlaşmalar çerçevesinde öğrenci ve öğretim elemanı değişimi projelerini uygulamaya başlamıştır. Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne katılım programı kapsamında, üniversitelerin büyük çoğunluğu *Erasmus* öğrenci ve öğretim üyeleri değişim projesine dâhil edilmiştir. Bütün bu değişimler Türkçe öğrenimine duyulan ihtiyacı artırmaktadır.

Ayrıca TİKA ve Yunus Emre Enstitüsü, yurt dışında çok sayıda üniversite ile Türkoloji bölümlerinin geliştirilmesi hususunda iş birliği yapmaktadır. 2013 yılı verilerine göre 35 ülkede üniversite bünyesinde 49 Türk Dili ve Edebiyatı/Türkoloji Bölümleri ile Türkçe kurslarına Türkiye'den öğretim elemanları görevlendirilmiş, yerel akademisyenler teşvik edilmiş ve bölümlere eğitim materyali desteği sağlanmıştır. TİKA'nın ve Yunus Emre Enstitüsü'nün yurt dışındaki Türkçe öğretimi merkezleri aşağıdaki ülkelerde hizmet vermektedir:

“Afganistan, Azerbaycan, Belarus, Belçika, Bulgaristan, Bosna-Hersek, Cezayir, Çin Halk Cumhuriyeti, Estonya, Fas, Gürcistan, Hırvatistan, Hindistan, Irak, İtalya, Kazakistan, Kosova, Letonya, Litvanya, Makedonya, Moğalistan, Pakistan, Polonya, Sırbistan, Slovakya, Sudan, Rusya Federasyonu/Tataristan Cumhuriyeti, Rusya Federasyonu/Başkurdistan Cumhuriyeti, Ukrayna, Ukrayna/Kırım Özerk Cumhuriyeti, Ürdün, Yemen.”
(<http://yee.org.tr/turkiye/tr/turkoloji>).

Bu kurumlarda ayrıca; üniversitelerde Türkçe dersleri alan ve başarılı bulunan yaklaşık 120 öğrenciye 2003 yılından beri her yıl Türkiye'de 20 gün süre ile dil pratiği imkânı verilmiştir. Türkoloji Yaz Staj Programı kapsamında da her yaz döneminde Türkiye'ye gelen başarılı öğrencilere Türkiye'nin tarihî ve kültürel mekânları yakından tanıtılmıştır (<http://yee.org.tr/turkiye/tr/turkoloji>).

Sonuç olarak toplumlar arası iletişimin her zeminde en üst düzeyde yaşandığı günümüzde, Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne girme çabalarının yoğunluk kazanması Türkiye'yi eğitim öğretim alanında politikalarını yeniden düzenlemeye ve geliştirmeye zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda Türkçeyi bir Avrupa dili yapmak konusundaki çalışmalar da önem kazanmıştır. Sadece Türkiye'nin Avrupa Birliği süreci sebebiyle değil; Türkçenin tarihî geçmişi ve konuşulduğu coğrafyanın genişliği sebebiyle de yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi konusunun ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Avrupa genelindeki Türk nüfusunun yaygınlığı yabancı ülkelerdeki dil politikalarının yeniden üzerinde durulması gerekliliğini beraberinde getirmiştir. Türkçenin Avrupa'da konuşulan bir yabancı ya da ikinci dil olarak öğretiminin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin öncelikli hedefler belirlenmeye çalışmaktadır.

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimiyle İlgili Araştırmalar

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili yapılan alan taramasında çok sayıda makale, bildiri, kitap ve tezden oluşan doküman olduğu görülmüştür. Son yıllarda oldukça ilgi duyulan bu alanla ilgili yapılan yayınların sayısı da her geçen gün biraz daha artmaktadır. Konuyla ilgili dokümanların çokluğu ve yayın türü bakımından çeşitliliği, her bir araştırmayı yayın türüne göre belli kategorilerde ele alıp değerlendirmeyi zorunlu kılmaktadır. Çünkü her bir yayın türünün, örneğin kitabın ya da tezin, kendine özgü yazım ilkesi ve ölçütleri bulunmaktadır. Bu sebeple bu yayınların tamamını birlikte değerlendirmek mümkün olmayabilir. Bu çalışmada yayın türü bakımından yalnızca Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından dizinlenen ve erişimine izin verilen tezler üzerinden bir değerlendirme yapılmıştır.

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü çatısı altında yapılan tezler içerisinde, ilk kez bu araştırmayla literatür yazımında yeni değerlendirme yöntemi denenmiştir. Bilimsel araştırma süreci ilkeleri bağlamında tek tek incelenen tezlerle ilgili bir meta-analiz çalışması yapılmış ve elde edilen verilerin sayısal değerleriyle toplu bir değerlendirme yoluna gidilmiştir.

Burada tezlerin incelemeye alınmasının sebebi, akademik düzeyde ne tür çalışmaların yapıldığını görmek ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanının hangi

yönde bir eğilim gösterdiğini, bu alanda yetişen/yetiştirilen akademisyenlerin alanın hangi tarafına ışık tuttuğunu tespit edebilmektir. Bu yolla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin akademik çerçevesi çizilebilir ve alanın büyük resmi hakkında daha genel kanaatler oluşturulabilir.

Bu bağlamda, Akademik Yazım Kuralları Kitapçığı'nda (APA) (2009, s.12) literatür yazımıyla ilgili kurallar açıklanırken, hiçbir zaman ilgili yayınlara ait özetlerin, düşüncelerin, sözlerin ve konuyla ilgili çalışmaların alt alta yazılmaması gerektiği; daha önce yapılan çalışmalar arasındaki ilişkilerin, benzerliklerin ve farklılıkların ortaya konulması ve yayınlar arasında bir sentez yapılması gerektiği belirtilmiştir. Bu bakımdan bu çalışmada ilgili çalışmaların benzer özelliklerine dayalı bir analiz yapılmak istenmiştir.

Bu çalışmada, ele alınan ve belli ilişkileri yönüyle değerlendirilen tezlerin meta-analiz sonuçları Tablo 2.2'de gösterilen ölçütler doğrultusunda elde edilmiştir:

Tablo 2.2

Araştırmanın literatürünün değerlendirme ölçütleri

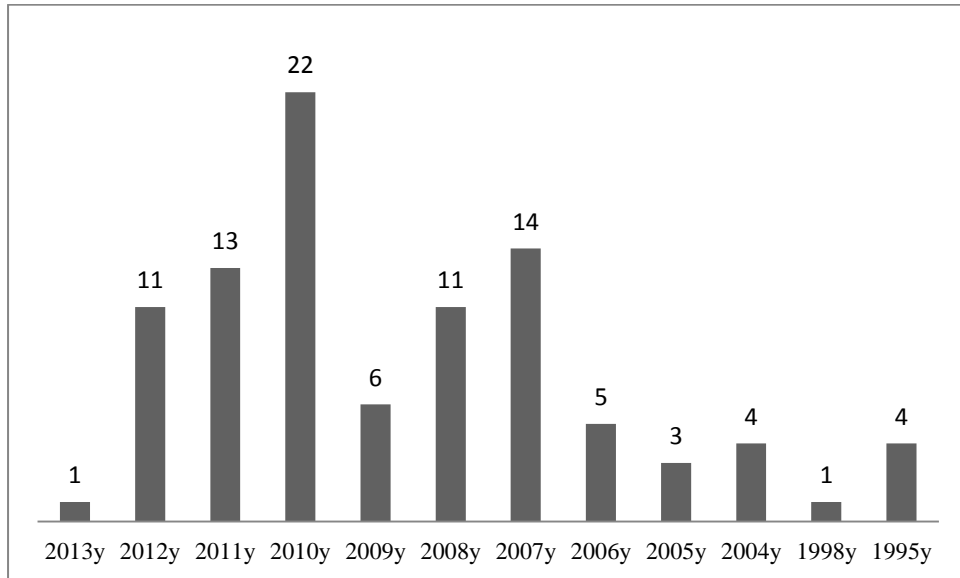
Yılı	Akademik derecesi	Araştırma türü	Yöntem deseni	Alanı/ Konusu	Kapsamı/ Örnekleme	Ele aldığı dil becerisi	Veri toplama	Veri analizi	Bilimsel zemini	Sonuç
1995	Doktora	Deneyisel	Nitel	Kitap inceleme	İlköğretim	Okuma	Dokuman	f ve %	Dil bilimi	Olumlu
1998	Yüksek lisans	Betimsel	Nicel	Model önerisi	Lise	Yazma	Anket	T testi	Eğitim bilimleri	Olumsuz
2004		Kuramsal	Karma	Materyal geliştirme	Lisans	Dinleme	Başarı testi	Anova	Psikoloji	
2005		Değerlendirme		Uygulama	Lisansüstü	Konuşma	Tutum ölçeği	Grafik	Sosyoloji	
2006		Yöntemsel		Eğitim sorunları	Veli	Dil bilgisi	Durum görüş ölçeği	Ki kare	Edebiyat	
2007		Derleme		Program/ müfredat	Yönetici		Gözlem	İçerik analizi	Diğer	
2008		Durum Çalışması		Diğer	Öğretmen		Görüşme	Betimsel analiz		

Tablo 2.2'nin devamı

2009					Yetişkin			Dokuman analizi		
2010					Cansız			Non paramet.		
2011					Kaç kişi?			Diğer		
2012										
2013										

Tablo 2.2'de verilen ölçütler araştırmanın literatürü kapsamında incelenen tezlerin betimsel değerlerine ulaşmak için belirlenen değişkenlerdir. Bu ölçütler Varışoğlu, Şahin ve Göktaş'ın (2013) araştırmalarında kullandıkları yayın sınıflama formundan uyarlanmıştır. Bu ölçütler doğrultusunda ulaşılan toplu sonuçlar sırasıyla değerlendirilmiştir.

Literatürde incelenen tezlerin yıllara göre dağılımı Şekil 3'te sunulmuştur:



Şekil 3. İncelenen tezlerin yıllara göre dağılımı

Şekil 3 incelendiğinde, YÖK'te erişime açılan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi tezlerinin en eski tarihlisinin 1995 yılı en güncel tarihlisinin ise 2013 yılına ait olduğu; bu tarihler içerisinde en çok tez yapılan yılın 2010 yılı olduğu; geçmişten günümüze gelindikçe tez sayılarında düzenli bir artışın olmadığı; tezlerin sayısının 2007

ve 2012 yılları arasında yığılma gösterdiği açıkça görülmüştür. Yine şekilden elde edilen verilere göre, 1995 yılıyla 1998 yılı arasında ve 1998 yılıyla 2004 yılı arasında yapılmış (erişime açık) herhangi bir teze rastlanmamıştır. Bu veriler değerlendirildiğinde, son 18 yıldır yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında akademik çalışma yapıldığı ve akademisyenlerin yetiştirildiği sonucuna varılabilir.

Araştırmanın literatürü kapsamında tezlerin değerlendirildiği kategorilerden biri de tezlerin bilimsel araştırma türleri ve yöntemleridir. Tezlerin bilimsel araştırma türleri ve yöntemleriyle ilgili veriler Tablo 2.3'te sunulmuştur:

Tablo 2.3

Tezlerin türleri ve yöntemleri

	Adı	F	%
Tür	Deneysel	6	6,4
	Betimsel	15	16
	Kuramsal	19	20,2
	Değerlendirme	21	22,3
	Yöntemsel	5	5,3
	Derleme	9	9,6
	Durum Çalışması	19	20,2
Yöntem	Nitel	84	89,4
	Nicel	8	8,5
	Karma	2	2,1
Toplam		94	100

Araştırmanın literatürü kapsamında YÖK'ten erişilen toplam 94 tez üzerinde inceleme yapılmıştır. Bu tezler türlerine ve yöntemlerine göre değerlendirildiğinde, en fazla *değerlendirme* (21), *durum çalışması* (19) ve *kuramsal* (19) nitelikli tezlerin yapıldığı; *nitel* araştırmanın (84) *nicel* ve *karma* yöntemli araştırmalara göre daha çok tercih edildiği görülmüştür.

Verileri daha iyi değerlendirebilmek için frekans değerleri yüksek çıkan araştırma türlerinin ne olduğunu açıklamak gerekebilir. Bu bağlamda, değerlendirme çalışmaları hâlihazırdaki yayımlanmış materyallerin derlenmesi, düzenlenmesi ve belirlenen bir problem doğrultusunda çözümlenmesiyle ilgilidir ve öğretici bir çalışma

türüdür. Kuramsal çalışmalar, kuramsal yapıları genişletmek ve onları netleştirmek için kuramın gelişimini takip eden, kuramın analizini yapan, kusurlarını ve üstünlüklerini gözler önüne seren, kronolojiden ziyade ilişkileri açıklayan çalışma türüdür. Durum çalışması ise bir sorunu gözler önüne sermek, çözümü için gerekli yönteme başvurmak, konuyla ilgili çok çeşitli araçlarla bilgi toplamak ve araştırmanın gizliliğine sadık kalarak bir görüşü kanıtlamak esasına dayanır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011, s.295).

Elde edilen bu verilere göre araştırmacıların sınıf içi uygulamaya dayalı çalışmalardan ziyade, belirli dokümanlar üzerinde çalışmalar yaptıkları; araştırma sürecini öğrencilerle etkileşimsiz ortamda sürdürdükleri söylenebilir. Şüphesiz ki bu tarz çalışmalara da ihtiyaç vardır. Fakat dil öğretiminin yalnızca kuram ve yaklaşıma dayalı sorun tespiti, belirli bir konu çerçevesinde doküman tarama ya da bir konuyu değerlendirme çalışmaları kadar; sınıf içi süreçleri de kapsayan yüz yüze iletişime ve etkileşime dayalı uygulamalı çalışmalara da ihtiyacı vardır.

Araştırma literatüründe değerlendirmeye alınan konulardan biri de tezlerin akademik dereceleridir. Bununla ilgili istatistiksel bulgular Tablo 2.4’te verilmiştir:

Tablo 2.4

Tezlerin akademik dereceleri

Akademik Derece	f	%
Yüksek lisans	85	90,4
Doktora	9	9,6
Toplam	94	100

Tablo 2.4’teki veriler, yüksek lisans düzeyinde yapılan araştırmaların doktora düzeyindeki araştırmalardan fazla olduğunu göstermiştir. Doktora tezlerinin az olmasında Varışoğlu, Şahin ve Göktaş’ın (2013) da dile getirdikleri “henüz Türkiye’deki üniversitelerde yabancılara Türkçe öğretimi doktora programlarının açılmamış olması” şeklindeki yorumları etkili olmuş olabilir.

Literatürde incelenen tezlerin hangi konu alanıyla ilgili oldukları da değerlendirilmiştir. Tezlerin ilgili oldukları konular belirlenirken dizin terimlerinde geçen kelime ve kavramlardan yola çıkılmış; birbirlerine içerik yönünden yakın olan alt

başlıklar bir ana başlık adıyla kodlanmış ve sınıflandırılmıştır. Belirlenen ana başlıkların frekansları tespit edilirken de var(1)-yok(0) şeklinde kodlamalara yer verilmiştir. Bir tezde birden fazla ana konuyu ilgilendiren alt başlık var ise ilgili tüm ana başlık altına var(1) değeri girilmiştir. Mesela, okuma becerisinin gelişimine yönelik hem model önerisi sunulan hem de sınıfta uygulanan bir tez için model önerisi ve uygulama kategorilerinin altına birer kez var(1) değeri yazılmıştır. Tezlerin konularıyla ilgili sayısal veriler Tablo 2.5’te gösterilmiştir:

Tablo 2.5

Tezlerin konuları

Konu	f	%
Belge/kitap inceleme	43	36,4
Eğitim/öğretim sorunları	14	11,9
Dillerin karşılaştırılması	12	10,2
Model öneri	11	9,3
Metin seçimi/edebiyat	11	9,3
Materyal geliştirme	8	6,8
Uygulama	8	6,8
Program/müfredat	8	6,8
Diğer	3	2,5
Toplam	118	100

Tablo 2.5’te verilen değerler tezlerin en çok *belge/kitap inceleme* tarzındaki konularda toplandığını, doğrudan sınıf içi uygulamayla ilgili olan *materyal geliştirme*, *uygulama*, *öğretim programı/müfredat*la ilgili konuların ise fazla tercih edilmediğini göstermektedir. Bu bulgular, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi tezlerinin daha çok nitel araştırma yöntemine göre yapılmasıyla da doğru orantılıdır. Bu bağlamda, *dillerin karşılaştırılması*, *metin seçimi*, *eğitim/öğretim sorunları*, *model önerisi* ve *belge/kitap inceleme* çalışmalarının karakteristik olarak nitel araştırma sürecine dayandığı söylenebilir.

Değerlendirme ölçütlerinden biri de tezlerin kapsamı ya da katılımcılarının özellikleridir. Bu bakımdan tezlerdeki hedef kitlenin, öğretimin hangi kesimden

seçildiği ve bunların kaçar kişiden oluştuğu da belirlenmiştir. Tezlerdeki örneklem/kapsamla ilgili veriler Tablo 2.6’da gösterilmiştir:

Tablo 2.6

Tezlerin kapsamı/örnekleme

Örneklem/kapsam		f	%
Düzeyi	İlköğretim	2	4,9
	Lise	2	4,9
	Lisans	22	23,4
	Lisansüstü	2	4,9
	Yönetici	1	2,4
	Öğretmen/öğretim üyesi	3	7,3
	Yetişkin	6	14,6
	Toplam	41	100
Tüm tezler içinde	Veri yok	61	64,9
Büyüklüğü	0-10 kişi	3	11,1
	11-100 kişi	17	63
	101-300 kişi	6	22,2
	301-1000 kişi	-	-
	1000’den fazla	1	3,7
	Toplam	27	100

Tablo 2.6 incelendiğinde, değerlendirmeye alınan 94 tezdten 61’inde örneklem ya da kapsamla ilgili herhangi bir bilgi verilmediği görülmüştür. Kalan tezler içerisindeki örneklem verileri var(1), yok(0) kodlamasıyla belirlenmiş; bir tezde birden fazla katılımcı düzeyine dair bilgi varsa her biri ilgili başlık altında var(1) değeri ile kodlanmıştır.

Tezlerdeki, verilerin toplandığı örneklem düzeyi incelendiğinde, en fazla *lisans* seviyesindeki öğrencilere ulaşıldığı belirlenmiştir. Bu durumun başlıca sebebi, araştırmacıların bağlı oldukları üniversitelerde ya da yaşadıkları şehirlerde yer alan TÖMER’lerden yararlanmaları olabilir. Başka bir sebep de çeşitli gerekçelerle yurt dışıyla bağlantı kuran araştırmacıların yine lisans seviyesindeki katılımcılara daha kolay ulaşabilme imkânları olabilir.

Örneklemin kaçır kişiden oluştuğuna yönelik bulgulara bakıldığında ise, *11-100 kişi* arasında değişen örneklem büyüklüğünün daha çok tercih edildiği görülmüştür. Bu bulgunun sebebinin dil sınıflarının mevcudunun az olmasıyla ilgili olabileceği düşünülmektedir. Tezlerin çoğunun nitel araştırma yöntemiyle yapıldığı göz önüne alınırsa, nitel araştırmalarda toplanan verilerin analiz sürecinde yaşanan zorlukları da başka bir sebep olabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi tezlerinin temel dil becerilerinin hangisiyle daha çok ilgilendiğini tespit etmek de araştırmanın literatüründe ele alınan konulardan biridir. Tablo 2.7'deki veriler, tezlerde ele alınan dil becerilerinin betimsel değerlerini göstermektedir:

Tablo 2.7

Tezlerde ele alınan dil becerileri

Dil becerileri	f	%
Dil bilgisi	48	57,8
Okuma	14	17
Yazma	9	10,8
Dinleme	6	7,2
Konuşma	6	7,2
Toplam	83	100
Veri yok (Tüm tezler içinde)	29	30,9

Tablo 2.7'ye bakıldığında, en çok ele alınan dil becerisinin *dil bilgisi* becerisi olduğu; bunu sırasıyla *okuma* ve *yazma* becerilerinin izlediği görülmektedir. *Dinleme* ve *konuşma* becerileri ise üzerine en az çalışma yapılan beceri alanları olmuştur.

Dinleme ve konuşma becerisiyle ilgili tezlere diğer beceriler üzerine yapılan tezlerden daha az rastlanmasının sebebi olarak uygulamanın zorluğu, değerlendirmenin gözlemi de içermesi gösterilebilir. Bu bulguların bir sebebi de yine TÖMER'lerdeki öğrencilerden veri toplamanın kolaylığına bağlı olarak, okuma ve yazma becerileriyle ilgili verilerin öğrencilerden doğrudan elde edilebilmesi gösterilebilir. Başka bir sebep ise okuma becerisiyle ilgili tezlerin çoğunun kitap incelemesi ve metin seçimine bağlı olarak ele alınması; yazma becerisinin ise ya bir modele uygun yazma süreçleri hakkında ya da yazılı anlatım hataları üzerinde değerlendirilmeyle ele alınması olabilir.

Tezlerde verilerin hangi araç türleriyle toplandığı da literatürde incelenmiştir. Tespit edilen bulgular Tablo 2,8’de sunulmuştur:

Tablo 2.8

Tezlerdeki veri toplama araçları

Veri toplama araçları	f	%
Doküman	66	64,7
Anket	13	12,8
Başarı testi	7	6,9
Gözlem	5	4,9
Görüşme	7	6,9
Diğer	4	4
Toplam	102	100
Veri yok (Tüm tezler içinde)	10	10,6

Tablo 2.8’deki veriler incelendiğinde, en çok *doküman* aracılığı ile veri toplandığı, bunu *anketlerin* izlediği; *gözleme* ise çok az yer verildiği görülmüştür. Bu bulgular, öğrencilerle sınıf içinde daha az yüz yüze geldiğindeki; dil öğretimi konusundaki sorunlara kuramsal açıdan yaklaşıldığını; sonuç ve önerilerin kaynaklar ışığında açıklandığını; verilerin ürün temelli olduğunu ve süreç temelli uygulamaya dayalı olarak veri toplanmadığını; kısacası araştırmacıların daha çok etkileşimsiz yöntemlerle veri topladığını göstermektedir. İncelenen tezlerin 10 tanesinde ise veri toplama araçları hakkında herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır.

Araştırmanın literatürü değerlendirilirken tezlerde, toplanan verilerin nasıl analiz edildikleri de ele alınmıştır. Veriler Tablo 2.9’dadır:

Tablo 2.9

Tezlerdeki veri analizi yöntemleri

Deseni	Veri analizi yöntemleri	f	%
Nicel	Frekans/ yüzde	33	25
	Ortalama/ standart sapma	9	6,8
	t testi	6	4,5
	ANOVA	2	1,5
	Ki kare	2	1,5

Tablo 2.9'un devamı

	Non-parametrik	6	4,5
Nitel	İçerik analizi	14	10,6
	Doküman analizi	27	20,5
	Betimsel analiz	25	18,9
	Diğer	8	6,1
	Toplam	132	100
	Veri yok (Tüm tezler içinde)	12	12,8

Tablo 2.9 incelendiğinde, nitel veri analizi yöntemlerinin nicel veri analizi yöntemlerine göre tezlerde daha çok kullanıldığı; tüm tezler içerisinde analiz sürecine yönelik bilgi bulunmayan tezlerin de 12 adet olduğu tespit edilmiştir.

Burada açıklanması gereken bir husus vardır. Her ne kadar nicel veri analizi yöntemlerinden biri olsa da *yüzde/frekans* yönteminin nitel verilerin sayısallaştırılmasında da kullanılması bu yöntemin Tablo 2.9'daki değerini arttırmıştır. Araştırmada incelenen tezlerde daha önceki bulguları destekleyecek nitelikte doküman analizi, betimsel analiz ve içerik analizi yöntemlerinin diğer yöntemlere göre fazla olduğu görülmüştür.

Araştırmanın literatüründe değerlendirilen son konu ise tezlerin hangi bilimsel zemine dayandırıldığıdır. Bu veriler elde edilirken tezlerin kuramsal çerçevelerinde ele alınan konuların başlıkları ve içerikleri incelenmiştir. Her tezde öne çıkan bilimsel alan sırasıyla not alınmış ve daha sonra frekans değerlerine ulaşılmıştır. Bu bağlamda elde edilen veriler Tablo 2.10'da gösterilmiştir:

Tablo 2.10

Tezlerin dayandığı bilimsel temeller

Bilimsel temel	f	%
Dil bilimi	62	42,8
Sosyoloji/ kültür	32	22,1
Eğitim bilimleri	23	15,9
Edebiyat	17	11,7
Psikoloji	8	5,5
Diğer	3	2,1

Tablo 2.10'un devamı

Toplam	145	100
--------	-----	-----

Tablo 2.10'daki verilere göre yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan tezlerin en çoğu *dil bilimi* alanına dayandırılmaktadır. Bunu kültür olgusuyla *sosyoloji*, öğrenme-öğretme yönüyle de *eğitim bilimleri* izlemektedir. Yabancı dil öğretiminin felsefe, dil bilimi, psikoloji, eğitim bilimleri, edebiyat, sosyoloji, ekonomi, teknoloji, siyaset gibi alanlardan beslendiği düşünülürse; araştırmacıların tezlerini hazırlarken farklı disiplinlere nispeten yöneldikleri görülmüştür.

Sonuç olarak araştırmanın literatürü için yapılan inceleme genel olarak değerlendirildiğinde, araştırmacıların daha çok teorik çalışmalara yöneldikleri; öğrenci merkezli yaklaşımların sınıf içi uygulamalarına çok az yer verdikleri; süreci denetleyen verilerden ziyade ürün odaklı verilerden yararlandıkları; kendi koşullarına en uygun düzeydeki katılımcılara ulaştıkları; çoğunlukla dokümanlar üzerinden çalıştıkları ve yabancı öğrencilerle öğretme-öğrenme sürecinde etkileşimde çok az buldukları tespit edilmiştir.

2.2.2. Birleştirilmiş İş Birlikli Okuma ve Kompozisyon (BİOK) Tekniğiyle İlgili Araştırmalar

Literatür incelendiğinde BİOK tekniğiyle yabancı dil olarak Türkçe öğretimini esas alan çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Ulusal ve uluslararası veri tabanlarında dizinlenen konuyla doğrudan ilgili akademik yayınlardan tespit edilenler burada değerlendirilmiştir. Ayrıca yabancı dilde okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde iş birlikli öğrenmenin etkili olup olmadığını araştıran çalışmalara da yer verilmiştir.

BİOK tekniğiyle ilgili literatürdeki ilk çalışma Madden, Stevens ve Slavin (1986) tarafından yapılmıştır. Araştırmacıların toplam 461 ilköğretim öğrencisiyle yaptıkları bu deneysel çalışmada, 11 deney ve 10 kontrol olmak üzere toplam 21 sınıf kullanılmış; deney sınıflarında BİOK tekniği uygulanmıştır. 12 hafta süren uygulamanın sonunda, okuduğunu anlama, yazma ve kelime öğrenme becerilerinde deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık olduğu ifade edilmiştir.

Yine Stevens, Madden, Slavin ve Farnish'in (1987) yaptıkları başka bir çalışmada 3. ve 4. sınıflarda okuyan 450 öğrenciye BİOK tekniği uygulanmış; 9 deney 13 kontrol grubu oluşturulmuştur. 24 hafta süren uygulama sonunda, BİOK tekniğinin okuduğunu anlama, kelimeleri tahmin etme, kelime anlamlarını açıklama ve konuşma becerilerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. BİOK'un öğrencilerin okuduğunu anlama, sesli okuma, kelime anlamını tahmin etme ve özetleyebilme becerilerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Slavin, Madden, Stevens ve Farnish (1991) ve Slavin (1999) tarafından yapılan araştırmalarda da BİOK tekniğiyle ilgili kuramsal açıklamalara yer verilmiş; tekniğin uygulama süreci, grup oluşturma ve dersin işlenişi gibi tanıtıcı bilgiler verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğu yönünde araştırma sonuçlarından söz edilmiştir.

Rapp (1991) tarafından yapılan bir araştırmada BİOK'un okuduğunu anlama, konuşma, kelime bilgisi ve akademik başarı üzerindeki etkisi sorgulanmıştır. Öğrenme bozukluğu olan ve yavaş okuyan 88 öğrenciyle 19 grup hâlinde deneysel bir çalışma yapılmıştır. İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinden toplanan verilerin sonucunda, okuduğunu anlama, kelime bilgisi ve konuşma becerisinin gelişimi bakımından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Skeans (1991) tarafından yapılan çalışmada BİOK'un temel dil becerileri üzerinde etkili olup olmadığı araştırılmıştır. 3. sınıflardan 24 öğretmen ve 310 öğrenci ve 5. sınıflardan 18 öğretmen 320 öğrenci çalışmaya dâhil olmuştur. Çalışma sonunda iki gruptaki öğrencilerin temel dil becerilerindeki başarı arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Golmic (1992) tarafından yapılan çalışma, BİOK'un uygulanabilirliği hakkında eğitimcilerin görüşüne dayanan etnografik bir araştırmadır. 6 ay yürütülen çalışmada, BİOK'a dayalı oyunlu etkinlikler hazırlanmış ve eğitimcilerden bu etkinlikleri değerlendirmeleri istenmiştir. Bunun için gözlem, görüşme, öğrenci dönütü, eğitim kitapçığı, ebeveyn el kitabı, durum rehberi, amaçlar kılavuzu, haber bülteni, broşür ve video kayıdı aracılığıyla veri toplanmıştır. Araştırma sonunda teknikle ilgili olumlu bulgulara ulaşılmış ve BİOK'un kullanışlı bir teknik olduğu belirtilmiştir.

Stevens ve Slavin (1995), 1299 öğrenciyle 31 deney ve 32 kontrol grubuyla çalıştıkları araştırmalarında, okuduğunu anlama, kelime bilgisi, dilin işlevi ve ifade etme becerilerindeki gelişimi araştırmışlardır. Araştırmada, BİOK'u kullanan deney gruplarının ve kontrol gruplarına göre kelime bilgisi ve okuduğunu anlama bakımından anlamlı farklılığa sahip olduğunu söylemişlerdir.

Calderon, Hertz-Lazarowitz, Ivory ve Slavin (1997) tarafından yapılan bir çalışmada BÇDOK (Birleştirilmiş Çift Dilli Okuma ve Kompozisyon) tekniği kullanılmıştır. İspanyolca ve İngilizce derslerinde okuma ve yazma becerilerini geliştirmek amacıyla yapılan bu araştırma, 2. ve 3. sınıflarda uygulanmıştır. Çalışma sonunda İspanyolca sınıflarında deney grupları ile kontrol grupları arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Calderon, Hertz-Lazarowitz ve Slavin (1998) tarafından yapılan çalışmada, yine BÇDOK (Birleştirilmiş Çift Dilli Okuma ve Kompozisyon) tekniği kullanılmış, öğrencilerin İspanyolca ve İngilizcede dili kullanma, problem çözme, kelime anlamını bulma, başarı ve motivasyon becerileri incelenmiştir. Çalışma sonunda BÇDOK'un öğrencilerin performanslarını arttırdığı ifade edilmiştir.

Yaman'ın (1999) yaptığı çalışmada BİOK tekniğinin okuduğunu ve dinlediğini anlamaya ve Türkçeye karşı tutuma olan etkisi araştırılmıştır. Araştırma iki ayrı sınıfta toplam 81 öğrenci üzerinde yapılmıştır. BİOK tekniğinin uygulandığı deney grubu ile tüm sınıf öğretimine dayalı geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında okuduğunu, dinlediğini anlama başarıları ve Türkçe dersine ilişkin tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya konulmuştur.

Yeh (2007) tarafından Çin'de yapılan bir araştırmada BİOK, 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin Çince okuduğunu anlama, kelime bilgisi, Çin atasözleri ve deyimleri anlama becerilerini geliştirmede kullanılmıştır. 30 öğrenciye yapılan çalışma sonunda becerilerin gelişiminde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Güreş (2008), yaptığı deneysel çalışmada, BİOK'un ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin başarıları ve İngilizce dersine ilişkin tutumlarındaki etkisini araştırmıştır. İki deney iki kontrol grubunda bulunan toplam 129 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında dil bilgisi başarısında ve İngilizce dersine yönelik tutum puanları arasında

deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulamamışken; okuduğunu ve dinlediğini anlama puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulmuştur.

Yurdabakan ve Cihanoğlu (2011) ise BİOK'u farklı bir uygulamada kullanmıştır. Tekniğe dayalı öz ve akran değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin başarı, tutum ve strateji kullanma becerilerinde etkili olup olmadığı incelenmiş ve tekniğin başarısı yönünde bulgular elde edilmiştir.

Durukan (2011) tarafından yapılan bir araştırmada da BİOK'un öğrencilerin okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkisine bakılmıştır. 45 öğrenciyle yapılan çalışmada geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubuna göre BİOK'un uygulandığı deney grubunun daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Bozpolat'ın (2012) çalışması ise ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde BİOK ile kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmedeki ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grupta toplam 66 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, hem BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin başarı düzeylerinde artış olduğu belirtilmiştir. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerinde de olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmalar dışında dil öğretimi üzerinde iş birlikli öğrenmenin etkisini araştıran başka çalışmalar da yapılmıştır. Bunlardan yalnızca okuma ve yazma becerilerini ilgilendiren çalışmalar burada değerlendirilmiştir.

Bromley ve Modlo 1997'deki çalışmalarında, iş birlikli öğrenme yöntemini, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek amacıyla ana dil sınıflarında uygulamışlardır. Bu uygulamada, iş birlikli öğrenme yönteminin öğrencileri cesaretlendirdiğini, motive ettiğini ve heyecanlandığını söylemişlerdir.

Veenman, Kenter ve Post (2000), çalışmalarında, iş birlikli öğrenme yöntemi ve etkinliklerinin uygulandığı derslerle ilgili öğrencilerden ve öğretmenlerden görüş

almışlardır. 63 öğretmen ve 363 öğrencinin katıldığı çalışmanın sonucunda grup çalışmalarının öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirdiği, akademik başarıların ve kendilerine olan güvenin arttığı; birlikte çalışma becerilerinin geliştiği görülmüştür.

Liang'ın (2002) çalışmasında ise yüksek okul öğrencilerine uygulama yapılmış, ikinci dil olarak İngilizce dil becerilerinin gelişimi ve İngilizce öğrenme motivasyonları üzerinde iş birlikli öğrenme tekniklerinin etkili olup olmadığı sorgulanmıştır. 70 öğrenciyle yürütülen çalışma sonunda, iş birlikli öğrenmenin öğrencilerin başarılarında ve motivasyonlarında etkili olduğu belirtilmiştir.

Ghaith ve Bouzeineddine (2003) ise çalışmalarında, iş birlikli öğrenmenin öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları, başarıları ve anlama yetenekleri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 111 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Araştırmanın sonunda; iş birlikli öğrenme ile öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarında ve okuma başarı puanlarında anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Ghaith'in (2003) bir çalışmasında, iş birlikli öğrenmenin yabancı dil olarak İngilizce öğretimindeki etkileri araştırılmıştır. Bu araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını ve akademik olarak kendine güvenlerini arttırmak ve okula olan yabancılaşmayı azaltmak amaçlanmıştır. Uygulamanın sonunda, akademik kendine güven ve okula olan yabancılaşmada gruplar arasında anlamlı bir fark çıkmazken, okuduğunu anlama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Bölükbaş, Keskin ve Polat (2011) tarafından yapılan bir çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma becerisinin geliştirilmesinde iş birlikli öğrenme yönteminin birlikte soralım birlikte öğrenelim tekniği kullanılmış ve 40 öğrenciye deneysel bir uygulama yapılmıştır. Çalışma sonunda, deney grubu lehine anlamlı bir sonuç bulunmuştur.

Araştırmaların sonuçları üzerine genel bir değerlendirme yapıldığında, iş birlikli öğrenmenin ana dil ve yabancı dil öğretimi üzerinde olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Araştırmalarda iş birlikli öğrenme tekniklerinden BİOK'un dil öğretimi üzerindeki etkisi sınanmış ve pek çok araştırmada akademik başarı üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, geçerlilik ve güvenilirlik, araştırma süreci ve veri analizi teknikleri yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Yöntemi ve Modeli

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Estonya'daki yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe derslerinde uygulanan birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniğinin çeşitli yönlerden etkilerinin olup olmadığını incelemek için yapılan bu çalışmada nitel ve nicel boyutlu karma yöntem uygulanmıştır. Karma yöntem nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birbirini güçlendirecek biçimde aynı çalışmada kullanılmasıdır. Bu modelde nicel ve nitel yöntemlerin birbirinin eksikliklerini tamamlayacağı ve her iki modelin bir araya getirilerek kullanılmasının araştırma problemlerinin daha iyi anlaşılmasında etkili olacağı düşünülmektedir.

Karma yöntemin aşamalarını Johnson ve Onwuegbuzie (2004) aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- “1. Araştırma problemine karar vermek,
2. Araştırmanın karma desene uygun olup olmadığına karar vermek,
3. Karma yöntem veya karma model araştırma desenini seçmek,
4. Verileri toplamak,
5. Verileri analiz etmek,
6. Verileri yorumlamak,
7. Verilerin yerinde olup olmadığına bakmak,
8. Sonuçları ve sonuç raporunu yazmak”

Karma yöntemin üçgenleme/ üçleme, gömülü, açıklayıcı ve keşfedici olmak üzere dört türü vardır. Karma yöntem türlerinden hangisinin bir çalışmada

kullanılacağını belirlemek için araştırma problemini çözmeye kullanılacak nicel ve nitel yöntemlerin aynı anda mı yoksa sıralı mı yapılacağına ve hangi yöntemin araştırmada ağırlıklı olarak kullanılacağına karar vermek gerekir (Johnson ve Christensen, 2008).

Bu çalışmada kullanılan karma yöntem deseni açıklayıcı desendir. Açıklayıcı desen iki aşamalı bir modeldir. Bu desenin amacı daha önce yapılmış nicel bir çalışmayı nitel verilerle yapılandırmaktır. Bu desen, nicel bir çalışmada ortaya çıkan sıra dışı bir olguyu anlamlandırmada nitel bir veriye ihtiyaç duyduğunda kullanılabilir (Creswell ve Clark, 2007, s. 71-72). Bu desende nicel ve nitel yöntem aynı anda uygulanmamaktadır. Önce nicel çalışma yapılmakta daha sonra nicel çalışmanın bulguları nitel çalışmanın bulguları ile desteklenmektedir. Açıklayıcı desenin işlem basamakları aşağıdaki şekilde gösterilmiştir:

(a) Explanatory Design



Şekil 2. Açıklayıcı desen (Creswell ve Clark, 2007, s.73)

Araştırmada uygulanan öğretim tekniğinin etkisini göstermeye yönelik elde edilen nicel bulgular, öğrencilerin davranışları, beden dilleri ve sözlü ifadelerinin gözlenmesinden elde edilen nitel bulgularla desteklenmiştir. Araştırma sürecinde nicel ve nitel çalışma aşamalı olarak yapılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda kontrol grupsuz ön test son test uygulamalı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel işlem süreci aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 3.1

Deneyisel süreç

Kullanılan veri toplama araçları	Uygulanan öğretim tekniği	Deneyisel süreç	Katılımcı sayısı
-Okuma Anlama Başarı Testi -Yazı Değerlendirme Formu -Sesli Okuma Değerlendirme Formu -Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği		Ön test	16
-Okuma Anlama Başarı Testi -Yazı Değerlendirme Formu -Sesli Okuma Değerlendirme Formu -Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği	BİOK	Son test	16
-Okuma Anlama Başarı Testi -Yazı Değerlendirme Formu -Sesli Okuma Değerlendirme Formu -Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği		Kalıcılık testi	16

Araştırmanın uygulama süreci kapsamında deneyisel işlemler için yapılan etkinlik aşamaları şunlardır:

1. Çalışmaya katılan tüm öğrencilere BİOK tekniğiyle ilgili deney süreci hakkında bilgi verilmiştir.
2. Deney sürecine katılan tüm öğrencilerden kendilerine verilen tüm veri toplama araçlarını eksiksiz doldurmaları istenmiştir.
3. Deney süreci başlamadan önce öğrencilere BİOK tekniğinin özellikleri ve yapılacak etkinlikler hakkında bilgi verilmiş; iş birlikli gruplar oluşturulmuş, kullanılacak materyaller tanıtılmış, sınıf ortamı düzenlenmiştir.
4. Deney sürecine katılan tüm öğrencilere ön testler yapılmıştır.
5. BİOK tekniğiyle 6 haftalık öğretim etkinlikleri öğrencilere yaptırılmıştır.
6. Deney sürecine katılan öğrencilere son testler uygulanmıştır.
7. Deney süreci tamamlandıktan 4 hafta sonra kalıcılık testleri uygulanmıştır.

3.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Estonya’da Tallinn Üniversitesi Orta Doğu ve Asya Çalışmaları Enstitüsü Türkoloji Ana Bilim Dalında 2011-2012 eğitim- öğretim yılında okuyan B2 seviyesindeki 8 öğrenci ve çalışmaya dışarıdan dâhil olan 8 gönüllü B2 seviyesindeki mezundan oluşmaktadır. Yaşları 21 ile 35 arasında değişen katılımcıların tamamı bayandır. 7’si Eston, 7’si Rus ve 2’si Azeri olmak üzere toplam 16 öğrenciyle deneysel süreç tamamlanmıştır.

Araştırmada, iş birlikli uygulama sürecinin en başında öğrencilerin bu özellikleri göz önüne alınarak gruplar oluşturulmuştur. Deneysel sürece ilişkin katılımcıların dağılımı aşağıdaki gibidir:

1. Grup: 2 devamlı öğrenci, 2 gönüllü öğrenci (1 Azeri, 2 Eston, 1 Rus)
2. Grup: 2 devamlı öğrenci, 2 gönüllü öğrenci (1 Azeri, 1 Eston, 2 Rus)
3. Grup: 2 devamlı öğrenci, 2 gönüllü öğrenci (2 Eston, 2 Rus)
4. Grup: 2 devamlı öğrenci, 2 gönüllü öğrenci (2 Eston, 2 Rus).

Araştırmada çalışma grubunun seçimi kolay ulaşılabilir/ uygun örnekleme tekniği ile yapılmıştır. Bu tekniğin kullanıldığı durumlarda örneklem, araştırmacının rahatlıkla ulaşabileceği katılımcılardan oluşur. Araştırmacı yakınındaki bir grubu seçtiği için yansız örnekleme söz konusu olamaz. Çoğu zaman örneklemin araştırma amacına uygun olup olmadığı bile tartışmalıdır. Uygulamada düşük maliyet, izin alma kolaylığı, zamandan tasarruf, işgücü yetersizliği gibi durumlar nedeniyle bu örnekleme tekniği kullanılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011, s.91).

3.3. Veri Toplama Araçları ve Geçerlilik- Güvenilirlik Analizleri

Araştırmada uygulanan karma yönteme bağlı olarak hem nicel hem de nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama araçları şunlardır:

Okuma Anlama Başarı Testi (OABT): Araştırmacı tarafından ilgili literatürden faydalanılarak okuma anlama başarı testi hazırlanmıştır. Bu test hem

uygulamanın hemen öncesinde ve sonrasında okuma anlama başarı testi olarak, hem de uygulamanın bitiminden dört hafta sonra kalıcılık testi olarak kullanılmıştır.

Okuma anlama başarı/ kalıcılık testi hazırlanırken Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin amaç ve kazanımları dikkate alınarak B2 seviyesindeki öğrencilerin cevaplayabileceği düzeyde bilişsel sorular hazırlanmıştır.

Geliştirilen testin içerik geçerliliği ve testte yer alan soruların bilimsel açıdan doğruluğu uzman görüşüyle belirlenmiştir. Testteki soruların uygun olup olmadığı, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediği uzman görüşlerine başvurularak ortaya konulmuştur (Karasar, 2005, s.151). Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında, İstanbul Teknik Üniversitesi Türk Dili Bölümünde ve Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında görevli alanında uzman üç öğretim elemanına testler gösterilmiş ve onların dönütleri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Görüşüne başvuru alan uzmanlardan ikisi Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği merkezlerde aktif görev alan kişilerdir. Uzmanların görüşlerini belirlemek için geçerli, az geçerli, geçerli değil şeklinde üç seçenekli bir cevap formatı kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2009). Üç uzman tarafından kodlanan cevap formatının kodlayıcı tutarlılığına bakılmış ve tutarlılığın 0.84 olduğu tespit edilmiştir.

Başarı/ kalıcılık testindeki her bir soru, uygulama sürecinde BİOK tekniğiyle işlenen öğretim etkinliklerine paralel olarak hazırlanmıştır. Başarı/ kalıcılık testinde 4 doğru-yanlış, 4 boşluk doldurma, 12 çoktan seçmeli ve 8 açık uçlu olmak üzere toplam 28 soru bulunmaktadır.

OKUMA ANLAMA BAŞARI/ KALICILIK TESTİ

A. Aşağıdaki metni okuyunuz. 1.-4. soruları metne göre Doğru/ Yanlış şeklinde cevaplayınız.

Reklam

Alışveriş yapmadan önce alacağımız ürünün fiyatını araştırır, aynı kalitedeki en ucuz ürünleri bulmaya çalışırız. Reklamlar bu konuda bize gerekli bilgiyi sağlar. Özellikle hayatımıza televizyon girdikten sonra, reklamsız bir hayat düşünemez hâle geldik. Yalnız televizyon mu? Reklam gazetelerde, sinemada, radyoda, duvar panolarında ve dergilerde de var. Hatta sokaklar bile ilginç reklamlarla dolu. İyi reklam, eğlendirici ve ilgi çekicidir. Reklamlar sayesinde neyi, niçin, nereden satın alabileceğimizi öğreniriz. Reklamların amacı, piyasaya sunulan yeni bir ürünü tanıtarak tüketiciyi bilgilendirmek ve aynı zamanda üreticinin kâr etmesini sağlamaktır.

1. Reklamlar yalnızca televizyon aracılığıyla hayatımıza girmiştir. (.....)
2. İyi reklam ilginç ve eğlenceli olmalıdır. (.....)
3. Reklamlar olmasaydı neyi, niçin, nereden alacağımızı öğrenemezdik. (.....)
4. Reklamların amacı tüketiciyi korumaktır. (.....)

B. Aşağıdaki metni okuyunuz. 5.-8. sorulardaki boş bırakılan yerleri metne göre uygun ifadelerle doldurunuz.

Türkiye'nin ilk kadın opera sanatçısı soprano Meral Menderes vefat etti. İstanbul Devlet Opera ve Balesi Müdürlüğünden yapılan yazılı açıklamada, Menderes'in 78 yaşında Maltepe'deki evinde vefat ettiği bildirildi. Meral Menderes için yarın saat 11.00'de Kadıköy Belediyesi Süreyya Operası Sahnesi'nde tören düzenleneceği ifade edildi. Açıklamada, sanatçının cenazesinin Maltepe Merkez Camisi'nde ikindi namazından sonra kılınacak cenaze namazının ardından Küçükyalı Mezarlığı'na defnedileceği bildirildi. Menderes, ilk kez 1960 yılında İstanbul Şehir Operası'nda sahnelenen "Tosca"da seyirci karşısına çıkmış, 2010 yılında Devlet Opera ve Balesinin 50. yılı şerefine Rengim Gökmen tarafından sanat ödülüne layık görülmüştü.

5. Meral Menderes, Türkiye'nin ilk kadınsıdır.
6. Meral Menderes, 2010 yılında Devlet Opera ve Balesinin 50. yılında tarafından ödülüne layık görülmüştür.
7. Menderes yaşında'deki evinde vefat etti.
8. Menderes'in yılında 'da ilk kez seyirci karşısına çıktığı opera eseri 'dır.

C. Aşağıdaki soruların doğru cevaplarını seçerek işaretleyiniz.

9. Hava çok sıcak. Adamın sırtındaki uzunca kazağı omuzlarından sarkıyor, şapkası terden

başına yapışıyor; ancak o,

Yukarıdaki cümle aşağıdakilerden hangisiyle tamamlanamaz?

- A) buna hiç aldırmıyordu.
- B) buna rağmen yürüyordu.
- C) bunlardan rahatsız olmuyordu.
- D) yine de yoluna devam ediyordu.
- E) çevresine çok önem veriyordu.

10. Karşıdaki tek katlı, ahşaptan(tahtadan) yapılmış ufak tefek evler.....

Yukarıdaki cümle aşağıdakilerden hangisiyle tamamlanırsa, cümle farklı bir anlam kazanır?

- A) gözümüzden silinmeye başladı.
- B) ufukta görünmez oldu.
- C) bana çocukluğumu hatırlattı.
- D) dağların ardında kaldı.
- E) yavaş yavaş geride kaldı.

11. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde şarta(koşula) bağlı bir durum söz konusudur?

- A) Hayatı boyunca ağır darbeler alan içindeki çocuğu korumak istiyordu.
- B) Başımı çevirseydim karşımda bana yabancılaşan bir yüz bulacaktım.
- C) Yüzünde eskisi gibi masumiyetin yansımaları göremeyecektim.
- D) Arkamda beni çağıran bir kapı vardı.
- E) Ona bu kabalığı yakıştıramayacak kadar gerçeklerden uzak bir kadındı.

12. Sanatçıların biraz dışa kapalı olduklarını çoğumuz biliriz. Fakat o, öyle değildi. Dost canlısı, hareketli bir şairdi. Birini kendine yakın buldu mu, çabucak arkadaşlık kurar; duygularını, düşüncelerini hemen paylaşırdı. Çok konuşurdu; ama yapmadığı şeyleri asla yapmış gibi anlatmazdı. Kimsenin yanlışını yüzüne vurmaz, her olumsuzluğu görmezden gelirdi. Özür dilendiğinde ise insanın her zaman hata yapabileceğini söylerdi. Oysa kendisine karşı acımasızdı. Çok küçük bir hatasını gözünde büyütür, kendisine çok kızardı.

Aşağıdakilerden hangisi bu parçada söz edilen kişinin bir özelliği değildir?

- A) Başkalarına karşı hoşgörülü birisi
- B) Çevresindeki insanlarla iyi anlaşılan birisi
- C) Kendisini herkesten üstün gören birisi
- D) Öz eleştiride aşırıya kaçan birisi
- E) Doğru sözlü birisi

13. “Elli yaşını aştınız, sahip olduğunuz şeyleri kaybetmekten korkmaya başladınız” diyorsunuz. Kaybetme korkusu içinde olduğum konusunda haklısınız. Fakat bu yeni bir durum değil. Ben yüreğimde çocukluk, cebimde bilyeler taşıdığım günlerde de sahip olduklarımı kaybetmekten korkardım. İlk yazdığım şiirleri okursanız onlarda bu duyguyu bugünkülerde olduğu kadar göreceksiniz.

Yukarıdaki parçada yazarın asıl anlatmak istediği aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Şiirinin, yaşamının her yönünden izler taşıdığı
- B) Kaybetme korkusunun yaşından kaynaklanan bir duygu olmadığı
- C) Çocukluğun güzelliklerini yeniden yaşamak istediği
- D) Şiirini geliştirme çabasında olmadığı
- E) Duygularını şiire yansıtmaktan çekinmediği

14. Günlükler içinde bulunduğunuz günün koşullarıyla şekillenmiş; günlük ihtiyaçları, izlenimleri, kaygıları, eğilimleri yansıtan yazılardır. Bu yazıların yönünü rastlantılar belirler. O gün düşündüklerinizi saptırmadan yazarsınız günlüklerde. Hele onları bir gün kitap hâline getirme düşünceniz yoksa kimseyle paylaşamayacağınız sırlarınızı onlarda dile getirirsiniz. Yazarla ilgili bilgi toplayan kişilerin günlüklere yönelmesi de bundandır.

Bu parçada günlüklerle ilgili aşağıdakilerden hangisine yer verilmemiştir?

- A) Anlatıma özen gösterilmeden yazıldığına
- B) Yazarlarla ilgili bilgiye kaynaklık ettiğine
- C) Yazıldığı günün durumunu yansıttığına
- D) Başkalarına anlatılmayan bilgiler içerdiğine
- E) Yazarın içinden geçenleri olduğu gibi aktardığına

15. O anda, hiçbiri bu cinayetin sonuçlarını tahmin edememişti. İttihatçıların(yenilikçilerin) aleyhine çok sert yazılar yazan bu genç yazarın ölümüne bazıları açıkça, bazıları gizlice sevinmişti. Enver Bey ise bu cinayete hiç şaşırılmamıştı...

Yukarıdaki parça aşağıdakilerden hangisiyle tamamlanabilir?

- A) sanki işleneceğini biliyor gibiydi.
- B) olayı duymamış gibiydi.
- C) haberi yokmuş gibiydi.
- D) çok soğukkanlı karşılamıştı.
- E) ilk defa duyuyor gibiydi.

16. (I) Gönlümüzün güzelliği sevgi ise, beynimizin güzelliği de düşünebilme yeteneğimizdir. (II) O yeteneği her an, her dakika kullanalım. (III) Annemizi, babamızı, arkadaşlarımızı dinleyelim. (IV) Unutmayalım ki düşünen insan özgür insandır. (V) Kişi düşünebiliyorsa pek çok sorununu çözümlenecek, pek çok şeyi bilecektir.

Yukarıda numaralanmış cümlelerden hangisi anlatımın akışını bozmaktadır?

- A) I. B) II. C) III. D) IV. E) V.

17. (I) Carlos Saura'nın güvensiz bulunduğu çocukluk dönemini, ben güvenli ve asla unutulmayan güzelliklerle dolu huzurlu bir dönem olarak anımsıyorum. (II) Özlediğim, bir daha yaşama olanağım olmayan o yıllar (yaşam biçimleri, dostluk, komşuluk, arkadaşlık ilişkileriyle) öykü olarak geri dönüyor. (III) Yapıtlarımdaki öyküler çocukluk döneminin izlerini taşır. (IV) Kuşkusuz, yapıtlarımda çocuklukta yaşadıklarımı bire bir yazmıyorum; o dönemin bazı izleriyle yetiniyorum. (V) Yaşanmışlığın sağlandığı zenginlikten yararlanıyorum; anılar, durumlar öyküye dönüşürken bambaşka biçimler alıyor.

Yukarıdaki parçada numaralanmış cümlelerden hangisi çıkarılırsa parçada bir anlam eksikliği ya da daralması olmaz?

- A) I. B) II. C) III. D) IV. E) V.

18. Çok konuşulan bir çağda yaşıyoruz. Söz gümüşse sükût(susmak) altındır atasözü, başka bir değer yargısına göre söylenmiştir. Şimdilerde,

Yukarıdaki parça aşağıdakilerden hangisiyle tamamlanabilir?

- A) bu söz de anlamını korumaktadır.
B) bu söz de artık geçerliliğini yitirmiştir.
C) bu söz de çok kullanılmaktadır.
D) bu söz de eskisinden daha derin bir anlam kazanmıştır.
E) bu söz de yeni bir anlam kazanmıştır.

19. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir "kuşku(şüphe)" anlamı vardır?

- A) Kendi işlerini kendisi yapabilir.
B) Her fırsatta kitap okumayı düşünür değil mi?
C) Bu yolun sonunda bizi ne sürprizler bekliyor!
D) Sanki peşimde biri var!
E) Yanımda oturan adam beni izliyor.

20. Aşağıdaki soru cümlelerinin hangisinde "bir onaylatma", anlamı vardır?

- A) Saklanmak için eski bir otobüsten daha uygun bir yer olabilir miydi?

B) Şimdi sorma sırası bende, sen burada ne yapıyorsun?

C) Niçin arka koltukta oturuyorsun?

D) Bu konuda bana kim yardım edebilir?

E) Bu kadar eşyayı kime bırakabiliriz?

D. Aşağıdaki soruları yazarak cevaplayınız.

21. Aşağıdaki metni okuyunuz ve metnin devamını yazınız.

Genç adam o gün sevgilisiyle birlikte motosiklet turu yapıyordu. Gezinti çok güzel başlamıştı gencin sevgilisi için. Genç âşık da sevgilisiyle birlikte zaman geçirmenin tadını çıkarıyordu. İşler yolunda gidiyordu ve tatlı bir mutluluk havası esiyordu aşk şehri Paris'te.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

22. Aşağıdaki metni okuyunuz ve metnin ana fikrini yazınız.

Nisan ayı geldiğinde kış bitmiş, havalar ısınmıştı. Orman hayvanlarının çoğu kış uykusundan uyanmışlardı. Hemen ormanda konser düzenleyen organizatörler harekete geçtiler. İlk durakları bülbülün yuvasıydı. Büyük paralar vaat ettikleri hâlde bülbül bütün teklifleri geri çevirdi. Aslında paraya çok ihtiyacı vardı. Kış mevsimi boyunca dostlarıyla birlikte, geçen yaz kazandığı paraları harcamıştı. Hazıra dağlar bile dayanmazdı. Çok uğraşmış, çalışmış çabaladığı hâlde eskisi gibi güzel şarkı söyleyemiyordu. Sonunda orman hayvanları arasında bülbülün sesini kaybettiği hakkında söylenti çıktı. Kimseler evine uğramaz oldu. Eski şarkıcı bülbül görkemli yuvasında yalnız kaldı. Çaresizdi. Tarifsiz acılar içindeydi. En güzel şarkı söyleyen şarkıcı seçilmiş, konserlerde büyük paralar kazanmış, kısa sürede baş döndürücü bir hızla yükselmişti. Gençti, tecrübesizdi, aldanmıştı. Dostları, can arkadaşları neredeydiler şimdi?

.....

.....

.....

.....

23. Aşağıdaki diyalogu tamamlayınız

Can: Merhaba Özlem, okul gazetesinin bugünkü haberini gördün mü?

Özlem: Merhaba, hayır henüz görmedim. Seni çok şaşırtmışa benziyor!

Can: Okulumuza bir grup yabancı öğrenci geliyormuş. Bol bol dil pratiği yapabileceğiz, ne güzel değil mi?

Özlem:.....

.....

Can:.....

.....

Özlem:.....

.....

24. Aşağıdaki metnin kahramanı olan Nasreddin Hoca'nın davranışı hakkında yorum yapınız.

Nasreddin Hoca oğlunun eline bir testi tutuşturup çeşmeden su getirmesini istemiş. Çocuk dışarı çıkarken de ensesine bir tokat atıp: --Testiyi kırma ha! diye öğüt vermiş. Bunu gören komşulardan biri: --Yahu Hocam demiş, henüz testiyi kırmadan niye dövüyorsun çocuğu? Hoca cevap vermiş: --Testiyi kırdıktan sonra neye yarar birader!

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

25. Aşağıdaki kavramların size çağrıştırdığı duygu ve düşünceler hakkında birer cümle yazınız.

Mutluluk:.....

.....

Dil öğrenmek:

.....

Yabancılık:.....

.....

26. Aşağıdaki metni okuyunuz ve anlatılan olayın öncesinde neler olduğu hakkındaki düşüncelerinizi kısaca yazınız.

Şapkasını kaşlarının üzerine kadar indirmiş, paltosuna sımsıkı sarılmıştı. Karanlıkta o kalabalığın içinden sıyrılıp gözden kaybolmak sandığı kadar kolay olmadı. Hızlı adımlarla daracık sokaklardan geçti. Mor çatılı konağın önünde durdu ve eli kapıya doğru uzandı. Tam zile basacaktı ki omzundan biri tuttu. Kokudan ölebilirdi. Cesaretini toplayıp arkasına döndü: “Kadir Bey!”

.....

27. Aşağıdaki fıkrayı okuyunuz ve fıkra kahramanının kişilik özellikleri hakkındaki görüşlerinizi yazınız.

Temel bir gün bir çay bahçesine gider. Garson gelir Temel’e siparişinizi alabilir miyim der. Temel, soğuk çay var mı der. Garson, hayır yok efendim der. Temel ertesi gün yine gelir. Garson, siparişinizi alabilir miyim der. Temel yine soğuk çay var mı der. Garson yok efendim der. Çay bahçesinin sahibi bu durumdan haberdar olunca çayı demleyip soğutur. Ertesi gün Temel yine gelir. Garson siparişinizi alabilir miyim der. Temel yine soğuk çay var mı der. Bu kez garson var deyince Temel ısıt da içelim der.

.....

28. Türkçe öğrenmek, Türkçe metinleri okumak ve Türkçe kompozisyon yazmak hakkındaki görüşlerinizi yazınız.

Sesli Okuma Değerlendirme Formu (SODF): Araştırmacı tarafından ilgili literatür taranarak geliştirilen Sesli Okuma Değerlendirme Formu, gözleme dayalı olarak ya da teknik cihazlarla yapılan kayıtları değerlendirerek uygulanabilen bir formdur.

Form, uzman görüşü alınmadan önce araştırmacı tarafından on öğrenciye uygulanmış, elde edilen verilerle birlikte Türkçe eğitimi alanında uzman dört öğretim

üyesine gösterilmiştir. Uzmanların dönütlerine göre tekrar düzenlendikten sonra on beş öğrenciye tekrar uygulanmış ve uzmanlara tekrar gösterilmiştir. Uzmanların ikinci dönütlerinden sonra ön araştırmada kullanılmıştır.

Uzmanların görüşlerini belirlemek için geçerli, az geçerli, geçerli değil şeklinde üç seçenekli bir cevap formatı kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2009). Dört uzman tarafından kodlanan cevap formatının kodlayıcı tutarlılığına bakılmış ve tutarlılığın 0.96 olduğu tespit edilmiştir.

Bu aşamadan sonra formdaki maddelerin analizi için ön araştırma uygulaması yapılmıştır. Formun madde toplam korelasyon verilerine bakılmıştır. Madde toplam korelasyonu test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Madde toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2009). Madde analizi sonucuna göre negatif veya çok düşük korelasyona sahip olan hiçbir madde olmadığı, değerlerin 0,561 ile 0,874 arasında değiştiği; yani tüm maddelerin form puanı ile yüksek derecede korelasyon gösterdiği ve $p < .01$ düzeyinde anlamlı sonuç verdiği görülmüştür.

Formun iç tutarlık katsayısını belirlemek amacıyla, Cronbach alpha değerine bakılmıştır. İç tutarlık yöntemi çok sayıda maddeden oluşan ve birden fazla faktör içeren ölçeklerde kullanılır ve farklı örneklerde farklı hesaplanması gerekir. Alpha güvenilirlik değerinin 0.80 ile 1.0 arasında olması ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu, 0.60 ile 0.80 arasında olması ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu, 0.40 ile 0.60 arasında olması ölçeğin düşük güvenilirliğe sahip olduğunu ve 0.00 ile 0.40 arasında olması ise ölçeğin güvenilir olmadığını ifade etmektedir (Özdamar, 2004, s.633). Cronbach alpha güvenilirlik katsayısının bu formda 0.89 olduğu görülmektedir. Bu değer formun oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

Sesli Okuma Değerlendirme Formu, öğrencilerin beden dili, telaffuz, görme becerileri gibi pek çok sesli okuma davranışını belirlemeyi amaçlayan; 5'li Likert tipinde hazırlanan ve on dört maddeden oluşan bir formdur.

Öğrenci adı					
Sesli okuma değerlendirme formu					
Maddeler	1	2	3	4	5
Herkesin duyacağı bir ses tonuyla okuma					
Okurken kelimeleri doğru telaffuz etme					
Okurken nefesini ayarlayabilme					
Okurken sesin titrememesi					
Okurken kekelememe					
Topluluk önünde sesli okuma rahatlığı					
Okurken yüzün kızarmaması					
Akıcı ve anlaşılır okuma					
Okuma hızını ayarlama					
Okurken vurguya dikkat etme					
Okurken satır atlayarak okumama					
Okurken sesleri yutmama					
Sözün ezgisine uygun okuma					
Okurken “ııı”, “aaa” gibi sesler çıkarmama					

Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği (YDKÖ): Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği (Foreign Language Anxiety Scale) Horwitz, Horwitz ve Cope tarafından yabancı dil sınıf ortamlarında yaşanan kaygı düzeyini ölçmek için geliştirilmiş olan 33 maddelik bir ölçektir. Likert tipi ölçekte öğrencilerin verilen ifadelerle ‘(1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) emin değilim, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum ‘ şeklinde tepki vermeleri ve her durum için kendilerine en uygun olanı işaretlemeleri gerekmektedir. Öğrencilerin alabilecekleri puanlar 33 ile 165 arasında değişmekte ve puanın yüksek olması yabancı dil kaygı düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçekte hem doğrudan, hem de ters puanlanmış ifadeler yer almaktadır. 2, 5, 8, 11, 14, 18, 28 ve 32 numaralı ifadeler ters puanlanmış maddelerdir ve bu maddeler puanlanırken, 1 yerine 5 ve 5 yerine 1 puanlanmalıdır. Doğrudan ifadeler ise, verilen yanıtların gerçek puan değerleri ile hesaplanır.

Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği, Aydın (1999) tarafından Türkçeye uyarlanmış; gerekli geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmış; ölçeğin kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonuna varılmıştır (Aydın, 2001, s.63).

Bu araştırmada, Aydın (1999) tarafından Türkçeye çevrilen ve araştırmanın amacına göre yeniden düzenlenen Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği kullanılmış; ölçeğin iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve Cronbach alfa değeri 0.93 olarak bulunmuştur.

Yabancı dil kaygısı ölçeği

Maddeler

1 2 3 4 5

1. Türkçe derslerinde konuşurken kendimden emin olamam
2. Türkçe derslerinde hata yapmaktan korkarım
3. Türkçe derslerinde sıranın bana geldiğini bildiğim zaman heyecanlanırım
4. Türkçe derslerinde öğretmenin ne söylediğini anlamamak beni korkutur
5. Haftada daha çok Türkçe ders saatinin olmasını isterim
6. Türkçe dersi sırasında kendimi dersle hiç de ilgili olmayan başka şeyleri düşünürken bulurum
7. Diğer öğrencilerin Türkçe derslerinde benden daha iyi olduklarını düşünürüm
8. Türkçe derslerinin sınavlarında endişeli hissederim
9. Türkçe derslerinde hazırlıksız konuşmak zorunda kaldığımda paniğe kapılırım
10. Türkçe derslerinde başarısız olmak beni endişelendirir
11. Yabancı dil dersleri konusunda başkalarının endişe duymalarını anlayabilirim
12. Türkçe derslerinde bazen öyle heyecanlanırım ki bildiğim şeyleri bile unuturum
13. Türkçe derslerinde sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermekten sıkılırım
14. Türkçeyi ana dili Türkçe olan insanlarla konuşmak beni heyecanlandırır
15. Öğretmenin hangi hataları düzelttiğini anlamamak beni endişelendirir
16. Türkçe derslerine önceden çok iyi hazırlanmış olsam bile derste yine

heyecanlanırım

17. Türkçe derslerine girmek istemem
18. Türkçe derslerinde konuştuğum zaman kendime güvenmem
19. Türkçe öğretmenim yaptığım her hatayı düzeltmeye çalışır
20. Türkçe dersinde sıra bana gelince kalbim hızlı hızlı atar
21. Türkçe sınavına ne kadar çok çalışırsam kafam o kadar çok karışır
22. Kendimi, Türkçe derslerine çok iyi hazırlanıp gitmek zorunda hissederim
23. Her zaman diğer öğrencilerin benden daha iyi Türkçe konuştuğunu düşünürüm
24. Diğer öğrencilerin önünde Türkçe konuşurken kendimi çok tedirgin hissederim
25. Türkçe dersleri o kadar hızlı işlenir ki sınıfın hızına yetişememekten korkarım
26. Türkçe derslerinde konuştuğum zaman hem sıkılıyorum hem de kafam karışır
27. Türkçe derslerine girerken kendimi çok rahatsız ve güvensiz hissederim
28. Türkçe öğretmenimin söylediği her kelimeyi anlamadığım zaman paniğe kapılırım
29. Türkçe konuşabilmek için öğrenmek zorunda olduğum kuralların sayısının çok olması beni kaygılandırır
30. Türkçe konuştuğum zaman diğer öğrencilerin bana güleceğinden endişe duyarım
31. Türkçeyi ana dili Türkçe olan insanların yanında konuşurken rahatsız olurum
32. Türkçe öğretmenim, cevabını önceden hazırlamadığım sorular sorduğunda kaygılanırım

Yazı Değerlendirme Formu (YDF): Yazı Değerlendirme Formu, öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla Gregg ve Mather tarafından geliştirilen; Akyol (2010, s.291) tarafından Türkçeye çevrilen ve uyarlanan, 10 alt bölümden ve 38 maddeden oluşan bir değerlendirme formudur. 4'lü Likert tipinde düzenlenen formdan en fazla alınabilecek puan 152, en az puan ise 38'dir. Formda tersten puanlanan madde yoktur. Araştırmada YDF araştırmanın amacına göre yeniden düzenlenerek kullanılmıştır.

Akyol'un (2010) çalışmasında formun geçerlilik ve güvenilirlik analizlerine dair bilgi verilmemiştir. Bu araştırmada formun iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve Cronbach alfa değeri 0.76 olarak bulunmuştur.

Yazı değerlendirme formu				
Maddeler	1	2	3	4
Harfleri doğru yazar				
Heceleri doğru böler				
Uygun noktalama işaretlerini doğru kullanır				
Büyük harfleri doğru yazar				
Paragraf başlarını doğru yapar				
Düzeyine uygun kelimeleri kullanır				
Farklı kelimeler kullanabilir				
Birleşik kelimeleri doğru yazar				
Kelimeleri ortama uygun kullanır				
Özne yüklem ilişkisine uygun kelime ve ekleri seçer				
Kelime türlerini doğru yazar				
Ekleri doğru yazar				
Tam ve doğru cümle kurar				
Farklı cümle yapılarını kullanır				
Anlatım biçimine uygun yazar				
Duyguyu yansıtır				
Karakter özelliklerini yansıtır				
Fikirleri mantıklı şekilde sıralar				
Önemli olayları vurgular				
Ana detayları belirtir				
Düşüncüyü ilişkilendirirken uygun kelimeleri seçer				
Cümle geçişlerini doğru sırayla yapar				
Sonucu açıkça ortaya koyar				
Okuyucuyu yazının amacına çeker				
Okuyucunun düzeyine uygun bir anlatım seçer				
Yazıdaki duygusu nettir				
Yazıya öz güvenini yansıtır				

Uygulama Süreci Gözlem Formu (USGF): BİOK tekniğinin etkisini daha ayrıntılı değerlendirebilmek için uygulamanın başından sonuna kadar yarı yapılandırılmış bir gözlem formu kullanılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce yarı yapılandırılmış bir gözlem formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış gözlem formunda öğretim sürecinde izlenmesi gereken durumlar daha önceden tespit edilmiş ve izlenecek bu durumlarla ilgili gözlemcinin açıklama yapabileceği ve yorum ekleyebileceği boş bir alan bırakılmıştır.

Hazırlanan form, BİOK tekniğine ve öğrenci davranışlarına yönelik verilerin toplandığı iki temel bölümden oluşmaktadır. Bu çalışmada uygulamanın yapıldığı sınıfta 6 hafta süresince 12 ders saatinde gözlem yapılmıştır. Gözlem sırasında video kamera kullanılarak kayıt yapılmıştır. Video kamerayla kayıt altına alınan gözlem verileri gözlem formu kullanılarak betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

Gözlem formu	
Maddeler	Çetele
Materyalleri paylaşma	
Grup üyelerine güvenme	
Kendine güvenme	
Grubu organize etme	
Zamanı etkili kullanma	
Grup için bireysel sorumluluk alma	
Birlikte çalışmaya istekli olma	
Grup içi iletişimi organize etme	
Ders dışında birlikte vakit geçirme	

3.4. Veri Analizi

Araştırmada nicel verilerin analizi için Wilcoxon işaret sıralaması testi kullanılmıştır. Wilcoxon işaret sıralaması testi parametrik testler içerisinde yer alan tek örneklem t testinin parametrik olmayan karşılığıdır. Bu araştırmanın uygulaması tek bir sınıfta yapıldığı için tek örneklem üzerinden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bu gruba uygulanan BİOK tekniği etkinliklerinin gruptaki öğrenciler üzerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığı, kısacası, uygulama öncesi ve uygulama sonrası toplanan

veriler arasında farklılığa dayalı bir etkinin olup olmadığı Wilcoxon işaret sıralaması testi ile tespit edilmiştir.

Wilcoxon işaret sıralaması testi, “bir gruba ait eşleştirilmiş iki farklı verilere ait dağılımların birbirlerinden farklı olup olmadıklarını belirlemek amacı ile kullanılır” (Baştürk, 2010, s.186). Bu test, sadece iki puan seti arasında fark olup olmadığını değil, aynı zamanda bu farkın büyüklüğünü de dikkate alarak hesaplama yapmaktadır. Hesaplama yaparken farkları en yüksekten en düşüğe göre sıralamakta, sonra pozitif farklı değerlerin sırasını ve negatif farklı değerlerin sırasını toplamaktadır. Fark değerlerinden 0 olanı işlem dışında tutmaktadır. Elde edilen en küçük hesaplama değeri Wilcoxon T olarak tanımlanmaktadır. Wilcoxon testi normal dağılım şartı aranmasa da bağımlı değişkenin *nicel ve sürekli değişken* özelliği göstermesi gerekir (Baştürk, 2010, s.186).

BİOK tekniği uygulamalarına katılan katılımcıların 6 haftalık öğretim sürecinin sonunda okuma ve yazma becerilerine ait başarı, kalıcılık ve yabancı dil kaygısı puanlarında bir artışın olup olmadığı 0.05’lik anlamlılık düzeyinde Wilcoxon testi ile belirlenmiştir. BİOK tekniğine bağlı olarak ölçülen dil becerileriyle yabancı dil kaygısı arasındaki ilişki ise Spearman rho testi ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın nitel verilerinin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yönteminde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu analizde veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular dikkate alınarak da sunulabilir. Ayrıca bu analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.224).

3.5. BİOK Tekniğinin Aşamaları ve Dersin İşlenişi

Uygulama sürecinin başında öğrencilere araştırmanın amacı, BİOK tekniği ve yapılacak işlemler üzerine ayrıntılı bilgi verilmiştir. Araştırmaya dışarıdan dâhil olan 8 öğrenci ile sınıfta devamlı olan öğrenciler arasında gerekli iletişim sağlandıktan sonra, gruplar oluşturulmuş ve görev dağılımı yapılmıştır. İş birlikli gruplar oluşturulurken

öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınmış, 4'er kişilik 4 grup oluşturulmuştur. 6 haftalık öğretim sürecinde grup üyelerinin gruplarında sabit olması ve etkili çalışma ortamlarının bozulmaması için grup içi diyaloga önem verilmiştir. Her grupta ana dili birbirinden farklı öğrencilerin grup seviyelerini olumsuz etkilemeyecek şekilde dağılmasına özen gösterilmiştir.

Araştırmacı tarafından hazırlanan BİOK tekniği etkinlikleri öğrencilere tanıtılmış; okuma ve yazma becerilerine dair kazanımlarının neler olacağı hakkında açıklama yapılmıştır. Bu uygulamanın öğrencilerin bilgilerini araştırmaya yönelik olmadığı, onların dil becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu vurgulanmıştır. Öğrencilerden yapılacak etkinliklere eksiksiz katılmaları ve grup arkadaşlarının performansını etkileyecek olumsuz davranışlardan kaçınmaları özellikle istenmiştir.

Araştırmacının Türkiye'den uygulama için gelen bir öğretmen olması, öğrencilerin Türkçeye karşı heveslerini arttırmıştır. Fakat öğrencilerle ilk karşılaşma ve tanışma ortamında araştırmacının kullandığı kelimelerdeki çeşitlilik, onlarda geçici bir tedirginlik yaratmış; öğrencilerden birinin uyarısıyla araştırmacı, kelime seçimini grubun seviyesine göre ayarlamaya gayret etmiştir. Bu olumsuzluk dışında, araştırmacıdan kaynaklanan ve uygulama sürecini sekteye uğratan başka bir durum yaşanmamıştır.

Uygulama, 6 hafta boyunca haftada 10 saat olmak üzere toplam 60 ders saati sürdürülmüştür. Uygulamanın tamamı araştırmacı tarafından yapılmıştır. Uygulama bittikten sonra araştırmacı Türkiye'ye dönmüş, kalıcılık testi ise 4 hafta sonra dersin öğretmeni tarafından yapılmıştır. Toplanan kalıcılık testi verileri, bilgisayar ortamında taranarak, çevrimiçi haberleşme yoluyla internet üzerinden araştırmacıya ulaştırılmıştır.

BİOK tekniğinin uygulama planı, aşamaları ve dersin işlenişi aşağıdaki gibi gerçekleştirilmiştir:

A. Kazanımlar: 6 haftalık öğretim sonunda öğrencilere kazandırılması hedeflenen kazanımlar şunlardır:

1. Ön bilgilerini kullanarak okuduğu edebî bir metni anlamlandırır.

2. Metinde verilen ipuçlarından hareketle karşılaştığı yeni kelimelerin/ ifadelerin anlamlarını tahmin eder.

3. Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında metinle ilgili düzeyine uygun anlama sorularını cevaplandırır.

4. Topluluk önünde yabancı dilde sesli okur.

5. Konuyla ilgili akıcı, anlaşılır ve ayrıntılı kompozisyon yazar.

6. Karmaşık olaylarla ilgili kendi görüşlerini mantıksal bir yapıyla açıklar.

7. Problem çözmede grup arkadaşlarıyla yardımlaşır.

B. Materyaller: Çalışma etkinlikleri

C. Süre: 10 ders saati (haftada)

D. Öğretim Tekniği: BİOK tekniği

E. Tekniğin Uygulama Aşamaları:

1. *Öğretim Hedeflerinin ve Ölçme Araçlarının Belirlenmesi:* Bu aşamada BİOK tekniği doğrultusunda kazandırılacak bilgi ve beceriler belirlenmiştir. Metnin öğretimine ilişkin gerekli hazırlıklar yapılmıştır. Öğretim süreci boyunca kullanılacak ölçme araçlarına ulaşılmıştır.

2. *Grupların Oluşturulması:* Öğrencilerin birbirlerine olan bağlılıklarını arttıracak biçimde grup içi görev dağılımı yapılmıştır. Bireysel özelliklerine ve ana dillerine göre öğrenciler dörder kişilik heterojen gruplara dağıtılmıştır. Öğrencilerin grup içi görev dağılımları yapılırken ilgi ve ihtiyaçları, birbirlerine olan bağlılıkları ve grup içi etkileşimleri dikkate alınmıştır.

3. *Sınıfın Grup Çalışması için Düzenlenmesi:* Grup içi ve gruplar arası etkileşimin ve iletişimin rahat sağlanabileceği şekilde sınıf düzenlenmiştir.

4. *Hedeflerin, Kullanılacak Ölçme Araçlarının ve Başarı Ölçütlerinin Öğrencilere Bildirilmesi:* Okuma metninin BİOK tekniği doğrultusunda kavratılmasına

ilişkin hedef ve kazanımlar hakkında sürecin başında öğrenciler haberdar edilmiştir. İşlenen metin üzerinde yaptırılan etkinliklere paralel olarak mini bir sınavlar yapılmıştır. Bu sınavlarda boşluk doldurma, metni tamamlama, ana fikir bulma, metnin yarıda bırakılan kısmından sonrasını tahmin etme, kelime çalışmaları gibi farklı etkinliklere yer verilmiştir. Yapılan sınav sonucunda hem bireysel başarı hem de grup başarısı tespit edilmiştir. Sınav sonucuna göre haftanın en başarılı grubu ilan edilmiştir.

5. Konu ile İlgili Öğrencilerin Yararlanacağı Materyallerin Belirlenmesi ve Kullanımına İlişkin Öğrencilerin Bilgilendirilmesi: Her öğrencinin okunacak ya da yazılacak metinle ilgili çalışma materyali araştırmacı tarafından temin edilmiştir. Gerekli görülen kısımlarda, konuyla ilgili sunum yapılarak ön bilgi verilmiştir.

6. Grup İçi Çalışma Sürecinin Başlatılması ve Sürdürülmesi: BİOK tekniğinin yabancı dil olarak Türkçe dersinde okuduğunu anlamaya ve yazmaya yönelik çalışma basamakları aşağıdaki gibi düzenlenmiştir:

- Öğretmen konuyla ilgili ön sunumu ve konuya hazırlık çalışmaları
- Öğretmenin sesli okuması
- Grup üyelerinin eşli olarak sesli okuması
- Grup üyelerinin sessiz okuması ve bilinmeyen kelimelerin belirlenmesi
- Kelime anlamının tahmin edilmesi, sözlükten bulunması ve cümlede kullanılması
- Grup üyelerinin sessiz okuması
- Çalışma yapraklarının verilmesi ve bunlar üzerinde çalışılması
- Çalışma yaprağındaki soruların bireysel olarak tamamlanması ve grup üyeleri tarafından kontrol edilip değerlendirilmesi
- Çalışma yaprağındaki üst düzey anlama sorularıyla ilgili bireysel yazma etkinliklerinin yapılması ve grup üyelerinin yazılı anlatımlarının kontrol edilmesi

- Grup çalışmaları hakkında sınıfça tartışma yapılması ve öğretmenin eksiklikleri tamamlaması
- Grupların belirlenen yazma yöntemine göre özgün ve ortak bir yazılı anlatım çalışması hazırlaması
- Konu sınavının bireysel olarak alınması
- Konu sınavı sonuçlarına göre haftanın başarılı grubunun seçilmesi

7. Değerlendirme: Birinci olan grup belirlenerek ödüllendirilmiştir.

3.6. Birleştirilmiş İş Birlikli Okuma ve Kompozisyon (BİOK) Tekniğiyle Uygulanan Etkinlikler

BİOK tekniğiyle uygulanan etkinlikler metinleri anlama, kelime bilgisini kullanma, metni yorumlama, sonuç çıkarma, bağlama uygun yazma, özgün bir kompozisyon oluşturma gibi etkinlikleri kapsamaktadır. Bu bölümde, etkinliklerde yer alan sorular sırasıyla anlatılacak ve uygulamada ne amaçla kullanıldıklarına dair açıklama yapılacaktır. Uygulamada kullanılan tam bir etkinlik örneği aşağıda sunulmuştur:

(ÖRNEK)

1. HAFTA OKUMA BECERİSİ ETKİNLİKLERİ

A. HAZIRLIK

- ◆ Soğuk havada yaşadığınız bir anınızı ya da gözlemlerinizi anlatınız.
- ◆ Estonya ve Türkiye'yi iklim özellikleri bakımından değerlendiriniz. Hangi ülkenin ikliminde yaşam şartları daha kolaydır? Tartışınız.
- ◆ Zor şartlarda ve küçük yaşta çalışmak zorunda kalsaydınız nasıl hissederdiniz? Sınıf arkadaşlarınızla paylaşınız.
- ◆ Biraz sonra okuyacağınız hikâyenin başlığını ve ilk paragrafını inceleyiniz. Hikâyenin konusunu tahmin ediniz ve aşağıdaki boşluğa yazınız.

Tahmin:

.....

.....

.....

B. OKUMA- ANLAMA

- ◆ Aşağıdaki hikâyeyi öğretmeninizden bir kere dinledikten sonra, bir kez sessiz okuyunuz. Daha sonra gruptaki arkadaşlarınızdan biriyle eşleşiniz. Yalnızca takım arkadaşınızın duyabileceği bir ses tonuyla eşli olarak sesli okuyunuz.
- ◆ Okurken takım arkadaşınızın okuma hızına uyunuz. Ne çok yavaş ne de çok hızlı okuyunuz.
- ◆ Okurken anlamını bilmediğiniz kelime ve kelime gruplarının altını çizin ve okumaya devam ediniz.

KÜÇÜK KİBRİTÇİ KIZ

Bir yılbaşı gecesi idi. Dondurucu bir soğuk vardı. Kar yağıyordu. Yoldan geçenler paltolarının yakasını kaldırmışlar, atkılarına bürünmüşler, hızlı hızlı yürüyorlardı. Kimi evine geç kalmış, acele ediyor, kimi bir eğlence yerine gidiyordu. Çocuklar koşuyorlar, birbirlerine kartopu atıyorlardı. Gecenin zevkini en çok onlar çıkarıyorlardı. Kahkahalarla gülüyorlar, sevinçle haykırıyorlardı.

Küçük, yoksul bir kız, başı açık, ayakları çıplak, karanlık sokaklarda dolaşıyordu. Gelip geçenler onun farkında bile değillerdi. Çok üşüyordu. Ah, hiç olmazsa ayaklarında terlikleri olsaydı! Evden çıkarken ayaklarında terlikler vardı, ama çok büyük oldukları için onun işine pek yaramıyorlardı. Ona göre çok büyüktüler. Şimdi onları da yitirmişti. Biraz önce, sokak sokak dolaşırken az kalsın hızla gelen iki arabanın arasında kalıp ezilecekti. Arabaların önünden kaçmak isterken terlikleri ayağından fırlamıştı. Karşı kaldırıma geçtikten sonra, dönüp bakmış hınzır bir çocuğun terliklerinden birini kapıp kaçtığını görmüştü. Arkasından seslenmişti ama çocuk alaycı bir şekilde seslenerek koşu koşu uzaklaşmıştı. Terliğinin diğer eşini aramış ama bulamamıştı.

O gün bir tek kutu kibrit bile satamamıştı. Satsa, birkaç kuruş para kazansa, kalkıp evine gider, annesiyle birlikte hiç olmazsa bir kâse sıcak çorba içerdi. Gidemiyordu, çünkü o gün hiç kibrit satamadığını annesine söylemekten çekiniyordu. Soğuktan, üzüntüsünden titreyen kısık, incecik sesiyle “Kibrit var, kibrit...” diye bağıyordu. Sokaktan geçenlerin hiçbiri başını çevirip ona bakmıyordu.

Evlerin pencerelerinde ışıklar yanıyordu. Evlerde kızartılan hindilerin kokusu bütün sokağa yayılıyordu. Küçük kız kibritlerini satmak istiyordu ve yılbaşını düşünüyordu. Çok üşümüş, çok yorulmuştu.

Görünürde iki ev vardı. Birisi biraz daha öndeydi. Küçük kız bacaklarını altına alıp kapının kenarına oturdu. Üzerinde oturduğu taş basamak da buz gibiydi. Küçük kızın karnı açtı ve minicik bedeni soğuktan titriyordu.

Küçük kızın minicik parmakları donmuş, sızlamaya başlamıştı. Kızcağız bu acıya dayanamadı, kutulardan birini açıp bir kibrit çıkardı. Parmakları uyuşmuştu, kibrit çöpünü elinde güçlkle tutuyordu. Eli titreye titreye çöpü duvara sürttü. Kibrit birden alev aldı, pofff... Tatlı, yumuşacık, turuncu bir alev kibritin ucunu sardı.

Zavallı kız, kibriti bir elinden öbür eline geçirerek, parmaklarını ısıttı. İçi de ısınmıştı. Sanki gürül gürül yanan bir ocağın karşısındaydı. Gözleri aleve dikilmiş, düşlere dalmıştı: Güzel bir odada, büyük bir ocağın karşısında oturuyordu. Arkasında kalın bir yünlü hırka, ayaklarında kürklü terlikler vardı.

Derken kibrit birden söndü. Kibritin sönmesiyle, o tatlı düşler de sona erdi. Kızcağızın parmakları yeniden donmaya, sızlamaya başlamıştı. Bir kibrit daha yaktı. Bu sırada soğuk bir rüzgâr esti. Kız kibrit sönmesin diye, duvardan yana döndü. Öbür elini aleve siper etti. Aleve bakarken, karşısındaki duvar sanki eridi, birden açıldı, içerisi göründü. İçeride geniş bir oda vardı. Kar gibi bembeyaz örtü yayılmış bir masanın üzerine tabak tabak yiyecekler dizilmişti. Sofrada gümüş şamdanlar yanıyor, odayı gündüz gibi aydınlatıyordu. Kızcağızın gözleri sofranın ortasında, büyük bir tabağa konulmuş, nar gibi kıpkırmızı kaz kızartmasına dikilmişti. Ağzı sulandı. Elini oraya doğru uzattı. Kibrit yana yana sonuna gelmişti, parmağını yakıyordu. Kızcağız çöpü yere atıverdi. Atmosıyla birlikte, yılbaşı sofrasının hayali silindi, gözlerinin önüne taş duvar yeniden dikildi.

Üçüncü kibrit daha fazla düşler yarattı. Bir yaz gecesiydi. Kibritçi Kız kırdı bir ağacın altına oturmuş, yıldızlara bakıyordu. Gece olduğu hâlde hava sıcaktı.

Altındaki toprak, gündüz güneşten ısınmış, fırın gibi yanıyordu. Küçük kız gözlerini yıldızlardan ayıramıyordu. Uzaktan uzağa gece kuşları ötüyor, kurbağalar bağırıyordu.

Derken bir yıldız kaydı, gökyüzüne geniş bir yay çizerek uzaklaştı, söndü. Kızcağız: “İşte, biri daha öldü!” diye mırıldandı. Bir gün, ninesi “Bir yıldız kaydığında yeryüzünden biri ölmüş” demişti. Ninesini bir daha görebilmek için bir kibrit daha çaktı. Soğuktan kaskatı kesilmiş, beyni durmuştu. O şimdi sokak ortasında olduğunu unutmuş, düşler dünyasına dalmıştı. Kibritin alevinde yine ninesini görüyor, onun sesini işitir gibi oluyordu. İşte ninesi geliyordu. Lapa lapa yağan karların arasından bir melek gibi iniyordu. Geldi, geldi... Kollarını açtı, torununu kucakladı, aldı göklere doğru götürdü...

Ertesi sabah, yoldan geçenler, bir evin basamağında kızcağızın donmuş bedenini buldular. Yanı başında birçok boş kibrit kutusu vardı. Onu görenler, “Zavallı kız! Isınmak için bütün kibritlerini yakmış.” dediler. Bu kibritlerin alevinde onun ne düşler gördüğünü hiç kimse bilemezdi.

(Andersen, H.C. (2000). Andersen'den Masallar, çev. Feride Kurumuş, İstanbul: Asos Yayınları.)

KELİME ÇALIŞMALARI

- ◆ Aşağıdaki boşluğa metinde geçen anlamını bilmediğiniz kelime ve kelime gruplarını yazınız. Sözlüğe bakmadan önce kelimelerin anlamlarını tahmin ediniz. Tahminlerinizi takım arkadaşınızın tahminleriyle karşılaştırınız. Grubunuzdaki diğer ikilinin çalışmasını da kontrol ediniz. Daha sonra tüm grup üyeleri olarak bir araya gelip sözlüğe bakınız. Doğru çıkan tahminlerinizin yanına ✓ işareti koyunuz.

Bilmediğimiz kelimeler	Tahminimiz	Sözlük anlamı
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

- ◆ Yeni öğrendiğiniz yukarıdaki kelimeleri birer cümlede kullanınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- ◆ Okuduğunuz parçada geçen aşağıdaki kelimelerin yapılarını inceleyiniz. (Türkçede kelime yapısının *basit*, *türemiş* ve *birleşik* olarak ayrıldığını hatırlayınız.) Aşağıdaki basit ve birleşik kelimeleri yandaki doğru kutuya yazınız.

Birleşik kelimeler	Basit kelimeler
<ul style="list-style-type: none"> ▪ kartopu ▪ masanın ▪ kibrit ▪ yılbaşı ▪ birçok ▪ sokak ▪ yıldızlar ▪ gökyüzü ▪ tabak 	

- ◆ Aşağıdaki cümleleri inceleyiniz. Altı çizili olan kelimelerin cümlelerde hangi anlamlarda kullanıldığını gruptaki arkadaşlarınızla tartışınız. Gerekliğinde sözlükten ya da öğretmenden yardım alınız. (Bu örneklerde verilen kelimelere Türkçede eş sesli kelimeler denildiğini hatırlayınız.) Bildiğiniz başka Türkçe eş sesli kelimelerden örnekler veriniz.

- Üçüncü kibrit daha fazla düşler yarattı.

.....

- Yaramaz çocuk ağaçtan düştü.

.....

- Bir yaz gecesi idi.

.....

- Ünlü yazar, yeni romanını kadın hakları üzerine yazdı.

.....

- Gözlerinin önüne taş duvar yeniden dikildi.

.....

- Kaynayan su taştı.

.....

METNİ ANLAMA ÇALIŞMALARI

- ◆ Aşağıdaki sorularda boş bırakılan yerleri okuduğunuz parçadan cümlelerin yerlerini bularak uygun şekilde doldurunuz.

1. Yoldan geçenler paltolarının yakasını kaldırmışlar, atkularına bürünmüşler,yürüyorlardı.

2. *Ah, hiç olmazsa terlikleri olsaydı!*
3. *Soğuktan, üzüntüsünden titreyen kısık, incecik sesiyle "....." diye bağııyordu.*
4. *Lapa lapa yağan karların arasından iniyordu.*

◆ **Okuduğunuz parçadaki bir paragraftan alınan ve karışık olarak verilen aşağıdaki cümleleri yeniden sıralayınız.**

(.....) *Kibrit birden alev aldı, pofff...*

(..I..) *Küçük kızın minicik parmakları donmuş, sızlamaya başlamıştı.*

(.....) *Eli titreye titreye çöpi duvara sürttü.*

(.....) *Kızcağız bu acıya dayanamadı, kutulardan birini açıp bir kibrit çıkardı.*

(.....) *Parmakları uyuşmuştu, kibrit çöpünü elinde güçlkle tutuyordu.*

(.....) *Tatlı, yumuşacık, turuncu bir alev kibritin ucunu sardı.*

◆ **Aşağıdaki sorulara okuduğunuz parçaya göre cevap veriniz.**

1. *Sokaklarda kibrit satan kişi kimdir?*

- a) nine b) anne c) küçük kız

2. *Kibrit satan kişi, kibrit satmak için nerede beklemektedir?*

- a) görünürdeki iki evin arasında b) bir ağacın altında c) sıcak bir evde

3. *Kibritin satıldığı gün hava nasıldır?*

- a) bulutlu b) karlı c) yağmurlu

◆ **Okuduğunuz parçaya göre aşağıdaki cümlelerden doğru olanların sonuna D, yanlış olanların sonuna Y harfi yazınız.**

1. *Küçük Kibritçi Kız, yoksul bir ailenin kızıdır. (.....)*

2. *Küçük Kibritçi Kız son kibriti yaktığında ninesinin hayalini görmüştür. (.....)*

3. *Küçük Kibritçi Kız sadece yılbaşı günlerinde kibrit satmaya gidiyordu. (.....)*

4. *Küçük Kibritçi Kız kibritleri yakan yaramaz bir çocuktur. (.....)*

5. *Küçük Kibritçi Kız hikâyenin sonunda donarak ölmüştür. (.....)*

◆ **Okuduğunuz parçanın ana fikrini aşağıdaki boşluğa yazınız.**

.....

◆ **Okuduğunuz parçaya göre, Küçük Kibritçi Kız'ın kişisel özellikleri nelerdir?**

♦ Okuduğunuz parçada Kk Kibritçi Kız hangi hayalleri kurmaktadır?

♦ Aşağıdaki cmleri “nk” ile başlayan cmlerle tamamlayınız.

1. Kibritçi Kız hayal kurdu.

Çünkü

2. Annesi Kibritçi Kız'ın sokağa çıkmasına izin verdi.

Çünkü

3. Kibritçi Kız'ın ayakları üşüyordu.

Çünkü.....

4. Kibritçi Kız bütün kibritlerini yaktı.

Çünkü.....

C. DEĞERLENDİRME

♦ Kibritçi Kız'ın sokağında yaşayanlardan biri de siz olsaydınız, ona nasıl davranırdınız?

♦ Kibritçi Kız'ın yerinde siz olsaydınız hayallerinizde neler yapmak ve nelere sahip olmak isterdiniz?

- Öğrencileri metni okumaya yöneltmek ve daha istekli bir hâle getirmek için okuma amaçlarını belirlemek,
- Metnin genelinden/başlığından yola çıkarak içeriği tahmin etmek,
- Metnin genelini gözden geçirmek,
- Metnin geneline ilişkin bazı sorular sormak,
- Uzun metinleri parçalara/bölmelere ayırmak,
- Metnin önemli kısımlarını belirlemek ve yönlendirici sorularla öğrencinin bu kısımlara yoğunlaşmasını sağlamak,
- Öğrencilerin anlam üzerine yoğunlaşabileceği sorular sormak.

Araştırmada uygulanan etkinliklerin metne hazırlık aşamalarından örnekler aşağıda verilmiştir:

Soğuk havada yaşadığınız bir anınızı ya da gözlemlerinizi anlatınız. (1. hafta etkinliği)

Estonya ve Türkiye'yi iklim özellikleri bakımından değerlendiriniz. Hangi ülkenin ikliminde yaşam şartları daha kolaydır? Tartışınız. (1. hafta etkinliği)

Zor şartlarda ve küçük yaşta çalışmak zorunda kalsaydınız nasıl hissederdiniz? Sınıf arkadaşlarınızla paylaşınız. (1. hafta etkinliği)

Biraz sonra okuyacağınız hikâyenin başlığını ve ilk paragrafını inceleyiniz. (1. hafta etkinliği)

Hikâyenin konusunu tahmin ediniz ve aşağıdaki boşluğa yazınız. (1. hafta etkinliği)

Aşağıdaki resimleri inceleyiniz. (2. hafta etkinliği)

Biraz sonra okuyacağınız metnin başlığını inceleyiniz ve metnin konusunu tahmin ederek tartışınız. (2. hafta etkinliği)

Biraz sonra okuyacağınız metinde yeni kelime ve kavramlar öğreneceksiniz. Metinde geçen yeni kelime ve kavramlar aşağıda verilmiştir. Bunların anlamlarını sözlükten bularak defterinize yazınız. (2. hafta etkinliği)

Avrupa Birliği ve Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne girmesi konusunda neler düşünüyorsunuz? (3. hafta etkinliği)

Birazdan okuyacağınız gazete haberi hakkında tartışınız. (3. hafta etkinliği)

Avrupa ülkelerinin kültürlerinin aynı mı yoksa farklı mı olduğunu düşünüyorsunuz? Neden? (3. hafta etkinliği)

Komik insanları sever misiniz? En çok hangi yönleri size komik gelir? (4. hafta etkinliği)

Aşağıdaki kısa metinleri okuyunuz. Gülmeye ilgili aşağıdaki bilgileri biliyor muydunuz? (4. hafta etkinliği)

Edebiyatınızda güldürü/komedi dalında sevdiğiniz isimler kimler? (4. hafta etkinliği)

Birazdan Türk edebiyatının ve kültürünün en sevilen fıkra kahramanlarından biri olan Nasreddin Hoca'dan iki fıkra okuyacaksınız. (4. hafta etkinliği)

Aşağıdaki resimleri inceleyiniz. (5. hafta etkinliği)

Aile büyüklerinizle hiç fikir ayrılığı yaşadığınız olur mu? Daha çok hangi konularda? (5. hafta etkinliği)

Sizce eski insanlarla genç insanlar niye farklı düşünür? (5. hafta etkinliği)

Birazdan okuyacağınız hikâyenin başlığına bakınız. Son paragrafını inceleyiniz. Hikâyenin hangi konuda yazıldığı hakkındaki tahminlerinizi aşağıya yazınız. (5. hafta etkinliği)

Aşağıdaki karikatürü okuyunuz (6. hafta etkinliği)

Sık sık tatile çıkar mısınız? (6. hafta etkinliği)

Sizce tatile çıkmadan önce neler yapılmalıdır? (6. hafta etkinliği).

•Metni okuma etkinlikleri

Metni okuma etkinlikleri öğrencilerin okunacak metinle ilgili okuma tekniklerini belirlemeyi amaçlayan etkinliklerdir. Araştırma süresince okunan tüm metinlerde aşağıdaki stratejilere uyulmuştur:

- Aşağıdaki hikâneyi/metni öğretmeninizden bir kere dinledikten sonra, bir kez sessiz okuyunuz. Daha sonra gruptaki arkadaşlarınızdan biriyle eşleşiniz. Yalnızca takım arkadaşınızın duyabileceği bir ses tonuyla eşli olarak sesli okuyunuz.

- Okurken takım arkadaşınızın okuma hızına uyunuz. Ne çok yavaş ne de çok hızlı okuyunuz.
- Okurken anlamını bilmediğiniz kelime ve kelime gruplarının altını çizin ve okumaya devam ediniz.

Araştırmada okunan metinler haftalık sırayla aşağıdaki gibidir:

Küçük Kibritçi Kız -Masal (1. hafta etkinliği)

Boğaç Han- Dede Korkut hikâyesi (2. hafta etkinliği)

Avrupa Birliği Sürecinde Türkiye- Gazete haberi (3. hafta etkinliği)

“Ye Kürküm Ye” ve “Balkabağı”- Nasreddin Hoca fıkraları (4. hafta etkinliği)

Bahar ve Kelebekler- Hikâye (5. hafta etkinliği)

Gezi Programı- İnternet tanıtım kataloğu (6. hafta etkinliği).

●Metni anlama etkinlikleri

Metni anlama etkinlikleri, okumanın gerçekleştirilmesinden sonra yapılan etkinliklerdir. Okuma sonrası etkinlikler olarak da bilinen metni anlama etkinlikleri, daha çok öğrencinin okunan metindeki bilinmeyen kelime ve kavramları öğrenmesini, okunan metni genel olarak değerlendirmesini, metinde geçen konuya/olaya/kişiye katılıp katılmadığını açıklamasını ve metni daha detaylı anlamasını sağlayan etkinlikleri içerir.

Araştırmada, metni anlama etkinliklerinde genel olarak aşağıdaki stratejilere uyulmuştur:

- Metindeki kelimelerle ilgili çalışmalar yapma (kelimenin sözlük anlamını bulma, kelimenin çağrıştırdığı anlamları bilme, farklı anlamları bilme, bağlamdaki anlamı bilme, birleşik kelimeleri anlama, eş ve zıt anlamları bilme, eşseslileri bilme, kelime köklerini bilme, mecazi anlamları bilme, kelime kökenlerini bilme, deyimleri bilme, benzetmeleri bilme),
- Öğrencinin duygusal özelliklerini ortaya çıkarma (katılma/katılmama, sevme/sevmeme, ruh hâlini anlama, tavır ve tarzı bulma, tarif ve nitelendirmeleri anlama, değerlendirebilme, değer yargılarında bulunabilme, hislerini ortaya

koyabilme, fikirlerini belirtebilme, şakacı ve anlayışlı bir tutum sergileyebilme, güzelliği takdir edebilme),

- Öğrencinin deneyim ve bilgisi ile metnin içeriğini birbirine bağlama,
- Metnin anlamını göz önünde bulundurma,
- Benzer konudaki ilişkilerle bağlantı kurma,
- Metindeki düşünce veya gerçeklerin siyasi, kültürel, edebî vs. yönlerini vurgulayan bağlantılar yapma,
- Ele alınan metinlerdeki gerçekler ile düşünceler arasındaki benzerlik ve farklılıkları çizme,
- Sebep sonuç ilişkisini fark etme/tartışma,
- Kronolojik sırayı belirleme, aşamalandırma, yönergeleri izleme, yeniden ifade etme, delil gösterme, gerçek detayları bulma, bilginin yerini belirleme,

Araştırmada uygulanan etkinliklerin metni anlama ve kelime bilgisi aşamalarından örnekler aşağıda verilmiştir:

Aşağıdaki boşluğa metinde geçen anlamını bilmediğiniz kelime ve kelime gruplarını yazınız. Sözlüğe bakmadan önce kelimelerin anlamlarını tahmin ediniz. Tahminlerinizi takım arkadaşınızın tahminleriyle karşılaştırınız. Grubunuzdaki diğer ikilinin çalışmasını da kontrol ediniz. Daha sonra tüm grup üyeleri olarak bir araya gelip sözlüğe bakınız. Doğru çıkan tahminlerinizin yanına ✓ işareti koyunuz (Tüm etkinlikler)

Yeni öğrendiğiniz kelimeleri birer cümlede kullanınız (Tüm etkinlikler)

Okuduğunuz parçada geçen aşağıdaki kelimelerin yapılarını inceleyiniz. (Türkçede kelime yapısının basit, türemiş ve birleşik olarak ayrıldığını hatırlayınız.) (1. hafta etkinliği)

Aşağıdaki basit ve birleşik kelimeleri yandaki doğru kutuya yazınız. (1. hafta etkinliği)

Aşağıdaki cümleleri inceleyiniz. Altı çizili olan kelimelerin cümlelerde hangi anlamlarda kullanıldığını gruptaki arkadaşlarınızla tartışınız. Gerektiğinde sözlükten ya da öğretmenden yardım alınız. (Bu örneklerde verilen kelimelere Türkçede eş sesli kelimeler denildiğini hatırlayınız.) Bildiğiniz başka Türkçe eş sesli kelimelerden örnekler veriniz. (1. hafta etkinliği)

Okuduğunuz parçada geçen aşağıdaki kelimeleri inceleyiniz. (Türkçede Arapça ve Farsça kökenli kelimeler olduğunu hatırlayınız.) Kökeni Türkçe olmayan kelimeleri işaretleyiniz (2. hafta etkinliği)

AŞağıdaki kelime gruplarını inceleyiniz. Hangilerinin deyim olduğunu tahmin ediniz. Daha sonra grup arkadaşlarınızla kontrol ediniz ve gerektiğinde öğretmenden yardım alınız. (2. hafta etkinliği)

AŞağıdaki cümleleri okuyunuz ve altı çizili olan deyimlerin anlamlarını boşluğa yazınız. (2. hafta etkinliği)

AŞağıdaki resimleri inceleyiniz ve deyimlerle eŐleŐtiriniz. (2. hafta etkinliği)

AŞağıdaki resimleri inceleyiniz ve uygun kelimelerle eŐleŐtiriniz. (4. hafta etkinliği)

AŞağıdaki cümleleri okuyunuz ve altı çizili olan kelimeleri birer cümlede kullanınız. (5. hafta etkinliği)

Okuduğunuz parçada geçen aşağıdaki kelimeleri inceleyiniz. (Türkçede zıt anlamlı kelimeler olduğunu hatırlayınız.) Birbirine zıt olan aşağıdaki kelimeleri eŐleŐtiriniz (5. hafta etkinliği)

Okuduğunuz parçada geçen aşağıdaki kelimeleri inceleyiniz. Hangi kelimenin hangi duyguyla ilişkili olduğunu boşluğa yazınız (6. hafta etkinliği)

AŞağıdaki sorularda boş bırakılan yerleri okuduğunuz parçadan cümlelerin yerlerini bularak uygun Şekilde doldurunuz. (Tüm etkinlikler)

Okuduğunuz parçadaki bir paragraftan alınan ve karışık olarak verilen aşağıdaki cümleleri yeniden sıralayınız. (Tüm etkinlikler)

AŞağıdaki sorulara okuduğunuz parçaya göre cevap veriniz. (Tüm etkinlikler)

Okuduğunuz parçaya göre aşağıdaki cümlelerden doğru olanların sonuna D, yanlış olanların sonuna Y harfi yazınız. (Tüm etkinlikler)

Okuduğunuz parçanın ana fikrini aşağıdaki boşluğa yazınız. (Tüm etkinlikler)

Okuduğunuz parçaya göre, Küçük Kibritçi Kız'ın kişisel özellikleri nelerdir? (1. hafta etkinliği)

Okuduğunuz parçada Kck Kibritçi Kız hangi hayalleri kurmaktadır? (1. hafta etkinliği)

Aşağıdaki cmleri ‘‘cnk’’ ile başlayan cümlelerle tamamlayınız. (1. hafta etkinliği)

Okuduğunuz parçanın ana karakterleri kimlerdir? (2. hafta etkinliği)

Olayın nasıl bir ortamda geçtiğini anlatınız (2. hafta etkinliği)

Herkes eğlenirken Dirse Han niçin zgndr? (2. hafta etkinliği)

Dirse Han ocuk sahibi olmak için neler yapıyor? (2. hafta etkinliği)

Dirse Han'ın oğluna hangi olaydan sonra ad veriliyor? Çocuğa hangi ad veriliyor (2. hafta etkinliği)

Türkiye'nin Avrupa Birliği'yle ilişkisi ne zaman başlamıştır? (3. hafta etkinliği)

Avrupa Birliği lkelerinin Türkiye'den istekleri nelerdir? (3. hafta etkinliği)

Türk kültürüyle Avrupa kültürü arasındaki farklar nelerdir? (3. hafta etkinliği)

Ye Kürküm Ye fıkrasında, Nasreddin Hoca ziyafete ilk gittiğinde niçin hayal kırıklığı yaşıyor? (4. hafta etkinliği)

Ye Kürküm Ye fıkrasında, Nasreddin Hoca ziyafetin verildiği yere tekrar gittiğinde niçin iyi karşılanıyor? (4. hafta etkinliği)

Ye Kürküm Ye fıkrasında, Nasreddin Hoca kolumun ucunu niçin çorbaya batırıyor? (4. hafta etkinliği)

Balkabağı fıkrasında, Nasreddin Hoca'nın en başta yaptığı hata nedir? (4. hafta etkinliği)

Balkabağı fıkrasında, Nasreddin Hoca fikrini niçin değiştiriyor? (4. hafta etkinliği)

Bahar ve Kelebekler hikyesinin kahramanlarının özellikleri nelerdir? (5. hafta etkinliği)

Hikyede ge kız nasıl bir roman okuyor? (5. hafta etkinliği)

Hikayde eski ile yeni nesil nasıl anlatılıyor? (5. hafta etkinliği)

Hikyede siyah ve beyaz kelebekler neyi simgeliyor? (5. hafta etkinliği)

Tatil gezisi nasıl başlıyor? (6. hafta etkinliği)

Turistler nasıl bir otelde ve kaç gün kalacak? (6. hafta etkinliği)

Tatilde turistlere hangi eğlenceler sunuluyor? (6. hafta etkinliği).

•**Metni değerlendirme etkinlikleri**

Metni değerlendirme etkinlikleri, okunan ve anlama soruları cevaplandırılan metinlerin yorumlaması, analiz edilmesi, elde edilen ana fikirden sonuç çıkarılması ve değerlendirilmesi maksadıyla yaptırılan etkinliklerdir.

Araştırmada uygulanan metni değerlendirme etkinliklerinde şu stratejilerden yararlanılmıştır:

- Düşünce ve tartışmaların gelişimini takip etme,
- Görüşlerdeki gerçekleri ayırt etme,
- Yapılan değerlendirmeleri gözden geçirme,
- Eğilimleri fark etme,
- Karakterleri, olayları, düşünceleri ve tartışmaları değerlendirme/tartışma,
- Metinden önce ve sonra neler olduğuna yönelik tahminde bulunma ya da bu durumlar açık değilse metindeki olayla ilgili sebeplere, duygulara yoğunlaşma,
- En genel ana fikri bulma,
- Çıkarım yapma,
- Uygulama yapma,
- Yorumlama,
- Sonuç belirleme,
- Genellemeler yapma.

Metni değerlendirme etkinliklerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

*Kibritçi Kız 'ın sokağında yaşayanlardan biri de siz olsaydınız, ona nasıl davranırdınız?
(1. hafta etkinliği)*

*Kibritçi Kız 'ın yerinde siz olsaydınız hayallerinizde neler yapmak ve nelere sahip olmak
isterdiniz? (1. hafta etkinliği)*

Bu hikâyeyi siz yazsaydınız, hikâyenin sonunu nasıl yazardınız? (1. hafta etkinliği)

Bu hikâyenin yazarına bir mektup yazsaydınız, ona neler söylemek isterdiniz? (1. hafta etkinliği)

Dirse Han'ın adamlarının boğayı meydana salıvermesi doğru bir davranış mıdır? (2. hafta etkinliği)

Dirse Han'ın oğlu boğayla güreşirken başına bir felaket gelseydi babası neler hissederdi? (2. hafta etkinliği)

Sizce küçük bir çocuğun tehlikeli işler yapması kahramanlık mıdır yoksa ahmaklık mıdır? Neden? (2. hafta etkinliği)

Türk kültüründe kahramanlık yapmayan birine ad verilmemesini nasıl karşılıyorsunuz? (2. hafta etkinliği)

Sizce Dede Korkut'un taşıdığı misyon nedir? (2. hafta etkinliği)

Sizce Avrupa Birliği'ndeki bazı devletler, Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne girmesini niçin istemiyor? Yorumlayınız. (3. hafta etkinliği)

Avrupa Birliği ülkelerinin farklı kültürlerinin olması Avrupa için zenginlik midir yoksa karışıklık mıdır? Tartışınız. (3. hafta etkinliği)

Sizce Türkiye hangi yönleriyle doğulu hangi yönleriyle batıdır? (3. hafta etkinliği)

Türkiye sizce kaç yıl sonra Avrupa Birliği'ne girebilir? Tahminlerinizi yazınız. (3. hafta etkinliği)

Kıyafetimiz bizim kimliğimizi gerçekten yansıtabilir mi? Düşüncelerinizi paylaşınız. (4. hafta etkinliği)

Sizce görünüş gerçekten önemli midir? (4. hafta etkinliği)

Nasreddin Hoca ile aynı masada yemek yiyen biri de siz olsaydınız çorbaya kolunun ucunu batırđında nasıl tepki verirdiniz? (4. hafta etkinliği)

Günlük hayatımızda çevremizdeki insanları değerlendirirken onların en çok nelerine dikkat ediyoruz? (4. hafta etkinliği)

Nasreddin Hoca balkabağı ile cevizi karşılaştırırken bilge gibi mi aptal gibi mi davranıyor? Neden? (4. hafta etkinliği)

Nasreddin Hoca, balkabağı konusundaki düşüncelerinde yanılmasaydı var olan her şeyin bir nedeninin olacağını kavrayabilir miydi? (4. hafta etkinliği)

Siz de doğada ve dünyada var olan her şeyde bir denge olduğunu düşünüyor musunuz? Sizce bu denge nasıl sağlanıyor? (4. hafta etkinliği)

Yazar, genç kızın şahsında Türk kadınına nasıl yansıtıyor? (5. hafta etkinliği)

Genç kızla ninesinin hayat tarzlarının farklı olması sizce normal midir? Tartışınız. (5. hafta etkinliği)

Tüm dünyada kadınların gerçekten özgür olması, yaşaması veya düşünmesi mümkün müdür? Hangi koşullarda kadın, özgürlüğünü yaşamalıdır? (5. hafta etkinliği)

Sizce siyah ve beyaz kelebek benzetmeleri doğru mudur? Niçin? (5. hafta etkinliği)

İyi bir tatil için ihtiyaç duyacağınız şeyler neler olurdu? (6. hafta etkinliği)

Size rehberlik eden bir turist rehberinden beklentileriniz neler olurdu? (6. hafta etkinliği)

Hayallerinizdeki tatil nasıldır? (6. hafta etkinliği).

Ülkenize gelen turistler için bir gezi programı yapsaydınız onlara neler vaad ederdingiz?.

•Metne bağlı yazma etkinlikleri

Metne bağlı yazma etkinlikleri öğrencilerin okudukları parçayla ilgi bağlama uygun yazı yazma ve konuyla ilgili özgün bir metin oluşturma etkinliklerini kapsamaktadır. Bu etkinlikler grup çalışmaları ve bireysel çalışmalar olarak yaptırılmıştır.

Araştırmada uygulanan metne bağlı yazma etkinliklerinde şu stratejilerden yararlanılmıştır:

- Metnin türüne uygun cümleler yazma,
- Metnin ana düşüncesinden ve planından kopmama,
- Verilen temel kavram ve ifadelerden yararlanarak yazma,
- Metinden edindiği bilgilerden yeni anlamlar kurarak yazma,
- Açıklama yapma,

- Sunum şekline getirme,
- Duygu ve düşüncelerini açıkça ifade etme.

Metne bağlı yazma etkinliklerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

Aşağıdaki kelimeleri birer kez kullanarak bir paragraf hâline getiriniz. (Tüm etkinlikler)

Okuduğunuz metnin ana karakterinin dilinden aşağıdaki konulardan biriyle ilgili bir mesaj yazınız. (Tüm etkinlikler)

Okuduğunuz metinde beğendiğiniz ve beğenmediğiniz durumlar/olaylar/düşünceler/kişiler hakkında bir kompozisyon yazınız. (Tüm etkinlikler)
Konuyla ilgili serbest bir yazı yazınız. (Tüm etkinlikler).

Öğrencilerin yazma etkinliklerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

- Nerede olduğumuzu biliyor muyuz? ... geçmiş olmalıya sanırım.
- Affedersiniz, biraz ... hiç farkında değilim. Tren yavaşlığından hoşlanmam uçağa tercih ederim ama hiç yer yoktu.
- Ben de uçakta düşünmeye düşüneliyordum, hiç yer kalma-
dığını söylediler. Bu trene bile gış yaptım.
- Biliyorum.
- Biliyor muyuz?
- Trene doğru koşarak geleceğimizi gördüm. Dikkatimi çekti. Hem yalnızca benim değil herkesin dikkatini çektiniz.
- Şarjatorumuzu beni ... hiç farkında değilim.
- Farkında olmamama değil şimdi size adı gışel olduğumuzu söyleyeceğiz size gene farkında olmadığınız söyleyecektiniz.
- Gök şakacısıdır Bay ...
- Brant, Kadun Brant.
- Benim ki de Vera, Bay Brant.
- Hamburg'a daha önce gitmiş miydiniz?
- Hayır.
- Hamburg'ın güzelliği interdim. Canlı barbelli bir kenttir Hamburg. Zamanımı çoğu orada geçer. Gelik ticareti yaparım. Kartımı veriyim size. Bir gün gelece olursanız mutlaka geçirmek isterim.
- Gök tepekkir ederim, Bay Brant. Hamburg'a gelmeyez isterim.
- Sözünüze kettiğim için affedim. Bir caz müzikçisinin adına ediyordum.
- Kaç saatler?

(Birinci Öğrenci)

Bir günün bir günü Ankara'dan İstanbul'a araba ile geliyordum, kışın soğuk gecesiydi, arabamda klima çalışmıyordu, çok üşüyordum. Soğuktan ellerim titriyordu. Birden arkıma kahveye gitmek geldi. Bu çay içim dedim, arabayı saklayan dayan durdurur - durdurmaz, önüme bir kişi çıktı, "lütfen yardım edin" diye söyledi. Gelenin bu saatin çok korktum, bu adam nereden çıktı diye düşünölüm. Biz. Adamı görünce onun esrarlı olduğunu düşünölüm ama onun bana anlattıklarından sonra anladım ki, böyle değilmiş. Adamı ^{çöze halmal gibi çalıştırmış sonra} arkadaşlarını kaybetmiş, parasız, biçare sokakta kalmış, gitmeye yeri yok. Sabahçı kahvesinde geliyormuş, ama şimdi bu mümkün değil. Ona kendisine yemek ve soy almak için para verdim, sonra ~~onu~~ kendimle İstanbul'a gittiğim için onu da kendimle götürdüm çünkü çünkü onun ailesi de orada oturuyormuş. Kahvede parasız ~~parasız~~ garsona arkadaşlarına onun nereye gittiği hakkında haber braktı.

(İkinci Öğrenci)

Tramvay'a ^{uogru} ~~ileri~~ zaman varmak için
 seçti melidim.
 Dairemde bazen komşularından bir tuhaf
 pıhtı duyurum ama bu ne olduğunu bilmiyorum.
 Güzel sürpriz olmak niyetle arkadaşım doğum
 gününde ~~gününde~~ ona elli güller aldım.
 Postuyla bazen çok şaka yapıyoruz ve
 katibe katibe gülüyoruz.
 Ağabeyim çocuk her zaman yarabesizlik yapıyor,
 o doğru bir kerata ama aynı zaman ~~da~~
 onu çok çok sevirim.
 Benim ev sokağın ^{güçlerde} ~~şerhleri~~ bazen ~~göt~~ ışıkıyor
 o zamanlardan eve gitmek zor oluyor.
^{Dün} ^{arsam} Arkadaşım hayatının zorluğu yalvardı.
 Babamın ~~er~~ cebisinden her şey bulabilirim,
~~ve~~ ~~güler~~ ~~ve~~ herhangi ihtiyacım var, babamın
 cebisinden ~~ve~~ çözü bulabilirim.

(Üçüncü Öğrenci)

Gerçekten birkaç benim en sevdiğim insanlar
 var. Ama ben biliyorum, bir insan her zaman benim
 kalpta kalkacak. O benim anneannem. Ne yazık ki
 ama o öldü. Anneannem savaş zamanı geçirmiş,
~~çocuklar eğitmiş ve torun~~ ~~göçün~~ ve torunlar
 eğitmiş ve uzun bir hayat yaşadı. Önemli bir
 şey, o hıpsi çok sevirmiş. O çok güzel ve bilgice
 kadın oldu.

(Dördüncü Öğrenci)

ne sunumuna gerek yok, sınıflı yazarlar duyulmuş konuşma his hazırlamalıdır. Buna göre giriş dâhil ikinci kısım "Tarihsel süreçte Türk Bahçesi ve kültürel Etkilerine" kullanılmaktadır.

İkinci kısım giriş kısmına kadar lütfi değil, ama yazarlar böylece artık söylediklerini tekrarlamıyorlar. Burada Türk bahçesini öğrenme olduğunu söylüyorlar, fakat gelişimde nedenleri anlatmıyorlar ve bilimsel delilleri getirmiyorlar.

Kaynakça ise 7 sayfalık matale için bence yeterli yazarların kullandığı dil çok, mataleyi dikkatle okutunca kolay.

Matale bu matale çok genel bilgileri veriyor hem Türk kültürü hakkında. Yazarlar çok az & ilgili örnekleri veriyorlar. Çünkü yazarlar mataleyi ve konuşma örneklerle süsleyemediler. Buna göre bu matalede matale ilgili bir matale değil.

Çünkü ben mataleyi beğenmedim. Dedikleri gibi yazarlar çok genel bilgi veriyorlar. Bu matale çok yavaş. Matalemin yapısı da kötü, sanki bu mataleyi bir konuşma örneği yazmış. Bilimsel matale gibi görünmüyor.

(Yedinci Öğrenci)

Hayatımda en önemli zenginliğim insandır. ve iyi ki bu konuda gerçekten çok zenginim. Çok enteresan ve özel insanlarla tanıştım. Hayatboyu çok iyi arkadaşlarım var. Ailem mükemmel; annemi ve kardeşlerimi çok değerleniyorum. İnsan benim için ^{dünyanın} en önemli, değerli ve sevdiğim şey. O yüzden kolayca söyleyebilirim ki hayatımda birçok sevdiğim insan var. Bazılar hala hayatımda, bazıları daha çok iltisim kuruyamam (yabancı ülkelere taşındıkları için) ve kesinlikle, bazıları hala rastlamadım, tanışmadık. Ailem hayatboyu benim yanımda kalıyor, buna eminim. Bazı çok iyi, yıllarca tanıştığım arkadaşım da herhalde hayatımda öğreğine kadar olacak. Diğerleri, hayat ayrıldıysa fakat bir kere arkadaşım dan, bir kere güvendiğim biri hep aklımda ve kalbimde taşırım.

Şimdi ama ailem ve arkadaşlarım dışında diğer, çok özel ve önemli biri var. O da sonsuza kadar yanımda olacak, biliyorum. Biz sevgiliyiz. Birbirimize son erkek arkadaşı son kız arkadaşı; ilk ve tek eşi olmak istiyoruz. Hayatla aynı şey değerleniyoruz, aynı şekilde düşünürüz. Böyle bir adamı hayatımda hep bekledim ve bile bulacağımı imkansız olacaktan korkuyordum.

Tüm yaşadığım hayat ve gördüğüm olaylar şimdi mantıklı gelirler çünkü hep beni onunla beraber olacağıma hazırladılar. Zaten hayatımızı paylaşıyoruz ve daha yıllarca paylaşmak istiyoruz. İşte hayatımda çok sevdiğim insan

(Sekinci Öğrenci)

- : Komşunun perdesi çok ince ama evimde ayır-
istemiyorum.
- : Bizim çatımızda çok güvercin yasar ve annem
bu yüzden çok sinirliyor.
- . Fabrikada ippek bozeginin korasundan iplik yapilir
O gimdi hastanede. Din ona sokakta hursuz hicum etti
- . Kizlar cok nezeli bir galee duyunca katila katila
gilmeye başladilar
- . Otobis kağıtımamale için duvaga seğırtti.
- . Arkadaşım şu evin cephesi tamir etti.
- . Polis hursuz kağuru yakaladı
- . Kardeşimin çocukku küçük bir kurala.
- . Birün engelleri onu durdurmadı.

(Dokuzuncu Öğrenci)

Onun adı İsmail, eğitimin beşyazlı
öğrencidir.

Kızım ^{İsmail} oğlan ile birinci dört sene
boyunca Rapla şehrinde bizim
evimizde yaşıyorlardı. onlar şindi-
evimin evlendirilmekten sonra - birgan-
lı şehrinde icaret ediyorlar.

Bizim evimizde hepimiz beraber
yaşadığımız zamandan çok sıcak
hatalarım var.

Eşim ve ben ^{her gün} saatlerce torunumuz
ile meşgul idik - onunla oynadık,
gezmeye çıktık, ona ~~çok~~ hikayeler
okuduk. O, Biz onu çok sevdi, o
da bizi. Eşim torunumuza aşanle-
ğin Napoleon savaşları hakkında
bahsetti. ve bazen tarihi ^{hikayeleri}
hakkında bahsetti. İsmail şindi -

(Onuncu Öğrenci)

Bu hikaye farklı insanların hayatı anlatıyor. Başlı ve genç insanlar çok farklı, daha farklı düşünceler var. Başlı insanlara göre dünyaya yeni gelen eşyalar satılmıyorsa, onlar gençleri anlatmazlar. Bu hikaye bunu çok iyi anlatıyor. Genç bir kez büyükannesinin yaşadığı hayatı anlatıyor, çünkü evvel zamanında insanların hayatı farklıydı. O zamanında diğer bir eğlence vardı, kızlar ve erkekler kulüplere, sinemalara gitmiyorlarmış, çünkü böyle bir şey hiç yoktu. Birer büyükannesinin için a eğlence mesela arkadaşlarla kelebeklere bakmak demekti, bahçelerde zamanı dikeyerek geçmek demekti.

(Onbirinci Öğrenci)

Afedersiniz, saat kaç acaba? benimki durmuş da
 - On biri bi kaç dakika geçiyor.
 - Tanrıle sayarakt ederken dışarısını seyreteyme bayılırım, bu gece tek bi yıldız yok gökyüzünde, her taraf zifiri karanlık.
 - Yalnızca bir meraklımı, yoksa mesleğinizin verdiği bir alışkanlık?
 - Merak, yalnızca merak, mesleğimle hiç bir ilişkisi yok. Yarı makineleri satıyorum ben.
 - Çok satılıyor mu?
 - Evet, evet, hemde pek çok satılıyor, bu günün insanı yazı yazmasını seviyor, para da kazanıyor.
 - Evet kazanıyor, bu zamanda insanların her şeylerini paraya bağledikleri bir gerçek ama, kazanmadan kazanmaya da fark olduğunu kabul etmek gerek.
 Berlinde büyük bir Pantifon var, iş geneyi' bir çok kimse ile tanıyorum ancak işleri de güvene bildiklerim yok denecek kadar az, bu gün namusıyla iş yapan kaç kişi gösterebilirsiniz? Trendinden örnek vereyim size.
 En ufak bir hiyleye baş vurmadaan yürütürüm işlerimi, ama bu yüzden kendi-kendime ne diyorum biliyorsunuz? Sen bir bunaldasın Kaymak.
 - Farklısınız, çok farklısınız.
 - Eskiden bir söz yeterdi, böyle yazılı, mühürlü, imzalı kağıtlara gerek duyulmazdı. Şimdi bu tür kağıtlarla iş yapıyoruz da, ne değer, her şeyin

(Onüçüncü Öğrenci)

Bir gün zengin bir babası hem tatil yaptığını ^{travma} (için),
 hem de fakir ne demek ^{öğrenen} ^{mesaj} öğrendiği için
 oğlusuyla beraber bir köye gitmeye kararı vermiş.
 Orada 2 gün ^{bir} ailede kalmışlar. ^{nasıl}
 Sonra babası ^{oğluna} ^{nasıl} bu fakir bir insana ^{olarak}
 gibi yaşamak ^{nasıl} gördün mü diye ^{nasıl} oğlusundan
 sormuş.

Oğlusuz görmüş ve babasına her şeyi ^{nasıl}
 onların ^{nasıl} bu fakir ailesinin ^{nasıl} her şeyi
 birbirine ^{nasıl} karşılaştırmış. ^{nasıl}

Babası ve oğlusun sadece ^{nasıl} bir köpeği varmış,
 ve o kulübede ^{nasıl} oturmuş, ama bu fakir
 insanların 4 tane köpeği varmış ve onlar
 hepsi özgür ^{nasıl} yaşamış. ^{nasıl} Bu gibi şeyleri
 anlatırken, babası ^{nasıl} zengin ^{nasıl} olduğunu ^{nasıl} göstermeye
 için çok teşekkür etmiş.

(Onaltıncı Öğrenci)

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi etkinliklerinde öğrencilerin okuma ve yazma becerilerindeki akademik başarıları, öğrenilenlerin kalıcılığı ve yabancı dil kaygıları üzerinde BİOK tekniğinin etkilerinin araştırıldığı bu çalışmanın araştırma sorularına bağlı olarak elde edilen bulgularına ve bulguların istatistiksel yorumlarına bu bölümde yer verilmiştir.

Bu çalışmadaki istatistiksel analizler SPSS 18.00 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Estonya'da öğrenim gören yabancı öğrencilere uygulanan Yazı Değerlendirme Formu (YDF), Okuma Anlama Başarı Testi (OABT), Sesli Okuma Değerlendirme Formu (SODF) ve Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği (YDKÖ) ile elde edilen puan ortalamaları parametrik testlerdeki t-testi tekniğinin non-parametrik karşılığı olan Wilcoxon signed rank testinin değerleriyle sunulmuş; araştırmanın sonuçları puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak $p=0,05$ 'lik önem seviyesine göre yorumlanmıştır. Çalışmada, BİOK tekniğinin kullanılmasıyla Uygulama Süreci Gözlem Formu (USGF) ve ders etkinlikleriyle elde edilen nitel sonuçlar üzerinde de durulmuştur.

Araştırmanın nicel ve nitel boyutlarına ait bulgular, çalışmada ele alınan okuma ve yazma becerileri bağlamında birleştirilerek sunulmuştur. Bulguların sıralanışı, her beceri alanı altında araştırma sorularıyla paralel verilmiştir. Öncelikle nicel bulgular ve yorumları sunulmuş daha sonra nitel bulgularla önceki veriler desteklenmiştir.

4.1. Birleştirilmiş İş Birlikli Okuma ve Kompozisyon (BİOK) Tekniğinin Okuma Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular ve Yorumları

4.1.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniğiyle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi uygulamalarına katılan öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası okuma anlama başarısı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusuna yönelik yapılan Wilcoxon testinin sonuçları Tablo 4.1’de gösterilmiştir:

Tablo 4.1

Uygulama öncesi ve sonrası okuma anlama başarısı puanlarının wilcoxon testi sonuçları

		N	Sıra ort.	Sıra toplamı	Testler	N	Ortalama	Std. sapma
	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00	Okuma ön	16	64,38	5,10
Okuma son – Okuma ön	Positive Ranks	16 ^b	8,50	136,00	Okuma son	16	69,94	4,58
	Ties	0 ^c						
	Total	16						
	Z							
	Asymp. Sig. *							

*p< 0.05, a. okuma son < okuma ön, b. okuma son > okuma ön, c. okuma son = okuma ön

Tablo 4.1’de verilen Wilcoxon testi analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin okuma anlama başarısı testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanlar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (Z=-3,526; Sig.=,000; p< 0.05).

Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıra, yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir (poz. rank=8,50; 136,00>neg. rank=0,00; 0,00). Bu sonuçlara göre, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi

yapılan sınıfta uygulanan BİOK tekniği etkinliklerinin katılımcıların okuma anlama başarısını geliştirmede anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

4.1.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniğiyle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi uygulamalarına katılan öğrencilerin uygulama sonrası okuma anlama başarısı puanlarıyla kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusuna yönelik yapılan Wilcoxon testinin sonuçları Tablo 4.2’de sunulmuştur:

Tablo 4.2

Uygulama sonrası okuma anlama başarısı ile kalıcılık puanlarının wilcoxon testi sonuçları

		N	Sıra ort.	Sıralar toplamı	Testler	N	Ortalama	Std. sapma
	Negative Ranks	14a	8,43	118,00	Okuma son	16	69,94	4,58
Kalıcılık– Okuma son	Positive Ranks	1b	2,00	2,00	Kalıcılık	16	67,50	4,10
	Ties	1c						
	Total	16						
Z	-3,313							
Asymp. Sig. *	,001							

*. $p < 0.05$, a. kalıcılık < okuma son, b. kalıcılık > okuma son, c. kalıcılık = okuma son

Tablo 4.2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin okuma anlama başarısı son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z = -3,313$ ve $\text{Sig.} = ,001$, $p < 0.05$).

Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın negatif sıra, yani okuma anlama başarısı son test puanı lehine olduğu görülmektedir (poz. rank=2,00; 0,00 < neg. rank=8,43; 118,00).

Son test ile kalıcılık testinin dört hafta ara ile uygulanmasından ötürü kalıcılık testi ortalamasının son test başarı testi ortalamasından bir miktar düşük çıkması beklenen bir durumdur. “Bilginin kalıcılığı ile ilgili çalışmalar zamanla hatırlama oranının azaldığını göstermekte, bir aylık zaman dilimi sonunda öğrenilenlerin hatırlanma oranının yüzde 20’lere kadar düşebildiğini göstermektedir” (Custers, 2010). Bu bilimsel gerçek göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmada dört hafta sonra uygulanan kalıcılık testinde öğrencilere uygulanan etkinliklerin hemen hemen hepsinin hatırlanıyor olmaları, uygulanan BİOK tekniği etkinliklerinin öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkisinin oldukça yüksek olduğunu açıkça göstermektedir.

Genel ortalama ve standart sapma puanlarıyla birlikte değerlendirildiğinde de kalıcılık testi ortalamasının (67,50) okuma anlama başarısı son test puan ortalamasından (69,94) yaklaşık 2,5 puan daha düşük olduğu görülmektedir. Aradaki bu puan farkı genel olarak değerlendirildiğinde çok büyük bir rakam olmasa da istatistiksel olarak anlamlı bir farka yol açabilmiştir. Ortalamalar arasındaki 2,5 puanlık farka rağmen BİOK uygulamasıyla geliştirilen okuma anlama becerisinin 4 hafta sonunda da kalıcı olduğu söylenebilir.

4.1.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniğiyle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi uygulamalarına katılan öğrencilerin uygulama sonrası okuma anlama başarısı puanları ile uygulama sonrası yazma puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusuna yönelik sayısal değerler Tablo 3’te gösterilmiştir:

Tablo 4.3

Uygulama sonrası okuma anlama ve yazma başarısı puanlarının wilcoxon testi sonuçları

		N	Sıra ort.	Sıralar toplamı	Testler	N	Ortalama	Std. sapma
Yazma son– Okuma son	Negative Ranks	11a	8,68	95,50	Okuma son	16	69,94	4,58

Tablo 4.3'ün devamı

Positive Ranks	3b	3,17	9,50	Yazma son	16	64,44	4,69
Ties	2c						
Total	16						
Z	-2,705						
Asymp. Sig. *	,007						

*. $p < 0.05$, a. yazma son < okuma son, b. yazma son > okuma son, c. yazma son = okuma son

Tablo 4.3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin okuma anlama başarısı son test ve yazma başarısı son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z=-2,705$ ve $Sig.=,007$, $p < 0.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın negatif sıra, yani okuma anlama başarısı son test puanı lehine olduğu görülmektedir (poz. rank=3,17; 9,50< neg. rank=8,68; 95,50).

Bu sonuçlara göre, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılan sınıfta uygulanan BİOK tekniği etkinliklerinin okuma anlama başarısı son test puanında yazma başarısı puanına göre daha anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Genel ortalama ve standart sapma puanlarına göre, yazma başarısı puan ortalamasının (64,44) okuma anlama başarısı son test puan ortalamasından (69,94) daha düşük olduğu ve aradaki farkın 5,5 puan civarında olduğu görülmektedir. İstatistiksel olarak anlamlı farka yol açan aradaki bu puan farkı genel olarak değerlendirildiğinde, BİOK uygulamasının okuma anlama becerisi üzerinde yazma becerisinden daha etkili olduğu söylenebilir.

4.1.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniğiyle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi uygulamalarına katılan öğrencilerin uygulama sonrası okuma anlama başarısı puanları ile yabancı dil kaygısı son test puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Sorusuna yönelik analiz sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir:

Tablo 4.4

Uygulama sonrası okuma anlama başarısı ve yabancı dil kaygısı son test puanlarının spearman's rho testi sonuçları

		Okuma son	Kaygı son
Spearman's rho	Correlation Coefficient	1,000	-,557*
	Sig.		,025
	N	16	16
	Correlation Coefficient	-,557*	1,000
	Sig.	,025	
	N	16	16

*. $p < 0.05$

Tablo 4.4'teki sayısal veriler incelendiğinde, okuma anlama başarısı son test puanı ile yabancı dil kaygısı son test puanı arasında $p < 0.05$ 'lik önem düzeyinde negatif yönlü yüksek bir ilişki olduğu görülmektedir ($\rho = -,557$; $\text{Sig.} = ,025$; $p < 0.05$). Korelasyon değeri incelenirken 0,50 ile 1,00 arasındaki değerler yüksek ilişki düzeyi olarak kabul edilir (Kalaycı, 2010, s.112).

Buna göre Tablo 4.4'te verilen Spearman's rho testi sonuçları, BİOK tekniğiyle yapılan öğretim sürecinin sonunda öğrencilerin kaygı düzeylerinin azalmasıyla okuma anlama başarısı son test puanlarının yüksek çıkması arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yani BİOK tekniğine bağlı olarak kaygı düzeyi azaldıkça okuma anlama başarısı artmaktadır.

4.1.5. Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniğiyle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi uygulamalarına katılan öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası sesli okuma performans puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorunun analiz sonuçları Tablo 4.5'te gösterilmiştir:

Tablo 4. 5

Uygulama öncesi ve sonrası sesli okuma performans puanlarının wilcoxon testi sonuçları

		N	Sıra ort.	Sıralar toplamı	Testler	N	Ortalama	Std. sapma
	Negative Ranks	0a	,00	,00	Sesli ön	16	2,63	0,81
Sesli son– Sesli ön	Positive Ranks	10b	5,50	55,00	Sesli son	16	3,38	0,81
	Ties	6c						
	Total	16						
Z	-2,972							
Asymp. Sig. *	,003							

*. $p < 0.05$, a. sesli ön < sesli son, b. sesli ön > sesli son, c. sesli ön = sesli son

Tablo 4.5'te verilen Wilcoxon testi analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin sesli okuma değerlendirme formundan aldıkları deney öncesi ve sonrası puanlar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($Z=-2,972$; Sig.=,003; $p < 0.05$).

Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıra, yani son değerlendirme puanı lehine olduğu görülmektedir (poz. rank=5,50; 55,00>neg. rank=0,00; 0,00). Bu sonuçlara göre, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılan sınıfta uygulanan BİOK tekniği etkinliklerinin katılımcıların sesli okuma performansını geliştirmede anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

4.1.6. Altıncı Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniğiyle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi uygulamalarına katılan öğrencilerin uygulama sonrası sesli okuma performans puanları ile yabancı dil kaygısı son test puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Sorusuyla ilgili analiz sonuçlarına Tablo 4.6'da yer verilmiştir:

Tablo 4. 6

Uygulama sonrası sesli okuma performans ve yabancı dil kaygısı son test puanlarının spearman's rhotesti sonuçları

		Sesli son	Kaygı son
Spearman's rho	Correlation Coefficient	1,000	-,540*
	Sesli son	Sig.	,031
		N	16
	Kaygı son	Correlation Coefficient	-,540*
		Sig.	,031
		N	16

*. $p < 0.05$

Tablo 4.6'da sunulan sayısal verilere bakıldığında, sesli okuma performansının son değerlendirme puanı ile yabancı dil kaygısı son test puanı arasında $p < 0.05$ 'lik önem düzeyinde negatif yönlü yüksek bir ilişki olduğu görülmektedir ($\rho = -,540$; $\text{Sig.} = ,031$; $p < 0.05$).

Spearman's rho testi sonuçlarına göre, BİOK tekniğiyle yapılan öğretim sürecinin sonunda öğrencilerin kaygı düzeylerinin azalmasıyla sesli okuma performansının artması arasında yüksek bir ilişki olduğu görülmektedir. Yani BİOK tekniğine bağlı olarak kaygı düzeyi azaldıkça sesli okuma performansı artmaktadır.

4.2. BİOK Tekniğinin Yazma Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular ve Yorumları

4.2.1. Yedinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniğiyle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi uygulamalarına katılan öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası yazma başarısı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusunun bulguları Tablo 4.7’de özetlenmiştir:

Tablo 4.73

Uygulama öncesi ve sonrası yazma başarısı puanlarının wilcoxon testi sonuçları

		N	Sıra ort.	Sıralar toplamı	Testler	N	Ortalama	Std. sapma
	Negative Ranks	0a	,00	,00	Yazma ön	16	54,31	6,25
Yazma son– Yazma ön	Positive Ranks	16b	8,50	136,00	Yazma son	16	64,44	4,69
	Ties	0c						
	Total	16						
Z	-3,519							
Asymp. Sig. *	,000							

*. $p < 0.05$, a. yazma ön < yazma son, b. yazma ön > yazma son, c. yazma ön = yazma son

Tablo 4.7’deki Wilcoxon testi sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin yazma başarısı değerlendirme formundan aldıkları deney öncesi ve sonrası puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z=-3,519$; $Sig.=,000$; $p < 0.05$).

Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıra, yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir (poz. rank=8,50; 136,00>neg. rank=0,00; 0,00). Bu sonuçlara göre, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılan sınıfta uygulanan BİOK tekniği etkinlikleri, katılımcıların yazma başarısını geliştirmede anlamlı bir etkiye sahiptir.

4.2.2. Sekizinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniğiyle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi uygulamalarına katılan öğrencilerin uygulama sonrası yazma başarıları ile yabancı dil kaygısı son test puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Araştırma sorusunun yapılan analiz sonucunda elde edilen verilerine Tablo 4.8’de yer verilmiştir:

Tablo 4.8

Uygulama sonrası yazma başarıları ve yabancı dil kaygısı son test puanlarının spearman’s rhotesti sonuçları

		Yazma son	Kaygı son
Spearman's rho	Yazma son	Correlation Coefficient	1,000
		Sig.	,330
	Kaygı son	N	16
		Correlation Coefficient	,261*
		Sig.	,330
		N	16

*. $p < 0.05$

Tablo 4.8’de verilen sayısal değerler incelendiğinde, yazma başarıları son değerlendirme puanı ile yabancı dil kaygısı son test puanı arasında $p < 0.05$ ’lik önem düzeyinde bir ilişki olmadığı görülmektedir ($\rho = ,261$; $\text{Sig.} = ,330$; $p > 0.05$).

Spearman’s rho testi sonuçlarına göre, BİOK tekniğiyle yapılan öğretim sürecinin sonunda öğrencilerin kaygı düzeylerinin azalmasıyla yazma başarısının artması arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Yani BİOK tekniğine bağlı olarak kaygı düzeyi arttıkça ya da azaldıkça yazma başarıları artmakta ya da azalmaktadır yorumu yapılamaz.

4.2.3. Dokuzuncu Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

“Birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniğiyle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi uygulamalarına katılan öğrencilerin yabancı dil kaygısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” Sorusuna yönelik analiz sonuçları Tablo 4.9’da gösterilmiştir:

Tablo 4.9

Yabancı dil kaygısı ön ve son test puanlarının wilcoxon testi sonuçları

		N	Ort. Sıra	Sıralar toplamı	Testler	N	Ortalama	Std. sapma
Kaygı son– Kaygı ön	Negative Ranks	6a	3,50	21,00	Kaygı ön	16	3,06	,68
	Positive Ranks	0b	,00	,00	Kaygı son	16	2,69	,79
	Ties	10c						
	Total	16						
Z								
Asymp. Sig. *								

*. $p < 0.05$, a. kaygı ön < kaygı son, b. kaygı ön > kaygı son, c. kaygı ön = kaygı son

Tablo 4.9 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dil kaygısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z=-2,449$ ve $\text{Sig.}=.014$, $p < 0.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında gözlenen bu farkın negatif sıra, ön test puanı lehine olduğu görülmektedir (poz. rank=0,00; 0,00< neg. rank=3,50; 21,00).

Bu sonuçlara göre, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılan sınıfta uygulanan BİOK tekniği etkinliklerinin yabancı dil kaygısı ön test puanında son test puanına göre daha anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Genel ortalama ve standart sapma puanlarına göre, yabancı dil kaygısı ön test puan ortalamasının (3,06) son test puan ortalamasından (2,69) daha büyük olduğu görülmektedir. İstatistiksel olarak anlamlı

farka yol açan aradaki bu puan farkı genel olarak değerlendirildiğinde, BİOK uygulamasının yabancı dil kaygısı üzerinde etkili olduğu ve uygulama sonunda kaygının azaldığı söylenebilir.

4.3. BİOK Tekniğinin Uygulama Süreciyle İlgili Nitel Bulgular ve Yorumları

Yabancı dilde okuma ve yazma becerileriyle ilgili araştırmalarda bu becerilerin ele alınış yönlerinin bilinmesi, bu araştırmadaki nitel verilerin değerlendirilmesi için oldukça önemlidir.

Okuma bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer öğeleriyle algılama ve kavrama sürecidir (Oğuzkan, 1987, s.37). Bir başka deyişle, okuma yazılı sembollerden anlam çıkarma sürecidir. Okuma, bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirdiği, yeni anlamlar oluşturduğu (Güneş, 2009, s.3) yazar ile okuyucu arasındaki etkili iletişimi sağlayan dinamik ve aktif bir süreç (Akyol, 2010, s.33); gözlerin yazıyı görüp tanınmasından, zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinlik (Nas, 2003, s.113); zihnin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan bir öğrenme alanı (Güneş, 2007, s.117); hayat boyu devam eden (Öz, 2006, s.211) ve devamlı gelişen bir eylem (Arıcı, 2008, s.18); zihnin göz ve ses organlarıyla birlikte yaptığı bir faaliyet (Temizkan, 2009, s.3) ve ruhsal yönleri de bulunan karmaşık bir süreç (Yıldız, 2008, s.115) olarak tanımlanabilir.

Okuma, bir anlama ulaşıldığında değerlidir. Bu bağlamda okuma, okuma beceri ve alışkanlığı kazanma ile okuduğunu anlama ve değerlendirme gücü kazanma olmak üzere iki temel bileşenden oluşur (Belet ve Yaşar, 2007). Okuma, ilişkili işaretler yığını olan sözcüklerin tanınma, anlamlandırılma ve yorumlanma sürecidir. Okumanın amacı her şeyden önce anlamaktır (Beydoğan, 2009; Gündüz ve Şimşek, 2011, s.21). Okunan metnin iyi anlaşılması, daha sonraki zihinsel süreçlerin de iyi işlenmesini sağlar (Özenici, 2009). Okunan metinden mesajın doğru alınması bilginin kaybolmasını önler ve yorumlama, eleştirme gibi üst düzey zihinsel faaliyetlere zemin hazırlar (Sallabaş, 2008; Kuzu, 2004).

Okuma, sonradan kazanılan bir beceridir. Okuma becerisine tam olarak sahip olmak bireylerin yaşına, cinsiyetine, sosyo-kültürel ve ekonomik çevresine, eğitim

düzeyine ve kişisel özelliklerine bağlıdır. Bunların dışında Baturay ve Akar'a (2007) göre, okuma becerisinin gelişimi diğer dil becerilerinin de etkisi altındadır. Bamberg (1999; Akt. Topçu, 2007) ise okuma becerisini dil ile kişiliği sistematik olarak geliştiren en etkili araçlardan biri olarak tanımlamaktadır.

Grabe'e (1995) göre yabancı dilde okuma, öğretmenlerin öğrencilere okuma becerilerinin neler olduğunu öğretmesinden çok onları stratejik okumaya yönlendirmesi işidir. Grabe'in bu yaklaşımı, öğrencilerin okunacak metne göre okuma stratejisi geliştirmelerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Grabe, 2003, s.243). Kırkkılıç (2007, s.387) da okuma stratejisi ve planı yapmadan okumanın okuyucuyu pasif okuyucuya dönüştürdüğünü, anlama kapasitesini düşürdüğünü ifade etmektedir. Harmer (2007) ise metinde geçen kelimelerin öğretilmesinin okuma konusunda öğrencilere yardım etmenin bir yolu olduğunu vurgulamaktadır. Bu tür bir uygulamanın öğrencilerin anlama becerilerini kolaylaştıracağını belirtmektedir. Harmer'in görüşü doğrultusunda iş birlikli öğrenme uygulamalarını değerlendiren Jacobs ve Gallo (2002) da okuma becerilerinin geliştirilmesinde öğrencilerin yardımlaşmasının da oldukça önemli olduğunu dile getirmektedir. Ayrıca iş birliğinin öğrencileri teşvik edici bir rolü olduğunu belirten Jacobs ve Hall (1994), dil becerilerinin geliştirilmesinde bu yöntem pek çok kez ihtiyaç duyulabileceğini öne sürmektedir.

Tıpkı okumada olduğu gibi yazma becerisini geliştirmeyle ilgili araştırmalarda da yazmanın nasıl değerlendirildiği bu araştırmanın nitel bulgularını yorumlamak için oldukça önemlidir. Dil öğretiminde sözlü iletişim kadar önemli bir yeri olan yazılı iletişimin günlük hayatta da önemli bir yeri vardır. Fakat sözlü dilde göz ardı edilen pek çok anlatım kusuru, yazı dilinde bağışlanmaz. Çünkü yazı dili, daha ölçülü ve daha kurallı olmayı gerektirir (Aksan, 2000, s.86).

Yazma becerisi çoğunlukla dilin doğru ve düzgün kullanımına önem veren mekanik bir süreç ve somut bir değerlendirme aracı olarak algılandığı (Demirel, 2006, s.109) için öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve iletişimsel yeteneklerinin geliştirilmesi üzerinde ve buna bağlı olarak yazılı anlatıma ait süreçlerin öğretim ortamına taşınması üzerinde durulmamaktadır (Aktaş, 2009).

Yabancı dil öğretiminde, dört temel dil becerisinin son halkası olarak görülen yazma becerisi, modern dil öğretimi yaklaşımları geliştirilinceye kadar en çok ihmal edilen beceri alanı olarak görülmüştür (Cornaire, 1998 Akt. Ünsal, 2008). Nunan'a (1991, s.83) göre yazma, düşüncelerin ortaya çıkarılıp nasıl ifade edileceğinin belirtilmesi ve bunların cümleler ve paragraflar hâlinde okuyucuya aktarılmasıdır. Hyland'a (2004) göre ise dil yapısı, metnin işlevleri, ana fikir ve konu, anlatım, yöntem, içerik, üslup ve bağlam yönünden ele alınan bir beceridir. Tiryaki (2013), dili somutlaştıran bir beceri olan yazmanın alfabe, kelime, cümle, paragraf ve metin öğretimi şeklinde sıralanan belirli aşamalardan ve basamaklardan oluşması gerektiğini dile getirmektedir.

Bu bilgiler doğrultusunda araştırmanın nitel boyutunu oluşturan araştırma sorusunun bulguları değerlendirilebilir.

4.3.1. Onuncu Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

“Birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniğiyle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan araştırmacının uygulama sürecine yönelik gözleme dayalı ve uygulanan etkinliklerdeki açık uçlu sorularla ilgili tespitleri nelerdir?” Sorusuna ilişkin bulgular hata analizi ve betimsel analiz yöntemleriyle tespit edilmiştir. Elde edilen veriler, yüzde (%) ve frekans (f) değerleriyle Tablo 4.10, Tablo 4.11 ve Tablo 4.12, Tablo 4.13'te gösterilmiştir.

Okuma anlama kategorisindeki başlıklar, Akyol'un (2010, s.34) Cramer'den uyarladığı anlam kurma becerilerine göre oluşturulmuş ve etkinliklerdeki sorular da bu becerilere göre düzenlenmiştir. Akyol (2010, s.34) anlam kurma becerilerini dört alt başlıkta tasnif etmiştir:

1. Basit beceriler:

- a. Ana fikir
- b. Aşamalandırma
- c. Yönergeleri izleme
- d. Yeniden ifade etme

- e. Delil gösterme
- f. Gerçek detayları bulma
- g. Bilginin yerini belirleme

2. İma ve mukayeseye dayalı beceriler:

- a. Çıkarım yapma
- b. Tahmin etme
- c. Uygulama yapma
- d. Neden- sonuç
- e. Açıklama
- f. Farklılıkları bulma
- g. Karşılaştırma yapma
- h. Yorumlama
- ı. Sonuç belirleme
- i. Genellemeler yapma
- j. İma edilen ana fikri bulma

3. Kelime anlamı becerileri:

- a. Kelimenin sözlük anlamını bilme
- b. Kelimenin çağrıştırdığı anlamları bilme
- c. Farklı anlamları bilme
- d. Bağlamdaki anlamı bilme
- e. Birleşik kelimeleri anlama
- f. Eş ve zıt anlamları bilme
- g. Eşseslileri bilme
- h. Kelime köklerini bilme
- ı. Mecazi anlamları bilme
- i. Kelime kökenlerini bilme

j. Deyimleri bilme

l. Benzetmeleri bilme

4. Yargılama, takdir etme, değerlendirme becerileri:

a. Ruh hâlini anlama

b. Tavrı ve tarzı bulma

c. Tarif ve nitelendirmeleri anlama

d. Değerlendirebilme

e. Değer yargılarında bulunabilme

f. Hislerini ortaya koyabilme

g. Fikirlerini belirtebilme

h. Şakacı ve anlayışlı bir tutum sergileyebilme

ı. Güzelliği takdir edebilme.

Yukarıda verilen tasnifteki alt başlıklara göre sorulan sorularla oluşturulan okuma anlama etkinliklerinin bulgularına ilişkin veriler Tablo 4.10'da verilmiştir:

Tablo 4.10

Okuma anlama becerisiyle ilgili etkinliklere dayalı betimsel sonuçlar

Okuma Anlama Kategorisi	Doğru Yapılan Etkinlik Sayısı	
	f	%
Metinle ilgili bilgilerin metindeki yerini bulabilme	64	12.57
Bilinmeyen kelimeleri tespit etme/ Anlamını bulma	63	12.38
Metne göz gezdirme/ inceleme	60	11.79
Okunacak metinle ilgili ön bilgilerini kullanabilme	54	10.61
Tahmin yapabilme	47	9.23
Kelimeleri cümle içinde kullanabilme	42	8.25

Tablo 4.10'un devamı

Kahramanlarla ilgili düşüncelerini açıklayabilme	30	5.89
Yorumlayabilme	29	5.70
Gerçek yaşamla kurgu metin arasında bağ kurabilme	21	4.13
Ana fikri bulabilme	18	3.54
Okuduğu metinle ilgili bilgileri/ olayları/ düşünceleri sıralayabilme	17	3.34
Metnin tamamını aralıksız okuyabilme	16	3.14
Sonuçla ilgili genelleme yapabilme	16	3.14
Metin içindeki farklılıkları bulabilme	13	2.55
Metni özetleyebilme	12	2.36
Metindeki duyguyu fark edebilme/ söyleme	7	1.38
Toplam	509	100

Tablo 4.10'daki veriler, öğrencilerin 6 haftalık sürede benzer kategorideki okuma anlama etkinliklerine verdikleri doğru cevapların toplamından elde edilmiştir. Yani bir haftada bir kategorideki etkinliğin en fazla doğru cevap sayısı öğrenci sayısı olan 16'ya eşit olabilir. Örneğin, *metni özetleyebilme* etkinliğine 6 hafta içinde, 12 kez doğru cevap verildiği için Tablo 4.10'daki frekans değeri 12'dir. Bu veri, bir haftalık etkinlikler içerisinde 16 öğrenciden 12'sinin doğru cevabıyla da 6 haftanın genelindeki etkinliklerden farklı sayılarla da elde edilmiş olabilir. Bu açıklamaya göre Tablo 4.10 incelendiğinde, okuma anlama kategorisindeki tüm alt başlıklara farklı sayılarda doğru cevap verildiği, boş bırakılan herhangi bir etkinliğin olmadığı görülmektedir.

Doğru cevap sayılarına göre Tablo 4.10'daki verilere bakıldığında, Akyol'un (2010, s.34) uyarladığı anlam kurma becerilerinden "basit beceriler" ve "kelime anlamı becerileri"ni oluşturan etkinlik kategorilerinin "karşılaştırma becerileri" ve "değerlendirme becerileri"ndeki etkinlik kategorilerinden daha çok sayıda olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yabancı dilde okuma becerilerinin B2 seviyesinde olduğu göz önünde bulundurulursa, bu bulguların oldukça iyi bir sonuç olduğu söylenebilir. Çünkü üst düzey anlama becerisi olarak değerlendirilebilecek karşılaştırma ve değerlendirme etkinlikleri üst seviyedeki öğrencilerin başarabilecekleri kategorilerdir. Bu uygulamayla, B2 seviyesindeki öğrencilerin daha ileriki düzeylerde

karşılaşılabilecekleri etkinlikleri, grup çalışmalarıyla ve yardımlaşmaya dayalı BİOK tekniği uygulamalarıyla başarabildikleri ortaya çıkmıştır. BİOK tekniğiyle uygulanan yukarıdaki okuma anlama becerisi etkinliklerinin öğrencilerin okuma anlama becerisine, beklenen düzeyde katkı sağladığı ve nicel bulguları desteklediği söylenebilir.

Tablo 4.10'daki verileri öğrencilerin çalışma yapraklarından birkaç örnekle somutlaştırmak gerekebilir. Örneğin, “*Avrupa Birliği Sürecinde Türkiye*” konulu 4. hafta etkinliğinde yer alan, *yorumlayabilme* kategorisine göre sorulan “*Sizce Avrupa Birliği'ndeki bazı devletler, Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne girmesini niçin istemiyor? Yorumlayınız.*” sorusuna bir öğrencinin verdiği cevap Resim 1'de gösterilmiştir:

Türkiye benim için bir gizem. Dünyayı her zaman bölünür - batı, doğu, üçüncü dünya ülkeleri vesaire ama Türkiye'nin yerini asla anlayamadım. Bir Ortadoğu memleketi olduğunu söylenir fakat bence bu doğru değil. Diğer taraftan olabilir, bilmiyorum. Bana göre Estonya'dan kuzeyde olsa hâlâ uygunsuz bir yer olur. Türkiye'nin büyük bir Müslüman ülkesi olduğu için başvurmasını her zaman reddedilir. Herkes bu anlıyor ve bence bu bir sır değil. Türkiye Avrupa Birliği'ye girip hayatın değişimden korkulur, çünkü islam prensipinden sadece en hâd nüansını alınılanılır. Mesela cihat - buraya gelince hemen bir savaş başlayacak, falan. Benim için bu çok zor bir konu. Düşündüğümü tamamen kendim bile anlayamıyorum. Estonya'da Almanya ve Fransa gibi tecrübe asla olmadı ve belki apırı tepki gösteriyorlar. Fakat "bunlar yarak" gibi kanun hâkimde duyunca ne kadar bir problem müslümanlarıyla olabilirdiğini düşündüm. Maalesef bence bu nefretini tarif

Resim 4.1. Okuma anlama becerisi yorumlayabilme kategorisi örneği

Resim 4.1'deki cümleler aktarıldığında şunlar yazmaktadır: “*Türkiye benim için bir gizem. Dünyayı her zaman bölünür- batı, doğu, üçüncü dünya ülkeleri vesaire ama Türkiye'nin yerini asla anlayamadım. Bir Ortadoğu memleketi olduğunu söylenir fakat bence bu doğru değil. Diğer taraftan olabilir, bilmiyorum. Bana göre Estonya'dan kuzeyde olsa hâlâ uygunsuz bir yer olur. Türkiye'nin büyük bir Müslüman ülkesi olduğu için başvurmasını her zaman reddedilir. Herkes bu anlıyor ve bence bu bir sır değil. Türkiye Avrupa Birliği'ye girip hayatın değişimden korkulur, çünkü islam prensipinden sadece en hâd nüansını alınılanılır. Mesela cihat- buraya gelince hemen bir savaş başlayacak, falan. Benim için bu çok zor bir konu. Düşündüğümü tamamen kendim bile*

anlayamıyorum. Estonya’da Almanya ve Fransa gibi tecrübe asla olmadı ve belki aşırı tepki gösteriyorlar. Fakat “bunka yasak” gibi kanun hakkında duyunca ne kadar bir problem müslümanlarıyla olabildiğini düşündüm. Maalesef bence bu nefretimi tarif ediyor.” (Ö.9). Cümleler dikkatle okunduğunda, öğrencinin yorumlayabilme kategorisi sorusunu doğru anladığı ve buna uygun bir cevap verebildiği görülmektedir.

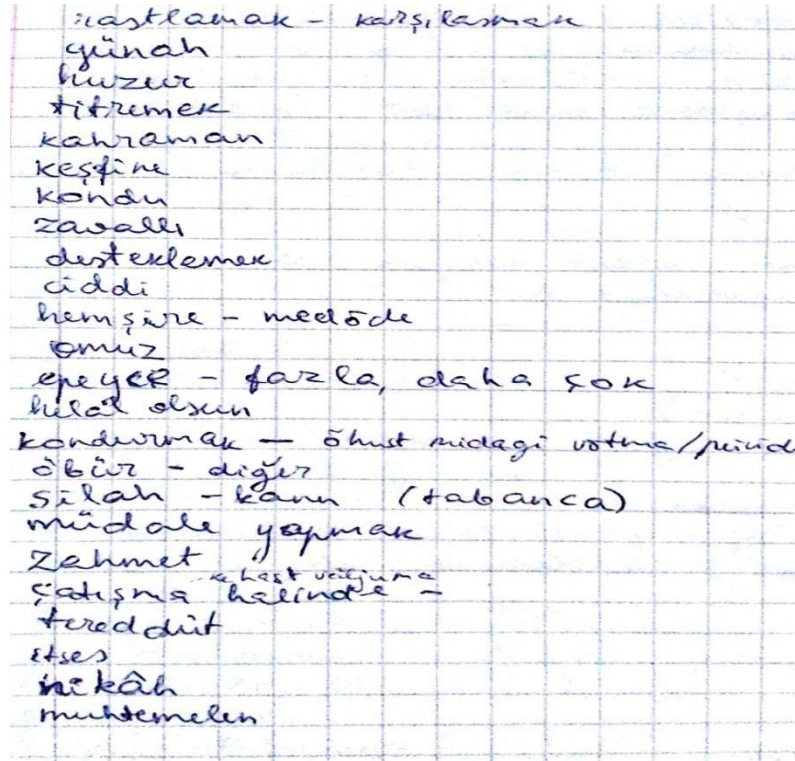
Başka bir etkinlikteki bir öğrencinin kahramanlarla ilgili düşüncelerini açıklayabilme kategorisi için sorulan “**Bahar ve Kelebekler**” hikâyesiyle ilgili “**Hikâyedeki kahramanların yaşam tarzları hakkındaki görüşlerinizi belirtiniz.**” sorusuna verdiği cevap Resim 4.2’de gösterilmiştir:

Bu hikâyeye farklı insanların hayatı anlatıyor. Yaşlı ve genç insanlar çok farklı, daha farklı düşünceler var. Yaşlı insanlara göre dünyaya yeni gelen eşyalar saçmasapan, onlar gençleri anlayamazlar. Bu hikâyeye bunu çok iyi anlatıyor. Genç bir kız büyükannesinin yaşadığı hayatı anlatıyordu, çünkü evvel zamanında insanların hayatı farklıydı. O zamanında diğer bir eğlence vardı, kızlar ve erkekler kulüplere, sinemalarına gitmiyorlarmış, çünkü böyle bir şey hiç yoktu. Kızın büyükannesinin için eğlence mesela arkadaşlarla kelebeklere bakmak demektir, bahçelerde zamanı dinlenerek geçmek demektir.

Resim 4.2 Okuma anlama becerisi düşüncelerini açıklayabilme kategorisi örneği

Resim 4.2’deki cümleler aktarıldığında şunlar yazmaktadır: “*Bu hikâyeye farklı insanların hayatı anlatıyor. Yaşlı ve genç insanlar çok farklı, daha farklı düşünceler var. Yaşlı insanlara göre dünyaya yeni gelen eşyalar saçmasapan, onlar gençleri anlayamazlar. Bu hikâyeye bunu çok iyi anlatıyor. Genç bir kız büyükannesinin yaşadığı hayatı anlayamıyordu, çünkü evvel zamanında insanların hayatı farklıydı. O zamanında diğer bir eğlence vardı, kızlar ve erkekler kulüplere, sinemalarına gitmiyorlarmış, çünkü böyle bir şey hiç yoktu. Kızın büyükannesinin için eğlence mesela arkadaşlarla kelebeklere bakmak demektir, bahçelerde zamanı dinlenerek geçmek demektir.*” (Ö.1). Bu örnekte de öğrencinin okuduğu soruyu doğru anladığı ve kelime hazinesinin imkânlarına göre doğru cevaplamaya çalıştığı görülmektedir.

Öğrencilerin kelime çalışmalarından başka bir örnek de Resim 4.3'te gösterilmiştir(Ö.7):



Resim 4. 3 Okuma anlama becerisi kelime tespiti kategorisi örneği

Örnekleme grubundaki Azeri, Rus ve Eston öğrencilerin okuma anlama başarısı kendi aralarında değerlendirildiğinde, tüm etkinlikleri tek seferde doğru yapan herhangi bir öğrencinin olmadığı görülmüştür. Fakat doğru yapılan etkinliklerin oranına bakıldığında, Eston öğrenciler Rus ve Azeri öğrencilere göre daha başarılıdır. Araştırmacının gözlemlerine ve araştırma sürecinde diğer öğretmenlerden edindiği bilgilere göre yorumlandığında, bu durum, Eston öğrencilerin sistematik ve stratejik çalışma planlarının diğerlerine göre daha iyi olmasından kaynaklanıyor olabilir. Eston ve Rus öğrencilerin ana dilleri dışında başka dillerden en az iki veya üç dili biliyor olmaları da Azeri öğrencilere göre onları başarılı kılan başka bir sebep olabilir. Azeri öğrencilerin aile içinde Türkçe konuşmadıkları veya çok az konuştukları, genç Azerilerin kendi aralarında Rusça iletişim kurdukları; hatta Türkçe konuşmayı “köylülük” olarak adlandırdıkları da araştırmacının tespitleri arasında yer almıştır. Bu sebepler ve Azeri öğrencilerin sınırlı Türkçe bilgilerinin yarattığı rahatlık onların diğerlerine göre daha az ve verimsiz çalışmalarına yol açmaktadır. Azeri Türkçesinin

verdiği rahatlıkla, Türkiye Türkçesi öğrenmeye çalışan Azeri öğrenciler, Türkiye Türkçesinde hazırlanan uygulama etkinliklerinde diğerlerine göre daha az başarı sağlamışlardır. Fakat Estonca ile Türkçe arasındaki eklemeli yapıyı, Eston öğrenciler, çalışma disiplini ve dile olan ilgileriyle öğrenmede lehlerine kullanabilmişlerdir.

BİOK tekniği uygulamalarının başka bir basamağı da sesli okuma performansı ile ilgili etkinliklerden oluşmaktadır. Tam bir grup etkinliği olarak yaptırılan çalışmalar, öğrencilerin akran kontrollü ve eşli okuma performanslarından oluşmaktadır. Her grupta dörder öğrenci yer aldığı için çiftler hâlinde okuma etkinlikleri yaptırılmıştır. Hem akran kontrollü bireysel okuma hem de eşle birlikte okumadan oluşan performanslar, araştırmacı tarafından alınan ses kayıtları ve sınıf içinde doldurulan sesli okuma değerlendirme formlarıyla kayıt altına alınmıştır. Sesli okuma değerlendirme formundaki maddelere göre puanlanan performanslar, araştırmanın nicel bulguları olarak nicel bulgular alt başlığında değerlendirilmiştir. Ses kayıtları üzerine yapılan hata analizi sonuçları ise nicel bulguları desteklemek için ortaya konulan nitel bulgulardır.

Bu araştırmada 16 öğrencinin sesli okuma davranışları kayıt altına alındıktan sonra, ilk sesli okuma kayıtları ile son sesli okuma kayıtları incelenerek onların okuma hataları formlara işlenmiş; her hata türünün tüm öğrenciler tarafından kaç kez yapıldığı belirlenmiş ve toplamına ulaşılmıştır. 6 haftalık uygulama sonunda yapılan hataların ne kadarında ne oranda değişme olduğu bu yolla tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada, “atlama, ekleme, tekrar, hiç okuyamama, kendi kendine düzeltme, yanlış vurgu, ses/heceler yerlerini çevirme” (Akyol, 2010, s.103) kategorilerine göre hatalar ele alınmıştır. Elde edilen bu veriler Tablo 4.11’de sunulmuştur:

Tablo 4.11

Sesli okuma becerisiyle ilgili hata analizi sonuçları

Sesli Okumada Hata Kategorisi	İlk kayıt		Son kayıt	
	f	%	f	%
Atlama	28	10,11	21	9,05
Ekleme	49	17,69	43	18,53
Tekrar	53	19,13	48	20,69
Hiç okuyamama	19	6,86	20	8,62
Kendi kendine düzeltme	33	11,91	25	10,78
Yanlış vurgu	61	22,02	54	23,28
Ses/ hecelerin yerlerini değiştirme	34	12,27	21	9,05
Toplam	277	100	232	100

Tablo 4.11'deki veriler incelendiğinde, yabancı dilde okuma çalışması yapan öğrencilerin sesli okuma hatalarına daha çok hedef dildeki *kelime tanıma* sürecinin neden olduğu görülmektedir. Kelime tanıma konusunda yapılan araştırmalar metindeki kelime tanıma sürecinin gelişmesiyle okuyucuların daha az hata yapacağı yönünde görüş belirtmektedir (Tunmer ve Chapman, 2002; Jenkins, Fuchs, Broek, Espin ve Deno, 2003; Ashby, 2010). Öğrencilerin harf, ses, ses birimleri, sözcük yapısı, söz dizimsel unsurlar gibi konuları doğru stratejilerle öğrenmelerinin okumada hata oranını düşüreceği de araştırmalarda dile getirilen konulardan biridir (Ashby, 2006; Ashby, Sanders ve Kingston, 2009). Ayrıca Ravid ve Mashraki (2007) de metindeki yoğunluk, vurgu, tonlama, hız, sözcük grupları arasındaki ritim özellikleri, ifade biçimi, sesin niteliği gibi özelliklerin öğrencilerde sesli okuma hatalarına yol açabileceğini ve sesli okuma etkinliklerinde bunlara yönelik alıştırmaların sık sık yaptırılması gerektiğini söylemektedir.

Tablo 4.11'de görülen hatalar da araştırmalarda öne çıkarılan konularla doğrudan ilişkilidir. Öğrenci merkezli çalışmalar sesli okuma hatalarının azaltılması için bir alternatif olabilir. Nitekim BİOK tekniği uygulamaları sırasında grup içinde çiftler hâlinde okuma yapan, gerektiğinde öğretmenden ve akranından anında dönüt alan öğrencilerin ilk okuma kayıtlarıyla son okuma kayıtları arasındaki hata farkının yüzdelik değerlerinde oldukça önemli bir değişim göze çarpmaktadır. Bu bulgu, BİOK

tekniki uygulamalarının öğrencilerin sesli okuma performanslarını olumlu yönde değiştirdiği ve sesli okumayla ilgili nicel bulguları desteklediği şeklinde yorumlanabilir.

Örneklem grubundaki Azeri, Rus ve Eston öğrencilerin sesli okuma performansı kendi aralarında değerlendirildiğinde, Azeri öğrenciler Eston ve Rus öğrencilere göre daha başarılıdır. Bu durumun sebebi, Azeri Türkçesiyle Türkiye Türkçesi arasındaki ses ve cümle yapısının benzerliğidir. Azeri öğrencilerden sonra Eston öğrenciler de Rus öğrencilere göre sesli okumada başarılı olmuştur.

BİOK tekniği uygulamalarının nitel boyutunun son basamağı yazma becerisiyle ilgili etkinliklerden oluşmaktadır. Sesli okumayla ilgili nitel analiz sürecinde olduğu gibi yazma becerisiyle ilgili nitel analiz sürecinde de hata analizine yer verilmiştir.

Tablo 4.12

Yazma becerisiyle ilgili etkinliklere dayalı hata analizi sonuçları

Yazmada Hata Kategorisi	İlk yazılı		Son yazılı	
	anlatım		anlatım	
	f	%	f	%
Ses ve hece düzeyinde yapılan hatalar	192	27,35	189	28,72
Kelime ve kavram düzeyinde yapılan hatalar	187	26,64	182	27,66
Cümle düzeyinde yapılan hatalar	203	28,92	188	28,57
Yazım ve noktalama hataları	58	8,26	40	6,08
Ana dilden aktarımla ilgili hatalar	62	8,83	59	8,97
Toplam	702	100	658	100

Öğrencilerin yaptıkları yazılı anlatım hataları yukarıdaki ana başlıklarda gruplandırılarak sunulmuştur. Tablo 4.12'deki veriler incelendiğinde, uygulamanın başında öğrencilerden alınan yazılı anlatımlardaki hataların frekans değerleriyle uygulamanın bitimindeki değerler arasındaki değişimin çok fazla olmasa da pozitif yönde olduğu göze çarpmaktadır.

Yazma becerisinin geliştirilmesi öğrencilerin yazma alışkanlığı, kelime bilgisi, gramer bilgisi gibi pek çok karmaşık sürecin gelişimine bağlıdır. Bu sebeple gelişimi oldukça zor ve süreç gerektiren bir beceri alanıdır. Grup etkinliklerinin öğrencilerin yazma süreçlerini kontrol altında tutması, az da olsa onların yazma becerilerinde gözle

görülür bir değişime yol açmıştır. Bu bağlamda Tablo 4.12'deki hata analizi sonuçları BİOK tekniği uygulamaları açısından olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Tablo 4.12'de betimsel değerleri verilen hata grupları, öğrencilerin yazılı anlatımlarından alınan aşığıdaki örneklerle somuşılaştırılmıştır.

Ses ve hece düzeyindeki hata örnekleri:

“Nerede oldumuzu (olduğumuzu) biliyor.”(Ö.8)

“(...)görevi bu olduğuna göre dolaşıcak (dolaşacak) tabi”(Ö.2)

“Trenle sayahat (seyahat) etmeye bayılırım.”(Ö.15)

“Çok teşekkür eterim (ederim)” (Ö.6)

“Oğlusu (Oğlu) her şeyi görmüş ve babasına (babasına) anlatmış.”(Ö.1)

“(...) o hepsi (hepsini) çok sevirmiş (severmiş)”(Ö.3)

Kelime ve kavram düzeyindeki hata örnekleri:

“Türkiye’de eski (yaşlı) bir kadının evinde kaldım.”(Ö.9)

“Abim çok yetenekli, o hayatında meçhul (?) olmayacak, buna eminim.” (Ö.4)

“(...) annemi ve kardeşlerimi çok değerleniyorum (değerli buluyorum/önemsiyorum)” (Ö.4)

“(...)diğerlerle (diğerleriyle) hayat ayrıldırıyor (ayırıyor)”(Ö.4)

“Onun adı H... O, kızımın beş yaşlı (yaşındaki) çocuğudur” (Ö.12)

“Gecelerde (Geceleri) oyun oynarız, annemizler (annelerimiz) bunu bilmiyorlar.”(Ö.11)

“Ben sanırım ki, o, dürüstsüz (dürüst olmayan) bir adamdır”(Ö.7)

Cümle düzeyindeki hata örnekleri:

“Gerçekten birkaç benim en sevdiğim insanlar var” (Ö.3)

“Herhangi ihtiyacım var, babamın cebisinden çöz bulabilirim.” (Ö.16)

“Anneannem çoçğun ve torunlar eğitmiş ve uzun bir hayat yaşadı.” (Ö.2)

“Eğer hayatımda mutlu hem de mutsuz zamanlar var her zaman ablamla bunu paylaşmak istiyorum.” (Ö.5)

“Yabancıların için bu yemek çok özelliştir”(Ö.7)

Yazım ve noktalama hataları:

“Orhanın (Orhan 'ın) hayatında her şey iyi, ama bu, bir gün değişir.”(Ö.10)

“Ayşeyi (Ayşe 'yi) başka biri ile gördü, Ayşe 'ye çok kızmış” (Ö.8)

“Genel tahmin yada (ya da) fikir...”(Ö.3)

“Hakikatan (Hakikaten) o çok kaba...” (Ö.14)

Ana dilden aktarım hataları:

“İnsanlar çok hoş ve şehirler çok güzel oldu (güzeldir)”(Ö.2)

“Gece çok karanlık ve soğuk oldu (soğuktur)”(Ö.2)

“Küçük kediyeye (kediye) gordum (gördüm)”(Ö.9)

“Oradaya (Oraya) sonra bazı insanlar baktı”(Ö.9)

“Onun gözler (gözleri)söyledi”(Ö.12)

Yukarıda verilen hata örnekleri içerisinde özellikle üzerinde durulması gereken konu ana dilden aktarım hatalarıdır. Ossıpsuk'un (2010) Eston öğrencilerin Türkçe edinimleri sırasında karşılaştıkları zorluklar üzerine yaptığı çalışmada belirttiği hususlar, öğrencilerin ana dilden aktarım hatalarının sebeplerini ortaya koymaktadır. Ossıpsuk'un araştırma bulgularına göre Estoncada yer alan *olema* fiilinin kullanımı Türkçedeki *olmak* fiiliyle benzerlik göstermektedir. Bu durum Eston öğrencilere kolaylık sağladığı kadar Türkçedeki *var* ve ekfiilin geniş zaman eki *-dır*'ın öğrenilmesinde sorunlara neden olmaktadır. Öğrenciler *var* ve *-dır* yerine *olmak* fiilini kullanarak ana dilden aktarım hatası yapmaktadırlar. Bununla birlikte, yine Ossıpsuk'un belirttiği başka bir aktarım hatası, ismin hâl eklerinin ve yer bildiren kelimelere gelen eklerin öğrenilmesinde yaşanmaktadır. Bir diğer aktarım hatası ise özellikle ana dili Rusça olan öğrencilerin yaptığı *ö* ve *ü* seslerinin çıkarılması ve yazı diline de yansıtılmasıyla ilgili hatadır. Ana dilden aktarım hataları, öğrencilerin düzeltmekte en çok zorlandıkları hata türlerinin başında gelmektedir (Ossıpsuk, 2008).

BİOK uygulamalarının nitel analiz boyutunu oluşturan bir diğer konu da araştırma sürecinin gözlem raporlarına göre betimlenmesidir. BİOK tekniğinin katılımcıların tavır ve davranışları üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu gözlemleyen araştırmacının süreç içerisinde doldurduğu gözlem formlarından elde edilen bulgular Tablo 4.13'te gösterilmiştir:

Tablo 4.13

Gözleme dayalı biok tekniğiyle ilgili betimsel sonuçlar

BİOK Tekniğine Yönelik Davranış Kategorisi	Davranışın Tekrar Sayısı	
	f	%
Materyalleri paylaşma	36	15,86
Grup üyelerine güvenme	34	14,98
Kendine güvenme	32	14,10
Grubu organize etme	27	11,89
Zamanı etkili kullanma	27	11,89
Grup için bireysel sorumluluk alma	23	10,13
Birlikte çalışmaya istekli olma	18	7,93
Grup içi iletişimi organize etme	18	7,93
Ders dışında birlikte vakit geçirme	12	5,29
Toplam	227	100

Tablo 4.13 incelendiğinde, araştırmacının gözlem formundan elde edilen verilerdeki iş birliği davranışlarından en çok materyal paylaşımının öğrenciler arasında yaşandığı ve sırasıyla grup üyelerine güvenme, kendine güvenme, grubu organize etme ve zamanı etkili kullanma davranışlarının tekrar ettiği görülmektedir. Tabloda yer alan ve en az frekansa sahip olan iş birliği süreci davranışı ders dışında birlikte vakit geçirme davranışdır. Araştırmacının ders aralarında ve kantinde yaptığı gözlemlerden elde edilen bu veri oldukça önemlidir. Bu davranışın dil öğretimine en büyük katkısı, öğrencilerin serbest vakitlerinde de kendi ana dillerini ya da Estonya'da en yaygın dillerden biri olan İngilizce ve Rusçayı değil de Türkçeyi iletişim dili olarak kullanmalarındır. Öğrenciler serbest vakitlerde bir araya geldiklerinde de grup ruhundan kopmadıklarını kendi aralarında Türkçe konuşarak yansıtmışlardır. Hatta araştırmacının şahit olduğu bir olayda, kantinde kahve içen öğrencilerin kahve almaya giderken

masada kalan arkadaşlarına kahvelerinin sütlü mü yoksa sade mi olacağını Türkçe sorduktan sonra, kantinde çalışan gence Estonca sipariş verip, beklerken karşılaştıkları arkadaşlarıyla Rusça konuşup, masaya döner dönmez tekrar Türkçe konuşmaya başlamaları da iş birliği sürecinin olumlu etkisini kanıtlamaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın bulguları ile ilgili elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlar paralelinde başka araştırma sonuçlarıyla yapılacak tartışmalara yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde Birleştirilmiş İş Birlikli Okuma Kompozisyon (BİOK) tekniğinin öğrencilerin okuma ve yazma becerileri üzerinde etkili olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan deneysel çalışmalar ve bu çalışmalardan elde edilen veriler, katılımcıların uygulama öncesi ve sonrası puanları arasındaki değişimin BİOK tekniği lehine olduğunu göstermiştir. BİOK tekniğiyle ilgili yapılan birçok çalışma (Steven ve Slavin 1995; Slavin 1999; Slavin, Madden, Stevens ve Farnish,1991; Yaman, 1999), tekniğin öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Söz konusu yazarların ulaştıkları sonuçlar, bu çalışmada elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir.

Çalışmanın okuma ve yazma becerileriyle ilgili bulgularından elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlar paralelinde yapılacak tartışmalara ilgili alt başlıklarda yer verilmiştir.

5.1.1. Okuma Becerisiyle İlgili Sonuçlar

Tallinn Üniversitesi'nde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe okuma becerisine yönelik yapılan uygulamalardan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde BİOK tekniğinin uygulandığı deney sınıfının ön test başarı puanı ortalamasının 64,38; son test ortalamasının 69,94; kalıcılık testi puan ortalamasının ise 67,50 olduğu tespit edilmiştir. Hem son test puanının hem de kalıcılık testi puanının ön test puanından yüksek olduğu açıkça görülmüştür. Puan ortalamalarındaki bu değişim uygulamaya

bağlı olarak 0,05'lik önem düzeyinde anlamlı bir farklılığa yol açmış ve BİOK tekniğinin uygulamada başarıyı arttırdığını doğrulamıştır.

Okuma becerisinin gelişiminde öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşiminin yoğun olarak yaşandığı iş birlikli bir sınıf ortamında, öğrencilerin okuduklarını kavrayabildikleri, sorgulayabildikleri, eleştirilerde bulunabildikleri, yaratıcı fikirler üretebildikleri, edilgen alıcı konumdan aktif konuma gelebildikleri ifade edilmektedir (Güngör ve Açıkgöz, 2006, s.485). İş birlikli öğrenme yönteminin eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi, yabancı dil öğretiminde de okuma becerisini geliştirdiği yapılan birçok araştırmayla ortaya konulmuştur. Ghaith (2003) tarafından yapılan bir araştırmada, deney grubundaki öğrencilerin İngilizce okuma-anlama becerilerinin geliştiği ve kontrol grubuna göre anlamlı bir fark yarattığı gözlenmiştir. Klinger ve Vaughn'a (1996) göre iş birlikli grup çalışmalarının öğrencilerin okuma anlama stratejilerinin geliştirilmesinde olumlu katkıları olduğu belirtilmiştir. Kılıç'ın (2004) araştırması da, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede, derse olan ilgilerini arttırmada iş birlikli öğrenmenin etkili olduğu yönündedir. Bu araştırmalarda ortaya konulan sonuçlarla paralel olarak iş birlikli öğrenme yönteminin okuma anlama başarısı ve kalıcı öğrenme üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Uygulama sürecinde yabancı dil kaygısının yabancı dilde okuma başarısıyla bir ilişkisinin bulunup bulunmadığı ve BİOK tekniğine bağlı olarak kaygının seviyesinde bir değişikliğin olup olmadığı da sorgulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dil kaygılarıyla okuma anlama başarıları arasında ters yönlü bir ilişki olduğu, kaygı düzeyi azaldıkça okuma anlama başarısının arttığı ve BİOK uygulamalarının yabancı dil kaygısı üzerinde 0,05'lik önem düzeyinde olumlu bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Kaygı kişinin bir uyarana karşı karşıya kaldığında yaşadığı bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumu olarak tanımlanmaktadır (Taş, 2006). Bazı araştırmalar kaygının dil öğrenmede çok etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Horwitz, Horwitz ve Cope'ın (1986, Akt. Aydın, 2001) araştırmasında bulunan sonuçlara göre birçok insanın yabancı dil öğrenmek istediklerinde zihinsel olarak engellendikleri ve kaygı duydukları belirtilmektedir. Akpur'un (2005) ve Bekleyen'in (2004) araştırmalarında da öğrencilerin yabancı dil

kaygılarıyla başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, kaygı arttıkça başarının azaldığı ortaya konulmuştur. Bu araştırmalarda ortaya konulan sonuçlarla, başarı ile yabancı dil kaygısı arasında ilişki olduğu teyit edilmiştir.

Öğrencilerin okuma anlama ve yazma başarısı puanları arasında da BİOK tekniğine bağlı olarak bir ilişki olup olmadığı sorgulanmış; yazma başarısı son test puanı ortalamasının (64,44) okuma anlama başarısı son test puanından (69,94) düşük olduğu tespit edilmiştir. Ortalamalar arasındaki puan farkı okuma anlama başarısı lehine anlamlı çıkmıştır. Bu durumun sebepleri arasında yazmanın sürece dayalı daha zor geliştirilen bir beceri olması, BİOK tekniği etkinliklerinin okuma becerisi etkinliklerine yazmadan daha çok zaman ayırması gösterilebilir. Ayrıca yabancı dilde yazma becerisinin diğer beceri alanlarına göre daha fazla bireysel özelliklere bağlı olması da bu durumun temel sebepleri arasında yer alabilir. Yabancı dilde yazma öğrencinin dil bilgisi kurallarını doğru kullanabilmesine, kelimeleri doğru seçebilmesine, kelime ve kavram bilgisinin zenginliğine, yapı bilgisine ve düşüncelerini aktarabilme becerisine bağlıdır. Deneme (2008, s.11) tarafından yapılan araştırmada da benzer sorunlar üzerine yoğunlaşmıştır. Yabancı dilde yazmanın üst düzey bir organizasyon becerisi ve öğrenilen dildeki bilgileri yapılandırma kapasitesi olması gerektiği ifade edilmiştir.

BİOK tekniğinin okuma becerisi üzerindeki etkisi araştırılırken öğrencilerin sesli okuma performanslarındaki değişimin sonuçlarına da bakılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, sesli okuma ön test performans puanı ortalamasının (2,63), son test performans puanı ortalamasından (3,38) yüksek olduğu ve son test lehine anlamlı bir farka yol açtığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre BİOK uygulamasının öğrencilerin sesli okuma performanslarını arttırdığı ve bu becerinin gelişiminde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Alhaidari (2006) tarafından yapılan çalışmada da, iş birlikli öğrenmenin öğrencilerin İngilizce okuma performanslarının, özellikle de akıcı okuma ve sözcük edinimlerinin olumlu yönde geliştiği ortaya konulmuştur. Bu araştırmadaki akıcı okuma, sesli okuma performansı ile ilgilidir ve araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir.

Öğrencilerin sesli okuma performans puanlarıyla yabancı dil kaygıları arasındaki ilişki sorgulandığında, BİOK uygulamalarının kaygıyı azalttığı buna bağlı olarak da sesli okuma performanslarını arttırdığı sonucuna varılmıştır.

Bu bulgular doğrultusunda, Tallinn Üniversitesi Ortadoğu ve Asya Çalışmaları Enstitüsü Türkoloji Ana Bilim Dalındaki öğrencilerle yürütülen deneysel sürecin onların okuma becerilerini hem anlama düzeyinde hem de sesli okuma düzeyinde geliştirdiği, yabancı dil kaygılarını azalttığı ve BİOK tekniğinin okuma becerisi üzerinde etkili bir teknik olduğu sonucuna varılmıştır.

5.1.2. Yazma Becerisiyle İlgili Sonuçlar

Tallinn Üniversitesi'nde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe yazma becerisine yönelik yapılan uygulamalardan elde edilen bulguları değerlendirildiğinde BİOK tekniğinin uygulandığı deney sınıfının ön test başarı puanı ortalamasının 54,31; son test ortalamasının 64,44 olduğu tespit edilmiştir. Son test puanının ön test puanından yüksek olduğu açıkça görülmüştür. Her ne kadar son test başarı puanlarının ortalaması 64,44 gibi orta düzeyde bir puan olsa da yine de ön test puanlarına göre ciddi bir artış elde edilmiştir. Bu puanların yabancı dil öğrenen öğrenciler için oldukça iyi olduğu söylenebilir. Çakır'ın (2010) araştırmasında da belirttiği gibi yabancı dil sonradan edinilen bir dil olduğu için yabancı dilde yazma da zor gelişen bir beceridir. Bu bakımdan, puan ortalamalarındaki bu değişimin uygulamaya bağlı olarak 0,05'lik önem düzeyinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı ve BİOK tekniğinin uygulamada başarıyı arttırdığı doğrulanmıştır.

Uygulama sürecinde yabancı dil kaygısının yabancı dilde yazma başarısıyla bir ilişkisinin bulunup bulunmadığı ve BİOK tekniğine bağlı olarak kaygının seviyesinde bir değişikliğin olup olmadığı da sorgulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dil kaygılarıyla yazma başarıları arasında herhangi bir ilişki bulunmadığı, kaygı düzeyinin artmasına ya da azalmasına bağlı olarak yazma başarısında bir değişimin olmadığı tespit edilmiştir.

Her iki dil becerisiyle ilişkisi sorgulanan yabancı dil kaygısının BİOK tekniğine bağlı olarak uygulama sonunda bir değişim gösterip göstermediği incelendiğinde, ön test puan ortalamasının 3,06; son test puan ortalamasının ise 2,69 olduğu tespit edilmiştir. Bu puan ortalamalarındaki değişim BİOK tekniğiyle işlenen derslerin öğrencilerin yabancı dil kaygıları üzerinde olumlu etki yarattığı, sürecin sonunda kaygı düzeyinin düştüğü açıkça görülmüştür.

5.1.3. Nitel Bulgularla İlgili Sonuçlar

Okuma anlama becerisiyle ilgili nitel bulgular anlam kurma becerileriyle ilgili doğru yapılan etkinliklerden elde edilmiştir. Buna göre frekans değeri en yüksek olan etkinlikler *metne göz gezdirme/ inceleme* (f=60), *okunacak metinle ilgili ön bilgilerini kullanabilme* (f=54), *bilinmeyen kelimeleri tespit etme/ anlamını bulma* (f=63), *metinle ilgili bilgilerin metindeki yerini bulabilme* (f=64) kategorilerini barındıran *basit beceriler ve kelime anlamı becerilerinde* toplanmıştır. Okuma becerisi etkinliklerinde üst düzey anlama ve yorumlama becerilerinin ise frekans değerleri düşük çıkmıştır. Ancak tüm süreç boyunca doğru yapılan etkinlik sayılarının 509 gibi bir rakama ulaşması, nicel bulguları destekleyici niteliktedir.

Buna göre, nitel analizlerde ortaya konulan okuma anlama başarısı sonuçları, BİOK tekniğine bağlı olarak anlama becerilerinin geliştiğini açıkça göstermektedir. Bu sonuçla paralel olan araştırma sonuçları da bulunmaktadır. O'Donnell'in (1999) yaptığı çalışmada da, iş birlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı yabancı dil sınıfındaki öğrencilerin sözcüklerin anlamlarını tahmin etme, yeni öğrenilen sözcükleri daha kolay ve daha çabuk tanıma gibi olumlu davranışlar sergiledikleri ifade edilmiştir.

Örnekleme grubundaki Azeri, Rus ve Eston öğrencilerin okuma anlama başarısı kendi aralarında değerlendirildiğinde, Eston öğrenciler Rus ve Azeri öğrencilere göre daha başarılı olmuştur.

Sesli okuma performansındaki değişimin nasıl olduğuyla ilgili nitel araştırma bulgularında ise öğrencilerin okuma sırasındaki hataları analiz edilmiştir. Sesli okuma hatalarının ilk kayıtlarından elde edilen frekans değerlerine göre, *atlama* (f=28), *ekleme* (f=49), *tekrar* (f=53), *hiç okuyamama* (f=19), *kendi kendine düzeltme* (f=33), *yanlış vurgu* (f=61), *ses/ hecelerin yerlerini çevirme* (f=34) türlerinden en çok yanlış vurgu ve tekrar hatası yapıldığı tespit edilmiştir. Son kayıtlardan elde edilen frekans değerlerine göre hata türlerinin neredeyse hepsinde bir iyileşme olduğu; yalnızca hiç okuyamama türünde 1 puanlık bir artış olduğu görülmüştür. Sesli okuma hatalarının ilk kayıt (f=277) ve son kayıt (f=232) hata toplamlarına bakıldığında, 45 puanlık bir iyileşme olduğu; bu sonucun da nicel bulguları desteklediği ortaya çıkmıştır. Bu bulguya göre, BİOK tekniği uygulamalarının öğrencilerin sesli okuma performanslarını olumlu yönde değiştirdiği

sonucuna varılmıştır. Literatürdeki araştırmalarda da sesli okuma performansının BİOK'a bağlı olarak geliştiği üzerinde durulmuştur (Slavin, 1986).

Örnekleme grubundaki Azeri, Rus ve Eston öğrencilerin sesli okuma performansları kendi aralarında değerlendirildiğinde, Azeri öğrenciler Eston ve Rus öğrencilere göre daha başarılı olmuştur.

Öğrencilerin yazma becerilerindeki BİOK tekniğine bağlı değişimin nasıl olduğuyla ilgili nitel bulgular da öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki hatalardan elde edilmiştir. İlk yazılı anlatımlardaki hataların frekans değerleri *ses ve hece düzeyinde yapılan hatalar* (f=192), *kelime ve kavram düzeyinde yapılan hatalar* (f=187), *cümle düzeyinde yapılan hatalar* (f=203), *yazım ve noktalama hataları* (f=58), *ana dilden aktarımla ilgili hatalar* (f=62) kategorilerine göre değerlendirilmiştir. İlk yazılı anlatımlardaki toplam hata frekansı (f=702) ile son yazılı anlatımlardaki toplam hata frekansı (f=658) arasında 44 puanlık bir iyileşme olmuştur. Bu bulguya göre BİOK uygulamalarının yazılı anlatımlarda olumlu yönde etkili olduğu ve nicel bulguları desteklediği sonucuna varılmıştır.

Yapılan hata analizinde öne çıkan hata kategorilerinin öğrencilerin öğrenme stratejileriyle ve ana dilde edindikleri dili kullanma süreçleriyle ilişkisi olduğu düşünülmektedir. Carson, Carrell, Silberstein, Kroll ve Kuehn'in (1990) okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında, okuma ve yazma etkinliklerinde diller arası aktarımın gerçekleşebileceğini, bu aktarımın başarı durumunun ana dili kullanma düzeyine göre değişebileceğini dile getirmişlerdir. Diller arasındaki bu geçişin bir ilişki yarattığını ve iki dildeki okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişkinin mükemmel olduğu anlamına gelmemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Slavin, Lake, Chambers, Cheung ve Davis (2009) öğrencilerin ana dilde geliştirdikleri dil stratejilerinin onların tüm yaşantıları boyunca başka dilleri öğrenirken de kullanılacağını ve bu durumun pekiştirilmiş dil becerisi sistemiyle ilgili olduğunu söylemişlerdir. Bu araştırma sonuçları, Estonya'da Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarıyla ilgili yaptıkları hatalardan ana dilden aktarım konusuna açıklıklık getirmektedir.

Araştırmada öğrencilerin BİOK uygulamalarına verdikleri tepkilerin tavır ve davranışlara nasıl yansıdığını gözlemler yoluyla ortaya koyan araştırmacının

değerlendirme bulgularına göre *grup için bireysel sorumluluk alma* (f=23), *birlikte çalışmaya istekli olma* (f=18), *grubu organize etme* (f=27), *kendine güvenme* (f=32), *grup üyelerine güvenme* (f=34), *ders dışında birlikte vakit geçirme* (f=12), *grup içi iletişimi organize etme* (18), *zamanı etkili kullanma* (f=27), *materyalleri paylaşma* (f=36) davranışları sergilenmiş; iş birlikli öğrenme sürecine ve yöntemin istendik davranışlarını yerine getirmeye uygun biçimde davranıldığı ortaya çıkmıştır. Buna göre, BİOK uygulamalarından beklenen etki, öğrencilerin davranışlarıyla da pekiştirilmiştir.

5.2. Öneriler

Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği bir sınıf içi uygulamada öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin uygulanan BİOK tekniğine bağlı olarak değişip değişmediğini araştıran bu çalışmanın yapılacak yeni araştırmalar için sunacağı öneriler şunlar:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma anlama etkinliklerinden ve yapılan ön ve son testlerden aldıkları puanlar, BİOK tekniğinin okuma anlama üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Bu sonuç doğrultusunda, Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılan sınıflarda iş birlikli öğrenmenin farklı tekniklerinin uygulanması ve BİOK tekniğinin sonuçlarıyla karşılaştırılması önerilebilir.
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sesli okuma etkinliklerinden ve yapılan ön ve son değerlendirme formundan aldıkları puanlar, BİOK tekniğinin sesli okuma performansı üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Bu sonuç doğrultusunda, Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılan sınıflarda sesli okuma çalışmalarının grup etkinlikleriyle yaptırılması ve öğrenci dönütleriyle yeniden düzenlemesine yönelik çalışmaların yapılması önerilebilir.
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma etkinliklerinden ve yapılan ön ve son testlerden aldıkları puanlar, BİOK tekniğinin yazma başarısı üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Bu sonuç doğrultusunda, Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılan sınıflarda iş birlikli yazı çalışmalarını temel alan çalışmaların yaptırılması önerilebilir.

4. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin yabancı dil kaygılarıyla ilişkisi ve BİOK tekniğinin kaygı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Okuma becerisinin kaygıyla negatif yönlü bir ilişkiye sahip olduğu, yazma becerisinin ise kaygıyla ilişkisinin bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda, Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılan sınıflarda iş birlikli öğrenmenin kaygı durumlarına bağlı olarak tüm dil becerileri üzerindeki etkisini araştıran çalışmaların yapılması önerilebilir.
5. Bu çalışmanın nicel boyutu 16 kişilik tek grup ön test son test araştırma desenine göre yapılmıştır. Daha geniş örneklem gruplarında, kontrol gruplu deneysel desenlerin uygulanabileceği yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çalışmaları yapılabilir.
6. Bu çalışmanın literatürü incelenirken nitel ve teorik çalışmaların fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu veriler dikkate alınarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çalışmalarının nicel ve karma yöntemle de yapılması gerekmektedir. Yeni araştırmaların sınıf içi öğretme süreçlerini dikkate alması gerekebilir.

KAYNAKÇA

- Açıköz, K.Ü. (2006). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İstanbul: Biliş Matbaası.
- Açıköz, K.Ü. (2008). *Aktif öğrenme* (10. Baskı). İstanbul: Biliş Matbaası.
- Açıköz, K.Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme kuram araştırma uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Adıgüzel, S.M. (2001). Yabancılara Türkçe öğretimi ve gramer-tercüme metodu. *Bilig Dergisi*, 16, 25-45.
- Ağıldere, T.S. (2010). XVIII.Yüzyıl Avrupa'sında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemi: Osmanlı İmparatorluğu'nda İstanbul Fransız Dil Oğlanları Okulu (1669-1873). *Turkish Studies*, 5(3), 693-704.
- Ahanov, K. (2008). *Dil biliminin esasları*. (Çev. M. Ceritoğlu). Ankara: TDK Yayınları.
- Akpur, U. (2005). *Öğrenilmiş çaresizlik ve kaygı düzeylerinin İngilizce başarı düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. (2. Baskı). Ankara: TDK Yayınları.
- Aktaş, M. (2009). Yabancı dil öğretiminde yaratıcı yazmanın başarıya ve yazılı anlatıma etkisi. *Dil Dergisi*, 145, 7-27.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*, Ankara: PegemA Yayınları.
- Alhaidari, M.S. (2006). *The effectiveness of using cooperative learning to promote reading comprehension, vocabulary, and fluency achievement scores of male fourth and fifth-grade students in a Saudi Arabian school*. Unpressed Doctoral Dissertation. The Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Alpyağıl, R. (2002). Dil oyunlarından dilin yapıbozumuna. *Yeni Düşünce Hareketleri Doğu Batı Dergisi*, 19, [Online] <http://www.felsefeekibi.com/site/default.asp?PG=1153>, 12.02.2012 tarihinde alınmıştır.

- Altınörs, A. (2003). *Dil felsefesine giriş*. İstanbul: İnkılâp Yayınevi.
- Altınörs, S.A. (2012). Dile davranışçı yaklaşımlara Chomsky'nin itirazı üzerine. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (14), 65- 90.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.
- Anşın, S. (2006). Çocuklarda yabancı dil öğretimi. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 9-20.
- APA. (2009) *Amerikan psikoloji derneği yayım kılavuzu (APA yazım kılavuzu ve APA yazım kuralları)*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Arıcı, A.F. (2008). *Okuma eğitimi*, Ankara: Pegema Yayınları.
- Aronson, E. (2006). Basic jigsaw. [Online] <http://www.jigsaw.org/pdf/basics.pdf>, 20.05.2012 tarihinde alınmıştır.
- Arslan, M. (2012). Tarihi süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi-öğrenimi çalışmaları. *KSU Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 167-188.
- Ashby, J. (2006). Prosody in silent skilled reading: Evidence from eye movements. *Journal of Research in Reading*, 29, 318-333.
- Ashby, J. (2010). Phonology is fundamental in skilled reading: Evidence from ERPs. *Psychonomic Bulletin & Review*, 17, 95-100.
- Ashby, J., Sanders, L.D. and Kingston, J. (2009). Skilled readers begin processing phonological features by 80 ms: Evidence from ERPs. *Biological Psychology*, 80, 84-94.
- Ataman, A. (2003). *Gelişim ve öğrenme*. İstanbul: Gündüz Eğitim Yayınları.
- Aydın, B. (1999). *Konuşma ve yazma derslerinde yabancı dil öğrenimindeki kaygı nedenleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ballantine, J. and Larres, P.M. (2007). Cooperative learning: A pedagogy to improve students' generic skills? *Education and Training*, 49(2), 126-137.
- Barın, E. (1994). Yabancılara Türkçe'nin öğretimi metodu, *Dil Dergisi*, 17, 53-56.
- Barın, E. (2010). Yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla yazılan "Ecnebilere Mahsus" elifbâ kitabı üzerine. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 121-136.

- Başkan, Ö. (2003). *Lengüistik metodu*. (3. Baskı). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Baştürk, R. (2010). *Bütün yönleriyle SPSS örnekli nonparametrik istatistiksel yöntemler*. (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baturay, M.H. ve Akar, N. (2007). A new perspective for the integration of skills to reading. *Dil Dergisi*, 136, 16-26.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. *Dil Dergisi*, 119, 118-122.
- Bekleyen, N. (2004). Foreign language anxiety. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(13), 148-156.
- Belet, D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Beydoğan, H.Ö. (2001). Öğrenme etkinliklerinin planlanması. Gürbüz Ocak (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Beydoğan, H.Ö. (2009). Okuma- anlama sürecinde işe koşulan stratejiler ve bu stratejiler kapsamında kullanılan taktikler. *Millî Eğitim Dergisi*, 181, 65-83.
- Biçer, N. (2011). *Kıpçak dönemi eserlerinin yabancılara Türkçe öğretimi açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bolling, A. (1994). Using group journals to improve writing and comprehension. *Journal on Excellence in College Teaching*, 5(1), 47-55.
- Bowen, C.W. (2000). A quantitative literature review of cooperative learning effects on high school and college chemistry achievement. *Journal of Chemical Education*, 77(2), 116-119.
- Bozavlı, E. (2012). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemiyle yabancı dil öğretimi (psikolinguistik model). *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 31-40.
- Bozpolat, E. (2012). *Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu*

anlama becerisini geliştirmeye etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

- Bölükbaş, F., Keskin, F. ve Polat, M. (2011). The effectiveness of cooperative learning on the reading comprehension skills in Turkish as a foreign language. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(10), 330-335.
- Börekçi, M. (2009). *Türkiye Türkçesinde yapı ve işlev bakımından sözcükler.* (1. Baskı). Erzurum: Eser Ofset Matbaacılık.
- Bromley, K. and Modlo, M. (1997). Using cooperative learning to improve reading and writing in languages arts. *Reading ve Writing Quarterly*, 13(1), 21- 36.
- Brown, D. (2000). *Principles of language learning and teaching.* (4. Ed.), Harlow: Longman Press.
- Bülbül, M. (2001). Yabancı dil öğretiminde yöntem sorununa özgün bir bakış, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Dil Edinimi Özel Sayısı*, 5, 182- 190.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, Ç. (1997). *Genel öğretim metotları.* İstanbul: Özel Eğitim Yayınları.
- Büyüköztürk, S., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Caferoğlu, A. (1984). *Türk dili tarihi.* (3. Baskı). İstanbul: Enderun Kitabevi.
- Calderón, M., Hertz-Lazarowitz, R. and Slavin, R.E. (1998). Effects of Bilingual Cooperative Integrated Reading and Composition on students making the transition from Spanish to English reading. *Elementary School Journal*, 99(2), 153–165.
- Calderon, M., Hertz-Lazarowitz, R., Ivory, G. and Slavin, R.E. (1997). *Effects of bilingual cooperative integrated reading and composition on students transitioning from Spanish to English reading* (Report No. 10). Baltimore, MD: Center for Research on the Education of Students Placed at Risk.

- Can, C. (2009). Avrupa Birliği dil politikası ve yabancı dil Türkçe. Yasemin Bayyurt ve Derya Yaylı (Ed.). *Yabancılara Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler*, (s.186-203), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Canagarajah, A.S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Carson, J.E., Carrell, P.L., Silberstein, S., Kroll, B. and Kuehn, P.A. (1990). Reading-writing relationships in first and second language. *Tesol Quarterly*, 24(29), 245-266.
- Chafe, A. (1998). Cooperative learning and the second language classroom, [Online] <http://www.cdli.ca/~achafe/cooplang.html>., 20.01.2012 tarihinde alınmıştır.
- Chamot, A.U. and O'Malley, J.M. (1987). The cognitiv academic language learning approach: a bridge to the mainstream. *TESOL Quarterly*, 21 (2), 227-249.
- Christison, M.A. (1990). Cooperative learning in the EFL classroom. *English Teaching Forum* 28(4), 6-9.
- Colosi, J.C. and Zales, C.R. (1998). Jigsaw cooperative learning improves biology lab course. *Bioscience*, 48(2), 118-124.
- Cook, S.W. and Pelfrey, M. (1985). Reactions to being helped in cooperating interracial groups a context effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(5), 1221-1245.
- Cooper, J.L., Robinson, P. and McKinney, M. (2002). Cooperative learning in the classroom, [Online] http://www.csudh.edu/SOE/cl_network/WhatisCL.html., 21.01.2012 tarihinde alınmıştır.
- Creswell, J. and Clark, V.L.P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage e Publications.
- Custers, E.J.F.M. (2010). Long-term retention of basic science knowledge: a review study. *Advances in Health Science Education*, 15, 109-128.
- Çağlar, H. (1998). Yabancı dil olarak Türkçe. *Kalgay Dergisi*, 2(8), 9-10.

- Çakan, M. (2012). Türkçe ve yabancı dil eğitimini düşünürken. *Coğd*, 25(148), [Online] <http://penguenlerdeucabilir.blogspot.com/2012/05/ludwig-wittgensteinin-dil-felsefesi.html>, 19/10/2012 tarihinde alınmıştır.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(1), 165-176.
- Çalışkan, H. (2000). Kubaşık öğrenme. Ali Şimşek. (Ed.). *Sınıfta Demokrasi*, Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Çoban, A. (2008). Temel kavramlar. Gürbüz Ocak (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çubukçu, Z. (2011). İşbirlikli öğrenme. B. Oral (Ed.). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (s.509-526). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirbulak, D. (2008). *Kuramdan uygulamaya İngilizce dil öğretimi el kitabı*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (2006). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. (10. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. (11. Baskı), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2008). *Yabancı dil öğretimi*. (4. Baskı), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Deneme, S. (2008). *Yabancı dilde yazma becerisinin gelişiminde özetleme tekniğinin öğretimi ve başarıya etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Devries, D.L. and Slavin, R.E. (1978). Teams-games-tournaments (TGT). Review of ten classroom experiments. *Journal of Research and Development in Education*, 12, 28-38.
- Ding, M., Li, X., Piccolo, D. and Kulm, G. (2007). Teacher interventions in cooperative learning mathematics classes. *The Journal of Educational Research*, 100, 162-175.

- Doğan, C. (2012). *Sistemik yabancı dil öğretim yaklaşım ve yöntemleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat AŞ.
- Doymuş, K. (2007). Effects of a cooperative learning strategy on teaching and learning phases of matter and one-component phase diagrams. *Journal of Chemical Education*, 84 (11), 1857-1860.
- Doymuş, K. (2008). Teaching chemical equilibrium with the Jigsaw Technique. *Research in Science Education*, 37(5), 249-260.
- Doymuş, K. ve Doğan, A. (2011). İşbirlikli öğrenme yöntemi. Filiz S. Büyükalan (Ed.). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*, (s.148-169). Ankara: PegemA Yayınları.
- Doymuş, K., Şimsek, Ü. ve Bayrakçeken, S. (2004). İşbirlikçi öğrenme yönteminin fen bilgisi dersinde akademik başarı ve tutuma etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1(2), 103-115.
- Doymuş, K., Şimsek, Ü. ve Şimsek, U. (2005). İşbirlikli öğrenme yöntemi üzerine derleme: İşbirlikli öğrenme yöntemi, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 48-71.
- Dörnyei, Z. (1997). Psychological processes in cooperative language learning: group dynamics and motivation. *The Modern Language Journal*, 4(81), 23-31.
- Durukan, E. (2011). Effects of cooperative integrated reading and composition (CIRC) technique on reading-writing skills. *Educational Research and Reviews*, 6(1), 102-109.
- Eilks, I. (2005). Experiences and reflections about teaching atomic structure in a Jigsaw classroom in lower secondary school chemistry lessons. *Journal of Chemical Education*, 82(2), 313-319.
- Ekinci, N. (2007). İşbirliğine dayalı öğrenme. Özcan Demirel (Ed.). *Eğitimde yeni yönelimler*. (2. Baskı). (s.93-109), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ercilasun, A.B. (2007). *Türk dili tarihi*. (4. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Erciyeş, G. (2010). Öğretim yöntem ve teknikleri. Şeref Tan (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri*, (10. Baskı). (s.249-367), Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Erden, İ. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça derlemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 888-937.
- Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Fall, R., Webb, N.M. and Chudowsky, N. (2000). Group discussion and largescale language arts assessment: Effects on students' comprehension. *American Educational Research Journal*, 37(4), 911-941.
- Gardener, B.S. and Korth, S.D. (1996). Using reflection in cooperative learning groups to integrate theory and practice. *Journal on Excellence in College Teaching*, 7(1), 17-30.
- Gemalmaz, E. (2010). *Türkçenin derin yapısı* (hzt. Cengiz Alyılmaz ve Osman Mert). Ankara: Belen Yayınları.
- Ghaith, G. (2002). Using cooperative learning to facilitate alternative assessment. *English Teaching Forum*, 40(3), 911-941.
- Ghaith, G. (2003). Effects of the learning together model of cooperative learning on English as foreign language reading achievement, academic selfesteem, and feelings of school alination. *Bilingual Research Journal*, 27 (3): 451-474.
- Ghaith, G.M. and Bouzeineddine, A.R. (2003). Relationship between reading attitudes, achievement, and learners' perceptions of their Jigsaw II. cooperative learning experience. *Reading Psychology*, 24, 105-121.
- Gillies R.M. (2006). Teachers' and students' verbal behaviors during cooperative and small-group learning. *British Journal of Educational Psychology*, 76(2), 271-287.
- Golmic, B.A. (1992). *Facilitating change: An ethnographic study to identify interventions applied during the implementation of a Cooperative Integrated Reading and Composition program*. Doctoral Dissertation. Indiana University of Pennsylvania.
- Gömleksiz, M.N. (1993). *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişiyeye etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Grabe, W. (1995). Dilemmas for the development of second language reading abilities. *Prospect*, 10(2), 38-51.
- Grabe, W. (2003). Reading and writing relation: Second language perspectives on research and practise. Barbara Kroll (Ed.). *Exploring the dynamics of second language writing*. (1. Press). (p.242-262), United Kingdom: Cambridge University Press.
- Grasha, A. F. and Yangarber-Hicks, N. (2000). Integrating teaching styles and learning styles with instructional technology. *College Teaching*, 48(1), 2–11.
- Gülensoy, T. (2010). *Türkçe el kitabı*. (6. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Gündoğan, A.O. (2000). Dil ve dil- anlam ilişkisi. *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Dil Bilimi ve Dil Öğretimi Özel Sayı*, (4), 45- 58.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Anlama teknikleri 1 okuma eğitimi el kitabı*. (1. Baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F.(2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güngör, A. ve Açıkgöz, K.Ü. (2006). İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12 (48): 481-502.
- Gür, H. (1995). Yabancı dil öğretiminde yöntem sorunu, *Dil Dergisi*, 28, 34.
- Gür, H. (1996a). Dil öğretim yöntemleri: Toplu fiziksel tepki, *Dil Dergisi*, 39, 29.
- Gür, H. (1996b). Dil öğretim yöntemleri: Sözel yaklaşım ve durumsal dil öğretimi, *Dil Dergisi*, 40, 37.
- Gür, H. (1996c). Dil öğretim yöntemleri: Telkin yöntemi, *Dil Dergisi*, 41, 19.
- Gür, H. (1996d). Dil öğretim yöntemleri: sessiz yöntem, *Dil Dergisi*, 42, 36.
- Güreş, G. (2008). *Kubaşık okuma yazma dinleme ve konuşma tekniğinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve İngilizce dersine ilişkin tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Güzel, A. (2003). Türkçe'nin eğitimi-öğretimi bölümlerinde kurulması gerekli görülen anabilim dalları hakkında yeni projelerimiz. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 13, 63-86.
- Halliday, M.A.K. and Hasan, R. (1989). *Language, context and text: Aspects of language in a social semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Hanze, M. and Berger R. (2007). Cooperative learning, motivational effects, and student characteristics: An experimental study comparing cooperative learning and direct instruction in 12th grade physics classes. *Science Direct Learning and Instruction Journal*, 17 (1), 29-41.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. (4. Edition). England: Pearson Education Limited.
- Hedeen, T. (2003). The reverse Jigsaw: A process of cooperative learning and discussion. *Teaching Sociology*, 31(3), 325-332.
- Hengirmen, M. (1994). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve Tömer yöntemi*, Ankara: Engin Yayınları.
- Hennessy, D. and Evans, R. (2006). Small-group learning in the community college classroom. *The Community College Enterprise*, 12(1), 93-109.
- Hirst, L.A. and Slavik, C. (1990). Cooperative approaches to language learning. [Online] <http://jan.ucc.nau.edu/~jar/NALI10.html>, 15.05.2012 tarihinde alınmıştır.
- Holliday, A. (2005). *The struggle to teach English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.
- Hooper, S. and Hannafin, M.J. (1988). Cooperative CBI: The effects of heterogeneous homogeneous grouping on the learning of progressively complex concepts. *Journal of Educational Computing Research*, 4(5),413- 424.
- Huber, E. (2008). *Dilbilime giriş*. (1. Baskı). İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Hyland, K. (2004). *Second language writing*. Cambridge UK: Cambridge University Press.

- Jacobs, G.M. (2006). Combining cooperative learning with reading aloud by teachers. http://www.georgejacobs.net/Articles/CL_and_Reading_Aloud.htm 20/06/2010.
- Jacobs, G.M. and Gallo, P. (2002). Reading alone together: Enhancing extensive reading via studentstudent cooperation in second-language instruction. *Reading Online*, 5(6). [Online] http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=jacobs/index.html, 13.08.2013 tarihinde alınmıştır.
- Jacobs, G.M. and Hall, S. (1994). Implementing cooperative learning. *Forum*, 32(4), 2-5.
- Jenkins, J.R., Fuchs, L.S., van den Broek, P., Espin, C. and Deno, S.L. (2003). Accuracy and fluency in list and context reading of skilled and rd groups: Absolute performance levels and sensitivity to impairment. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18, 237-245.
- Johnson, B. and Christensen, L. (2008). Educational research, quantitative, qualitative and mixed research. [Online] www.southalabama.edu/coe/bset/johnson/lectures/lec2.htm, 11.07.2012 tarihinde alınmıştır.
- Johnson, B. and Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods resarch: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33 (7), 14-26.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. and Stanne, M.B. (2000). Cooperative learning methods: A meta-analysis. University of Minnesota, Minneapolis, Minnesota, [Online] <http://www.cooperation.org/pages/cl-methods.html>, 11.07.2012 tarihinde alınmıştır.
- Johnson, D., Johnson, R. and Smith, K. (1991). *Cooperative learning: increasing college faculty instructional productivity*, ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4, Washington, DC: The George Washington University.
- Johnson, D.W. and Johnson, R.T. (1981). Effects of cooperative and individualistic learning experiences on interethnic interaction. *Journal of Educational Psychology*, 73(3), 444-449. doi: 10.1037/0022-0663.73.3.444.

- Johnson, D.W. and Johson, R.T. (1993). Gifted students illustrate what isn't cooperative learning-comment/reply. *Educational Leadership*, 50(6), 60.
- Johnson, D.W. and Johson, R.T. (1998). Cooperative learning: Two heads learn better than one. [Online] <http://www.context.org/ICLIB/IC18/Johnson.htm>., 05.05.2012 tarihinde alınmıştır.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. and Stanne, M. (1986). Comparison of computer assisted cooperative, competitive and individualistic learning. *American Educational Research Journal*, 23(3), 382-92.
- Johnson, D.W. and Johnson, R.T. (1990). Using cooperative learning In math Taken from: Cooperative Learning in Mathematics. *A Handbook for Teachers*. New York, Addison-Wesley. [Online] <http://www.context.org/ICLIB/IC18/Johnson.htm>., 05.05.2012 tarihinde alınmıştır.
- Johnson, R.B. and Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. doi:10.3102/0013189X033007014.
- Johnson, R.T. and Johnson, D. W. (1979). Conflict in the classroom: Controversy and learning. *Review of Educational Research*, 49(1), 51-70. doi: 10.1037/0022-0663.73.3.444.
- Kagan, S. (1989). The structural approach to cooperative learning. *Educational Leadership*, 47(1), 12–15.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karabay, A. (2005). *Kubaşık öğrenme etkinliklerinin ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (18.Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Kayadibi, F. (2008). Kaşgarlı Mahmud ve Divan-ı lügati't-Türk'te eğitim ile ilgili kavramlar. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18, 5-12.
- Kessler, R., Price, R., and Wortman, C. (1985). Social factors in psychopathology stress, social support and coping processes. *Annual Review of Psychology*, 36, 351-372.
- Kılıç, A.G. (2004). *İşbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kıran, Z. (2003). Dilbilimin alanları. A. Eziler Kıran, E. Korkut ve S. Ağildere (Ed). *Günümüz dilbilim çalışmaları* (s. 9- 18). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Kırkkılıç, H.A. (2007). Hızlı okuma nedir?. Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol (Ed.). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (s.377-430), Ankara: PegemA Yayınları.
- Klinger, J.K. and Vaughn, S. (1996). Reciprocal teaching of reading comprehension strategies for students with learning disabilities who use English as a second language. *The Elementary School Journal*, 96 (3), 275–293.
- Kocaman, A. (1983). Üniversitelerde yabancı dil öğretimi üzerine saptamalar. *Türk Dili Dergisi, Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 379- 380, 191-194.
- Kocaman, A. (1998). Uygulamalı dilbilim. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, [Online] <http://www.dilbilimarastirmalari.com/icerik/2.>, 13.10.2012 tarihinde alınmıştır.
- Kocaman, A. (2008). Dilbilim, Türkçe öğretimi ve ötesi. *Türk Dili Dergisi*, 22(127), [Online] [http://www.turkdilidergisi.com/.](http://www.turkdilidergisi.com/), 13.10.2012 tarihinde alınmıştır.
- Kocaman, A. (2009). *Söylem üzerine*. Ankara: ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık.
- Kocaman, A. (2012). Türkçe ve yabancı dil eğitimini düşünürken. *Türk Dili Dergisi*, 25(148), [Online] [http://www.turkdilidergisi.com/.](http://www.turkdilidergisi.com/), 13.10.2012 tarihinde alınmıştır.
- Korkmaz, V. (2005). *Yabancı dil öğretiminde psikodilbilimsel zorlukların psikolojik destekli yöntemler ışığında aşılıp konuşma becerisinin geliştirilmesi (polis akademisinde bir durum incelemesi)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Kuzu, T.S. (2004). Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 55-77.
- Leikin, R. (2004). The wholes that are greater than the sum of their parts: employing cooperative learning in mathematics teachers' education. *Journal of Mathematical Behavior*, 23, 223–256.
- Liang, T. (2002). *Implementing cooperative learning in EFL teaching: Process and effects*. Unpublished Doctoral Dissertation. National Taiwan Normal University the Graduate Institute of English, Taipei.
- Madden, N.A., Stevens, R.J. and Slavin, R.E. (1986). *Reading instruction in the mainstream: A cooperative learning approach (Report No. 5)*. The Johns Hopkins University, Baltimore, USA. Eric.
- Maden, S. (2010). The effect of Jigsaw IV on the achievement of course of language teaching methods and techniques. *Educational Research and Review*, 5 (12).
- Mallinger, M. (1998). Collaborative learning across borders: Dealing with student resistance. *Journal on Excellence in College Teaching*, 9(1), 53-68.
- Malmkjaer, K. (2009). Yapısal dil bilimi ve Ferdinand de Saussure (Çev. K. Demirci). *Türk Dili Dergisi*, (685), 67- 71.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Melanlıoğlu, D. (2008). *Divanü Lügati't-Türk'ün ve güncel Türkçe Sözlük'ün Türkçe eğitimi açısından önemi*. Uluslararası Kâşgarlı Mahmud Sempozyumu Bildirileri (s. 470-477), Rize: Rize Üniversitesi Yayınları.
- Miller, A.K. (1989). Enchanging early childhood mainstreaming through cooperative learning: A literature review. *Child Study Journal*, 19 (4), 285-291.
- Nas, R. (2003). *Eğitim fakültesi öğrencileri ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Nunan, H.D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. New York: Prentice-Hall.

- O'Donnell, A.M. (1999). Structuring dyadic interaction through scripted cooperation. In O'Donnell, A.M. and King, A. (Ed). *Cognitive perspective on peer learning*. (p. 179-196). New Jearsey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Oğuzkan, F. (1987). Okuma ve dinleme öğretimi. Bekir Özer (Ed.). *Türkçe öğretimi* (s. 36-48). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ossiptşuk, I. (16-18 Aralık, 2010). *Eston öğrencilerinin Türkçe ediniminde karşılaştıkları temel zorluklar*. III.Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, İzmir.
- Ossiptşuk, I. (20-21 Kasım, 2008). *Estonya'da, yabancı dil olarak Türkçe öğretim metotlarının bazı özellikleri*. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, Ankara.
- Oxford, R.L., Cho, Y., Leung, S. and Kim, H. (2004). Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 42(1), 1-47.
- Oxford, R.L. (1996). What have we learned about language learning strategies around the world?. In Rebeca. L Oxford (Ed.). *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (p.247-251). Manoa: University of Hawai Press.
- Öz, F. (2006). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, O. (1996). *Dilbilimin belirginleşme süreci*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Özden, Y. (2008). *Öğretme ve öğretim*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Özenici, S. (2009). İşleyen belleğin okuma ve anlama sürecindeki rolü ve işlevi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 467-476.
- Özer, A. (2005). Etkin öğrenmede yeni arayışlar: işbirliğine dayalı öğrenme ve buluş yoluyla öğrenme. *Bilig*, 35, 105-131.
- Panitz, T. (1997). Why more teachers do not use cooperative learning techniques. *Cooperative Learning and College Teaching*, 7(2), 453-456.

- Peterson, P. and Swing, S. (1985). Students cognitions as mediators of the effectiveness of small-group learning. *Journal of Educational Psychology*, 77, 299-312.
- Prichard, J.S., Bizo, L.A., and Stratford, R.J. (2006). The educational impact of team-skills training: Preparing students to work in groups. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 119–140.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231.
- Rapp, J.C. (1991). *The effect of cooperative learning on selected student variables (Cooperative Integrated Reading and Composition on academic achievement in reading comprehension, vocabulary and spelling and on student self-esteem)*. Doctoral dissertation. Washington State University, Washington.
- Ravid, D. and Mashraki, Y.E. (2007). Prosodic reading, reading comprehension and morphological skills in Hebrew-speaking fourth graders. *Journal of Research in Reading*, 30 (2), 140-156.
- Richards, J.C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. and Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. New York: CUP.
- Rivers, W. (1982). Psychology, linguistics, and language teaching. *English Teaching FORUM*, 22 (2), 2-9.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme ve öğretim süreci yeni yöntem ve yaklaşımlar*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Sallabaş, M.E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Saussure, F. (2001). *Genel dilbilim dersleri*. (Çev. B. Vardar). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Saydı, T.N. (2007). *Yabancı dil öğrenme başarı şifreleri: öğrenme stratejileri*. İstanbul: Bileşim Yayıncılık.

- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. (12. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sharan, S., Ackerman, Z. and Hertz-Lazarowitz, R. (1980). Academic achievement of elementary school children in small-group vs. whole class instruction. *Journal of Experimental Education*, 48(2), 125-129.
- Sharan, Y. and Sharan, S. (1987). Training teachers of cooperative learning. *Educational Leadership*, 45(3), 20-27.
- Skeans, S.E.S. (1991). *The effects of cooperative integrated reading and composition, fidelity of implementation, and teacher concerns on student achievement*. Doctoral dissertation, Texas A&M University, Texas.
- Slavin R.E. (1990). Research on cooperative learning: consensus and controversy. *Educational Leadership*, 47(4), 52-54.
- Slavin, R.E. (1980). Cooperative learning. *Review of Education Research*, 50(2), 315-342.
- Slavin, R.E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94, 429-445.
- Slavin, R.E. (1986). Cooperative learning: engineering social psychology in the classroom. [Online] http://www.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=DaMy5LCXAWsC&oi=fnd&pg=PA153&dq=slavin+cooperative+learning+1986&ots=eLKNHYXP-d&sig=vDVn5D11AuB4KRRKegLaIPibNi7g&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false, 14.07.2012 tarihinde alınmıştır.
- Slavin, R.E. (1987). Cooperative learning and the cooperative school. *Educational Leadership*, 45(3), 7-13.
- Slavin, R.E. (1988). Synthesis of research on grouping in elementary and secondary schools. *Educational Leadership*, 46(2), 67-77.
- Slavin, R.E. (1995). Cooperative learning and intergroup relations. *Theory into Practice*, 38(2), 74-78.

- Slavin, R.E. (1999). *Cooperative integrated reading and composition (CIRC)*. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 447 423.
- Slavin, R.E., Lake, C., Chambers, B., Cheung, A. and Davis, S. (2009). Effective reading programs for the elementary grades: A best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 79(4), 1391-1465.
- Slavin, R. E., Leavey, M.B. and Madden, N.A. (1984). Combining cooperative learning and individualized instructions: Effects of student mathematics achievement, attitudes and behaviors. *Elementary School Journal*, 84(4), 409-422.
- Slavin, R.E., Madden, N.A., Karweit, N., Livermon, B.J. and Dolan, L. (1995). Success for all: First year outcomes of a comprehensive plan for reforming urban education. *American Educational Research Journal*, 27, 255-278.
- Slavin, R.E., Madden, N., Stevens, R.E. and Farnish, A.M., (1991). *Cooperative integrated reading and composition*. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED 378 569.
- Slavin, R.E. (1991). Are cooperative learning and untracking harmful to the gifted? *Education Leadership*, 48, 68–75.
- Smith, B.L., and MacGregor, J.T. (1992). What is collaborative learning?, [Online] <http://learningcommons.evergreen.edu/pdf/collab.pdf>, 20.07. 2012 tarihinde alınmıştır.
- Smith, K., Johnson, D.W., and Johnson, R.T. (1981). Can conflict be constructive: Controversy versus concurrence seeking in learning groups. *Journal of Educational Psychology*, 73, 651-663.
- Soykan, Ö. N. (2002). Wittgenstein felsefesi: temel kavram ve sorunlar. *Cogito YKY*, 33, 40-43.
- Sönmez, S. (2005). *İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, birleştirme tekniği ile bilgisayar okur-yazarlığı öğretiminin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sönmez, V. (1994). *Öğretmen el kitabı*. Ankara: Şafak Matbaacılık.

- Stern, H. H. (1991). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stevens, R.J., Madden, N.A., Slavin, R.E., and Farnish, A.M. (1987). Cooperative integrated reading and composition: Two field experiments. *Reading Research Quarterly*, 22(4), 433–454.
- Stevens, R.J. and Slavin, R.E. (1995). Effects of a cooperative learning approach in reading and writing on academically handicapped and non handicapped students, *The Elementary School Journal*, 95(3), 241-262
- Stevens, P. (1995). Uygulamalı dilbilim: Bir özet (Çev. N. Fakılı). *A.Ü. TÖMER Dil Dergisi*, (37), 17- 28.
- Sucuoğlu, H. (2003). *İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin yükleme, edim ve strateji kullanımı üzerindeki etkileri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntüleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sübaşı, G. (2000). Etkili öğrenme: öğrenme stratejileri, [Online] <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/subasi.htm>, 02.05.2012 tarihinde alınmıştır.
- Swain, M. (2000). *The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue*, P. Sociocultural Theory and Second Language Learning, Oxford: Oxford University Press.
- Swing, S., and Peterson, P. (1982). The relationship of student ability and small group interaction to student achievement. *American Educational Research Journal*, 19(2), 259-274.
- Şahin, A. (2010a). Effects of Jigsaw II technique on academic achievement. *Educational Research and Reviews (ERR)*, 5 (12), 777-787.
- Şahin, A. (2010b). Effects of Jigsaw III technique on achievement in written expression. *Asia Pacific Education Review*, 10(8), 789-797.
- Şahin, A. (2011). *İş birlikli öğrenme teknikleri ve Türkçe öğretimi (ilköğretim II. kademe için örnek etkinlikler)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Şahin, Y. (2007). Yabancı dil öğretiminin eğitimsel ve dilbilimsel temelleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 465-470.
- Şimşek, M.R. (2010). *Yabancı dil öğretiminde ana dil kullanımı*. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(6), 1-14.
- Şimşek, Ü. (2007). *Çözümler ve kimyasal denge konularında uygulanan Jigsaw ve birlikte öğrenme tekniklerinin öğrencilerin maddenin tanecikli yapıda öğrenmeleri ve akademik başarıları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Tannenberg, J. (1995). *Using cooperative learning in the undergraduate computer science classroom*. Proceedings of The Midwest Small College Computing Conference, [Online] <http://Phoenix.Isub.Edu/Josh/Coop/Papers/Mwsc95.html>. 18.12.2011 tarihinde alınmıştır.
- Tarcan, A. (2004). *Yabancı dil öğretim teknikleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Taş, Y. (2006). Kaygı nedir? Bilkent Üniversitesi öğrenci gelişim ve danışma merkezi, [Online] www.bilkent.edu.tr/~dos/ogdm/b_sinavkaygi.html, 05.10.2012 tarihinde alınmıştır.
- Taşpınar, M. (2005). *Kuramdan uygulamaya öğretim yöntemleri*. Elazığ: Üniversite Kitabevi.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tinto, V. (1997). Enhancing learning via community, thought and action. *The NEA Higher Education Journal*, 6(1), 53-54.
- Tiryaki, E.N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Topçu, Y.E. (2007). İlköğretim 6, 7, ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Millî Eğitim Dergisi*, 176, 36-57.
- Tudor, I. (2001). *The Dynamics of the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tunmer, W.E. and Chapman, J.W. (2002). The relation of beginning readers' word identification strategies to reading achievement, reading-related skills, and

- academic self-perceptions. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 341-358.
- Tura, S. S. (1983). Dilbilimin dil öğretimindeki yeri. *Türk Dili Dergisi*, (379- 380), 8-17.
- Uslu, Z. (tarihsiz). Edimbilim ve yabancı dil öğretimine etkileri. *A.Ü. TÖMER Dil Dergisi*, (127), 34- 43, [Online] www.tomer.ankara.edu.tr/dildergileri/127/34-43, 12.11.2012 tarihinde alınmıştır.
- Ünsal, G. (2008). Yazma öğretimi. *Dil Dergisi*, 142, 46-60.
- Vardar, B. (1998). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. Ankara: ABC Kitabevi A.Ş.
- Vardar, B. (1999). Ferdinand de Saussure. Berke Vardar (Ed.). *Yirminci yüzyıl dilbilimi içinde* (s. 13- 50). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Varışoğlu, B., Şahin, A. ve Göktaş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1767-1781.
- Veenman, S., Kenter, B. and Post, K. (2000). Cooperative learning in Dutch primary classrooms. *Educational Studies*, 26 (3), 281–302.
- Vertaç, R. (1995). *İlkokul çağlarının dil öğrenme stratejileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Wang, R. (1990). Focussing on oral communicative competence. *English Teaching FORUM*, 28 (1), ??
- Webb, N.M. (1980). An analysis of group interaction and mathematical errors in heterogeneous ability groups. *British Journal of Educational Psychology*, 50(3), 266-276.
- Webb, N.M. (1982). Student interaction and learning in small groups. *Review of Educational Research*, 52(3), 421-445.
- White, C. (1989). Negotiating communicative language learning in a traditional setting. *ELT Journal*, 2 (3), 231-239.
- Yaman, B. (1999). *Birleştirilmiş kubaşık okuma ve yazma tekniğinin temel eğitim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya*

yönelik akademik başarıları ile Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisi.
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2009). Yabancı dil öğretimi yaklaşımları ve yöntemleri. Yasemin Bayyurt ve Derya Yaylı (Ed.). *Yabancılar Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler içinde* (s.1-12). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yeh, Y. (2007). *Elementary students' prior knowledge and the cooperative integrated reading and composition (CIRC) model in second-language reading comprehension.* Doctoral dissertation. Fordham University, China.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, C. (2008). *Türkçe öğretiminde alternatif yöntemler.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Yurdabakan, İ. ve Cihanoğlu, M.O. (2011). Öz ve akran değerlendirmenin uygulandığı işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniğinin başarı, tutum ve strateji kullanım düzeylerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(4), 105-123.

Yüce, S. (2005). İletişim ve dil: yöntemler, Avrupa dil portföyü Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 81-88.

----- <http://yee.org.tr/turkiye/tr/turkoloji>.

----- Psikodilbilim. [Online] http://ekmekci.com/?page_id=373., 12.11.2012 tarihinde alınmıştır.

Literatür Kaynakçası

Açık, F. (1995). *Özbekistan'dan eğitim-öğretim amacıyla Türkiye'ye gelen öğrencilerin dil-kültür-uyum problemleri ve çözüm teklifleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ak, D. (2011). *İkinci dil öğretim kaynaklarında yer alan anlama etkinliklerinin karşılaştırılması (Yeni Hitit ve New Headway örnekleme).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Akan, S.B.I, (2007). *Avrupa dil gelişim dosyasında tanımlanan C1 (etkin işlevsel beceri) dil düzeyinde konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir izlençe önerisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akbal, B. (2008). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev odaklılık üzerine uygulamalı bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akpınar, M. (2009). *Deyim ve atasözlerinin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanımı üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, B. (2011). *Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında Türk imgesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Albayrak, F. (2010). *Türkçe öğrenen Moğol öğrencilerin yazılı anlatım yanlışlarının dil bilgisi açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Albiladi, M. (2011). *Arapça ile Türkçe arasındaki sözdizimsel farklılıkların Araplara Türkçe öğretiminde etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Apaydın, D. (2007). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir yöntem denemesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arı, Ş. (2010). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde ilköğretimin ikinci kademesinde öğrenim gören yabancılara Türkçe öğretimi üzerine bir değerlendirme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslantürk, H. (2013). *Türkçe kelime gruplarının yabancılara Türkçe öğretimindeki önemi hakkında bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Aşık, U. (2007). *Yabancılar için temel Türkçe sözcük varlığının oluşturulması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Atak, A. (2010). *Fransızca ve Türkçedeki yer belirticilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi ve yabancı dil olarak Türkçede yer belirticilerinin öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aydın, T. (2007). *Arapça ve Türkçede cümle yapısı, yabancılar için Arapça cümle öğretimi –karşıtsal çözümler-*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aygüneş, M. (2007). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde okuma becerisini geliştirme yolları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aytekin Özkan, P. (2009). *Yabancı dil olarak Türkçe derslerinde kültürlerarası iletişim yetisi kazandırma amaçlı karikatür kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bakan, H. (2012). *Yabancılar için Türkçe öğretiminde metindilbilimsel ölçütler çerçevesinde bir sadeleştirme denemesi: Sait Faik Abasıyanık, Meseret Oteli*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Biçer, N. (2011). *Kıpçak dönemi eserlerinin yabancılar için Türkçe öğretimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Büyükikiz, K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelebi, S. (2012). *Karşılaştırmalı vurgu sistemleriyle Türkçe öğretimi (Türkçe-İngilizce örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

- Demir, A. (2010). *Yabancılara Türkiye Türkçesi öğretiminde kültürlerarası yaklaşımdan hareketle metinlerin incelenmesinde dikkat edilecek noktalar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Derjaj, A. (2005). *Arnavut öğrencilerin Türkçe öğreniminde karşılaştıkları biçimbilimsel düzlemdeki sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dervişoğulları, N. (2008). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretilen sınıflarda oyunlarla sözcük öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dilek, İ. (1995). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özgün metinlerle çalışma yolları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dilidüzgün, Ş. (1995). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazınsal metinler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dilidüzgün, Ş. (2008). *Türkçe öğretiminde metindilbilimsel bağlamda uygulamalı bir yaklaşım*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, S. (2011). *XIX. Yüzyılda Batı'da yabancılara Türkçe öğretimi çalışmaları: W. B. Barker örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Durak, E. (2006). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında Avrupa Ortak Dil Kriterleri sorunsalı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Düzenli, S. (2008). *Türkçede ortaçağlaştırma belirticilerinin öğretime yönelik ders malzemesi hazırlama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Eker, D.N. (2010). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenen özerkliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erer, N.G. (2011). *Türkçe ve İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılan iki seri kitabın sözcük öğretimi açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Erkır, B. (2011). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaştırmalı Türkçe-İngilizce "sözde denkteşler (false cognates)" listesinin oluşturulması ve bu listenin eğitimsel olarak kullanılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erol, H.F. (2008). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bildirme ve tasarlama kiplerinin öğretimi ve sıralaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gedik, D. (2009). *Yabancılar Türkçe öğretimi (Ankara Üniversitesi TÖMER ve Gazi Üniversitesi TÖMER örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Göçmenler, H. (2011). *Beden dilinin yabancılar Türkçe öğretiminde etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güçer, H. (2010). *-(a/ı)r biçimbiriminin betimlenmesinde kuram ve yabancılar öğretilmesinde yöntem sorunları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güven, E. (2007). *Yabancıların Türkçe öğrenirken ad durum eklerinde yaptıkları hataların çözümlenmesi ve bu hataların giderilmesine yönelik öneriler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güvercin, A. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Tömer modeli yazma eğitimi ve süreç temelli yazma modelinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış

- Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Hacıömeroğlu, M.S. (2007). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için kiplik öğretimi üzerine materyal geliştirme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Hasekioğlu, I. (2009). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük bilgisi öğretimi Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe 1 serisinde sözcük öğretiminin değerlendirilmesi ve sözcük öğretimi için uygulama örnekleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karagöl, E. (2011). *Sir James William Redhouse ve İngilizlere Türkçe öğretimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kasapoğlu, A. (2012). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için ulaçların (zarf-fiillerin) öğretimine yönelik materyal geliştirme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Keskin, F. (2010). *Yetişkinlere yönelik yabancı dil olarak Türkçe derslerinde yazınsal metinlerle kültür aktarımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kırkıcı, K. (2006). *Türkçenin ikinci dil olarak ediniminde adil-düşürme değiştirgeni*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kıvrıkcık, Ş.Y. (2004). *Türkçedeki bazı bileşik yapıların (isim-fiil, sıfat-fiil, zarf-fiil) yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Koçak, M. (2012). *Türkçe ve Almancadaki deyimlerin günlük iletişimdeki yeri ve yabancı dil öğretimine yansımaları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koreli, Z.D. (2007). *Eylem ve ad olarak kullanılan ve Türkçe sözlükte bulunmayan öbekler ve bunların Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki yeri*.

- Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Koşucu, F.Z. (2007). *Türkçenin yabancılara öğretiminde ulaçların düzeylere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Küçükler, N. (2010). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik sanatsal uyaranlarla yapılandırılmış etkinlikler üzerine bir model önerisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Macit, Ö. (2009). *Gülmece dergilerindeki dilsel öğelerin dil öğretimi açısından betimlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Muradova, Y. (2012). *Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni doğrultusunda Orta Asya'daki Türk soylulara A1 seviyesinde Türkiye Türkçesi öğretim programı örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oflaz, E. (2010). *İşlevsel dilbilgisi çerçevesinde Türkçedeki ilişkisel süreçlerin betimlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Öktem Öztürk, K. (2012). *Türkçe'deki tanıtıcılık belirten sıfatların ve belirteçlerin yabancı dil olarak Türkçe derslerinde öğretimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özcan, E. (2006). *Başlangıç düzeyi yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için sözlükçe çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, M. (2011). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde edatlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, S. (2010). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde halk hikâyelerinden yararlanma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Özel, S. (2010). *Yabancılara Türkçe öğreten resmî kurumlarda dil bilgisi öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özgen, M. (2010). *Türkçe soru tümcelerinin öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Pehlivan, F. (2007). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası etkileşim odaklı yaklaşım uyarınca metin çalışmaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pilica, B. (2005). *Türkiye'de Türkçenin ve İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesinde ve öğrenilmesinde ders kitabının rolü: Bir vaka çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Pirinç, D. (2010). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ortaçların incelenmesi ve öğretimi Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitabı orta 2 örneğinde*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Polat, H. (1998). *Arapların Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sarıçiyil, F. (2008). *İstek ve emir kiplerinin öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Selvikavak, E. (2006). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ileri düzeydeki öğrencilerin paragraf yazma becerisini geliştirme üzerine bir uygulama*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sevindi, Z.E. (2012). *Yabancıların Türkçe öğrenme yeterlilikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Silahsızoğlu, E. (2004). *Öğrenme stratejileri ve teknikleri bağlamında yabancı dil olarak Almanca ve Türkçe öğretim süreçlerine karşılaştırmalı bir bakış*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.




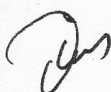
- Sülükçü, Y. (2011). *Yabancılara Türkçe öğretiminde (temel seviye A1) bilgisayar destekli materyal geliştirme ve bunun öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sülüsoğlu, B. (2008). *İşe dayalı dil öğretim malzemelerinin Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde uygulanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şahin Gönül, S. (2007). *Intercultural communicative competence: the assessment of a Turkish teaching set for foreign adult learners*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Yüksek Okulu, Ankara.
- Şahin, A. (2010). *Avrupa dil gelişim dosyası bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisini geliştirmeye yönelik malzeme oluşturma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şalvarlı, B. (2010). *Türkçe deyim öğretimi için metin hazırlama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Şimşek, P. (2011). *Yabancılara Türkçe öğretiminde okuma metinleri ve yardımcı kitaplar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Tanın, R. (2004). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük bilgisi ve öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tarahija, A. (2008). *Kavâ'id-i Türkiyye'nin modern Türkçe öğretimi yöntemleri bakımından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Tarhan, B. (2005). *Kendi kendine dil öğrenme modeli ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Toprak, D. (2010). *Yabancı dil olarak Türkçe derslerindeki çalışma biçimlerinde yeni yönelimler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tosyalı, M. (2006). *Türkçenin kavramsal izlencesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tunay, A. (2010). *Avrupa Dil Çerçevesi'nin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarına uygulanışının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Tunçel, H. (2011). *Yabancılara Türkçe öğretiminde sözlü Türkçenin kelime sıklığı ve yaygınlığını belirleme çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Uysal, B. (2009). *Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni doğrultusunda Türkçe öğretimi programları ve örnek kitapların değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Uzdu, F. (2008). *Betimleyici metinlerin dilsel özellikleri ve bu tür metinler yoluyla sözcük öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ülker, N. (2007). *Hitit ders kitapları örneğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı sürecine çözümleyici ve değerlendirci bir bakış*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ünlücömert, N. (2010). *-miş biçimbiriminin farklı işlevlerinin bilinç uyandırma teknikleriyle öğretimine yönelik malzeme oluşturma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Üze Yurtseven, F. (2010). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazınsal metinlerin yeri ve önemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Yavuz, N. (2012). *İkinci dil olarak Türkçe ve Japoncada çalkalanmanın edinimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yaylı, D. (2004). *Göreve dayalı öğrenme yönteminin Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde uygulanması ve bu uygulamaya ilişkin öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yeniay, Z.D. (2008). *Erken yaşta öğrenenler için yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde içerik odaklılık*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, E. (2010). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde mecazlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, İ. (2012). *Ortaöğretim düzeyinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin Avrupa Konseyi diller için ortak başvuru metnine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Yıldız, İ. (2010). *Sözlü dildeki bağımlı ardılların kullanım sıklığı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yolcusoy, Ö. (2008). *Türkçe koşullu yapıların öğretimine yönelik malzeme tasarımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yorulmaz, M. (2009). *Göreve dayalı öğretim yönteminin Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisinde kullanılmasının avantajları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Zengin, R. (1995). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde alıştırmalar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zenk, O. (2008). *Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının oluşturmacı kuramın ilkeleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

EKLER

EK: İzin Yazısı

	T.C. ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ Personel Daire Başkanlığı									
Sayı : B.30.2.ATA.0.70.71/03-										
Konu : Görevlendirme										
17.02.2012 *003633										
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE										
İlgi : 13.02.2012 tarih ve 402 sayılı yazınız.										
Enstitünüz doktora öğrencisi ve araştırma görevlilerinden Behice VARIŞOĞLU'nun, Estonya'nın Başkenti Talinn'deki Talinn Üniversitesi Beşeri Bilimler Enstitüsü Ortadoğu ve Asya Çalışmaları Bölümündeki Türkoloji Anabilim Dalında tezini uygulamasını yapmak üzere, 2547 sayılı Kanunun 39. maddesine göre, 19 Mart-01 Mayıs 2012 tarihleri arasında yurtiçi-yurtdışı yolluksuz ve gündeliksiz olarak Talinn/Estonya'da görevlendirilmesi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.										
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.										
<i>belim dale</i> 	 Prof.Dr.Ö.İrfan KÜFREVİOĞLU Rektör Yardımcısı									
<table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">T.C. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü</td> </tr> <tr> <td style="width: 50px;">Sayısı</td> <td style="text-align: center;">501</td> </tr> <tr> <td>Tarhi</td> <td style="text-align: center;">17.02.2012</td> </tr> <tr> <td>Dosya No:</td> <td style="text-align: center;">71</td> </tr> </table>			T.C. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü		Sayısı	501	Tarhi	17.02.2012	Dosya No:	71
T.C. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü										
Sayısı	501									
Tarhi	17.02.2012									
Dosya No:	71									
<p>Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü Personel Daire Başkanlığı 25240- Yakutiye / ERZURUM Telefon : (0442) 2311023 Faks: (442) 2360442 e-posta : personel@atauni.edu.tr Elektronik ağ: www.atauni.edu.tr</p>										



TALLINNA ÜLIKOOL
Eesti Humanitaarinstituut

T.C.
Atatürk Üniversitesi Rektörlüğüne
Erzurum

İlgi: 17.02.2012 tarih ve B.30.2.ATA.0.70.71/03 sayılı yazınız.

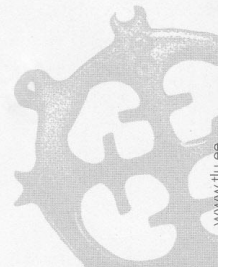
Arş.Gör. Behice Varışoğlu 20 Mart-27 Nisan 2012 tarihleri arasında Tallinn Üniversitesi Eston Beşeri Bilimler Enstitüsü Ortadoğu ve Asya Çalışmaları Bölümü Türkoloji Ana Bilim Dalında değişik düzeydeki dil derslerine girmiş, bölümümüz kütüphanesinde araştırmalarda ve incelemelerde bulunmuş; teziyle ilgili anket çalışmaları ve uygulamalar yapmıştır. Bilgilerinize arz ederiz.

27.04.2012



Hannes Palang

Tallinn Üniversitesi
Beşeri Bilimler Enstitüsü Müdürü



ÖZ GEÇMİŞ

Adı ve Soyadı: Behice VARIŞOĞLU

Unvanı: Arş. Gör.

Bölüm /Ana Bilim Dalı: Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Doğum Tarihi: 1982

Doğum Yeri: Nevşehir

Çalışma Konuları: Türkçe Eğitimi, Yabancı Dil Olarak Türkçe

Yabancı Dil: İngilizce

Adres: Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yoncalık Yerleşkesi, 25240, Yakutiye/Erzurum.

e- posta: bvarisoglu@hotmail.com, bvarisoglu@gmail.com

1982 yılında Nevşehir’de doğdu. İlk ve orta öğrenimini Nevşehir’de tamamladı. 1999-2003 yılları arasında Gaziantep Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde okudu. Yüksek lisans öğrenimini 2003-2005 yılları arasında Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eski Türk Edebiyatı Ana Bilim Dalında yaptı. 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programından mezun oldu. 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Gaziantep Kolej Vakfı Özel Okullarında Türkçe öğretmenliği, 2007-2008 ve 2008-2009 eğitim-öğretim yıllarında ise Gaziantep Üniversitesi Meslek Yüksek Okulunda kısmî zamanlı ücretli Türk Dili okutmanlığı yaptı. 2009 yılında Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında doktora öğrenimine başladı. 2010 yılında Arş. Gör. unvanıyla Eğitim Bilimleri Enstitüsü kadrosunda Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında göreve başladı ve hâlen bu görevini sürdürmektedir.