

T. C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ALMAN DİLİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

ETKİN ÖĞRENME MODELİNİN İKİNCİ YABANCI DİL OLARAK
ALMANCANIN BİLİŞSEL, EDİMSSEL VE DUYUŞSAL ÖĞRENİLMESİNE
ETKİSİ

Orhan HANBAY

DOKTORA TEZİ

ADANA, 2007

**T. C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ALMAN DİLİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**ETKİN ÖĞRENME MODELİNİN İKİNCİ YABANCI DİL OLARAK
ALMANCANIN BİLİŞSEL, EDİMSSEL VE DUYUŞSAL
ÖĞRENİLMESİNE ETKİSİ**

Orhan HANBAY

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ergün SERİNDAĞ

DOKTORA TEZİ

ADANA, 2007

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından ALMAN DİLİ EĞİTİMİ Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Ergün SERİNDAĞ
(Danışman)

Üye: Prof. Dr. Tahir BALCI

Üye: Yrd. Doç. Dr. H. Osman ASLAN

Üye: Yrd. Doç. Dr. Rana YILDIRIM

Üye: Yrd. Doç. Dr. Faik KANATLI

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylım.

...../...../.....

Prof. Dr. Nihat KÜÇÜKSAVAŞ
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET**ETKİN ÖĞRENME MODELİNİN İKİNCİ YABANCI DİL OLARAK
ALMANCANIN BİLİŞSEL, EDİMSSEL VE DUYUŞSAL
ÖĞRENİLMESİNE ETKİSİ****Orhan HANBAY****Doktora Tezi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı****Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ergün SERİNDAG****Ekim, 2007, 199 sayfa**

Bu çalışmanın amacı, etkin öğrenme modelinin ikinci yabancı dil olarak Almancanın bilişsel, edimsel ve duyuşsal öğrenilmesine etkisini belirlemektir. Bu amaçla öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Çalışma, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Adıyaman Merkez Fatih Anadolu Lisesi 10. sınıf öğrencileriyle yedi ay süreyle yürütülmüştür.

Kuramsal bölümde yabancı dil öğretimini etkileyen öğrenme kuramlarına, dilbilimsel yaklaşımlara, yabancı dil öğretim yöntemlerine ve ikinci yabancı dil kavramına değinildikten sonra, etkin öğrenme modeline ilişkin açıklamaların ardından ikinci yabancı dil olarak Almanca dersinin etkin öğrenme modeline göre ne şekilde tasarlanması gerektiği ele alınmıştır.

Görgül bölümde, veriler Almanca bilişsel alan öntest-sontesti, edimsel alanda okuma ve yazma becerilerine ilişkin sontestleri ve duyuşsal tutum ölçeği ön uygulama ve son uygulamaları ile elde edilmiştir. Bu verilerin yanında dersi yürüten öğretmenin gözlemlerinden elde ettiği bilgilere de yer verilmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde grup içi öntest-sontestlerin karşılaştırılmasında eşli (paired samples) t-testi uygulanmıştır. Gruplar arası puanların karşılaştırılmasında ise, bağımsız gruplar (independent samples) t-testi kullanılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Etkin öğrenme, çok dillilik, ikinci yabancı dil olarak Almanca, yapılandırmacılık, iletişimsel yaklaşım.

ZUSAMMENFASSUNG

DIE WIRKUNG DES MODELLS “AKTIVES LERNEN” AUF DAS KOGNITIVE, PRAGMATISCHE UND AFFEKTIVE LERNEN DES DEUTSCHEN ALS ZWEITE FREMDSPRACHE

Orhan HANBAY

**Dissertation, Das Fach Deutschdidaktik
Betreuer: Yrd. Doç. Dr. Ergün SERİNDAG
Oktober, 2007, 199 Seiten**

Ziel dieser Arbeit ist, die Wirkung des Modells “aktives Lernen” auf das kognitive, pragmatische und affektive Lernen des Deutschen als zweite Fremdsprache festzustellen. Dazu ist ein empirisches Modell mit Kontroll/Vor- und Nachtests verwendet. Die Arbeit ist im Schuljahr 2006-2007 mit den Schülern aus 10. Klassen der Fatih Anadolu Lisesi (Oberschule) Adıyaman durchgeführt.

Im theoretischen Teil wurden zuerst die Lerntheorien, die die Fremdsprachendidaktik beeinflusst haben, die linguistische Ansätze, die Fremdsprachenlernmethoden und der Begriff “Zweite Fremdsprache” erläutert. Nach den Erläuterungen des Modells “aktives Lernen”, wurde die Gestaltung des zweiten Fremdsprachenunterricht (Deutsch) nach dem Modell “aktives Lernen” behandelt.

Im empirischen Teil wurden die Daten aus kognitiven Vor- und Nachtests, pragmatischen Lese- und Schreib-Vortests und Nachtest, affektiven Vor- und Nachtests entnommen. Neben diesen Daten wurden auch die Auskünfte der Beobachtungen des Lehrers, der den Unterricht durchgeführt hat, in Hand genommen.

Bei der Datenanalyse wurden zwei t-Tests verwendet: Ein t-Test für unabhängige Stichproben und ein t-Test für abhängige (gepaarte) Stichproben.

Schlüsselwörter: Aktives Lernen, Mehrsprachigkeit, Deutsch als zweite Fremdsprache, Konstruktivismus, Kommunikative Ansatz

İÇİNDEKİLER

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ	1
1.1 Sorun.....	1
1.2 Amaç.....	6
1.2.1 Denenceler.....	6
1.3 Araştırmanın Önemi.....	7
1.4 Sayıtlılar.....	9
1.5 Sınırlılıklar.....	9
1.6 Tanımlar.....	9

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR.....	11
2.1 Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Açıklamalar.....	11
2.1.1 Öğrenme Kuramları.....	12
2.1.1.1 Davranışçılık.....	12
2.1.2.2 Bilişsel Öğrenme Kuramları.....	16
2.1.2.2.1 Bilişselcilik.....	16
2.1.2.2.2 Yapılandırmacılık.....	19
2.1.1.3 Davranışçılık ile Bilişsel Yaklaşımların Karşılaştırılması.....	22
2.1.2 Dilbilimsel Kuramlar.....	25
2.1.2.1 Yapısalcılık.....	26
2.1.2.2 Üretici-Dönüşümsel Dilbilgisi.....	30
2.1.2.3 Edimdilbilim.....	33
2.1.2.4 Bağımsal Dilbilgisi.....	34
2.1.3 Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri.....	36
2.1.3.1 Kulak-Dil Yöntemi.....	36
2.1.3.2 Yabancı Dil Öğretiminde Bilişsel Yaklaşım..	38

2.1.3.3 Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yaklaşım	39
2.1.4 İkinci Yabancı Dil Kavramı.....	40
2.1.4.1 Çok Dillilik.....	40
2.1.4.2 İkinci Yabancı Dil Dersi.....	41
2.1.4.3 İkinci Yabancı Dil Olarak Almancanın Durumu	44
2.1.4.4 Bilişsel Öğrenme Kuramlarının İkinci Yabancı Dil Dersine Yansımaları.....	45
2.2 Etkin Öğrenme Modeline İlişkin Açıklamalar.....	47
2.2.1 Etkin Öğrenme Modelinin Gerekliliği.....	48
2.2.2 Etkin Öğrenme Nedir?.....	49
2.2.3 Etkin Öğrenmeye Olan İlginin Nedenleri.....	52
2.2.4 Etkin Öğrenmenin Temel Düşünceleri.....	56
2.2.5 Etkin Öğrenmede Öğrencinin Rolü.....	59
2.2.6 Etkin Öğrenmede Öğretmenin Rolü.....	60
2.2.7 Etkin Öğrenmenin İlişkili Olduğu Yönelimler.....	62
2.2.7.1 Etkin Öğrenme ve Çoklu Zeka Kuramı.....	62
2.2.7.2 Etkin Öğrenme ve Öğrenme Stilleri.....	65
2.2.7.3 Etkin Öğrenme ve İşbirliğine Dayalı Öğrenme	67
2.2.7.4 Etkin Öğrenme ve Düşünme Becerisi.....	68
2.2.7.5 Etkin Öğrenme ve Beyne Dayalı Öğrenme (BDÖ)	70
2.2.7.6 Etkin Öğrenme ve Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ).....	71
2.2.8 Öğrencileri Etkin Öğrenmeye Hazırlama.....	72
2.2.9 Etkin Öğrenme Modeliyle Geleneksel Öğretimin Karşılaştırılması	73
2.3 Etkin Öğrenme Temelli İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Dersinin Tasarlanması.....	76
2.3.1 Dersin Genel Niteliği.....	76

2.3.2 Dersin Hedefleri.....	77
2.3.2.1 Bilişsel Hedefler.....	77
2.3.2.2 Edimsel Hedefler.....	77
2.3.2.3 Duyuşsal Hedefler.....	78
2.3.3 Öğretim Stratejileri, Yöntemleri ve Teknikleri ile Bunların Uygulama Olanakları.....	79
2.3.3.1 Öğretim Stratejileri	79
2.3.3.1.1 Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi	79
2.3.3.1.2 Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi.	80
2.3.3.1.3 Araştırma Yoluyla Öğretme Stratejisi	80
2.3.3.2 Öğretim Yöntemleri.....	81
2.3.3.2.1 Anlatım Yöntemi	82
2.3.3.2.2 Tartışma Yöntemi.....	82
2.3.3.2.3 Örnek Olay Yöntemi.....	83
2.3.3.2.4 Gösterip Yaptırma Yöntemi.....	83
2.3.3.2.5 Sorun Çözme Yöntemi	84
2.3.3.2.6 Proje Yöntemi.....	85
2.3.2.3 Öğretim Teknikleri.....	86
2.3.2.3.1 Beyin Fırtınası Tekniği.....	86
2.3.2.3.2 Gösteri Tekniği.....	87
2.3.2.3.3 Soru-Yanıt Tekniği.....	87
2.3.2.3.4 Drama Tekniği.....	88
2.3.2.3.5 Benzetim Tekniği.....	88
2.3.2.3.6 Grup Tartışması Tekniği.....	89
2.3.4 Eğitim Durumları (Öğrenme ve Öğretme Etkinlikleri)	90
2.3.4.1 Dersin Etkinlik Alanları.....	90
2.3.4.1.1 Dinleme.....	90
2.3.4.1.2 Okuma.....	91
2.3.4.1.3 Konuşma.....	92
2.3.4.1.4 Yazma.....	92
2.3.4.1.5 Dilbilgisi Çalışması.....	93

2.3.4.1.6 Sözcük Dağarcığı Çalışması.....	94
2.3.4.2 Derste Uygulanabilecek Bazı Etkinlikler.....	94
2.3.4.2.1 Dinleme ve Konuşma Becerilerine İlişkin Etkinlikler	96
2.3.4.2.2 Okuma ve Yazma Becerilerine İlişkin Etkinlikler.....	98
2.1.4.2.3 Dilbilgisi Çalışmalarına İlişkin Etkinlikler.....	100
2.3.4.2.4 Sözcük Dağarcığı Çalışmasıyla İlgili Etkinlikler.....	103
2.3.5 Dersteki Ölçme ve Değerlendirmenin Niteliği.....	106
2.3.6 İkinci Yabancı Dil Dersinde Geleneksel ve Etkin Öğrenme Modellerinin Karşılaştırılması	110
2.3.7 Etkin Öğrenmeyle Bir Ders Saatinin Akışı.....	113

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM.....	116
3.1 Araştırmanın Modeli.....	116
3.2 Evren ve Örneklem.....	116
3.2.1 Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması.....	117
3.3 Uygulama.....	121
3.4 Veri Toplama Aracı.....	122
3.4.1 Başarı Testi	122
3.4.2 Okuma Becerisine İlişkin Test.....	123
3.4.3 Yazma Becerisine İlişkin Test.....	123
3.4.4 Almanca Dersine İlişkin Duyuşsal Tutum Ölçeği.....	123
3.5 Verilerin Toplanması.....	129
3.6 Verilerin Çözümlemesi	130

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM.....	131
4.1 Birinci Denence ile İlgili Bulgular ve Yorum.....	131
4.2 İkinci Denence ile İlgili Bulgular ve Yorum.....	133
4.3 Üçüncü Denence ile İlgili Bulgular ve Yorum.....	134
4.4 Dördüncü Denence ile İlgili Bulgular ve Yorum.....	136
4.5 Beşinci Denence ile İlgili Bulgular ve Yorum.....	137
4.6 Altıncı Denence ile İlgili Bulgular ve Yorum.....	139
4.7 Yedinci Denence ile İlgili Bulgular ve Yorum.....	144
4.8 Sekizinci Denence ile İlgili Bulgular ve Yorum.....	148
4.9 Gözlem Yoluyla Elde Edilen Bulgu ve Yorumlar.....	152

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, YARGI VE ÖNERİLER.....	155
5.1 Sonuç ve Yargılar.....	155
5.2 Öneriler.....	160
EKLER.....	175
KAYNAKÇA.....	163
ÖZGEÇMİŞ.....	199

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1:	Davranışçılıkla Yapılandırmacılığın Karşılaştırılması.....	24
Tablo 2.2:	Birinci ve İkinci Yabancı Dil Öğreniminin Karşılaştırılması.....	43
Tablo 2.3:	Zekaya İlişkin Eski ve Yeni Anlayış.....	63
Tablo 2.4:	Geleneksel Eğitimle Etkin Eğitimin Karşılaştırılması.	73
Tablo 2.5:	Hedef-Yöntem İlişkisi.....	81
Tablo 2.6:	İkinci Yabancı Dil Dersinde Geleneksel ve Etkin Öğrenme Modellerinin Karşılaştırılması.....	110
Tablo 3.1:	Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin Şubelere Göre Dağılımı.	118
Tablo 3.2:	Grupların OKS Puanı Ortalamaları.....	118
Tablo 3.3:	Grupların 9. Sınıf Dil ve Anlatım Dersi Yılsonu Notu Ortalamaları	119
Tablo 3.4:	Grupların 9. Sınıf Edebiyat Dersi Yılsonu Notu Ortalamaları.	119
Tablo 3.5:	Grupların 9. Sınıf İngilizce Dersi Yılsonu Notu Ortalamaları.	120
Tablo 3.6:	Grupların Tutum Ölçeği Ön Uygulama (Kaygı) Puanları.....	120
Tablo 3.7:	Grupların Tutum Ölçeği Ön Uygulama (Diğer 3 ölçüt) Puanları.....	121
Tablo 3.8:	Tutum Ölçeği İçin Ön Denemeden Önceki 46 Madde.....	124
Tablo 3.9:	Tutum Ölçeği Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....	127
Tablo 3.10:	Tutum ölçeği faktör analizi sonuçları.....	128
Tablo 3.11:	Tutum Ölçeği İçin Kalan 24 Madde.....	128
Tablo 4.1:	Grupların Dilbilgisi ve Sözcük Dağarcığı Sontest Puanları....	131
Tablo 4.2:	Deney Grubunun Dilbilgisi ve Sözcük Dağarcığı Öntest-Sontest Puanları.	133
Tablo 4.3:	Kontrol Grubunun Dilbilgisi ve Sözcük Dağarcığı Öntest-Sontest Puanları.	135
Tablo 4.4:	Grupların Okuduğunu Anlama Becerisi Sontest Puanları.....	136
Tablo 4.5:	Grupların Yazma Becerisi Sontest Puanları.	138
Tablo 4.6:	Grupların İlgi ve Merak Faktörü Son Uygulama Puanları.....	140
Tablo 4.7:	Grupların Sevme Faktörü Son Uygulama Puanları.....	140
Tablo 4.8:	Grupların İstek ve Beklenti Faktörü Son Uygulama Puanları.	141

Tablo 4.9:	Grupların Kaygı Faktörü Son Uygulama Puanları.....	142
Tablo 4.10:	Deney Grubunun İlgi ve Merak Faktörü Ön ve Son Uygulama Puanları.....	144
Tablo 4.11:	Deney Grubunun Sevme Faktörü Ön ve Son Uygulama Puanları.....	145
Tablo 4.12:	Deney Grubunun İstek ve Beklenti Faktörü Ön ve Son Uygulama Puanları.....	146
Tablo 4.13:	Deney Grubunun Kaygı Faktörü Ön ve Son Uygulama Puanları.....	147
Tablo 4.14:	Kontrol Grubunun İlgi ve Merak Faktörü Ön ve Son Uygulama Puanları.....	149
Tablo 4.15:	Kontrol Grubunun Sevme Faktörü Ön ve Son Uygulama Puanları.....	149
Tablo 4.16:	Kontrol Grubunun İstek ve Beklenti Faktörü Ön ve Son Uygulama Puanları.....	150
Tablo 4.17:	Kontrol Grubunun Kaygı Faktörü Ön ve Son Uygulama Puanları.....	151

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 4.1:	Grupların dilbilgisi ve sözcük dağarcığı sontest puanlarına ilişkin grafik.....	132
Şekil 4.2:	Deney grubunun dilbilgisi ve sözcük dağarcığı öntest-sontest puanlarına ilişkin grafik.....	134
Şekil 4.3:	Kontrol grubunun dilbilgisi ve sözcük dağarcığı öntest-sontest puanlarına ilişkin grafik.....	135
Şekil 4.4:	Grupların okuduğunu anlama becerisi sontest puanlarına ilişkin grafik.....	137
Şekil 4.5:	Grupların yazma becerisi sontest puanlarına ilişkin grafik.	139
Şekil 4.6:	Grupların duyuşsal tutum ölçeği son uygulama puanlarına ilişkin grafik.....	143
Şekil 4.7:	Deney grubunun duyuşsal tutum ölçeği son uygulama puanına ilişkin grafik.....	147
Şekil 4.8:	Kontrol grubunun duyuşsal tutum ölçeği son uygulama puanına ilişkin grafik.....	151

EKLER

1.	Başarı Testi	175
2.	Okuma Becerisine İlişkin Test	180
3.	Yazma Becerisine İlişkin Test	181
4.	Almanca Dersine İlişkin Duyuşsal Tutum Ölçeği	182
5.	Ortaöğretim Kurumlarında İkinci Yabancı Dil İçin Hedeflenen A1 Düzeyi Temel Dil Kullanımı	183
6.	10. Sınıf İkinci Yabancı Dil Almanca Dersi Öğretim Programı	186
7.	Etkin Öğrenme Modeline Dayalı Derste Uygulanan Etkinlik Örnekleri	195
8.	Adıyaman İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan İzin Belgesi	198

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Eldeki araştırmada etkin öğrenme modelinin ikinci yabancı dil olarak Almanca'nın bilişsel, edimsel ve duyuşsal öğrenilmesine etkisi incelenmiştir. Bu bölümde sırasıyla sorun, amaç, denenceler, önem, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1 Sorun

İkinci yabancı dil öğrenimi ve öğretimi¹ kavramı, 1991'den bu yana başta Avrupa olmak üzere neredeyse bütün dünyada ilgi odağı durumundadır. Bu ilginin özellikle Avrupa Birliği'nde görülmesinin nedeni, ikinci yabancı dil öğrenimini yaygınlaştırarak AB vatandaşlarının kendi aralarındaki iletişim gereksinimlerini daha iyi karşılamalarını sağlamak ve bu yolla bütünleşme sürecine katkıda bulunmaktır.

Bu ilginin artmasındaki bir başka neden de politik gelişmelerin dışında, bilimsel gelişmeler olmuştur. 90'ların başına değin iki yabancı dilin aynı anda öğrenilmesinin birbirlerini olumsuz yönde etkileyeceği düşünülüyordu. Ancak, bilimsel açıdan gelinen nokta, birden fazla yabancı dilin aynı anda öğrenilmesinin dil öğrenimine engel oluşturmayıp, tam tersine olumlu katkı sağlayabildiğini ortaya koymuştur. İşte bu durum da ikinci yabancı dile olan ilgiyi artıran başka bir etken olmuştur (Neuner/Hufeisen 2000, 35).

¹ Avrupa Birliği 1991 yılında aldığı kararla vatandaşlarının en az üç dilde kendilerini ifade etme becerilerini kazanmalarını, dolayısıyla iletişimde bulunabilmelerini hedef olarak benimsedi.

Gelinen aşamada ikinci yabancı dil öğrenimi ve öğretimi üzerinde birçok araştırma yürütülmüş ve birinci yabancı dil ile benzer ve farklı yönleri şu şekilde belirlenmiştir:

1) İkisi de okul ortamında gerçekleşir.

2) Birinci yabancı dil 4 veya 5. sınıftan başlayarak öğrenilirken, ikinci yabancı dil 9 ya da 10. sınıfta başlar. Bu duruma bakılarak birinci yabancı dil dersinin öğrencilerin somut işlemler döneminde, ikinci yabancı dil dersinin ise öğrencilerin soyut işlemler dönemine girerken başladığı söylenebilir.

3) Birinci yabancı dilin öğrenilmesinde ders saati ikincisine göre çok daha fazladır.

4) Birinci yabancı dil dersine başlarken öğrenciler yabancı dil öğrenimiyle ilgili deneyimden yoksunken, ikincisinde bu deneyime sahiptirler².

AB adaylık görüşme süreci devam eden ülkemizde her alanda olduğu gibi eğitim alanında da uyum çalışmaları sürmektedir. Bu çabalardan biri de yukarıda değinilen ikinci yabancı dil dersinin ülkemizdeki okullarda da uygulamaya konulmasıdır. Ülkemizde ikinci yabancı dil dersi halen Anadolu liselerinin 10, 11 ve 12. sınıflarında zorunlu seçmeli ders olarak yürütülmektedir. Ancak, bu dersin haftada yalnız 2 ders saatiyle ve 3 yılla sınırlı olması, bunun yanında bir de öğretmen odaklı geleneksel öğretimin sürdürülmesi sorun oluşturmaktadır.

Geleneksel yabancı dil öğretimi denilince ya yalnız kuralı merkeze alan dilbilgisi-çeviri yöntemi ya da davranışçılığın uzantısı olan kulak-dil yöntemi anlaşılmalıdır. Bu yöntemlerin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin edilgin-alıcı durumda olmaları, onlardan beklenen erek dilsel becerileri kazanmalarını ve sergilemelerini güçleştirmektedir.

² Bkz. 2. 1. 4. 2 İkinci Yabancı Dil Dersi, S. 40

Dil öğreniminde iletişimsel becerilerin kazanılması (dinleme, konuşma, okuma ve yazma), kısacası edimsel öğrenmenin gerçekleşmesi temel hedeftir. Beceri kazanmanın da o beceri alanına yönelik eylemde bulunma yoluyla olanaklı olduğu düşünüldüğünde, öğrencinin seyretmekten başka şansının olmadığı öğretmen merkezli geleneksel bir modelin ikinci yabancı dil dersi için büyük bir sorun olduğu ortadadır.

Sorunun giderilmesi için çözüm yolu olarak etkin öğrenme modeli düşünülmüştür. Öğrencinin öğrenme sürecinde etkin rol aldığı, kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu, arkadaşlarıyla ekip çalışması yoluyla öğrenme sürecinde yardımlaştığı bir modelin etkili olacağı düşünülmektedir.

İkinci yabancı dil öğrenimi ile yapılandırmacılıktan kaynaklı iletişimsel yaklaşımın ilkeleriyle bütünleştirilecek bu modelle öğrenciler kendi öğrenmelerini okul dışında ya da daha sonraki yaşamlarında sürdürebileceklerdir. Bu model öğrencilerin Almancayı kendi kendilerine öğrenme becerilerini artırmakla kalmayıp aynı zamanda onların öğrendiklerini daha kalıcı, daha etkili ve sindirerek almalarını da sağlayacaktır.

Etkin öğrenme modeli gibi öğrenen odaklı öğrenme yaklaşımlarının geleneksel öğrenmenin yerini alması, toplumsal değişimle birlikte gereksinmelerin de farklılaşmasından kaynaklanır.

Günümüz öğrenme modelleri bilgi toplumu olarak da adlandırılan çağa koşut, öğrenme-öğretme sürecinin odağına öğreneni alır. Bu çağın en önemli özelliği, bilimdeki hızlı gelişmelerin bilgiyi ara vermeksizin yenilemesi ve geliştirmesidir.

Bu durum, bireyleri çok yönlü bir bilgi akışıyla karşı karşıya bırakmaktadır.

Bilimsel bilginin sürekli yenilenmesi, artık yaşamın her alanında görülmektedir. Evlerde kullanılan araç-gereçlerden en ileri teknolojilerin kullanıldığı sanayi kuruluşlarına kadar her yerde sürekli değişimden, yenileşmeden söz edilebilir. Bilim ve teknolojideki bu durum, insanların hem özel, hem de iş yaşamlarına yansımaktadır. Özellikle iş yaşamında insanlardan beklenen, sürekli değişime kendilerinin de sürekli olarak ayak uydurmalarıdır. Bir başka deyişle, her türden meslekteki bireyler, kendileri için gerekli olan bilgiyi seçip alma becerisini göstermek durumundadır. Tezcan (2002, 6)'ın da belirttiği gibi: "Yarının cahili okumasını yazmasını bilmeyen değil, nasıl öğrenmesi gerektiğini öğrenmeyen kişi olacaktır."

Günümüz insanından beklenen bu beceri, yaşam boyu öğrenme ve kendi kendine öğrenme kavramlarının doğmasına neden olmuştur. Bu gereksinimin geleneksel eğitimin öğretmen merkezli anlayışıyla karşılanması olası görülmemektedir. Geleneksel eğitim anlayışında öğrenci edilgin kılındığı, ondan zihinsel çaba harcaması istenmediği ve yalnız kendisine aktarılanları olduğu gibi geri vermesi hedeflendiği için bu işlevin yerine getirilmesinde güçlük çıkabilir. Böyle bir yaklaşım ancak yüzeysel bilgi, ya da ezbere yol açar. İşte bu nedenle, geleneksel yaklaşımların yerini öğrenen odaklı eğitim modelleri almaya başlamıştır. Artık okul, öğrenene bilgi aktarmak yerine bilgiye ulaşmayı öğretmek durumundadır. Ancak o zaman toplumun gereksinim duyduğu; her zaman ve koşulda başkalarından yardım almadan yeni bilgilere ulaşabilen, bu yolla kendilerini sürekli yenileyebilen, ekip çalışmasına yatkın bireyler yetiştirilebilir.

Türkiye'deki duruma bakıldığında, yaşadığımız çağın gereğine uygun olarak, eğitime ilişkin bazı yenileşme çalışmaları görülmektedir. Örneğin, ilköğretim okullarının birinci kademesinde (1-5. sınıflar) 2005-2006 eğitim-öğretim yılında ezberden uzak, öğrenen odaklı (etkin öğrenme), yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun bir öğretim programı³ uygulamaya girmiştir. Program her yıl kademeli olarak üst sınıflara kaydırılmaktadır. Uygulamanın liseleri de kapsamı, bu okullarda da yeni öğretim yaklaşımına ilişkin çalışmaları gerekli kılmaktadır. Anadolu liselerindeki ikinci yabancı dil olarak Almanca dersi de bu çalışmaların kapsamında düşünülmelidir.

Yukarıda aktarılanlara bakıldığında ikinci yabancı dil olarak Almanca dersinin (1) süre kısıtlılığı ve (2) öğretmen odaklı geleneksel öğretim yöntemleriyle yürütülmesi sorun olarak ortaya çıkmaktadır.

Eldeki çalışmayla, bir yandan ikinci yabancı dile ilişkin sorunların çözümüne, öte yandan çağımızın da gereği olan kendi ayakları üzerinde durabilen bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlanacaktır. İkinci yabancı dil dersindeki etkin öğrenme uygulamaları yoluyla öğrenciler zihinsel açıdan zorlanacakları için, öğretmenlerinin de rehberliğinde zamanla bir yabancı dilin, özellikle de ikinci yabancı dilin nasıl öğrenileceğini kuramsal olarak değil, uygulamalı olarak kavrayacaklardır. Böylece kendi öğrenmelerini okul dışına da taşıyıp öğretmenden ya da diğer yönlendiricilerden bağımsız olarak gerçekleştirebileceklerdir. İkinci yabancı dil dersinde edindikleri bu birikimlerle de diğer derslerin bağımsız öğrenilmesine yönelik kendi tutum ve davranışlarını olgunlaştırabileceklerdir.

³ MEB Talim ve Terbiye Kurulu:www.ttkb.meb.gov.tr.

1.2 Amaç

Araştırmanın amacı, etkin öğrenme modelinin ikinci yabancı dil olarak Almancanın bilişsel, edimsel ve duyuşsal öğrenilmesine etkisini belirlemektir.

1.2.1 Denenceler

1) Deney grubu ile kontrol grubu dilbilgisi ve sözcük dağarcığı başarı testi sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

2) Deney grubu dilbilgisi ve sözcük dağarcığı başarı testi öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

3) Kontrol grubu dilbilgisi ve sözcük dağarcığı başarı testi öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

4) Deney grubu ile kontrol grubu okuduğunu anlama becerisi sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

5) Deney grubu ile kontrol grubu yazma becerisi sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

6) Deney grubu ile kontrol grubu duyuşsal tutum ölçeği son uygulama puanları arasında (4 faktör ayrı ayrı) anlamlı bir fark vardır.

7) Deney grubu duyuşsal tutum ölçeği ön uygulama ve son uygulama puanları arasında (4 faktör ayrı ayrı) anlamlı bir fark vardır.

8) Kontrol grubu duyuşsal tutum ölçeği ön uygulama ve son uygulama puanları arasında (4 faktör ayrı ayrı) anlamlı bir fark vardır.

1.3 Araştırmanın Önemi

İkinci yabancı dil dersinde öğrencilerden beklenen, önbilgilerini kullanarak erek dili daha etkili ve ekonomik bir şekilde öğrenmeleridir. Öğretmenin gözetiminde bu süreç gerçekleşirken öğrencilerin yalnız bilişsel öğrenmeleri üzerinde değil, duyuşsal ve edimsel öğrenmelerinin de gerçekleştirilmesi, ikinci yabancı dil öğrenimi için vazgeçilmez bir koşuldur.

Ancak geleneksel öğretim yaklaşımları yalnızca bilişsel öğrenmeye odaklanmıştır. Öğretmenler, öğrencilerin derse ilişkin beceri ve tutumlarını göz ardı etmektedirler. Üzerinde odaklanılan bilişsel alana ilişkin de iyi sonuçların alındığı söylenemez. (Bkz. Açıkgöz 2003, 5)

Anadolu liselerinin 10, 11 ve 12. sınıflarında haftada 2 ders saatiyle yer alan ikinci yabancı dil olarak Almanca dersinde yukarıda belirtilen geleneksel yöntemlerle bu dilin öğrenilmesi oldukça güçtür. Yukarıda da değinildiği gibi, yalnız bilişsel alanı merkeze alan, bilginin aktarılmasından öteye gidemeyen ve öğretmenin her şeyi kontrolü altına aldığı, bu durumda öğrencilerin de edilgin-alıcı rolde kaldıkları bir yöntemle 2 saatlik dersten istenilen hedeflerin elde edilmesi güçtür. Geleneksel yaklaşımla yürütölen derste öğrenciler, sınavlardan önce kendilerine aktarılan bilgileri ezberleyip bunları aktarmakla yetineceklerdir. Bu da, onların kendilerinden beklenen erek dili kullanmaya dönük becerilerini kazanmalarına yardımcı olmayacaktır.

Bir yandan bilgi toplumunun gereksinim duyduğu yaşam boyu öğrenme becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesi, öte yandan Almanca'nın ikinci yabancı dil olarak daha etkili ve kalıcı biçimde öğrenilebilmesi için, öğrencilerin kendi çabalarını ortaya koyarak öğrenmeyi gerçekleştirebilecekleri, arkadaşlarından yardım alıp onlara katkıda bulunabilecekleri, öğretmenlerinin değil, kendilerinin çaba ve enerji harcadıkları bir eğitim ve öğretim ortamına gereksinim vardır.

Etkin öğrenme modeli, önceki paragraflarda değinilen ikinci yabancı dil dersinden beklenen sonuçlara ulaşılması ve halen yürütölen geleneksel yaklaşımlardan kaynaklı sorunların giderilmesi açısından etkili bir yol olarak görölmektedir. Etkin öğrenme modeliyle öğrenciler, yalnız okul süresi içinde değil, yaşamları boyunca gerekli durumlarda Almanca'ya ilişkin bilgi ve becerilerini başkalarından yardım almadan geliştirebilirler. Çünkü öğrenim gördükleri sürece bir yabancı dili nasıl öğrenmeleri gerektiğini geleneksele göre çok daha iyi bir şekilde kavramış olurlar. Zihinsel çaba gerektiren etkinliklere katılarak kendi kendilerine öğrenme becerisi kazanacakları için, yalnız Almanca ile ilgili değil, karşılaşılabilecekleri diğer sorunların çözümünde de etkili yollar bulup doğru kararlarla bu sorunları çözebileceklerdir.

Gerek okul sürecinde, gerekse okul sonrası süreçte olsun, bu araştırmanın öğrencilerin Almanca'yı kalıcı ve etkili öğrenmelerine, özellikle de bu dili kullanabilmelerine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında çalışmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Bu önem, öğrencilerin diğer sorunlarla da başa çıkma güçlerinin bu yolla artırılacağı düşüncesiyle daha da artmaktadır.

1.4 Sayıltılar

Araştırma kapsamında bulunan öğrenciler üzerinde, deney koşulları dışındaki etkilerin - 15-16 yaş grubu, sosyal çevre koşulları, ailelerin gelir durumları gibi - aynı olduğu ve önemli özel bir etkilenmenin olmayacağı varsayılmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

Araştırma;

- 10. sınıflardan seçilen dört şubeden iki (deney ve kontrol) grupta,

- 7 ay süreyle,

- 10. sınıflar ikinci yabancı dil olarak Almanca dersi bilişsel alan öntest ve sontesti; duyuşsal tutum ölçeği ön ve son uygulamaları; edimsel alandaki okuma ve yazma becerileri sontestleriye sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Bu başlık altında, çalışmada değinilen bazı terimlerin tanımları yer almaktadır.

İkinci Yabancı Dil Dersi: Anadolu liseleri 10. sınıflarında yürütölen İngilizceden sonra Almanca dersi.

İletişimsel Yaklaşım⁴: Yabancı dilde öğrenciye dile ilişkin yapısal bilgi aktarmak yerine onun dört dil becerilerini (dinleme, konuşma, okuma, yazma) geliştirerek iletişim gücünü artırmayı hedefleyen bir yabancı dil öğretim yaklaşımı.

⁴ Bkz. 2. 1. 3. 3 Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yaklaşım.

Etkin Öğrenme Modeli⁵: Deney grubunda uygulanan, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin olarak katıldıkları ve bu sürecin sorumluluğunu taşıdıkları model.

Edimsel Öğrenme⁶: Dilde özellikle dört temel beceriyi yansıtan (dinleme, konuşma, okuma, yazma) öğrenme alanı.

Tutum Ölçeği⁷: Öğrencilerin ikinci yabancı dil olarak Almanca dersine ilişkin görüş ve tepkilerini saptamak amacıyla hazırlanmış, dört alt bölümden oluşmuş bir ölçek.

⁵ Bkz. 2. 2. 2 Etkin Öğrenme Nedir?

⁶ Bkz. 2. 3. 2. 2 Edimsel Hedefler.

⁷ Bkz. Ek-4 Almanca Dersine İlişkin Duyuşsal Tutum Ölçeği.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR

2.1 Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Açıklamalar

Neuner ve Hufeisen (2003, 83)'e göre yabancı dil dersinde yeni yaklaşımların oluşmasını belirleyen etmenleri o dönemin toplumsal, politik, kurumsal ve bilimsel özellikleri belirler. Örneğin, eğitimbilimsel yeni bir yaklaşım ortaya çıktığında ya da toplumsal açıdan insanların yaşam biçimi eskisine göre farklılaştığında, bu durum yabancı dil öğretimine yansır.

İşte 70'lerin ilk yarısında yabancı dil öğrenimi ve öğretimini yeniden ele almayı gerekli kılan gelişmeler yaşanmıştır. Bunlar arasında, Avrupa'daki devletlerin birleşme çabaları, insanların mesleksi açıdan ya da boş zamanlarını değerlendirmek amacıyla (turizm) öncesine göre yurt dışına daha sık çıkmaları ve iletişimdeki sıra dışı gelişmeler (internet, televizyon, telefon vb.) sayılabilir. Yalnız yukarıda belirtilen gelişmeler değil, aynı zamanda Chomsky'nin üretici-dönüşümsel dilbilgisi ile edimdilbilimin bu dönemde dilbilimde etkisini göstermesi de yabancı dil dersinin yeniden ele alınmasında çok önemli etmenlerdir.

Aynı dönemde kulak-dil yönteminin temel dayanağı olan davranışçı öğrenme kuramına karşı da eleştiriler artmaya başlamıştır. Eleştiri, yabancı dil öğreniminin salt davranış düzenlemeleriyle olamayacağı, daha çok bilişsel ve yaratıcı

süreçlerle gerçekleşebileceği yönünde olmuştur (Firges 1975; aktaran: Neuner / Hunfeld 2003, 84).

70'li yılların başından bu yana yabancı dil öğretimini etkileyen bu gelişmeler, yabancı dil öğretiminin ayrıntılı bir şekilde yeniden irdelenmesini sağlamıştır.

Bu kısımda, yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda önce yabancı dil öğrenimi ve öğretimini etkileyen öğrenme kuramları ele alınmıştır. Öğrenme kuramlarından sonra, yine yabancı dil öğretimini etkileyen dilbilimsel yaklaşımlara yer verilmiştir. Öğrenme kuramlarıyla dilbilimsel yaklaşımlar ele alındıktan sonra, üçüncü bir başlık altında da yabancı dil öğretim yöntemlerine değinilmiştir. Son olarak, ikinci yabancı dil ile buna ilişkin kavramlar daha önceki açıklamalarla ilişkileri kapsamında ele alınmıştır.

2.1.1 Öğrenme Kuramları

2.1.1.1 Davranışçılık

Geleneksel eğitim anlayışını biçimlendiren felsefe nesnelciliktir. Nesnelci felsefe, bilginin nesnel olduğunu, kişinin dışında oluştuğunu savunur. Bu felsefenin yönlendirdiği eğitim anlayışında nesnel olduğu kabul edilen ve derslerde öğrencilere aktarılması gerektiği düşünülen bilgi, kitaplara yerleştirilmiştir (Koç 2002, 1; Özden 2003, 23).

Geleneksel anlayışa göre eğitim, öğretmen merkezli olarak sürdürülür. Öğretmen-öğrenci-bilgi üçgeninde öğretmen bilgiyi aktaran, öğrenci ise bilgiyi alan durumundadır. Bu nedenle geleneksel anlayış, bilginin oluşmasında öğrenciye etkin bir rol vermez.

Geleneksel anlayışı yansıtan, nesnelci felsefeden kaynaklanan ve 20. yüzyılın başından bu yana dünyanın birçok ülkesindeki eğitim ortamlarında egemen olan davranışçılık, günümüzde bile öğretmenler tarafından benimsenen bir öğrenme kuramıdır. Bu kurama göre öğrenme, bireyin çevresinde kendisine sunulan çeşitli uyarıcılara tepki (davranış) göstermesi sonucu oluşur. Bu uyarıcı-tepki ilişkisinde öğrenen, çevresindeki uyarıcılara edilgin bir karşılık verir. Kısacası, bireyin fiziksel tepkide bulunarak öğrendiği her şey, onun çevresinde kendisine başkaları tarafından sunulanlarla sınırlıdır. Önemli olan, gözlenebilen, başlangıcı ve sonu olan, ölçülebilen davranışlardır (Özden 2003, 23; Saban 2004b, 64).

Davranışçılık, dilin anlam boyutunu önemsemeyen yapısalci dilbilim⁸ ile birlikte yabancı dil öğretimi üzerinde büyük bir etki yaratmıştır. Türkiye’de de uzun yıllar etkisini göstermiş olan kulak-dil yöntemi⁹ davranışçı öğrenme kuramına dayanmaktadır (Neuner/Hunfeld 2003, 58).

Davranışçı öğrenme kuramını açıklamada büyük ölçüde hayvan deneylerinden yararlanılmıştır. Köpeklerle ilgili bir deneyinde Rus fizyoloğu Pavlov, köpeklerin beslenme anında yiyecekleri gördüklerinde salya ürettiğini görür. Uzun süre yiyeceklerle birlikte zil çalıp, sonra yiyeceği kesip yalnız zil çaldığında köpeklerin yine salya ürettiklerini fark etmiştir. Pavlov’a göre köpekler, zil sesine koşullanmışlardır. Pavlov’un bu deneyi, davranışçı öğrenmede uyarıcı-tepki ilişkisini doğurmuştur. Bu nedenle klasik koşullanmacılar, zille salya arasındaki bağı

⁸ Dilbilimsel akım olan yapısalcılıkla ilgili olarak bkz. 2. 2. 2. 1 Yapısalcılık

⁹ Yabancı dil öğretim yöntemlerinden birisi olan kulak-dil yöntemi için bkz. 2. 1. 3. 1 Kulak-Dil Yöntemi

“öğrenme” olarak tanımlamaktadırlar. Çünkü köpek zil sesini duyar duymaz arkasından yiyecek geleceğini öğrenmiştir. Böylece, davranışçılara göre öğrenme, bir uyarıcı-tepki ilişkisidir, denebilir (Saban 2004b, 162).

Pavlov’un deneyinde, yiyecek vermeksizin yalnızca zil sesi verilmeye devam edildiğindeyse, bir süre sonra köpeğin davranışında sönme olduğu görülmüştür. Bu durum, öğrenmede pekiştirme ilkesinin önemini vurgulamaktadır. Bu durumda salyanın devamı için ara sıra da olsa zil sesiyle birlikte köpeğe yiyecek de vermek gerekmektedir (Saban 2004b, 162). Yiyecek, burada pekiştirici (ödül) olarak kullanılmaktadır. Çünkü davranışçılara göre öğrenmenin temelini pekiştirme oluşturur.

Benzer şekilde, Amerikalı psikolog Skinner, Skinner kutusu olarak bilinen özel bir araç geliştirmiştir. Bu kutu (a) altında elektrik şoku verebilecek bir ızgara, (b) yiyeceğin düşmesini sağlamak amacıyla düzenlenmiş bir pedal ve (c) bu pedala dokunulduğu anda içinden yiyeceğin düştüğü bir delikten oluşmaktadır.

Bu kutuda Skinner fareler, maymunlar ve güvercinlerle pek çok deneyler gerçekleştirmiştir. Farelerle yaptığı bir deneyde, aç bir fareyi kutunun içine koymuş ve farenin bu kutunun içinde gezinmesine izin vermiştir. Fareden beklenen davranış, kutunun içinde pedala basmasıdır. Çünkü farenin bu davranışı yerine getirmesi halinde kutunun içindeki delikten yiyecek düşecektir. Başlangıçta çeşitli davranışlar sergileyen fare, rasgele pedala basınca delikten yiyecek düşer ve bu deney farenin kutunun içindeki pedala basma alışkanlığını kazanıncaya kadar tekrarlanır. Bu deneyde Skinner, ödülü (yiyeceği) pekiştirici olarak kullanmaktadır. Çünkü daha önce de vurgulandığı gibi,

davranışçılara göre, öğrenmenin esasını pekiştirme oluşturur (Saban 2004b, 164).

Davranışçılıkta Şişman (2006, 87)'ın da belirttiği gibi öğrenmede davranışın sonucu önemlidir; çünkü, davranışın nedenlerini kestirmek ve kontrol etmek mümkün değildir.

Davranışçılık, doğrudan öğretim yöntemi üzerine odaklaşmıştır. Buna göre doğrudan öğretim açısından öğrenme, öğretmenin dersin başında öğrencilerin dikkatini derse toplaması, belli bir konudaki bilgi veya becerileri öğrencilere doğrudan öğretmesi, kontrolden sonra öğrenilmemişse tekrar öğretmesi, Öğrencilerin bilgi ve becerileri içselleştirmeleri için öğretmenin onları pratik yapmaya yöneltmesi ve yine öğretmenin öğrencilerinin öğrenmelerini belli aralıklarla gözden geçirip değerlendirmesi sonucu oluşur.

Saban (2004b, 165), doğrudan öğretimin öğrencilerin birtakım kesin bilgileri ve çok iyi tanımlanmış becerileri kazanmaları ve kendilerinden istenildiğinde bu bilgileri ve becerileri olduğu gibi tekrar etmelerinin amaçlandığı durumlarda başarılı sonuçlar verebileceğini belirtmektedir.

İkinci yabancı dil açısından düşünüldüğünde, bu bilgi ve becerilerin 3-5 tümce kalıbı ve birkaç dilbilgisel kuralın dışına çıkması, zaman kısıtlılığı nedeniyle olanaklı görülmemektedir. Çünkü görüldüğü gibi, bu yaklaşımda yapılacak her şeyi öğretmenin planlaması, hazırlaması ve paket halinde öğrencilere sunması söz konusudur. Öğrencilerin enerjileri yalnızca kendilerine sunulanları bol bol tekrar etmeleri ve gerektiğinde geri yansıtılmalarına harcanmaktadır. Bu durumda öğrencilerin

önbilgilerinin harekete geçirilmesi, öğrendiklerini kavraması gibi önemli etmenler göz ardı edilmektedir.

2.1.2.2 Bilişsel Öğrenme Kuramları

Nesnelcilik, gerçeği ve bilgiyi insanın dışında ve ondan bağımsız olarak görürken; pragmatik felsefe, yaşamın sürekli değiştiğini, her durumda her şeyin yeniden yapılandırıldığını savunur. Gerçeğe anlam ve değer yükleyen insandır. Bu bağlamda gerçek ve bilgi, insan tarafından oluşturulur. Geçirilen yaşantılarla gerçeğe bakılır, anlaşılır, yorumlanır, kullanılır (Sönmez 2004a, 38-39).

Açıkgöz (2003, 59)'e göre etkin öğrenmenin kuramsal temelleri, pragmatik felsefenin ürünü olan yapılandırmacılık ve bilişselciliğe dayanır. Bu kuramlar, öğrenme süreciyle ilgilenirken, etkin öğrenme modeli de ortaya konulan açıklama ve önermeleri uygulamaya, kısacası, ders ortamına aktaran çabalardan birisini oluşturur. İkinci yabancı dil öğretiminin de bilişsel öğrenme kuramlarına dayandırıldığı göz önünde tutulduğunda, etkin öğrenme modeline dayalı ikinci yabancı dil dersinin kuramsal temelleri ortaya konulmuş olur.

2.1.2.2.1 Bilişselcilik

Bilişselcilere göre davranışçıların, davranışta değişme olarak tanımladıkları şey, gerçekte bireyin zihninde oluşan öğrenmenin dışı yansımasıdır. Özden (2003, 24)'e göre bilişsel kuramcılar daha çok anlama, algılama, düşünme, duyu ve yaratma gibi kavramlar üzerinde durmaktadır. Bilişselcilik, davranışçılığın tersine öğrenmenin zihinsel ya da bilişsel yönleri ile ilgilenmektedir. Bilişselciler; bilginin yapısı, nasıl elde edildiği,

nasıl kavrandığı, nasıl hatırlandığı, sorun çözmede nasıl kullanıldığı gibi konuları açıklamaya çalışmaktadır (Açıkgöz 2003, 81).

Öğrenme konusunda bugün ulaşılan nokta, öğrencinin kendisine aktarılan bilgileri aynen almadığı, tam tersine bunları süzgeçten geçirip yorumlayarak kendi dünyasında bir anlam yüklemeye çalıştığıdır. (Brooks ve Brooks 1993; aktaran: Özden 2003, 24)

Öğrenme, bireyin çevresinde olup bitenlere anlam yüklemesidir. Şişman (2006, 89), öğrenmede zihinsel süreçlere vurgu yapan bilişsel yaklaşımın öğrenmeye ilişkin ilkelerini şu şekilde sıralamaktadır:

1) Öğrenme, dikkat süreciyle başlar.

2) Anlamlandırma, dikkatle başlayan sürecin devamını sağlar. Durumun anlamlandırılması, bireyin önceki öğrenmelerine ve yaşantılarına dayalıdır.

3) Anlam yükleme çabasıyla konunun özünü kavramak için çeşitli etkinliklerde bulunulmalıdır. Bilginin zihinde yapılandırılmasında anlamsız tekrarların önemi yoktur.

4) Zihinsel yapılanma sürecinde, bilgi üzerinde işlem yapılmalıdır. Eski bilgilerle yenilerinin bütünleştirilmesine olanak sağlayacak etkinliklerle uygulama yapılmalı ve böylece öğrenilenler kullanılmalıdır.

Bilişsel yaklaşımın en önemli kuramlarından biri bilgi işleme kuramıdır. Özden (2003, 25) bu kuramın, bilginin kişi tarafından edilgin bir şekilde alınmadığının altını çizdiğini vurgular. Buna göre birey bilgiyi alır ve kendine göre işler, bir başka deyişle şekillendirir.

Bilişsel yaklaşımın ilkelerinin uygulanmasıyla oluşturulan bilgiyi işleme kuramına göre öğrenme süreci şu adımlarla açıklanabilir:

- 1) Çevrede uyarıcıların alıcılar (duyu organları) yoluyla alınması,
- 2) Duyusal kayıt yoluyla bilginin kaydedilmesi,
- 3) Dikkat ve seçici algı süreçleri harekete geçirilerek duyu kayda gelen bilginin seçilmesi ve kısa süreli belleğe (işleyen belleğe) aktarılması,
- 4) Bilginin bir süre kısa süreli bellekte kalabilmesi için zihinsel tekrarın yapılması,
- 5) Bilginin uzun süreli bellekte depolanabilmesi için kısa süreli bellekte anlamlı kodlamanın yapılması,
- 6) Kodlanan bilginin uzun süreli bellekte depolanması,
- 7) Bilginin uzun süreli bellekten işleyen belleğe geri getirilmesi. (Şişman 2006, 89)

Duyu organlarına gelen uyarıcıların ilk algılanmasından duyu kayıt sorumludur. Bilginin duyu kayıtta kalış süresi çok kısadır. Duyu kaydının kapasitesi sınırsızdır. Uyarıcılardan yalnız dikkati çeken çok azı kısa süreli belleğe gönderilir. Diğerleri duyu kayıttan silinir.

Kısa süreli bellek (işleyen bellek), alan ve süre açısından çok sınırlı bir kapasiteye sahiptir. Dersteki açıklamaların, sürekli ve hızlı yapılması yerine, dinleyenlerin kısa süreli belleklerinde işlem yapmalarına olanak verecek biçimde yavaş, daha çok da ana tekrarlara ve özetlemelere yer vererek yapılması, öğrenmeyi kolaylaştırır.

Kısa süreli bellekte tekrar edilerek ya da anlamlandırılarak (kodlanarak) gönderilen bilginin sürekli olarak saklandığı depo uzun süreli bellektir. Bilginin hatırlanmasının, büyük ölçüde materyalin kodlanarak uygun yere yerleştirilmesine bağlı olduğu sanılmaktadır. Doğru bir biçimde kodlanmış ve örgütlenmiş bilgiyi uzun süreli bellekten geriye getirip kullanmak çok daha kolaydır (Şişman 2006, 90).

Serindağ (2003, 58), bilişselciliğin ilk kez Chomsky'nin Skinner'in düşüncelerine yönelttiği eleştirilerle dilbilim alanında kendisini göstermeye başladığını belirtir. Bilişsel psikoloji ile birlikte Chomsky'nin ortaya koyduğu üretici-dönüşümsel dilbilgisi aracılığıyla, davranışçı akımın zihnin gücünü bir tarafa bırakan, dil öğrenimini salt tekrar ve alışkanlıklar bütünü gibi gören anlayışa karşı güçlü bir duruş sergilenmiştir.

Chomsky, davranışçı yaklaşıma karşı çıkarak, dilin bir davranışlar dizisi olmadığını savunmuş ve yabancı dil öğrenimine öğrenme ve edinme arasındaki farkı sunmuştur. Ona göre öğrenme "bireyin bilinçli olarak geçtiği bir süreç, edinim ise bilinçsizce geçen bir süreçtir." (Ceyhan 2007, 76) Bu bağlamda anadili ile yabancı dil/dillerin öğreniminin farklı olduğu ortaya konulmaktadır. Gerçekten de Balcı (1990, 115)'nin değindiği gibi, dil öğrenimi davranışçıların öne sürdükleri tekrar, alışkanlık ve gözlenebilen davranışlardan daha karmaşık bir süreçtir.

2.1.2.2.2 Yapılandırmacılık

Yapılandırmacılık, John Dewey'nin felsefesine ve eğitim anlayışına, Piaget ve Vygotsky'nin insanın biyolojik, kültürel, toplumsal ve dilsel gelişimi ile ilgili ilkelerine, Bruner ve Ausubel'in öğrenme konusundaki görüşlerine dayandırılabilir. Bu yaklaşıma

göre, herkes için gerçeğe ulaşmada ve bilgi edinmede genel geçer bir yöntem yoktur. Eğitimde önemli olan, bilgiden çok, onu elde etme yoludur; çünkü, yöntem bilgiden daha yavaş değişebilir. Kişiye bilgi aktarmak yerine bilgiyi elde etme yöntemlerini öğreneceği zengin ortamlar sağlanmalıdır (Sönmez 2004a, 39; Şişman 2006, 91).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, geleneksel eğitim anlayışından köklü bir şekilde ayrılır. Bu yaklaşımda hedef, kişinin bilgiyi özümsemede etkin rol alarak onu kendi zihinsel şemalarında yerli yerine oturtabilmesidir (Özden 2003, 55). Bilgi, öğrenen tarafından oluşturulan bir yapıdır. Bu süreçte önbilgilerin önemli bir yeri vardır. Bu nedenle yapılar bireye özgüdür. Öğretmenlerin anlattıklarının öğrenciler tarafından aynı şekilde öğrenilmemesinin nedeni de budur (Sönmez 2004a, 64).

Yapılandırmacılığa göre bilgi, öğrenen tarafından yapılandırılır ve üretilir. Kişi, çevreyle etkileşimi sırasında geçirdiği yaşantılardan anlam çıkarmaya çalışırken bilgiyi yapılandırma gereksinimi duyar. Bu süreç yaşam boyu sürer. Çeşitli zamanlarda ve çeşitli ortamlardaki yaşantılar bireyde bir dengesizlik, bir sorun yaratır. Birey, önceki deneyimlerine, bilgilerine dayanarak bu dengesizliği giderebilecek olası çözümler düşünür. Bu çözümlerden doğru olanlar, daha sonra kullanılmak üzere saklanır. Bazı yazarlar bunlara “şema” adını verirler. (Açıkgöz 2003, 61)

Şemalar: “Organize olmuş davranış kalıpları”dır (Erden 2004, 6). Şemalar, kendileri de değişerek farklı alanlara uyarlanabilen biyolojik kökenli eylemler olarak da tanımlanabilir. Şemalar, öğrenmeyi sağlayan araçlardır. Olgunlaşma sürecinde yeni yeni şemalar gelişir. Şemalar, birbirlerine bağlı olan düşünceler, ilişkiler ve işlemler seti olarak tanımlanır.

Yapılandırmacı görüşe göre bireyler bilginin edilgin bir alıcısı olmayıp, bilgiyi kendileri oluştururlar, bir başka ifadeyle yapılandırırılar. Kendi içinde bilişsel ve sosyal yapılandırmacılık olarak ayrılan bu kuramlardan birinci grupta yer alanlar öğrenmede bireyin bilişsel yapısı üzerinde dururken, sosyal yapılandırmacılar bireyin içinde yer aldığı bağlam, sosyal etkileşim, kültür ve dil gibi öğeler üzerinde dururlar (Şişman 2006, 9).

Bilişsel Yapılandırmacılık

Özden (2003, 58), bu görüşün bilginin nasıl yapılandırıldığına ilişkin açıklamada Piaget'nin kuramını kullandığını belirtir. Piaget, bilginin bireyin çevresi ile etkin olarak etkileşimi sırasında ortaya çıktığını varsayar. Piaget bu yaklaşımını özümleme, uyma ve dengeleme süreçleriyle açıklar. Buna göre birey, karşılaştığı yeni durumu eski bilgi ve deneyimleri yardımıyla tanımaya, kısacası özümlemeye çalışır. Eski bilgilerinin yeterli olmadığını fark ettiğinde zihninde yeni bir kavram yaratarak bu duruma uyum sağlar. Böylelikle zihinde yeni duruma karşılık gelen yeni bir kavram oluşturulmuştur. Böylece yeni bir durumla karşılaştığında bozulan denge yeniden sağlanmış olur.

Sosyal Yapılandırmacılık

Bu görüş öğrenmeyi açıklamada, kültürün ve dilin önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgulayan Vygotsky'nin görüşlerini kullanır. Vygotsky'ye göre sosyal etkileşim, çocuğun öğrenmesinde önemli bir yer tutar. Ona göre, çocuğun öğrenme potansiyeli diğer bilgili bireylerle birlikte olduğunda ortaya çıkar (Özden 2003, 60).

İnsanoğlunun başarısının ardında başkalarıyla gerçekleştirdiği işbirlikçi çabanın payı büyüktür. Başkalarıyla

etkileşerek öğrenmenin aracı da dildir. Çocuk, dil ve deneyimleri yoluyla sosyal çevresiyle etkileşerek öğrenir. Bunların nitelikli olmaları durumunda, oluşacak etkileşim, çocukların bilişsel gelişimini hızlandırabilir (Özden 2003, 60). Vygotsky (aktaran: Kılıç 2001, 13)'ye göre kişinin gelişimi sonsuzdur. Her düzeyde yardımsız çözebileceği, yardım alarak çözebileceği ve yardım alsa bile çözemeyeceği sorunlar olacaktır ve birey, yardım aldıkça sorun çözme becerilerini geliştirecek, önceden çözemediği sorunları çözebilir duruma gelecektir.

Gerek bilişselcilik, gerekse yapılandırmacılık günümüz öğrenme yaklaşımlarını oldukça etkilemektedir. Bu etki kendisini 70'li yıllardan bu yana göstermektedir. Bir sonraki başlık altında davranışçılık ile bilişsel yaklaşımların karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Bu yolla geleneksel öğrenme anlayışıyla çağdaş olduğu düşünülen öğrenme anlayışlarının benzer ve farklı yönleri daha iyi irdelenecektir.

2.1.1.3 Davranışçılık ile Bilişsel Yaklaşımların Karşılaştırılması

Öğretimin amacı, öğrencilere anlamayı, düşünmeyi, bilgi üretmeyi veya sorun çözmeyi öğretmek olduğunda davranışçı yaklaşımın doğrudan öğretim yöntemi sınırlı kalmaktadır. Günümüz toplumlarının yalnızca birtakım temel bilgi ve becerileri kazanmış bireylerin yanında; düşünebilen, bilgiyi kullanan ve üretebilen, sorun çözebilen kişilere daha çok gereksinim duyduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda doğrudan yöntemin sınırlılığı ortaya çıkmış olur. Davranışçılar, bireyin uyarıcı ve tepki arasında oluşan zihinsel süreçleri önemsemezler veya görmezden gelirler. Gerçekte insan, Saban (2004b, 165)'in da belirttiği gibi çevresindeki uyarıcılara körü körüne tepki göstermez. Çünkü insanın anlama,

sezme, düşünme ve karar verme gibi birtakım zihinsel becerileri ve süreçleri de söz konusudur.

Açıkgöz (2003, 82)'e göre davranışçı ve bilişsel akımların (bilişselcilik ile yapılandırmacılık) öğrenme tanımları arasında gözlenen en önemli fark, öğrenme sürecinin ürünü ile ilgilidir.

Davranışçılar bu ürünü “davranış değişikliği” olarak ele alırken; bilişsel öğrenme kuramlarının odak noktasını bilgi edinme yolları ya da bilgi yapılarındaki değişiklikler oluşturur. Bir başka deyişle bilişselciler öğrenmeyi gözlenemeyen, içsel, bilişsel bir süreç olarak görürler. Bilişselciler öğrenme sürecini davranış değişikliğinin kendisi değil, ona zemin hazırlayan bir süreç, öğretme sürecinin ürünü ise yapılandırılmış bilgi olarak ele alırlar. Bilişselciler, öğrenmenin etkilerinin dolaylı olarak öğrencinin davranışlarından çıkarımlar yapılarak saptanabileceği görüşündedir.

Davranışçılar çevreye, bilişselciler ise öğrenciye ağırlık verirler. Bilişselcilere göre öğrenme sürecinde öğrenen etkindir. Öğrenci yeni duyduğunu ve gördüğünü önceden bildiklerine ekler. Bilgiyi sınıflayarak varsayımlar geliştirip onları sınayarak ve yorum yaparak işler. Öğrenci yalnızca strateji kullanımında değil, yeni bilgiyi öncekilerle ilişkilendirmede de etkindir. Öğrenenler var olan şemaları ve bilgileri kullanarak öğrenme malzemesinden yeni anlamlar çıkarırlar.

Aşağıda Özden (2003, 57)'in davranışçı ve bilişsel yaklaşımların bilgi, öğrenci ve öğrenme kavramlarına ilişkin bakış açılarını özetleyen bir tablo yer almaktadır.

Tablo 2.1
Davranışçılıkla Yapılandırmacılığın Karşılaştırılması

Davranışçı Görüş	Yapılandırmacı Görüş
Bilgi, bireylerin dışındadır ve öğretmenlerden öğrencilere aktarılabilir.	Bilgi, kişisel anlama sahiptir. Bireysel olarak öğrenciler tarafından oluşturulur.
Öğrenciler, duydukları ve okuduklarını öğrenirler. Öğrenme, daha çok öğretmenin iyi anlatmasına bağlıdır.	Öğrenciler kendi bilgilerini oluştururlar. Duyduklarını ve okuduklarını önceki öğrenmelerine ve alışkanlıklarına dayalı olarak yorumlarlar.
Öğrenme; öğrenciler, öğretilenleri tekrar ettikleri zaman başarılı olur.	Öğrenme; öğrenciler, kavramsal anlamayı gösterebildiklerinde anlamlıdır.

Yabancı dil öğretimini doğrudan etkilemesi nedeniyle öğrenme kuramlarının ortaya koyduğu verilerin incelenmesi büyük önem taşır. Ancak, yalnızca öğrenme kuramları değil, dilbilimsel akımlar da yabancı dil öğretimini şekillendiren önemli alanlardan bir diğer unsurdur. Bir sonraki başlık altında geleneksel ve öğrenci odaklı yabancı dil öğretimini önemli ölçüde biçimlendiren dilbilimsel akımlara yer verilmiştir.

2.1.2 Dilbilimsel Kuramlar

Dilbilimin bilimsel zemine oturması, 20. yüzyılın başlarına denk gelir. Kıran (2002, 108), 19. yüzyılın karşılaştırmalı dil çalışmalarıyla, özellikle ses değişimleri (sesbilgisi) alanında başarılı sonuçların alınmasına karşın, dil olgularının tek tek incelenmesiyle yetinildiğini belirtir. 19. yüzyıldaki bu duruma tepki niteliğindeki 20. yüzyıl dilbilimi, dil konusundaki ayrıntılardan sıyrılarak dilin temel sorunlarına eğilmeyi başarmıştır. Sonuç olarak dilin ne olduğu, kullanıldığı toplumdaki yeri ve dilin inceleme yöntemleri gibi konular açıklığa kavuşmuş, böylece karşılaştırmalı çalışmalardan “genel dilbilim” adı verilecek çağdaş bir dil bilimine geçilmiştir.

Vardar (1998, 21), dilbilimi şu şekilde tanımlar: “Genel olarak dil olaylarını ele alan, özel olarak da dilin çeşitli gerçekleştirmeleri sayılan doğal dillerin hem belli bir evredeki işleyiş düzenlerini, hem de çeşitli evreler arasındaki değişimlerini inceleyen bir insan bilimidir.” Kıran (2002, 38), dilbilimin belirlenmiş bir nesnesi, dilyetisi ve doğal dillerde tanımlanabilen, aktarılabilen, yeniden oluşturulabilen, uygulanabilen belli yöntemleri olduğunu; dilbilimin konusu, ya da nesnesinin dil olduğunu, bu nesneyi de eşzamanlı bir yöntemle kendi içinde ve yalnız kendisi için incelemeyi hedeflediğini açıklar. Bu iki temel özellikten dolayı dilbilim bilimsellik niteliği kazanır.

Dilbilime ilişkin yapılan genel tanımdan sonra sırasıyla davranışçı öğrenme kuramıyla ilişkilendirilmesi gereken yapılandırmacılık ve bilişsel kuramlarla birlikte yabancı dil öğretimini şekillendirmeye çalışan Chomsky'nin üretici dönüşümsel dilbilgisi ile edimdilbilime yer verilmiştir. Bunların dışında

Tesniere'in bağımsal dilbilgisi kuramı da uygulamada sıkça yararlanıldığı için ele alınmıştır.

2.1.2.1 Yapısalcılık

Dil felsefesi bağlamında iki ayrı yönelimden söz edilebilir. Bunlar, bireysel öznelcilik ile soyut nitelikli nesnelciliktir. Yapısalcılık nesnelcilikle bitlikte ele alınmalıdır. Yapısalcılığın kurucuları, Avrupa'da F. de Saussure ve Amerika'da F. Boas ve E. Sapir'dir. Saussure'den kaynaklı olarak Cenevre, Prag ve Kopenhag okulları kurulmuştur (Balcı 1990, 71).

Dilsel düzleme ilişkin temel nitelikli bir ayırımdan yola çıkmanın gerekliliğini savunan F. de Saussure, dil olgularının tümünü birden belirtmek için "dilyetisi" kavramına başvurur. Dilyetisini hem bireysel, hem de toplumsal yanı olan, bunlardan birinin olmaması durumunda öbürünün düşünülmemeyeceğini söyleyen Saussure (1998, 38), bu kavramı şu şekilde açıklar:

Tümüyle ele alındığında, dilyetisinin pek çok biçime büründüğü, karmaşık bir olgular bütünü olduğu görülür. Dilyetisi birçok alana açılır: Hem fiziksel, fizyolojik ve anlıksal niteliklidir, hem de bireysel ve toplumsal özelliklidir. İnsana ilişkin olguları kapsayan hiçbir ulama yerleştiremeyiz onu. Çünkü dilyetisinin birliğini nasıl ortaya çıkaracağımızı bilemeyiz.

Saussure (bkz. 1998, 43) dilyetisinde varolan olguları başlıca iki türe indirger: toplumsal nitelikli "dil" ya da bireysel nitelikli "söz". Bireyin edilgin biçimde bellediği bir ürün olan dil, bir tür sınıflandırma ilkesidir. Dolayısıyla dilbilimin gerçek

konusunu oluşturur. Dil göstergeler dizgesidir. Bir düzgü özelliği taşıyan bu soyut gerçeklik salt bir biçimdir. Bireylerin dışında ve üstündedir, toplumsal anlaşmaya dayanır, tümüyle kimsede bulunmaz:

[...] sözün kullanılması yoluyla, aynı toplumda olan kişilerde gerçekleşen bir birikimdir bu; her beyinde, daha doğrusu bir topluluk oluşturan bireylerin beyinlerinde - çünkü dil kimsede eksiksiz değildir; yalnız toplumda bulunur eksiksiz olarak - yer alan gücül bir dilbilgisi dizgesidir (Saussure, 34; aktaran: Culler, 1985, 31).

Söz ise ruhsal ve fizyolojik bir etkinliktir, bir tözdür. Dil dizgesinin kullanılışı demek olan söz, dilin bir bölümünü geçici olarak eylemli kılar, örneğin somut tümceler kurulmasını sağlar, bireye dili kullanma olanağı veren çeşitli birleşimlerle bunları dışa ileten anlıksal ve fiziksel bir düzenek içerir. Dilin düzgü niteliği taşımasına karşın söz bir bildiri özelliği sunar, dili sonsuz bir çeşitlilikle gerçekleştiren düzlem olarak ortaya çıkar. (Vardar 1998, 46-47). Culler (1985, 31) de Saussure'ün ortaya koyduğu söz kavramını açıklarken; sözün dilin uygulamalı yanı olduğunu; hem konuşan bireyin kişisel düşüncesini anlatmak için dil dizgesini kullanmasını sağlayan birleşimler hem de bu birleşimleri dışa iletmesini sağlayan anlıksal fiziksel düzeneği içine aldığını söyler.

Saussure, dilbilimcinin başlıca sorununun dil olması gerektiğini öne sürer. Bir dili çözümlerken, yapmaya çalıştığı şey de söz edimlerini betimlemek değil, dil dizgesini oluşturan birimlerle birleştirme kurallarını saptamaktır. Saussure'e (1998, 43) göre dili sözden ayırmak demek, "1. Toplumsal olguyu

bireysel olgudan; 2. Önemli olguyu önemsiz, belli bir oranda rastlantısal nitelik taşıyan olgulardan ayırmak” demektir.

Amerikan yapısalcılığı ise, özellikle Bloomfield tarafından şekillendirilmiştir. Bu akım Amerika’da 1925’ten 1960’lara kadar dilbilim alanında etkisini sürdürmüştür.

Mindt (1971, 14-16; aktaran: Balcı 1990, 73), yapısalcılığın dilin anlam boyutunu bir tarafa bırakarak biçimsel unsurları gereğinden fazla vurgulamasının eleştirildiğini belirtir. Yine, yapısalcılığın dilin psikolojik, toplumsal ve edimsel boyutlarını önemsememesi ayrı bir eleştiri konusudur. Çünkü dili bu unsurlardan ayırmak olası değildir.

Balcı (1990, 74), yapısalcı dilbilimin yabancı dil öğretimine etkisi sonucu birçok ülkede dil laboratuvarlarının kurulduğunu ve buralarda tümce yapılarını yansıtan örneklerin öğrenenler tarafından tekrar edilmesiyle dilsel davranışa koşullanmalarının beklendiğini; ancak bu mekanik öğrenme durumları hayal kırıklığına neden olunca yine birçok ülkenin bu laboratuvarları kaldırdığını belirtir.

Çağdaş anlamda dilbilim çalışmaları Amerika’da insan bilimciler, başka bir ifadeyle budunbilimciler tarafından başlatılmıştır. Amerika’da F. de Saussure’den bağımsız olarak, güçlü bir dilbilim okulu gelişmiştir. Bu okulun ilkeleri F. de Saussure’ünkine çok yakın olduğundan, çoğunlukla Amerikan yapısalcılığı olarak adlandırılır. Avrupa yapısalcılığından farkı, doğrudan uygulamaya yönelmesidir. Amerikan yapısalcılığında da Avrupa’da olduğu gibi konuşma diline öncelik verilmiş, eşzamanlı ve yalnız betimleyici bakış açısı benimsenmiştir.

Bilimsel nesnellik arayışı, bazı dilbilimcileri mekanikçi (mekanist) bir dil anlayışına yöneltmiştir. Bu anlayış ruhbilimdeki davranışçılığın sunduğu modeli örnek almıştır. Amerikan yapısalcılığının başlıca temsilcisi L. Bloomfield, insanın bütün davranışları gibi, dilyetisinin de düşünce, irade gibi iç faktörlerden bağımsız olarak, bütünüyle dış koşullarla açıklanabileceğini savunmuştur. L. Bloomfield'e göre, dilbilimci, somut metnin gereci olan bütüncü üzerinde çalışmalıdır (Kıran 2002, 147).

L. Bloomfield (1887-1949), Amerikan dilbilimini, uzun süre izleyeceği doğrultuya sokmuştur. Davranışçılıktan esinlenen Bloomfield, dili her türlü davranışa yön verdiğini varsaydığı uyarıcı-tepki ikilisi çerçevesinde ele almış; anlamı, konuşucunun bir dilsel biçimi kullandığı durumla özleştirdiği için göz önünde tutmamış, anlıkçılığı öznelcilik sayarak karşı anlıkçı bir betimleme yöntemi benimsemiştir (Vardar 1998, 35).

Bloomfield'in savunduğu görüşlerden dağılımsal dilbilim doğmuş ve yıllar boyunca Amerikan dilbilimine egemen olmuştur. Vardar (1998, 36), dağılımsal dilbilimle ilgili olarak şunları söylemektedir:

Dil öğelerinin dağılımlarına öncelik veren, bir başka deyişle bunları, değişik kullanım ve bağlamlardaki çevrelerinin tümüne göre saptayıp sınıflandırmayı amaçlayan bu akım özellikle Yale Okulu diye de adlandırılan Yeni Bloomfield'ciler [...] çevresinde gelişmiş, en yetkin anlatımını ise, yine aynı okula bağlanan Z. S. Haris adlı dilbilimcide bulmuştur.

Dağılımsal dilbilim, dil olgularını bir davranış biçimi olarak ele alır ve ses dizilişlerine indirgediği birimleri belli bir aşamadaki

birleşme özelliklerine göre betimler, incelemenin kalkış noktasını oluşturan örnekler bütünündeki öğeleri karşılıklı bağımlılıkları açısından değerlendirir, tümceleri dolaysız kurucularına, bunları da kendi oluşturucu öğelerine indirger. Sesçil verilerle yetinerek bunların düzenliliklerini, bir başka deyişle yapıyı ortaya koymaya çalışır. Anlama başvurmadiğı gibi konuşucu ve durum kavramlarını da bir yana iter. Betimsel ve tümevarımlı bir yöntem kullanır, sonlu sayıda tümceyle işlem yapar (Vardar 1998, 36).

Yapısalcılık, davranışçı öğrenme kuramıyla birlikte özellikle kulak-dil yöntemine etkisi açısından önemlidir. Kulak-dil yönteminin yirminci yüzyılın büyük bir kısmında ve halen bazı ülkelerdeki eğitim kuruluşlarında yabancı dil öğretiminde belirleyici yöntem olarak ortaya çıkması bu önemi gösterir.

Etkin öğrenme modelinin ortaya çıkabilmesi için davranışçı öğrenme kuramının ve yapısalcı dilbilim akımının yerini daha yeni yaklaşımlar almalıydı. İşte bundan sonraki başlıkların altında dilbilimsel açıdan bu yeniliklerin neler olduğuna değinilmiştir.

2.1.2.2 Üretici-Dönüşümsel Dilbilgisi

Yapısalcılığın dilin yalnız yüzey yapısına yönelmesi, kuramda ve uygulamada mekanik yöntemleri kullanması, dilin devingen ve yaratıcı yönünü göz önünde bulundurmaması eleştiri konusuydu. Bu duruma karşı 50'li yılların ikinci yarısında Amerikalı dilbilimci Naom Chomsky, üretici-dönüşümsel dilbilgisiyle tepkisini göstermiştir.

Her dilde, konuşucunun en değişik tümceleri söylemesini, alıcının da bu tümceleri anlamasını sağlayan çeşitli düzeylerde bir kurallar bütünü vardır. Bu kurallar bütünü bir dilin dilbilgisini

oluşturur, konuşmasını öğrenen her insan da bu dilbilgisini kullanır. Ancak insan, bu kuralları düşünmeden, genellikle bu kuralların neler olduğunu bilmeden kullanır. Bu da, her konuşucu-alıcının kendi anadili konusunda sezgisel bir bilgiye sahip olduğunu gösterir. Bu bilgi, konuşan bireyde örtük olarak bulunur. Başka bir deyişle “hangi dilsel topluluk olursa olsun, bütün insanlar beyinlerinde gücül bir biçimde var olan doğuştan gelen bir dilbilgisel dizgeye sahiptir. “ (Kıran 2002, 154)

Üretimselcilere göre dağılımcılık, bütün bilimlerin geçirdiği sınıflama evresinde kalmıştır. Bu evre olguların toplandığı, sınıflandırıldığı bir gözleme dönemi. Buna betimsel evre de denir. Betimleme bütün bilim dallarında ilk evreyi oluşturur, amacı araştırma konusu olguları ve olgular arasındaki ilişkileri saptamak ve onları sınıflandırmaktır. İkinci evreye birincisine oranla olguları yalnızca betimlemekle kalmaz, açıklamak da ister.

N. Chomsky'ye göre, dilbilim kuramı, konuşucu-alıcının edincini inceler. Dilbilimci dilsel edinci, konuşucu ve alıcının kendi anadili konusunda sahip olduğu sezgisel bilgi olarak tanımlar (Kıran 2002, 156-157).

Üretici-dönüşümsel dilbilgisinde, sözdizimsel bileşende elde edilen, evrensel nitelikli olduğu varsayılan, biçimsel, soyut tümce yapısına derin yapı ya da anlam yapısı denir; yüzey yapı ise derin yapıya uygulanan dönüşümler sonucu gerçekleştirilen, iletişime elverişli duruma gelen somut tümce biçimidir.

Naom Chomsky, oluşturduğu üretici-dönüşümsel dilbilgisi kuramını dağılımcılığa bir tepki olarak tasarlamıştır:

Dağılımcılığın sınıflandırmacı yaklaşımını yetersiz bulan Chomsky, bir dildeki sonlu sayıda kural aracılığıyla dilbilgisine uygun sonsuz sayıda tümce üretilmesini, çeşitli dönüşümlerle derin yapılardan yüzeysel yapılara geçilmesini sağladığını varsaydığı düzeneği inceler. Ülküsel konuşucu-dinleyicinin dilsel edinimlerini ya da edinci biçimselleştirmeyi, değişik tümce türleri arasındaki eşdeğerlik ilişkilerini belirlemeyi, açık seçik işlemlerle tümceleri betimleyip açıklamayı amaçlar (Vardar 1998, 37).

Yapısalcılıktaki dil-söz karşıtlığıyla üretici-dönüşümsel dilbilgisindeki edinç-edim karşıtlığı:

Dilde edilgenlik ve belleksel olgunun yanı sıra toplum ağır basarken, edinçte yaratıcılık, üreticilik ve ülküsel konuşucu egemendir. Dil bir göstergeler dizgesidir, edinç ise bir kurallar düzeneğidir. Biri üründür, öbürü üretim sürecidir. Tümce Saussure'de söze bağlanır, özgür bir yaratım eyleminin sonucu olarak ele alınır; oysa Chomsky'de belirli kuralların uygulanmasını içerir (Vardar 1998, 56).

Üretici-dönüşümsel dilbilgisiyle N. Chomsky, yapısalcılığın dilin yüzeysel yapısını öne çıkaran, dili betimlemeden öteye gidemeyen aşamasını geride bırakarak, ortaya koyduğu kuramsal bilgilerle yabancı dil öğrenimi için yeni ufuklar açmıştır. Chomsky'nin düşüncelerinin yanında özellikle yabancı dil öğretiminde çok etkili olan bir başka dilbilim alanı da edimdilbilimdeki gelişmeler olmuştur.

2.1.2.3 Edimdilbilim

Dili; bağımsız, yapısal bir nesne, bağlamdan kopuk bir sözceler bütünü olarak gören yapısalcılıktan farklı olarak edimdilbilim, sözceleri bir sözcelem durumu içinde, gerçek bir dilsel iletişimde sözcelerin anlamını kişi, zaman ve uzam göstericileriyle belirler. Doğal dillerin işleyişini anlamak için, sözdizimsel çözümlene gereklidir; ama bu yeterli değildir. Bir sözcenin gerçek anlamını kavramak için, sözcelem koşulları ve metinsel bağlamın dışında sözceye gerçek değerini veren çevreyi göz önünde bulundurmamak gerekir.

İletişimde bulunmak, yalnız bir bildiri, bir ileti aktarmak değildir. İnsanlar bazen öylesine bir şeyler söyleyebilirler ya da söylediklerinin tam tersini de söylemek isteyebilirler.

Edimdilbilim, bir bağlam içinde sözcelerin anlamını incelemeyi hedefler. Önermenin anlamından çok sözcenin gerçekleştirildiği dil ediminin işlevini tanımlamak ister. Tümce ve önerme, sözdizimi ve anlambilimin en büyük anlam birimleri olmasına karşın, dil edimi edimbilimsel en küçük birimdir (Kıran 2002, 214).

Sözce ve sözceleme terimleri, Saussure'deki söz kavramının, birbirini bütünleyen iki yönünü belirtir: Sözce bir tümce ya da söylem olarak ürün niteliği taşıyan söz olgusudur; sözceleme ise, dili söyleme dönüştüren etkinliktir, belli bir durumda tümceleri gerçekleştirir. Kısacası bir üretim sürecidir. Sözcenin getirdiği bilgi konuşana, konuşma yer ve zamanına; bir başka deyişle çeşitli koşullara göre değişiklik gösterir. Sözcelemeyle birey sözcede belirir ve konuşucunun sözceye dayanarak dinleyiciyle kurduğu bağıntıyı da ürettiği

sözceye karşı tutumunu da dile getirir. Sözceleme kuramı dili bir eylem olarak kavramaya çalışır, kullanımı göz önünde bulundurur, sözceyi salt göndergesel işlevi dışında, konuşucunun eylemiyle özdeşleşmesi ve dinleyicide bir etki yaratması açısından ele alır. (Vardar, 1998, 51)

Bir kişi tarafından üretilen sözceler bağlama uygun olmalı ve alıcı tarafından anlaşılmalıdır. Konuşucunun doğru sözce üretimi sırasında dilsel ve iletişimsel olmak üzere iki edim gerçekleşir. Dilsel edim, dilbilgisi kurallarına uygunlukla, iletişimsel edim ise, konuşucunun söylemini alıcılıya ve sözcelemin genel koşuluna uydurma yeteneğiyle ilgilidir. Bir sözce sözceleme durumuna ve söylemin genel kurallarına uygunsuzsa bu kabul edilebilir bir sözcüktür. Ancak, bir tümcenin dilbilgisel doğruluğu, onun sözce olarak kabul edilebilir olmasını tek başına sağlamaz (Kıran 2002, 217).

Edimdilbilim, günümüzde iletişimsel yaklaşım olarak bilinen yabancı dil öğretim yaklaşımını etkilemesi açısından çok önemlidir. Edimdilbilim diğer dilbilimsel akımlarından farklı olarak, dilin konuşulduğu bağlam, durum gibi unsurları ön plana çıkardığı için bu konuda farklı ve daha zengin bir bakış açısı sunar.

2.1.2.4 Bağımsal Dilbilgisi

Dilbilgisini bir dizge olarak ele alan L. Tesnière, tümcenin yapısını, öğelerinin işleyiş kurallarını belirleme ve çözümlenmeyi amaç edinmiştir. L. Tesnière yapısal dilbilimin katı biçimciliğini aşma çabası içinde, üretici-dönüşümsel dilbilgisinin birçok kavramını önermiş ve günümüz bağımsal dilbilgisinin temelini atmıştır.

L. Tesniere'in sözdizimi kuramı ulam/işlev karşıtlığına dayanır. Ancak kuramın odak noktasını ulamlar değil, işlevler oluşturur. Ulamların dilden dile değişiklik göstermesine karşın, işlevlerin genellikle aynı kalması bu kuramın evrensel bir nitelik kazanmasını sağlar. Sözcüklerin tümce içinde tuttukları yer sınıflandırıldıkları ulama değil, yaptıkları işleve göre belirlenir (Kıran 2002, 135-136).

L. Tesniere, yapı terimini derin yapı anlamında kullanır. Böylece sözdiziminin görevi, salt biçimlere dayanan çizgisel düzenin ardındaki anlamsal düzeni yansıtma biçimini incelemektir. Çekimli eylem, tümcenin bütün öğelerini kendisine bağımlı kılan ve bunlarla birlikte tümceyi oluşturan yönetici ögedir, bir başka deyişle tümcenin odağında eylem vardır. Yönetilen bağımlı öğelerse eyleyen ve tümleyen olarak ikiye ayrılır. Tümce çözümlemesinde çekimli eylemin yönetici öge olarak seçilmesi sonucunda, geleneksel özne-yüklem ikilisinin oluşturduğu çerçevenin dışına çıkılarak özne, anlamsal olarak belirlenen ayrıcalıklı yerini yitirir (Kıran 2002, 135-136; Vardar 1998, 33).

Bağımsal dilbilgisi dil öğretimine önemli katkılar sağlamaktadır. Kıran (2002, 40) hem anadili, hem de yabancı dil öğretiminde L. Tesniere'in sözdizimi kuramından geniş ölçüde yararlandığını belirtmektedir. Balcı (1990, 91) da bağımsal dilbilgisinin yabancı dil öğretimi için gerekliliğini belirterek, Almanca ile Türkçenin farklı sözdizimsel bağımlılık koşullarından kaynaklı ortaya çıkabilecek girişim hatalarının bağımsal dilbilgisinden yararlanarak giderilebileceğini vurgular.

Bağımsal dilbilgisiyle ikinci yabancı dil olarak Almancanın öğrenilmesinde İngilizce ve Türkçeden yararlanılırken bir önceki paragrafta değinilen girişim hatalarının oluşması engellenebilir. Üç

dildeki zorunlu ve zorunlu olmayan eyleyenlerin derste vurgulanmasıyla her dilin kendi koşulu daha iyi kavranabilir. Böylelikle şekille değil, dilin işleviyle uğraşılmış olur. Bu da, daha ekonomik bir ders akışı demektir.

2.1.3 Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

2.1.3.1 Kulak-Dil Yöntemi

Kulak-dil yönteminde temel sözdizimsel birimler ezberlenir. Tümce örnekleri alışkanlık oluşturulana değin tekrarlanarak çalışılır. Davranışçılık, dil öğrenimini mekanik bir süreç olarak ele almıştır. Düşünceyi, bilinci ve anlamı gereksiz gördüğü için önemsememiştir. Dil öğrenimi, çevresel koşullarla desteklenmesi gereken bir çeşit deneme yanılma süreci olarak görülmüştür. Bu süreçte taklit, dizgesel olmayan gözlemler gibi unsurlar en önemli faktörlerdir (Balcı 1990, 114-115).

Ancak Balcı (1990, 117)'nin da belirttiği gibi -ona göre birçok araştırma bulgusu da bunu desteklemektedir- mekanik tekrar alıştırmaları öğrenciler açısından son derece sıkıcı, sevimsiz ve öğretim malzemesinin anlaşılmasında katkı sağlamaktan uzaktır.

Serindağ (2003, 55) da ağırlıklı olarak temel sözdizimsel birimlerin otomatik olarak alışkanlık yoluyla öğrenilmesi ve çalışma biçimlerinin yapı alıştırmalarına dayandırıldığı kulak-dil yönteminin yoğun biçimde eleştirildiğini belirtmektedir. Bu eleştirilerin odağında öğrencilerin etkin zihinsel katılımlarının öğretim sürecinin dışında tutulması olmuştur.

Etkin öğrenme modelinde öğrencilerin zihinsel açıdan zorlanacakları öğrenme ortamlarının vazgeçilmez olduğu

düşünüldüğünde kulak-dil yönteminin araştırmanın konusu için uygun bir yöntem olmadığı görülmektedir.

Kulak-dil yöntemi 1940'lı ve 50'li yıllarda ortaya çıkmıştır. Yöntemi, yapısalcı dilbilimcilerden Bloomfield, Brooks ve Lado şekillendirmişlerdir. Onlara göre geleneksel dilbilgisi-çeviri yöntemi, yabancı dil öğretiminde etkili bir yol değildir. Dilin doğal öğrenimi önce dinleme ile başlar, konuşma, okuma ve yazmayla devam eder. Dil öğretiminde tümce kalıplarını iyi öğrenmek önemlidir. Bunun için, ders uygulamalarında söyleneni tekrar etmek ve tekrarlarla ezberlenen tümce kalıplarına benzer tümce üretmek çok önemlidir. Zihinsel sürece ve kavramaya yer vermeyen yöntem, yalnızca biçime ve otomatik öğrenmeye dayalıdır (Demirel 1993, 37-38).

Kulak-dil yöntemi, dilin kullanımını savunsa da dayandığı dilbilimsel kuram olan yapısalcılığın dilsel unsurları çözümlenme ve betimlemeye odaklanması yüzünden çelişki içindedir. Bu durum, kulak-dil yöntemiyle hazırlanmış ders kitaplarına genellikle doğal olmayan diyaloglar şeklinde yansır. Doğal değildir, çünkü bir taraftan gündelik yaşamdaki dilsel durumlar oluşturulmak istenirken, diğer taraftan da yapısalcılıktan kaynaklı dilbilgisel kusursuzluk korunmaya çalışılır. Yabancı dil öğretimine ilişkin bu ikilemden ancak 60'lı yıllarda ortaya çıkan edimdilbilimin ilkeleriyle çıkılabilmektedir. Edimdilbilimin yardımıyla dilin işlevsel boyutuna dönük bir yaklaşım oluşturulmuştur. Bu yaklaşımın amacı derste öğrenilenlerin iletişimsel durumlarda kullanılabilmesidir (Neuner/Hunfeld 2003, 88).

2.1.3.2 Yabancı Dil Öğretiminde Bilişsel Yaklaşım

Bu yaklaşım, bilişsel öğrenme kuramcılarında Ausubel ile ünlü dilbilimci Chomsky'nin görüşlerinin etkisiyle ortaya çıkmıştır. Bilişsel öğrenme yaklaşımı, öğrenmeyi düşünme doğrultusunda ele alır.

Zihinsel algılamanın ön planda olduğu bir yöntem, öğrenciler için dil öğrenimini daha eğlenceli hale getirir. Bu yaklaşıma göre dil alışkanlık ürünü değil, yaratıcı bir süreçtir. Öğretmen sık sık alıştırmaları tekrarlatan kişi değil, dil öğrenmeyi kolaylaştıran bir rehber olarak görülür.

Özellikle duyduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine önem verilmelidir. Dört temel beceri öncelik sonralık sırasına göre değil, önemine göre eşit olarak geliştirilmelidir. Anadilinin kullanılmasına ve çeviriye izin verilir. Her şey bir bütünlük içinde öğretilmelidir, gerektiği zaman görsel-işitsel araçlardan ve diğer tekniklerden yararlanılmalıdır. Öğretmen öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir rodedir (Demirel 1993, 42-43).

Görüldüğü gibi yabancı dil öğretiminde bilişsel yaklaşım, geleneksele göre özellikle öğrencilerin zihinsel süreçlerini önemseyen tutumu nedeniyle farklılık göstermektedir. Ancak, taşların yerine oturabilmesi için başka unsurlara da gereksinim duyuluyordu: O da dilin konuşulduğu durumun ve bağlamın bir parçası olduğu gerçeğiydi. İşte bu eksiği de iletişimsel yaklaşım giderecekti.

2.1.3.3 Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yaklaşım

İletişim, dil göstergelerinin anlamlı ve yerinde kullanılmasının ötesine geçilerek el-yüz hareketleri gibi sözel olmayan davranışları da içerir; onlar olmadan, dil kurallarıyla birlikte iletişimin toplumsal kurallarını öğrenmeden, kusursuz bir iletişim kurulmasına olanak yoktur (Paulston-Bruder 1976; aktaran: Demircan 1990, 249).

İletişimsel yaklaşımın dayandığı ilkeler bir yandan dilin yapısı (dil-beyin ilişkisi), öte yandan dil kullanımı (dil-toplum ilişkisi) üzerinde yapılan çalışmalardan doğmuştur.

Dili, öğrenilmiş bir davranış düzeni olarak açıklayan davranışçı yorumu eleştiren Chomsky, insan beynindeki dil yeteneğini biri edinilmiş dil kurumları (edinç), ötekisi ise bu kuralların uygulanışı (edim) olarak belirler. Edinç, üretilen tümcelerın dilbilgisine uygunluğunu (dilbilgisellik), edim ise anlamlanabilir söz üretimini (kabul edilebilirlik) denetler. Ancak, toplumsal bağlam seçimi kurallarınının da edincin bir parçası olması gerektiğini, o nedenle edincin toplumsal ve kültürel açıdan dili kullanma yeteneğini açıklamaktan uzak kaldığı, edinç kavramının bağlama uygunluk kavramını da içerecek şekilde genişletilmesi gerektiği ileri sürülerek onun yerine iletişimsel edinç kavramı getirilmiştir. (Demircan 1990, 249-250) Böylece dille iletişim kurulması olayında dilbilgisi kurallarının yanında kimi kullanım ve konuşma kurallarınının da olduğu kabul edilmiştir. (Demirel 1993, 43)

Beceriler, kulak-dil yönteminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma sırasında ele alınır. İletişimsel yaklaşımda ise herhangi birine öncelik tanınmaz. Öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve

yazma alanlarından yaptıkları iletişimsel seçimlere göre bir izlene düzenlenir (Demircan 1990, 252).

Tmcelerin kuruluşunda önemli olan, kuralları bilmek, o dili öğrendim diyebilmenin sadece bir yönünü oluşturur ve bu yön tek başına bir değer taşımaz. Bu bilgi, iletişim süreci içinde tümcelerin hangi anlamlara gelebileceğinin bilinmesiyle desteklenmelidir. İletişimsel yaklaşımı uygularken, sınıf içinde amaçlanan bağlantı ancak uygun ortamı sağlamakla olur. Böyle bir ortamda da ilk temel konu öğretmenin mutlak otorite olmadığı imgesinin yaratılmasıdır. Öğretilecek materyal de bu doğrultuda öğrencinin daha önce edindiği bilgilerle bağdaştırabileceği ve dolayısıyla bir zihinsel süreç içine (Anlama-kavrama-yorumlama aşamaları) girebileceği nitelikte olmalıdır. Bu koşullar çerçevesinde iletişimsel yaklaşım uygulanırken, her türlü ğretim araç-gereçlerinden ve ğretim tekniklerinden faydalanma yoluna gidilebilir. (Demirel 1993, 45) İletişimsel yaklaşımın bu özellikleri, etkin öğrenme modeliyle de oldukça uyumlu bir nitelik göstermektedir.

2.1.4 İkinci Yabancı Dil Kavramı

2.1.4.1 Çok Dillilik

70'li ve 80'li yıllardan bu yana politik ve toplumsal koşullar, Avrupa'da yabancı dil öğrenimi ve ğretimi açısından oldukça değişmiştir. Neuner/Koithan (2001, 23)'a göre, AB'nin politik ve ekonomik açıdan genişleme sürecinde entegrasyon sorunu yaşanmaması için birden çok yabancı dilin öğrenilmesine her geçen gün daha da önem verilmektedir. Bu nedenle AB ve Avrupa Konseyi, AB vatandaşlarının birden fazla yabancı dil öğrenmelerine ilişkin bir kampanya yürütmektedir. Bu yolla Avrupa Konseyi, her Avrupalının kendi anadilinin yanı sıra en az iki yabancı dil öğrenmesini hedeflemektedir. Bu hedefin gerçekleştirilmesinde

çözüm yollarından biri olarak okul ortamında ardı ardına farklı dillerin öğretilmesi görülmektedir. (Neuner/Hufeisen 2001, 18)

80'li yılların sonlarıyla 90'lı yılların başında, iki yabancı dilin etkileşiminin yabancı dil öğrenimi için katkı olanağı sunabileceği anlaşılmıştır (Neuner/Hufeisen 2001, 35). Bu durum, iki yabancı dilin öğrenilmesinin aslında birbirlerine olumsuz etki yapmayacağı düşüncesini ortaya koymuştur. Böylece Avrupa Konseyi dil politikası gereği, okullarda bireylerin birden fazla yabancı dil öğrenmelerini öngören kararı doğrultusunda ikinci yabancı dil öğrenimi ve öğretimi alanındaki çalışmalar yoğunlaştırılmıştır.

2.1.4.2 İkinci Yabancı Dil Dersi

Sözü edilen alanla ilgili olarak yürütülen çalışmalarla ikinci yabancı dil dersinin birinci yabancı dil dersine göre farklılıkları ortaya konarak bu dersin kendi koşulları ve ilkeleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

- 1) Öğrenciler birden fazla yabancı dil edinmelidirler.
- 2) Çok dillilik, okul programlarının vazgeçilmez hedefidir.
- 3) Öğrenciler, birinci yabancı dili öğrendikleri döneme göre yaşça daha ileridedirler. Bu da onların daha fazla öğrenme ve yaşam deneyimleriyle bu derse başlamalarını sağlar.
- 4) Öğrenciler, birinci yabancı dil dersinde yabancı dil öğrenimine ilişkin deneyimler kazanmışlardır.
- 5) Yabancı dillerin öğrenilmeye başlama zamanı aynı anda değil, ardı ardınadır.
- 6) Birinci yabancı dil öğreniminin ders saati ikincisine göre çok daha fazladır.
- 7) İkinci ya da sonraki yabancı dil dersi, daha kısa sürede birincideki gibi sonuçlar vermelidir. (Neuner/Koithan (Teil 5.5) 2001, 3-4)

Neuner ve Hufeisen (2001, 31-34)'e göre ikinci yabancı dil dersi denilince, daha önceden okul ortamında birinci yabancı dili öğrenmiş (4. ya da 5. sınıflardan başlayarak), belli bir soyutlama çağına ulaşmış (14 ile 16 yaş) öğrencilere, önbilgilerini sürekli etkin kılmak koşuluyla ikinci yabancı dili öğretmek anlaşılmalıdır.

İkinci yabancı dil öğreniminde çok daha az ders saatinde birinci yabancı dildeki hedeflere erişim beklenir. Daha ekonomik öğrenme ve öğretme yöntemlerinin oluşturulması, öğrenenlerin yukarıdaki paragrafta belirtilen önbilgilerinin, bir başka deyişle onların öğrenme deneyimleri ve dilsel önbilgilerinin işe koşulmasına bağlıdır. Bu amaçla ikinci yabancı dil dersinde iki unsurdan yararlanır:

- 1) Dekleratif bilgi (birinci yabancı dil ve anadilinden kaynaklı dilsel bilgilerin kullanımı)
- 2) Prosedürel bilgi (birinci yabancı dili öğrenirken edinilen öğrenme yöntem ve teknik bilgisi) (Neuner/Hufeisen 2001, 160)

Bu önbilgileri nedeniyle öğrenciler, ikinci yabancı dil dersinde birinci yabancı dil dersinde olduklarından çok daha yeterli düzeydedirler. Daha büyük yaşta oldukları için yaşam deneyimleri daha fazladır. Kendi öğrenmelerinin farkındadırlar (Neuner/Hufeisen 2001, 31).

Bununla birlikte birinci yabancı dil öğreniminin başında henüz sahip olmadıkları dil öğrenme deneyimleri de ikinci yabancı dil öğrenimleri için önemli bir unsurdur. Dil öğrenimine ilişkin önemli bir noktayı stratejiler oluşturur. Daha önce birinci yabancı dil öğrenmiş olan öğrenciler, ikinci yabancı dil dersinin başında kullanabilecekleri stratejiler de geliştirmişlerdir (Neuner/Hufeisen 2001, 39-40).

Bu stratejiler, geleneksel yaklaşımların yerine etkin öğrenme modeli gibi öğrencilerin farklı öğrenme stillerini destekleyen modellerle kullanıldığında öğrencilerin yeni yabancı dili daha az çabayla daha çabuk öğrenmelerini sağlarken, evde ya da mezun olduktan sonra bağımsız öğrenmelerine de yardımcı olacaktır. Ters durumda öğrenciler edilgin bırakıldıkları geleneksel yöntemlerin uygulandığı derslerde bu becerileri geliştirme fırsatlarından yoksun kalacaklardır. Geleneksel yöntem zihinsel uğraştırıcılıktan uzak olduğu için bu türlü stratejilerin öğrencilerin büyük bir kısmında gelişmesi beklenilemez.

Aşağıda birinci ve ikinci yabancı dil öğreniminin farklılıklarına yer verilmiştir. Bu farklılıklar şöyledir:

Tablo 2.2
Birinci ve İkinci Yabancı Dil Öğreniminin Karşılaştırılması

Birinci Yabancı Dil Öğrenimi	İkinci Yabancı Dil Öğrenimi
Yaş (10-11)	Yaş (15-16)
Somut işlemler dönemi	Soyut işlemler dönemi
Yabancı dile ilişkin deklaratif bilgi yok	Yabancı dile ilişkin deklaratif bilgi var
Yabancı dile ilişkin prosedürel bilgi yok	Yabancı dile ilişkin prosedürel bilgi var

(Bkz. Neuner/Koithan (Teil 5.5) 2001, 3-4)

İkinci yabancı dil dersinin ülkemizdeki uygulamalarına bakılacak olursa, 1997/98 eğitim-öğretim yılında uygulamaya geçirilen 8 yıllık zorunlu eğitimle birinci zorunlu yabancı dil dersi 4. sınıftan başlayarak¹⁰ ilk iki yıl 2'şer saat; 6, 7 ve 8. sınıflarda da 4'er saattir. Zorunlu seçmeli ikinci yabancı dil dersi de (Anadolu liselerinde) 10, 11 ve 12. sınıflarda haftalık 2'şer saattir. İkinci yabancı dil dersi olarak Almanca, Fransızca, İngilizce, İspanyolca, İtalyanca, Japonca, Çince ve Rusça seçilebilir.¹¹

2.1.4.3 İkinci Yabancı Dil Olarak Almancanın Durumu

İkinci yabancı dil olarak Almancaya ilişkin özellikler ve ülkemizdeki yansımaları şöyle özetlenebilir:

1. Özellikle anadili Hint-Avrupa kökenli olmayanlar için İngilizcenin Almancaya yakınlığı daha da anlamlı olacaktır (Neuner/Hufeisen 2001, 31). Bu açıdan bakıldığında, anadili olarak Türkçe konuşan öğrenciler için Almanca öğreniminde İngilizceye ilişkin bilgi ve becerilerin olumlu katkı sağlayacağı açıktır.

2. Almanca, yaklaşık 92 milyon konuşucusuyla 115 milyonluk Rusya'dan sonra Avrupa'da ikinci sırada yer alır. Ayrıca, doğu Avrupa'da da çoğu kez ortak anlaşma dilidir.

3. Almanca, bilim dili olarak da dünyada önemli bir yerdedir. Bilimsel yayınların izlenmesi için ABD, Polonya ve Macaristan gibi ülkelerdeki bilim adamları öğrencilerine Almanca öğrenmeyi salık vermektedirler.

¹⁰ Bkz. 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği (7. Madde), (MEB Mevzuat Bankası, www.meb.gov.tr)

¹¹ Bkz. Haftalık Ders Çizelgesi (www.meb.gov.tr / Orta Öğretim Genel Müdürlüğü)

4. Almanya'nın dünyadaki üçüncü büyük ekonomiye sahip olması da önemlidir. Bu durum dünyadaki hemen hemen her ülkenin Almanya'yla ekonomik açıdan ilişkisini doğurmuştur (Serindağ 2003, 10-11).

5. Ülkemizin Almanya'yla yoğun ticaret bağlantıları ve orada yaşayan vatandaşlarımız aracılığıyla güçlü bağlarımızın olması gibi nedenler, Almancanın ikinci yabancı dil olarak öne çıkmasında diğer dillere göre daha etkili olmasını sağlamaktadır.

2.1.4.4 Bilişsel Öğrenme Kuramlarının İkinci Yabancı Dil Dersine Yansımaları

İkinci yabancı dil dersinde yapılandırmacı ve bilişsel öğrenme, bir başka deyişle bilinçli öğrenme vurgulanır (Hufeisen 2000, 37; aktaran: Serindağ 2003, 67). Bu noktada, buluş yoluyla ve araştırma yoluyla öğretim stratejileri önemli bir yer tutar. Böylece, öğrenciler, daha önceden edindikleri tüm deneyim ve becerileri etkin bir biçimde ortaya koyabilirler.

Yapılandırmacılık ile bilişselcilik öğrencilerin kendi öğrenme yetilerini ve deneyimlerini odak noktası olarak alır. Bu açıdan bakıldığında birinci ve ikinci yabancı dil öğreniminin öğrenciler açısından farklı koşullarda gerçekleştiği düşünülmelidir. Bunlar, öğrencilerin (a) yaşları, (b) yabancı dili öğrenmeye ilişkin deneyimleri, (c) bilişsel düzeyleri, (d) önbilgileri gibi farklılıklardır. (Serindağ 2003, 62)

Bilişsel gelişimde en son ulaşılan dönem soyut işlemler dönemidir. Bireylerin bu döneme erişme yaşları ergenlik çağına denk gelir. Bu döneme kadar olaylar arası ilişkiler ve neden-sonuç bağıntılarını ancak somut işlemler çerçevesinde kavrayan ve düz

bir mantıkla bilişsel işlemler yapan çocuklar, bir olaya bakış açılarının farklı olabileceğini anlamaya, sorunların değişik biçimlerde çözümlenebileceğini görmeye, çözümlenme, sentez, yansıtma, genelleme gibi üst düzeydeki bilişsel işlemleri yapabilmeye başlarlar (Erden 2004, 94).

Genel olarak ergenlik dönemlerinde dünyaya bakış açıları farklılaşan bu öğrencilere geleneksel yöntemin öğrenciyi boş bir kutu olarak gören yaklaşımıyla değil, etkin öğrenme modelinin de dayandığı bilişsel yaklaşımların ilkeleriyle yaklaşmak öğretimin niteliği açısından daha uygun olur. Penfield (aktaran: Demircan 1990, 196)'e göre 12-13 yaşından sonra öğrencinin taklit yoluyla kendi dilbilgisini kurma yetisi kaybolur; onun yerini nedenleme gücü alır. O yaştan sonra çocuk bilgileri ezberlemek yerine nedenini araştırmaya yönelir.

Öğrencilerin birinci yabancı dili 4. sınıftan başlayarak, ikincisini de uygulamada 10. sınıftan başlayarak öğrenmeleri, ilkinde somut, ikinci yabancı dil öğreniminde ise soyut işlemler döneminde olduklarını gösterir. Bu farklılığın yanında öğrencilerin birinci yabancı dili öğrenirken deneyimsiz ama ikincisinde hem bir yabancı dile ilişkin genel ön bilgi (dekleratif bilgi), hem de bir yabancı dilin nasıl öğrenileceğine yönelik deneyim (prosedürel bilgi) sahibi olmaları da bilişsel kuramlar açısından yeni öğrenilen bilgilerin önceki bilgilere inşa edildiği görüşü bağlamında ikinci yabancı dilin öğrenilmesi açısından olumlu bir durumdur.

İşte bu durum, davranışçılığın taklit ve tekrardan başka bir unsuru önemsemediği yaklaşımlarıyla değil; bilişsel yaklaşımların öğrencilerin zihinsel süreçlerini, sorun çözme becerilerini, kısacası kavrayarak öğrenmelerini önemseyen yönleriyle olumlu hale gelebilir. Etkin öğrenmenin buradaki rolü ise, bilişsel yaklaşımların

bulgularını ve açıklamalarını ikinci yabancı dil dersi için uygulanabilir kılmıştır.

2.2 Etkin Öğrenme Modeline İlişkin Açıklamalar

Lazarowitz (1995, 198; aktaran: Şahinel 2002, 11) öğretmenin anlatımına dayalı anlatım yöntemini yalnızca çalışkan öğrencilerin yararlanabildiği, bireysel çalışma ve yarışma yoluyla öğrenmeyi özendirmediği, sınıftaki öğrencilerin tamamının akademik ve sosyal gelişimine yeterince katkıda bulunmadığı gerekçesiyle eleştirir ve öğretmenlerin bunun dışında başka yöntemleri kullanmalarını önerir.

Saban (2004a, 95) da sınıf yönetimi, disiplin, öğretmen yıpranmışlığı veya tükenmişliği ile öğrenci başarısızlığı gibi bütün sorunların, “sınıfta her şeyi öğretmen yapar” felsefesinden kaynaklandığını ve öğrencilerin öğrenmek için beyinlerini etkin olarak kullanmalarına izin verilmesi ve bu durumun çeşitli yollarla desteklenmesi durumunda, sonuçların herkes için her zaman çok şaşırtıcı olabileceğini belirtir.

Eğitimde “iş ilkesi” etkin öğrenme yöntemidir. Bu yöntem iş yöntemi, küme çalışması, proje yöntemi gibi çeşitli adlar da verilmiştir. 1940’lı yıllarda ülkemizde kurulmaya başlanılan Köy Enstitüleri’nde etkin öğrenme modeli uygulanmıştır. 50’lerin ortasından başlayarak eğitimde “etkinlik” ve “iş ilkesi”, bedensel işlerden zihinsel etkinliklere kaymıştır (Ferriere 2004, 17-19).

Özellikle 70’li yılların sonları ve 80’lerin başından bu yana birçok ülke, geleneksel eğitimin yerine yeni yaklaşımlara yönelmiştir. Etkin öğrenme modeli de, bu arayışlara yanıt vermesi açısından oldukça etkili bir seçenek olarak görülmüştür. Bu

kısımda etkin öğrenmenin tanımı, ilişkili olduğu yönelimler ve geleneksel öğretim anlayışından ayrıldığı noktalara yer verilmiştir.

2.2.1 Etkin Öğrenme Modelinin Gerekliliği

Çağımızda bilginin kesintisiz olarak yenilenmesi, bireylerin de “kendini sürekli geliştiren, sürekli öğrenen” bireyler olmalarını zorunlu kılmıştır. Çağın gerektirdiği yaşam boyu öğrenen bireylerin yetiştirilememesinin en önemli nedeni öğretim yöntemleridir. Geleneksel öğretim yöntemi öğrencileri düşündüren, araştırmaya yönelten etkinlikler sunmamaktadır. Öğrenciler bilgiyi yeniden yapılandırma fırsatından uzak oldukları için, ezberledikleri yüzeysel bilgilerle mezun olmaktadır (Açıkgöz 2003, 3-6).

Yabancı dil öğrenimi açısından geleneksel yöntemin en belirgin eksikliği, öğrencilerin mezun olduktan sonra sözü edilen yaşam boyu öğrenme becerisini kazanmadıkları için kursların dışında kendi öğrenmelerini gerçekleştirememeleridir. Bunun nedeni öğrencilerin öğrenme sürecine etkin olarak katılamamaları olarak gösterilebilir.

Etkin öğrenme, aynı zamanda öğrencilerin yaşantıları ve materyalin uzun süreli bellekte tutulması yoluyla önceki öğrenmelerini artırmaya yardımcı olur (Bransford 1979, 3; aktaran: Şahinel 2003, 11). Bu açıdan bakıldığında, etkin öğrenmeyle yaşam boyu öğrenmenin yanında derinlemesine ve kalıcı öğrenme de sağlanmış olur. Böylelikle haftalık 2’şer ders saati gibi kısıtlı sürede bile ikinci yabancı dil olarak Almanca dersinden daha fazla verim alınabilir.

2.2.2 Etkin Öğrenme Nedir?

Etkin öğrenme, “öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve özdüzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı öğrenme sürecidir.” (Açıkgöz 2003, 17)

Etkin öğrenme, “öğrencilerin seyredip dinlemekle yetinmeyip bu sürece etkin olarak katıldığı, bağımsız olarak hareket ettiği ve araştırdığı anlamına gelir.” (Weikart 1993, 70; aktaran: Şahinel 2003, 8)

Özdüzenlemede, öğrencilerin herhangi bir akademik işle karşılaşınca işin özelliklerini ve gerekliliklerini yorumlayabilmek için, bilgi ve inançlarını gözden geçirirler. Oluşturdukları yoruma dayalı olarak amaçlar belirlerler. Daha sonra ürünü ortaya çıkaracak taktik ve stratejiler uygularlar. Bu kendini verme stratejileri ve gelişmiş ürünler, öğrenen için içsel dönüt oluşturur. Bütün aşamalar tek tek gözden geçirilir. Bu arada bazı değişiklikler yapılabilir. Dışsal dönüt sağlanırsa, bu bir çeşit onaylama olur. Bu sürecin sonunda önceden varolan bilgi ve inançlarda da değişme olabilir (Butler ve Winne; aktaran: Açıkgöz 2003, 19).

Özdüzenleme ve öğretimsel işler birbirini destekleyen süreçlerdir. Özdüzenleme, (a) kendini gözleme, (b) kendini değerlendirme ve (c) kendini geliştirdiğini gösteren davranışlar şeklinde aşamalı olarak ortaya çıkar. (Zimmerman 1989; aktaran: Sönmez 2004a, 42)

Kendini gözleyebilen, değerlendirebilen, kısacası kendi kendini yönetebilen bir öğrenci yabancı dili geleneksele göre çok daha hızlı ve nitelikli bir şekilde öğrenebilir. Hele bu öğrenme ikinci yabancı dil gibi haftada yalnız iki saatlik bir süre için düşünüldüğünde etkin öğrenmenin önemi daha da artar.

Öğretimsel iş, öğrencilerin hedefe ulaşmak için yaptıkları, izledikleri yollar ya da katıldıkları etkinliklerdir. Öğretimsel iş, öğrencilerin o konuya bakış ve onu ele alış tarzlarını belirler. Okudukları metnin resmini yapan öğrencilerle yanıtı açık sorularla uğraşan öğrencilerin kullandıkları bilgiler ve düşünme stratejileri farklı olacaktır. Önemli olan, öğretimsel işlerin amaçlara uygun seçilmesidir. Çünkü öğrencinin neyi nasıl düşüneceği seçilen öğretimsel işe bağlıdır (Açıkgöz 2003, 25-26).

Etkin öğrenmenin özellikleri şunlardır:

1. Öğrenenler, araştırma çalışmalarında kaynaklara kendileri ulaşır, değişik kaynaklardan bilgiye ulaşmanın yollarını öğrenirler,
2. Öğrenenlerin elde ettikleri bilgiyi örgütlemelerine ve sunmalarına olanak sağlar,
3. Öğrenenler, grup projelerinde sorumluluk alırlar ve bunu paylaşırlar.
4. Öğrenenler bilgileri paylaşır, etkileşimde bulunur ve ortak bilgi üretimi için işbirliği yaparlar. (Demirel 1999, 198; aktaran: Şahinel 2003, 13)

Yıldız (2003, 12-13)'a göre etkin öğrenmede öğrenenlerin kazanımları şunlardır:

- 1) Öğrenen, eylem sırasında, edilgin-alıcı (geleneksel) öğrenmede kendisine yabancı kalacak ve tam anlamıyla

anlayamayacağı konuları keşfetmeyi, anlamayı ve yorumlamayı öğrenir.

2) Çoğu zaman eylem sırasında karşılaşılan engeller öğrenmeyi destekler. Ortaya çıkan zorluklar sorunu aşmaya yarayacak düşünme ve öğrenme süreçlerinin oluşmasını sağlar. Bu yüzden yaşayarak öğrenme okulda daha çok sorun çözmeye yönelik öğrenme şeklinde gerçekleşmektedir.

3) Yaşayarak öğrenmede, öğrenme süreci kendi kendisini yönlendirir: Deneme-yanılma ve hatalardan öğrenme yöntemine göre eylem başarı ya da başarısızlık hakkında sürekli geri bildirimlerde bulunur. Öğrenen, bu deneyimlerden çalışma yöntemleri kazanır ve yaratıcılığı gelişir.

4) Yaşayarak öğrenmenin hedefi birlikte iş görme alışkanlığının kazandırılmasıdır. Bu, öğrenenin yalnız kendisine verilmiş etkinlikleri düzgün yapması ve yorumlaması değil, aynı zamanda işi yaparken aldığı kararların mantığını, geçerliliğini ve sorumluluk değerlerini kontrol etmesini de öğrenmesi anlamına gelir.

Etkin öğrenmenin gerçekleştirildiği sınıflardaki öğrencilerin başlıca beş özelliği şöyle sıralanabilir:

1) Saygınlık: Bu sınıflarda öğrenciler kendilerinden emindirler ve öğrenmek için hazırdırlar.

2) Enerji doluluk: Öğrenciler sürekli olarak ilgili, kendilerini çalışmalarına adanmış ve meşgul görünürler. Sınıf etkinlik uğultularıyla doludur. Öğrenciler dersin bitmesi için saati izlemezler ve sabırsız görünmezler.

3) Bireysel sorumluluk: Öğrenciler, öğrenmek için kendi kendilerini güdülerler ve kendi öğrenmelerinden sorumludurlar.

4) İşbirliği: Öğrenciler, birbirleriyle ve öğretmenle olan ilişkilerinde rahat ve içtendirler; birbirlerini dinlerler, birbirlerini kabul ederler ve birbirlerinden kabul görürler.

5) Bilişsel farkındalık: Öğrenciler, her zaman bilişsel yönden uyanıktırlar ve sınıfta nelerin olup bittiğini bilirler. Böyle bir sınıfta yoğunlaşma, merak, yaratıcılık, çaba ve heyecan göze çarpar (Harmin 1994; aktaran: Saban 2004b, 243).

Etkin öğrenmede öğrenci; bilgiyi anlayacak, özümseyecek, kullanacak ve üretecektir. Bunun için ona yeni ve karmaşık sorunlar sunulmalı ve ondan bunları çözmesi istenmelidir. Bundan dolayı öğrenci; araştırmalı, sorgulamalı, tartışmalı, karşılaştırmalı, yeni örnekler vermeli, denenceler kurmalı, veri toplamalı, onları çözümlmeli, buluşlar yapmalı, neden-sonuç bağıntılarını saptamalı vb. etkinliklerde bulunmalıdır. Bunları yaparken bildiklerini, becerilerini, duygularını etkin bir şekilde kullanmalı, diğer öğrencilerle işbirliği yapmalıdır (Sönmez 2004a, 42).

2.2.3 Etkin Öğrenmeye Olan İlginin Nedenleri

1. Etkin öğrenmenin beynin çalışmasına uygunluğu.

Beyin paralel bir işlemcidir. İnsan beyni genellikle birçok işi birlikte yürütür. Duygu, düşünce, hayal ve yönelimler aynı anda birlikte işler; bütün bunlar, bilgi işlemenin aşamalarıyla ve sosyo-kültürel bilginin artışıyla da etkileşim içindedir. İyi bir öğretim, beynin tüm yönleriyle işleyişini sağlayan öğrenci deneyimlerinin bir orkestra gibi yönlendirildiği öğretimdir. Bu nedenle eğitim, bu

düzenli yönlendirmenin gerçekleştirilmesini sağlayan kuram ve yöntemlere dayalı olmalıdır (Caine 2002, 86).

Beynin bu özelliği ile etkin öğrenmenin olmazsa olmaz koşullarından “öğrenenin, zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlanması” koşulu örtüşmektedir. Etkin öğrenme, öğrenene öğrendiklerini birleştirme, kararlaştırma, kullanma, sorgulama vb. birçok fırsatı verdiği için, beynin öğrenme malzemesini sindirecek zamanı olur. Beynin “bireye özgü” olma niteliği de etkin öğrenmeyi gerekli kılar. Çünkü etkin öğrenmede her öğrenci kendi öğrenme sürecine ilişkin karar alabilir.

2. Yaşam boyu öğrenen bireylere duyulan gereksinim.

Çağımızda bilginin sürekli olarak yenilenmesi, bireylerin de kendilerini sürekli geliştiren, sürekli öğrenen bireyler olmalarını zorunlu kılar. Etkin öğrenme modeli bireylere bu beceriyi kazandıracak özelliktedir. Öğrenciler içinde yer aldıkları etkinliklerde kendilerine sunulan sorunları çözmeye çalışırken harcadıkları zihinsel çabayla bu deneyimi yaşarlar ve kendi öğrenme güçlerini görüp bunu daha da geliştirirler.

3. Geleneksel öğretimin çağın gereksinimlerini karşılayamaması.

Okullarımızda yalnızca akademik başarıya odaklanma söz konusudur; ancak, bu da gerçekleşmemektedir. Çağın gerektirdiği yaşam boyu öğrenen bireylerin yetiştirilememesinin en önemli nedeni öğretim yöntemleridir. Geleneksel öğretim yöntemi öğrencileri düşündüren, araştırmaya yöneltten etkinlikler sunmamaktadır. Öğrenciler bilgiyi yeniden yapılandırma fırsatından uzak oldukları için, ezberledikleri yüzeysel bilgilerle mezun olmaktadır. Bu bağlamda bazı öğretim yöntemlerinin hatırd

tutma üzerindeki etkilerine bakılmasında yarar vardır. Bunlar aşağıdaki gibidir:

Anlatım	% 5
Okuma	% 10
Görsel-işitsel	% 20
Gösterme	% 30
Tartışma	% 50
Yaparak öğrenme	% 75
Diğerlerine öğretme/ Öğrendiklerini kullanma	% 90 ¹²

Görüldüğü gibi geleneksel öğretimdeki anlatma yöntemiye etkin öğrenmede kullanılan tartışma, akran öğretimi (diğerlerine öğretme), yaparak öğrenme ve öğrendiklerini kullanma yöntemleri arasında hatırd tutma açısından oldukça büyük farklılıklar bulunmaktadır.

4. Öğrenme-öğretme anlayışındaki gelişmeler

Geleneksel yaklaşımda öğrenme-öğretme sürecinin, öğretmenin belli bilgileri aktarması, öğrencilerin de bu bilgileri edilgin bir biçimde alması söz konusudur. 1970'lere kadar eğitim uygulamalarında baskın olan davranışçılık akımı da öğrencinin edilgin-alıcı olduğu varsayımından hareketle ortaya çıkmıştır. Geleneksel yaklaşımda her şey öğretmen tarafından belirlenir, sunulur ve kontrol edilir.

1970'lerden sonra davranışçılıktan bilişselciliğe geçiş süreciyle birlikte etkin öğrenme modeli ortaya çıkmış, bu kavrama yeni anlamlar yüklenmiş ve bu düşüncelerin sınıf ortamında uygulanmasına elverişli öğretim teknikleri geliştirilmiştir.

¹² Bkz. National Science Foundation, 1977; aktaran: Açıkgöz 2003, 7

Günümüzde öğrenme sürecinin içsel ve bilişsel bir süreç olduğuna inanılmaktadır. Bu nedenle öğretme “bilgi aktarmak değil, öğrenenin anlam çıkarmasını kolaylaştırmak” (Wittrock, 1978; aktaran: Açıkgöz 2003, 8) olarak ele alınmaktadır. Bu değişikliklerden sonra eğitimde “özdüzenleme (öğrencilerin kendi bilgi edinme çabalarının kendilerinin başlatması ve yönlendirmesi)”, “bağımsız öğrenme”, “yapılandırıcılık” ve “etkin öğrenme” öne çıkmıştır.

5. Etkin öğrenmenin yararları

Etkin öğrenme şu yararları sağlamaktadır:

- a) Kullanışlılık: her konu alanında, her zaman, her düzeyde ve her amaç için uygun bir etkin öğrenme tekniği bulunabilir.
- b) Ekonomiklik: etkin öğrenme ek araç-gereçler olmadan da uygulanabilir.
- c) Destekleyici öğrenme ürünleri üzerindeki olumlu etkisi: Etkin öğrenme bir yandan öğrencilerin akademik başarılarını artırırken, diğer yandan da öğrenme isteği, okuma alışkanlığı, başkalarıyla işbirliği gibi unsurları da geliştirmektedir (Açıkgöz 2003, 5-15).

Stern (1997,14 aktaran: Şahinel 2003, 13) de etkin öğrenmenin yararlarını şöyle sıralamaktadır:

- 1) Yavaş öğrenen ve üstün yetenekli öğrencilere daha çok zaman ayırmak,
- 2) Öğrencilerin özdüzenleme geliştirme yollarını iyileştirmek,
- 3) Farklı öğrenme stilleri için, farklı programlar oluşturmak,
- 4) Yeni öğretmenlere sınıf yönetiminde yardımcı olmak,
- 5) Yaşam boyu öğrenmeyi sağlamak.

Etkin öğrenmenin bir başka yararı da disiplin sorunlarını azaltmasıdır. Saban (2004b, 73) bununla ilgili olarak şunları söylemektedir: “Bir sınıftaki disiplin problemlerinin çokluğu bize o sınıfta öğrenci-merkezli aktif bir öğrenmenin olmadığını gösterir.” Disiplin sorunlarının sıkça görüldüğü sınıflarda, derslerle ilgili olan etkinliklerin, çoğu zaman öğrencilerin sıralarında uzun süre sessizce oturmalarını gerektiren sıkıcı türden dinlemeler veya okumalardan ibaret olduğu gözlenir. Etkin öğrenmede ise, öğrencilerin güdülenmeleri arttığı ve etkin duruma geldikleri için sınıf disiplini sorunları azalmaktadır (Simons 1997, 21-22; aktaran: Şahinel 2003, 11)

Bu bağlamda etkin öğrenme ile yabancı dil öğrenen biri, eldeki olanakları sonuna kadar kullanabilecektir. Yabancı dil öğreniminin yönetsel bilgilerine de sahip olacağından, örneğin dinleme becerisi için evindeki televizyonun öğreneceği dilde yayın yapan kanalını, önceleri anlamasa bile, dinleme becerisini geliştirme adına izlemekten rahatsız olmayacaktır. Oysa geleneksel yöntemle öğrenim gören öğrenciler genellikle neyi neden yaptıklarını bilmedikleri için çabuk sıkılırlar. Yalnız kendi yolunu çizebilen az sayıdaki öğrenci yoluna devam edebilir.

2.2.4 Etkin Öğrenmenin Temel Düşünceleri

Açıkgöz (2003, 43-55), etkin öğrenme modelinin temel düşüncelerini özetle şu şekilde belirtmektedir:

1. Öğrenen, öğrenme sürecinin etkin bir ögesidir.

Etkin öğrenme düşüncesinin yayılmasındaki gecikmenin nedeni, yüzyılın başından beri psikoloji ve eğitimbilim alanlarında davranışçılık akımının egemen olmasıdır. Davranışçıların eksikliği, öğrenmenin gözlemlenemeyen yönüyle ilgilenememeleridir.

Öğrenenin anlayıp anlamaması da dikkate alınmaz. Bilişselcilere göre öğrenen yalnızca strateji kullanımında değil, yeni bilgileri öncekilerle ilişkilendirmede de etkindir. Öğrenen var olan şemaları kullanarak yeni bilgiyi yapılandırır.

2. Öğrenme, birikimli bir süreçtir.

Dinlenen bir tümceden farklı anlamlar çıkarılmasının nedenlerinden biri de kişilerin geçmiş yaşantılarındaki farklılıklardır. Derlerde öğrencilere yeni bilgileriyle önceki bilgileri arasında ilişki kurma fırsatları verilmelidir.

3. Öğrencilerin öğrenme güçleri artırılabilir.

Etkin öğrenme modelinde öğrenenlerin gereksinim duydukları bilgiye kendi çabalarıyla ulaşabilmeleri özel bir önem taşır. Bu alışkanlıklar öğrenenlere örneklerle kazandırılmalıdır. Öğrenci, bir yandan bir konu alanına özgü bilgi ve becerileri öğrenirken, diğer yandan öğrenmeyi ve etkili düşünmeyi öğrenmesi de sağlanabilir. Etkin öğrenme teknikleri öğrenene bu fırsatları sağlayacak biçimde tasarlanmıştır.

4. Öğrenme malzemesi, öğrenene bildiği bağlamda sunulmalıdır.

İnsanoğlunun öğrenme gücü sınırsızdır. Buna karşın öğrenme güçlüklerinin yaşanmasının nedeni, öğretim yöntemleriyle ilgilidir. Yalnızca parçaları izlenen bir film nasıl anlaşılamazsa, birbirinden kopuk, birbiriyle ilişkisiz öğrenmeler de anlaşılamaz.

5. Bilgi kullanılmalıdır.

Bilginin yüzeyde kalmaması için kullanılarak öğrenilmesi gerekir. Bu yolla bilgi, öğrenen tarafından kendine özgü duruma getirilir. Kısacası öğrenen bilgiyi yeniden yapılandırır. Etkin öğrenmedeki teknikler, bilgiyi kullandıracak biçimde tasarlanmıştır.

6. Etkileşim insanı geliştirir.

Etkileşim fırsatları açısından zenginleştirilmiş çevrelerde bulunan çocukların beyinlerinin geliyeceği ve öğrenme güçlerinin de artacağı söylenebilir. Etkin öğrenme teknikleri yoğun etkileşim fırsatı verdiği için, geleneksel tekniklerden daha etkilidir.

7. Öğrenme sürecinde etkili olmak öğreneni güdüler.

DeCharms (1984) tarafından geliştirilen kişisel nedenleme kuramına göre, bireyin çevreyle etkileşimde bulunan “etkin bir araç” olduğuna inanması öğreneni güdüler.

8. Öğrenmede ezber değil, anlam önemlidir.

Eğitimin amacı doğal bilgi olmalıdır. Ezberleyerek öğrenen bir kişi daha önce karşılaşmadığı bir durumla karşılaşınca ne yapacağını bilemez. İnsan öğrenmesi, bir dizi bilgiyi ezberlemenin ötesine geçip, akıl yürütme, sorun çözme, bilgiyi işleme ve yeniden üretme gibi sınırlara ulaşmalıdır.

9. Uğraştırıcılık öğrenme sürecinin etkililiğini artırır.

Bir öğrenme sürecinin uğraştırıcı olabilmesi için, öğrencinin birçok bilgiyi sentezlemesi, yeni durumlarda kullanması ve yeni bilgiler, yeni ilişkiler bulması gerekir. Zor olanı başarmak insana zevk verir. Uğraştırıcı olan, merak ve ilgi uyandırır. Uğraştırıcılık ayrıca, anlamlı, işlevsel öğrenmelere yol açar. Bunların da ötesinde uğraştırıcılık, beyne dayalı öğrenmenin temel ilkelerinden birisidir.

10. Farklı kişiler farklı biçimlerde öğrenir.

Önemli olan, öğretimi öğrencinin özelliklerine uygun duruma getirmektir. Ters durumda, öğrencilerde güvensizlik, düş kırıklığı,

bıkkınlık gibi duygularla ortaya çıkan disiplin suçu vb. olumsuzluklar gözlenmektedir.

2.2.5 Etkin Öğrenmede Öğrencinin Rolü

Artık öğrenci, “doldurulacak bir kap değil, yakılacak bir ateştir” (Rabelais; aktaran: Binbaşıoğlu 2003, 73) söylemiyle ele alınmaktadır. Öğrenci, öğretilenleri aynen almaz. Bilgiyi kendine özgü stratejilerle işleyip yeniden üretir. Etkin öğrenme için öğrencilerin bazı özellikleri kazanmış olmaları, ya da bu süreçte edinmeleri gerekir. Bu özellikler şunlardır:

a) Öğrenci özdüzenleme becerisine sahiptir:

Kendi düşünmesinin farkındadır, plan yapar, gerekli kaynakları bilir, dönütlere duyarlıdır ve eylemlerinin etkililiğini değerlendirir, kısacası özdenetimini sağlar. Geleneksel öğretimde bu beceriye ancak çok iyi olan öğrenciler sahiptir. Bunların başarılı oluşlarının nedeni de zaten bu becerileridir. Bu nedenle zamanı iyi kullanırlar, kendi eksiklerini saptayıp düzeltebilirler, bilgileri örgütlerler. İşte etkin öğrenmede öğrencilerin tümüne bu beceri verilerek bağımsız ve anlamlı öğrenmenin gerçekleştirilebileceği savunulmaktadır.

b) Öğrenci eleştireldir:

Doğruluk, netlik arar. Açık düşüncelidir, zorlamaları sınırlandırır. Başkalarına karşı duyarlıdır (Özden 2003, 158).

c) Öğrenci yaratıcı düşünme ve öğrenme becerilerini kazanmıştır: Çözümü net olmayan işlere girebilir. Bilgi ve yeteneklerinin sınırlarını zorlar, durumlara alışılmıştın dışında bakma yolları üretir (Özden 2003, 179).

Kendi öğrenmesini sağlayabilen öğrenci aşağıda sıralanan işlevleri yerine getirebilir:

- 1) Belirli bir öğrenme durumunu doğru olarak tanımlama,
- 2) Öğrenebilmesi için gerekli en uygun öğrenme stratejisini seçme,
- 3) Stratejinin ne derece etkili olduğunu izleme,
- 4) Öğrenmeyi başarıncaya kadar güdülenmiş olarak yeterli çabayı gösterme (Subaşı 2000, 32; aktaran: Şahinel 2003, 4).

Ayrıca öğrenci konuyu neden öğrendiğini, nerelerde kullanabileceğini bilir. Arkadaşlarıyla etkileşimde bulunur, paylaşım vardır. Araştırma, düşünme ve buluş da etkin öğrenme modelinin uygulandığı derslerde öğrencilerden beklenen davranışlardır (Açıkgöz 2003, 39).

Bu bağlamda etkin öğrenme modelindeki öğrenci, geleneksel öğretim anlayışında olduğu gibi, her koşulda başkalarından yardım alarak öğrenmesini gerçekleştiren biri değil, tam tersine neyi, neden ve nasıl öğrenebileceğini bilen, bir başka deyişle öğrenme sürecini yönetebilen nitelikte bir uzmandır.

2.2.6 Etkin Öğrenmede Öğretmenin Rolü

Öğrenme sürecinin sorumluluğunun öğrencide olması, öğretmenin sorumluluğunun bittiği anlamına gelmez. Bu, öğrencilerin her istediğini yapması, öğretmenin sürece karışmaması anlamında değildir. Öğretmenin gelenekselden farkı; kendi kararlarını uygulamak yerine öğrencilere yön göstermek, önerilerde bulunmak, gerekli durumlarda açıklamalar yapmak, fikir vermek, rehber olmak ve onların gelişimlerini gözlemektir (Özsoy 2003, 102).

Etkin öğrenmede öğretmen öğrencilerden biri gibi, üzerinde çalışılan etkinliğe katılır (Açıkgöz 2003, 34-37).

Etkin öğrenmede öğretmenin geleneksel rolleri sürmektedir. Rehberlik, güdüleyicilik, liderlik, öğretim uzmanlığı, konu alanı uzmanlığı vb. Ancak, öğretmenin bu rolleri oynayış biçimi değişmiş ve ona yeni roller yüklenmiştir. Bunlar şunlardır:

a) Kolaylaştırıcılık:

Öğretmen öğrencinin önüne onun öğrenme sürecini kolaylaştırıcı seçenekler sunmalıdır (Açıkgöz 2003, 114). Kolaylaştırıcılık birçok şekilde olabilir. Örneğın Almancanın öğrenilmesinde dilbilgisi ya da sözcük dağarcığı çalışmalarında kavram haritası kullanılabilir. Böylece öğrencilerin bilgileri örgütlemeleri, bu yolla anlamlı ve kalıcı öğrenme olanağı bulmaları sağlanabilir.

b) Araştırmacılık:

“Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanabilmeleri için öncelikle öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen kişiler olması gereklidir.” (Açıkgöz 2003, 38). Bunun en kolay yolu, sınıfa Almancayla ilgili çeşitli kaynaklar getirip kendisinin de sürekli biçimde bunlarla içli dışlı olduğunu öğrencilere duyumsatmasıdır. Onlarla sohbet anında neden böyle bir çaba içinde olması gerektiğini öğrencilere aktarabilirse, öğrenmenin sürekliliğine ilişkin duyuşsal tutum olumlu şekilde sağlanmış olacaktır.

c) Tasarımcılık:

Öğrencilere yardım edebilmesi için öğretmenin iyi bir tasarımcı olması gerekmektedir. Derste ele alınan bir konuyu yaşamla özdeşleştirmek için kurgu tasarlanıp, küçük bir senaryo

oluşturulması buna örnek olarak gösterilebilir. Sözcük dağarcığı çalışmalarında grafiksel unsurlarla çeşitli tasarımlar yapılabilir. Bütün bunların öğrenciler tarafından yapılabilmesi için öğretmenin bunları öğrencilere aktarabilecek birikime sahip olması gerekir.

Kısacası etkin öğrenmede öğretmenin rolünün, süreci tasarlama ve süreç sırasında danışmanlık yapmaya dönüştüğü söylenebilir.

2.2.7 Etkin ğrenmenin İlişkili Olduğu Yönelimler

2.2.7.1 Etkin ğrenme ve oklu Zeka Kuramı

Çoklu zeka kuramı, bireyin sahip olduğu farklı zeka potansiyelleri üzerine kurgulanmıştır. Çoklu zeka kuramı, bilişsel yaklaşımın öğrenmeye ilişkin açıklamalarından ve nöro-bilimin (sinirbilim) bulgularından yararlanılarak her bireyin zeka kapasitesinin kendi başına özerk gler ya da yetenekler tarafından oluşturulduğunu ve bunların zeka gücünü kapsadığını savunur (şişman 2006, 92).

Howard Gardner (1983), günümüzde çoklu zeka yaklaşımının en önemli temsilcisidir. Gardner zekayı, kişinin belli kültürel dokuda ürünler ortaya koyabilme, karşılaştığı sorunlara etkili ve verimli zmler üretebilme ve üzülmesi gerekli yeni ve karmaşık problemleri keşfetme yeteneği olarak tanımlar (zbay 2004, 102-104).

Çoklu zeka kuramına göre 8 çeşit zeka alanı şunlardır:

1. Sözel zeka: Sese, ritimlere ve sözcüklerin anlamlarına duyarlılık; dilin farklı işlevlerine duyarlılık.

2. Sosyal zeka: Başkalarının isteklerine, güdülerine, huylarına uygun tepkide bulunma kapasitesi.

3. Özedönük zeka: Davranışlarına neden olan kendi duygularını, yeteneklerini ayırt etme becerisi; kendisinin güçlü ve zayıf yönlerini bilme.

4. Mantık – matematik zekası: Mantıksal ya da sayısal örüntüleri ayırt etme kapasitesi; uzun mantıksal zincirleri değiştirebilme yeteneği.

5. Bedensel – kinestetik zeka: Beden hareketlerini kontrol etme ve objeleri becerikli biçimde değiştirme yeteneği.

6. Müziksel zeka: Ritim ve ses tonları değerlendirme ve üretme yeteneği; müzikal formları değerlendirebilme.

7. Görsel zeka: Görsel–uzamsal dünyayı doğru olarak algılama kapasitesi.

8. Doğacı zeka: Doğal dünyayı doğru olarak algılama. Bitki ve hayvan türlerini ayırt edebilme (Erden 2004, 225; Şişman 2006, 92).

Saban (2004a, 4), çoklu zeka kuramıyla zekaya geleneksel bakışı şu şekilde karşılaştırır:

Tablo 2.3
Zekaya İlişkin Eski ve Yeni Anlayış

Zekaya İlişkin Eski Anlayış	Zekaya İlişkin Yeni Anlayış
1 Zeka, doğuştan kazanılır,	1 Bir bireyin genetik olarak kalıtımla

sabittir ve bu nedenle de asla değiştirilemez.	birlikte getirdiği zeka kapasitesi iyileştirilebilir.
2 Zeka, nicel olarak ölçülebilir ve tek bir sayıya indirgenebilir.	2 Zeka, herhangi bir performansta, üründe veya problem çözme sürecinde sergilendiğinden sayısal olarak hesaplanamaz.
3 Zeka, tekildir.	3 Zeka, çoğuldur ve çeşitli yollarla sergilenebilir.
4 Zeka, gerçek hayattan soyutlanarak (yani, belli zeka testleri ile) ölçülür.	4 Zeka, gerçek hayat durumlarından veya koşullarından soyutlanamaz.
5 Zeka, öğrencileri belli seviyelere göre sınıflandırmak ve onların gelecekteki başarılarını tahmin etmek için kullanılır.	5 Zeka, öğrencilerin sahip oldukları gizil güçleri veya doğal potansiyelleri anlamak ve onların başarmak için uygulayabilecekleri farklı yolları keşfetmek için kullanır.

Etkin öğrenme modeli, öğrencilere öncelikle çoklu zekanın gerektirdiği çeşitliliği ve seçme hakkını sunar. Geleneksel sınıflarda her öğrenciye aynı anda, istediği ya da yatkın olduğu etkinliğe katılma fırsatı verilemez. Geleneksel yöntemlerin gereği öğrenciler; aynı anda dinleyecekler, aynı anda örnek bulacaklar, aynı anda şekle bakacaklardır. Oysa etkin öğrenme modeli, öğrencilere kendine özgü öğrenme ve öğrendiklerini kullanma fırsatları vererek, uzmanca anlamayı özendirerek çoklu zeka kuramının uygulanmasını kolaylaştırır (Açıkgöz 2003, 297).

Çoklu zeka kuramının önemli kişilerinden biri olarak değinilen Gardner da, şu sözleriyle etkin öğrenmeyi dile getirmektedir:

Bana göre şimdiye kadar yürütölen deneyler anlamının geliştirilmesinin şu koşullarda olabileceğini göstermektedir. Benim çağrısını yaptığım çevreler,

öğrencilerin bilgiyi çeşitli biçimlerde göstermelerini, becerikli yetişkin uygulamacıların rollerine uyum sağlamlarını ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarıyla sonuçlanacak özdeğerlendirme süreçlerine katılmalarını teşvik eder. (Gardner 1991, 224; aktaran Açıkgöz 2003, 297)

2.2.7.2 Etkin Öğrenme ve Öğrenme Stilleri

Saban (2004b, 1), öğrencilerin öğrenme stillerinin önemsenmemesi durumunda öğretmenlerin başarılı sonuçlara ulaşamayacaklarını şu sözlerle dile getirmektedir:

Bir öğretmen ne kadar çok alanına hakim, öğretmek için motivasyonu yüksek ve çocukları seven bir yapıya sahip olursa olsun, eğer sınıfındaki öğrencilerin doğal öğrenme stillerini dikkate almazsa, o öğretmenin öğretim işinde başarılı olması güçtür.

Öğrencilerin doğal öğrenme stillerini anlamada, psikolojik tip teorisi kapsamlı bir kuramsal çerçeve sunar. Jung (1971) bütün insan davranışlarını “algılama” ve “yargılama” olmak üzere iki temel kategoriye ayırarak bir bireyin kendisini anlayabilmesine önemli bir katkı sağlamıştır. Bu durumda bireyler, ya duyuları ya da sezgileri yoluyla algılamayı tercih ederken, yargılamayı da ya mantıksal ya da duygusal davranarak yapar.

Jung’a göre, bütün bu fonksiyonların her bireyde bulunmasına karşın, bunlardan birisi çok baskın, birisi baskın olana yardımcı, birisi üçüncül derecede önemli ve diğeri de bireyin en zayıf olduğu fonksiyonu yansıtır. Jung, daha sonra, psikolojik tip betimlemesine içedönük ve dışadönük kişilik özelliklerini tanımlayan bir boyut

daha eklemiştir. Bu boyut açısından bakıldığında, içedönük bir biçimde enerji elde etmeye çalışan bir birey, en baskın fonksiyonunu içe (kendisine), diğer işlevlerini de dışa çevirir. Diğer taraftan dışa dönük bir biçimde enerji elde etmeye çalışan bir birey ise, en baskın işlevlerini dışa, diğer fonksiyonlarını da içe yönlendirir.

Saban (2004b, 2), psikolojik tip teorisinin öğrenme-öğretme sürecine uyarlanması durumunda 8 farklı öğrenme stiline ortaya çıktığını söylemektedir. Bunlar:

1. dışadönük tipler,
2. içedönük tipler,
3. duyuusal tipler,
4. sezgisel tipler,
5. düşünen tipler,
6. duygusal tipler,
7. yargısal tipler,
8. algısal tipler.

Saban (2004b, 70), öğrencilerin bütün duyu organlarına dayalı öğrenme yaşantıları sunarak, onların daha etkin olarak öğrenmelerinin sağlanacağını vurgularken, Erden (2006, 25) de her öğrenci için ayrı bir öğretim tasarımı uygulamanın olanaklı olmadığını, bu nedenle içinde farklı öğrenme stillerine sahip öğrencileri etkileyecek unsurların yer aldığı zenginleştirilmiş öğretim ortamlarının yaratılması gerektiğini söylemektedir.

Öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde tutarak ikinci yabancı dil dersinde, onlara prosedürel bilgilerini artırıcı yardımlarda bulunulabilir. Böylelikle erek dilin farklı beceri ve bilgi alanlarında (okuma, dilbilgisi, yazma vb.) kendi öğrenmelerini daha

etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirmeleri sağlanmış olur (Neuner/Koithan 2001, (Teil 2), 19).

2.2.7.3 Etkin Öğrenme ve İşbirliğine Dayalı Öğrenme

İşbirliğine dayalı öğrenmenin etkin öğrenme modeli içindeki yeri çok fazladır, çünkü işbirliğine dayalı öğrenme, etkin öğrenmenin pek çok ilkesini uygulama olanağı sağlar. Bu tür öğrenmede, bilimsel yaklaşım ve demokratik tutum baskındır. Araştırmalar, işbirliğine dayalı öğrenmenin, bilginin kalıcılığı, kavram ve ilkelerin kullanımı, sorun çözme ve yaratıcı düşüncenin gelişimi gibi yönlerden yararlı olduğunu göstermektedir (Özsoy 2003, 88; Sönmez 2004a, 37; Şahinel 2002, 18).

Gömlüksiz (1997, 1) de işbirliğine dayalı öğrenmeyi şöyle tanımlamaktadır:

Kubaşık öğrenme, öğrencilerin sınıf ortamında küçük karma kümeler oluşturarak, ortak bir amaç doğrultusunda akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, genelde küme başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanabilir.

Bu durumda geleneksel küme çalışmalarının tersine işbirliğine dayalı öğrenmede, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden olduğu gibi, küme içindeki arkadaşlarının öğrenmesinden de sorumlu oldukları görülür.

2.2.7.4 Etkin Öğrenme ve Düşünme Becerisi

Düşünme; “gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen malumatı kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve değerlendirmenin disipline edilmiş şeklidir.” (Özden 2003, 137) Yeni düşünceler, eski düşüncelerden oluşur. Bunlar, eski düşüncelerin bileşimleri ve değişikliğe uğramış, uydurulmuş halleridir. Herhangi birinin tamamen kendine ait özgün bir düşünceye sahip olması pek olası değildir. Başka düşünceleri bir araya getirip yeni düzenlemeler yapmıştır, ama bu temel düşünceler başkalarından alıntıdır. Eğer önceki düşüncelerden faydalanma olanağı olmasaydı, hiçbir yeni buluş, yeni atılım ya da başka bir şey olmazdı (Witt 1999, 165).

Yıldırım (2004, 49)’a göre hepimiz, benzeri düşünsel özelliklere sahip olmamıza karşın, bunları farklı biçimlerde bütünleştiririz. Düşüncelerimizi oluşturup başkalarına yansıtırken, başta dil olmak üzere birtakım simgeler kullanırız. Düşünme ve dolayısıyla öğrenme gücümüz, büyük ölçüde bu simgelerin zihnimizde oluşturduğu kavramların netliğine bağlıdır.

Bu açıdan bakıldığında, geleneksel öğretimle öğrencilerin düşünme yetilerini geliştirememesi nedeni ortaya çıkar. Öğrenciler, edilgin-alıcı rolleriyle derslerde yalnız öğretmenlerin kendilerine aktardıkları bilgileri yüzeysel olarak, bir başka deyişle ezberleyerek öğrenmeyi seçmek durumunda bırakıldıkları için zihinlerinde kavramların netleşmesi güçleşir. Böylece, kavramadan, anlamadan bir şeylerle uğraşırlar. Sonuçta, ne öğrenme, ne de düşünme güçleri gelişir.

Şahinel (2002, 20)’e göre yaratıcı düşünme, etkin öğrenmenin yakından ilgili olduğu bir yönelimdir. Yaratıcı düşünceyle ilgili

olarak Özden (2003, 172) şu tanımı yapmaktadır: “Yaratıcılık bir düşünme biçimidir ve hayal gücü ile çok yakın ilişkisi vardır. Yaratıcılık tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içinde vardır. Yaratıcı yeti insan yaşamının ve gelişimlerinin tüm yönlerinin temelini meydana getirmektedir.”

Yaratıcı düşüncenin ilk koşulu, kendine güvenmektir. İkincisi ise, özgür düşüncedir. Witt (1999, 160), bu konuyla ilgili olarak: “herkesin gittiği yoldan gitmeyin, o yolu terk edip ara yollara sapın. Mutlaka daha önce görmediğiniz yeni şeyler keşfedeceksiniz, bu yeni keşifleri daha başkaları izleyecek. Unutmayın ki, tüm yeni buluşların arkasında düşünce vardır” demektedir.

Yine geleneksel yöntemlerin tek doğru üzerinde yoğunlaşması, öğrencilerin özgür düşünmelerine, kendilerine özgü yollar bulup, bunları çözüm için denemelerine olanak sunmaktan uzak görünmektedir.

Eleştirel düşünme ise, “kendi düşüncelerimizin farkında olup, bizim dışımızdakilerin de düşüncelerini göz önünde tutarak öğrendiklerimizi uygulayıp kendimizi ve çevremizdeki olayları, durumları ve düşünceleri anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreçtir.” (Özden 2003, 158)

Mantıksal düşünce sol beynin, yaratıcı düşünce sağ beynin işlevidir. Yaratıcı düşünce yenilik getirmek, mantıksal düşünce ise var olanı değerlendirmek işlevlerini yerine getirir. Dolayısıyla, herhangi bir konuyu ele alırken, yaratıcılıkla başlayıp mantıkla devam edilmelidir. Yaratıcı düşünce evresinde; farklılık, özgünlük ve yenilik, esneklik, hayal gücü, hemen yargılamama gibi konulara dikkat etmek; mantıksal düşünce evresinde ise akılcılık, nedensellik, analiz-sentez gibi özelliklerden yararlanmak gerekir

(Yıldırım 2004, 50). Kısacası kavramlar arasında kurulan ilişkilerin çeşitliliği ve özgünlüğü yaratıcılığın, netlik ve tutarlılığı ise mantığın ölçüsüdür (Yıldırım 2004, 71).

Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek için geleneksel yöntemin yetersiz kaldığı görülmektedir. Etkin öğrenme modelinde ise, öğrenciler öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlükleri, kendi yaratıcı düşüncelerini ve mantıksal çıkarımlarını ortaya koymak yoluyla çözmeye çalışırlar. Böylelikle derinlemesine ve kalıcı öğrenme gerçekleştiği için zihinlerinde daha net kavramlar olur. Bu da onların düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlar.

2.2.7.5 Etkin Öğrenme ve Beyne Dayalı Öğrenme (BDÖ)

Caine ve Caine (1991) beyne dayalı öğrenmeyi geliştirmiştir. Anlamlı öğrenme, zihin ve duyguları sürece katar. Beyinde duygular ve biliş birlikte işlenir (Açıkgöz 2003, 244).

Beyin, sürekli olarak bilgiyi işler. Aynen besinlerin sindirilmesi gibi, o da deneyimleri bir bakıma sindirir. İçine dalmış olduğu karmaşık genel bağlama sürekli karşılık verir. Bu durumda beyin temelli eğitim;

- 1) Öğrenenler için, hayatla iç içe zengin ve uygun deneyimlerin tasarlanması ve dengeli bir şekilde uygulanması,
- 2) Öğrenci deneyimlerinin anlamın özünü kavrayacak şekilde işleyişinin sağlanmasıdır.

Beyin temelli öğrenmenin dikkate değer özellikleri arasında etkin belirsizlik ya da belirsizliğin hoş görülmesi, sorun çözme, sorgulama, mecaz, benzetim ve gösterim kullanımı yoluyla ilişkiler kurarak örüntüleme yer alır. Öğrencilere etkinlik ve projeler için pek çok seçenek verilir (Caine 2002, 8).

Bilginin gerek parçaları gerekse bütünü boşlandığında birey, öğrenmede aşırı güçlüklerle karşılaşır. Öğrenmenin birikimli ve gelişimsel olması nedeniyle iyi bir eğitim, zorunlu olarak bilgi ve becerileri zaman içinde yapılandırır. Bununla birlikte parçalar ve bütün, kuramsal olarak karşılıklı etkileşim içindedir. Birbirinden anlam çıkarır ve paylaşır. Böylelikle tüm dil yaşantıları gerçekten ilişkilendirildiğinde sözcükler ve sözdizimi en iyi şekilde anlaşılabilir özümленir (Caine 2002, 86).

Her beyin kendine özgüdür. Öğrenme fiilen beyin yapısını değiştirdiğinden, daha çok öğrenme, daha çok kendine özgü değildir. Öğretim, tüm öğrencilerin görsel, işitsel, dokunsal ve duyuşsal seçimlerini sergilemelerine olanak vermek için çok yönlü olmak zorundadır. Diğer bireysel farklılıklar da göz önünde bulundurulmalıdır. Bireysel ilgiyi çekmek için öğrenme ortamına yeterince çok değişken sunma, hayatın karmaşıklığını yansıtması yönünden okulların yeniden biçimlenmesini gerektirebilir. Eğitim, en uygun beyin etkinliklerini kolaylaştırmalıdır (Caine 2002, 92).

Etkin öğrenme modeli, öğrencilerin BDÖ'nün ortaya koyduğu ilkelere uygun öğrenme süreçleri yaşamalarını sağlar. Öğrenciler, derslerde katıldıkları etkinliklerde kendilerine sunulan sorunları çözerken, kalıplaşmış öğrenci-öğretmen ilişkisinin dışında daha içten bir ortamda bulunurlar. Bu da onlara kaygıdan uzak, rahat ve doğal öğrenme olanağı sağlar.

2.2.7.6 Etkin Öğrenme ve Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ)

Öğrenme sürecinin uyarıcı ve öğrenme etkinliklerinin odak noktası olarak gerçek ya da gerçeğe çok benzeyen sorunların kullanılması PDÖ'nün genel özelliğidir. Sorunu ortaya çıkaran

koşullar ve sorunun ne olduğu açıkça anlatılır. Problemler genellikle, ilgili konudaki olayların anlatıldığı senaryolar şeklinde sunulur (Açıkgöz 2003, 222).

Saban (2004b, 211) problem çözmeye dayalı öğrenme sürecinde öğrencilerin düşünenler, bilenler ve etkin olarak katılanlar olduklarını vurgular. Problem çözmeye dayalı öğrenme, yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışının en önemli uygulamalarından birisini yansıtır. Çünkü öğrenme etkinliklerinin planlanması, öğrencilerin belli bir problem durumuna etkin katılımını gerektirir.

PDÖ'nün etkin öğrenme modelinin uygulanması açısından önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Özellikle öğrencilerin sorun çözme becerilerinin geliştirilmesi için düşünüldüğünde bu daha da belirginleşir.

2.2.8 Öğrencileri Etkin Öğrenmeye Hazırlama

Geleneksel yöntemlere alışmış öğrenciler, öğrenme sürecinin sorumluluğunu almaya üşenebilirler. Bazı durumlarda ise, öğrenci, etkin öğrenmeye inandığı ve onun önemini kavradığı halde, etkin öğrenmenin gereklerini yerine getiremeyebilir. Öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşımada ve üst düzey işleri yerine getirmede zorlanabilir. Bunun nedeni, öğrencilerin etkin öğrenmenin gerektirdiği bilişsel ve biliş üstü becerilerden yoksun olmaları olabilir. Örneğin öğrenci, istediği halde öğrenme malzemesini şemalaştıramıyor, ya da kendi öğrenme eksiklerini saptayamıyor olabilir. Açıkgöz (2003, 275), bu durumda şunları önermektedir: "Öğrencilerin, aktif öğrenmeye hazır olmadıklarının hissedildiği durumlarda yapılması gereken aktif öğrenmeden vazgeçmek değil, öğrencileri bu uygulamalara hazırlamaktır."

Öğrencileri bu uygulamalara hazırlama ya dersin içinde ya da ayrı programlarla yapılabilir. Eldeki çalışmada öğrencilerin ayrı programlarda yetiştirilmeleri yerine dersin içinde bu becerileri zamanla kazanmaları hedeflenmiştir.

2.2.9 Etkin Öğrenme Modeliyle Geleneksel Öğretimin Karşılaştırılması

Etkin öğrenme sınıflarındaki öğrenciler öğrenme sürecini kendileri çekip çevirirken, geleneksel sınıflardaki öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu taşıyamayacak kadar edilgin tutulurlar. Geleneksel öğretimde öğrenci, genellikle yalnızdır. Sosyal etkileşim yok denecek kadar az olduğundan öğrenci, kendisini dinleyecek birini bulamayabilir. Oysa etkin öğrenmede öğrenme süreci paylaşılır. En edilgin öğrenci bile bilgiyi kullanma etkinliklerinde etkin rol alır.

Geleneksel eğitimle etkin eğitimin farkı özetle aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir:

Tablo 2.4
Geleneksel Eğitimle Etkin Eğitimin Karşılaştırılması

	Etkin Eğitim	Geleneksel Eğitim
Sınıf Düzeni	Öğrenciler, çeşitli biçimlerde küme, U, O, V ya da iç içe halkalar halinde otururlar. Önü, arkası belli olmayan, aynı anda her köşede etkinliklerin devam	Öğrenciler sıralar halinde hareketsiz oturmakta ve başlarında bir öğretmen anlatım yapmaktadır. Etkileşim çok sınırlıdır.

	ettiği, hareketli, sürekli etkileşim halinde olan bir sınıf düzeni söz konusudur.	
Hedef	Bilginin özümsemesi, anlamlandırılması ve yeniden üretilmesi, öğrenilenlerin kullanılması, problem çözme ve kavrama gibi hedefler üzerinde durulur.	Aktarılan bilginin öğrenci tarafından alınması ve tekrarlanması hedeflenir.
Kurallar	Herkes aynı anda konuşabilir ve sözlerini dinleyecek birisini bulabilir. Dersin akışını sağlayacak kurallar dışında fazla kural yoktur.	Öğrenciler hareket edemez, söz verilmedikçe konuşamaz, arkadaşlarıyla etkileşimde bulunamazlar.
Öğrenci	Araştırır, düşünür, soru sorar, keşfeder, tartışır, fikir üretir, karşılaştırmalar yapar, açıklar, örnek verir, anlam çıkarır, önceki öğrenilenlerle bağ kurar, değerlendirme ve çıkarımlar yapar, tahminlerde bulunur, neyi nasıl öğreneceğine karar verir, kendi eksikliklerinin farkına varır, öğrenme malzemesini başka ifadelerle anlatır, örnek ister, neden-sonuç ilişkilerini arar, bilgiyi yeniden yapılandırır, öğrenmek için çaba harcar.	Edilgin-alıcı konumundadır, not alır, aktarılan bilgileri ezberler ve sınavlardan sonra genellikle unutulur.
Öğretmen	Öğrenmeyi kolaylaştırır,	Uzman, bilgi aktarıcı ve karar

	yönlendirmelerde bulunur, Araştırmacı ruhuna sahiptir, öğrenme sürecini tasarlar ve öğrencilere danışmanlık yapar.	verircidir.
Sorunlar	Öğrenciler arasında düşünce uyuşmazlığı yaşanabilir. Ancak bunu geliştirici yönleri de vardır.	Öğrencilerin dersten sıkılmaları, ezbercilik, disiplin sorunları, ilgisizlik, öğretmenlerin tükenmişliği ve gelişmenin ağırlığı, güdüsüzlük ve yetersiz sosyal etkileşim, olumsuz sınıf atmosferi, bilgiyi kullanma fırsatının bulunmaması.
Avantajlar	Etkili, ekonomik, kullanışlı, bilgiyi kullanma olanaklarını sağlayıcı.	
Yetiştirilen İnsan Tipi	İyi yetişmiş, etkili iletişim becerilerine sahip, yaratıcı, karmaşık sorunları çözen, karar veren, etkili düşünen, yaşam boyu öğrenen ve kendini geliştiren, içinde yaşadığı toplumda etkili olan, güvenli, sağduyulu, gayretli, bilgili, kaynaklardan yararlanabilen, etkili insan ilişkileri kurabilen bir insan tipi.	Kalıp yargılarla donanmış, gelişmeye kapalı, sorun çözme becerilerinden yoksun, girişken olmayan, yaratıcı olmayan, bağımlı bir insan tipi.

2.3 Etkin Öğrenme Temelli İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Dersinin Tasarlanması

Bu kısımda ikinci yabancı dil olarak Almanca dersinin etkin öğrenme modeline göre yapılandırılma koşulları ele alınmıştır. Bu bağlamda: (1) dersin genel niteliği, (2) dersin hedefleri, (3) derste uygulanabilecek strateji, yöntem ve teknikler, (4) eğitim durumları ve (5) değerlendirme gibi konular işlenmiştir.

2.3.1 Dersin Genel Niteliği

İkinci yabancı dil olarak Almanca dersinin her aşamasında öncelikle iki konu sürekli olarak gözetilmelidir. Bunlardan ilki dersin ikinci yabancı dil olma özelliğidir.

İkinci yabancı dil dersinde daha önceden okul ortamında bir yabancı dili öğrenmiş öğrencilerin yabancı dile özgü bilgilerini ve dili öğrenmeye dönük birikimlerini sürekli olarak etkin kılmak koşuluyla ikinci yabancı dili öğrenmeleri anlaşılmalıdır¹³.

Gözetilmesi gereken ikinci konu da yabancı dil öğretim anlayışı olarak iletişimsel yaklaşımın göz önünde tutulmasıdır. İletişimsel yaklaşımda, dört temel dil becerisi (duyma, konuşma, okuma, yazma) temel hedef, dilbilgisi ile sözcük dağarcığı çalışma alanları da bu hedeflere katkı sağlayan araçlar olarak görülür¹⁴.

Etkin öğrenme modeli de bu iki ölçüte bağlı kalınarak ikinci yabancı dil olarak Almanca dersine uyarlanmalıdır.

¹³ Bkz. 2. 1. 4 İkinci Yabancı Dil Kavramı

¹⁴ Bkz. 2. 1. 3. 3 Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yaklaşım

2.3.2 Dersin Hedefleri

Dersin hedefleri denince sırasıyla öğrencilerin bilişsel, edimsel ve duyuşsal öğrenmelerine ilişkin beklenen kazanımları akla gelir.

2.3.2.1 Bilişsel Hedefler

Öğrencilerin Almancaya ilişkin yapı, sözcük bilgisi gibi unsurlarla bu dilin konuşulduğu ülke bilgisini, bir başka deyişle kültürünü bilmeleri bilişsel hedeflerin içinde yer alır. Bununla birlikte yine öğrencilerin kendi öğrenme güçlerini bilmeleri de konuyla ilgili sözü edilmesi gereken başka bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır (Neuner/Hufeisen 2001, 165,167). Etkin öğrenme modeli öğrencilerin kendi öğrenme güçlerinin farkında olmaları açısından onlara çeşitli etkinliklerle fırsatlar sunar. Öğrenciler, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almak zorunda kaldıkları uğraştırıcı çalışmalarda bağımsız öğrenme güçlerini fark ederler ve zamanla bu becerilerini geliştirirler.

Ayrıca dile ilişkin yapı, sözcük dağarcığı, erek dile özgü kültür bilgisi gibi alanlarda da etkin öğrenme modeli geleneksele göre daha verimli ve kalıcı öğrenme olanakları sunar. Çünkü öğrenciler öğretmenden aldıkları bilgileri ezberlemek yerine, bu bilgilere kendi çabaları ile daha doğal ve zengin süreçlerle ulaşacaklardır.

2.3.2.2 Edimsel Hedefler

Edimsel hedef denilince, Almancanın iletişimsel amaçlarla kullanımı anlaşılmalıdır. Kısacası, dört dilsel beceri olan duyma,

konuşma, okuma ve yazmanın uygulamada öğrenciler tarafından kullanılabilmesi gerekir (Neuner/Hufeisen 2001, 165,167).

Bu noktada etkin öğrenme modeliyle sözü edilen hedeflere geleneksele göre daha etkili ve kalıcı sonuçlar alınarak ulaşılabilir. Edimsel alan becerinin öne çıktığı bir alandır. Beceri de yaparak, yaşayarak edinilir. Etkin öğrenmede öğrenciler sürekli olarak öğrenme malzemesiyle uğraştıkları için bu konuda geleneksele göre daha iyi olanaklara sahiptirler.

Sürekli olarak Almancayla ilgili uğraşı içinde olan Öğrenciler, yalnız derslerde değil, ders dışında da neyi neden yaptıklarını daha iyi bildikleri için kendi öğrenmelerini sürdürebileceklerdir.

2.3.2.3 Duyuşsal Hedefler

Yalnızca yabancı dili bilişsel ve edimsel anlamda öğrencilere kazandırmayı hedeflemek yeterli değildir. Çağdaş eğitim insanı sadece bedensel ve zihinsel yönüyle değil, duygularıyla da ele alır. Bunun nedeni insanın düşüncelerinden çok duygularından etkilenmesidir (Orbach 1998; aktaran: Kara 2003, 36). Eğer öğrenciler erek dil ve onun ait olduğu kültüre karşı zihinlerinde bir tutum belirleyememişlerse, yabancı dil dersinde başarılı olmaları güç olacaktır (Neuner/Hufeisen 2001, 165,167).

Duyguların olumlu yönde harekete geçmesi için kişinin yaptığı işten zevk alması gerekir. Geleneksel öğretimde her şeyi öğretmen belirler. Neyin, ne zaman, nasıl yapılacağı öğretmen tarafından saptanır. Etkin öğrenmede ise, öğrenciler birlikte çalıştıkları arkadaşlarıyla paylaşım içerisinde, süreci yönlendirebilen, karar alabilen bir durumda oldukları için, kısacası edilgin değil de bir

şeyler yapan etkin bireyler olduklarını duyumsadıkları için, Almancaya karşı daha olumlu bir tutum sergileyeceklerdir.

2.3.3 Öğretim Stratejileri, Yöntemleri ve Teknikleri ile Bunların Uygulama Olanakları

Bu kısımda sırasıyla genel olarak eğitimbilimde yer alan öğretim stratejileri, yöntemleri ve teknikleri ele alınmış, bunların etkin öğrenme temelli ikinci yabancı dil olarak Almanca dersinde uygulama olanakları irdelenmiştir.

2.3.3.1 Öğretim Stratejileri

Strateji, sınıf içinde yapılacak bütün etkinliklerin genel çerçevesi olarak tanımlanabilir. Dersin hangi mantık zincirine göre işleneceği, öğretmen ve öğrencinin konumu, bilgilerin aktarılma sırasını ve biçimini belirleyen sınırlar, seçilen stratejiyle belirlenir (Şişman 2006, 10). Demirel (2005, 70), öğretim stratejilerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Sunuş yoluyla öğretim stratejisi
2. Buluş yoluyla öğretim stratejisi
3. Araştırma yoluyla öğretim stratejisi

2.3.3.1.1 Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi

Bu strateji, ülkemizde yaygın bir şekilde uygulanmaktadır. Bilginin aktarılması, kavram, ilke ve genellemelerin açıklanmasında kullanılır. Bu stratejide bilginin düzenlenmiş, sıralanmış olması gerekir.

Sunuş yoluyla öğretim stratejisinin etkin öğrenme modeliyle uyumlu hale getirilmesi için sunan kişi ya da kişilerin öğretmen değil de öğrenciler olması bir yol olarak düşünülebilir. İkinci yabancı dil dersinde drama gibi tekniklerin bu stratejiyle kullanılabilir olması, stratejinin bütünüyle bir tarafa atılması gerektiği düşüncesinden uzaklaşmayı olanaklı kılabilir. Ancak bu strateji, salt anlatım yöntemiyle kullanılacak olursa, etkin öğrenme modeliyle bir ilgisi kalmayacaktır. Bununla birlikte, öğretmenin dersin akışı içinde küçük yönlendirmeler için sunuş stratejisini kullanması da kaçınılmaz olabilir.

2.3.3.1.2 Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi

Buluş yoluyla öğretim stratejisi Bruner tarafından geliştirilmiştir. Bireyin kendi deneyimleri yoluyla yaparak, yaşayarak öğrenmesi ilkesine dayanır. Stratejinin uygulanmasında tümevarımcı bir mantık izlenir. Öğretmenin görevi, öğrencinin merak duygusunu harekete geçirip onu yönlendirerek sorunun yanıtını bulmasını sağlamaktır.

Bu stratejinin sunuş yoluyla öğretimden daha fazla etkin öğrenmeyle uyumlu olduğu söylenebilir. Çünkü etkin öğrenmede önemli olan, öğrencinin bilgiye kendi çabasıyla ulaşabilmesinin sağlanmasıdır.

2.3.3.1.3 Araştırma Yoluyla Öğretim Stratejisi

Öğretmen, öğrencilerin ilgisini çekecek sorunlar bularak öğrencilerin bu sorunları incelemelerini ister. Öğretmen her aşamada öğrencilere yardımcı olur. Bu süreç bilimsel araştırma sürecidir. Bu yolla öğrencilere araştırma ve sorun çözme becerileri de kazandırılır (Açıkgöz 2003, 140; Şişman 2006, 11).

Buluş yoluyla öğretim stratejisiyle birlikte araştırma yoluyla öğretim stratejisi de etkin öğrenme modeli için oldukça uygun bir stratejidir. Öğrencilerin sorun çözme yetilerinin bu stratejiye uygun yöntem ve tekniklerle gelişeceği açıktır. Bu da onların etkin öğrenmenin de hedefleri arasında yer alan kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirecektir.

Açıkgöz (2003, 144), araştırma yoluyla öğrenmede mantığın ön plandayken, buluş yoluyla öğrenmede önceden bilinmeyi algılamak için düşüncelerin sentezlenmesinin ön planda olduğunu vurgulamaktadır.

2.3.3.2 Öğretim Yöntemleri

Yöntem, hedefe ulaşmak için izlenen en kısa yoldur. Yöntem, seçilen stratejinin uygulanması ve dersin hedeflerine ulaşmak amacıyla izlenen yollar olarak tanımlanabilir (Şişman 2006, 10).

Bu durumda yöntemin strateji ve dersin hedefleriyle ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Demirel (2005, 114), bu ilişkiyi aşağıdaki gibi saptamıştır:

Tablo 2.5
Hedef-Yöntem İlişkisi

HEDEF	STRATEJİ	YÖNTEM	TEKNİK
Bilişsel Alan			
Bilgi	Sunuş	Anlatma	Gösteri Drama Beyin Fırtınası
Kavrama	Buluş	Tartışma	Soru-yanıt

		Örnek olay	Beyin fırtınası
Uygulama Analiz Sentez Değerlendirme	Araştırma	Gösterip yaptırma Sorun çözme Proje	Benzetim Drama İkili ve grup çalışması

O halde, belirlenen hedefe uygun bir strateji seçilir; bu stratejiye uygun olarak da yöntem ve teknikler işe koyulur. Aşağıda öncelikle öğretim yöntemleri ardı ardına ele alınmış ve etkin öğrenme modeli ile uyumluluğu gözden geçirilmiştir.

2.3.3.2.1 Anlatım Yöntemi

Anlatım yöntemi, öğretmenin bilgilerini edilgin bir şekilde oturarak dinleyen öğrencilere otokratik bir biçimde ilettiği geleneksel bir yöntemdir (Küçükahmet 2001, 75).

Bu yöntem, öğrenciyi öğrenme sürecinde etkin kılmadığı için, etkin öğrenme modeline uygun değildir. Ancak etkinliklerin yürütüldüğü sırada çok kısa sürelerle, öğrencilerin yönlendirilmesi adına bazı açıklamalara yer verilebilir.

2.3.3.2.2 Tartışma Yöntemi

Tartışma yöntemi, bir konunun kavranması aşamasında karşılıklı olarak görüşler ortaya koyma, bir sorunun çözüm yollarını arama ve değerlendirme çalışmaları yaparken kullanılır (Şişman 2006, 13).

Tartışma yöntemi, özellikle grup çalışmalarında öğrenme sürecinin canlı kılınması adına, öğrencilerin katılımlarının artırılması amacıyla yararlı olabilir.

2.3.3.2.3 Örnek Olay Yöntemi

Öğrencilerin sorunlu bir olaya etkin olarak katılımını gerektiren bir yöntemdir. Sorunlu olay, gerçek ya da hayali olabilir. Olayı anlatan ve gerekli verileri kapsayan bir rapor üzerinde çalışan öğrenciler olayı öğrenir, verileri çözümler, sorunu değerlendirirler. Tartışarak olayın nedenlerine ya da çözümüne ilişkin öneriler getirirler. Özellikle sosyal bilimlerde pek çok konu örnek olay biçiminde sınıfa getirilebilir. Bu yöntemin amacı, öğrencinin karar verme, seçme ve sonuca ulaşma ile ilgili süreçleri yaşamasını sağlamaktır (Küçükahmet 2001, 91).

Sosyal bilimlerde sıkça kullanılan bu yöntem yoluyla öğrenciler gerçek yaşamda karşılarına çıkabilecek sorunları sınıf ortamında çözme fırsatı bulurlar. Örneğin bir kimsenin Almancaya ilişkin belli bir konuda yaşadığı sorun kurgulanıp sınıfa getirilebilir. Öğrenciler de grup çalışmalarlarıyla bu sorunu gidermek için çözüm yolları geliştirirken Almancayla ilgili bilişsel, edimsel ya da duyuşsal alanlara ilişkin öğrenmelerinde ilerlemeler sağlayabilirler.

2.3.3.2.4 Gösterip Yaptırma Yöntemi

Gösterip yaptırma, bir teknik ya da bir işlemin uygulanmasını, araç-gereçlerin çalıştırılmasını, önce gösterip açıklayarak, sonra da öğrenciye alıştırmaya ve uygulama yaptırarak kazandırmanın amaçlandığı ortamlarda kullanılan bir yöntemdir (Sönmez 2004c, 284).

Gösterip yaptırma, dersin başında özellikle sesletim gibi ya da buna benzer konularda yapılabilir. Ancak, etkin öğrenme modelinin temel ilkesi öğrencilerin kendi öğrenmelerinin

sorumluluğunu almaları olduğu için, dersin her aşamasında yöntemin bu hedefe uygun olmadığı görülmektedir.

2.3.3.2.5 Sorun Çözme Yöntemi

Sorun çözme yönteminde konular yaşamdan seçilir ve bu konular bir sorun ya da soru biçiminde ortaya konur. Sorun çözme, iyi ve dizgesel düşünme demektir. Bu yöntem, bir sorunun çözümünde genelleme ve sentez yapmada kullanılır (Şişman 2006, 13). Bu yaklaşımın özü John Dewey'nin genel problem çözme yöntemindeki 5 aşamaya dayanır.

1. Problemi tanıma,
2. Geçici hipotezleri formüle etme,
3. Veri toplama, sınıflandırma, değerlendirme ve açıklama,
4. Sonuca ulaşma,
5. Sonuçları test etme.

Öğrenci, bu yöntemde derse etkin olarak katılır, algılama ve akılda tutma daha uzun süreli olur. Hem bilişsel, hem de duyuşsal alanda öğrenmeyi kapsar (Küçükahmet 2001, 81).

Öğrencilerin sorun çözme becerilerinin geliştirilmesi etkin öğrenme modeli için oldukça önemlidir. Çünkü yalnız sorunu tanımlayıp çözüm yollarını belirleyerek çözüm yolları geliştirebilen kişi, kendi ayakları üzerinde durabilir. Bu açıdan bakıldığında derste bu yöntemin uygulandığı etkinliklere yer verilmesinin önemi daha iyi anlaşılmiş olur.

2.3.3.2.6 Proje Yöntemi

Öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarına yardım eder ve onları başkalarıyla işbirliği içerisinde çalışmaya güdüler. Başarılı olabilmesi için belli bir odak noktası etrafında yoğunlaşılması gerekir (Saban 2004a, 128).

Müller-Michaels (1980, 81;aktaran: Yıldız 2003, 37), anadili bağlamında proje yöntemini şu şekilde tanımlar: “Projeler, uygulamada karşılaşılan önemli dil / edebiyat problemlerinin bilimsel bilgiler yardımı ile bir öğrenme grubu tarafından aktif ve işbirlikçi bir şekilde çözüldüğü ders birimleridir. Bu yolla, bilgi edinimi yanında problem çözme yöntemleri de öğrenilmektedir.”

Projeler, birkaç saatlik kısa süreli ya da birkaç aylık uzun süreli olabilir. Projenin sonunda somut ürünler ortaya konulur. Örneğin, belli bir meslek alanına ilişkin ifadelerin hazırlandığı bir çalışma. Genel olarak proje çalışmaları şu aşamaları içerir:

- 1) Ölçütlerin saptanması
- 2) Amacın belirlenmesi
- 3) Gerekli malzemenin belirlenmesi
- 4) İzlenecek yolun belirlenmesi
- 5) Zamanlama
- 6) Proje sunumu için hazırlık
- 7) Projenin sunumu ve değerlendirme (öğretmen ve öğrenciler tarafından daha önce belirlenmiş ölçütlere göre) (Açıkgöz 2003, 123-124)

Açıkgöz (2003, 128), uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmadıkça, en doğru, en yararlı düşüncelerin bile kuramda kalacağını belirtir. Çünkü öğretim malzemelerinin nasıl

kullanılacağı, öğretimsel işlerin (etkinliklerin) nasıl örgütleneceği ve öğrenme düzeyi gibi sürecin birçok önemli ögesi, kullanılan yöntem ve tekniğe bağlıdır.

2.3.2.3 Öğretim Teknikleri

Teknik, benimsenen bir yöntemin uygulanmasında belirli bir işi özel biçimde yapma yolu olarak düşünülür. (Hesapçioğlu 1994, 143) Yöntemlerin uygulanması sırasında öğretmen, çeşitli etkinlikler gerçekleştirir. Yöntemleri uygulamak adına yapılan bu etkinlikler, öğretim teknikleri olarak ifade edilir (Şişman 2006, 13).

Bu durumda dersin hedefleri doğrultusunda belirlenen stratejilere uygun yöntemlerin uygulanmasında öğretim teknikleri daha küçük işlevleri yerine getirmek için birer araç işlevindedir denilebilir. Aşağıda bu işlevi gerçekleştiren öğretim tekniklerine yer verilmiştir.

2.3.2.3.1 Beyin Fırtınası Tekniği

Beyin fırtınası, bir konuya çözüm getirmek, karar vermek, ve hayal yoluyla düşünce üretmek için kullanılan yaratıcı bir tekniktir (Küçükahmet 2001, 81). Beyin fırtınasında öğrenciler, bir dizi sözel düşünceler üretirler. Sorunlar tersinden de ele alınıp çözüm yolları aranmaya çalışılabilir. Başarılı olması için

- 1) konuya ilişkin ilk akla gelen bütün fikirler dile getirilmeli,
 - 2) düşünceler asla eleştirilmemeli,
 - 3) ortak olan düşünceler aynı kategoride birleştirilmelidir
- (Saban 2004a, 107).

Bu tekniğin yararlarından biri, öğrencilerin farklı yolları bulma becerilerinin gelişmesine katkı sağlamasıdır. Böylece öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileriyle birlikte karar verme, sorun çözme gibi yetileri de geliştirilmiş olur. Bu açıdan bakıldığında, beyin fırtınası etkin öğrenme temelli ikinci yabancı dil dersi olarak Almanca dersinde sıkça uygulanabilecek bir teknik olarak görülmektedir.

2.3.2.3.2 Gösteri Tekniği

Bu teknikle bir grup öğrencinin karşısında bir işin nasıl yapılacağı gösterilir ya da işin genel ilkeleri açıklanır (Demirel 2005, 82).

Gösteri tekniği, örneğin bir grup öğrencinin hazırladığı projenin yine o gruptan belli sayıda öğrencinin sınıfın bütününe aktarması yoluyla uygulanabilir. Daha somut olarak, dilbilgisine dönük grafiksel bir çalışmanın ne şekilde yapılabileceği, bunun yararlarının neler olabileceğine ilişkin bir çalışmanın gösterimi gibi bir örnek düşünülebilir.

2.3.2.3.3 Soru-Yanıt Tekniği

Soru-yanıt tekniği, öğrencilere birtakım sorular sorup, alınan yanıtların eleştirilmesidir (Şişman 2006, 13). Soru-yanıt tekniği, yabancı dil öğretiminde duyduğunu ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede, karşılıklı konuşma ve iletişime dönük alıştırmaların yapılmasında sık kullanılan bir tekniktir (Demirel 1993, 58).

Etkin öğrenme modeli açısından da bu teknik, özellikle öğrencilerin merak duygularını artıracak için önemli görülebilir.

Ayrıca öğretmen sınıfta yürütülen etkinliklerde görev alan öğrencilerin karşılaştıkları sorunları çözmelerinde yönlendirici sorular sorarak onlara yardımcı olabilir.

2.3.2.3.4 Drama Tekniği

Drama tekniği ile öğrenciler hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini yaşayarak öğrenirler. Sorun çözme ve iletişim kurma yeteneğini geliştirir. Drama tekniğinin yararları şöyle sıralanabilir:

1) Etkili ve dikkatli dinleme yeteneğini geliştirir.

2) Kişinin kendine olan güvenini artırır.

3) Anlama yeteneğini ve yaratıcılığı artırır.

4) Akıcı konuşmayı geliştirir.

5) Dile hakimiyeti ve iyi ifade yeteneğini geliştirir.

6) Bilgilerin etkin kullanımını sağlayarak onları pekiştirir

(Demirel 2004, 41-42).

Karşılıklı konuşma oyunları olarak da adlandırılan rol oyunları, dil öğretiminde konuşmayı yansıtmak ve bu sırada çeşitli sosyal rolleri konuşturmak amacıyla kullanılır (Yıldız 2003, 66).

2.3.2.3.5 Benzetim Tekniği

Benzetim, sınıf içinde öğrencilerin bir olayı gerçekmiş gibi ele alıp üzerinde eğitici çalışmalar yapmalarına olanak sağlayan bir tekniktir. Öğrenmeyi gerçekleştirmek üzere gerçeğe uygun olarak geliştirilen bir model üzerinde yapılan öğretim yaklaşımıdır. Bu teknik bir düşünce değil, bir hareket, bir olaydır. Öğrenciler bu olaya katılırlar ve ona şekil verirler. (Küçükahmet 2001, 102)

Sınıf ortamına erek dilin kullanıldığı toplumsal çevreyi getirme benzetim tekniği ile gerçekleştirilebilir. Örneğin erek dile ilişkin bir konu kurgusal olarak verilir ve böyle bir durumda öğrenciler ne yapılacağını tartışır ya da olayı yaşıyorlarmış gibi hareket ederler. Böylelikle erek dilde iletişim kurulmuş olur (Demirel, 1993, 64-65).

Günümüz yabancı dil öğretiminde temel hedefin öğrencilerin kural ezberlemek yerine o dilde iletişim kurabilmeleri olduğu düşünüldüğünde bu işlevi yerine getirmede benzetim tekniğinin etkili olacağı açıktır.

2.3.2.3.6 Grup Tartışması Tekniği

Özde, öğrencilerin bir konu ya da sorun üzerinde birlikte konuşarak olası çözüm yollarını aramalarına dayanır. Tekniğin temeli tüm grubun etkinliğe katılmasıdır. Bu yöntemde iki önemli konudan birincisi açık bir amacının olması, ikincisi de ön hazırlık gerektirmesidir. Bu iki konunun gerçekleşmediği durumlarda öğrencilerin bu teknikten yararlanmaları söz konusu olamaz (Küçükahmet 2001, 93).

Etkin öğrenmede küme çalışmalarının bu teknikle yürütülmesi, öğrencilerin sorumluluk alma, paylaşma gibi özelliklerinin de gelişmesine katkı sağlar.

Özetle, bir ders saatinde birden çok strateji ile buna uygun yöntem ve teknikler kullanılabilir. Önemli olan, derse ilişkin hedefin iyi saptanmış olmasıdır. Bir başka önemli konu da seçilen bu strateji, yöntem ve tekniklerin öğrencilerin derse katılımlarını sağlayacak şekilde olmasıdır. Bir başka deyişle öğrencinin etkin

olması koşuluyla bu kısımda değinilen strateji, yöntem ve teknikler seçilebilir.

2.3.4 Eğitim Durumları (Öğrenme ve Öğretme Etkinlikleri)

2.3.4.1 Dersin Etkinlik Alanları

Dil öğretimi beceri kazandırma sürecidir. Bu süreçte öğrencilere dinleme ve okuma yoluyla anlama, konuşma ve yazma yoluyla da anlatma becerileri kazandırılması hedeflenir. Bu beceriler, öğrencilerin sınıflarda sessizce öğretmeni dinlemeleriyle geliştirilemez. Beceri, ancak uygulamanın içinde, yaşayarak edinilebilir (Sever 2006, 28).

İkinci yabancı dil olarak Almanca dersinin öncelikli hedefi de, öğrencilere bu dilde anlama ve anlatma becerisi kazandırmaktır. Dilbilgisi ile sözcük dağarcığına ilişkin çalışmaların amacı, dört dil becerilerine olumlu katkı sağlamasıdır.

Artık dil öğretiminde dört dil becerisini ayrı ayrı ele almak olası görülmemektedir (Demirel 2004, 70). Bu düşünceden ayrılmamak koşuluyla aşağıda ikinci yabancı dil olarak Almanca dersindeki etkinlik alanlarına yer verilmiştir.

2.3.4.1.1 Dinleme

Dinleme, iletişimin ve öğrenmenin en temel yoludur. Konuşucunun söze dönüştürdüğü bilgi, haber, tutum, duygu ve düşüncelerin dinleyici tarafından algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanması onun birtakım bilgi, beceri ve alışkanlıklar kazanmış olmasını gerektirir (Sever 1997, 11).

Öğrencinin kazanması gereken bilgi, beceri ve alışkanlıkların sıralarında oturarak değil de; öğrenme sürecine etkin katılmalarıyla olanaklı olduğu açıktır. Bu yolla öğrenciler kendilerinin ve arkadaşlarının deneyimlerinden yararlanabilir, öğretmenlerinden yeri geldiğinde yönlendirmelerle kendi önbilgilerini de devreye koyarak dinlemeye dönük edimsel bir öğrenme zemini oluşturabilirler.

2.3.4.1.2 Okuma

Okuma, bilişsel davranışlarla edimsel (psiko-motor) becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. (Demirel 2004, 77)

Okuma, sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir. Okuma etkinliği, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir. Görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri kapsar. Anlamı doğru ve çabuk kavrayarak algılamak, okuma etkinliğinin temel hedefidir (Sever 1997, 12, 13).

Dil öğretiminin beceri alanları içinde değerlendirdiğimiz dinleme ve okuma “anlama” gücünü geliştirmeye yönelik etkinliklerdir. Ancak, bir dil bilmek, o dille söyleneni, yazılanı anlayabilmek kadar, duygu, düşünce ve tasarımlarını o dille anlatabilmek de demektir. “Anlatma” becerileri ise, konuşma ve yazma olmak üzere iki etkinlik alanını içerir (Sever 1997, 20).

Konuşma ile yazma anlatma, dinleme ile okuma da bir anlama becerisidir. Anlatma verici (yaratıcı), anlama ise alıcı (kavrayıcı)

olmayı gerektirir. Anlama sürecinde gelen iletinin kavranması, düşüncelerin ayrıştırılması, karşılaştırılması ve yeniden biçimlendirilmesi gerekir. Anlatma sürecinde ise, birey verici durumdadır (Sever 1997, 23).

2.3.4.1.3 Konuşma

Konuşma; düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır. İnsanlar arası en önemli iletişim ve etkileşim aracı konuşmadır (Demirel 2004, 90). Konuşma, duygu ve düşüncelerin paylaşılmasının etkili bir aracıdır (Sever 2006, 26).

İkinci yabancı dil olarak Almanca dersinin temel hedeflerinden birinin de öğrencilerin bu dilde konuşma yoluyla duygu ve düşüncelerini ifade etmelerinin sağlanması olmalıdır. Bu amaçla öğrencilerin katılımlarının sağlanacağı etkinliklere gereken önem verilmelidir.

2.3.4.1.4 Yazma

Yazma, “duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmadır.” (Sever 1997, 21)

Duygu, düşünce ve olayları yazı ile anlatmaya yazma diyoruz. Yazma, konuşma gibi bir anlatım yoludur. Ancak ondan ayrı beceriler de gerektirir. Öğrencilerin bir konuda istenileni uygun bir biçimde yazması, onların konuşma ve düşünme yetilerine bağlıdır. Bu yönden yazma çalışmalarını konuşmalara bağlama, yazılı anlatma etkinliklerinin çıkış noktası olacaktır. Çünkü öğrencilerin okul içi ve okul dışı hayatlarında ilk başvurdukları anlaşma aracı konuşmadır. (Demirel 2004, 102)

Birbirleriyle bağlantılı olan konuşma ve yazma becerilerinin birlikte geliştirilmesine dönük öğretim tasarımları hazırlanabilir. Bir başka deyişle bir taraftan öğrencilerin konuşma becerileri geliştirilmeye çalışılırken, diğer yandan da bu becerilerin yazmaya da yansıtılması sağlanabilir. Bu durumda etkinlikler bu hedefi gözetir nitelikte hazırlanırsa daha etkili sonuçlar alınabilir.

2.3.4.1.5 Dilbilgisi Çalışması

Dilbilgisi, dilin işleyişi, düzeyi ve kullanım kurallarını inceleyen bir dilbilim dalıdır. Dilbilgisi çalışması, etkinlik alanlarıyla birlikte bir bağlam içinde işlenmelidir (Demirel 2004, 112).

Dilbilgisi, “anlamayı ve anlatmayı kolaylaştırmaya yönelik bir yardımcı çalışma alanıdır. [...] Dilbilgisi çalışmalarında temel anlayış bilgiyi öğretmek, kuralı belletmek ya da ezberletmek değil; gösterme ve uygulamalarla öğrencilere kuralı sezdirmek, onların kurala ulaşmaları için uygun eğitim ortamını sağlamak olmalıdır.” (Sever 2006, 27)

Dilbilgisi öğretiminin temel hedefi, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek olduğu için, ikinci yabancı dil olarak Almanca derslerinin bazı saatlerinin “Dilbilgisi” başlığı altında öğretimini bütünlük ilkesine ters bir biçimde yürütülmesi doğru değildir. Dilbilgisi çalışmalarının anlama ve anlatma etkinlikleriyle birlikte yürütülmesi gerekir. Bununla birlikte kural ezberlemek yerine öğrencilerde Almancaya ilişkin sezgisel bir dilbilgisi oluşturulması hedeflenmelidir.

2.3.4.1.6 Sözcük Dağarcığı Çalışması

İkinci yabancı dil olarak Almanca dersinin İngilizceyi bilen öğrencilerle yürütülüyor olması, bazı avantajları da kendiliğinden getirmektedir. Bunlar şunlardır:

1) Almancayla İngilizcenin akraba diller olmaları nedeniyle yaklaşık 600 ortak sözcüğün her iki dilde de günümüzde kullanılıyor olması.

2) Anglo-Amerikan etkisinin Almancaya popüler kültür aracılığıyla sürekli biçimde sözcük aktarması (Neuner/Hufeisen 2001, 169).

Öğrencilerin bu durumdan haberdar olabilmeleri için onların derslerdeki etkinlikleri bunu bulmalarına dönük olarak tasarlanabilir. Ya da başlangıçta bu sözcüklerin yer aldığı doğal metinlere ağırlık verilebilir.

2.3.4.2 Derste Uygulanabilecek Bazı Etkinlikler

Etkin öğrenmede öğrencinin öğrenirken ne yaptığı önemlidir. Öğretim etkinlikleri bir anlamda öğretim yöntemlerinin ve tekniklerinin içeriğini oluşturmaktadır. Etkin öğrenmenin niteliği, içeriğin niteliğine bağlıdır (Açıkgöz 2003, 85).

Aşağıda etkinliklerin hangi özelliklere sahip olmaları gerektiğine ilişkin düşüncelere yer verilmiştir:

1) Etkinlikler, öğrencilerin düşüncelerini zorlayan konularla karşılaşacakları ve öğrenme güçlerini ortaya koyma fırsatı bulacakları biçimde düzenlenmelidir (Özden 2003, 237).

2) Etkinlikler, öğrencilerin çözebildikleri sorunlardan başlayarak ve gittikçe daha zor sorunları çözmeleri desteklenerek planlanmalı ve yürütülmelidir (Kılıç 2001, 14).

3) Öğrencileri, öğretimin iletişimsel amaçlarına ulaştırdığı, onları iletişime soktuğu, bilgi paylaşımı, anlam alışverişi ve etkileşim gibi iletişimsel işlemlerin kullanılmasını gerektirdiği sürece bu yaklaşımda her türlü alıştırma kullanılabilir (Demircan 1990, 260).

4) Öğrenciler arasındaki sözel etkileşim serbest bırakılmalıdır. Çünkü tartışma ve işbirliği ile ilgili grup etkinlikleri okulda geçen günlerin anlamlı bir bölümünü oluşturmaktadır (Piaget 1999, 24).

5) Uygulanacak etkinlikler, öğrenmeyi etkin hale getirmeye yardımcı olmalıdır. Bunlar rol yapma, oyun, benzetim, görselleştirme ve sorun çözmeyi içermelidir. Etkinliklerin hedefe uygun olarak yürütülebilmesi için:

(1) Hedeflerin açıklanması: Öğrenciler ne yapılacağını ve niçin yapılacağını bilmek isterler.

(2) Oynanan oyunların kabul ettirilmesi: Etkinliğin diğer etkinliklerle ilişkisi anlatılmalı.

(3) Yönergelerin anlaşılır olması.

(4) Gerek görüldüğünde yapmadan önce öğrencilerin görmelerinin sağlanması,

(5) Sürenin önceden bildirilmesi,

(6) Etkinliğin hızının kesilmemesi, enerjisinin düşürülmemesi,

(7) Öğrencilerin her zaman etkinliği tartışabilmeleri gerekmektedir (Şahinel 2002, 40-41).

6) Öğrenme sürecinin öğrenciler için gerçekten zevkli geçtiği anlar, sınıftaki zindeliğin veya canlılığın olduğu anlardır (Saban 2004b, 100). bu nedenle etkinlikler bu zindeliği sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır.

7) Oyunlar, çocukların sahip oldukları merakların çok açık ve net olarak sergilendiği en önemli etkinliklerdir (Saban 2004b, 97). Çocuklar, yetişkinlerin oyun diye adlandırdığı işlerde çok iyi çalışırlar. Onlar, başlangıçta iki olgu arasında ayırım yapmazlar; bunların bazıları değerli, bazıları da basit değildir. Daha sonra, bir ayırım yaparlar: İş olan sevimsizdir (Piaget 1999, 28).

Oyun sözcüğü yabancı dil öğretiminde birçok sınıf içi etkinlikleri içerir. Genel olarak bu etkinlikler kimi dil yapılarını okuma, sesletim ve sözcük bilgisini daha iyi pekiştirmek için sınıf içinde yapılır. Öğretmen, sınıf içinde eğitsel oyunlardan başarılı bir şekilde yararlanabilmek için dikkatli ve titiz bir hazırlık yapmalıdır. Bu oyunlarda hedef, dilin kurallarından çok kullanımının önemli olduğunu vurgulamak ve rahat bir sınıf atmosferinde öğretilen dilin kullanımına olanak sağlamaktır (Demirel 1993, 72-73).

Aşağıda daha önce değinilen etkinlik alanlarına ilişkin bazı örneklere yer verilmiştir:

2.3.4.2.1 Dinleme ve Konuşma Becerilerine İlişkin Etkinlikler

Etkinlik 1:

Bir öğrenci tahtaya kaldırılır. Öğrenciye “evet-hayır” soruları sorulur. Örneğin “Bist du aus Ankara?”, “Magst du Sport?” gibi. Amaç, öğrencilerin “evet-hayır” sözcüklerini kullanmadan soruları yanıtlamalarıdır. Bu sözcüğü kullanan öğrenci oyun dışı kalır. Sırasıyla diğer öğrenciler de tahtaya kaldırılır (İzgören 2003, 52).

Soruları da öğrencilerin sorması koşuluyla iletişim kurma açısından iyi sonuçlar alınabilir.

Etkinlik 2:

Ders öncesi öğrencilerin düzeyine göre üzerinde durulan konuyla ilgili 30-40 soru hazırlanır. Sınıfta öğrencilerden birine sorular sorulmaya başlanır. Öğrencinin yapması gereken şey, ilk soruyu yanıtlamamak, daha sonra her soruda bir önceki sorunun yanıtını vermektir. (İzğören 2003, 32)

Örneğin: A: Wie spät ist es? B: --
B: Wie alt bist du? B: Es ist neun.

Bu soruların öğrenciler tarafından hazırlanması belki de daha etkili olur. Diğer taraftan, öğrencilerin bir önceki sorunun yanıtını akıllarında tutma çabaları da belleğe alma ve dikkat açısından önemli sonuçlar elde etmeye yarayabilir.

Etkinlik 3:

Sınıf ya da grup iki kısma ayrılır. Her öğrenciye birer kart verilir. Bu kartların üzerinde resimler vardır. Öğrenciler ellerindeki resimlere göre sorular sorarak aynı kartı tutan eşini bulmaya çalışır (Demirel 1993, 74).

Bu çalışmanın da eğlenceli ve iletişim becerisini geliştirme açısından verimli olacağı söylenebilir.

Etkinlik 4:

Genellikle bazı öğrenciler sıkıldıklarında pencereden dışarı bakarlar. Bunu olumluya çevirmek mümkündür. Dışarıda görülenlere ilişkin dilsel çalışma yapılabilir (Saban 2002a, 137).

Bu yolla kısıtlı da olsa sınıfın dışına çıkılarak farklı bir öğrenme ortamı sağlanmış olur.

Etkinlik 5:

Sınıftaki öğrenciler gruplara ayrılır. Örneğin dörder kişilik altı grup olsun. Bir karşılıklı konuşma konusu belirlenir. Bu konuyla ilgili olarak gruplar ön hazırlık yapar. Her gruptan kurayla belirlenen birer öğrenci diğer gruptaki bir arkadaşıyla 2'şer dakika karşılıklı konuşur. Bu konuşmanın ardından sınıfın genelinin vereceği oylarla puanlar alınır. En çok puanı alan grup birinci olur.

Daha kapsamlı bir çalışma olması isteniyorsa ön hazırlık için saptanan süre 1-2 haftaya çıkarılabilir. Böylece öğrenciler arkadaşlarıyla ders dışında da saptanan konuyla ilgili çalışma yürütebilirler.

2.3.4.2.2 Okuma ve Yazma Becerilerine İlişkin Etkinlikler

Etkinlik 1:

Gazete, dergi, okul ya da sınıf yıllığı hazırlama (Sever 2006, 97; Açıköz 2003, 106)

Bu tür etkinlikler, öğrencilerin bir arada çalışma alışkanlığı kazanmaları açısından önemli olduğu kadar ellerindeki öğrenme malzemesini derinlemesine öğrenmelerine de oldukça yüksek oranda katkıda bulunabilir.

Etkinlik 2:

Gerçeğe uygun bir şekilde birine ya da kuruma mektup yazılır. Bu etkinlik için önce örnek mektuplar incelenir (Sever 2006, 78).

Bu etkinlikte e-posta yoluyla başka ülkelerdeki öğrencilere mektuplar yazılabilir. Gerçek bir durum olduğu için, öğrencilerin güdülenmesi daha fazla olabilir. Böylece öğrenmeleri de daha verimli olur.

Etkinlik 3:

Bir öğrenci ilk tümceyi yazarak kağıdı yanındakine verir. Her öğrencinin bir tümce eklemesiyle ortak bir metin oluşturulur. Küme çalışmasıyla yapılabilir (Sever 2006, 78).

Böyle bir çalışmayla öğrencilerin arkadaşlarının ortaya koyduğu tümceleri kontrol etmeleri ve bunlarla uyumlu kendi tümcelerini oluşturmaları sürecinde oldukça fazla düşünsel çaba harcamaları, onların ellerindeki konuya daha çok odaklanmalarını sağlayacaktır. Bu da daha etkili bir öğrenme süreci anlamına gelir.

Etkinlik 4:

Öğrencilerden okudukları öyküye, şiire, masala benzer metin oluşturmaları istenir. Temel hedef, örnek metinlerden yararlanarak yeni metinler oluşturmaktır (Sever 2006, 68).

Bu da öğrencilerin bir arada çalışmaları koşuluyla oldukça verimli sonuçlar alınmasını sağlayacak bir çalışma olarak görülmektedir. Öğrencilerin bir taraftan ellerinde örnek metnin bulunması, diğer yandan da arkadaşlarıyla işbirliği içinde olmaları Almanca metin oluşturmada kaygılarını azaltıcı nitelikte olacaktır.

Etkinlik 5:

Öykü öğeleri (yer, zaman, kişiler, olay) verilerek küme çalışmasıyla kısa öyküler yazdırılır. Birkaç alıştırımadan sonra öykü öğelerini de öğrencilerin belirlemesi sağlanabilir.

Yazma işi bitince kümeler kendi öykülerini okurlar. Öykülerin konusu, dili ve anlatımı tartışılır. Her küme, öteki kümelerce yazılan öyküleri 1-10 arasında notla değerlendirerek sonucu öğretmene verir. İsterse öğretmen de bir değerlendirme yapar. Değerlendirme sonunda en güzel öyküyü yazan kümeyle ödül verilir (Sever 2006, 59).

Etkinlik 6:

Düzeye göre önceden belirlenmiş sözcüklerin yer aldığı bir torbadan rasgele çekilen yeter sayıda (örneğin 5) sözcükle bir paragraf oluşturulması istenir. Öğrenciler bu sözcükleri kullanıp paragraf oluştururlar. Bunun için öğretmen önceden 200-250 sözcük belirleyip küçük fişlere yazar. Ayrıca, torbadan sözcükleri öğrencilerin çekmeleri onların katılımı açısından daha yararlı olur (Sever 2006, 58).

Bu çalışma da ikili ya da grupta yapıldığında öğrencilerin katılımı ve öğrenme sürecinin niteliği artırılmış olur.

2.1.4.2.3 Dilbilgisi Çalışmalarına İlişkin Etkinlikler

Etkinlik 1:

Kart Eşleştirilmesi çalışması yapılabilir. Bu çalışma, öğrenilenlerin gözden geçirilmesi, netleştirilmesi ya da kalıcılığının artırılması gibi amaçlarla uygulanır. Uygulamadaki işlemler şöyledir:

1) Her biri sınıftaki öğrenci sayısının yarısı kadar kart içeren iki dizi kart hazırlanır. Birinci dizide; öğrenilenlerle ilgili sorular, kavramlar, örnekler vb. yer alır. İkinci dizide ise; birinci dizidekilerle eşleştirilebilecek yanıtlar, açıklamalar, tanımlar, ilkeler, olaylar bulunur. Dizilerden birindeki kartlar numaralanır.

2) Kartlar sınıfa dağıtılır.

3) Öğrencilere, kendilerine gelen kartlarla ilgili hazırlık yapmaları için belli bir süre verilir.

4) Öğrenciler, sınıfın içinde dolaşarak ve karşılaştıklarıyla konuşarak ellerindeki kartın eşini ararlar.

5) Kartlarını eşleştirenler bunun gerekçelerini hazırlarlar.

6) Kart numaraları rasgele söylenir ve numarası söylenenler kendi kartlarının içeriğini ve hazırladıkları gerekçeleri sınıfa sunarlar (Açıkgöz 2003, 168).

Bu etkinlikle, İngilizce-Almanca karşılaştırmalı çalışmalar çok verimli bir şekilde yapılabilir. Kartları öğrenciler de hazırlayabilirler ya da sınıf genelinde değil de küme içi çalışmalar şeklinde de uygulanabilir.

Etkinlik 2:

İşlenen konu, öğrencilerce grafik, resim, şema gibi herhangi bir görsel imge ile gösterilir. (Açıkgöz 2003, 88; Saban 2002a, 119)

Böyle bir çalışma, öğrencilerin ellerindeki konuyu farklı zihinsel süreçler geçirerek daha derin öğrenmelerine yardımcı olabilir.

Etkinlik 3:

Farklı konularda zihin haritaları oluşturulur. Zihin haritaları, farklı kavram ve düşünceler arasındaki ilişkileri oluşturmak ve yansıtmak için kullanılabilir. Zihin haritaları, kavramlar arasındaki

ilişkileri, etkileşimleri ve bağlantıları bir kuş bakışı yaklaşımı ile görmemizi sağlar (Saban 2002a, 117).

Bu yolla sözdizimsel çalışmalardan başka birçok konuda çalışmalar yürütülebilir. Bu çalışmanın Almanca ile İngilizcedeki yapıların karşılaştırılmasında da önemli bir işlevi olabilir.

Etkinlik 4:

Sınıflandırma yapılabilir. Bu çalışma, basit olarak öğrencilerin belli nesnelere, düşünceleri veya olayları belli kategorilere yerleştirmelerini sağlar (Saban 2004a, 108). Örneğin bir metindeki belli sözcük türlerini sınıflandırmak bu çalışmaya örnek olarak verilebilir.

Böyle bir çalışmayla öğrenciler, kuralları ezberlemek yerine etkili ve kalıcı bir şekilde öğrenme olanağını elde etmiş olurlar.

Etkinlik 5:

Dönüştürme alıştırmaları yapılabilir. Verilen bir yapının başka bir yapıya dönüştürülerek yazılmasıyla yapılan alıştırmalardır. Sözelimi verilen bir metinde geçen tüm birinci tekil kişi adları yerine üçüncü tekil kişi adları kullanarak ve gerekli değişiklikler yapılarak metnin tekrar yazılması istenebilir (Demirel 2004, 103).

Öğrenciler bu tür çalışmalarla erek dilsel yapıyı parça-bütün ilişkisini daha iyi kavrayarak öğrenebilirler.

Etkinlik 6:

Öğrenci kümelerine bir metnin Almanca ve İngilizce örnekleri dağıtılır. Öğrencilerden bu metinlerdeki tümcelerin sözdizimsel açıdan ne tür farklılıklar ve benzerlikler taşıdığını bulmaları istenir.

Bu yolla iki dilin benzer ve farklı yönlerini daha net bir şekilde görmeleri sağlanır.

2.3.4.2.4 Sözcük Dağarcığı Çalışmasıyla İlgili Etkinlikler

Etkinlik 1:

Bir metnin bazı sözcüklerinin ilk harfi dışındaki harfleri metinden çıkarılır. İlk harfi dışındaki harfleri metinden çıkarılan sözcükler metnin altında karışık dizilişle ya da abece sırasıyla verilir. İşlemi biraz güçleştirmek için sözcüklerin arasına metinde kullanılmayan sözcükler de yerleştirilebilir. Öğrencilerden, metinde boş bırakılan yerlere, metnin altında verilen sözcüklerden uygun olanını yerleştirmeleri istenir. Bu çalışma, bulunması istenilen sözcüğün ilk harfi verilmeden de yapılabilir (Sever 2006, 89).

Öğrencilerin küme çalışmalarıyla böyle bir etkinliğe katılmaları, onların sözcük dağarcıklarını olumlu yönde geliştirecektir. Bu yolla akranlarıyla görüş alış verişinde bulunarak, paylaşarak daha kalıcı bir öğrenme ortamı yakalayacaklardır.

Etkinlik 2:

Bir metnin sözcüklerinden yararlanarak bulmaca hazırlanır. Bulmacada özellikle bu sözcüklerin eş ya da karşıt anlamlarını tanıtan, tanımlayan, sezdirenen sözcükler de kullanılabilir (Sever 2006, 71).

Böyle bir çalışmada öğrenciler karşıt anlamlara ya da eş anlamlara ulaşabilmek için hazırdaki sözcüklere iyice odaklanacaklardır. Bu da onların dikkatini artıracığından öğrenmeleri daha kalıcı olabilir.

Etkinlik 3:

İçinde boşluklar bulunan kalıp tümceler verilir. Sonra ardı ardına çeşitli harfler verilerek bu boşlukların o harflerle başlayan sözcüklerle doldurulması istenir (İzğören 2003, 40).

Örneğin

“Ali _____ München.” / f harfi için “fäahrt (nach)”; i harfi için “ist (in)” gibi.

Böyle bir çalışmanın kümeler için oldukça eğlenceli ve verimli geçeceği düşünülebilir.

Etkinlik 4:

Basit olarak sözel yollarla öğretilen bazı konular müziksel bir formata dönüştürülerek öğretilir. Örneğin sözcüklerin belli bir ritimle söylenmesi ya da farklı sözcük türlerinin farklı tonlarda söylenmesi gibi (Saban 2004a, 120). Bu etkinlik dersin ilk aşamasında sözcüklerin doğru olarak sesletilmeleri amacıyla uygulanabilir.

Etkinlik 5:

Sınıf düzeyine uygun yaklaşık 20 sözcük, tahtaya kimi harfleri eksik bırakılarak yazılır. (B_ch, Buch gibi) Öğrenciler, boşlukları tamamlayarak sözcükleri bulmaya çalışırlar. İlk tamamlayan küme ya da öğrenci oyunu kazanmış olur (İzğören 2003, 39).

Dersin başlarında sözcüklerin yazılışlarını pekiştirmek için faydalı bir çalışma olabilir. Yarışma havasında geçeceği için, öğrencilerin ilgisini çekecektir.

Etkinlik 6:

Sınıftaki öğrenci sayısının yarısı kadar (ör. 24/2) sayıda önad, diğer yarısı kadar bunların karşıtı sözcük birer kağıda yazılır ve öğrencilere dağıtılır. Bu eş anlamlı ya da başka sözcük türlerini de içerebilir. Kaldırılan öğrenci kağıdı açar ve sözcüğü söyler, diğer öğrencilerden bu sözcüğün eşi olması gerekene sahip olan kişi bunu söyler. Sırayla bu böyle devam eder. En sona kalan iki öğrenci oyunu kaybeder (İzgören 2003, 38).

Bu çalışmada sözcüklerin öğrencilerce hazırlanması ve oyunun küme içinde daha küçük gruplarla oynanması düşünülebilir.

Etkinlik 7:

Öğrencilere zihinlerinde birer yazı tahtası oluşturmaları istenir. Daha sonra, öğrenciler zihinlerinde oluşturdukları bu yazı tahtasına anımsamak istedikleri her şeyi kaydedebilirler. Bu etkinlikten sonra öğrenciler edindikleri deneyimi resme dökebilirler, ya da başkaları ile paylaşabilirler (Saban 2002a, 117).

Özellikle zihinsel açıdan böyle bir çalışma, öğrencilerin kendi içsel öğrenme süreçlerini kontrol etmeleri açısından yararlı olabilir.

Etkinlik 8:

Bir metnin içindeki 10-15 sözcük değiştirilir. Hatalı sözcüklerin bulunduğu metin gruplara dağıtılır. Belirli bir sürede öğrenciler, hataları bulurlar. (İzgören 2003, 65) En fazla hatayı bulan ve düzelten küme birinci olur.

Öğrencilerin dikkatlerinin konu üzerine odaklanması açısından oldukça verimli bir çalışma olarak görülebilir.

Etkinliklere ilişkin olarak vurgulanması gereken şey, çalışmaların Almancanın ikinci yabancı dil olma özelliğiyle bir bütünlük içerecek şekilde yürütülmesidir. Bir başka deyişle sürekli olarak öğrencilerin İngilizceden yararlanmalarına olanak sağlayan etkinliklere yer verilmelidir. Bununla birlikte, etkinlikler planlanırken öğrencilerin kural öğrenmek yerine iletişimde bulunmalarına yönelik önceliğin de gözetilmesi önemli bir başka unsurdur.

Etkinliklere ilişkin olarak aktarılan bilgilerin ardından bir sonraki başlık altında da ikinci yabancı dil olarak Almanca dersinde ölçme ve değerlendirme koşullarının nasıl olması gerektiği ele alınmıştır.

2.3.5 Dersteki Ölçme ve Değerlendirmenin Niteliği

Yabancı dil dersinde öğretim nasıl yürütülüyorsa, sınavlar da o şekilde yapılmalıdır. Kısacası sınavlar, öğrencilerin o derste karşılaştıkları alıştırmaya şekillerine benzer olmalıdır. Sınavlar, aynı zamanda öğrenme hedeflerine ne denli erişildiğini de göstermesi açısından önemlidir. Bu açıdan elde edilecek sonuçlarla gerekli düzeltmeler yapıp öğretim süreci daha verimli bir niteliğe kavuşturulabilir (Neuner/Kursisa (Teil 4) 2001, 5).

Yapısalcı dilbilim ve davranışçılıktan kaynaklı geleneksel yabancı dil öğretiminde sınavlar erek dilsel dizgeyi oluşturan parçaları ölçtüğü oranda başarılıdır. Bir başka deyişle dilsel dizgeyi oluşturan dilbilgisi, sesletim, sözcük vb. parçalar bütünden ayrı şekilde test edilebilir. Bununla da öğrencilerin o dili ne denli öğrendiklerinin ortaya konduğu düşünülür (Alberts/Bolton 2005, 34-35).

Bu anlayışa göre sınavlarda, yanıtları nesnel olarak ölçülebilen sorular yer almalıdır. Dört dilsel becerinin durumu günümüzden farklı olarak belli tümcelerde ya da küçük metinlerde geçen sözcük ve dilbilgisel kuralların anlaşılmasına katkı sağlayıcı özelliktedir. Metinlerin hedefi iletişimsel beceri kazandırmak değil, sözü edilen kuralları yansıtmaktır. Bu nedenle de doğal metinler yerine yapay olarak hazırlanmışlardır (Alberts/Bolton 2005, 38-39).

İletişimsel yaklaşımda ise temel hedef öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesi olduğundan sınavlar da bu yönde olmalıdır (Alberts/Bolton 2005, 48). Bu durumda geleneksel yaklaşımda dilbilgisi ve sözcük dağarcığına dört dilsel beceri yardımcı unsur olarak görülürken, tam tersine iletişimsel yaklaşımda ise dört dilsel becerinin yardımcı unsuru olarak dilbilgisi ve sözcük dağarcığı ortaya çıkmaktadır.

Çağdaş yabancı dil dersinde sınavlar, öğrencilerin yalnız bilişsel alanla ilgili öğrenmelerini değil; aynı zamanda, edimsel ve duyuşsal öğrenmelerini de kapsamalıdır (Neuner/Kursisa (Teil 4) 2001, 5).

Öğrencilerin ikinci yabancı dil olarak Almancayı öğrenmelerinde önemli ölçütlerden biri de Avrupa Ortak Referans Çerçevesidir. Ülkemizdeki ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin 12. sınıfın sonuna geldiklerinde ulaşmaları gereken düzey A1'dir¹⁵. A1 düzeyi temel dil kullanımı Ek-5'te yer almaktadır.

Etkin öğrenme modeline dayalı ikinci yabancı dil olarak Almanca dersinde öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirebilmelerine ilişkin koşullar oluşturulmalıdır.

¹⁵ Bkz. Ortaöğretim Kurumları 10, 11 ve 12. Sınıf İkinci Yabancı Dil Almanca Dersi Öğretim Programı, (2006, 4.).

Öğrencilerin bu becerileri geliştikçe kendi öğrenmelerini yönetebilmeleri daha kolaylaşacaktır (Neuner/Kursisa (Teil 4) 2001, 21).

İkinci yabancı dil olarak Almanca dersindeki ölçme araçları olarak şu yöntemler kullanılabilir:

1) Anekdot kaynakları: Her öğrenci için başarıların, arkadaş ve materyal etkileşimlerinin kaydedilmesi.

2) Çalışma örnekleri: Her öğrenci için çalışma örneklerinin yer aldığı bir dosya oluşturulmasıdır. Asıllar öğrencide kalıp, örnekler öğretilmekte olabilir.

3) Ses kayıtları,

4) Video kayıtları,

5) Fotoğraflar,

6) Öğrenci dergileri, gazeteleri,

7) Öğrenci başarı cetvelleri vb (Bümen 2002, 94).

Yine yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ve etkin öğrenme modeline uygun olarak sınavlar da performansa dayalı bir şekilde yapılmalıdır. Performansa dayalı sınav, öğrencilerin bilimsel becerilerinin ölçülmesine dayanır. Bu sınavda öğretmen önceden bazı ölçütler belirlemiştir. Belirlenen ölçütlere göre, kontrol listesi, öykü ya da derecelendirme ölçeği oluşturur. Bu ölçek veya listelere göre, örneğin deney yapan bir öğrenciye deneyi sesli düşünüp anlatması istenir (Semerci 2001, 436). Gerektiğinde öğrenciye sorular sorulur. Öğretmen öğrenciyi gözler ve elindeki ölçütlere göre not alır. Sonuçta öğrenciye dönüt olarak hangi becerilerinin başarılı, hangilerinin başarısız olduğu iletilir.

Etkin öğrenme modeline dayalı ikinci yabancı dil olarak Almanca dersinde bu türden değerlendirmeler rahatlıkla yapılabilir.

Kümelerdeki öğrenciler çalışırken öğretimsel işleri yapış biçimlerini kendi aralarında ya da öğretmenle paylaştıkları anlarda bu değerlendirmeler yapılabilir ve gerekiyorsa yönlendirmelerde bulunulabilir.

Bununla birlikte öğrencilerin dönem boyunca ödevlerinin, günlüklerinin ve kendi seçtikleri diğer materyallerin yer aldığı dosyalar da (portfolyolar) değerlendirme için önemli araçlardan birini oluşturabilir (Kurt 2002, 11).

Caine (2002, 162), değerlendirmeyi yönlendirecek dört güvenilir göstergiyi şu şekilde sıralar:

1) Karmaşık durumlarda ve sosyal etkileşimde bir bilim veya disiplin dilini kullanma yeteneği.

2) Umulmadık durumlarda uygun performansı sergileme yeteneği.

3) Becerileri ve kavramları kullanarak gerçek problemleri çözme yeteneği.

4) Gerçekten bilme isteği duyanlara fikir ve becerileri gösterme, açıklama veya öğretme yeteneği.

İşte etkin öğrenme modelinde öğretmenin üzerinde durması gereken unsurlar bunlardır. Geleneksel öğretimin yalnız sonuca odaklandığı bir ölçme ve değerlendirme anlayışına karşın yapılandırmacı anlayışın süreci merkeze alma niteliği ikinci yabancı dil olarak Almanca dersinde de göz önünde tutulmalıdır.

Sınavlarda öğrencilerin dilsel becerileri ve bilgileri ayrı ayrı değil, bir bütünlük içerisinde ölçülmelidir. Öncelik onların dili bilmelerine değil, dili kullanabilmelerine dönük olarak belirlenmelidir.

2.3.6 İkinci Yabancı Dil Dersinde Geleneksel ve Etkin Öğrenme Modellerinin Karşılaştırılması

Bu başlık altında son olarak ikinci yabancı dil olarak Almanca dersinin geleneksel yaklaşımla etkin öğrenme modeline göre ne şekilde yürütülmesi gerektiğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 2.6
İkinci Yabancı Dil Dersinde Geleneksel ve Etkin Öğrenme Modellerinin Karşılaştırılması

	Etkin Öğrenme Temelli İkinci Yabancı Dil Dersi	Geleneksel Öğretim Anlayışına Dayalı İkinci Yabancı Dil Dersi
Hedef	Dört temel dil becerisini geliştirmek kural öğrenmeden önce gelir. Öğrenciler, Türkçe, İngilizce ve genel olarak yabancı dil öğrenmeye ilişkin önbilgilerini kullanırlar. Öğrenciler, kendi öğrenmelerini gerçekleştirirler.	Dilsel dizgenin (kuralların) öğrenilmesi temel koşuldur. Önbilgilerden ve bunların yansıtılmasından yararlanılmaz. Öğrenciler, öğretmenin aktardıklarını öğrenirler.
Yöntem	Öğrencilerin iş yapacakları, zihinlerini	Daha çok öğrencilerin edilgin kaldıkları, tam

	etkin olarak kullanmak durumunda kalacakları yöntemler. (Örnek olay, Proje vb)	tersine öğretmenin etkin olduğu yöntemler. (Anlatım gibi)
Eğitim Durumu	<p>Hedef ve yönetime uygun olarak öğrencilerin kendi aralarında (örneğin grup çalışmalarıyla) kurdukları etkileşim yoluyla öğrenme malzemesi üzerinde konuşarak, tartışarak, yani kafa yorarak öğrenmelerini sağlayacak etkinlikler hazırlanır.</p> <p>Bu etkinlikler, öğrencilerin oyun ruhlarının canlandırıldığı, kendi potansiyellerini ortaya koymaktan çekinmeyecekleri rahat bir ortam sağlar.</p> <p>Böyle bir ortamda çekingen öğrenciler de kendilerini ifade edebilecekleri ortamlar yakalarlar. Ayrıca birlikte çalıştıkları için başkalarının öğrenme taktiklerini de görüp bundan sonuçlar çıkarabilirler.</p>	<p>Öğretmen öğrencilerin güdülenmeleri için dikkat çekici ifadelerle derse başlar.</p> <p>Konuyu kendince doğru olduğunu düşündüğü bir yolla sıralarında sessizce oturan öğrencilere aktarır. (Bu aktarım tv, yansıtıcı vb. araçlarla yapılabilir.)</p> <p>Öğrenciler, kendilerine aktarılanları tekrar ederler. Eğer öğretmen fırsat verirse kalkıp tahtada ya da buldukları yerlerde bunları ifade ederler. Genellikle sürenin büyük bir kısmı öğretmenin anlatımıyla geçtiği için bu olanak az sayıdaki öğrenciye verilebilir.</p>
Değerlendirme	Öğrencilerin kendi eksiklerini fark edebilmeleri özendirilir.	Öğretmen öğrencilerin bütün eksiklerini kendisi saptar ve bunların nasıl giderilmesi gerektiğine ilişkin kararı da kendisi verir.

	<p>Sonuçtan çok süreç önemlidir.</p> <p>Ölçüm araçları yalnızca sınavlar değil, öğrencilerin yaptığı her şey olmalıdır.</p> <p>Sınavlar, öğrencilerin dilsel becerilerini ortaya koydukları ölçüde değerlidir.</p>	<p>Ölçülmeye değer olan sonuçtur.</p> <p>Değerlendirmede sınavlar belirleyicidir.</p> <p>Sınavlar, öğrencilerin nesnel olarak ne bildiklerini ölçebilmelidir.</p>
--	--	---

Bu noktada önemli olan unsur, geleneksel yaklaşımda öğretmenin dersin odağında yer alması, bir başka deyişle her şeyi kendisinin yönlendirmesiyken, etkin öğrenme modelinde ise tam tersine öğrencinin bu rolü üstlenmesidir. Öğretmenin de öğrencinin bu beceriyi kazanması için bir rehber görevi üstlenmesidir.

Etkin öğrenme modelinde öğrenme malzemesi, öğrenci tarafından yoğun çaba ve zihinsel uğraşlar sonucu kazanılır. Eldeki öğretimsel işe odaklanma süreci yaşanırken, öğrenme geleneksel öğretimde olduğu gibi yüzeysel değil, derinlemesine gerçekleşir. Çünkü çok yönlü ve yoğun bir etkileşim vardır öğrenilecek konu ile öğrenen arasında. Bütün öğrenciler yapılan işlere etkin biçimde katıldıkları için sözü edilen yoğunlaşmayla birlikte öğrenmenin derinliği ve kapsamı, sınıfın bütünü düşünüldüğünde geleneksele göre çok daha büyük olur.

Bu durum geleneksel öğretimde aynı şekilde olmaz. Öğrencilerin küçük bir kısmı, sözü edilen yoğunlaşmayı kendi becerisi sonucu yaşasa bile, genelinde bu görülmez. Çünkü dersin büyük bir kısmı öğretmenin anlatımıyla geçer. Bu sürede de öğrenciden beklenen, sessiz olmasıdır. Ancak, bu kural öğrenciyi

öğrenme sürecine katmaya yetmeyebilir, bir başka deyişle sessiz durabilir ama bu onun derse katıldığı anlamına gelmez. Böyle olunca da, ders yılının başındaki katılım oranı her geçen ay azalarak düşer. Çünkü önceki bilgiler özümsemediği için, sonra gelenleri destekleyemezler ve böylelikle öğrenciler dersten koparlar. Bu da disiplin ve diğer sorunları beraberinde getirir.

Görüldüğü gibi geleneksel yöntem, öğrencilerin yabancı dil dersinde kendilerinden beklenen dilsel becerilerini geliştirmek bir yana, bilişsel alana ilişkin temel bilgileri bile kazandırmaktan yoksundur. Böyle olunca da, öğrencilerin duyuşsal tutumları da etkilenecek ve derse karşı olumsuz duygular beslenecektir.

Kuramsal bölümde ortaya konan bütün bu açıklamalar doğrultusunda görgül bölüme ilişkin olarak yedi aylık bir uygulama yapılmış ve sonuçları da bundan sonraki bölümlerde aktarılmıştır. Ancak son olarak etkin öğrenme modeline dayalı ikinci yabancı dil olarak Almanca dersinin 45 dakikalık bir ders saatinin nasıl geçebileceğine ilişkin somut bir akış örneğinin incelenmesinde yarar var. Böylece bütün anlatılanların ne anlama geldiği daha iyi anlaşılabilir.

2.3.7 Etkin Öğrenmeyle Bir Ders Saatinin Akışı

İlk 10 dakika:

Öğretmen sınıfa girer ve öğrencilerle selamlaşır. Bir önceki derste üzerinde çalışılan çalışma yapraklarıyla ilgili bilgi verdikten sonra bunları kümelere dağıtır. Her küme, kendi eksikliğini birlikte irdeler. İsterlerse öğretmenden açıklamalar alırlar¹⁶.

¹⁶ Çalışma yapraklarıyla ilgili olarak bkz. Ek-7

10-40. dakika:

Günün öğretimsel işlerinin yer aldığı çalışma yaprağında nelerin olduğunu önce öğretmen 3-4 dakikayı geçmeyecek şekilde anlatır. Sonra, kağıtları dağıtır. Öğrenciler bu işleri zamanında bitirmek durumundadır. Süre bitiminde 10'a kadar sayılır. Bu sürede getirmezlerse 5 puanları silinir. Bu, oyunun kuralıdır. Böylece daha devingen bir süreç oluşturulur.

Çalışma sırasında her küme diğer kümelerle yarış içindedir. Hedef, olabildiğince doğru ve çabuk hareket edip, diğer grupların önüne geçmektir. Bu durum, dersi sıkıcılıktan kurtarıp oyun havasına sokmakla kalmayacak, aynı zamanda dersin akışını da canlandıracaktır.

Öğretmen, sık sık kümeler arasında gezip hem gözlemlerde bulunacak, hem de gerekiyorsa yönlendirmeleriyle sürecin tıkanmasını önleyecektir.

Çalışma yapraklarında öğrencilerin drama vb. gösterileri hazırlamaları ve sunmaları gerekiyorsa, bunun için fazladan zaman (örneğin bir sonraki dersin bu işe ayrılması gibi) ayrılır.

Son 5 dakika

Öğretmen çalışma yapraklarını toplar. Öğrenciler yaptıkları öğretimsel iş ya da işlerle ilgili olarak düşüncelerini ve önerilerini aktarırlar.

Değerlendirme:

Kümelere diğer kümelerle göre performansları ile buna kümelerde yer alan öğrencilerin bireysel katkıları. (Öğretmenin sürekli olarak gruplar arasında gezip gözlem yapma fırsatıyla birlikte, öğrencilerin de sürekli olarak iş yapıyor olmaları,

öğrencilerin bireysel olarak neler sergilediklerinin anlaşılmasını kolaylaştırır.)

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, uygulama, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve çözümlenmesine yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırmada, etkin öğrenme modelinin ikinci yabancı dil olarak Almanca'nın bilişsel, edimsel ve duyuşsal öğrenilmesine etkisi ele alınmıştır.

Sözü edilen yaklaşımın etkisinin belirlenmesi amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu model seçilmiştir. Bu modelde yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, diğeri de kontrol grubu olarak kullanılır. Her ikisinde de deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılır. Öntest puanları arasında anlamlı bir fark yoksa, yalnızca sontest puanları sınanır (Karasar 1998, 97).

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırma, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Adıyaman Merkez Fatih Anadolu Lisesi 10. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Ancak, yalnız 10 Yabancı Dil A şubesindeki öğrenciler alanları gereği örnekleme alınmamışlardır. Bu durumda örnekleme 10 Fen A, B, C ile TM A şubelerindeki öğrenciler alınmıştır.

3.2.1 Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Gruplar oluşturulurken küme örnekleme türü seçilmiştir. Bu örnekleme türünde evrende ya da alt evrende eşit seçilme şansı (yansızlık) elemanlar yerine, içindeki tüm elemanlarıyla kümelerindir (Karasar 1998, 115).

Kümeleme analizinde, 4 şubeden (10 Fen A, B, C ile 10 TM A) 101 öğrencinin bilgileri, SPSS paket yazılımında k-ortalama (k-mean) tekniğiyle çözümlenmiştir. Hiyerarşik olmayan bu teknik, grup sayısının belli olduğu durumlarda kullanılmaktadır (Kara 2003, 131).

Kümelerin oluşturulmasında kullanılan veriler şunlardır:

- Öğrencilerin OKS puanları,
- 9. sınıf İngilizce dersi yılsonu notları,
- 9. sınıf Dil ve Anlatım dersi yılsonu notları,
- 9. sınıf Edebiyat dersi yılsonu notları,
- Tutum ölçeği ön uygulama sonuçlarından kaygıya ilişkin puanları,
- Tutum ölçeği ön uygulama sonuçlarından diğer üç tutuma ilişkin (istek ve beklenti, sevme, ilgi ve merak) puanlarının ortalamaları)

Çözümleme sonunda 101 öğrenciden birinci kümede 34, ikincisinde de 67 öğrenci yer almıştır. 67 öğrenciden oluşan ikinci küme deney ve kontrol gruplarının oluşturulması için seçilmiştir.

Kümeleme analizinden sonra araştırmaya alınan öğrenci sayısı şubelere göre şu şekilde oluşmuştur:

Tablo 3.1
Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin
Şubelere Göre Dağılımı

	Kümeler				Toplam
	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol	
	10F A	10F B	10F C	10TM A	
Öğrenci sayısı	23	23	25	30	101
Örnekleme giren öğrenci sayısı	15	14	18	20	67
Kümelere alınan öğrenci sayısı	15	14	18	19	66

Deney ve kontrol grupları oluşturulurken Fen A ile Fen C (15 + 18 = 33) ve Fen B ile TM A (14 + 20 = 34) şubelerindeki öğrenciler eşleştirilmiş, eşitliği sağlamak için TM A'dan bir öğrenci herhangi bir ölçüte bakılmadan araştırmanın dışına alınmıştır.

Aşağıda kümeleme analizinde kullanılan ölçütlerin her birine ilişkin istatistiksel bilgilere yer verilmiştir. Karşılaştırmalar bağımsız gruplar t-testi ile, %95'lik ölçüte göre yapılmıştır.

Tablo 3.2
Grupların OKS Puanı Ortalamaları

Gruplar	N	\bar{X}	S	t	p
Deney	33	368,5	7,54	,734	,466
Kontrol	33	367,2	5,99		

Sd=64

Yukarıdaki tablo incelendiğinde ($p>0,05$, $t=,734$), öğrencilerin Anadolu lisesine başlamadan önce girdikleri sınavdan (OKS) aldıkları puanlar açısından gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Tablo 3.3
Grupların 9. Sınıf Dil ve Anlatım Dersi
Yılsonu Notu Ortalamaları

Gruplar	N	\bar{X}	S	t	p
Deney	33	3,21	,73	,687	,494
Kontrol	33	3,33	,69		

Sd=64

Öğrencilerin dil ve anlatım dersi yılsonu notlarına bakıldığında ($p>0,05$, $t=,687$), gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı açıktır.

Tablo 3.4
Grupların 9. Sınıf Edebiyat Dersi
Yılsonu Notu Ortalamaları

Gruplar	N	\bar{X}	S	t	p
Deney	33	4,12	,59	,780	,438
Kontrol	33	4,00	,66		

Sd=64

Edebiyat dersinden yılsonu notlarına bakıldığında da ($p>0,05$, $t=,780$), gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Tablo 3.5
Grupların 9. Sınıf İngilizce Dersi
Yılsonu Notu Ortalamaları

Gruplar	N	\bar{X}	S	t	p
Deney	33	4,18	,52	-,229	,819
Kontrol	33	4,21	,54		

Sd=64

Bir önceki yılın İngilizce dersinden alınan yılsonu notlarına bakıldığında ($p>0,05$, $t=,229$), gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır.

Tablo 3.6
Grupların Tutum Ölçeği Ön Uygulama
(Kaygı) Puanları

Gruplar	N	\bar{X}	S	t	p
Deney	33	2,62	,58	-,847	,400
Kontrol	33	2,73	,51		

Sd=64

Tutum ölçeği ön uygulamasında kaygı ölçütüne bakıldığında ($p>0,05$, $t=-,847$), anlamlı bir fark görülmemiştir.

Tablo 3.7
Grupların Tutum Ölçeği Ön Uygulama
(Diğer 3 ölçüt) Puanları

Gruplar	N	\bar{X}	S	t	p
Deney	33	3,73	,68	-,204	,839
Kontrol	33	3,76	,60		

Sd=64

Tutum ölçeği ön uygulamasında diğer üç ölçüte bakıldığında ($p>0,05$, $t=-,204$), anlamlı bir fark görülmemiştir.

3.3 Uygulama

Adıyaman İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alındıktan sonra öğretimsel işler araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Araştırma şu şekilde bir yol izlenerek yürütülmüştür:

1. Öğrencilere ilişkin (OKS, karne notları vb.) bilgilerin toplanması,
2. Duyuşsal tutum ölçeğinin ön denemesinin yapılması (Adıyaman, Besni Mustafa Erdemoğlu Anadolu Lisesi'ndeki 10. sınıf öğrencileri üzerinde, 25 Eylül 2006'da)
3. Ölçeğin güvenilirlik testi ile faktör analizlerinden geçirilerek son şeklinin verilmesi (27 Eylül 2006),

4. Uygulamanın gerçekleştirildiği okuldaki (Adıyaman, Merkez Fatih Anadolu Lisesi) 10. sınıf öğrencilerine tutum ölçeğinin ön uygulamasının yapılması (29 Eylül 2006),

5. Başarı testinin (öntest) uygulanması (4 Ekim 2006),

6. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulması (6 Ekim 2006),

7. Deney grubunda etkin öğrenme, kontrol grubunda da geleneksel yöntemle yedi ay süreyle Almanca dersinin işlenmesi (Ekim 2006-Nisan 2007),

8. Bu sürenin sonunda bilişsel ve edimsel alana ilişkin başarı testlerinin (sontest) ve duyuşsal alandaki tutum ölçeği son uygulamasının yapılması.

Bu işlemler Eylül 2006'da başlayıp, Nisan 2007'de tamamlanmıştır.

3.4 Veri Toplama Aracı

Veriler; başarı testi, okuma becerisine yönelik test, yazma becerisine ilişkin test ve duyuşsal tutum ölçeği ile elde edilmiştir. Yazma ve okuma becerilerinin ölçüldüğü testlerin dışında kalan başarı testi ve duyuşsal tutum ölçeği öntest-sontest şeklinde uygulanırken, diğerleri yalnız sontest olarak uygulanmıştır.

3.4.1 Başarı Testi

Başarı testi, Max Hueber'in "Schritte 1 ve 2" için hazırlamış olduğu düzey belirleme testinin ilk 25 sorusundan oluşmaktadır. Bu testin seçilmesinin en önemli nedeni, öğrencilerin bir kursa

başlamaları durumunda böyle bir düzey belirleme sınavına alınacaklarının düşünülmesidir.

Testin kapsamı, 7 aylık sürede işlenecek üniteleri aşmaktadır. Ancak, bu koşul her iki grup için de geçerli olduğundan önemli bir sorun oluşturmayacağı düşünülmüştür.

3.4.2 Okuma Becerisine İlişkin Test

Bu test, öğrencilerin derste de kullandıkları "Sowieso" kitabının ekinde yer almaktadır. Doğru-yanlış seçeneklerinin bulunduğu bir testtir.

3.4.3 Yazma Becerisine İlişkin Test

Öğrencilerden bu testte kendilerini ve yakın çevrelerini (aile, okul gibi) Almanca olarak (olabildiğince geniş) tanıtacakları bir metin oluşturmaları istenmiştir.

Testin değerlendirme aşamasında, önce her metinden anlambilgisel ve şekilbilgisel açıdan kabul edilebilir nitelikte olmayan tümceler çıkarılmıştır. Bu işlemden sonra sözcük sayımı yapılmış, hatalı sözcük sayısı toplamdan çıkarılarak kalan sayı puan olarak belirlenmiştir.

3.4.4 Almanca Dersine İlişkin Duyuşsal Tutum Ölçeği

Bu ölçekle öğrencilerin Almancaya karşı duyuşsal tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Ölçekteki derecelendirme:

- | | |
|-----------------------|----|
| - hiç katılmıyorum | 0, |
| - çok az katılıyorum | 1, |
| - kısmen katılıyorum | 2, |
| - oldukça katılıyorum | 3, |

- tamamen katılıyorum 4 şeklindedir.

Ölçekteki olumsuz tümcelerın değerlendirilmesi, "tamamen katılıyorum 0", "hiç katılmıyorum 4" şeklinde yeniden kodlanarak (recode) yapılmıştır.

Ölçek hazırlanırken şu aşamalar izlenmiştir:

- madde havuzunun oluşturulması,
- uzman görüşlerinin alınması,
- ön denemenin yapılması,
- güvenilirlik analizinin yapılması,
- faktör analizinin yapılması.

Madde havuzundaki ifadelerin sayısı ilk önce 36'yken, eğitim bilimleri alanından uzmanlarla tekrar ele alınıp irdelendikten sonra, düzeltmelerle birlikte bu sayının 36'dan 46'ya çıkarılmasına karar verilmiştir. Maddeler biçimlendirilirken olumlu ve olumsuz ifadelerin eşit sayıda olmasına özen gösterilmeye çalışılmıştır (Olumlu: 25, olumsuz: 21).

Tablo 3.8

Tutum Ölçeği İçin Ön Denemeden Önceki 46 Madde

İstek ve Beklenti (11 Madde)

1. Almanca öğrenmeyi istiyorum.
2. Yabancı dille ileride daha iyi bir meslek edinebilirim.
3. Gelecekte bir süreliğine yurt dışında olmayı planlıyorum.
4. Farklı yer ve zamanlarda Almanca öğrenerek Alman arkadaşlar edinmek istiyorum.
5. İkinci yabancı dil bilmek, günümüzde artık daha da önem kazandı.
6. İngilizce ve Almandan sonra başka dilleri de öğrenmeyi istiyorum.

7. Almanca bilmem iş yaşantıma önemli bir katkı sağlamayacaktır.
8. İleride Almancanın gelirimde bir artış sağlayacağını düşünmüyorum.
9. Almanca, hiçbir şekilde benim için gerekli olmayacaktır.
10. İkinci yabancı dil dersi tamam, ama bu Almanca olmamalıydı.
11. Japonca ve İtalyanca dururken Almancayla uğraşmak istemiyorum.

Sevme (13 Madde)

1. İngilizceyle birlikte Almanca'yı da öğreneceğim için seviniyorum.
2. Yabancı sinema filmlerini orijinal dillerinde izlemekten hoşlanıyorum.
3. İngilizce çalışmaktan hoşlanırım.
4. Yabancı dilde kitap okumayı severim.
5. Yabancı dil öğrenmek çok zevklidir.
6. Almanca ifadeleri dinlemek bana çok zevkli geliyor.
7. İngilizce televizyon yayınlarını izlemekten büyük keyif alıyorum.
8. Almanca çok kaba bir dildir.
9. Öğretmenin yabancı dili sevdirebileceği düşüncesi doğru değil.
10. Almanları nedense pek sevmem.
11. Yabancı dil derslerini sevmem.
12. Almanca çalışmaktan hoşlanacağımı sanmıyorum.
13. Almancanın gelecekle ilgili planlarıma katkı sağlayacağına inanmıyorum.

İlgi ve Merak (10 Madde)

1. Boş zamanlarımda sıkça İngilizce çalışırım.
2. En az bir arkadaşımınla ara sıra İngilizce konuşurum.
3. Almanların spor ve teknoloji alanındaki başarıları ilgimi çekiyor.
4. Avrupalıları ve Avrupa'yı çok merak ediyorum.
5. Almanca konuşulan ülkelerdeki yaşam tarzı ilgimi çekiyor.
6. Almancanın yerine daha yararlı bir ders konulabilirdi, fikrine katılmıyorum.
7. Yabancı dil dersi ilgimi çekmiyor.
8. İngilizcenin dışında herhangi bir yabancı dile ilgi duymuyorum.
9. Dersin dışında Yabancı dille uğraşmam.
10. Yalnız canlı ve eğlenceli derste yabancı dil öğrenilebilir, düşüncesi doğru değil.

Kaygı (12 Madde)

1. Yabancı dil öğrenme düşüncesi beni huzursuz ediyor.
2. İngilizce dersinde öğretmen her an kaldıracak diye huzursuz olurum.
3. Almanca dersinin çok sıkıcı geçeceğini düşünüyorum.
4. Daha İngilizceyi yeterince öğrenmeden bir de Almancaya başlamak zor olacak
5. İki yabancı dili aynı anda öğrenmek, karışıklığa neden olacaktır.
6. Ülkemizdeki okullarda verilen yabancı dil derslerinin çok verimsiz olduğunu düşünüyorum
7. Almancayı öğrenmeye karşı herhangi bir endişem yok.
8. Dersin haftada 2 saat oluşu, Almanca öğrenmemi olumsuz yönde etkilemeyecektir.
9. Almancanın, öğrenilmesi zor bir dil olduğu düşüncesi beni korkutmuyor.
10. Yeni bir yabancı dili öğrenmeye başlamak beni endişelendirmiyor.
11. İngilizce konuşurken hata yapmaktan korkmuyorum.
12. ÖSS'ye odaklanmam, Almancayı öğrenmemi olumsuz yönde etkilemez.

46 maddelik tutum ölçeğinin ön denemesi Adıyaman ili, Besni ilçesi Mustafa Erdemoğlu Anadolu Lisesi'nde 61 öğrencinin katılımıyla yapılmıştır.

Güvenilirlik Analizi

Güvenilirlik analiziyle, ölçülmek istenen ortak değeri eşit olarak paylaşmayan değişkenlerin belirlenmesi ve bunların çözümlene dışı bırakılarak ölçeğin iç tutarlılığının artırılması hedeflenir. Bunun için, değişkenler ilk önce faktör bazında, sonra da tümü birden güvenilirlik testine alınır (Baş 2005, 193).

Çözümlene aşamasında ölçülmek istenen ortak değeri yansıtmayan ifadelerin belirlenmesinde "alfa katsayısı" (Cronbach

Alpha) ile “parça – bütün korelasyonu”ndan (item total correlation) yararlanılmıştır. SPSS ortamında gerçekleştirilen işlem, her bir faktörün güvenilirliğini olumsuz yönde etkileyen ifade kalmayana kadar tekrarlanmıştır. Sonra, ikinci aşamada bu faktörlerin tümü birden tekrar bu testten geçirilmiştir. Bu analizin sonunda 46 maddeden 17’si ölçekten çıkarılmıştır.

Tablo 3.9
Tutum Ölçeği Güvenilirlik Analizi Sonuçları

	İstek ve Beklenti	Sevme	İlgi ve Merak	Kaygı	Tümü
Geçerli Madde Sayısı	8	8	7	6	29
Cronbach Alpha	,78	,81	,69	,81	,72

Cronbach alpha değerinin ,70’in üzerinde olması güvenilirlik için yeterlidir (Bayram 2004, 128). Yukarıdaki değerlere bakıldığında ilgi ve merak dışındaki tüm faktörlerin ,70’in üzerinde olduğu, ancak sözü edilen faktörün de ,69’luk değerle (fark 0,01) güvenilirlik açısından önemli olumsuz bir durum oluşturmadığı söylenebilir.

Faktör Analizi

Güvenilirlik testinden sonra kalan 29 maddenin tümü birden teste alınmış, 29 maddenin hiçbirinde faktör yükü ,35’in altında görülmemiştir. Ancak, birden fazla faktörde faktör yükü .10’dan daha yakın değeri taşıyan maddeler atılmıştır. Büyüköztürk (2004, 119), bir maddenin ,35’in üzerinde faktör yüküne sahip olmasına karşın, birden fazla faktörde ,10’dan daha az değere sahipse, tek

bir faktörde temsil edilmeyeceği için analizden çıkarılmasını önermektedir.

Tablo 3.10
Tutum ölçeği faktör analizi sonuçları

K. M. O. =	.726
Bartlett Test	
Approx. Chi-Square	966,516
df	406
Sig	.000

K.M.O'nun ,60'dan yüksek olması Bartlett'in anlamlı olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk 2004, 120).

Tablo 3.11
Tutum Ölçeği İçin Kalan 24 Madde

İstek ve Beklenti (6 Madde)

1. Almanca öğrenmeyi istiyorum.
2. Yabancı dille ileride daha iyi bir meslek edinebilirim.
3. İngilizce ve Almandan sonra başka dilleri de öğrenmeyi istiyorum.
4. İleride Almandan gelirimde bir artış sağlayacağını düşünmüyorum.
5. İkinci yabancı dil dersi tamam, ama bu Almanca olmamalıydı.
6. Japonca ve İtalyanca dururken Almandayla uğraşmak istemiyorum.

Sevme (7 Madde)

1. İngilizce çalışmaktan hoşlanırım.

2. Yabancı dilde kitap okumayı severim.
3. Yabancı dil öğrenmek çok zevklidir.
4. Almanca ifadeleri dinlemek bana çok zevkli geliyor.
5. İngilizce televizyon yayınlarını izlemekten büyük keyif alıyorum.
6. Yabancı dil derslerini *sevmem*.
7. Almanca çalışmaktan hoşlanacağımı *sanmıyorum*.

İlgi ve Merak (6 Madde)

1. Boş zamanlarımda sıkça İngilizce çalışırım.
2. En az bir arkadaşımınla ara sıra İngilizce konuşurum.
3. Avrupalıları ve Avrupa'yı çok merak ediyorum.
4. Almanca konuşulan ülkelerdeki yaşam tarzı ilgimi çekiyor.
5. Yabancı dil dersi ilgimi *çekmiyor*.
6. İngilizcenin dışında herhangi bir yabancı dile ilgi *duymuyorum*.

Kaygı (5Madde)

1. Almanca dersinin çok sıkıcı geçeceğini düşünüyorum.
2. İki yabancı dili aynı anda öğrenmek, karışıklığa neden olacaktır.
3. Almancayı öğrenmeye karşı herhangi bir endişem *yok*.
4. Almancanın, öğrenilmesi zor bir dil olduğu düşüncesi beni *korkutmuyor*.
5. Yeni bir yabancı dili öğrenmeye başlamak beni *endişelendirmiyor*.

3.5 Verilerin Toplanması

İlgili alanyazının taranması, uzman görüşlerinin de değerlendirilmesi ile kuramsal bölüm oluşturulmuştur.

Görgül bölüme ilişkin veriler Almanca bilişsel alan (dilbilgisi, sözcük dağarcığı) öntest–sontesti, edimsel alanda okuma ve yazma becerilerine ilişkin sontestleri ve duyuşsal tutum ölçeği ön uygulama ve son uygulamaları ile elde edilmiştir. Bu verilerin yanında dersi yürüten öğretmenin gözlemlerinden elde ettiği

bilgilere de yer verilmiştir. Bu gözlemler haftalık olarak not tutma şeklinde elde edilmiştir.

3.6 Verilerin Çözümlemesi

Deney ve kontrol gruplarında uygulanan başarı öntest-sontestleri, okuma ve yazmaya yönelik sontestler ile duyuşsal tutum ölçeği ön uygulama ve son uygulamalarından elde edilen veriler, SPSS paket yazılımı kullanılarak istatistiksel veri çözümlemesiyle değerlendirilmiştir. Bu işlem önce araştırmacı tarafından, ardından da tekrar başka bir uzman tarafından gerçekleştirilmiştir.

Çözümlemede grup içi öntest-sontestlerin karşılaştırılmasında eşli (paired samples) t-testi uygulanmıştır. Gruplar arası puanların karşılaştırılmasındaysa bağımsız gruplar (independent samples) t-testi kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

4.1 Birinci Denence ile İlgili Bulgular ve Yorum

Denence 1: Deney grubu ile kontrol grubu dilbilgisi ve sözcük dağarcığı başarı testi sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Birinci denenceye ilişkin deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dilbilgisi ve sözcük dağarcığına yönelik başarı sontest puanlarının ortalamaları arasındaki fark, uygulanan bağımsız gruplar t-testi ile aşağıdaki gibidir.

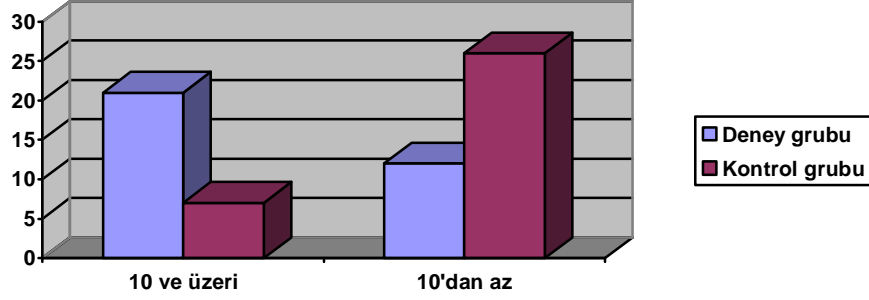
Tablo 4.1
Grupların Dilbilgisi ve Sözcük Dağarcığı
Sontest Puanları

Gruplar	N	\bar{X}	S	t	p
Deney	33	41,58	9,11	4,08	,000
Kontrol	33	31,15	11,52		

Sd=64

Tablo incelendiğinde, kontrol ve deney grupları öğrencilerinin aldıkları puanların ortalamaları arasında belirgin bir fark vardır. Farkın 10 puanın üzerinde olduğu görülmektedir. Bunun yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda ($t=4,08$, $p<0,05$) istatistiksel açıdan deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Aşağıda bu durumu daha belirgin kılmak adına deney ve kontrol grupları öğrencilerinin kaçının belli sayıdaki soruyu doğru yanıtladığına ilişkin bilgiye yer verilmiştir. Bu noktada 10 soruyu doğru yanıtlamanın yeterli olduğu düşünülmüştür.



Şekil 4.1 Grupların dilbilgisi ve sözcük dağarcığı sınav puanlarına ilişkin grafik.

Yukarıdaki grafik incelendiğinde, deney grubunda 10 ve daha fazla soruyu doğru yanıtlayan öğrenci sayısı 21'ken (%64), kontrol grubunda bu sayı 7'dir (%21). Yine deney grubunda 10'un altında soruyu doğru olarak yanıtlayan öğrenci sayısı 12'yken (%36), bu sayı kontrol grubunda 26'dır (%79). Böylece başarının deney grubunda %64, kontrol grubunda da %21 olduğu görülmektedir.

Gerek t-testi, gerekse grafikteki bilgiler, etkin öğrenme modeliyle ders gören deney grubu öğrencilerinin geleneksel yöntemle ders gören kontrol grubu öğrencilerinden Almancayı öğrenmede bilişsel açıdan daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır.

Deney ve kontrol grupları arasındaki fark, etkin öğrenme modelinin ne denli etkili olduğunu göstermektedir. Yalnız bilişsel alana yoğunlaşmanın aslında bu alandaki öğrenmeye zarar verdiği, birçok araştırmada görüldüğü gibi, bu testte de ortaya çıkmıştır. Saptanan ölçüte göre öğrencilerin başarılarına bakıldığında (deney

grubu 33'te 21, kontrol grubu 33'te 7) bu durum somut olarak anlaşılmaktadır.

4.2 İkinci Denence ile İlgili Bulgular ve Yorum

Denence 2: Deney grubu dilbilgisi ve sözcük dağarcığı başarı testi öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

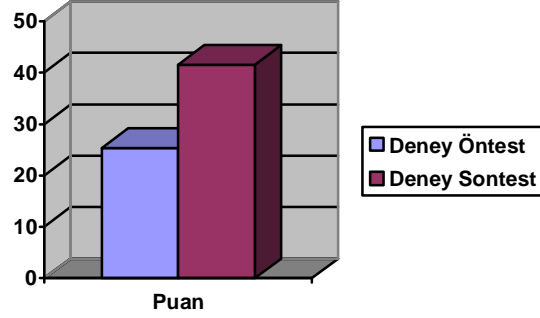
İkinci denenceye ilişkin deney grubundaki öğrencilerin dilbilgisi ve sözcük dağarcığı başarı öntest-sontest puanlarının ortalamaları arasındaki fark, uygulanan grup içi t-testi ile aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.2
Deney Grubunun Dilbilgisi ve Sözcük Dağarcığı
Öntest-Sontest Puanları

Deney Grubu	N	\bar{X}	S	t	p_t	r	p_r
Öntest	33	25,33	8,76	-7,12	,000	-,07	,669
Sontest	33	41,58	9,11				

Sd=32

Tablo incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin dilbilgisi ve sözcük dağarcığı başarı öntest ve sontest puanları arasında önemli bir fark oluşmuştur. Ortalama puan öntestte 25,33'ken sontestte bu oran 41,58'e yükselmiştir. Aradaki fark 16,25'tir. T-testi sonucunda ($t=-7,12$, $p_t<0,05$) puan farkının istatistiksel açıdan da anlamlı olduğu görülmüştür. Ayrıca, öntest ve sontest puanları arasında da ($r=-0,07$, $p_r>0,05$) anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.



Şekil 4.2 Deneş grubunun dilbilgisi ve sözcük dağarcığı öntest-sontest puanlarına ilişkin grafik.

Kontrol grubu öğrencilerinin aynı testte ortaya koydukları başarıya bakılacak olursa, etkin öğrenme modeliyle yürütölen derse katılan deneş grubu öğrencilerinin başarılarının oldukça yüksek olduğu görölmektedir.

Uygulanan test A1 düzeyindedir. A1 düzeyi ise ikinci yabancı dil olarak Almanca ders programında lise 10, 11 ve 12. sınıfların tamamında hedeflenen düzeydir. Bu açıdan düşünöldüğünde üç yılda öğrencilerin ulaşmalarının hedeflendiğı düzeye göre hazırlanmış bir testten alınan bu sonucun oldukça iyi olduğu söylenebilir.

4.3 Üçüncü Denence ile İlgili Bulgular ve Yorum

Denence 3: Kontrol grubu dilbilgisi ve sözcük dağarcığı başarı testi öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

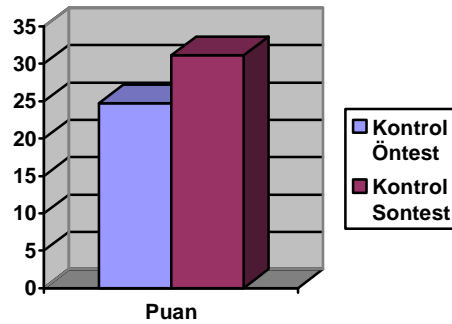
Üçüncü denenceye ilişkin kontrol grubundaki öğrencilerin dilbilgisi ve sözcük dağarcığı başarı öntest-sontest puanlarının ortalamaları arasındaki fark, uygulanan grup içi t-testi ile aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.3
Kontrol Grubunun Dilbilgisi ve Sözcük Dağarcığı
Öntest-Sontest Puanları

Kontrol Grubu	N	\bar{X}	S	t	p_t	r	p_r
Öntest	33	24,73	10,46	-2,20	,035	-,16	,372
Sontest	33	31,15	11,52				

Sd=32

Tablo incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin dilbilgisi ve sözcük dağarcığı başarı öntest ve sontest puanları arasında bir fark olmuştur. Ortalama puan önteste 24,73'ken sonteste 31,15'e yükselmiştir. Aradaki fark deney grubunda 16,25'ken kontrol grubunda 6,42'dir. T-testi sonucunda ($t=-2,20$, $p_t<0,05$) puan farkının istatistiksel açıdan da anlamlı olduğu ve öntest ile sontest puanları arasında da ($r=-0,16$, $p_r>0,05$) anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı saptanmıştır.



Şekil 4.3 Kontrol grubunun dilbilgisi ve sözcük dağarcığı
öntest-sontest puanlarına ilişkin grafik.

Deney grubu öğrencilerinin 25,33'ten 41,58'e yükselttikleri puana karşın kontrol grubu öğrencilerinin bu puanı 24,73'ten yalnız 31,15'e çıkarmaları çarpıcı bir durumdur. Bu bulguda da, etkin

öğrenmenin aslında geleneksel öğrenmede sıklıkla üzerinde durulan bilişsel alana yönelik öğrenmeyi belirgin bir şekilde desteklediği ortaya çıkmıştır.

4.4 Dördüncü Denence ile İlgili Bulgular ve Yorum

Denence 4: Deney grubu ile kontrol grubu okuduğunu anlama becerisi sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Dördüncü denencede yer alan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi sontest puanlarının ortalamaları arasındaki fark, uygulanan bağımsız gruplar t-testi ile aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.4
Grupların Okuduğunu Anlama Becerisi
Sontest Puanları

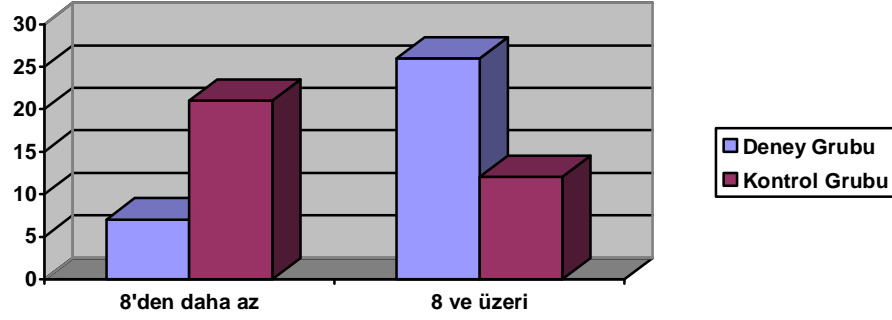
Gruplar	N	\bar{X}	S	t	p
Deney	33	8,52	1,44	3,25	,002
Kontrol	33	7,24	1,73		

Sd=64

Deney ve kontrol grupları arasında yapılan okuma testinde deney grubu öğrencilerinin puan ortalamaları daha yüksektir. 13 sorunun bulunduğu testte deney grubu 8,52; kontrol grubu da 7,24 puana ulaşabilmiştir. Yapılan t-testi sonucunda ($t=3,25$, $p<0,05$) farkın istatistiksel açıdan da anlamlı olduğu anlaşılmıştır.

Başka bir açıdan bakıldığında, 13 sorudan 8'in altındakileri doğru yanıtlayan öğrencilerin sayısı deney grubunda 7'yken,

kontrol grubunda 21'dir. Bunun yanında 8 ve daha fazla soruyu doğru olarak yanıtlayanların sayısı, deney grubunda 26'yken, kontrol grubu öğrencilerinin sayısı ancak 12'de kalmıştır. Bu durum, aşağıdaki grafikte daha net biçimde ortaya konmaktadır:



Şekil 4.4 Grupların okuduğunu anlama becerisi
sontest puanlarına ilişkin grafik.

Yabancı dil öğreniminin temel hedeflerinden olan edimsel alana yönelik olarak okuduğunu anlama testine bakıldığında, etkin öğrenme modelinin çok verimli olduğu anlaşılmaktadır. Deney grubundaki 33 öğrenciden 26'sı (%79) 8 ve üzeri soruyu yanıtlarken, bu sayı geleneksel anlayışla ders gören kontrol grubu öğrencilerinde 33 kişiden yalnız 12'de (%36) kalmıştır.

Bu da aslında şunu göstermektedir: etkin öğrenmede her öğrenci derse ve öğrenme sürecine doğrudan katıldığı için derinlemesine ve kalıcı öğrenme daha iyi gerçekleşmektedir. Böyle olunca da beceriye dönük başarı da kendiliğinden gelmektedir.

4.5 Beşinci Denence ile İlgili Bulgular ve Yorum

Denence 5: Deney grubu ile kontrol grubu yazma becerisi sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Beşinci denenceyle ilgili olarak deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazma becerisi sınav puanlarının ortalamaları arasındaki fark, uygulanan bağımsız gruplar t-testi ile aşağıdaki gibidir.

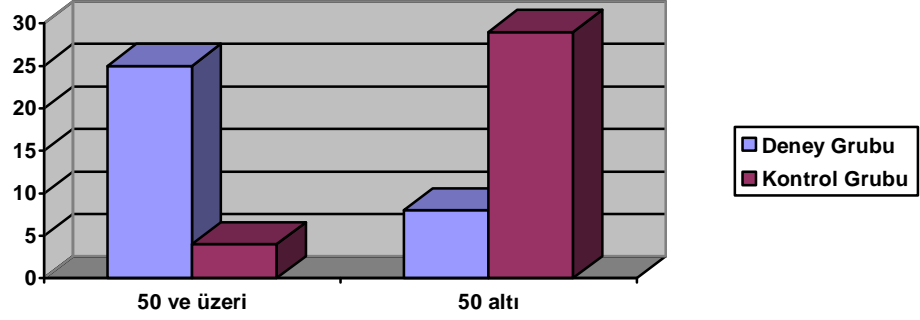
Tablo 4.5
Grupların Yazma Becerisi Sınav Puanları

Gruplar	N	\bar{X}	S	t	p
Deney	33	62,64	21,86	6,70	,000
Kontrol	33	31,48	15,31		

Sd=64

Deney ve kontrol grupları arasında yapılan yazma becerisi testinde deney grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının kontrol grubu öğrencilerine göre çok daha yüksek olduğu görülmektedir. Testte deney grubu 62,64; kontrol grubu ise ancak 31,48 puana ulaşabilmiştir. Bu puanlar aynı zamanda sözcük sayısını yansıtmaktadır. Yapılan t-testi sonucunda ($t=6,70$, $p<0,05$) farkın istatistiksel açıdan da anlamlı olduğu anlaşılmıştır.

Yine bu test için de farklı bir açıdan yaklaşıldığında, 50 ve üzeri sayıda sözcük kullanan öğrenci sayısı deney grubunda 25 (%76)'ken, kontrol grubunda yalnız 4 (%12)'tür. Aşağıdaki grafikte bu durum daha belirgin olarak görülmektedir:



Şekil 4.5 Grupların yazma becerisi sontest puanlarına ilişkin grafik.

Yine edimsel alana yönelik olarak yapılan bu testte de etkin öğrenme modelinin ne kadar etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Deney grubu öğrencilerinin aldıkları 62,64 ortalama puanla, kontrol grubu öğrencilerinin 31,48'lik ortalama puanları yan yana getirildiğinde bu durum açıkça görülmektedir.

4.6 Altıncı Denence ile İlgili Bulgular ve Yorum

Denence 6: Deney grubu ile kontrol grubu duyuşsal tutum ölçeği son uygulama puanları arasında (4 faktör ayrı ayrı) anlamlı bir fark vardır.

Altıncı denenceye ilişkin olarak tutum ölçeğindeki dört faktör teker teker incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir:

İlgi ve Merak Faktörü (Deney ve Kontrol Grupları):

Aşağıda “ilgi ve merak” faktörüne ilişkin deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son uygulama puanlarının ortalamaları arasındaki farkın uygulanan bağımsız gruplar t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.6
Grupların İlgi ve Merak Faktörü
Son Uygulama Puanları

İlgi ve Merak					
Gruplar	N	\bar{X}	S	t	p
Deney	33	3,54	,69	0,92	,362
Kontrol	33	3,37	,82		

Sd=64

“İlgi ve merak” faktörüne ilişkin tutumlarında deney ve kontrol grupları arasında deney grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının daha fazla olduğu görülmektedir. Ancak, yapılan t-testi sonucunda ($t=0,92$, $p>0,05$) bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Sevme Faktörü (Deney ve Kontrol Grupları):

“Sevme” faktörüne ilişkin deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son uygulama puanlarının ortalamaları arasındaki farkın uygulanan bağımsız gruplar t-testi sonuçları aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.7
Grupların Sevme Faktörü
Son Uygulama Puanları

Sevme					
Gruplar	N	\bar{X}	S	t	p
Deney	33	3,50	,87	0,95	,348
Kontrol	33	3,31	,76		

Sd=64

“Sevme” faktörü ele alındığında deney ve kontrol grupları arasında deney grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının daha fazla olduğu görülmektedir. Ancak, yapılan t-testi sonucunda ($t=0,95$, $p>0,05$) bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmektedir.

İstek ve Beklenti Faktörü (Deney ve Kontrol Grupları):

Aşağıda “istek ve beklenti” faktörüne ilişkin deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son uygulama puanlarının ortalamaları arasındaki farkın uygulanan bağımsız gruplar t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.8
Grupların İstek ve Beklenti Faktörü
Son Uygulama Puanları

İstek ve Beklenti Gruplar	N	\bar{X}	S	t	p
Deney	33	4,23	,55	2,64	,010
Kontrol	33	3,84	,65		

Sd=64

Tutum ölçeğindeki “istek ve beklenti” faktörüne ilişkin olarak deney ve kontrol grupları arasında deney grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan t-testi sonucunda ($t=2,64$, $p<0,05$) bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür.

Kaygı Faktörü (Deney ve Kontrol Grupları):

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “kaygı” faktörüne ilişkin son uygulama puanlarının ortalamaları arasındaki farkın uygulanan bağımsız gruplar t-testi sonuçları şöyledir.

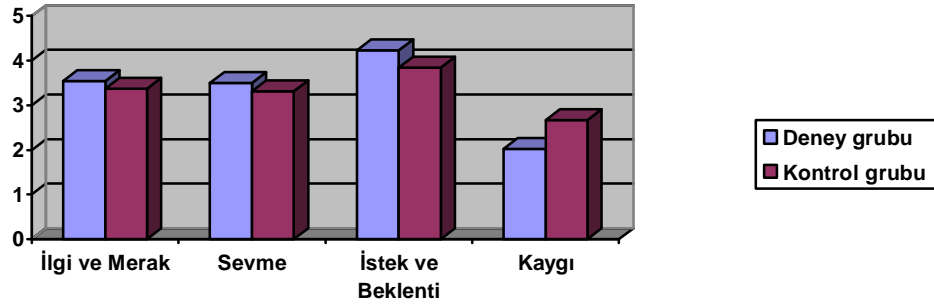
Tablo 4.9
Grupların Kaygı Faktörü
Son Uygulama Puanları

Kaygı	N	\bar{X}	S	t	p
Gruplar					
Deney	33	2,02	,70	-3,66	,001
Kontrol	33	2,67	,73		

Sd=64

Dördüncü faktör olan “kaygı”ya yönelik olarak deney ve kontrol grupları arasında deney grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan t-testi sonucunda ($t=-3,66$, $p<0,05$) farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür.

Aşağıdaki grafikte duyuşsal tutum ölçeğine ilişkin olarak deney ve kontrol grupları öğrencilerinin son uygulama puanlarının ortalamaları ve bunların karşılaştırmalarına yer verilmiştir:



Şekil 4.6 Grupların duyuşsal tutum ölçeği son uygulama puanlarına ilişkin grafik.

Altıncı denence ile ilgili olarak özetle “ilgi ve merak” faktörüyle “sevme” faktörlerinde deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel açıdan bir fark görülmezken, “istek ve beklenti” ile “kaygı” faktörlerinde deney grubu lehine bir farkın oluştuğu saptanmıştır.

“İlgi ve merak” ile “sevme” faktörlerinde anlamlı bir farkın oluşmamasının nedenleri şöyle sıralanabilir:

- 1 Ders saatinin fazla olmaması ve bu nedenle öğrencilerin sıkılmamaları,
- 2 Öğretmene karşı duyulan sevgi,
- 3 Dersin öğrencilerce ana dersler olarak nitelenen derslerin arasında görülmemesi, vb.

Bu iki faktöre karşın “istek ve beklenti” faktöründe kontrol grubu öğrencilerinin puanlarının 3,84 olması ve deney grubu öğrencilerin de 4,23 olması göze çarpmaktadır.

Bu durum, geleneksel anlayışla ders gören öğrencilerin farklı nedenlerle de olsa, derse karşın ilgi ve meraklarının olması ya da dersi sevmelerine karşın, isteklerinin ve bu dersten beklentilerinin

etkin öğrenme modeline dayalı ikinci yabancı dil dersindeki öğrencilere göre daha az olduğunu göstermiştir.

Bununla birlikte, “kaygı” faktöründe de kontrol grubu öğrencilerinin puanlarının 2,67, deney grubu öğrencilerin puanlarının da 2,02 olması önemli bir bulgu olarak nitelendirilebilir. Bu durum, etkin öğrenme modelinin, öğrenmenin önünde engel oluşturduğu düşünülen kaygıyı azalttığını göstermiştir.

4.7 Yedinci Denence ile İlgili Bulgular ve Yorum

Denence 7: Deney grubu duyuşsal tutum ölçeği ön uygulama ve son uygulama puanları arasında (4 faktör ayrı ayrı) anlamlı bir fark vardır.

İlgi ve Merak Faktörü (Deney Grubu):

Deney grubundaki öğrencilerin “ilgi ve merak” faktörü ön ve son uygulama puanlarının ortalamaları arasındaki fark, yapılan grup içi t-testi ile aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.10
Deney Grubunun İlgi ve Merak Faktörü
Ön ve Son Uygulama Puanları

İlgi ve Merak							
Deney Grubu	N	\bar{X}	S	t	p_t	r	p_r
Öntest	33	3,55	,76	-,04	,965	,67	,000
Sontest	33	3,54	,69				

Sd=32

Tablo incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin tutum ölçeği “ilgi ve merak” faktörüne ilişkin ön uygulama ile son uygulama puanları arasında yapılan t-testi sonucunda ($t=-0,04$, $p_t>0,05$) anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bununla birlikte puanlar arasında ($r=,67$, $p_r<0,05$) anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Sevme Faktörü (Deney Grubu):

“Sevme” faktörüyle ilgili olarak deney grubundaki öğrencilerin ön ve son uygulama puanlarının ortalamaları arasındaki fark, yapılan grup içi t-testi ile aşağıdaki gibi sonuçlanmıştır.

Tablo 4.11
Deney Grubunun Sevme Faktörü
Ön ve Son Uygulama Puanları

Sevme							
Deney Grubu	N	\bar{X}	S	t	p_t	r	p_r
Öntest	33	3,56	,91	-,50	,618	,66	,000
Sontest	33	3,50	,87				

Sd=32

Deney grubundaki öğrencilerin tutum ölçeği “sevme” faktörüne ilişkin ön uygulama ile son uygulama puanları arasında yapılan t-testi sonucunda ($t=-0,50$, $p_t>0,05$) anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu faktörde de bir öncekinde olduğu gibi puanlar arasında ($r=,66$, $p_r<0,05$) anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

İstek ve Beklenti Faktörü (Deney Grubu):

“İstek ve beklenti” faktörüne ilişkin deney grubundaki öğrencilerin ön ve son uygulama puanlarının ortalamaları arasındaki fark, yapılan grup içi t-testi ile aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.12
Deney Grubunun İstek ve Beklenti Faktörü
Ön ve Son Uygulama Puanları

İstek ve Beklenti							
Deney Grubu	N	\bar{X}	S	t	p_t	r	p_r
Öntest	33	4,23	,72	-,04	,966	,42	,014
Sontest	33	4,22	,55				

Sd=32

Tutum ölçeği istek ve beklenti faktörüne bakıldığında diğerlerinde olduğu gibi bunda da istatistiksel açıdan ($t=-0,04$, $p_t>0,05$) anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu faktörde, puanlar arasında ($r=,42$, $p_r<0,05$) düşük düzeyde de olsa anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Kaygı Faktörü (Deney Grubu):

Aşağıda “kaygı” faktörüyle ilgili olarak deney grubundaki öğrencilerin ön ve son uygulama puanlarının ortalamaları arasındaki fark, yapılan grup içi t-testi ile şu şekilde yer almaktadır.

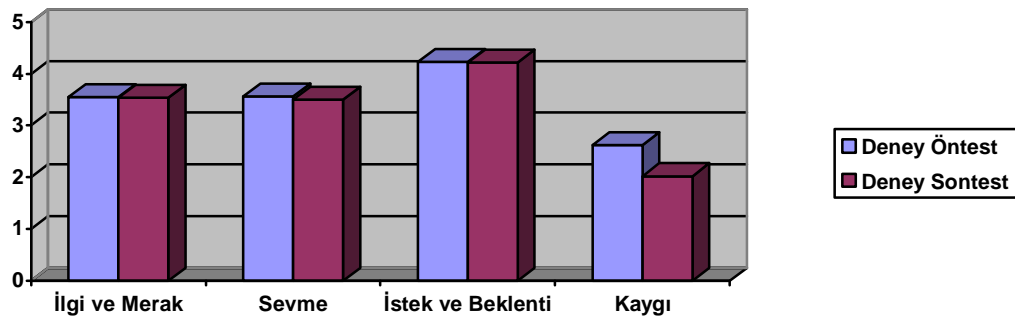
Tablo 4.13
Deney Grubunun Kaygı Faktörü
Ön ve Son Uygulama Puanları

Kaygı							
Deney Grubu	N	\bar{X}	S	t	p_t	r	p_r
Öntest	33	2,62	,58	-4,21	,000	,20	,278
Sontest	33	2,02	,70				

Sd=32

Deney grubundaki öğrencilerin tutum ölçeği “kaygı” faktörüne ilişkin ön uygulama ile son uygulama puanları arasında yapılan t-testi sonucunda ($t=-4,21$, $p_t<0,05$) anlamlı bir fark vardır. Puanlar arasında ($r=,20$, $p_r>0,05$) anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

Aşağıdaki grafikte deney grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinde yer alan dört faktöre yönelik ön uygulama ve son uygulama puanları yer almaktadır.



Şekil 4.7 Deney grubunun duyuşsal tutum ölçeği son uygulama puanına ilişkin grafik.

Yedinci denence ile ilgili olarak deney grubu öğrencilerinin ön uygulama ile son uygulama sonuçları arasında “kaygı” faktörü dışında istatistiksel açıdan bir fark oluşmadığı söylenebilir.

Eğitim-öğretim yılının ilk aylarında yapılan duyuşsal tutum ölçeği ön uygulamasında öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları bir derse karşı olumlu tutum sergilemeleri doğaldır. Bu nedenle ön uygulamayla son uygulama arasında “ilgi ve merak”, “sevme” ile “istek ve beklenti” faktörlerine ilişkin puanların korunmuş olması da aslında olumlu olarak yorumlanabilir. Bir başka deyişle öğrencilerin tutumları yıl boyunca başlardaki olumlu şekliyle korunabilmiştir, denilebilir.

Bu durumun üzerine bir de “kaygı” faktöründeki ön uygulama ile son uygulama arasındaki farkın 2,62’den 2,02’ye düşmesi yukarıdaki görüşü destekler niteliktedir.

Böylece, etkin öğrenme modelinin ikinci yabancı dil olarak Almancanın öğrenilmesine duyuşsal alan açısından katkı sağladığı, özellikle kaygıyı azalttığı söylenebilir.

4.8 Sekizinci Denence ile İlgili Bulgular ve Yorum

Denence 8: Kontrol grubu duyuşsal tutum ölçeği ön uygulama ve son uygulama puanları arasında (4 faktör ayrı ayrı) anlamlı bir fark vardır.

İlgi ve Merak Faktörü (Kontrol Grubu):

Kontrol grubundaki öğrencilerin “ilgi ve merak” faktörü ön ve son uygulama puanlarının ortalamaları arasındaki fark, yapılan grup içi t-testi ile aşağıdaki gibi sonuçlanmıştır.

Tablo 4.14
Kontrol Grubunun İlgi ve Merak Faktörü
Ön ve Son Uygulama Puanları

İlgi ve Merak							
Kontrol Grubu	N	\bar{X}	S	t	p_t	r	p_r
Öntest	33	3,59	,81	-2,29	,029	,78	,000
Sontest	33	3,37	,82				

Sd=32

Kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeği “ilgi ve merak” faktörüne ilişkin ön uygulama ile son uygulama puanları arasında yapılan t-testi sonucunda ($t=-2,29$, $p_t<0,05$) anlamlı bir fark saptanmıştır. Puanlar arasında ($r=,78$, $p_r<0,05$) anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Sevme Faktörü (Kontrol Grubu):

Kontrol grubundaki öğrencilerin “sevme” faktörü ön ve son uygulama puanlarının ortalamaları arasındaki fark, yapılan grup içi t-testi ile aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.15
Kontrol Grubunun Sevme Faktörü
Ön ve Son Uygulama Puanları

Sevme							
Kontrol Grubu	N	\bar{X}	S	t	p_t	r	p_r
Öntest	33	3,60	,81	-2,58	,015	,65	,000
Sontest	33	3,30	,76				

Sd=32

Kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeği “sevme” faktörüne ilişkin ön uygulama ile son uygulama puanları arasında yapılan t-testi sonucunda ($t=-2,58$, $p_t<0,05$) anlamlı bir fark vardır. Puanlar arasında ($r=,65$, $p_r<0,05$) anlamlı bir ilişki vardır.

İstek ve Beklenti Faktörü (Kontrol Grubu):

“İlgi ve merak” faktörüne ilişkin kontrol grubundaki öğrencilerin ön ve son uygulama puanlarının ortalamaları arasındaki fark, yapılan grup içi t-testi ile aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.16
Kontrol Grubunun İstek ve Beklenti Faktörü
Ön ve Son Uygulama Puanları

İstek ve Beklenti							
Kontrol Grubu	N	\bar{X}	S	t	p_t	r	p_r
Öntest	33	4,40	,60	-3,83	,001	,09	,610
Sontest	33	3,84	,65				

Sd=32

Kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeği “istek ve beklenti” faktörüne ilişkin ön uygulama ile son uygulama puanları arasında yapılan t-testi sonucunda ($t=-3,83$, $p_t<0,05$) anlamlı bir fark vardır. Puanlar arasında ($r=,09$, $p_r>0,05$) anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Kaygı Faktörü (Kontrol Grubu):

“Kaygı” faktörüne ilişkin kontrol grubundaki öğrencilerin ön ve son uygulama puanlarının ortalamaları arasındaki fark, yapılan grup içi t-testi ile aşağıdaki gibidir.

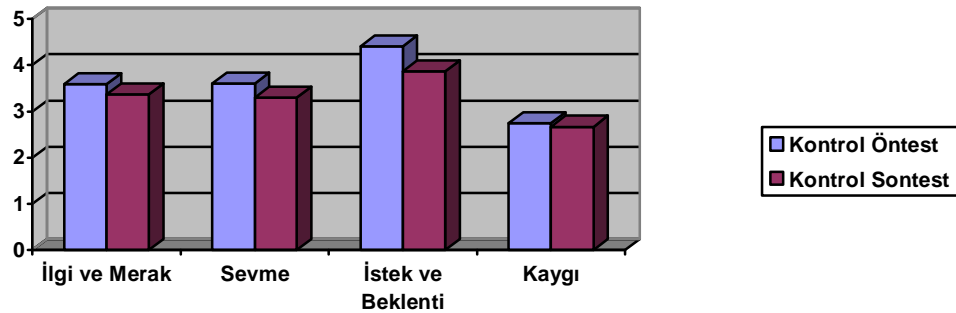
Tablo 4.17
Kontrol Grubunun Kaygı Faktörü
Ön ve Son Uygulama Puanları

Kaygı							
Kontrol Grubu	N	\bar{X}	S	t	p_t	r	p_r
Öntest	33	2,74	,52	-,56	,576	,33	,59
Sontest	33	2,67	,73				

Sd=32

Kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeği kaygı faktörüne ilişkin ön uygulama ile son uygulama puanları arasında yapılan t-testi sonucunda ($t=-0,56$, $p_t>0,05$) anlamlı bir fark görülmemiştir. Puanlar arasında da ($r=,33$, $p_r>0,05$) anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Aşağıdaki grafikte kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeğindeki dört faktöre ilişkin ön uygulama ve son uygulama puanları yer almaktadır:



Şekil 4.8 Kontrol grubunun duyuşsal tutum ölçeği son uygulama puanına ilişkin grafik.

Sekizinci denence ile ilgili olarak, kontrol grubu öğrencilerinin duyuşsal tutum ölçeği ön uygulama ile son uygulama “ilgi ve merak”, “sevme” ile “istek ve beklenti” faktörlerinde istatistiksel açıdan anlamlı farkların oluştuğu görülmüştür.

Bu üç faktöre ilişkin olarak, deney grubundaki öğrencilerin bunları korumalarına karşın, kontrol grubundaki öğrencilerin koruyamadıkları anlaşılmıştır. Bir başka deyişle kontrol grubu öğrencilerinin, eğitim-öğretim yılının başında ikinci yabancı dil olarak Almanca dersine karşı ilgi ve merakları; sevgileri, istek ve beklentileri azalmıştır. Bunun nedeni, geleneksel öğretimin öğrenciyi sürecin dışında tutması, onu edilgin kılması olarak gösterilebilir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin ikinci yabancı dil olarak Almanca dersine karşı kaygıları aynı düzeyde sürmüştür. Oysa bu durum deney gurundaki öğrencilerde kaygının azalması şeklinde olmuştur. Böylece etkin öğrenme modelinin ikinci yabancı dil olarak Almancanın öğrenilmesinde öğrencilerin kaygılarını gidermesine karşın, geleneksel yaklaşımla yürütölen dersteki öğrencilerin kaygılarının giderilemediği sonucuna varılabilir.

4.9 Gözlem Yoluyla Elde Edilen Bulgu ve Yorumlar

Bu başlık altında dersin yürütücüsü tarafından gözlem yoluyla elde edilen bulgulara yer verilmiştir

1) Eylül 2006 ile 11 Ekim 2007 tarihlerinde, bütün öğrenciler aynı yöntemle derslere katılmışlardır.

2) 11 Ekim 2006'da deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinden sonra 10 Fen A ile 10 Fen C şubelerindeki

öğrencilerin ikinci yabancı dil olarak Almanca dersinin etkin öğrenme modeline göre yürütülmesi amacıyla hazırlanmalarına başlanmıştır.

3) Bu amaçla ilk haftalarda öğrencilerin kendi öğrenmelerini gerçekleştirmelerine ilişkin alıştırmalar yapılmıştır. Bu süre içerisinde öğrenciler tarafından dörder kişilik çalışma grupları oluşturulmuş ve gruplarla çalışmalara Ekim ayının 4. haftasında başlanmıştır.

4) Kontrol grubunda ise dersler her hafta öğretmen merkezli bir şekilde yürütülmüştür. Bilgiler öğrencilere hazır olarak sunulmuştur.

5) Aralık ayının sonuna kadar deney grubunda bulunan öğrencilerin yöneme alışmada oldukça güçlük çektikleri görülmüştür. Bazı öğrenciler grupta çalışmayı, bazıları da bilgiye ulaşmada harcadıkları çabayı yadırgamışlardır.

6) Ancak, deney grubunda Aralık sonuna doğru öğrencilerin yöneme uyum göstermeye başladıkları görülmüştür. Öğrencilerde birbirlerine karşı hoşgörü, yardımlaşma isteği ve rahat tavırlar oluşmaya başlamıştır.

7) Ocak 2007'ye gelindiğinde deney grubundaki öğrencilerin canlılığı ve kontrol grubundakilerin de tam tersine derse karşı ilgisizliği göze çarpan bir unsur olmuştur.

8) Ders yılı boyunca her dönemde ikişer sınav yapılmıştır. Bu sınavlardan ilk ikisinde, öğretmen merkezli geleneksel öğretimin yürütüldüğü sınıflardaki öğrenciler daha başarılı sonuçlar alırken, ikinci dönemin başında 2007 Mart ayında yapılan 3. sınavda deney

grubu öğrencilerinin bulunduğu sınıftaki öğrenciler daha başarılı olmuşlardır. Üçüncü sınav, özellikle birinci dönemin ünitelerini kapsamaktaydı. Bu açıdan bakıldığında etkin öğrenme modelinin kalıcı öğrenme açısından geleneksel yöntemle göre oldukça etkili olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak, gerek disiplin sorunları gerekse öğrenme sürecindeki verim açısından etkin öğrenme modelinin işlevsel açıdan önemli katkılarının olduğu söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, YARGI VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç ve Yargılar

Denence 1:

Etkin öğrenme modeline dayalı ikinci yabancı dil olarak Almanca dersine katılan öğrencilerin, Almancayı bilişsel açıdan geleneksel yöntemle ders gören öğrencilerden daha iyi öğrendikleri sonucuna varılmıştır.

Bu sonucun ortaya çıkmasındaki en önemli etken, deney grubundaki öğrencilerin haftada iki saatle sınırlı da olsa, dersin neredeyse tamamında öğrenme sürecinde etkin bir katılım sergilemeleridir. Kümelerdeki öğrencilerin birbirleriyle olan işbirliği, diğer kümelerle yarış halinde olmaları, kendilerini rahatça ifade edebilecek ortamı sürekli olarak bulabilmeleri bu sonucu doğurmuştur, denilebilir.

Öğrencilerin öğrenme sürecine yoğun katılımları, onların kendi kendilerine öğrenme becerilerini kazanmalarına da yardım etmiştir. Öğrenmenin doğal yollarla gerçekleşmesi, aynı zamanda kalıcı öğrenmenin de ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinde başarının düşük olmasının nedenleri olarak yukarıda sayılan durumun olmaması gösterilebilir. Bu gruptaki öğrenciler, öğretmenin kontrolünde, ondan aldıklarını tekrar etmenin dışında başka bir şey yapmadıkları için, ülkemizde

de üzerinde çok fazla durulan bilişsel alana ilişkin öğrenmelerini istenen düzeye çıkaramamışlardır.

Denence 2:

Etkin öğrenme modeline dayalı ders gören deney grubu öğrencilerinin, geleneksel yöntemlerle ders gören öğrencilere göre dönem boyunca bilişsel alana ilişkin öğrenme oranları oldukça fazladır. Kontrol grubu öğrencileri puanlarını 24,73'ten 31,15'e yükseltmişken, deney grubu öğrencileri ise puanlarını 25,33'ten 41,58'e çıkarabilmişlerdir.

Bu durumda etkin öğrenme modelinin, ikinci yabancı dil dersi için özellikle de bilişsel alana yönelik olarak verimli bir öğrenme modeli olduğu sonucuna varılabilir.

Denence 3:

Kontrol grubu öğrencilerinin elde ettikleri bilişsel alana yönelik ön ve sonevlere bakılacak olursa, bir farkın olduğu görölmektedir. Ancak, bu farkın deney grubundaki öğrencilere göre oldukça geride kaldığı açıktır. Bunun nedeni olarak, öğrencilerin büyük bir kısmının derste öğrenme sürecine katılamamaları, zihinsel çabaya girmeksizin, öğretmenden ya da kitaptan aldıklarını ezberleyerek öğrenmelerini gerçekleştirmeye çalışmaları gibi unsurlar sayılabilir.

Geleneksel öğrenmeyle özellikle de ülkemizde yıllardır bilişsel alana yönelik başarı sağlanmaya çalışılmıştır. Bu araştırmadaki bulgular da göstermiştir ki, sözü edilen başarı öğrencileri edilgin kılarak elde edilememektedir.

İlk üç denencenin bulguları, etkin öğrenme modelinin ikinci yabancı dil olarak Almancanın bilişsel öğrenilmesine geleneksel yaklaşıma göre katkı sağlamada daha yeterli ve etkili olduğunu göstermektedir.

Denence 4:

Edimsel alana ilişkin olarak öğrencilerin iki becerileri test edilmiştir. Bunlardan biri okuduğunu anlama, diğeri de yazma becerisidir. Okuduğunu anlama becerisine yönelik sonteste deney grubu öğrencilerinin daha başarılı oldukları anlaşılmıştır.

Etkin öğrenme modelinin ikinci yabancı dil olarak Almanca dersinde okuduğunu anlama becerisini daha iyi geliştirmesinde, öğrencilerin kendi aralarındaki işbirliği ve birbirlerine kendi stratejilerini aktarabilme olanağını kullanmaları etkili olmuştur.

Geleneksel öğrenme yöntemiyle öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, yalnız kendi enerjilerini ortaya koyarak bir şeyler yapmaya çalıştıkları için ya da “ne de olsa bana söz verilmez” diye soruları yanıtlamadıkları için, yeterince gelişmemiştir.

Denence 5:

Edimsel alana yönelik olarak yapılan bir diğeri test de yazma becerisiyle ilgili olanıdır. Etkin öğrenmenin yazma becerisi alanında geleneksel yöntemle göre tam iki kat daha etkili olduğu görülmüştür. Okuma becerisinde elde bir metnin olması ve bunun yardımcı unsur olarak kullanılabilmesi ve yazma becerisinde ise böyle bir yardımcı unsurun olmaması durumu, yazma becerisine ilişkin testin sonucunu daha da anlamlı kılmaktadır.

Sonuç olarak, etkin öğrenme modeliyle ders gören öğrencilerin öğrendiklerini uygulayabilecek düzeye ulaşabildikleri ve geleneksel öğrenme yöntemiyle ders gören öğrencilerinse, edilgin olmaları ve yalnız yüzeysel bilgilerle yetinmek durumunda kaldıkları için yabancı dilde vazgeçilmez olan beceri geliştirmede yetersiz kaldıkları söylenebilir.

Yukarıdaki iki (4 ve 5) denenceye göre etkin öğrenme modelinin, ikinci yabancı dil olarak Almanca'nın edimsel öğrenilmesine geleneksel öğrenme yaklaşımına göre belirgin bir şekilde daha fazla katkı sağladığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Denence 6:

Bu denencede grupların duyuşsal tutum ölçeği son uygulamasındaki bulgular ele alınmıştır. Ölçekte öğrencilerin dört faktöre ilişkin tutumları ölçülmüştür. Bunlardan "ilgi ve merak" ile "sevme" faktörlerinde deney grubunun lehine yaklaşık 0,20 puan fark olmasına karşın, bu durum istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Yukarıdaki iki faktöre karşın "istek ve beklenti" ile "kaygı" faktörlerinde deney grubu lehine anlamlı bir farkın oluştuğu görülmektedir.

Sonuç olarak, etkin öğrenme modelinin öğrencilerin ikinci yabancı dil olarak Almanca'yı, duyuşsal boyutta öğrenmelerine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Geleneksel öğrenmedeyse, öğrencilerin ilgileri ve merakları ya da derse karşı sevgileri oluşsa bile Almanca dersine karşı beklentileri ve isteklerinin azaldığı, kaygılarının da arttığı görülmektedir.

Denence 7:

Deney grubundaki öğrencilerin duyuşsal tutum ölçeği ön ve son uygulama puanlarına bakıldığında, “kaygı” faktöründe belirgin bir düşüş gözlenirken, diğer faktörlerde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları bir derse karşı daha olumlu tutum sergilemeleri doğaldır. Bu olumlu tutumun 6-7 aylık bir sürede azalmaması önemlidir. Bu durumda, etkin öğrenme modelinin öğrencilerin dersin başındaki enerjilerini korumaları açısından önemli bir işleve sahip olduğu görülmektedir.

Etkin öğrenme modelinin bir diğer katkısı da öğrencilerin kaygılarının azalmasına yol açmasıdır. Bunun da nedeni etkin öğrenme modelinin öğrencilerin Almancayı öğrenme sürecinde bağımsız ve arkadaşlarıyla işbirliği yoluyla öğrenmelerini desteklemesi ve bu yolla kaygılarının giderilmesi şeklinde düşünülebilir.

Denence 8:

Kontrol grubu öğrencilerinin duyuşsal tutum ölçeği ön ve son uygulamalarına bakıldığında, geleneksel yöntemle ders gören öğrencilerin Almancaya karşı kaygılarının azalmadığı ve diğer faktörlerde de istatistiksel açıdan anlamlı farklar görüldüğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bu derse karşı ilgi, merak, sevgi, istek ve beklentileri ders yılı başındakine göre azalmıştır.

Sonuç olarak, geleneksel yabancı dil öğretiminin öğrencileri duyuşsal öğrenme açısından olumlu yönde desteklemediği anlaşılmıştır.

6, 7 ve 8. denencelere bir bütün olarak bakıldığında, etkin öğrenme modelinin Almanca'nın duyuşsal öğrenilmesine geleneksel öğretime göre daha fazla katkı sağladığı görülmektedir.

5.2 Öneriler

Bu başlık altında araştırmanın sonunda gelinen noktaya göre araştırmacının çeşitli önerilerine yer verilmiştir.

Etkinliklere İlişkin Öneriler

1) Etkinlikler, ne öğrencilerin düzeylerinin çok üzerinde ne de altında olmalıdır. Öğrencilerin düzeylerinin çok az üzerinde hazırlanacak etkinlikler, onların öğrenme meraklarını, derse katılımlarını, bir başka deyişle zinde bir öğrenme süreci yaşamalarını olanaklı kılacaktır. Düzey çok üst sınırlarda olduğunda kümedeki öğrencilerin yalnızca en iyi olanları etkin hele gelecektir. Bu da öğrenci katılımını azaltır. Düşük düzeyde hazırlanmış etkinlikler de öğrencilerin meraklarını, öğrenme isteklerini azaltır. Bu durumda ders akışı engelleneceğinden, sınıf yönetimi açısından disiplin sorunlarına yol açabilir.

2) Yabancı dil dersinin temel hedefi erek dilsel yapı bilgisinin öğrencilere aktarılması değildir. Günümüzde artık bu konuya geleneksele göre daha farklı yaklaşılmaktadır. Öncelikli hedef, öğrencinin yabancı dil dersinde o dili kullanarak iletişim kurma becerisini kazanmasıdır. Etkinlikler de bu söyleme uygun olarak hazırlanmalıdır.

3) Etkinlikler, yabancı dil öğreniminin yöntem ve tekniklerini öğrencilere öğretecek şekilde tasarlanmalıdır. Örneğin, sözcük dağarcığını geliştirmede ezber dışında başka ne tür çalışmaların

yapılabileceğine ilişkin kümeler arası yarışmalar düzenlenebilir. Böylece öğrenciler, kendi öğrenme stratejilerinin yanında farklı taktikleri de görüp uygulama olanağını elde edebileceklerdir.

4) Etkinlikler, ikinci yabancı dil dersine özgü olanakların kullanılmasını kolaylaştırmalıdır. Örneğin Almandaki tanımlık kavramının öğrenciler tarafından öğrenilmesi hedefleniyorsa, öyle bir etkinlik planlanmalıdır ki, öğrenciler İngilizceden bildikleri bu kavramı Almandakini öğrenmek için kullanabilsinler.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1) Öncelikle, etkin öğrenme modelinin ikinci yabancı dil olarak Almanca dersinde, ya da başka bir derste etkili ve verimli sonuçlar vermesi isteniyorsa, dersi yürütecek öğretmenin bu konuda derinlemesine araştırma yapması ve konuyu iyice özümsemesi gerekir.

2) Öğrenciler, ders yılı boyunca Almancaya ilişkin ne yapacaklarını bilmeleri durumunda, yaptıkları işlerden daha fazla zevk alabilirler. Bu da onların güdülenmelerini artırır.

3) Ders yılı başlarında etkin öğrenme modeline yeni geçilmişse, geleneksele göre daha ağır bir ilerleme olabilir. Ya da öğrencilerin etkin olmaya karşı direnç göstermeleri durumu söz konusu olabilir. Böyle durumlarda, başarısızlık yaşanacağına ilişkin bir kaygıya gerek yoktur. Eğer model iyi özümsemişse (öğretmen tarafından), 2-3 aya kadar sistem oturacaktır. Böylelikle önceleri ağır ilerlenmesine karşın bu aşamadan başlayarak çok daha etkili, hızlı ve verimli sonuçlar alınacaktır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Özellikle etkin öğrenme modelinin ilişkili olduğu diğer alanların özel olarak ele alındığı araştırmalar yürütülebilir. Bunlara örnek olarak aşağıdaki konular incelenebilir:

1) “Beyne dayalı öğrenme yaklaşımının ikinci yabancı dil olarak Almancanın öğrenilmesine etkisi.”

2) “Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının ikinci yabancı dil olarak Almancanın öğrenilmesine etkisi.”

3) “Yaratıcı düşünme stratejisinin ikinci yabancı dil olarak Almanca dersinde konuşma becerisine etkisi.” vb.

Bu konuya ilişkin olarak ölçme ve değerlendirmeye yönelik araştırmalar yürütülebilir. Bir başka deyişle etkin öğrenme modeline dayalı ikinci yabancı dil dersinde farklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin ne gibi etkilerinin olduğu gibi araştırmalar da yürütülebilir.

Bunların yanı sıra öğretmenlerin etkin öğrenme temelli derse hazırlanmalarına yönelik araştırmalar da yararlı olabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2003), *Aktif Öğrenme* (2. Basım), İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları
- Adalı, O. (2004), *Türkiye Türkçesinde Biçimbirimler* (2. Basım), İstanbul: Papatya Yayıncılık
- Adıgüzel, T. / Akpınar, Y. (2001), "Bilgisayar Tabanlı Çoklu Gösterimlerle İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri 1 / 2*, 231 – 244
- Albers H. G. / Bolton, S. (2005), *Testen und Prüfen in der Grundstufe*, Berlin: Langenscheidt Verlag
- Altınok, V. (2004), "Öğrenen Sınıf Nedir?", *Eğitime İlişkin Çeşitlemeler 1*, 255 – 260
- Arak, H. (2004), *İngilizce-Almanca-Türkçe Karşılaştırmalı Dilbilgisi*, Ankara: Hacettepe-Taş
- Arslan, A. / Yanpar - Şahin T. (2004), "Oluşturmacı Yaklaşım Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Duyuşsal Öğrenmelerine Etkisi", *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya: İnönü Üniversitesi
- Bağcı K. G. (2001), "Oluşturmacı Fen Öğretimi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri 1/1*, 7-22, İstanbul: EDAM

- Bağçeci, B. (2004), "Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Tutumları (Gaziantep İli Örneği)", *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya: İnönü Üniversitesi,
- Balcı, T. (1990), "Linguistisch-Didaktische Bearbeitung Sprachlicher Interferenzfehler Bei Fortgeschrittenen Nernern Des Deutschen Als Fremdsprache Unter Den Sprechern Des Türkischen", *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Universität für Bildungswissenschaften in Klagenfurt, Klagenfurt
- Baş, T. (2005), *Anket Nasıl Hazırlanır, Uygulanır, Değerlendirilir?* (3. Basım), Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Başaran, İ. E. (1994), *Eğitime Giriş* (4. Basım), Ankara: Kadioğlu Matbaası
- Başaran, İ. E. (2000), *Eğitim Yönetimi* (4. Basım), Ankara: Feryal Matbaası
- Bayram, N. (2004), *Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi*, Bursa: Ezgi Kitabevi
- Binbaşıoğlu, C. (1992), *Eğitim Psikolojisi* (8. Basım), Ankara: Kadioğlu Matbaası
- Binbaşıoğlu, C. (2003), *Eğitim ve Öğretim Üzerine Yazılar*, Ankara: Nobel Yayıncılık
- Börncke, F. (2000), Modellierung syntaktischer Strukturen natürlicher Sprachen Hilfe von Graphgrammatiken, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Universität Passau

- Bümen, N. T. (2002), *Okulda Çoklu Zeka Kuramı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş. (2004), *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (4. Basım), Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Caine, R. N. / Caine, G. (2002), *Beyin Temelli Öğrenme* (Çev. G. Ülgen), Ankara: Nobel Yayıncılık
- Charles, C. M. (1999), *Öğretmenler İçin Piaget İlkeleri*, (Çev.: G. Ülgen), (2. Basım), Ankara: Anı Yayıncılık
- Chen, Y. H. (2005), "Deutsch als Tertiärsprache in Taiwan unter besonderer Berücksichtigung des Chinesischen als L1 und des Englischen als erster Fremdsprache", *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Hamburg: Hamburg Üniversitesi
- Culler, J. (1985), *Saussure*, (Çev.: N. Akbulut), İstanbul: Afa Yayınları
- Çakır, F. (2000), *Sosyal Bilimlerde İstatistik*, İstanbul: Alfa Yayıncılık
- Çivi, C. (2004), "Yaratıcılık ve Yaratıcı Birey Yetiştirme", *Eğitime İlişkin Çeşitlemeler 1*, 221 – 230
- Demircan, Ö. (1990), *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, İstanbul: Ekin Eğitim-Yayıncılık
- Demirel, Ö. (1993), *Yabancı Dil Öğretimi (İlkeler, Yöntemler, Teknikler)*, Ankara: Usem Yayınları

- Demirel, Ö. (2000), *Karşılaştırmalı Eğitim*, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Demirel, Ö. (2004), "Kuantum Öğrenmenin Öğrenme-Öğretme Sürecine Etkisi", *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya: İnönü Üniversitesi*
- Demirel, Ö. (2005), *Öğretme Sanatı* (8. Basım), Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Doğan, B. (2002), "Strateji Öğretiminin İşbirlikli ve Geleneksel Sınıflarda Okuduğunu anlama Becerileri, GÜDÜ ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri", *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, İzmir*
- Durmuş, S. (2001), "Matematik Eğitiminde Oluşturmacı Yaklaşımlar", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri 1, 91 – 107*
- Ekiz, D. (2003), *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş* (Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri), Ankara: Anı Yayıncılık
- Ensari, H. (2002), *21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi* (3. Basım), İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Erdem, A. R. (2004), "Nasıl Bir Örgün Eğitim Sistemi?", *Eğitime İlişkin Çeşitlemeler 1, 73 – 86*
- Erden, M. / Akman, Y. (2004), *Gelişim ve Öğrenme* (13. Basım), Ankara: Arkadaş Yayınevi

- Fandrych, C. (2005), *Die Grammatik*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag
- Fandrych, C. / Tallowitz, U. (2000), *Klipp und Klar Übungsgrammatik Grundstufe Deutsch*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag
- Ferriere, A. (Çev.: M. Baha, 2004), *Ovide Decroly'nin Ermitaj Okulu*, Ankara: Anı Yayıncılık
- Genç, A. (2003), *Türkiye'de Geçmişten Günümüze Almanca Öğretimi*, Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Gerngroß, G. / Krenn, W. / Puchta, H. (1999), *Grammatik Kreativ*, Berlin: Langenscheidt Verlag
- Gömlüksiz, M. (1997), *Kubaşık Öğrenme*, Adana: Baki Kitabevi
- Helbig, G. / Buscha, J. (1991), *Übungsgrammatik Deutsch*, Leipzig: Langenscheidt Verlag
- Helbig, G. / Buscha, J. (1992), *Leitfaden der deutschen Grammatik* (6. Auflage), Leipzig: Langenscheidt Verlag
- Hesapçioğlu, M. (1994), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Eğitim Programları ve Öğretim (4. Basım), İstanbul: Beta Yayıncılık
- İzgören, M. K. (2003), *Oyunlarla Dil Öğretimi* (2. Basım), Ankara: Academyplus Yayınevi
- Kara, A. (2003), "Duyuşsal Boyut Ağırlıklı Bir Programın Öğrencilerin Duyuşsal Gelişimine ve Akademik Başarısına

Etkisi”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Elazığ

Karasar, N. (1998), *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (8. Basım), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Kaya, Y. K. (1999), *Eğitim Yönetimi* (7. Basım), Ankara: Bilim Yayıncılık

Kılıç, E. (2004), “Durumlu Öğrenme Kuramının Eğitimdeki Yeri ve Önemi”, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 24 Sayı 3*, 307-320, Ankara: Gazi Üniversitesi

Kılıç, G. B. (2001), “Oluşturmacı Fen Öğretimi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri 1*, 7 – 22

Kıran, Z. (2002), *Dilbilime Giriş* (Dilbilgisinden Dilbilime), (2. Basım), Ankara: Seçkin Yayıncılık

Koç, G. (2002), “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Üzerine Etkisi”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara

Korkmaz, İ. (2004), “İşbirliğine Dayalı Öğrenme”, *Eğitime İlişkin Çeşitlemeler 1*, 211 – 219

Köken, N. (2004), “Düşünme ve Eğitim”, *Eğitime İlişkin Çeşitlemeler 1*, 109 – 130

- Kurt, M. (2002), "İngilizce Okuma Becerilerinin Kazandırılmasında Derinlemesine Düşünme Stratejisinin Uygulanması", *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Maden, M. (2004), *İngilizce Öğretim Rehberi*, Ankara: Yeryüzü Yayınevi
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2006), "Ortaöğretim Kurumları 10, 11 ve 12. Sınıf İkinci Yabancı Dil Almanca Dersi Öğretim Programı", www.ttkb.meb.gov.tr, Ankara: *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı*
- Morin, E. (2003), *Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi*, (Çev.: H. Dilli), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları
- Neuner, G. / Hunfeld, H. (2003), *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts Eine Einführung*, Berlin: Langenscheidt Verlag
- Neuner, G. / Hufeisen, B. (2001), *Mehrsprachigkeit und Tertiärsprachenlernen* (Erprobungsfassung)
- Neuner, G. / Koithan, U. (2001), Tertiärsprachen lehren und lernen Beispiele Deutsch nach Englisch, (Teil 2) *Curriculumentwicklung für den Tertiärsprachenunterricht*, Kassel
- Neuner, G. / Koithan, U. (2001), Tertiärsprachen lehren und lernen Beispiele Deutsch nach Englisch, (Teil 5.1) *Wortschatzarbeit im Tertiärsprachenunterricht*, Kassel

- Neuner, G. / Koithan, U. (2001), Tertiärsprachen lehren und lernen
Beispiele Deutsch nach Englisch, (Teil 5.5)
Mehrsprachigkeit im Anfangsunterricht, Kassel
- Neuner, G. / Kursisa A. (2001), Tertiärsprachen lehren und lernen
Beispiele Deutsch nach Englisch, (Teil 4) (*Prüfungen und
Lernkontrollen im Tertiärsprachenunterricht*,
(Erprobungsfassung), Goethe Institut, München
- Neuner, G. / Kursisa A. (2001), Tertiärsprachen lehren und lernen
Beispiele Deutsch nach Englisch, (Teil 5.2) *Grammatikarbeit
im Tertiärsprachenunterricht*, Kassel
- Neuner, G. / Kursisa A. (2001), Tertiärsprachen lehren und lernen
Beispiele Deutsch nach Englisch, (Teil 5.3) *Textarbeit im
Tertiärsprachenunterricht*, Kassel
- Neuner, G. (2001), Tertiärsprachen lehren und lernen Beispiele
Deutsch nach Englisch, (Teil 3) (*Lehrmaterialienentwicklung
für den Tertiärsprachenunterricht*), Goethe Institut,
München
- Nilsson, T. (2002), "Das Dilemma der Deutschen Schulgrammatik",
Yayınlanmamış Doktora Tezi, Universität Duisburg
- Oğuzkan, A. F. (1993), *Eğitim Terimleri Sözlüğü* (3. Basım),
Ankara: Emel Matbaacılık
- Ossege, D. "Erprobung der Methode 'Lernen durch Lehren' im
Anfangsunterricht", URL: www.LdL.de, 2004

- Özbay, Y. (2004): *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (5. Basım), Ankara, Pegem A Yayıncılık
- Özden, Y. (2002), *Eğitimde Yeni Değerler* (5. Basım), Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Özden, Y. (2003), *Öğrenme ve Öğretme*, (5. Basım), Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Özder, H. (1996), "Tam Öğrenmeye Dayalı İşbirlikli Öğrenme Modelinin Etkililiği", *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Özsoy, O. (2003), *Etkin Öğrenci, Etkin Öğretmen, Etkin Eğitim* (2. Basım), İstanbul: Hayat Yayıncılık
- Penning, S. (2004), "Schritte-Einstufungstest (Teil 1 und 2)", Max-Hueber Verlag, www.hueber.de
- Rowlinson, W. G. (2000), *German Grammar*, New York: Oxford University Press
- Saban, A. (2004), *Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim* (4. Basım), İstanbul: Nobel Yayıncılık
- Saban, A. (2004), *Öğrenme Öğretme Süreci, Yeni Teori ve Yaklaşımlar* (3. Basım), Ankara: Nobel Yayıncılık
- Saussure, F. de (1998), *Genel Dilbilim Dersleri*, (Çev.: B. Vardar), İstanbul: Multilingual

- Semerci, Ç. (2001), "Oluşturmacılık Kuramına Göre Ölçme ve Değerlendirme", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri 1 / 2*, 429-440
- Serindağ, E. (2003), "Zur Didaktik-Mothodik der Ausnützung des Englischen als Erster FS im Unterricht (Deutsch als zweite FS) Bei Muttersprachlern des Türkischen", *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Sever, S. (1997), *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Ankara: Anı Yayıncılık
- Sever, S. (2006), *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*, İstanbul: Morpa Yayıncılık
- Sönmez, V. (1998), *Gelecekteki Olası Eğitim Sistemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık
- Sönmez, V. (2004), *Dizgeli Eğitim*, Ankara: Anı Yayıncılık
- Sönmez, V. (2004), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (4. Basım), Ankara: Anı Yayınları
- Sönmez, V. (2004), *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı* (11. Basım), Ankara: Anı Yayıncılık
- Şahinel, M. G. (2002), "Etkin Öğrenme Modeline Dayalı Öğretimin İngilizce Tümleşik Dil Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisi", *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

- Şahinel, M. G. (2003), *Etkin Öğrenme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Şişman, M. (2006), *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Tezcan, M. (2002), *Postmodern ve Küresel Toplumda Eğitim*, Ankara: Anı Yayıncılık
- Topaloğlu, A. (1989), *Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Ötüken Neşriyat
- Ulrich, W. (1995), *Linguistik für den Deutschunterricht*, Aachen-Hahn: Hohner Verlagsgesellschaft,
- Uzun, N. E. (2000), *Anaçizgileriyle Evrensel Dilbilgisi ve Türkçe*, İstanbul: Multilingual,
- Vardar, B. (1998), *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: ABC Kitapevi A.Ş.
- Vardar, B. (1998), *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*, İstanbul: Multilingual
- Yanpar – Şahin, T. (2001), “Oluşturmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Dersinde Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenmeye Etkisi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 1 / 2, 463 – 482
- Yıldırım, R. (2004), *Öğrenmeyi Öğrenmek* (9. Basım, İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Yıldız, C. (2003), *Türkçe Öğretiminde Alternatif Yöntemler*, Ankara: Anı Yayıncılık

Zohar, D. (2005), *Kuantum Benlik*, (Çev. S. Kervanoğlu), Ankara:
Doruk Yayıncılık

Ek - 1

Başarı Testi

Einstufungstest –Teil 1 (Schritte 1 und 2) Aufgabenblatt

Schritte – Einstufungstest – Teil 1 (Schritte 1 und 2) © Max Hueber Verlag 2004; Autorin: Sylvette Penning

Bitte markieren Sie Ihre Lösungen auf dem Antwortblatt. Es gibt nur eine richtige Lösung.

1 _ Guten Tag, ich bin Andreas Meier. Und wie _____ Sie?
_ Davide Mondini.

- | | |
|----------|-----------|
| a) heißt | b) heißen |
| c) bist | d) heiße |

2 _ Was _____ du?
_ Polnisch und ein bisschen Englisch.

- | | |
|-------------|-------------|
| a) sprichst | b) spricht |
| c) ist | d) sprechen |

3 _ _____ kommen Sie, Herr Pasquier?
_ _____ Frankreich.

- | | |
|----------------|------------------|
| a) Wie ... In | b) Wer ... Von |
| c) Was ... Bis | d) Woher ... Aus |

4 _ _____ du Kinder?
_ Ja, zwei.

- | | |
|----------|---------|
| a) Haben | b) Hast |
| c) Habt | d) Habe |

5 _ Das _____ meine Schwester und das _____ meine Eltern.

- a) ist ... sind b) ist ... ist
c) sind ... ist d) ist ... / –

6 _ Das sind Claire und Charles. _____ leben in der Schweiz.

- a) Wir b) Sie
c) Ihr d) Er

7 _ Wo _____ ihr?

_ In Berlin.

- a) kommt b) habt
c) spricht d) wohnt

8 _ Mama, ist das eine Tomate?

_ Nein. Das ist doch _____ Tomate, das ist eine Orange.

- a) nicht b) nein
c) keine d) nichts

9 _ Möchten Sie sonst noch etwas?

_ Ja, ich brauche noch _____. Was kostet ein Kilo?

- a) Apfel b) Äpfel
c) Äpfeln d) Apfels

10 _ Ich hätte gern Tomaten.

_ Wie viel _____ Sie denn? Ein Kilo?

- a) möchte b) möchtet
c) möchtest d) möchten

11 _ Wie gefällt Ihnen das Sofa hier?

_ Gut, _____ ist sehr schön.

- a) sie
- b) es
- c) er
- d) ihr

12 _ Das Wohnzimmer ist sehr klein.

_ Was? Das Zimmer ist doch _____ klein. Es ist groß!

- a) nicht
- b) kein
- c) keine
- d) nichts

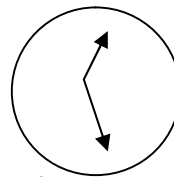
13 _ Ist die Wohnung teuer?

_ Nein, sie ist sehr _____.

- a) breit
- b) neu
- c) billig
- d) hell

14 _ Wie spät ist es?

- a) fünf nach halb eins
- b) fünf vor halb eins
- c) fünfundzwanzig nach zwölf
- d) fünfunddreißig vor eins



15 _ Was machst du gern?

_ Ich _____.

- a) gern fernsehen
- b) fern gern sehen
- c) sehe fern gern
- d) sehe gern fern

16 _ Wann ist die Praxis geöffnet?

_ _____ 8 Uhr 30 _____ 16 Uhr 30.

- a) Von ... bis
- b) Um ... am
- c) Am ... um
- d) Bis ... von

17 _ _____ du auch so gerne Pizza?

- a) Esst
- b) Isst
- c) Esse
- d) Essen

18 _ Hast du _____ Lieblingsfilm?

_ Ja, Metropolis. Der Film ist super!

- a) ein
- b) der
- c) einen
- d) den

19 _ Entschuldigung, wo ist hier der Fisch?

_ Tut mir Leid, wir haben _____ Fisch.

- a) kein
- b) nicht
- c) keinen
- d) keine

20 _ Was ist dein Hobby?

_ Lesen. _____ auch gern?

- a) Hast du
- b) Liest du
- c) Machst du
- d) Möchtest du

21 _ Hast du den Wein nicht dabei?

_ _____.

- a) Ja
- b) Nicht
- c) Keinen
- d) Doch

22 _ Mira ist krank. Sie _____ nicht in die Schule gehen.

- a) können
- b) kannst
- c) kann
- d) könnt

23 _ Was macht ihr am Wochenende?

_ Wir _____ am Samstag _____.

- a) wollen ... Fußball spielen
- b) spielen ... Fußball wollen
- c) Fußball ... spielen wollen
- d) Fußball ... wollen spielen

24 _ Was _____ du am Sonntag gemacht?

_ Nichts.

- a) bist
- b) kannst
- c) hast
- d) willst

25 _ Ich bin am Wochenende zu Marco _____.

- a) fahre
- b) fahren
- c) gefahren
- d) fährt

Ek - 2

Okuma Becerisine İlişkin Test

Adı, soyadı:

OKUMA BECERİSİ

Numarası:

Sınıfı:

Lies den Text und überlege: richtig (r) oder falsch (f)? Kreuze an!

Martina Schmalen ist 40 Jahre alt, arbeitet als Sekräterin in Köln und hat viele Hobbys. Sie geht mit ihrem Hund Flox spazieren, fährt Rad und arbeitet gern in ihrem kleinen Garten. Ihr Mann Helmut, 46, ist Musiker. Er spielt Gitarre und singt in einer Musik-Bar in Köln. Er spielt gern Fußball und Tennis, aber er mag keine Tiere. Die Tochter von Martina und Helmut heißt Bettina und ist 15 Jahre alt. Sie fährt auch gerne Rad und hat viele Freunde und Freundinnen. Sie mag Flox und spielt jeden Tag mit ihm. Am Samstag geht sie in die Disco und sonntags besucht sie ihre Großeltern. Die Großeltern von Bettina wohnen in Miehl; das liegt bei Köln. In den Ferien kommt Bettina für zwei Wochen zu ihren Großeltern. Das macht wirklich Spaß, denn in Miehl hat sie auch viele Freunde.

- | | | |
|--|-------|-------|
| 1 Martina Schmalen ist Säkretlerin. | (r) | (f) |
| 2 Martina hat einen kleinen Garten. | (r) | (f) |
| 3 Helmut Schmalen hat eine Bar in Köln. | (r) | (f) |
| 4 Helmut's Hobby ist Sport. | (r) | (f) |
| 5 Die Tochter der Schmalens ist vierzehn. | (r) | (f) |
| 6 Bettina hat wenige, aber gute Freunde und Freundinnen. | (r) | (f) |
| 7 Samstag und Sonntag geht Bettina abends in die Disco. | (r) | (f) |
| 8 Bettina lebt bei ihren Großeltern. | (r) | (f) |
| 9 In den Ferien ist Bettina zu Hause. | (r) | (f) |
| 10 In Miehl hat Bettina keine Freunde. | (r) | (f) |
| 11 Bettinas Großvater ist 46. | (r) | (f) |
| 12 Bettina mag keine Tiere. | (r) | (f) |

Ek - 3**Yazma Becerisine İlişkin Test**

Adı, soyadı:

Numarası:

Sınıfı:

YAZMA

BECERİSİ

Kendiniz ve yakın çevrenizi (aile, okul gibi) Almanca olarak (olabildiğince geniş) tanıtacağınız bir metin oluşturun.

Ek – 4
Almanca Dersine İlişkin Duyuşsal Tutum Ölçeği

ALMANCA DERSİNE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

Açıklama: Aşağıda yabancı dile ilişkin (Almanca ve İngilizce) 24 farklı ifade yer almaktadır.

Bu ifadelere ne derecede katılıyorsanız sağındaki yerlere "x" işareti koyarak belirtiniz..

0: Hiç katılmıyorum 1: Çok az katılıyorum 2: Kismen katılıyorum 3: Oldukça katılıyorum 4: Tamamen katılıyorum

Orhan HANBAY

Öğrencinin Adı, Soyadı:..... Numarası:, Sınıfı:

		0	1	2	3	4
1	En az bir arkadaşımın ara sıra İngilizce konuşurum.					
2	Almanca öğrenmeyi istiyorum					
3	İngilizce çalışmaktan hoşlanırım.					
4	Boş zamanlarımda sıkça İngilizce çalışırım.					
5	Yabancı dil derslerini <i>sevmem</i> .					
6	Yabancı dilde kitap okumayı severim.					
7	Yabancı dil dersi ilgimi <i>çekmiyor</i> .					
8	Avrupalıları ve Avrupa'yı çok merak ediyorum.					
9	Almanca çalışmaktan hoşlanacağımı <i>sanmıyorum</i> .					
10	İki yabancı dili aynı anda öğrenmek karışıklığa neden olacaktır.					
11	Almanca dersinin çok sıkıcı geçeceğini düşünüyorum.					
12	Yabancı dil öğrenmek çok zevklidir.					
13	İkinci yabancı dil dersi tamam, ama bu Almanca <i>olmamalıydı</i> .					
14	Yabancı dille ileride daha iyi bir meslek edinebilirim.					
15	Japonca ve İtalyanca dururken Almancayla uğraşmayı <i>istemiyorum</i> .					
16	İngilizce televizyon yayınlarını izlemekten büyük keyif alıyorum.					
17	Almanca ifadeleri dinlemek çok zevkli.					
18	Yeni bir yabancı dil öğrenmek beni <i>endişelendirmiyor</i> .					
19	Almanca öğrenmeye karşı herhangi bir endişem <i>yok</i> .					
20	Almanca konuşulan ülkelerdeki yaşam tarzı ilgimi çekiyor.					
21	İleride Almancanın gelirimde bir artış sağlayacağını <i>düşünmüyorum</i> .					
22	İngilizcenin dışında herhangi bir yabancı dile ilgi <i>duymuyorum</i> .					
23	İngilizce ve Almancadan sonra başka dilleri de öğrenmeyi istiyorum.					
24	Almancanın, öğrenilmesi zor bir dil olduğu düşüncesi beni <i>korkutmuyor</i> .					

Ek – 5

**Ortaöğretim Kurumlarında İkinci Yabancı Dil İçin Hedeflenen
A1 Düzeyi Temel Dil Kullanımı**

TEMEL DİL KULLANIMI				
A 1	<p>Somut ihtiyaçları dile getiren günlük hayattaki bildik ifadeleri ve basit cümleleri anlayabilir ve bunlarla kendini ifade edebilir. Kendini ve başkasını tanıtabilir, başka insanların kişisel bilgilerine yönelik sorular sorabilir ve bu türden sorulara cevap verebilir (nerede oturdukları, kimleri tanıdıkları vb.). Eğer konuştuğu kişi/kişiler yavaş ve anlaşılır konuşuyorsa ve ona yardıma hazırlarsa kolaylıkla iletişim sağlayabilir.</p>			
SÖZLÜ İLETİŞİM DEĞERLENDİRME ÇİZELGESİ				
Dil Kullanım Yelpazesi	Doğruluk	Akıcılık	Etkileşim	Bağlantılılık
Kişiler ve somut durumlarla ilgili bilgileri anlayabilecek kadar sınırlı kelime hazinesi ve cümle	Basit dil bilgisi yapıları ve cümle kalıplarına ancak sınırlı olarak hâkimdir.	Kısa, sınırlı konuşma kalıplarını kullanabilir; uygun ifadeyi bulmak, bildik sözcükleri telaffuz etmek ya da iletişim	Kişilere yönelik sorular yöneltebilir ve bu sorulara uygun cevaplar verebilir. Basit	Kelime ve kelime gruplarını “und” ya da “dann” gibi basit bağlaçlarla bağlayabilir.

kalıpları bilgisine sahiptir.		sorununu ortadan kaldırmak için sık sık duraksama ihtiyacı duyar.	şekilde iletişim sağlayabilir, ancak iletişim süreci konuşma hızına, tekrarlara, farklı ifade biçimlerine veya düzeltmelere dayalıdır.	
Genel Sözel İfade Üretimi				
A1	Basit kalıplar ve cümleler kullanarak tanıdığı kişileri ve oturduğu yeri anlatabilir. Selamlaşabilir, vedalaşabilir. Rica ve teşekkür edebilir.			
Genel Yazılı İfade Üretimi				
A1	Kısa ve sade kartpostal yazabilir. Kişisel bilgilerini yazılı olarak ifade edebilir. Basit mesajlar, e-postalar yazabilir.			
Genel Dinleme - Anlama				
A1	Kendisi, ailesi veya çevresindeki somut konularla ilgili bildik kelimeleri ve basit cümleleri, yavaş ve belirgin bir biçimde konuşulduğunda anlayabilir.			
Genel Okuma - Anlama				
A1	Bildik isimleri, kelimeleri ve basit yapıları cümleleri anlayabilir (duyuru, afiş veya			

	kataloglardaki gibi).
Genel Sözel Etkileşim	
A1	<p>Konuştığı kişiyi anlamadığında kişi söylediklerini yavaşça tekrarlırsa veya başka bir yolla tekrar anlatırsa ve bunun yanı sıra o anlatırken ona yardımcı olursa onunla basit bir biçimde anlaşılabilir.</p> <p>Çok bildik konularda basit sorular sorabilir ve sorulan soruları yanıtlayabilir.</p> <p>Basit tümceler ve kalıplar kullanarak tanıdığı kişileri ve oturduğu yeri anlatabilir.</p>
Genel Yazılı Etkileşim	
A1	<p>Kısa ve sade bir tebrik kartı yazabilir. Formlarda yer alan kişisel bilgileri yazabilir.</p>
Genel Dil Araçları Yelpazesi	
A1	<p>Kendisi, yakın çevresi ve temel ihtiyaçlarını ifade edebilecek sınırlı bir ifade yelpazesine sahiptir.</p>

Ek - 6

10. Sınıf İkinci Yabancı Dil Almanca Dersi Öğretim Programı

10. SINIF		
ÖĞRENME ALANLARI	KAZANIMLAR	AÇIKLAMALAR
DİNLEME	<p>1. Sözlerin yavaş ve üzerine basa basa söylendiği, söylenenlerin ne anlama geldiğinin anlaşılması için yeterli duraksamaların yapıldığı bir konuşmayı anlar.</p> <p>2. Günlük hayatta sık kullanılan kelime ve sözcük gruplarını fark eder.</p> <p>3. Tekrarlama, işaret etme ve çeviri yoluyla destek verildiğinde söylenenleri anlar.</p> <p>4. Alışkanlıkları ile ilgili konularda sorulanları anlar.</p> <p>5. Konuşmalarda sık sık kullanılan selamlama, veda etme veya özür dileme gibi ifadeleri anlar.</p> <p>6. Birçok dilde ortak olan kelime, isim ve sayıları çok yavaş konuşulduğunda anlar.</p> <p>7. Dinlediklerinde geçen sayıları, bir ürünün fiyatını ve saatleri ayırt eder.</p> <p>8. Bildik bir konuda, zaman ve mekân gibi bilgileri saptar.</p>	<p>4. Hobiler vb.</p> <p>5. Televizyonda bir program başlarken seyircilerin selamlanmasını anlama; dinleme CD'sinden radyodaki bir röportajda geçen teşekkür ve vedaları anlama</p> <p>8. Arkadaşları ile randevulaşma; bir toplantıda, kursta vb. programın saat kaçta başlayacağını anlama; okulda yapılan dersin saati, tarihi ile ilgili bilgileri anlama</p>
KONUŞMA (Karşılıklı Konuşma)	<p>1. Günlük hayatta kullanılan selamlaşma, hitap, rica, özür ve teşekkürle ilgili basit ifadeleri söyler.</p>	<p>2. Adını, yaşını, doğum yerini, doğum tarihini, uyruğunu, devam ettiği okulu, sınıfını,</p>

	<p>2. Kendisini basit cümlelerle tanıtır.</p> <p>3. Yiyecek ve içecek sipariş etmek için gerekli ifadeleri söyler.</p> <p>4. Sevdiği ve sevmediği şeyleri basit ifadelerle anlatır.</p> <p>5. Kendisine yöneltilen basit ve kısa cümlelerden oluşan sorulara cevaplar verir.</p> <p>6. Basit ve kısa cümlelerle sorular sorar.</p> <p>7. Jest ve mimiklerin de yardımıyla küçük alışverişler yapabilecek şekilde kendini ifade eder.</p> <p>8. Basit bir şekilde rakamları söyler.</p> <p>9. Kısa ve basit telefon konuşmalarını anlar ve buna uygun kısa cevaplar verir.</p>	<p>Hobilerini söyleme</p> <p>4. Bir arkadaşına hobilerini anlatma, onun sevdiği şeyleri sorma, sevdiği müzik hakkında konuşma, sevdiği ve sevmediği yemekleri söyleme</p> <p>8. Sayı, miktar, ölçü, para, saat, tarih içeren ifadeleri söyleme</p>
KONUŞMA (Sözlü Anlatım)	<p>1. Kendisini, ailesini, yakın çevresini, hobilerini kısa cümlelerle tanıtır.</p> <p>2. Hoşlandıklarını ve hoşlanmadıklarını açıklar.</p> <p>3. Adresi, telefon numarası, yaşı, doğum yeri ve doğum tarihi hakkında bilgi verir.</p> <p>4. Alfabede bulunan harfleri, bildiği kelimeleri, ifade biçimlerini, cümle örneklerini anlaşılır şekilde seslendirir.</p> <p>5. Öğrendiği yeni kelimeleri ve</p>	<p>6. "Gehen wir ins Kino oder ins Theater?" gibi cümleleri bağlama</p>

	<p>çok basit kelime gruplarını konuşmalarında kullanır.</p> <p>6. Kelime ve kelime gruplarını "und", "oder" gibi basit bağlaçlarla bağlar.</p> <p>7. Bilgi edinmek amacıyla basit sorular sorar.</p> <p>8. Ana dilde veya birinci yabancı dilde yapılan sözlü anlatımların içerdiği bilgileri veya soruları öğrendiği dilde kısa cümlelerle özetler.</p>	
OKUMA	<p>1. Okuduklarında bildiği az sayıdaki kelimeyi ve kısa sözcük gruplarını fark eder.</p> <p>2. Kelimeler ve sözcük grupları ile ilgili resimleri eşleştirir.</p> <p>3. Günlük hayatla ilgili okuduğu basit cümleleri anlar.</p> <p>4. Basit metinlerin içeriklerini başlıklardan tahmin eder.</p> <p>5. Basit metinleri 'wer? wann? wo?' gibi sorular sorarak anlamlandırır.</p> <p>6. Sinema programından bir film seçer, filmin zamanını ve yerini ayırt eder.</p> <p>7. Resimlerle desteklenen kısa ve basit yönergeleri uygular.</p> <p>8. Resimlerle desteklenen yer bulma ile ilgili yazılı bilgiyi anlar.</p> <p>9. Menüden yemek seçer.</p>	<p>7. kamuya açık alandaki tabelalar, vb.</p>
YAZMA	<p>1. Kişileri, eşya, olay ve yerleri</p>	<p>1. Okul arkadaşları, okulla</p>

	<p>kısa ve basit şekilde yazarak tanıtır.</p> <p>2. Çevresini kısa ve basit şekilde betimler.</p> <p>3. Kelime ve kelime gruplarını "und" ve "oder" gibi basit ağaçlarla bağlar.</p> <p>4. Düzeyine uygun yazım kurallarını gerekli yerlerde kullanır.</p> <p>5. Basit kayıt formlarını ve anketlerdeki kişisel bilgileri doldurur.</p> <p>6. Kişisel bilgileri yazılı olarak ifade eder ve başkalarına da yazılı olarak sorar.</p> <p>7. Bildiği bir konuda yer ve zaman ile ilgili bilgileri not alır.</p>	<p>ilgili deneyimleri, çevresindeki belli başlı yerleri tanıtan yazılar yazma</p> <p>2. Sınıf panosuna, okul gazetesine ilan vb. yazılar yazma</p> <p>5. İsim, adres, uyruk vb. bilgileri doldurma</p> <p>6. Anket, günlük, yıllık vb. hazırlama</p>
DİLBİLGİSİ		AÇIKLAMALAR
Satzarten	<ul style="list-style-type: none"> • Aussagesatz: <i>Die Sonne scheint.</i> • Fragesatz mit Fragepronomen: <i>Wann kommst du?</i> • Fragesatz ohne Fragepronomen: <i>Kommst du?</i> • Ja-/ Nein-Frage; <i>Bist du müde?</i> • Imperativsatz: <i>SchlieÙe das Fenster!</i> • Direkte Rede: Er sagt: "Ich komme!" • Aussagesatz: <i>Die Sonne scheint.</i> • Fragesatz mit Fragepronomen: 	<p>Dilbilgisi kurallarının iletişimsel bir işlevi vardır. Dilbilgisi mutlak amaç olmamalıdır. Kuralların ve terimlerin öğretilmesi ancak dil kullanımı desteklendiğinde anlamlı olur. Dilbilgisi yapılarının öğrenilmesi, dil bilgisine ait kavramlara ve zamana göre farklılık gösterdiğinden bunların uygun alıştırmalarla desteklenmesi ve pekiştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, 1. yabancı dil ile yapılan bilinçli karşılaştırmalar, kuralların anlaşılmasını, bu kuralların kendi başına keşfedilmesini</p>

	<p><i>Wann</i> kommst du?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fragesatz ohne Fragepronomen: <i>Kommst</i> du? • Ja-/ Nein-Frage; <i>Bist</i> du müde? • Imperativsatz: <i>SchlieÙe das Fenster!</i> • Direkte Rede: Er sagt: "Ich komme!" 	ve ifade edilmesini de kolaylaştırır.
Hauptsatz und Hauptsatz	<ul style="list-style-type: none"> • Hauptsatz: İki temel cümlenin "und" ile bağlanmasıdır. • Ich gehe in die Schule und ich lerne Deutsch. 	
Verben	<ul style="list-style-type: none"> • Konjugation der Verben im Präsens, Perfekt • Modalverben: <i>können, müssen, mögen, wollen</i> • <i>können</i> + <i>Infinitiv</i>: <i>Ich kann singen.</i> • Konjugation dieser Modalverben im Präsens • Modalverben mit trennbaren Verben im Präsens: • <i>Ich kann wiederkommen. - Ich komme wieder.</i> • Hilfsverben: <i>sein, haben, werden</i> • Indikativ: Präsens: <i>ich gehe</i> • Präteritum: <i>ich ging</i> • Perfekt: <i>ich bin gegangen</i> 	<p>KELİME DAĞARCIĞI Yaklaşık 450 kelimedir. Kelime öğreniminde esas olan, öğrenilen kelime sayısı değil, bunların aktif ve doğru kullanımınıdır. İngilizciden sonra Almanca öğreniminde önemli olan, baştan itibaren İngilizceyle benzer ve kolay tanınabilen kelimelerin öğrenilmesidir. Ancak, bu benzer kelimelerin söylenişlerindeki farklılığa (Name – name, Telefonnummer - telefonnummer vb.) dikkat edilmelidir. Aynı şekilde, yazılışları benzer, anlamları aynı (thousand – tausend) ve yazılışları benzer, anlamları farklı olan kelimelere (light – liegt, vb.) dikkat çekilmelidir. Öğrenciler dil öğrenmeye başladıklarından itibaren aktif kelime dağarcığının</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Imperativ: <i>Öffne das Fenster, bitte!</i> 	<p>yanında, öncelikle karşılıklarına çıkan ve daha sonra kısmen aktif olarak kullanmaya başladıkları pasif kelime dağarcığı da edinirler.</p> <p>Anlamları çağrışım ve benzerlik yoluyla bulunabilen kelimelerin (Sommer: heiß, Schwimmbad, sich bräunen, Eis essen, ...), kelime gruplarının (Sommer: Sommerkleid, Sommerferien, Sommerhaus) ve İngilizce karşılığı da aynı olan enternasyonal kelimelerin öğrenilmesi (Information, Sport), potansiyel kelime dağarcığını enginleştirmektedir.</p> <p>Önerilen Ek Çalışmalar</p> <p>Metinler: Basit düzeyde kısa metinler, konuları açısından program temalarına uygun kısa öyküler</p> <p>Sunuş Biçimi: Piyesler, radyo oyunları, anketler, kısa sınav</p> <p>Günlük hayatta yaşanan durumları içeren proje konularını dramatize etme</p> <p>Grup içinde hazırlanan ve oynanan piyeslerin ses kaydını yapma ve değerlendirme</p> <p>Örnek: Meine Familie; 'E-Mail - Briefe'</p>
Verb-Valenz der Verben	<ul style="list-style-type: none"> • Ich bin <i>Schüler</i>. (<i>Nominativ-Ergänzung</i>) • Sie hat <i>braune Augen</i>. (<i>Akkusativ-Ergänzung</i>) • Er ist <i>in Frankreich</i>. (<i>lokale-Ergänzung</i>) • Ich gehe <i>nach Hause</i>. (<i>Direktiv-Ergänzung als feste Wendung</i>) 	
Nomen	<ul style="list-style-type: none"> • Genus; Kasus; (Nominativ, Akkusativ, Dativ als feste Wendung (z.B. in • der Schweiz, in der Türkei); Singular- und Pluralbildung • Ersatzkonstruktion für Genitiv: <i>Das Buch von Karla</i>. • Namen von Städten und Ländern: <i>Istanbul ist eine schöne Stadt</i>. • Komposita (Neubildung aus zwei Nomen) • <i>Sonnenbrille – Fahrradhelm</i> 	
Artikel	<ul style="list-style-type: none"> • Jeweils im Nominativ, Akkusativ • Grundregel: Substantive immer im Zusammenhang mit dem Artikel lernen • bestimmter Artikel: <i>der - die -</i> 	

	<p><i>das / die</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>den - die - das / die</i> • <i>dem - der - dem / die</i> • unbestimmter Artikel: <i>ein, eine, ein,</i> • Negativartikel: <i>kein, keine, kein</i> 	
Pronomen	<ul style="list-style-type: none"> • Personalpronomen im Nominativ: <i>ich, du, er, sie, es, wir, ihr, sie, Sie</i> • Akkusativ: <i>mich, dich, ihn, sie, es, uns, euch, sie Sie</i> • Possessivpronomen: <i>mein, dein, sein, ihr, sein, unser, euer, ihr, Ihr</i> • Fragepronomen: <i>wer? wie? was? wann? wo? warum? wohin?</i> • Indefinitpronomen: <i>alle, einige, viele</i> • <i>unbestimmtes 'man': Man kann schwimmen gehen.</i> • Anredepronomen (Höflichkeit/Erwachsene): <i>Sie - Ihnen</i> (Singular/Plural) • <i>Wann kommen Sie mich besuchen?</i> • <i>Wie geht es Ihnen? - unpersönliches 'es': Wie geht es dir? Wie geht es Ihnen? (Nur als feste Wendung)</i> 	
Konjunktionen	<ul style="list-style-type: none"> • Konjunktionen: <i>und, oder</i> 	

und Subjunktionen		
Adjektive	<ul style="list-style-type: none"> • prädikativer Gebrauch (unflektiert): <i>Rainer ist fröhlich.</i> • Komparation: Positiv, Komparativ, Superlativ • <i>fröhlich - fröhlicher - am fröhlichsten</i> • <i>gern - lieber - am liebsten</i> 	
Adverbien	<ul style="list-style-type: none"> • Temporal-Adverbien: <i>heute, morgen, oft, manchmal, nie,</i> • Modal-Adverbien: <i>sehr, gern, natürlich, vielleicht, leider, ..</i> 	
Präpositionen	<p>wichtige Präpositionen: <i>an, auf, hinter, in, neben, unter, zwischen, vor, über, zu, mit, von, bis, seit</i></p> <p>Präposition + Artikel: <i>in + das = ins, in + dem = im, von + dem = vom</i></p>	
Zahlen	<ul style="list-style-type: none"> • Kardinalzahlen (bis 1000); Ordinalzahlen bis 31 • Uhrzeit / Datum / Jahreszahlen 	
Temalar		Açıklamalar
<p>Themenbereiche aus der direkt erfahrbaren Umwelt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kennen lernen / begrüßen / vorstellen / verabschieden • Meine Freunde / meine Familie • Hobbys / Sport • Wohnen 	<p>Konu ve içeriklerin seçiminde, öğrencilerin gelişmekte olan kişilikleri ve içinde ulundukları çevre şartları da dikkate alınmalıdır.</p> <p>İşlenecek konularda ülke bilgisine de yer verilerek öğrencinin yabancı olduğu dünya ile kendi dünyasını</p>	

<ul style="list-style-type: none"> • Schule / Tage / Wochen / Monate • Essen und Trinken / Einkaufen • Wetter / Jahreszeiten • Reisen / Reismöglichkeiten • Telefonieren / Kommunikation 	<p>karşılaştırmasına imkân verilmelidir. Yandaki konular belli bir işleyiş sırasına göre verilmemiştir.</p>
<p>AÇIKLAMALAR</p>	
<p>10. sınıfta dil bilgisi ve becerilerin kazandırılması, dilin yapısının belli kurallar çerçevesinde verilmesi ile gerçekleşir. Dersin ana materyali öğretim programıdır.</p> <p>Derste diğer materyallere de yer verilmelidir. Derste kullanılan dil, mümkün olduğunca Almanca olmalıdır, böylece öğrenci işlevsel tek dillilik prensibini edinir. Tek dil kullanımının, dersi olumsuz etkilemesi hâlinde Türkçe'ye başvurulmalıdır.</p> <p>Birinci yabancı dil İngilizce dersinde kullanılan öğrenme tekniklerinin, Almanca dilinin öğrenilmesinde de faydalı olabileceği düşünülmektedir.</p> <p>Öğrenciler, başarılı buldukları öğrenme tekniklerini denemeli, kendileri için en uygun öğrenme yollarını bulmalı ve bunu temel alarak kendi başlarına öğrenmeye devam edebilmelidirler.</p> <p>Öğrenme, otokontrol ve tekrar etme sırasında kullanılacak kelime öğrenme teknikleri şöyle sıralanabilir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kelimeleri metnin içeriğinden anlama, hatırlatıcı işaretlemeler yapma, kelime karteksi ve fihrist oluşturma çalışmaları. • Anlam bakımından birbiri ile bağlantılı kelimelerin, eş ve zıt anlamlı kelimelerin kullanımından yararlanma. • Sözlükle çalışma. 	

Ek - 7
Derste Uygulanan Etkinlik Örnekleri
(Örnek 1)

Kasım, 4. Hafta

ALMANCA DERSİ

A Harfleri tamamlayın.

Ali und Ayşe

Ali: H__llo! I__h bi__n Ali. Und __er __ist __u?

Ayşe: __ch h__i__e Ayşe.

Ali: __ag__ __d__ Spor__?

Ayşe: __a.

B Aşağıdaki cümlelerde yanlışlar var. Bu yanlışları düzelterek cümleleri yeniden yazın.

Mine name ist Serap. Ich komm in der Turkey.

My Englishbuch ist good.

Ist das ayn Füler? Ya, das ist ayn Füler.

C Aşağıdaki İngilizce cümleleri Almancaya aktarın.

My name is Ali. I'm from Turkey.

This is a notebook. The notebook is good.

I'm here, you are here, he is here and she is here.

D Aşağıdaki sayıların Almanca yazılışlarını yanlarına yazın.

1 _____, 3 _____, 7 _____, 21 _____

16 _____, 88 _____, 65 _____, 100 _____

(Örnek 2)

Aralık, 2. Hafta

ALMANCA DERSİ

Bu çalışmada; a) 'gehen' eylemiyle yönelme, b) 'haben' eylemiyle sahip olma ve c) bir kimsenin yaşını söylemesine ilişkin kullanım biçimlerini ortaya çıkaracaksınız.

A 1 Öncelikle hatırlama amacıyla ayrılma ve bulunma durumlarına ilişkin kitabınızdan birer örnek bulup aşağıya yazın. Hangi eylem (Verb), hangi edatla (Präposition) Kullanılmıştır?

1 Ayrılma:

2 Bulunma:

A 2 'gehen' eylemi ile yönelmeleri ifade edebiliriz. Acaba ders kitabınızın 26. sayfasındaki (5 A 3 Haustiere) metne bakıp Almandada yönelmeye ilişkin kendi örneğinizi verebilir misiniz?

Örnek:

A 3 Yukarıda üç ayrı durum için dikkatiniz çekildi. Şimdi, bu üç durumu bir araya getirmeye çalışalım. Hengi eylem, hangi edatla bir araya gelmektedir?

Ayrılma (Eylem 'Verb'): _____ (Edat, Präposition): _____

Bulunma (Eylem 'Verb'): _____ (Edat, Präposition): _____

Yönelme (Eylem 'Verb'): _____ (Edat, Präposition): _____

B Şu ana kadar 'sein', yani İngilizcedeki 'to be' eylemini gördünüz. Şimdi de yine İngilizceden bildiğiniz 'to have' eyleminin Almanca karşılığına bakacaksınız. Öncelikle ders kitabınızın 26 ve 27. sayfalarındaki (5 A 3) 5 metni okuyup içinden 'haben' eylemi geçen cümleleri aşağıya aktarın. Bu aşamadan sonra farklı açılardan (artikelin değişmesi, kişilere göre çekimi gibi) bunu irdeleyin.

Örnek 1:

Örnek 2:

Örnek 3:

Örnek 4:

Örnek 5:

C Yine 26 ve 27. sayfalardaki metinlerden yararlanarak bir kimsenin yaşını Almandada nasıl söyleyebileceğine ilişkin ifadeleri inceleyin, bunu İngilizcedekiyle karşılaştırın.

(Örnek 3)

Ocak, 3. Hafta

ALMANCA DERSİ

A Aşağıdaki metinde bazı hatalar var. Bu hataları düzeltin.

(1) Ich heise Veli. (2) Ich kome in Yalova. (3) Mein Vater bist Lehrer. (4) Er heist Mehmet. (5) Er magt Musik. (6) Meine Mutter heist Emine. (7) Er ist bei meinem Bruder. (8) Sie wohnt aus Kocaeli. (9) Ich gehe aus der Klasse 10c. (10) Mein Freund Klaus wohne in die Schweiz. (11) Er spiele Tennis.

(1) _____.

(2) _____; _____.

(3) _____.

(4) _____.

(5) _____.

(6) _____.

(7) _____.

(8) _____.

(9) _____.

(10) _____.

(11) _____.

B İki ay sonra Almanya'ya 4 öğrencinin götürüleceğini düşünelim. Bunun için sizin Almanca bilginiz test edilecek. Bu amaçla internet üzerinden Almanya'daki merkeze e-posta yoluyla kendinizi en iyi biçimde tanıtmamız istense aşağıya neler yazardınız?

To: daad@hotmail.de

Ek - 8

Adıyaman Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan İzin Belgesi

T.C.
ADİYAMAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.02.00.08.3117
Konu : Tez için araştırma yapılması.

08.09.2006 13:49

VALİLİK MAKAMINA
ADİYAMAN

İlgi : Merkez Fatih Anadolu Lisesi Müdürlüğünün 31/08/2006 tarih ve 260 sayılı yazısı.

İlimiz merkez Fatih Anadolu Lisesi Müdürlüğünden alınan ilgi yazıda; Okulum Altınca Öğretmeni olarak görev yapan Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi Orhan HANBAY tarafından, görev yaptığı okulundaki (Adıyaman Merkez Fatih Lisesi) 10. sınıf öğrencilerine 2006-2007 Eğitim-Öğretim yılı boyunca 9 (dokuz) ay süreyle "Etkin Öğrenme Modelinin İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca'nın Bilişsel, Edimsel ve Duyusal Öğrenilmesine Etkisi" ne yönelik ekteki verilerle bir araştırma (tezi) yapılması için izin istenmektedir.

2006-2007 Eğitim-Öğretim yılında, Merkez Fatih Anadolu Lisesi Altınca Öğretmeni ve Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi Orhan HANBAY tarafından, Adıyaman Merkez Fatih Lisesi 10. sınıf öğrencilerine 9 (dokuz) ay süreyle "Etkin Öğrenme Modelinin İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca'nın Bilişsel, Edimsel ve Duyusal Öğrenilmesine Etkisi"ne yönelik bir araştırmanın yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlaınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Halil ECEVİT
Millî Eğitim Müdürü


09/2006
Mehmet AKÇAY
Vali a.
Vali Yardımcısı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü: 0112 216 18 00 / Adıyaman İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Telefon : 0112 216 18 00 / Faks : 0112 216 18 00
E-Posta : adiyaman@milli_egitim.gov.tr / E-Posta : adiyaman@adim.gov.tr

ADAN S.S.A
444 9 632



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı, Soyadı: Orhan HANBAY
 Doğum Yılı: 1971
 Doğum Yeri: Adıyaman
 Adres: Ulucami Mh. Gölbaşı Cd. 338. Sk. No:10/6
 Adıyaman
 E-posta: orhanhanbay@yahoo.com

EĞİTİM DURUMU

Doktora, 2007 Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler
 Enstitüsü Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı
 Yüksek Lisans, 2000 Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler
 Enstitüsü Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı
 Lisans, 1996 Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
 Alman Dili Eğitimi Bölümü
 Lise, 1991 Adıyaman Lisesi

İŞ DURUMU

1996-1997	Ülkü Bora İ.Ö.	Kartal/İstanbul	Öğretmen
1997-2002	Karacaoğlan İ.Ö.	Yüreğir/Adana	“
2002-2003	Çokpınar İ.Ö.	Adıyaman	“
2003-2005	Mustafa Erdemoğlu A.L.	Besni/Adıyaman	“
2005/2006	Samiha Ayverdi A.L.	Fatih/İstanbul	“
2006-	Fatih A.L.	Adıyaman	“

BİLDİĞİ YABANCI DİLLER

Almanca
 İngilizce