

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ A.B.D.

148594

YABANCI DİL AĞIRLIKLIL İSELER, HAZIRLIK SINIFI İNGİLİZCE DERSİ
“RELATIVE CLAUSES” ÜNİTESİ İÇİN GÖREVE (İŞLEME) DAYALI VE
GELENEKSEL ÖĞRENME ORTAMININ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK
BAŞARILARI İLE ÖĞRENME KALICILIĞINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Aysu ORHAN

Tez Danışmanı:
Yrd. Doç. Dr. Seval FER

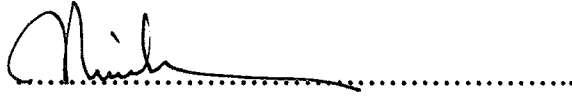
148594

İSTANBUL, 2004

Sosyal Bilgiler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan:



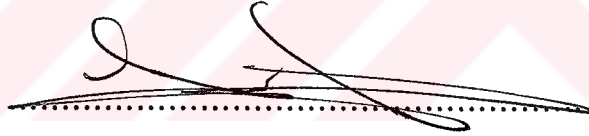
Prof. Dr. Münire ERDEN

Üye:



Yrd. Doç. Dr. Sema KARAKELLE

Üye:



Yrd. Doç. Dr. Seval FER (Danışman)

...31.../...08.../2004

ÖNSÖZ

Bu çalışmada, yabancı dil öğretiminde son yıllarda gündeme gelen “İşleme Dayalı İzlen Modelinin” öğrencilerin akademik başarısı ve öğrenme kalıcılıkları üzerinde olumlu etkisini göstermeyi amaçlayan deneysel bir araştırma sunulmuştur.

Araştırma konusunun saptanmasında ve önerinin hazırlanmasında her an yanımda olan, çalışmalarım sırasında katkıları ile bana yön veren, araştırmam boyunca ilgisini hiç eksik etmeyen ve bana cesaret veren danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Seval Fer'e teşekkürü borç bilirim.

Her ihtiyacım olduğunda zamanını ayırarak, yapıcı eleştirileriyle bana yön veren, yüksek lisans programına başlamam konusunda beni teşvik eden ve lise yıllarımdan bugüne değin her zaman kendime örnek aldığım değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Feza Orhan ve eşi Gönen Orhan'a teşekkür ederim.

Deneme uygulamalarımın başarı ile gerçekleştirmemi sağlayan Yunus Emre Lisesi İngilizce Zümresi öğretmenleri ve öğrencilerine teşekkür ederim.

Manevi desteklerini her zaman yanımda hissettiğim, sevgili annem ve babam Semra ve Eşref Orhan'a; benimle beraber bütün yıl boyunca çalışmalarım da bana moral veren canım kardeşim Arda Orhan'a; istatistiksel veriler konusunda hiçbir zaman beni yalnız bırakmayan arkadaşlarım Amaç Ceylani ve Özgür Arlı'ya; çalışmamın her anında verdiği manevi güç için sevgili arkadaşım Fatih Gündüz'e teşekkür ederim.

Temmuz, 2004

Aysu ORHAN

ÖZET

Bu araştırmada, geleneksel öğrenme ortamı ve işleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenme kalıcılıkları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmacı tarafından, Yabancı Dil Ağırlıklı Liselerin Hazırlık Sınıfı İngilizce Programında yer alan “Relative Clauses” ünitesi, akademik başarının ölçülmesi amacıyla seçilmiştir.

DeneySEL araştırma modeli kullanılarak yapılan bu çalışmanın deseni, öntest-sontest kontrol gruplu deneme modelidir.

Çalışmalar 2003-2004 Bahar Dönemi’nde yürütülmüştür. Yunus Emre Lisesi Hazırlık sınıflarından iki grup üzerinde yürütölen araştırmada 29 kişiden oluşan kontrol grubunda geleneksel öğrenme ortamı (öğretmen merkezli), 29 kişiden oluşan deney grubunda işleme dayalı öğrenme yaklaşımı uygulanmıştır.

Araştırmanın verileri, uygulama öncesi ve sonrasında kullanılmak üzere araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi ile toplanmıştır. MEB tarafından hazırlanan Yabancı Dil Ağırlıklı Liselerin Hazırlık Sınıflarına yönelik öğretim programında bulunan hedeflerden yola çıkılarak hazırlanan başarı testi, kapsam geçerliliği ve güvenilirliği sağlandıktan sonra uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Kazanım hedeflerine uygun olarak günlük ders planı ile ders materyallerini hazırlayan araştırmacı öğretmen, daha sonra uygulama evresine geçmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, öntest, sontest ve kalıcılık testi ortalama ve standart sapma ve kovaryans analizi hesaplanarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir:

1- Öntest ve sontestten elde edilen veriler işleme dayalı öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer bir deyişle “deney ve kontrol gruplarının öntestten aldıkları puanlar kontrol altına alındığında, işleme dayalı öğrenme ortamı uygulanan deney grubu öğrencilerinin sontest puanları ile geleneksel öğrenme ortamı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır” hipotezi desteklenmiştir.

2- Sontest ve kalıcılık testinden elde edilen veriler işleme dayalı öğrenme ortamının öğrenme kalıcılığı üzerindeki başarısını kanıtlar niteliktedir. Başka bir

ifadeyle, çalışma sonucunda, “deney ve kontrol gruplarının sıntestten aldıkları puanlar kontrol altına alındığında, işleme dayalı öğrenme ortamı uygulanan deney grubu ğrencilerinin kalıcılık testi puanları ile geleneksel öğrenme ortamı uygulanan kontrol grubu ğrencilerinin kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark vardır” hipotezi desteklenmiştir.



ABSTRACT

In this research, the effects of traditional teacher-oriented learning and task-based learning upon the students' academic achievement and learning permanence were measured. In this manner, by the researcher the "Relative Clauses" unit in Prep Classes Curriculum was chosen to measure the academic achievement and retention of learning. Pretest and posttest with control group method was used in this research.

The studyings were carried on 2003-2004 II. Semester. Yunus Emre High School two Preparatory Classes were used as the subject group of the study. The class with 29 students was the control group and the unit was applied with the traditional teacher-oriented method. Another class with 29 students was the experimental group and the unit was applied with task-based learning.

The data of the research were gathered by an achievement test developed by the researcher herself. The test, which was developed concerning the objectives in Prep Class curriculum, was used as pretest, posttest and retention test. Before the test application, its content validity and reliability was acquired. The researcher prepared the daily plans regarding the objectives.

Average, standard deviation and covariance were computed according to the data gathered from pretest, posttest and retention test. The results are as the following:

1. The data gathered from pretest and posttest show that task-based learning has an effect on academic achievement. In other words, the hypothesis written as "when the experimental and control groups' pretest average scores are kept in control, there is a significant difference between the posttest average scores of experimental group and control group." was supported.
2. The data gathered from posttest and retention test indicate that task-based learning has an effect on retention of learning. In other words, the hypothesis written as "when the experimental and control groups' posttest average scores are kept in control, there is a significant difference between the retention test average scores of experimental group and control group." was supported.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x

BÖLÜM

I.GİRİŞ.....	1
PROBLEM DURUMU.....	1
1. İzlençe Nedir?.....	3
2. İzlençe Yaklaşımları.....	4
2.1. Sentezci İzlençe Yaklaşımı.....	4
2.2. Analitik İzlençe Yaklaşımı.....	5
3. İzlençe Modelleri.....	8
3.1. Yapısal İzlençe Modeli.....	8
3.2. Kavramsal İzlençe Modeli.....	9
3.3. İletişimsel İzlençe Modeli.....	12
3.4. Doğal İzlençe Modeli.....	18
3.5. Süreç İzlençe Modeli.....	22
3.6. Süreçsel İzlençe Modeli.....	23
3.7. İşleme Dayalı İzlençe Modeli.....	24
3.7.1. Tarihçesi ve Özellikleri.....	24
3.7.2. İlkeleri.....	26
3.7.3. Diğer Modellerle Benzerlik ve Farklılıkları.....	28
3.7.4. İşlem Nedir?.....	30

3.7.5. İşlem Türleri ve Seçimi.....	33
3.7.6. İşleme Dayalı Dil Öğretimi.....	38
3.7.7. İşleme Dayalı Dil Öğretiminde İzlenice Tasarımı.....	39
3.7.8. Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Rolü.....	42
3.7.9. Öğretim Materyallerinin Rolü.....	49
3.7.10. Değerlendirme.....	51
3.7.11. Öğretmen ve Öğrencinin Rolü.....	55
3.7.12. Güçlü Yönleri ve Sınırlılıkları.....	58
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	60
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	71
PROBLEM.....	72
HİPOTEZLER.....	72
SAYILTILAR.....	73
SINIRLILIKLAR.....	73
TANIMLAR.....	73

BÖLÜM

II. YÖNTEM.....	75
Araştırma Modeli.....	75
Deney Deseni.....	76
Denekler.....	77
Materyallerin Geliştirilmesi.....	79
Materyallerin Uygulanması.....	81
Veri Çözümleme Teknikleri.....	82

BÖLÜM

III. BULGULAR Ve YORUM.....	84
Birinci Hipoteze İlişkin Bulgular ve Yorum.....	84
İkinci Hipoteze İlişkin Bulgular ve Yorum.....	87

BÖLÜM

IV. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	90
Sonuçlar.....	90
Öneriler.....	91
KAYNAKÇA.....	92

EKLER

EK 1. Belirtke Tablosu.....	100
EK 2. Madde Analizi Tablosu.....	102
EK 3. Başarı Testi.....	105
EK 4. Günlük Planlar.....	112
EK 4.1. Günlük Plan I.....	113
EK 4.1.1. Öğrencilere Dağıtılan Anket.....	115
EK 4.2. Günlük Plan II.....	117
EK 4.2.1. The People Next Door.....	120
EK 4.3. Günlük Plan III.....	121
EK 4.3.1. Relatively Speaking.....	123
EK 4.3.2. Rules Of Relatively Speaking.....	124
EK 4.4. Günlük Plan IV.....	125
EK 4.5. Günlük Plan V.....	127
EK 4.5.1. A Journey To Remember.....	129
EK 4.6. Günlük Plan VI.....	130
EK 4.6.1. What's Its Name?.....	132
EK 4.6.2. What's Its Name?.....	133

TABLolar LİSTESİ

Tablo	Sayfa
1.1. Geleneksel İzlence Modelleri ile İletişimsel İzlence Modelinin Karşılaştırılması.....	17
1.2. Willis ve Skehan Tarafından İşleme Dayalı Öğrenmenin İlkeleri.....	27
1.3. Geleneksel İzlence Modelleri ile İşleme Dayalı Modelin Karşılaştırılması.....	29
1.4. Üç İşlem Türünün Üç Farklı Kriteria Göre Değerlendirilmesi Sonucu Elde Edilen Veriler.....	34
1.5. Bangalore Projesi'nde Kullanılan İşlem Çeşitleri.....	35
2.1. Modelin Simgesel Görünümü.....	76
2.2. Deneklerin Cinsiyet Dağılımı.....	77
2.3. Deneklerin Yaş Dağılımı.....	78
2.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Sonuçları.....	78
3.1. Grupların Öntest Sontest Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	85
3.2. Grupların Başarı Puanlarının Kovaryans Analizine İlişkin Bulguları.....	85
3.3. Grupların Sontest Kalıcılık Testi Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	87
3.4. Grupların Başarı Puanlarının Kovaryans Analizine İlişkin Bulguları.....	88

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil

Sayfa

1.1. İşleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Yapısı.....42



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, problem cümlesi, hipotezler, sayılılar, sınırlılıklar, tanımlar, araştırmanın önemi ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

PROBLEM DURUMU

Yabancı dil öğrenme kısaca, bir dili kullanmak için gerekli becerileri kazanma süreci olarak tanımlanabilmektedir. Dil öğreniminde kazanılması ya da edinilmesi gereken temel beceriler dilbilgisi, okuma, yazma ve konuşma becerileridir.

Yabancı dil öğretimi uzun yıllar boyunca bir dilin kelime dağarcığı, temel dilbilgisi yapıları, seslerin telaffuzu gibi bilgilerin öğrencilere aktarılması olarak tanımlanmıştır. Dolayısıyla, günümüze kadar gelişen dil öğretim yöntemleri genellikle, öğretmenin yukarıda belirtilen bilgileri öğrencilerine nasıl aktarması gerektiğini anlatan öğretmen odaklı yöntemler olmuştur. Son yıllarda ise, yalnızca dil öğretimi süreci değil, dil öğrenim süreci de büyük önem kazanmıştır. Öğrencilerin hedeflenen becerileri kazandıkları süreç olarak kabul edilebilen bu süreç, aynı zamanda iletişimsel yetinin de kazanıldığı süreçtir. Öğrenci odaklı gerçekleştirilen yabancı dil öğretimi, öğrencinin kendisine öğretilen temel bilgileri kendi iletişimsel amaçlarını kullanması açısından oldukça önemlidir.

Yabancı dil öğretimi günümüzde etkileşimsel bir süreç olarak kabul edilmektedir. Bu süreci oluşturan öğeler öğretmen, öğrenci ve ders materyalleridir. Bu üç öğenin etkileşimi sonucunda yabancı dil öğrenimi/öğretimi gerçekleşebilmektedir. Bu süreçte öğretmen yalnızca gerekli bilgileri aktarmakla kalmaz; öğrencisinin dili kullanabilmesi için gerekli “altyapı”yı da hazırlar. Başka bir deyişle, öğretmenin rolü öğrencisini sınıf içi iletişimsel etkinliklerde; gerektiğinde o grubun bir üyesi olarak desteklemek ve yol göstermektir. Öğrenci ise alışlageldiği gibi klasik anlamda öğrenci değil; öğrenen bir bireydir. Başka bir deyişle, öğrenmek için isteği olan, araştıran bir birey durumundadır. Bu da sürekli kendi kendini motive etmesini ve bilgi edinmesini gerektirmektedir. Günümüzde bireysel öğrenme giderek önem kazanmaktadır. Her bireyin kendine özgü öğrenme yöntemleri vardır. Bireyin başarılı olabilmesi için bu

yöntemleri kullanması ve kendisine bir dil öğrenme stratejisi oluşturması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında yabancı dil öğrenme sürecini şu şekilde özetlemek mümkündür.

- Dilin yapısını öğrenme
- Dil becerilerini kazanma
- Erek dilin kültürel öğelerini tanıma
- Dilin farklı toplumsal ortamlarda nasıl kullanıldığı bilgisini edinme
- Dilin yapı ve beceri bilgileriyle toplumsal kullanımını da birleştirerek iletişim kurma

Öğrenme-öğretme sürecini geçerli öğrenmeleri gerçekleştirecek şekilde düzenleyebilmek için öğretim programlarının dikkatle hazırlanmış olması, hazırlanan programların öğrenci grubunun düzeyine uygun olması ve öğrencilerin ilgi ve isteklerini karşılayacak bir öğrenme ortamıyla sunulması gerekmektedir. Günümüzde çağdaş eğitim anlayışının bir gereği olarak öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik öğrenme ortamının hazırlanması eğitim programlarının vazgeçilmez bir ögesi olarak görülmektedir. Bu noktada yabancı dil öğretimine yönelik günümüze kadar geliştirilen farklı izlenec modellerinin varlığından söz etmek mümkündür. İletişimsel becerileri ön plana çıkaran, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran, beceri kazanma sürecinin merkezde olduğu göreve (işleme) dayalı izlenec modeli, öğrencilerin ikinci dil edinimini kazanmalarında oldukça elverişli bir model olarak karşımıza çıkmaktadır.

Göreve (işleme) dayalı öğrenme, öğrencilerin merkezde olduğu, yabancı dil öğreniminde kazanılması hedeflenen dört temel yetiyi (okuma, dinleme, yazma, konuşma) dilbilgisi kurallarıyla birleştiren, öğrencilerin öğrenme sonunda ortaya çıkardıkları ürüne değil de; ürünün ortaya çıkarılış sürecine önem veren yeni bir yaklaşımdır.

Yukarıda sözü edilen tüm bu olumlu faktörler, araştırmacıları, yabancı dil öğretiminde göreve (işleme) dayalı izlenec modeli üzerinde çalışmalar yapmaya teşvik etmekte; çalışmalar sonucunda işleme dayalı öğrenmenin ikinci dil edinimi açısından oldukça etkin bir model olduğunu gözler önüne sermektedir.

Göreve (işleme) dayalı izlenec modeli olarak adlandırılan izlenec modeli araştırmanın devamında “İşleme Dayalı İzlenec Modeli”olarak adlandırılacaktır.

Araştırmanın amacı çerçevesindeki ilgili literatür taranarak, problem durumu izlenec, izlenec yaklaşımları, izlenec modelleri, işleme dayalı izlenec modeli, tarihçesi,

ilkeleri, diğler izlence modelleriyle benzerlik ve farklılıkları, işleme dayalı dil öğretimi, işleme dayalı dil öğretiminde izlence tasarımı, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim materyalleri, öğrenci ve öğretmen rolleri, değerlendirme başlıkları altında aşağıda sunulmuştur.

1. İzlence (Syllabus) Nedir?

Sözlük anlamı “derste izlenecek plan” olan izlence kavramı pek çok dilbilimci tarafından tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada “syllabus” kavramının karşılığı olarak “izlence” kelimesi kullanılacaktır. Bu açıklama doğrultusunda yıllardan beri süregelen değişik izlence tanımlarını incelemek yerinde olacaktır.

Prabhu (1987:89) izlence kavramını “öğrenilecek konunun belirlenmesi” olarak açıklamıştır.

Allen’a göre ise izlence, öğretilecek ünitelerin belirlendiği, eğitim programlarının alt basamaklarından birisidir (Allen, 1984:61).

Yalden’e göre (1987, Akt., Skehan, 1998:8) izlence, doğrusal ve sarmal öğrenme içerisinde yer alan işlevsel ve biçimsel unsurlar ile içeriğin ve hedeflerin öğretmen tarafından ifade edilmiştir.

Bununla beraber Kumaravadivelu izlenceyi şu şekilde tanımlamıştır (Akt., Nunan, 1993:7):

“Önceden planlanan, düzenlenen ve sıralanan dilbilimsel özelliklerin öğretmenler ve öğrencilerce keşfedilmesidir.”

Breen (1984:52) ise bu noktada her bir izlencenin, bilginin sunumu bakımından özel olduğunu ve bu sunumun dersi yürüten kişi tarafından dilin yapısı, öğrenecek kitlenin özellikleri ve öğrenilecek konunun kullanımının analiz edilerek oluşturulduğu görüşünü savunmaktadır.

Widdowson ise izlenceyi şu şekilde açıklamıştır (Widdowson, 1990:127):

“...bir grup öğrenene belirli bir konuyu açıklamak için öğretim programının ya da pedagojik sürecin belirlenme işidir....İzlencenin belirlenmesi öğretilecek konunun seçimi ve sıralanması ile ilgilidir.”

Nunan, izlenceyi sıralama ve konunun seçimine dar anlamda odaklanma süreci olarak tanımlamaktadır (Nunan, 1993:8).

Candlin (1984), izlenceyi, bunu oluşturan kişinin sınıf ortamına soktuğu ve öğrenenleri pedagojik fikirlerle karşılaştırdığı bir araç olarak kabul etmektedir.

Brumfit ise izlenceyi, sadece teorik temeller üzerinde kanıtlanabilen dolayısıyla tartışmaya açık ve düzeltilebilir bir çeşit yönetsel uygunluk belgesi olarak tanımlamaktadır (Brumfit, 1984:75).

Farklı pek çok tanımdan da anlaşılabilceği gibi, tek bir izlence tanımı yapmak oldukça imkansızdır. Çünkü farklı eğitim teorileri ve yaklaşımları izlence amaçlarına ve işlevlerine göre çeşitlilik göstermektedir. Bu çalışmada ise izlence kavramı, öğrenilecek konuların belirlenmesi amacıyla öğretmenler tarafından oluşturulan, öğrenme ortamı içerisinde kullanılan bir çeşit araç olarak kabul edilmektedir.

2. İzlence Yaklaşımları

Günümüze kadar yapılan pek çok araştırmalar doğrultusunda, farklı pek çok izlence modeli ortaya çıktığı gibi, değişik izlence yaklaşımları da belirlenmiştir. Bir çok kuramcı, ileri sürdükleri izlence modellerini başlıca iki farklı izlence yaklaşımına göre temellendirmişlerdir. Bu çalışmada, en yaygın olarak dile getirilen analitik izlence ve sentezci izlence yaklaşımları incelenecektir.

2.1. Sentezci İzlence Yaklaşımı

İzlence yaklaşımlarını “analitik” ve “sentezci” olmak üzere ikiye ayıran kuramcılarının başında Wilkins gelmektedir. Wilkins (1976:2), sentezci izlence yaklaşımını, dilin değişik parçalarının teker teker üretildiği ve tüm yapıya ulaşılan kadar aşamalı bir ilerleme kaydedildiği yaklaşım olarak tanımlamıştır.

Sentezci yaklaşım, dilin farklı yapılarının ayrı ayrı ve adım adım öğretildiği, dolayısıyla dil ediniminin tüm parçalar öğrenilene kadar bir sürece yayıldığı izlence yaklaşımıdır. Bu tarz bir yaklaşımı düzenlemede, öğretilecek dil, anlamlı, küçük dilbilgisel yapılara ayrılır. Bu yapılar birbirinden bağımsız olmakla birlikte; bütün olarak ele alındığında erek dilin tüm gramer yapısını kapsamaktadır. Bir önceki aşamada öğrenilen yapı, bir sonraki düzeyde öğretilecek konuya kaynaklık eder. Bu yaklaşımda öğrenenin görevi küçük parçalara ayrılan dili yeniden sentezlemektir (Wilkins, 1976:2).

Wilkins’in (1976) sentezci, White’ın (1988) A çeşidi adını verdiği izlence yaklaşımına Ellis (2003:27) “dilbilimsel izlence” adını vermiştir. Dilbilimsel izlence, öğrenilecek olanın üzerinde duran, müdahale eden ve öğrenene yabancı olan bir

yaklaşım türüdür. Geleneksel anlamda, değişik dilbilgisel yapıların düzenlenmiş listesi biçimindedir.

Sentezci izlençe yaklaşımı pek çok öğretmen tarafından günümüzde hala benimsenmektedir. Bu yaklaşımın uygulanışı öğretmenler açısından oldukça elverişlidir. Bu yaklaşımı esas alarak hazırlanan pek çok ders kitabı ve materyal bulmak mümkündür. Çok sayıda öğretmen bu yaklaşımı, mantıksal, iyi düzenlenmiş ve öğretim ortamına aktarımı kolay olduğu için tercih etmektedir. Ayrıca sentezci izlençe yaklaşımına ölçme ve değerlendirme oldukça kolaydır. Öğrencilerin çoğu da bu yaklaşımı benimsemiş görünmektedir; çünkü bu yaklaşım akademik anlamda diğer disiplinlerde de fazlasıyla kullanılmaktadır (Kaur, 1990:45).

Bununla birlikte bazı İkinci Dil Edimi araştırma sonuçları öğrencilerin, işlevler, kavramlar, konular ve betimsel dilbilgisi öğrenmek yerine; dili aktif olarak kullandıklarında daha başarılı olduklarını göstermektedir. Bununla ilgili olarak White (1998:110), ikinci dil edimi araştırma sonuçlarından elde edilen verilerin, sentezci izlençe yaklaşımı üzerindeki geleneksel inanışları sarstığını belirtmiştir. Bu çalışmalar sonucunda White, dil öğretimi ve öğreniminde başarının anahtarının bir organizasyon bütününde değil; yöntembiliminde olduğu görüşünü dile getirmiştir.

Ayrıca Long ve Crookes (1993:27), sentezci izlençe yaklaşımının öğrencilere dış dünyadan izole edilmiş sınıf ortamında oldukça yararlı olduğunu; fakat sınıfın dışındaki ortamlarda öğrendiklerinin yetersiz kaldığını vurgulamışlardır.

2.2. Analitik İzlençe Yaklaşımı

Wilkins (1976:13), analitik izlençe yaklaşımını, öğrenenin kendi ihtiyaçları doğrultusunda kullandığı çeşitli yapıların öğrenimini benimseyen bir yaklaşım şeklinde açıklamıştır.

Analitik izlençe yaklaşımı a) öğrenenin girdi içerisindeki düzenlemeleri doğru uygulayabilmesi için var olduğu kabul edilen yeteneği, b) öğrenenin ikinci dil edinimi sırasında karşılaştığı bilgileri, kendisinde önceden var olan bilgiler yardımıyla kullanabilme yeteneği ile açıklanabilmektedir (Rabbini, 2002:27).

Öğrencinin kendi çözümleme yeteneğine dayanılarak ona öğreneceği dili, okuma metni, diyalog vb. bütünler olarak, doğal ya da sözde doğal ortamlarda, ya ilgili ülkede oturarak veya o topluma katılarak sunulması ve bütün içindeki öğelerin gerektiğinde

ayrıca öğretilmesidir. Böyle bir durumda öğretimin odağı dil olmayacağından, dilbilimin de bu düzenlemede özel bir yeri yoktur. Dilsel veriler, sezinleme yoluyla öğrenilmektedir (Demircan, 2002:205).

Analitik izlençe yaklaşımında öğrenme, sosyal amaçlara göre düzenlenmektedir. Bu yaklaşım, öğrenenlerin ihtiyaçlarına eşdeğer olacak yapıları kullanmalarını, analiz etmelerini ve etkileşimde bulunmalarını sağlamaktadır. Başka bir deyişle analitik izlençe yaklaşımı, izlençe tasarımcısının ne yaptığı ile ilgilenmek yerine, öğrenenin ihtiyaç duyduğu işlemleri kapsamaktadır (Wilkins, 1976:14).

Analitik izlençe yaklaşımlarında, öğrenme ortamı içerisinde dilbilimsel yapıları dikkatli kullanım gibi bir amaç söz konusu değildir. Analitik izlençe yaklaşımı, öğrenenlere erek dili bir bütün olarak sunmakta, bununla birlikte sözcük dağarcığı ve yapılar geleneksel yaklaşımlarda görülenin aksine kontrol altında tutulmamaktadır. Dilin bileşenleri, aşamalı bir şekilde edinilen dilin yapı taşları olarak görülmemektedir. Bu izlençe yaklaşımında, başlangıçta öğrenciye daha fazla dilbilimsel yapı sunulur; ve burada öğrencinin görevi, sahip olduğu dilbilimsel davranışları erek dile mümkün olduğu kadar yaklaştırmaktır. Belirli dilbilimsel yapılar, yapısal olarak heterojen durumda bulunan bağlam içerisinde arındırılabilir; böylece öğrenme, dilsel yapının önemli parçaları üzerinde odaklanır (Wilkins, 1976:2).

Analitik izlençe yaklaşımı, öğrenenlerin daha fazla derine inmesini sağlayan, öğretimden çok öğrenme işine önem veren bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır.

Candlin (1984:36), öğrenme ortamına dahil olan öğrencilerin kendi ilgileri doğrultusunda çalışma imkanı bulduklarından, sürecin öğrenciler için daha verimli geçtiği görüşünü savunmaktadır.

Analitik yaklaşım pek çok öğrenme stiline, dilin kavranmasına ve bilişsel gelişime dikkat çekmektedir.

Prabhu (1987:2), analitik yaklaşımın, şekilden çok anlama odaklanma sayesinde öğrencilerin çoğu ihtiyaçlarını karşıladığı görüşündedir. Buna karşın Nunan ise (1993:44) analitik izlençe yaklaşımının öğrenme süreci sonunda öğreneni somut ve tatminkar bir sonuca ulaştırmadığı görüşündedir.

Gregory Hadley (1998) analitik izlençe yaklaşımını uygularken birtakım problemler meydana geldiğini; sınıf ortamında öğrencilerin 2/3'sinin motivasyon eksikliği yaşadığını ve derslerinin bazılarının amacına ulaşmadan geçtiğini belirtmiştir.

Genel olarak, analitik izlenme yaklaşımında, öğrenciye sunulacak olan konunun seçimi ve düzenlenmesinde yapısal noktaların ikinci planda tutulduğu görülmektedir. Long ve Crookes (1993:11-12), Wilkins'in öne sürdüğü izlenme yaklaşımlarını izlenme modelleri ile açıklamaya çalışmışlardır. Buna göre, yapısal, kavramsal, şekilsel ve pek çok durumsal izlenme modeli sentezci yaklaşım, işlevsel, süreç ve işleme dayalı izlenme modelleri analitik yaklaşım üzerine dayandırılmıştır.

Sentezci yaklaşım şekil ve yapı üzerine odaklanırken; analitik izlenme, öğrenenin kendi öğrenme düzeyini açığa çıkarmasını sağlayan bir yaklaşımdır. Kısacası, analitik izlenme yaklaşımı bütüne yönelirken; sentezci izlenme yaklaşımı öncelikle bütün içerisinde yer alan parçalardan yola çıkmaktadır.

Wilkins (1976:2)'in ortaya koyduğu analitik ve sentezci izlenme yaklaşımlarına R.V. White, 1988 yılında yeni bir boyut kazandırmıştır. White, izlenme yaklaşımlarını A ve B çeşitleri (Type A ve Type B) adı altında tanımlamıştır. Bu sınıflandırma, dersin tasarımı, öğretim, dil öğrenimi ve değerlendirme başlıkları altında yapıldığı için Wilkins' in oluşturduğu sınıflamadan biraz daha geniş boyutta gerçekleşmiştir. A tipi izlenme yaklaşımı, öğrenilecek olan konu üzerinde odaklanmaktadır-ikinci dil. Bu tür izlenme yaklaşımları müdahale eden durumdadır. Öğreten kişi, öğrenilecek konuyu önceden seçer, onu özümser; küçük parçalara ayırarak öğrenenlerin, hangi dilsel yapıyı öğrenecekleri konusunda ilgili hedefleri belirler. A tipi izlenme yaklaşımları, White'ın belirttiği gibi öğrenenden uzaktır; uzman kişi tarafından belirlenir; öğretmeni karar veren merci olarak konumlandırır. Öte yandan B tipi izlenme yaklaşımları, erek dilin nasıl öğrenileceği ile ilgilenmektedir. Önceden bir seçim ya da düzenleme içermezler. Dersin hedefleri öğretmen ile öğrencinin bulunduğu öğrenme ortamı süreci içerisinde belirlenir. Öğrenene dönük yapıları vardır. Bu tür yaklaşımlarda karar veren öğretmen ve öğrencidir. Konudan çok öğrenme süreci önem taşımaktadır (Long ve Crookes, 1993:36).

Sonuç olarak, izlenme modelleri üzerine dayandırılan analitik ve sentezci izlenme yaklaşımlarının gerek öğretim ortamına aktarılırken; gerekse öğrenme yaşantılarını değerlendirirken kendilerine özgü birtakım avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. Şüphesiz ki ileride yapılacak olan araştırmalar sayesinde yaklaşımların eksik yönleri ortadan kaldırılıp, yararlı olduğu başka durumların ortaya çıkarılacağı su götürmez bir gerçektir.

3. İzence Modelleri

İzence kavramında olduğu gibi izence tasarımına ilişkin farklı izence modelleri bulunmaktadır. 1970'lerden bu yana değişik eğitim bilimcilerin yaptığı farklı araştırmalar sonucunda değişik izence modelleri ortaya çıkmıştır. Bu modellerden başlıcaları yapısal izence modeli, kavramsal-işlevsel izence modeli, iletişimsel izence modeli, doğal izence modeli, süreç izence modeli, süreçsel izence modeli ve işleme dayalı izence modelidir.

3.1.Yapısal İzence Modeli (Structural Syllabus)

Sentezci yaklaşımın en önemli örnekleri arasında yapısal izence modeli 1940-1975 yılları arasında yaygın olarak kullanılan bir modeldir. Yapısal izence modeli, dilin yapısına önem veren, gramer öğrenimi ağırlıklı geleneksel bir modeldir. Öğrenme için gerekli olan temel üniteleri yapısal bir desen olarak sunan bu model, üniteleri yapısal karmaşıklık ve zorluk, düzenlilik, faydacılık ve akıcılıklarına göre kendi içerisinde düzenlemektedir (Nunan, 1988:18).

Bu modelde öğretilecek üniteler dilbilimsel bağlamda, belirli bir gramer yapısını ve kelime bilgisi ile zenginleştirilmiş telaffuz öğretimini içermektedir. Bu açıdan bakıldığında yapısal izence modeli, kendi içerisinde çevrimseldir. Model içerisinde aynı yapı farklı durumlarda pek çok kez öğrenciye sunulur; fakat her bir durumda farklı yapısal anlama gönderme yapılır. Örneğin, Simple Present Tense (Geniş Zaman), farklı zarflarla pek çok kez öğrencilere aktarılır; böylece öğrenci tek bir yapının farklı durumlarda kazandığı anlamları öğrenme şansı bulur (Crombie, 1985:11).

Yapısal izence modelinde öğrencilere, öğrendikleri gramer yapısının erek dildeki kullanımını öğrenebilmeleri için değişik durumlar sunulmaktadır. İşlenen ünite tamamlandığında, öğretmen dilbilimsel anlamda daha zor bir üniteye geçer. Yeni ünite ise, öğrencilerin bir önceki üniteye yönelik bilgilerine dayandırılarak işlenir (Willis, 1996:5).

Yapısal izence modelinde olduğu gibi gramer ağırlıklı modellerde görülen temel anlayış; dilin anlam yaratmak için pek çok farklı şekilde bütünleşebilecek kurallar kümesi içerdiğidir. Öğrenme ortamında bu kurallar, öğrenciye teker teker sunulmakta ve öğrencinin bilgi dağarcığına girmeden önce de öğrenci tarafından bütünüyle özümsemektedir (Nunan, 1993:29).

Yapısal izlence modelinde anlam, gramer yapılarının gerisinde tutulmaktadır. Çünkü bu model içerisinde bulunan sınıflandırmalar sadece gramer odaklıdır. Doğrusal ve hiyerarşik bir düzene sahip olan bu model, yapılar içerisinde var olan anlamları ikinci plana itmektedir (Crombie, 1985:11).

Yapısal izlence modeli, gramer yapılarının keşfini sağlayan ve bu yapıları zorluk derecesine göre sıralayan bir model olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca bu model, öğrencileri gelecek konulara hazırlamak yerine, geçmişte öğrendikleri yapıları hatırlamalarını sağlamaktadır. Dil öğretiminde en eski izlence modellerinden biri olan bu model, günümüzde hala pek çok öğretmen tarafından tercih edilmektedir. Bu modelin getirdiği en önemli sınırlılık ise; dilin sadece tek bir yapısı üzerinde durması, dilin diğer işlevlerini göz ardı etmesidir (Nunan, 1993:28).

3.2.Kavramsal-İşlevsel İzlence Modeli (Notional-Functional Syllabus)

1970’li yıllarda ortaya çıkan kavramsal-işlevsel izlence modeli, anlamın ve iletişimsel desenlerin merkezde olduğu dilin işlevsel özelliklerini ön plana çıkarmaktadır.

Avrupa toplumunda yetişkin öğrencinin iletişim sorunları göz önünde tutularak, dil öğretiminde ortak bir birim-kredi düzeninin temelini oluşturacak bir ana izlence (proto syllabus) yapılması düşünülmüş, sürdürülen çalışmalar sonunda “*dilin hangi işlevlerle kullanıldığı*”nı ve “*bu işlevlerin hangi kavramlara bölüldüğü*”nü ortaya çıkarmayı, ve yabancı dil öğretimini bu ayrıntıları içeren bir izlenceye bağlamayı amaçlayan bir yaklaşım geliştirilmiştir. Bu yaklaşım içerikten çok yonteme ağırlık veren “yapısal” izlencenin bekleneni vermemesi karşısında, o güne kadar dilbilim ve ilgili dallarda gerçekleştirilen ilerlemelerden de yararlanılarak oluşturulmuştur. Öteden beri dil öğretilimiyle ilgilenen Avrupa Konseyi Kültürel İşbirliği Dairesi, 1964 yılında “Çağdaş Diller Projesi” adıyla bir çalışma başlatmış, 1971 yılında “yetişkinlere yabancı dil öğretiminin en iyi biçimde nasıl düzenleneceği” konusunda bir sempozyum düzenlemiş, oluşturulan üç çalışma birimi bu konuda üç rapor sunmuştur. 1971 yılında uygulamasına geçilen bu yaklaşımın verileri 1975 yılından başlayarak öğretim kitaplarına yansıtılmıştır (Demircan, 2002:231).

Kavramsal-işlevsel izlence modeli, iki farklı yeniliğin temsilcisidir. Birincisi, bu model, kuramsal olarak öğrenen merkezli, dil öğrenimi için iletişim odaklı bir bakış

açısına sahiptir. İkincisi ise, sentezci yaklaşım yerine analitik yaklaşımın bir parçasıdır (Markee, 1997:16).

Wilkins (1976:14), analitik yaklaşımın bir parçası olarak kabul edilen kavramsal-işlevsel izlenme modelini, öğrenenlerin analitik becerileri üzerine temellendirmiştir. Böylece öğrenciler doğrudan veya dolaylı olarak edindikleri dilin içerisinde yer alan dilbilimsel öğelerin farkına varma şansı bulabilmektedirler.

Kavramsal-işlevsel izlenme modeli, konuşanların, dili iletişim için kullandığı ve öğrenenlerin ihtiyaçlarından yola çıkarak içeriğini belirleyen bir modeldir. Özel amaçlar belirlenirken, öğrenenlerin ihtiyaçları, öğrenenin karşılaşılabileceği çeşitli iletişim şekillerinin göz önünde bulundurulması ile saptanmalıdır. Bu açıdan bakıldığında ihtiyaç analizi kavramsal-işlevsel izlenme modeli ile yakından ilgilidir (White, 1988:77).

Kısacası “kavramsal-işlevsel izlenme” terimi, öğrenenlerin ihtiyaçlarını göz önüne alarak içeriğini belirleyen dil öğretim stratejilerini içermektedir. Kavramsal-işlevsel izlenme modeli, iletişimsel yetiyi başlangıç noktası olarak kabul etmektedir. Dil öğretimi şekilden çok, içeriğe göre düzenlenmektedir (Nunan, 1988:60).

Wilkins (1976:19), kavramsal-işlevsel izlenme modelinin analitik yaklaşımı temsil ettiğini, dil öğretimi için kavramları (zamanı söyleme gibi) ve işlevleri (izin isteme gibi) ön plana taşıdığını vurgulamaktadır.

Bu yaklaşımda en önemli dil etkinliği bir konuşmayı (dinleme, söyleme) sürdürmektir. Dil kullanımını yani dil edimlerini dil dışı koşullar belirler. Bunlar yalnızca konuyu değil; konuşanların toplumsal ve ruhsal rollerini de içerir: kimin kiminle, nerede konuştuğuna bağlı olarak ne tür bir dil kullanacağını gösterir (Demircan, 2002:232).

İşlevsel-kavramsal izlenmeye dayalı bir öğretimde düzeyler de yeniden tanımlanmaktadır. Yapısal izlenmede “başlangıç”, “orta”, “ileri” düzeylerin yerini burada: (1) iletişim öncesi, kalıp tümcelerle konuşma düzeyi olan “yaşamsal düzey”, (2) en yalın iş ilişkilerini yürütebilecek kadar yabancı dili kullanabilme, “iş görme düzeyi”, (3) sosyal anlamda yeterli en alt düzeyde, gerçek fakat sınırlı bir iletişim dilini öğrenmiş olma, gündelik durumlarda öğrencinin kendini anlatabileceği genel becerinin en alçak düzeyi olan “eşik düzeyi” biçiminde adlandırılmaktadır. Van Ek (1975), eşik düzeyinin tek amaç olmadığına, ancak genel olarak sözlü bir kursta en alt düzeydeki amaç olduğuna değinmektedir. Eşik düzeyi en alt düzeyde bir yeterlik düzeyi olarak,

öğrenciyi güç bir öğrenme yükü ile karşı karşıya bırakmaktadır. Okullar için de bir eşik düzeyi belirlenirken, bunun yetişkinler için saptanandan pek ayrı olmadığı görülmüştür. Umulan beceri düzeyi ve bunu ölçmek için kullanılan doğruluk derecesi uygun, yeterli, tam/ölçü terimleriyle belirtilmektedir (Demircan, 2002:238).

Wilkins (1976), öğrenenlerin açıklamak zorunda olabilecekleri anlamları yani kavramları ve öğrenenlerin içinde bulunabilecekleri iletişimsel eylemleri yani işlevleri araştırmıştır. Bir yemek siparişi vermeyi öğrenme veya herhangi bir yerleşim bölgesinde yön sormayı öğrenme, günlük hayatta karşılaşılabilecek türden durumlardır. Bu tür öğrenmeler geleneksel anlamda gramer ağırlıklı izlenme modellerinde çok da görülmeyen türden öğrenme biçimleridir. Bu açıdan bakıldığında, kavramsal-işlevsel izlenme modeli, dilin kullanımı açısından diğer modellerle kıyaslandığında daha elverişli görünmektedir (Nunan, 1991:152).

Wilkins, kavramsal-işlevsel izlenme modelinin analitik yaklaşımı temsil ettiği görüşündedir. Kavramlar ve işlevler analizin, anlama dayalı birimleridir. Dil öğrenimini bu birimler gibi anlamsal terimler altında düzenleme, öğrenenlerin, yapısal izlenme modeline nazaran dili daha fazla kullanmalarını sağlamaktadır (Wilkins, 1976:32).

Yapısal izlenmede dilin yapıları belli ölçülere göre seçilip kolaydan zora doğru sıralanarak öğretilir. Kavramsal-işlevsel izlenme modelinde ise, öğrencinin öğrenim sonu gerek duyacağı işlev ve kavramlar göz önüne alınmaktadır. Etkili iletişim ise karmaşık yapı bilgisi ön görür. Yapısal izlenmede önce yapısal kolaylık-zorluk; bunun tersine kavramsal-işlevsel izlenme modelinde, iletişim açısından gereklilik öne geçmekte, konuşur yazarken öğrenci hangi anlam alanlarını kullanacaksa durumlar ona göre seçilmektedir. Yapısal izlenmedeki dilbilgisi yapılarının yerini burada dil yapıları almaktadır (Demircan, 2002:239).

Wilkins (1976:66), kavramsal-işlevsel izlenme modelinde anlamın gramerden daha önemli olduğunu; buna rağmen erek dildeki dilbilgisi sisteminin ediniminin de gerekli olduğu görüşünü savunmaktadır. Çünkü Wilkins'e göre yetersiz gramer bilgisi, dilbilimsel yaratıcılığı ve iletişim kapasitesini sınırlamaktadır. Bu yüzden kavramsal-işlevsel izlenme modelinin, yapısal izlenme modeli kadar ağırlıklı olmasa da, öğrenenin iletişimi ayakta tutabilmesi için, gramer yapısına da önem vermesi gerektiğini belirtmektedir.

Bunun yanı sıra Wilkins (1976), bu modeli tanımlarken birtakım sınırlılıklara sahip olduğunu kabul etmektedir. Kavramsal-işlevsel modelde üretimsel yeteneğin eksikliği bir problem olarak karşımıza çıkabilmektedir. Çünkü bu model, karmaşık gramer yapılarını anlamlandırmada yetersiz kalmakta; yaratma gücü gerektiren etkinlikleri tam olarak karşılayamamaktadır (Widdowson, 1989:135).

Kavramsal-işlevsel izlenme modeli, dilbilimsel bir model olduğu için, kendi içerisinde öğrenilecek dilbilimsel bağlamı ön plana çıkaran, müdahale eden ve öğrenene yabancı olan bir modeldir. Bu nedenle, yapısal izlenme modelinden, kavramsal-işlevsel izlenme modeline doğru yapılan yönelim, izlenme modelleri açısından çok radikal bir değişiklik değildir (Ellis, 2003:207).

Dildeki işlev ve kavramları belirlemek öğrenciyi dili kullanmaya itebilir; ancak bu etkinlikte kullanılacak dil birimlerini öğrenmekle onun kendi cümlelerini üretmek için gerekli yapı bilgisini edinip edinmeyeceği kesin değildir. Nasıl yapısal bir izlenme iletişim öğretiminde yetersiz kalıyorsa, bir kavramsal-işlevsel izlenme de yapıların öğretiminde yetersiz kalabilir. Burada da öğrenci bir dizi cümle öğrenebilir, ama bir türlü etkin bir yeterliğe ulaşmayabilir. Dilsel yaratıcılığa giden yolda bir araç olarak kullanılan dilbilgisinin yetersiz öğretimi, iletişim olanaklarını ciddi bir biçimde kısıtlayabilmektedir. Kavramsal-işlevsel yaklaşımda özel bir yöntemle değinilmemekte ise de, öğrencilere dili kullanarak etkileşimde bulunmayı öğretmedikçe, bu amaçlara erişebilmek güç olacaktır. Öğrendikleri şeylerin neden öyle öğretildiği öğrencilere anlatılmalıdır (Demircan, 2002:238-239).

3.3.İletişimsel İzlenme Modeli (Communicative Approach)

Son yıllarda yabancı dil öğretiminde, kuramsal dilbilimciler ve öğrenme psikologlarından çok toplumbilimciler, özellikle Hymes'in öncülük ettiği sosyo dilbilimciler, Chomsky'nin öne sürdüğü kavramlarla edim ve yeti ile dilin doğasını açıklamanın yetersiz kaldığını; bunun yanına iletişim yetisi (communicative competence) adıyla bir üçüncü boyutu eklemenin uygun olacağını öne sürmüşlerdir. Böylece iletişim kurmak için dilbilgisi kurallarının yanında kullanım ve konuşma kurallarının da gerekli olduğunu kabul etmişlerdir (Demirel, 1990:44).

İletişimsel bir dil ve dil kullanım modelini seçerek, öğretim biçiminin, araç-gereçlerin, öğretmen ile öğrenci rolleri ve davranışlarının, sınıf-içi etkinlikler ile

uygulamaların ona göre düzenlenmesi “iletişimsel yaklaşım” adını alır (Demircan, 2002:249).

Dil bir iletişim aracıdır. İletişimin yeterliliğini de zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle önce dilin kuralları daha sonra da kullanımı üzerinde durulmalıdır. İletişimci yaklaşıma göre kurallara uygun cümle üretme son aşamadır. Öğrenciler kalıpları ezberlemek yerine öğrendiklerini anlamaya ve kavramaya yönlendirilir. Geçirdikleri zihinsel süreç sonrası amaç, anladıklarını ve kavradıklarını uygulamaktır. İletişim öğrencilerin cümleler kurmasıyla değil, bu cümleleri sınıflandırması, yani bir görüş ifadesi haline getirmesiyle gerçekleşir (Richards ve Rodgers, 2001:160).

Dil öğrenmenin özünde yatan ana amaç dilin temel işlevi olan yazılı/sözlü iletişimin sağlanmasıdır. Buna göre dilin kurallarından çok bir iletişim aracı olarak kullanılması önemlidir. Dilin iletişim süreci içinde belli işlevleri vardır; bu işlevler belli kavramların iletilmesi amacıyla kullanılır. Sözcükler ve cümleler, kavramların iletilmesi için birer araçtır. Diğer bir deyişle, dilin yüzeysel yapısı yani gramer kurallarından çok, dilin alt yapısı yani konuşmada kullanılan kavramların öğrenilmesi ve kullanılması önemlidir. İletişimi sağlayabilmek için dilin iyi bilinmesi gerekir (Demirel, 1990:44).

Yabancı dil öğretimine yapısal yaklaşımda ilk önce dildeki temel yapılar ile onların öğretimini gerçekleştirebilmek için gerekli sayıda sözcükler öğrenildiğinde iletişimin kendiliğinden sağlanabileceği varsayılmış ise de, ön görülen yeterliğe bir türlü ulaşamamıştır. İncelemeler sonunda, bir dili konuşanların yürüten birer dilbilgisi olmadıkları gibi, cümle üretebilme becerisinin de iletişim için gerekli olan tek yetenek sayılamayacağı anlaşılmıştır. Yapısal yaklaşımı izleyen dönemde (1972-), dilin işlevleri ve onlara bağlı türlü kavramlar üzerinde durularak iletişimin öğrenilebileceği varsayımı da pek başarılı olamamıştır; çünkü iletişimde bulunmak, tek tek kavramları açıklayarak işlevleri yerine getirmek de değildir. İletişim, dil göstergelerinin anlamlı ve yerinde kullanılmasının ötesine geçerek el-yüz hareketleri gibi sözel olmayan davranışları da içerir; onlar olmadan, dil kurallarıyla birlikte iletişimin toplumsal kurallarını öğrenmeden kusursuz bir iletişim kurulmasına olanak yoktur (Demircan, 2002:249).

Bu görüşler doğrultusunda, İngiltere’de Henry Widdowson (1978), Christopher Brumfit (1979) ve Keith Johnson (1982) gibi dil öğretim uzmanları, dil öğretiminde kavramların ve işlevlerin yanı sıra iletişim sağlamanın da önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu yaklaşım çerçevesinde, Widdowson (1978), derslerde ve

metinlerdeki dilbilimsel sistemler ile iletişimci değerler arasında bir ilişki olduğu görüşündedir. Widdowson, farklı amaçlar için dili kullanabilme yetisinin altını çizerek, iletişimci eylemlerin önemini vurgulamaktadır (Akt., Richards ve Rodgers, 2001:160).

İletişimsel yaklaşımın dayandığı ilkeler bir yandan dilin yapısı, öte yandan dil kullanımı üzerinde yapılan çalışmalardan doğmuştur. Dili öğrenilmiş bir davranış düzeni olarak açıklayan davranışçı yorumu eleştiren Chomsky (1959), insan beynindeki dil yeteneğini biri edinilmiş dil kurumları (dil edinci), diğerini ise bu kuralların uygulanışı (dil edinimi) olarak belirler. Dil edinci üretilen cümlelerin dilbilgisine uygunluğunu, dil edinimi ise anamlanabilir söz üretimini denetler (Akt., Demircan, 2002:250).

İletişimsel izlenim modelinin en önemli özellikleri şunlardır (Richards ve Rodgers, 2001:161):

- Dil, anlam yaratmak için kullanılan bir sistemdir.
- Dilin öncelikli işlevi etkileşimi ve iletişimi sağlamaktır.
- Dilin yapısı, o dilin işlevsel ve iletişimci kullanımını yansıtır.

İletişimsel yaklaşıma götüren bir başka katkı da Halliday'ın çalışmalarında dil kullanımının işlevsel olan özelliklerinin ortaya çıkarılmasıdır. Ona göre dilbilim, sözedimlerini veya metinleri betimler; çünkü dilin bütün işlevleri dilin ancak kullanım etkinliğine bağlı olarak incelenmesi ile gözler önüne serilebilir. Anadilini öğrenen bir çocuk için dil Halliday (1975, Akt., Demircan, 2002:250)'e göre yedi temel işlevi yerine getirir.

1-Araç işlevi : Bir şey almak için dilin kullanılması

2-Düzenleme işlevi : Başkalarının davranışlarını etkilemek için dili kullanma

3-Etkileşim işlevi : Başkalarıyla etkileşimde bulunmak için dili kullanma

4-Bireysel işlev : Kişisel duygu ve düşünceleri anlatmak için dili kullanma

5-Anlayıp çözme işlevi : Bireysel öğrenme ve keşfetmek için dili kullanma

6-Düşleme işlevi : Düşsel bir dünya yaratmak için dili kullanma

7-Anlatım işlevi : Bilgi alışverişi için dilin kullanılması

İletişimsel izlenim modeline göre, öğrenenler sadece gramatik açıdan doğru yapmak zorunda değildirler; bunun yanında yapmak istediklerini doğru bir şekilde ifade edebilmek için dili en iyi şekilde kullanmak durumundadırlar. Araştırmalar, gramer

açısından eksiksiz öğrenciler yaratmanın, gerçek yaşamda dili etkin bir şekilde kullanabilmenin göstergesi olmadığını gözler önüne sermektedir (Nunan, 1988:25).

İletişimci izlenice modeline göre öğrenmenin gerçekleşebilmesi için birtakım ilkeler bulunmaktadır (Richards ve Rodgers, 2001:161):

1-İletişim ilkesi: Öğrenmeyi sağlayacak gerçek iletişimi içeren etkinlikleri kapsamaktadır.

2-İşlem ilkesi: Öğrenmeyi sağlayacak anlamlı işlemlerin kullanıldığı etkinlikleri içermektedir.

3-Anlamlılık ilkesi: Öğrenme, öğrenene anlamlı gelen dilin kullanımı ile gerçekleşmektedir.

Bunlara göre gerçek iletişime yer verilen etkinlikleri (iletişim ilkesi) ve anlamlı işleri yapmak için dil kullanım etkinlikleri (işlem ilkesi) öğrenmeyi artırır. Öğrenciye anlamlı gelen dil kullanımı (anlamlılık ilkesi) öğrenme işlemlerini destekler. Sonuç olarak öğrenme etkinliklerinin seçiminde anlamlı ve gerçek dil kullanımı ölçü olarak alınır (Demircan, 2002:260).

İletişimci izlenice modelinin sınıf ortamında kullanım özelliklerini ise şu şekilde özetlemek mümkündür (Demirel, 1990:46):

- a) Öğrenci için anlamlı olan sözlü ve yazılı iletişim etkinliklerine ağırlık verilir.
- b) Öğretim öğrenci merkezlidir.
- c) Öğretim etkinlikleri daha çok, karşılıklı diyalog, grup çalışması, problem çözme ve eğitsel oyunlarla öğrenime dayanır.
- d) Erek dilde yazılmış ve günlük iletişimde kullanılan özgün materyaller öğretim için kullanılır.
- e) Öğretmenin hem ana dilde hem de erek dilde yeterli olması beklenir.
- f) Öğretmenin rolü, öğrencilerin amaçlarına uygun bir şekilde iletişim kurmalarına yardımcı olmaktır.

Öğrencileri öğretimin iletişimsel amaçlarına ulaştırdığı, onları iletişime soktuğu, bilgi paylaşımı, anlam alışverişi ve etkileşim gibi iletişimsel işlemlerin kullanılmasını gerektirdiği sürece bu yaklaşımda her türlü alıştırmaya kullanılabilir. Littlewood (1981) bu tür alıştırmaları: a) işlevsel iletişim etkinlikleri (resimleri karşılaştırma, benzerlik ve ayrılıkları not etme, bir resim takımında olası olay sırasını belirleme, bir harita veya resimde eksik özellikleri bulma, bir öğrencinin bir perde arkasındaki öğrenciye verdiği

bilgilerle/ emirlerle resim çizdirmesi, biçim belirletmesi ya da harita tamamlaması; açıklamaları izleme, bilinen ipuçlarını kullanarak problem çözme gibi), b) toplumsal etkileşim etkinlikleri (karşılıklı konuşma, görüşme, diyalog, rol yapma, benzetim, şakalı oyun, hazırlıksız konuşma, tartışma gibi) olarak ayırır (Akt., Demircan, 2002:260).

Bu tür öğretimde dilsel biçimlerin öğrenilmesi yerine iletişim işlemleri üzerinde durulduğundan, “öğrenme işlemi” ile “öğrenme amacı” arasındaki uzlaşmayı öğrencinin kendisi sağlar. Öğrenci yararlandığı ölçüde katkıda bulunmalı ve bağımsız bir yolla öğrenmelidir (Demircan, 2002:260).

İletişimsel yaklaşımda öğretmenin üç ayrı görevinden söz edilebilir. 1) Sınıftaki tüm öğrenciler arasında, öğrencilerle türlü etkinlikler ve metinler arasında iletişim işlemini kolaylaştırmak. 2) Öğrenme-öğretme grubuna bağımsız bir üye olarak katılmak. 3) Araştırmacı ve öğrenci durumundadır (Demircan, 2002:261).

İletişimsel dil öğretiminde çok değişik araç gereçler kullanılır. Bunlar metine dayalı, göreve dayalı, nesnelere dayalı araç gereçler diye ayrılabilirler. Metne dayalı araç gereçler iletişimsel dil öğretimini yönlendirmek ve desteklemek için türlü biçimlerde üretilmiş kitaplardır. Örneğin böyle bir kitapta bir dersin konusu, görev çözümlenmesi, alıştırtma ortamı betimlenmesi, bir uyarıcı sunuşu, anlamayı yoklayıcı sorular, başka sözcüklerle anlatma alıştırtmaları bulunur. İletişimsel öğretimi desteklemek üzere görev dayalı alıştırtmalar için alıştırtma kitapları, ipucu kartları, etkinlik kartları, ikili-iletişim alıştırtma malzemesi, öğrenci etkileşim uygulaması kitapçıkları, oyma parçalı bilmeceler kullanılır. Bu etkinliklerde işaretler, dergiler, ilan, gazete, harita, resim, simge, plan, grafik ve her türlü nesnelere yararlanılır (Demircan, 2002:261).

Quinn'in (1984) belirttiği gibi iletişimci izlençe modeli, geleneksel anlamda bugüne kadar oluşturulan diğer izlençe modelleriyle kıyaslandığında pek çok yönden farklılık göstermektedir. Gerek öğrenme açısından, gerek dilsel öğelerin seçilmesi ve sıralanması açısından, gerekse kullanılan dil açısından iletişimci izlençe modeli geleneksel anlamda karşımıza çıkan diğer izlençe modellerinden farklıdır. Aşağıda yer alan tabloda bu farklılığa yer verilmiştir.

TABLO 1.1. Geleneksel İzlence Modelleri ile İletişimsel İzlence Modelinin Karşılaştırılması

Geleneksel İzlence Modelleri	İletişimsel İzlence Modeli
<p>1-Öğrenme açısından: Odak, bir sistem bütünü olarak görülen dil üzerindedir.</p> <p>2-Dilsel öğelerin seçilmesi açısından: Dilbilimsel kriterlere göre yapılır.</p> <p>3-Dilsel öğelerin sıralanması açısından: Sıralama, dilbilimsel temeller üzerine dayandırılarak yapılır.</p> <p>4-Aktarılış açısından: Dilsel yapının tamamı sistematik ve doğrusal biçimde aktarılır.</p> <p>5-Dile bakış açısından: Dil, gramer yapıları ve kelimeler bakımından birbirinden ayrılmaz bir bütün olarak görülür.</p> <p>6-Kullanılan dil açısından: Resmi ve kitap dili kullanılır.</p> <p>7-Başarının kriteri açısından: Öğrenenlerden doğru cümleler kurmaları beklenir.</p> <p>8-Dilsel yetiler açısından: Okuma ve yazma</p> <p>9-Öğretmen/öğrenci rolleri açısından: Öğretmen merkezlidir.</p> <p>10-Hatalara bakış açısından: Yapılan hatalar, standart gramer yapısının normlarından sapma olarak kabul edilir.</p>	<p>İletişim ön plandadır.</p> <p>Öğrenenlerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak yapılır.</p> <p>Sıralama, içerik, anlam ve ilgiler üzerine dayandırılarak gerçekleşir.</p> <p>Öğrenenin ihtiyaç duyduğu aktarılır.</p> <p>Dilin çeşitliliği kabul edilir.</p> <p>Günlük kullanım vardır.</p> <p>Öğrenenlerden etkili ve bağlama uygun bir şekilde iletişim kurmaları beklenir.</p> <p>Konuşma, okuma ve yazma kadar önemlidir.</p> <p>Öğrenci merkezlidir.</p> <p>“Yanlışlar” kısmen doğru veya tamamlanmamış cevaplar olarak isimlendirilir.</p>

Kaynak: Nunan, 1988:26-27.

Bu tablodan anlaşılacağı gibi iletişimci izlençe modeli dilsel yapıların öğrenimi açısından öğrenen merkezli bir izlençe modelidir. Öğrenenin ihtiyaçları doğrultusunda belirlenen ilkeler, yine anlam ve öğrencilerin ilgilerine dayandırılarak sıralanmaktadır. Geleneksel izlençe modellerinde dil ayrılmaz bir bütün olarak görülürken, iletişimci izlençe modelinde dilin çeşitliliğine yer verilir ve bunun yanı sıra günlük kullanıma dayalı yapılar oldukça sık kullanılır. Öğretmen merkezli yürütülen geleneksel izlençe modellerinde öğrencilerin ancak okuma ve yazma becerileri değerlendirilirken, öğrenci merkezli yürütülen izlençe modellerinde öğrencilerin konuşma becerileri de değerlendirilmektedir.

3.4. Doğal İzlençe Modeli (Natural Approach)

1977 yılında, Kaliforniya’da İspanyolca öğretmenliği yapan Tracey Terrell, dil öğretiminde yeni bir bakış açısı olarak “doğal yaklaşım” adıyla bir model geliştirmiştir. Daha sonraki yıllarda Terrell tarafından geliştirilen bu model Stephen Krashen’in teorik bilgileriyle daha da zenginleşmiştir.

Akademik bir ortamda yetişkinlere: (1) sınıfta yalnızca doğal iletişim etkinliklerinden yararlanılarak, (2) katılımı engellediği için konuşma yanlışlıklarını doğrudan düzeltmeksizin, (3) gereken sürece anadil, yabancı dil veya her ikisinin de kullanılmasına izin verilerek yapılan yabancı dil öğretimine “doğal yaklaşım” denmiştir (Demircan, 2002:239).

Krashen ve Terrell, doğal izlençe modelini dil öğretimi için ortaya konan geleneksel yaklaşımlarla tanımlamışlardır. Geleneksel yaklaşımlar, iletişimsel durumlarda dilin kullanımına dayandırılmaktadır (Richards ve Rodgers, 2001:178). Krashen ve Terrell geleneksel yaklaşımların doğal, psikolojik, fonotik, yeni, analitik ve doğrudan olduğu görüşündedirler (Krashen ve Terrell, 1983:9).

Doğal izlençe modeli, temel iletişim becerilerini geliştirmeyi ve onları orta düzeye erdirmeyi amaçlar. Bu yaklaşımda anlama üretimden önce gelir; çünkü üretim yeteneği edinimine dayanır. Edinim olabilmesi için de öğrencinin iletileni anlaması gerekir. Öyleyse öğretimin ilk amacı öğrencilerin söylenenleri anlamalarını sağlamaktır. Öğretmen hep yabancı dilde konuşmalı; iletilinin konusu öğrencilerin ilgisini çekmeli; anlayabilmeleri için öğretmen öğrencilere yardım etmelidir. İzlençede iletişimsel hedeflere yer verildiğinden, sınıf etkinlikleri dilbilgisi yapıları yerine konularla

belirlenir. Sınıf etkinlikleriyle öğrencinin duygusal engellemeleri azaltılır. Doğal yaklaşımın hedeflerini öğrencilerin ihtiyaçları ve ilgileri belirler (Demircan, 2002:240).

Doğal izlenme modelinin, başarılı bir ikinci dil edinimi için olması gereken doğal ilkeleri benimsediği düşünülmektedir. Doğal izlenme modelinde pratik yerine girdi ön plana çıkmaktadır. Krashen ve Terrell iletişimi, dilin öncelikli işlevi olarak görmektedir. Bununla birlikte, yaklaşımları iletişimsel yetilerin öğretilmesine yönelik olduğu için, bu modeli iletişimsel izlenme modelinin bir örneği olarak kabul etmektedirler (Richards ve Rodgers 2001:179).

Doğal izlenme modeli şu ilkeleri benimsemektedir (Markee, 1997:26):

- 1- Dil sınıfları yapıya odaklanma yerine erek dilde iletişime önem vermelidir.
- 2- Öğretmenler, öğrenilmesi gereken dilbilimsel unsurları öğrencilere dikte etmek yerine dilbilimsel yeterliliği ön planda tutmalıdırlar.
- 3- Hataları düzeltme, gramatik yapı üzerinde değil; anlam üzerinde olmalıdır.

Terrell tarafından ortaya konulan ve Krashen tarafından geliştirilen bu model, beş temel hipotez üzerine kurulmuştur (Markee, 1997:25-26; Richards ve Rodgers, 2001:181-188).

Edinim – öğrenme hipotezi: Bu hipotez, ikinci dil ediniminde yeterliliği geliştirmek için iki ayırıcı yol olduğunu savunmaktadır. (1) Edinim, ana dil ediniminde olduğu gibi, doğal yoldan dilin kullanıldığı, bilinçdışı öğrenme süreçlerini içermektedir. Bir başka deyişle edinim, iyi iletişim kurmak için doğal bir gelişim içerisinde dili anlama ve kullanma gibi bilinç dışı süreçlerden geçmektedir. (2) Öğrenme, resmi ve bilinçli bir şekilde dilin tüm gramer yapılarını öğrenmeye dayalı bilgileri içermektedir. Yani öğrenme, edinimin aksine, bilinçli bir şekilde ortaya konan kuralların gelişim sürecini kapsamaktadır. Bunun sonucunda dilin yapıları ile ilgili belirgin ve açık bilgiler ortaya çıkmaktadır. Formal öğretim, öğrenmenin ortaya çıkması için gereklidir; ve hataların düzeltilmesi öğrenilen kuralların gelişimi açısından önem taşımaktadır. Bu hipoteze göre öğrenme, edinim için yol gösterememektedir.

Monitör hipotezi: İkinci dil ediniminde bilinçli öğrenmenin rolü doğal yaklaşımda ikinci hipotez olan monitör hipotezi ile açıklanmaktadır. Bu hipoteze göre, bilinçli öğrenme sadece edinilen sistem içerisinde bulunan çıktıyı görüntülemek için kullanılabilir.

Girdi hipotezi: Bu hipoteze göre, öğrenenler girdiyi alarak ve anlayarak cümle ve kelime bilgisini edinmektedirler. Bu hipotezin dört ana yaklaşımı bulunmaktadır. Birincisi, bu hipotez, öğrenme ile değil edinim ile ilgilidir. İkincisi, insanlar, kendilerinde var olan yeterliklerinin biraz ötesinde bulunan girdiyi anlayarak dili en iyi şekilde edinmektedirler. Üçüncüsü, akıcı konuşabilme yetisi doğrudan öğretilemez; tam tersine bu yeti, zamanla, öğrenenin yeterli dilbilimsel kapasiteye ulaşmasıyla kendiliğinden edinilir. Dördüncüsü, eğer yeterli miktarda girdi var ise, edinim otomatik olarak sağlanmaktadır.

Doğal sıra hipotezi: Bu hipotez ise, yetişkinlerin ve çocukların erek dildeki dilbilgisel yapıları öğrenirlerken doğal ve önceden tahmin edilebilir bir gelişimsel sıranın var olduğunu savunmaktadır. Araştırmalar, İngilizce'nin ilk dil edinimi olduğu durumlarda, bazı gramer yapılarının veya küçük kelimelerin, diğer yapılardan daha önce edinildiğini; buna benzer bir sıralamanın ikinci dil ediniminde de bulunduğunu göstermektedir. Hatalar, doğal gelişim süreçlerinin işaretleridir; ve edinim boyunca (fakat öğrenme boyunca değil) kendi ana dilleri ne olursa olsun öğrenenlerde de buna benzer gelişimsel hatalar görülmektedir.

Etkili filtre hipotezi: Bu hipotez, öz saygı, endişe, sosyal ve psikolojik uzaklığın, öğrenenlerin erek dilde kaydedecekleri aşamayı etkilediğini savunmaktadır. Krashen, öğrenenlerin duygusal durumlarını, edinim için gerekli olan girdiyi bloke edebilen bir filtre olarak görmektedir. Daha az etkili filtre, edinim için gereken girdiyi daha az düzeyde etkileyeceği ve bloke edeceği için daha çok tercih edilmektedir. Bu hipotez, ikinci dil edinimi için yapılan araştırma üzerine kurulmuştur. Buna göre üç farklı duygusal davranış biçimi ikinci dil ediniminde büyük ölçüde önemlidir. (1) Motivasyon; yüksek motivasyona sahip öğrenenler genellikle daha başarılıdırlar. (2) Özgüven; kendine güveni olan öğrenenler daha başarılı olma eğilimi göstermektedirler. (3) Kaygı; kişinin veya sınıfın daha düşük düzeyde kaygı duyması ikinci dil edinimi için daha yararlıdır.

Etkili filtre hipotezi, düşük düzeyde filtresi olan öğrenenlerin daha fazla girdiyi anlayabildiklerini, daha güvenli etkileşim kurabildiklerini savunmaktadır. Heyecan ve kaygı duyan öğrenenler, daha yüksek düzeyde etkili filtreye sahiptirler; ve bu kişilerde edinim gerçekleşmez.

Doğal izlence modelinde, erek dilde öğrenene sunulan girdi oldukça önemlidir. Öğretmen, sınıf içerisindeki nesnelere ve resimlerin içerikleri üzerinde öğrenciyi odaklar. Kaygıyı azaltmak için, öğrenenler hazır olana dek bir şey söylemek durumunda değildirler; fakat öğretmenin istek ve sorularına cevap verme durumundadırlar. Doğal izlence modelinde, öğrenciler yeni dili kullanmaya hazır olduklarında, öğretmen basit cevaplar vermeleri için öğrencilere fırsat verir. Öğretmen yavaş bir şekilde konuşmakta, sorular sormakta, özellikle tek cevaplı sorulara ağırlık vermektedir. Doğal izlence modelinde öğrenciler, normal bir şekilde dili öğrenmek zorunda değildirler. Dili edinen kimse anlamlı girdiyi işleyen kişi olarak kabul edilmektedir. Dili edinen kişiye, kendi yeterliliğinin biraz ötesinde yer alan girdi sunulduğunda, kişi, bağlamın ve dilbilimsel bilgilerin etkin bir şekilde kullanımıyla sonuca ulaşmaktadır (Richards ve Rodgers, 2001:186).

Öğrenenler, doğal izlence modelinin sunulduğu bir sınıf ortamında dört sorumluluk üstlenmiş durumdadırlar (Richards ve Rodgers, 2001:187):

- 1- Kendi ihtiyaçları doğrultusunda belirtecekleri konu ve durumlar hakkında bilgi verme
- 2- Girdiye ulaşmak için etkin rol oynama
- 3- Üretilen girdi hakkında konuşacağı zamana karar verme
- 4- Öğrenme etkinliklerinin, programın hangi kısmında yer alacağına öğretmen ile birlikte karar verme.

Doğal izlence modelinde, öğretmenin ise üç ana rolü bulunmaktadır. Birincisi, öğretmen erek dildeki girdi için öncelikli kaynak durumundadır. Bu durumda öğretmen, öğrencilere girdiyi anlamlandırma ve kullanma konusunda yardım eder. İkincisi, öğretmen ilgi çekici bir sınıf ortamı yaratmak durumundadır. Daha az etkili bir filtreye sahip olan öğrencilerin girdiyi anlamaları ve bir sonuca varmaları daha kolaydır. Son olarak öğretmen, zengin içerikli sınıf etkinlikleri seçmeli ve bunları uygun zamanlarda öğrenciye sunmalıdır. Bu etkinliklerde kullanılacak tüm materyaller Krashen ve Terrell'e göre sadece öğretmenin kararıyla değil; öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda seçilmelidir (Richards ve Rodgers, 2001:188).

Doğal yaklaşımda, dil kuramı ve duygusal süzgeçlerle ilgili açıklamalar yetersizdir. Dilbilgisi öğretimine karşı aşırı duyarlılık vardır. Temel iletişim becerilerini

kazandırmayı amaçladığına göre, dil işlevlerine, yeni dil kullanım alanlarına, yeni etkileşim biçimlerine yer vermemektedir (Demircan, 2002:243).

3.5. Süreç İzence Modeli (Process Syllabus)

Prabhu'nun geliştirdiği iletişimsel izence modeline farklı bir bakış açısı getiren Breen (1984) süreç izlencesi adını verdiği bir model geliştirmiştir. Bu modelin kurucularından olan Breen ve Candlin'in üzerinde durdukları nokta, dil ve dili öğrenme süreçleri değil; öğrenen, öğrenme süreçleri ve tercihleridir.

İlk temellerinin Lancaster Üniversitesi'nde atıldığı süreç izlencesi, yeniliklere oldukça açık bir model olarak karşımıza çıkmaktadır. İlk olarak, radikal anlamda analitik yaklaşım temellidir. Bu modelde, öğretim ortamının dilbilimsel içerikleri önceden belirlenmez. Problem çözmeye yönelik işlemler süreç izence modelinin en belirgin özelliğidir. Bu modelin ikinci özelliği ise, dil öğretiminin düzenlenmesi için öğretimsel yaklaşım içerisinde yer almasıdır. Üçüncü olarak, bu modelde, içeriğin yanı sıra öğretim materyalleri, yöntembilimi, ders içerisinde kullanılacak değerlendirme çeşitleri önceden belirlenmemektedir (Markee, 1997:20).

Öğrenme süreçlerinin ön plana çıktığı bu izence modelinde Breen analitik yaklaşıma dayandırarak oluşturduğu süreç izence modelinin diğer yaklaşımlardan daha etkin olacağını belirtmiştir.

"...iletişim repertuarını oluşturan elemanların listelendiği bir izence modeli yerine, öğrenenin iletişim için var olan kapasitesini ortaya çıkaran bir izence modeli yaratmak daha yararlı olacaktır..." (Breen, 1984:57).

Geleneksel izlencelerde, izlenceyi oluşturan kişi, dersten önce dersin içeriğini belirlemektedir. Ayrıca geleneksel izlenceler, öğretilecek konuyu önceden ortaya serdikleri için daha evvel kestirilebilen belgelerdir. Süreç izence modeli ise, problem çözme modeline yeni bir bakış açısı getirmektedir. Bunun yanında, süreç izence modelinde içerik, materyaller, yöntembilim ve değerlendirme ders boyunca öğrenen ve öğreten kişi arasında karşılıklı tartışılarak belirlenmektedir. Öğrenenler dersin içeriğini ve materyallerini belirlemede öğreten kişiye yardımcı olmakla beraber; konuyu nasıl öğrenmek istediklerini ve nasıl değerlendirilmek istediklerini dile getirebilmektedirler (Markee, 1997:21).

Model, kararlar, alternatif işlemler, etkinlikler ve işlemler için öğrenene bir iskelet yapısı sunmaktadır. Genel olarak öğretme ve öğrenmeye odaklıdır. Özel anlamda

ise, süreç modeli konu öğrenme ve sınıf ortamında oluşabilecek geribildirimler arasındaki olası ilişkilere yönelmektedir. Sürekli görüşmelerin yer aldığı, öğrenci ve öğretmen arasında tekrar tekrar yorumların yapıldığı bir model olarak karşımıza çıkmaktadır (Breen, 1984:156).

Süreç izlençe modeli, şu soruyu sormaktadır: “Kim, kiminle ne yapıyor, hangi konu üzerinde, hangi kaynaklarla, ne zaman, nasıl ve hangi öğrenme süreçleri için?” (Breen, 1984:56).

Program geliştirme sürecinde analiz edilen model, sınıf ortamında değerlendirilmektedir. Önemli yapılar ve kavramlar ikinci planda tutulurken, öğrenenin problem çözme süreci içerisindeki performansı ve etkinliği ön plandadır. Modelde, öğrenenin herhangi bir problemle karşılaştığında çözüm için geliştirdiği analitik beceri değerlendirilmektedir.

3.6. Süreçsel İzlençe Modeli (Procedural Syllabus)

Bu model, Prabhu (1984:273)'nin “yapı, dikkatin anlam üzerine yoğunlaştığı zaman en iyi şekilde öğrenilir” hipotezi üzerine kurulmuştur.

1980’li yıllarda Prabhu tarafından geliştirilen bu model, analitik yaklaşımın temelleri üzerine kurulmuş, dilbilimsel odaklı olmayan bir izlençe modeli olarak karşımıza çıkmaktadır. Süreçsel izlençe modeli 1979-1984 yılları arasında Prabhu, Ramani ve diğerleri tarafından geliştirilen, ve aynı zamanda işleme dayalı öğrenme yaklaşımına kaynaklık eden “Bangalore Projesi” ile bütünleşmiştir. İletişimsel dil öğretim kuramcılarından farklı olan Bangalore Projesi’nde dil öğretimi iletişim yoluyla gerçekleşmektedir.

Prabhu ve arkadaşları, öğretimi önceden tasarlanan dilsel yapıları düzenlemek yerine, içeriği öğretmek amacıyla işlemleri kullanma fikrini ortaya atmışlardır. Ayrıca Prabhu ve arkadaşları, öğrencilerin iletişim kurarak öğrenecekleri anlam odaklı yöntem geliştirmekle beraber; sınıf ortamında şekil odaklı etkinlikleri kullanmaktan kaçınmışlardır (Markee, 1997:28).

Prabhu, kavranabilir girdinin yeterliliğini reddetmekte; öğrenenlerden herhangi bir ürün istenmeden önce onların kavrama yetilerini geliştirmeleri için çok daha fazla imkana ihtiyaç duydukları görüşünü benimsemektedir. Prabhu’ya göre dilbilimsel bir yapının edinimi anlık bir olay değildir. Prabhu, Krashen gibi dilin, soyut birtakım

kurallar ve ilkelerden oluşan içsel bir sistemin işlemleri sayesinde bilinç dışı edinildiği görüşündedir (Prabhu, 1987:70).

Gramer odaklı izlenice modellerine alternatif olarak, iletişimi ön plana çıkaran bir yaklaşım olarak kabul edilmiştir. Bu modelde, işlemler ve etkinlikler önceden planlanır; fakat bu dilbilimsel bağlam içerisinde olmaz. Burada önemli olan şekilden çok anlamdır. Bu modelde öğrenen, anlama, gelen iletileri ilişkilendirme, süreç içinde problemleri çözebilme gibi etkinliklerle uğraşmaktadır. Kelime veya yapı anlamında dilin işlevlerini kazandırmayı hedefleyen bir izlenice modeli değildir (Nunan, 1988:43).

Süreçsel izlenice modelinde, öğrenen anlam üzerinde yoğunlaştığında dilbilimsel yapı bilinç altında edinilmektedir. Bu izlenice modelinde, öğrenme ortamında sorulan soru “ne” yerine “nasıl” halini almaktadır. Odak, dilbilimsel yapıdan, pedagojik anlamda öğrenmeye doğru kaymaktadır. Bu tür bir modelde içeriğin sıralanışı, izlenice tasarımcısı için belirleyici bir etken olmaktan çıkmaktadır (Nunan, 1991:164).

3.7. İşleme Dayalı İzlenice Modeli (Task-Based Learning)

İkinci dil edinimi içinde yer alan süreçler hakkında bilinenleri birleştirme çabası, izlenice tasarımlarına yönelik yeni yaklaşımların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bu anlamda işleme dayalı izlenice modeli, farklı izlenice modellerini bünyesi altında toplayan bir iskelet olarak karşımıza çıkmaktadır. İşleme dayalı izlenice modeli, bireyin öğrenimine önem veren yönüyle, dilin analizi ve kullanımına öncelik veren yapısal, kavramsal-işlevsel izlenice modellerinden ayrılmaktadır. Bununla birlikte işleme dayalı izlenice modeli, geleneksel modellerin tersine dilbilimsel yapıları (kelime, kavram, işlev gibi) reddetmektedir (Long ve Crookes, 1993:13).

3.7.1. Tarihçesi ve özellikleri

1980’li yıllarda, analitik izlenice yaklaşımının temsilcisi olarak ortaya çıkan işleme dayalı izlenice modeli, süreç ve süreçsel izlenice modellerinin uzantısı şeklinde kabul edilebilmektedir.

İşleme dayalı öğrenmenin, ilk bakışta problem çözmeye dayalı olan genel iletişim yaklaşımlarından bir farkı olmadığı görülmektedir. Bu yaklaşımlara dikkat çekmekle beraber, Long ve Crookes (1993:15), öğrenenlerin üretken bir biçimde işleme

ilgilendikleri sürece, erek dilin önemli olduğunu; işlemin doğal yapısının ve içeriğin yapılandırıldığı ortamın önemli olduğu görüşünü savunmuşlardır.

Feez (1998:17), işleme dayalı öğrenmenin esas varsayımlarını şu şekilde özetlemiştir:

- Odak, üründen çok süreç üzerindedir.
- İşlemler, iletişimi ve anlamı ön plana çıkaran etkinliklerdir.
- Öğrenciler birbirleriyle etkileşim kurarak ve amaçlı bir şekilde işlemleri kullanarak dili öğrenmektedirler.
- Etkinlikler ve işlemler;
 - a. Öğrencilerin gerçek yaşamda başarıları gereken ya da
 - b. Sınıfa özgü pedagojik bir amacı olacak şekilde sunulabilirler.
- İşlemler zorluk derecelerine göre sıralanmalıdırlar.
- İşlemlerin zorluğu, öğrencinin önceki deneyimlerine, işlemin karmaşıklığına, işlemin amaçladığı dil yapısının özelliğine ve verilen desteğin derecesine bağlı olarak saptanır.

İşleme dayalı öğrenmenin en önemli özelliklerinden biri, öğrencilerin istedikleri dil formlarını kullanabilmeleridir. Öğrenme durumunda, öğrencilere kullanmaları gereken bir yapıyı dikte etmek, öğrencileri amacına ulaştırmada birtakım problemleri beraberinde getirebilmektedir. İşleme dayalı öğrenme yaklaşımına göre, öğrenciler kendilerini dilsel yapıları kullanma konusunda özgür hissetmeli ve risk almaktan korkmamalıdırlar (Willis, 2000:24).

İşleme dayalı öğrenme, öğrenenlerin yanlış yapmaktan korkmadan bildikleri dili kullanarak erek dilde hedeflenen konuyu anlamalarını sağlamaktadır. Bunun yanı sıra, öğrenenlere gerçek yaşamda kullanabilecekleri durumlar için uygun etkileşim ortamı sağlamaktadır. Öğrenen açısından bakıldığında, bireysel ya da grupta yapılan işlemlerin pek çok avantajı olduğu görülmektedir.

İşleme dayalı öğrenme, öğrenenlere diğer kişilerin aynı durumlarda verdikleri yanıtları görme imkanı verdiği gibi; bilmedikleri bir yapı hakkında bile fikir yürütme ve düşünme ortamı yaratmaktadır (Willis, 2000:35-36). Öğrenciler işlemleri tamamlama sürecine odaklandıkları zaman üzerinde durulan dil formları da gelişmektedir (Skehan, 1994:190).

3.7.2. İlkeleri

İşleme dayalı öğrenmede genel amaç, dil öğreniminin ve yeteneklerin gelişmesi için uygun fırsatlar yaratmaktır. Bu fırsatların yaratılabilmesi için ve amacın gerçekleşebilmesi için birtakım ilkelerden söz etmek mümkündür (Ellis, 2003:276-278):

1. İşlemlerin zorluğunu uygun seviyede ayarlamak. İşlemlerin zorluk derecelerinin uygun düzeyde tutulması sadece ders tasarımında önemli değildir. Öğretmenler, ders sırasında uygulayacakları yöntemlerde de işlemlerin zorluk derecelerini ayarlayabilirler. Öğretmenler ayrıca öğrencilerin işleme dayalı etkileşimde bulunabilmeleri için gerekli stratejileri de sağlayabilmektedir.

2. Her bir işleme dayalı ders için açık ve belirli amaçlar ortaya koymak. Skehan'ın (1998a) belirttiği gibi, öğrencilerin, işlemleri sadece ikinci dil edinimini kazanmak için gereken yapılar olduğunu düşünmeleri yeterli değildir. Metodolojik anlamda yapılan planlamalar, dil kullanımını farklı yönlerden anlamlandırmada öğrenciye yardımcı olmaktadır.

3. Öğrencilerin işlemleri tamamlayabilmeleri için uygun pozisyonu geliştirmek. Öğrenciler yerine getirecekleri işlemin neden tamamlanması gerektiğinin farkında olmalıdırlar. Bunun bir oyun olmadığı onlara anlatılmalıdır. Bu açıdan bakıldığında işlem sonrası yapılan etkinliklerin, öğrencilerin ikinci dil ediniminde işlemlerin önemini kavrayabilmeleri için büyük rol oynadığı görülmektedir.

4. Öğrencilerin işleme dayalı derslerde aktif olmalarını sağlamak. İşleme dayalı öğrenmenin en önemli amaçlarından birtanesi, öğrencilere derse katılım açısından büyük görev düşmesidir. Aktif olmanın esas noktası ise; iletişimci problemlerle karşılaştığında öğrencinin anlamı sorgulaması ve üzerinde düşünmesidir. Grupla veya eşli yapılan çalışmalar öğrencinin derse aktif olarak katılmasını arttırmakla beraber, sınıfın bütününde de öğrencinin aktifliğinin sağlanması gerekmektedir.

5. Öğrencileri risk almaktan korkmamaları için desteklemek. Öğrenciler, işlemleri tamamlamaya çalışırken kendi dilleri içerisinde sıkışabilirler. Bu gibi durumlarda öğrencilerin dili etkin düzeyde kullanabilmeleri için deneyime ihtiyaçları vardır. Metodolojik seçimler öğrencilerin kişisel konuşmalarını destekler; böylece öğrenciler söylemek istediklerini çekinmeden dile getirme imkanı bulurlar.

6. Öğrencilerin işlemleri yaparlarken anlam üzerinde odaklanmalarını sağlamak. İşlemin esas amacı, dili iletişimci boyutta kullanabilmektir. Bu nedenle işlemin, dili arka plana

itmeyen bir çıktısı olmalıdır. Bu ancak öğrencilerin işleme motive olmalarıyla sağlanabilir. Bunun için de öğrencilere işleme dayalı ders ortamlarının daha fazla sunulması gerekmektedir.

7. Biçim üzerinde yoğunlaşmak için uygun fırsatlar yaratmak. Willis ve Skehan işleme dayalı tasarlanan derslerde biçimin öneminin vurgulanması gerektiği görüşündedirler. İşlem öncesi, işlem evresi ve işlem sonrası evrelerde biçimin önemi ayrı ayrı vurgulanmaktadır. Fakat unutulmamalıdır ki, biçime olan yoğunluk anlamı geri plana itmemelidir.

8. Öğrencilere performanslarını ve ilerlemelerini değerlendirme şansı vermek. Skehan'ın belirttiği gibi öğrenciler, işlemi tamamladıktan sonra, süreç boyunca göstermiş oldukları performanslarını bilmek isterler. İşleme dayalı dersler bilişsel farkındalığı da ön planda tutmaktadır.

Bu ilkeler, işleme dayalı öğrenmeye ilişkin tasarlanan ders planlarına da rehberlik etmektedir. Willis (1996) ve Skehan (1998) işleme dayalı öğrenmenin ilkelerini farklı zamanlarda yaptıkları çalışmalarda belirtmişlerdir. Ortaya sunulan bu ilkeler birbirinden farklı görülse de temelde aynı özellikler dile getirilmiştir.

TABLO 1.2 Willis ve Skehan Tarafından İşleme Dayalı Öğrenmenin İlkeleri

WILLIS (1996)	SKEHAN (1998)
1-Gerçek dile yönelme olmalıdır.	1-Erek yapıların sıralanışı seçilir.
2-Dilin kullanımı ön plandadır.	2-Öğrencilere faydalı olacak işlemler seçilir.
3-İşlemler, öğrenciyi dil kullanımı açısından teşvik etmelidir.	3-İşlemler, akıcılık, tutarlık, karmaşıklık açısından dengeli sıralanmalıdır.
4-İşlem evresi içinde bazı noktalarda dile odaklanılmalıdır.	4-Biçime odaklanma fırsatları arttırılmalıdır.
5-Dile odaklanma farklı zamanlarda daha az veya daha çok ön planda tutulmalıdır.	5-Öğrencileri biraraya getirerek onlara sorumluluklar verilmelidir.

Kaynak: Ellis, 2003:276

Willis (1996), işleme dayalı öğrenmenin ilkelerini sıralarken, gerçek dile yönelme olması gerektiğinden bahsetmiştir. Gerçek dil ile anlatılmak istenen günlük birtakım durumlar karşısında öğrencilerin kullanabilecekleri dilsel yapılarıdır.

Öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilen işleme dayalı öğrenmenin gerçek dile yönelmesi olağandışı bir durum değildir. Aynı ilke Skehan (1998) tarafından başka bir şekilde ifade edilmiştir. Öğrencilere faydalı olacak işlemlerin seçilmesi esası üzerinde duran Skehan, öğrencilerin günlük hayatlarına kolaylıkla aktarabilecekleri işlemlerin geçerliliğinden söz etmektedir. Bunun yanı sıra, Willis ve Skehan gerektiği durumlarda biçim yani dilsel yapılar üzerine odaklanılması gerektiğini çalışmalarında belirtmişlerdir. Willis'den farklı olarak Skehan, işlemleri akıcılık, tutarlık ve karmaşıklık açısından ayırmaktadır. Willis ise işlemlerin sıralanışı ve öğrenciye sunulduğu açısından herhangi bir öneri belirtmemektedir.

3.7.3. Diğer Modellerle Benzerlik ve Farklılıkları

İşleme dayalı izlenme modeli, iletişimsel izlenme modelinin daha da geliştirilmiş şeklidir. İşleme dayalı programın tasarlanması, öğrenenlerin yapacakları işlemler hakkında karar verme sürecini içermektedir. Daha sonra ise, yapılacak işlemlerin sıralanışı gelmektedir. Skehan (1996a) bu sıralamanın işlem öncesi, işlem süreci ve işlem sonrası gibi başlıklar altında sıralanabileceğini belirtmektedir. Bununla birlikte, işleme dayalı izlenme modeli, öğrenmenin “tutarlılık” boyutundan çok “akıcılık” boyutu ile ilgilenmektedir (Akt., Ellis, 2003:30).

İşleme dayalı izlenme modeline benzer başka bir model de Prabhu (1987) tarafından geliştirilen süreçsel izlenme modelidir. Prabhu, Güney Hindistan'da bulunan ilköğretim okullarında yürütülmek amacıyla bir proje geliştirmiştir. Bu proje, işleme dayalı yöntemine dayandırılarak yürütülmüştür. Bu projede, Prabhu, öğretmenin bütün sınıfla birlikte tamamladığı, daha sonra öğrencilerin kendi başlarına yaptıkları bir dizi anlam odaklı etkinlik kullanmıştır. Bu işlemler, anlam odaklı etkinlikler olduğu için öğrencilerin etkinlikleri anlamalarını, yorumlamalarını ve önemli dilsel yapıları özümsemelerini sağlamıştır (Ellis, 2003:32). Bununla birlikte, Bangalore Projesi'nde öğretmen rehberliğindeki işlemler esas alınırken, işleme dayalı dil öğretiminin daha çok ikinci dil ediniminden esinlenen versiyonunda küçük grup işlemleri ağırlıklıdır (Markee, 1997:35).

İşleme dayalı izlenme modeline benzer üçüncü model de, Breen ve Candlin tarafından geliştirilen süreç izlenme modelidir. Süreçsel izlenme modeli, sınıf içerisinde kullanılan işlemlerin belirlenmesini sağlarken, süreç izlenme modeli, öğretmen ile

öğrenci arasında yapılan görüşmeler üzerine dayalıdır. Örneğin Breen (1987), öğrenenlerin kendi ihtiyaçları doğrultusunda içeriği belirledikleri, sınıf içerisinde yürütülen işleyişin ve öğrenme-öğretme sürecinin öğrenciler tarafından belirlendiği bir model ortaya koymuştur. İşte bu modelde kullanılan işlemler, öğretmenlerin ve öğrencilerin kolaylıkla anlayabilecekleri bir yapıya sahip olduğu için süreç modeli içerisinde kullanılabilirler (Akt., Ellis, 2003:33).

Öğrenenlerin ihtiyaç ve ilgilerinden doğan, biçimden çok içeriğin niteliğine önem veren işleme dayalı öğrenme modelleri bu özellikleriyle bile geleneksel anlamda benimsenen izlenim modellerinden oldukça farklıdır. Bu noktada Ellis, geleneksel biçim odaklı öğrenme modelleriyle işleme dayalı öğrenme modelleri arasında birtakım farklılıklar olduğundan söz etmektedir.

TABLO 1.3. Geleneksel İzlenim Modelleri ile İşleme Dayalı Modelin Karşılaştırılması

Geleneksel Modeller	İşleme Dayalı Model
Anlatım-cevap-geribildirimden oluşan katı söylem yapısı vardır.	Esnek söylem yapısı vardır.
Öğretmen konunun gelişimini kontrol eder.	Öğrenciler konunun gelişimini kontrol edebilirler.
Etkinliklerin sıra dahilinde yapılmasını öğretmen belirler.	Etkinliklerin sıra dahilinde yapılmasına öğrenciler de karar verebilir.
Öğretmen cevabını bildiği soruları sorar.	Öğretmen cevabını bilmediği soruları sorabilir.
Sınırlı dil fonksiyonları kullanılır.	Geniş oranda dil fonksiyonları kullanılır.
Öğrenciler cevap verme durumundadır.	Öğrenciler hem cevap verir, hem soru sorar.
Anlam üzerinde tartışmaya çok az zaman verilir.	İletişim problemleri meydana geldiğinde anlam üzerinde tartışma imkanı vardır.
Öğrenciler doğru cevap üretmek durumundadır.	Öğrenciler söylemek istediği şeyleri söylemekte özgürdür.
Biçim odaklı geribildirimler vardır.	İçerik odaklı geribildirimlere yer verilir.
Öğretmen öğrencinin söylediğini tüm sınıfın yararı için tekrarlar.	Öğrenci arkadaşlarının söylediklerini tekrar edebilir.

Kaynak: Ellis, 2003:253

Tablo 1.3.'de görüldüğü gibi geleneksel izlen modellerinde esneklikten söz etmek mümkün değildir. Esnek olmayan, öğrencilerin dilediğini söylemelerine olanak tanımayan sert bir söylem yapısının yerini, işleme dayalı öğrenme modellerinde daha çok öğrencinin etkin olduğu esnek söylem yapısı almıştır. Anlamın ikinci planda tutulduğu geleneksel modellerde biçim odaklı geribildirimlere yer verilmektedir. Buna rağmen işleme dayalı modellerde öğrencilere anlam üzerinde tartışma imkanı verilirken, içerik odaklı geribildirimler ön plana çıkmaktadır. Öğretmen merkezli yürütülen geleneksel modellerde öğretmenler sadece cevaplarını bildikleri soruları öğrencilere sorarlarken, öğrencilerin, düşündüklerini özgürce söyleme veya akıllarına gelen soruları sorma şansları yoktur. Dolayısıyla öğrenilen konuyla ilgili çeşitli ve fazla sayıda dilsel yapının kullanımı söz konusu değildir. Tüm bunlara rağmen, işleme dayalı modellerde, öğrenciler merkez durumda olduğu için, dilediklerini sorma ve söyleme şansına sahiptirler. İletişimin ön plana geçtiği işleme dayalı modellerde, öğrenciler geniş oranda dilsel yapıları kullanma fırsatı bulabilmektedirler.

3.7.4. İşlem Nedir?

İşleme dayalı öğrenme yaklaşımı çerçevesinde işlemin tanımı yapılacak olursa Candlin (1987), Nunan (1989), Long (1989) işlemleri bir etkinlik olarak şu şekilde tanımlamışlardır (Akt., Skehan, 1998:95):

- Anlam önceliklidir.
- Çözülmesi gereken iletişimsel bir problem vardır.
- Gerçek yaşamdaki durumlarla ilgilidir.
- Tamamlanması önceliklidir.
- Mutlaka varılması gereken bir çıktı vardır.

Richard, Platt ve Weber'e (1985) göre ise işlem (Akt., Ellis, 2003:4);

“Bir dili anlamaya yönelik uygulamaya sunulan etkinlik veya eylemdir. Örneğin; kaset dinlerken harita çizme, bir bilgiyi dinleyerek yapılması isteneni icra etme işlem olarak adlandırılabilir. İşlemler, dilin üretimini içerebilir veya içermeyebilir... Öğrenme ortamında farklı işlemlerin kullanımı, öğrenmeyi iletişimsel boyuta daha fazla taşımaktadır.

Long işlem kavramı için şu tanımı öne sürmüştür (Long, 1985:89):

“... ödüllü veya ödüksüz bir kişinin üstlendiği etkinlik parçası... Çit boyama, bir çocuğu giydirme, şeklin içini doldurma, bir çift ayakkabı satın alma, uçuş rezervasyonu yaptırma, kütüphaneden ödünç kitap alma, sürücü testini yapma, mektubu daktiloda yazma gibi

etkinliklerin her biri birer işlemdir. Başka bir deyişle işlemler insanların gerçek yaşamda yaptıkları yüzlerce işten bir tanesidir.”

Crookes (1986) işlemleri, genellikle önceden belirlenmiş bir hedefi olan, herhangi bir dersin ya da araştırmanın verisi olarak sunulan iş ya da etkinliğin parçası olarak tanımlamıştır (Akt., Ellis, 2003:4).

Prabhu'ya göre işlem, öğrenenin verilen bilgiden yola çıkarak düşünme sürecinden geçtikten sonra bir sonuca varmasını sağlayan etkinliktir (Prabhu, 1987:17).

Nunan ise şu tanımları sunmaktadır (Nunan, 1989:10):

“İletişimsel işlemler erek dilde kavrayan, kullanan üreten ve etkileşimde bulunan; bunun yanında biçimden çok anlama odaklanan öğrencilerin yer aldığı bir çeşit sınıf çalışmasıdır. İşlemlerin bütünlük taşıması ve iletişimsel hareket olarak tek başına durabilmesi gerekmektedir.”

Breen'e (1989) göre işlem, yeni dilin gerektirdiği yetilerin ve bilgilerin sağlanması için geliştirilen bir plandır (Akt., Ellis, 2003:4).

İşleme dayalı öğrenmeye bütünlüyci bir yaklaşım öne süren Willis (1996) işlemleri;

- Dilin görüntüsüyle ilgilenmeyen
- Uyum merkezli olmayan
- Alıştırma merkezli olmayan
- Üzerinde odaklanılması gereken özel yapıları materyallerle boğmayan bir tür etkinlik şeklinde tanımlamıştır (Akt., Skehan, 1998:95-96).

İşlemler, öğrenenin, bir sonuca varmak amacıyla kullandığı erek dildeki her türlü etkinliktir (Willis, 2000:23).

Lee'ye (2000) göre işlem; a) sadece katılımcılar arasındaki etkileşim yoluyla elde edilebilen bir hedefi olan, b) etkileşimi yapılandırma ve sıralama için bir mekanizması olan, c) anlam üzerinde odaklanan bir çeşit sınıf etkinliği veya alıştırmasıdır (Akt., Ellis, 2003:4-5).

Bygate, Skehan ve Swain (2001), işlemi, öğrenenleri dili kullanmaya sevk eden, anlam üzerinde yoğunlaşan, bir hedefe varmayı sağlayan etkinlik olarak açıklamışlardır (Akt., Ellis, 2003:5).

Bu tanımlardan anlaşılacağı gibi tüm işlemlerin belirli bir amacı, ve bu amaca belirli zaman diliminde ulaşılmış olması gerekmektedir. Başka bir deyişle işlemler

hedef odaklıdır. Bunun yanı sıra işlemlerin bir sonucu olmalıdır. İletişimsel bir amacı olmayan işlemler basit bir gramer yapısını öğretme çalışmasından öteye gidemez.

İşlemlerin en belirgin özellikleri ise şunlardır (Ellis, 2003:9-10):

1. İşlem bir çeşit çalışma planıdır: İşlem, öğrenme etkinliği için bir taslaktan oluşmaktadır. Bu çalışma planı, öğrenme ortamı içerisindeki etkinlikler için oluşturulan öğretim materyallerinin şeklini almaktadır. Sonuçlanan gerçek etkinlik planla uyuşabilir veya uyuşmayabilir. İşlem bu yüzden, iletişimci davranışla sonuçlanmayabilir.
2. İşlemlerde anlam ön plandadır: İşlem, öğrenenleri, dili pragmatik olarak kullanmaları için teşvik etmektedir. İşlem ikinci dil edinimini iletişim kurarak geliştirmeye çalışır. Bu nedenle de, anlam oldukça önemlidir. İşlem, bir bilgi içerisinde yer alan boşluğu dolduracaktır. Öğrenenler, dili kullanarak bu boşluğu kapatmaya çalışırlar. Katılımcılar, işlemi tamamlamak için dilbilimsel veya dilbilimsel olmayan kaynakları seçerler. Çalışma planı katılımcıların hangi dili kullanmaları gerektiğini belirtmez. Bunun yerine, işlemin çıktısına ulaşmak için ihtiyaç duydukları yapıları seçme şansı verir.
3. İşlemler, gerçek dünyadaki dilin kullanımını içermektedir: Çalışma planı öğrenenlerin gerçek dünyada karşılaşabilecekleri farklı durumlarda kullanabilecekleri dil etkinliklerini içermelidir. Bu gibi durumlardaki dil etkinlikleri, gerçek yaşamdaki iletişimin bir parçasıdır.
4. İşlemler, dört yetiyi içerebilmektedirler: Çalışma planı, (1) öğrenenlerin bir metni okuması veya dinlemesini (reading-listening), (2) yazılı veya sözlü metin oluşturmalarını (writing-speaking), (3) açık ve üretken yeteneklerini birlikte kullanmalarını sağlamaktadır. İşlemler monologlar veya diyaloglar halinde dilin kullanımına imkan vermektedir.
5. İşlemler bilişsel süreçlerle ilgilidirler: Çalışma planı, öğrenenlerin sahip oldukları bilgileri sıralama, sınıflandırma, seçme ve değerlendirme gibi bilişsel süreçler yoluyla belirli bir çıktıya varmalarını sağlar. Bu süreçler dilin seçimini belirlemez; fakat etkiler.
6. İşlemlerin açıkça tanımlanmış iletişimci bir sonucu vardır: Çalışma planı içerisinde yer alan etkinliğin amacı, öğrenenlerin bir sonuca ulaştırmaktır.

3.7.5. İşlem Türleri ve Seçimi

Öğretim ortamında kullanılacak işlemler farklı boyutları incelenerek değişik türlere ayrılmışlardır. Çünkü işleme dayalı öğrenmenin temelini oluşturan işlemlerin uygulanacağı sınıf ortamına göre seçilecek boyutları ve zorluk dereceleri etkin bir öğrenmenin gerçekleşmesi için oldukça gereklidir.

Prabhu (1987), içerdikleri bilişsel etkinlikler nedeniyle işlemleri üç başlık altında incelemiştir (Akt., Ellis, 2003:213):

1-Bilgi tamamlama etkinlikleri: Verilen bilginin bir kişiden başka bir kişiye transfer edildiği etkinliklerdir.

2-Neden tamamlama etkinlikleri: Verilen bilgiden yola çıkarak, tümdengelim, çıkarım, ilişkilerin algılanması yoluyla yeni bilgilere ulaşılan etkinliklerdir. Prabhu ayrıca bu etkinliklerin bilgi paylaşımı gerektirdiğine; bunun yanı sıra elde edilen bilginin ötesine geçmenin gerekli olduğuna dikkat çekmektedir. Bir öğrencinin sınıfların ders programlarından, kendi öğretmeninin ders programını çıkarması bu tür etkinliklere örnek teşkil etmektedir.

3-Fikir tamamlama etkinlikleri: Verilen bir durumla ilgili kişilerin, tercihlerini, duygularını ve yaklaşımlarını belirttikleri etkinliklerdir.

Bazı araştırmacılar işlem çeşitlerini işlevsellik bakımından sınıflandırmışlardır. Örneğin Berwick (1988), işlem çeşitlerinden birisini “işlem amaçları” şeklinde isimlendirmiştir. İşlem amaçları eğitimsel ve sosyal kutuplara yönelik açısından ikiye ayrılmaktadır. Eğitimsel amaçlar, didaktik işleve sahip iken, sosyal amaçlar katılımcıların içinde buldukları etkinliğe bağlı olan dilsel yapının kullanımını gerektirmektedirler (Akt., Skehan, 1998:101).

Foster ve Skehan (1996), işlemlerin işlevsel boyutlarını kişisel, öykülü ve karar vermeyi sağlayan işlemler olmak üzere üç boyutta incelemiştir. Kişisel işlemler, iki kişiden oluşan grup içinde öğrencilerin kendilerine verilen bilgileri birbirleriyle değiş tokuş yaparak işlemi tamamladıkları etkinliklerdir. Öykülü işlemlerde bir grup öğrenci ortak kahramanları olan resimlerden bir öykü çıkarmaya çalışırlar. Karar vermeyi sağlayan işlemlerde, öğrencilere pek çok problem verilir. Öğrenciden yargıç olması istenir. Öğrenci, işlenen her suç için en uygun cezayı vermeye yükümlüdür (Akt., Richards ve Rodgers, 2001:227).

Bu üç işlem türünde öğrencilerin gösterdikleri performanslar akıcılık, karmaşıklık ve tutarlık başlıkları altında ölçülmüştür.

TABLO 1.4. Üç İşlem Türünün Üç Farklı Kriteria Göre Değerlendirilmesi Sonucu Elde Edilen Veriler

	Kişisel	Öykülü	Karar Verme
Tutarlılık	0.69	0.70	0.62
Karmaşıklık	1.18	1.43	1.37
Akıcılık	22	54	49

Kaynak: Foster ve Skehan, 1996:312-315

Tablodan anlaşılacağı gibi, kişisel ve karar vermeyi sağlayan işlemler tutarlılık bakımından öyküsel işlemlerden daha yüksek bir orana sahiptir. Bununla birlikte, kişisel işlemlerin diğer iki işlem türünden daha az karmaşık olduğu görülmektedir. Öykücü ve karar vermeyi sağlayan işlemlerin kişisel işlemlerle kıyaslandığında daha az oranda akıcı olduğu görülmektedir (Skehan, 1998:108-109).

İkinci Dil Edimi kuramcılarını işlemleri etkileşimsel boyutta tanımlamışlardır. Örneğin Pica (1994) bu boyutu kendi içerisinde “etkileşimsel etkinlik” ve “iletişimsel hedef” olmak üzere ikiye ayırmıştır (Akt., Skehan, 1998:104).

1-Etkileşimsel Etkinlik

-Etkileşimsel ilişki: Değişik katılımcıların izlediği bilgileri içermektedir. Bir katılımcı gereken tüm bilgileri izlerken, tüm katılımcılar tüm bilgileri veya farklı katılımcılar farklı bilgileri izleyebilmektedir.

-Etkileşimsel gereksinimler: Öğrenenlerin karşılaştıkları durumlarla ilgili beklentileri içermektedir.

2-İletişimsel Hedef

-Hedefin konumu: İşlemin doğasının açıklanmasında yardımcı olmaktadır.

-Çıktı seçeneği: Hedeflere ulaşmada kaç seçenek olduğu ile ilgilidir.

Nunan (1989:40), tasarımın iki çeşit işlemi vurgulaması gerektiğini belirtmektedir.

1. Gerçek Yaşam İşlemleri: Öğrenenleri gerçek yaşamda yararlı ve önemli olabilecek durumlara hazırlayan etkinlikleri kapsar.
2. Pedagojik İşlemler: İkinci dil ediminde dilbilimsel bir temeli olan; fakat bu anlamda gerçek yaşam işlemlerini yansıtmayan etkinliklerdir. Örneğin; telefon kullanımının

öğrenilmesi gerçek yaşam işlemi iken, herhangi bir konuyla ilgili boşluk doldurma etkinliği pedagojik işlemler grubuna girmektedir.

İlköğretim öğrencileri için hazırlanan işleme dayalı yaklaşım çerçevesinde geliştirilen Bangalore Projesi'nde kullanılmak üzere yukarıda adı geçen iki işlem çeşidi göz önüne alınarak pek çok işlem çeşidi oluşturulmuştur.

TABLO 1.5. Bangalore Projesi'nde Kullanılan İşlem Çeşitleri

İşlem Çeşidi	Örnek
1-Diyagram ve Oluşumlar	Rakamları ve alfabenin harflerini öğretildiği şekilde kullanarak bir diyagramın parçalarını isimlendirme
2-Çizme	Geometrik şekiller çizme
3-Saat Kadranı	Verilen zamanı saat üzerinde ellerini kullanarak gösterme
4-Aylık Takvim	Yolculuk, kısa seyahatler gibi gezilerde geçen gün ve haftaları hesaplama
5-Haritalar	Yapılan tariften evin krokisini çıkarma
6-Okul Saatleri	Değişik branştan öğretmenlerin çalışma saatlerini oluşturma
7-Program ve Geziler	Bir yolculuğun gezi planını çıkarma
8-Tren Saatleri	Verilen ihtiyaca göre tren saatini seçme
9-Yaş ve Doğum Yılı	Doğum yılından yaş hesaplama
10-Para	Verilen paraya uygun miktarda yiyecek satın alma
11-Listelenmiş bilgiler	Verilen bilgileri tablolara dönüştürme Bilgileri tablolar halinde aktarma
12-Uzaklık	Bir yerden verilen uzaklık yardımıyla başka bir yere gitme
13-Kurallar	Kurallar oluşturma Verilen durumlarla ilgili kurallara uyma
14-Postalama sistemi	Herhangi bir postayı en çabuk yoldan gönderme
15-Telgraflar	Verilen amaçlar doğrultusunda telgraf yazma
16-Hikayeler ve diyaloglar	Öyküleyici ve betimleyici metinlerde olgusal uyumsuzlukları saptama
17-Sınıflandırma	Karışık verilmiş elemanları sınıflandırma

TABLO 1.5. devam

18-Kişisel listeler	Bireyin özgeçmişinde özel bir durumla ilgili bilgileri bulma
---------------------	--

Kaynak: Nunan, 1989:42-44

İşleme dayalı öğretim literatüründe işlemlerin, tasarımlarına göre farklı şekillerde sınıflandırıldıkları görülmektedir. Willis (2000:26-28), eğitimsel açıdan, işlemleri, içerdikleri bilgiler itibariyle hiyerarşik bir şekilde altı sınıfa ayırmıştır:

1. Listeleme: Bu tür işlemlerde, öğrenenler kendi fikirlerini dile getirmek için konuşma fırsatı bulurlar. Beyin fırtınası, bilgi derleme gibi süreçler vardır. Bu tür işlemlerde tamamlanmış bir liste veya oluşturulan bir zihin haritası çıktı olarak kabul edilmektedir.
2. Sıralama: Olayları, nesnelere mantıksal veya kronolojik olarak sıralama, verileri kişisel değerlere veya belirli kriterlere göre dizme, elemanları verilen grup başlıkları altında yeniden düzenleme, grup başlıklarının verilmediği durumlarda elemanları değişik şekillerde kümelere ayırma süreçlerinden oluşmaktadır.
3. Kıyaslama: Verilen bilgilerin benzerlik ya da farklılıklarını bulma ve tüm bunları ifade etme süreçlerini kapsamaktadır.
4. Problem Çözme: Öğrenenlerin kendileri için sorun teşkil edebilecek herhangi bir durumla karşılaştıklarında entellektüel ve nedensel yetilerini kullanarak bu problemden kurtulmayı sağlayan bir işlem çeşididir.
5. Kişisel Deneyimleri Paylaşma: Bu çeşit işlemler, öğrencilerin, kendileri hakkında özgürce konuşmalarını ve kendi deneyimlerini paylaşmalarını sağlamaktadır.
6. Yaratıcı İşlemler: Bu tür işlemlere daha çok proje adı verilmektedir. Diğer işlemlerden farklı olarak çok sayıda basamağı vardır. Listeleme, sıralama, kıyaslama ve problem çözme gibi farklı işlem çeşitlerini de içinde barındırabilmektedir. Sınıf dışı araştırma kimi zaman gerekli olabilmektedir. Bu tür işlemlerin tamamlanmasında takım çalışması ve organizasyonun önemi oldukça büyüktür.

Pica, Kenagy ve Falodun (1993), işlem çeşitlerini, işlemin gerçekleştirilmesi esnasındaki etkileşime göre beş gruba ayırmışlardır (Akt., Richards ve Rodgers, 2001:234):

1. Boz-yap İşlemler: Bu tür işlemler, bütünü oluşturmak için farklı parçaların birleştirilmesini içerir. (Üç farklı kişi ya da grubun üç farklı bölümü bir araya getirerek bütün bir hikaye oluşturması gibi.)
2. Bilgi Tamamlama İşlemleri: Bireysel veya grup olarak herhangi bir bilgiye sahip olan grup/kişi, o bilgiyi tamamlayacak olan grubu/kişiyi bulmaya çalışarak etkinliği tamamlar.
3. Problem Çözme İşlemleri: Öğrencilere bir problem durumu ve bu problemle ilgili bilgiler verilir. Öğrenciler verilen bilgilerden yola çıkarak problemi çözmeye çalışır.
4. Karar Verme İşlemleri: Öğrencilere bir problem ve bu problemin olası farklı sonuçları verilir. Öğrenciler eleme ve tartışma yoluyla bu sonuçlardan birini seçerler.
5. Fikir Değiştirme İşlemleri: Öğrenciler tartışma ortamı içerisinde fikirlerini değiştirirler. Bu tür işlemlerde uzlaşma varmak gerekli değildir.

İşlemlerin diğer çeşitleri şunlardır (Richards ve Rodgers, 2001:235):

- Tek yönlü veya çift yönlü: İşlemler tek yönlü veya çift yönlü değişim gösterebilirler.
- Yakınlık veya uzaklık: Öğrenciler tek bir ortak amaca ulaşabilecekleri gibi farklı sonuçlara ulaşabilirler.
- İşbirlikçi veya Rekabetçi: Öğrenciler işlemi tamamlamak için işbirliği içinde olabilecekleri gibi birbirleriyle yarışabilirler.
- Bir veya daha fazla çıktı: Tek bir çıktıya veya farklı pek çok çıktıya ulaşmak mümkündür.
- Somut veya soyut dil: İşlemler somut veya soyut dil kullanımını içerebilirler.
- Basit veya karmaşık süreç: İşlemlerin çözümü basit veya karmaşık bilişsel süreçler içerebilir.
- Basit veya karmaşık dil: İşlemlerin gerektirdiği dilbilimsel yapılar basit veya karmaşık olabilir.
- Gerçeğe dayalı olan veya olmayan: İşlemler gerçek yaşama dayalı etkinliklere olabileceği gibi gerçek yaşamda sıkça rastlanmayan pedagojik etkinliklere de ayna tutabilir.

Öğretim ortamına sunulacak işlemlerin tasarımı etkin bir öğrenme için oldukça önemlidir. İşlemlerin öğretmenler tarafından sınıfa aktarılması uzmanlık gerektiren bir noktadır. Johnson (2003) bu konu ile ilgili deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu

çalışmada işlem tasarımı uzman 8 eğitmen ve 8 ders öğretmeni denek grubunu oluşturmuştur. Deneklerden “insanları tanıtmaya” yönelik işlem çeşitleri oluşturmaları istenmiştir. Oluşturulan işlemler 10 İngilizce öğretmeni tarafından değerlendirilmiş; en çok tercih edilebilen ve en az tercih edilebilen 5’er işlem seçilmiştir. Değerlendirme yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğu uzman kişiler tarafından geliştirilen 5 işlemi en başarılı, öğretmenler tarafından geliştirilen 5 işlemi en başarısız işlem olarak sıralamışlardır. Bu değerlendirme, işlemlerin iyi organize edilmiş oluşu, yönetilebilir oluşu ve öğrenciyi motive edişi açısından yapılmıştır. Bu araştırma da göstermektedir ki işlemlerin tasarımı oldukça önemlidir. Öğrenme ortamı içerisinde kullanılacak işlemlerin uzman kişiler tarafından olmasa bile bu konu ile ilgili yeterli deneyime sahip olan öğretmenler tarafından tasarlanması gerekmektedir.

3.7.6. İşleme Dayalı Dil Öğretimi

İşleme dayalı dil öğretimi, iletişimci yaklaşıma göre oluşturulan dil öğretimine yakından benzemektedir.

İşleme dayalı dil öğretimi, çekirdek üniteler halinde planlanan ve öğretilen işlemlerin kullanımına dayalı bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın öncüleri (örneğin Willis, 2000), işleme dayalı dil öğretimini, 1980’lerden bu yana ilerleme kaydederek dil öğretiminde önemli pek çok ilkeye dikkat çeken “İletişimsel Dil Öğretimi”nin gelişimi olarak bizlere sunmaktadırlar. İşlemler ise bu ilkeleri uygulamada yararlı araçlar olarak kabul edilmektedir (Skehan, 1998:98).

Stern (1992), iletişimci etkinliklerin kavranabilir bir sınıflandırmasını yapmıştır. Ona göre sınıf içi etkinlikler, misafir konuşmacıların davet edilmesi, öğrencilerin yaşamlarına yönelik konular üzerinde konuşmaları ve “iletişimci alıştırmalar” adını verdiği işlemler bu sınıflandırmanın temelini oluşturmaktadırlar. Bu öğeler iletişimsel gerçekliklerine göre yukarıdan aşağıya doğru sıralanmaktadırlar. Şüphesiz ki işlemler, iletişimsel öğretim programlarında yararlı bir araç olarak görev yapmaktadırlar (Akt., Ellis, 2003:30).

Dil öğretiminde, iletişimsel öğrenmeyi ön plana çıkaran işlemlerin kullanımında dikkatle üzerinde durulması gereken nokta, işlemin bir hedefi ve sonucu olması zorunluluğudur. İşleme dayalı dil öğretimi “işlem” kavramını planlama ve öğretimde çekirdek ünite olarak tasarlanmaktadır. Dil, anlam yaratmada en öncelikli araçtır. İşleme

dayalı dil öğretimi, iletişimsel yaklaşım gibi dilin kullanımında anlamın büyük rolü olduğunu savunmaktadır. Skehan işleme dayalı öğrenmede anlamın öncelikli olduğunu ve bu öğrenmenin dilin görüntüsüyle ilgisi olmadığını öne sürmektedir (Skehan, 1998:98).

Diyaloglar dil ediniminde önemli yapı taşlarıdır. İşleme dayalı dil öğretiminde, insanlarla konuşma dilini kullanarak iletişim kurmak, öğrenciye dilbilimsel ve iletişimsel kaynakları edinmede yarar sağlamaktadır. Dilin çok amaçlı modelleri işleme dayalı dil öğretimi hakkında bilgi verir. İşleme dayalı öğrenmenin temsilcileri dilin, yapısal, işlevsel ve etkileşimsel modelleri üzerinde durmaktadırlar. Örneğin yapısal model Skehan tarafından şu şekilde açıklanmaktadır (Skehan, 1998:99):

“...Dil, geleneksel anlamda basitten karmaşığa doğru giden bir oluşumdur. Çünkü dilbilimsel karmaşıklık yapısal öğretim programı veya gelişimsel olgularla sınırlandırılmıştır.... Başka bir deyişle bazı işlemler diğer işlemlerden daha basit bir şekilde denenmektedir....”

Sözcüksel üniteler dilin kullanımı ve öğreniminde merkezdedir. Son yıllarda, kelime edinimi ikinci dil öğreniminde geleneksel bakış açısına nazaran daha etkin rol oynamaktadır. Bir dildeki “kelime bilgisi”(vocabulary), o dile ait sözcük kalıplarını, cümle köklerini, çağrışımları ve sadece kelimeleri değil de aynı zamanda dilbilimsel analizi yapılabilen belirgin üniteleri içermektedir. İşleme dayalı pek çok varsayım da bu anlayıştan yola çıkmaktadır (Richards ve Rodgers, 2001:228).

İşlem etkinliğinin kendisi ve ulaşıldığı sonuç motivasyonu sağlamaktadır. İşlemlerin, öğrenenin motivasyonunu arttırdığı ve dolayısıyla öğrenmeye teşvik ettiği düşünülmektedir. Çünkü işlemler öğrenenin ana dilini kullanmasını teşvik ettiği gibi, fiziksel etkinliği, işbirliğini, öğrenenin geçmiş yaşantılarını içermekte; aynı zamanda pek çok iletişimsel modelin kullanılmasını sağlamaktadır. Ayrıca işlemler, dil edinimi için girdi ve çıktı işlemlerini ön plana çıkarmaktadır (Willis, 2000:24-27).

3.7.7. İşleme Dayalı Dil Öğretiminde İzlenice Tasarımı

Geleneksel dil öğretimi yaklaşımlarıyla işleme dayalı dil öğretimi yaklaşımı arasında farklılıklar bulunmaktadır. Geleneksel yaklaşımlar bir dersin içeriğini aşağıdaki şu kriterlere göre belirler (Richards ve Rodgers, 2001:230):

- Dil yapıları
- İşlevleri
- Konu ve temalar

- Makro yetiler (okuma, yazma, dinleme, konuşma)
- Metin çeşitleri
- Kelime edinimi

Buna rağmen, işleme dayalı dil öğretimi belirli içerik ve yetilerin kazandırılmasından çok; öğrenme sürecinin boyutlarıyla ilgilenmektedir. Önceden belirlenmiş dersin içeriği, uygun ortamda aktarılacak öğrenme sürecinde zaten kazandırılacaktır. Bu yüzden işleme dayalı öğrenme, öğrenenlerin bir program dahilinde kullanacakları işlemlerin önemini vurgulamaktadır (Richards ve Rodgers, 2001:231).

Willis (1996), işleme dayalı öğrenmenin uygulanmasında beş ilkenin önemini vurgulamaktadır. Genel anlamda bakılacak olursa bu ilkeler girdi, kullanım ve girdinin ve kullanımın yansımalarını sağlamaktadır. Bu ilkeler şunlardır (Skehan, 1998:26):

- 1-Gerçek dile yönelik açıklama yapılmalıdır.
- 2-Dilin kullanılması ön planda tutulmalıdır.
- 3-İşlemler, öğrenenleri dilin kullanımını yönünde motive etmelidir.
- 4-İşlem evresinin bazı noktalarında dile odaklanılmalıdır.
- 5-Yapılan dile odaklanma farklı zamanlarda değişik düzeylerde olmalıdır.

Willis (2000:40-41)'e göre işleme dayalı izlençe yaklaşımı üç yapıdan oluşmaktadır.

1. **İşlem-Öncesi:** Bu evrede öğretmen konuyu ve işlemi öğrencilere tanıtır. Yararlı kelime ve yapıları belirtir; fakat bu yeni yapıları öğretme yoluna gitmez. Etkinlik ile ilgili kelime ve yapılar kullanıma hazır hale getirilir. Öğrencilere işlemi nasıl yapacaklarını düşünmeleri için gereken zaman verilebilir. Ayrıca öğrencilere, önceden yapılmış işlemler dinletilebilir; fakat işlemin sonunda ulaşılan çıktı öğrenciye sunulmaz
2. **İşlem Evresi:** Bu evre, kendi içerisinde a) işlem evresi, b) planlama evresi, c) rapor evresi olmak üzere üçe ayrılmaktadır. İşlem evresinde, öğrenciler işlemi yaparlar. Öğretmen erek dilde iletişim kurmaya çalışan öğrencileri gözlemleyerek destek vermektedir. Öğretmen, öğrencilere söylemek istediklerini söyleme konusunda yardım eder. Buna rağmen, yapıların kullanımlarında öğrencilerin yaptıkları yanlışları düzeltmez. İşlemin sahip olduğu hedefe ulaşma öğrencilerin motivasyonunu artırır. Planlama evresinde, öğrenciler sınıfa sunacakları raporun taslağını, yani söylemek istediklerinin planını oluştururlar. Öğretmen, öğrenciler

arasında dolaşarak kullanmaları gereken yapıları belirtir; ve dil formlarını kullanırken yaptıkları hataları düzeltir. Eğer raporlar yazılı verilecekse, öğretmen, imla hatalarını düzeltir ve öğrencilerin sözlük kullanmaları için onları teşvik eder. Bu evrede açıklık, organizasyon ve tutarlılık ilkelerinin sunum açısından önemi vurgulanmalıdır. Rapor evresinde, öğretmen öğrencilerin raporlarını sunmalarını sağlar. Bir grup öğrenci hazırladıkları raporu sunarken, öğretmen diğer öğrencilerin dinlemesini ve not tutmasını sağlar. Öğretmen raporların içeriği hakkında yorumda bulunur. Fakat sınıfın önünde, grubun raporunda yaptığı hataları düzeltmez.

3. **Dile Odaklanma:** Bu evre de a) analiz ve b) pratik olmak üzere iki evreden oluşmaktadır. Analiz evresinde, öğretmen dil odaklı işlemleri sınıf ortamına sunar. Öğrenciler konuyla ilgili bireysel sorularını öğretmene aktarırlar. Bu evrede yapılan analiz çalışması sonunda öğretmen ortaya çıkanları tahtaya yazarken, öğrenciler de not alırlar. Pratik evresinde ise; koro halinde belirlenen ve tanımlanan yapıların tekrarı, hatırlamaya dayalı oyunlar oynanarak öğrenilenlerin sağlamlaştırılması, cümle tamamlama, metin içinde geçen kelimelerin sözlük yardımıyla çalışılması gibi etkinliklere yer verilmektedir.

Dil öğrenenlerin çeşitliliğe ve güvenilirliğe ihtiyacı vardır. Farklı konular öğrenciye çeşitlilik sunarken, bu şekilde kurulan iskelet öğrenciye güven vermektedir. Çünkü işlem evresinden sonra dile odaklanma evresinin geleceğini bilen öğrenci dilsel yapıyı kullanırken daha az korkmaktadır (Willis, 2001:40).

İşleme dayalı öğrenmede hedefler, öğrenenlerin temel ihtiyaçları göz önünde tutularak belirlenir. İşlemlerin seçimi Long ve Crookes (1993)'a göre öğrenenlerin gerçek yaşamdaki ihtiyaçları içinden dikkatli bir şekilde analiz edilerek tespit edilir (Akt., Richards ve Rodgers, 2001:230).

İŞLEM ÖNCESİ

Konuya ve işleme giriş
Öğretmen sınıfa konuyu anlatır, yararlı kelime ve yapıları belirtir. Öğrencilere, işlemin yönergelerini anlamaları için yardım eder.

İŞLEM EVRESİ

İşlem	Rapor	Planlama
Öğrenciler işlemi küçük veya ikili gruplar halinde yaparlar. Öğretmen monitör durumundadır.	Öğrenciler, işlemi nasıl yaptıklarını sınıfa sunmak için hazırlanırlar.	Bazı gruplar raporlarını sınıfa sunar; veya yazılı sonuçlarını birbirleriyle değiştirirler ve sonuçları kıyaslarlar.

Öğrenciler bu evrede önceden yapılan işlemlerin başka öğrenciler tarafından nasıl yapıldıklarını dinleyerek kendi yaptıklarını kıyaslayabilirler.

DİLE ODAKLANMA

Analiz	Pratik
Öğrenciler metnin bazı özel yapılarını inceler ve tartışırlar.	Analiz süreci boyunca veya sonrasında ortaya çıkan yapıların kullanımında öğretmen öğrencilere rehberlik eder.

ŞEKİL 1.1 İşleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Yapısı

Kaynak: Willis, 2001:38

3.7.8. Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Rolü

Yöntem kavramı, bugüne kadar farklı şekillerde tanımlanmıştır. Sözelimi yöntem, hedefe ulaşmak için önceden belirlenmiş ya da izlenecek en kısa yoldur. Diğer bir tanımda (Oğuzkan, 1993), yöntem, bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yoldur (Akt., Demirel, 2002:82).

Sınıf içinde öğrenme-öğretme sürecinin etkili olabilmesi uygun yöntemlerin seçimiyle doğru orantılıdır. Öğretmenlerin yöntem konusunda seçici olabilmesi onların çok farklı yöntemleri tanımaları ve kullanabilmeleri ile olanaklıdır.

İşleme dayalı öğrenme ortamının sınıf içinde aktarımı sırasında öğretmenin izleyebileceği çok çeşitli yöntem ve tekniklerden söz etmek mümkündür. Bu değişik yöntem ve teknikler, öğretmenin kullanacağı işlem çeşitlerine göre farklılık kazanmaktadır. İşleme dayalı öğrenme ortamında kullanılacak başlıca yöntemler

arasında problem çözme, işbirlikçi öğrenme gibi yöntemler bulunurken; grup çalışması, beyin fırtınası, rol yapma, proje tekniği gibi teknikler yer almaktadır.

Problem Çözme Yöntemi: Problem çözme, istenilen hedefe varabilmek için etkili ve yararlı olan araç ve davranışları türlü olanaklar arasından seçme ve kullanmaktır. Problem çözme, bilimsel yöntem, eleştirel düşünme, karar verme, sorgulama ve yansıtıcı düşünme gibi terimleri içermektedir. Problem çözme yöntemi öğrenci merkezlidir. Öğrencide ilgi ve güdülenmeyi artırır. Daha kalıcı izli öğrenmeleri oluşturur (Demirel, 2002:88).

Problem çözme sürecinin gerektirdiği davranış kategorisi, problemden probleme ve bireyden bireye farklı olsa bile problem çözme sürecinin belli genel ve temel aşamaları vardır. Genel olarak problem çözme süreçleri için kullanılan modeller, John Dewey'in 1910'dan beri kullanılan modelinin az çok değiştirilmiş biçimleridir. Problem çözme yöntemi, problemi anlama ve tanımlama, varsayımsal bir çözüm biçimi tasarlama, bu çözüm biçimini doyurucu kanıtlar buluncaya kadar deneme gibi etkinlikleri kapsayan düşünme ve uygulama yoludur (Oğuzkan, 1993:135). Bu süreç, yaratıcı ve bilimsel düşünme yeteneğini gerektirir. Problem çözme sürecinde genel olarak yaygın kabul gören dört basamak şunlardır (Senemoğlu, 2001:539):

- 1-Problem anlama
- 2-Çözüm için plan yapma
- 3-Planı uygulama
- 4-Sonuçları değerlendirme

Ancak bu aşamalar çoğaltılabilir. Bingham'a (1998) göre ise, problem çözme sürecinin aşamalarını şunlardır:

- Problemi tanımak ve onunla uğraşmak gereksinimini hissetmek,
- Problemi açıklamaya, niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışmak,
- Probleme ilgili bilgileri toplamak,
- Problemin özüne uygun düşecek verileri seçmek ve düzenlemek,
- Toplanmış verilerin ve probleme ilgili bilgilerin ışığı altında çeşitli olası çözüm yollarını saptamak,
- Çözüm şekillerini değerlendirmek ve duruma uygun olanlar arasından en iyisini seçmek,

- Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulamak,
- Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirmek.

Her çözüm için verilmiş olan bu aşamaların tümü kullanılamayacağı gibi, çözüm işi de aynı sıraya göre yapılamayabilir.

Bu açıdan bakıldığında problem çözme yönteminin işleme dayalı izlençe yaklaşımına oldukça benzediği görülmektedir. İşleme dayalı öğrenmede öğrenciler, işlem öncesi evrede kendilerine verilen işlemleri anlamaya çalışırlar ve o işlemi çözmek için uygun bir planlama süreci belirlerler. İşlem evresinde ise öğrenciler kendilerine verilen işlemi tamamlayarak, sonuçlarını diğer arkadaşlarıyla belirlemek için raporlarını sınıfa sunarlar. Problem çözme yönteminde yer alan dört ilke işleme dayalı öğrenmenin iki evresinde tamamlanmaktadır. Ders öğretmeni, öğrencilere problem çözmeye dayalı işlem çeşitleri vererek öğrenme ortamını daha etkin bir hale getirmeyi başarabilir. Başka bir şekilde özetlenecek olursa, problem çözme yöntemi, işleme dayalı öğrenmede büyük öneme sahiptir. Yöntemin genel anlamda öğrenme ortamıyla benzerlik göstermesi ,özel anlamda ise işlem çeşitlerinin problem çözme yöntemine göre geliştirilebilmesi bu yöntemi, işleme dayalı izlençe tasarımıyla yaygın olarak kullanılan bir yöntem haline getirmektedir.

İşbirlikçi Öğrenme: İşbirlikçi öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme süreci olarak ele alınabilir. İşbirlikçi öğrenmenin uygulandığı sınıflar, öğrencilerin ne tek tek ya da gruplar halinde yarıştıkları, ne de sıralar halinde oturup öğretmeni dinledikleri ya da bireysel çalışma yaptıkları yerlerdir. Tersine işbirlikçi sınıflar öğrencilerin küçük gruplar halinde toplanarak etkileşimde buldukları, öğretmenin de grupların arasında dolaşarak gereksinim duyanlara yardımcı olduğu yerlerdir. Bir başka deyişle, işbirlikçi sınıfların geleneksel sınıflardan farkı daha görüntüsünden başlamaktadır (Açıkgöz, 1995:299).

İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin öğrenmeye güdülenmelerine ve dikkatlerini sürdürmelerine yardım etmektedir. Özellikle, düşük yetenekli öğrencilere, problem çözme ve üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasında etkili olmaktadır. Bireyin, dünyayı diğer insanların bakış açısından görme yetisini kazandırmaktadır. Böylece öğrencilerde empati kurma becerileri artmakta; özel eğitime muhtaç çocukları daha kolay kabul ederek onların gelişimleri için rehberlik etmektedirler. Öğrenciler,

başkalarının fikirlerine saygılı olmayı, hoşgörülü olmayı, tartışmayı öğrenmektedirler. Kısaca, demokratik yaşama alışkanlığını kazanmaktadırlar. Öğrenme sırasında öğrencinin akranlarıyla etkileşimde bulunması, ona zevk vermekte; öğretme-öğrenme ortamı öğrenciler için eğlenceli hale gelmektedir. İşbirliğine dayalı öğrenme, gruptaki her bireyin katkısını gerektirdiğinden öğrencilerin öz saygı ve öz yeterlik duygularını geliştirmelerine yardım etmektedir. Öğrencilerin hata yapma korkusu ve kaygı düzeyini en aza indirerek öğretme-öğrenme sürecine etkin katılımlarını sağlamaktadır. Öğrencilerin “ait olma” gereksinimlerini karşılamalarına yardım etmektedir (Senemoğlu, 2001:501).

İşbirliğine dayalı öğrenme, işleme dayalı öğrenme yaklaşımı içerisinde sık kullanılan bir yöntemdir. Öğrenciler, işlem süreci öncesi ve sırasında gruplar halinde çalışarak grup bilincini paylaşmayı öğrenmektedirler. İşleme dayalı öğrenme ortamının uygulandığı sınıf öğrencilerinden uygulama sırasında gelen olumlu dönütler, öğrencilerin gruplar halinde çalışmaktan büyük keyif aldıkları yolundadır. İşlem evresi sonunda, öğrencilerin sınıfa sunacakları raporları kendi grupları dahilinde hazırlamaları, öğrencilerin yanlış yapmaktan korkmadan elde ettikleri bulguları objektif bir şekilde yazmalarını sağlamaktadır.

Grup Çalışması: Sınıftaki öğrenci sayısına göre en az iki en çok sekiz ile on kişinin biraraya gelerek aynı konu üzerinde ortak amaçlarla yaptıkları çalışmaya grup çalışması denir. Öğretim yöntemcileri arasında grup çalışmaları farklı şekillerde adlandırılmış ve sınıflandırılmıştır. Hesapçioğlu (1998)'na göre, grup çalışması, bir topluluk çalışmasıdır. Bilen (1999) de grup tartışmalarına yer vermiş, büyük grup tartışması, küçük grup tartışması, panel, zıt panel, sempozyum, forum, kollokyum ve küme çalışması tekniklerine ayırmıştır. Erden (1997) ise grup çalışmasını Küçük Gruplarla Öğretim Yöntemi olarak adlandırmıştır.

Grup çalışmalarının iki önemli yönü vardır. Çocukların demokratik grup süreçlerini başarı ile yürütebilmeleri için gerekli becerileri ve onlara mantıklı düşünmeye alıştıracak olan problem çözmede tecrübe kazanmalarını sağlamaktır. Çocukların grup içindeki başarıları küme çalışmaları esnasında öğrendikleri bilgi ve beceriler kadar bu çalışmaların ruhsal ihtiyaçlarına ne dereceye kadar cevap verebildiğine de bağlıdır. Grup çalışması sırasında en yaygın kullanılan gruplama şekilleri, ilgi ve seviye göz önüne alınarak oluşturulan gruplardır. Bugün birleştirilmiş

sınıflar gibi farklı sınıfların bir arada bulunduğu ya da homojen grupların sağlanamadığı durumlarda seviye grubu oluşturulabilir. Ancak öğrencinin bir grup içinde sorumluluk alma, ekipte çalışma becerisi kazanma, kendi başarısını grubun başarısına yöneltme gibi amaçlar gözetildiğinde ilgi grubu oluşturma daha yararlı görülmektedir. Ancak Açıkgoz (1996), özellikle işbirliğine dayalı öğrenmede, kümelerin oluşturulmasında, önemli olanın, yetenek, cinsiyet, sosyo-ekonomik, özgeçmiş, çalışkanlık, vb. özellikler açısından heterojen gruplar oluşturulması olduğunu ileri sürmüştür. Bu nedenle grupların, öğrenciler tarafından değil, öğretmen tarafından oluşturulması önerilmiştir. Grup çalışmalarında grubun, işlevlerini gereği gibi yerine getirebilmesi, üyeler arasında belli bir işbölümünü gerekli kılar. Bu anlamda grup kendi içinde belirli statü ve rollerle karakterize edilir. Bu tekniğe, ikili çalışma ve soru-cevap tekniğini uygularken yer verilebilir. Sınıf içi etkinliklerde ikili çalışma gruplarını oluştururken ve çalışmalarını yönlendirirken birtakım hususlara dikkat edilmelidir. Öğretmen, yapılacak olan tüm etkinlikler hakkında öğrenciye bir ön bilgi vermelidir. Ayrıca öğrencinin belli bir etkinliğe yönelmesi sağlanmalıdır. Daha sonra konu hakkındaki bilgileri öğrencilere okutmalı ve öğrencilerin konuyu ne derece anladıklarını kontrol ettikten sonra çalışmayı başlatmalıdır. Eşler sürekli değiştirilerek, öğrencilerin diğer kişilerle de teması sağlanmalıdır. Bu etkinlikler esnasında öğretmen dıştan bir gözlemci olarak sınıfta dolaşmalı ve gördüğü hataları ders bittikten sonra tartışmalıdır. Tüm etkinlikler herkesin eşit süreyle ve katılımıyla yapılmalıdır. Sınıf içinde ikili çalışma gruplarının yanı sıra büyük gruplarla çalışmalar da yapılabilir. Burada temel amaç, grup üyelerinin birlikte düşünmelerine, karşılıklı fikir alışverişi içinde olmalarına ve rahat bir ortamda çalışmalarına olanak sağlamaktır. Grup çalışmalarını sınıf içinde uygularken her grubun tartışma yapabilmesi için on ya da onbeş dakikalık belli bir sürenin ayrılması, grup sözcüsünün konuyu sunması, sözcü grubunun görüşünü açıkladıktan sonra sınıftaki diğer öğrencilerin onlara sorular yöneltmelerini istemesi ve böylece sınıfta tartışmaya yer verilmesi ve bu çalışmaların diğer gruplar için de tekrarlanması gerekmektedir (Demirel, 2002:114).

Grup çalışması tekniği, işbirlikçi öğrenme yöntemi gibi işleme dayalı izlençe yaklaşımına adapte edilebilen bir tekniktir. Özellikle öğrencilerin işlemlere ait raporlarını sunarlar, grup çalışması tekniğinin önemli ilkelerinin uygulandığını görmek mümkündür. Özellikle dil öğretimi konusunda, grup çalışmasının önemini

belirten araştırmalar göstermektedir ki, öğrenciler birbirleriyle etkileşime girerek özgün fikirler geliştirebilmekte, kendilerine olan güvenlerini tazeleyebilmektedirler. Araştırmanın uygulama safhasında, işlemlerin pek çoğunun grup çalışması tekniği ve işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiş olması öğrencilerin öğrenmelerine çok olumlu katkı sağlamıştır.

Beyin Fırtınası: Beyin fırtınası tekniği (Romiszowski, 1986), yaratıcı problem çözme gücünü geliştirmeyi amaçlayan bir grup tartışma tekniğidir. Beyin fırtınası (Hall, PaoLucci, 1963), bireyleri heyecanlı bir ortama yönlendirerek, yaratıcı ve orjinal görüşleri söylemeye, belirli bir konuyu açıklamaya ve bir sorunu çözmeye yarayacak görüşleri belirlemeye yarayan bir tekniktir. Bu teknik hayal yoluyla öğrenmeye olanak veren bir öğretim tekniğidir (Akt., Bilen, 1999:157).

Beyin fırtınası tekniğinin temel ilkeleri şunlardır: Bir problem çözmekle görevlendirilen bir grubun üyeleri mümkün olduğu kadar çok fikir ileri sürerler. Dile getirilen her çözüm teklifi diğer grup üyelerini daha yeni ve iyi buluşları ortaya çıkarmaya yöneltir. Ancak ortaya atılan fikirlerin ayrıntılı bir şekilde açıklanması ya da savunulması istenmez. Sadece fikirlerin mümkün olduğu kadar hızlı ifade edilmesi, yazıya geçirilmesi ve sonra değerlendirilmesi istenir. Bu teknikte en çok yararlanılan çözüm yolları benzerinden yararlanma, fikir bağlantıları kurma, zarardan yarar çıkarma şeklinde sıralanabilir (Demirel, 2002:91).

Beyin fırtınası çözüm getirmek için orijinal ve yaratıcı fikirlerin üretildiği bir tekniktir. Beyin fırtınası en az beş, en çok on kişiyle uygulanır. Bu teknikte doğru ve yanlış diye bir şey yoktur. Önemli olan konu üzerinde fikir üretmektir. Cevapları yargılamak söz konusu değildir. Beyin fırtınasında önemli olan çok miktarda fikir üretmektir. Başlarken güncel ve öğrencilerin sevdiği konuları seçmek oldukça yararlıdır (Gebhard, 1996:159).

Bu teknikte sınıfta demokratik bir ortamın oluşturulması şarttır. Öğrenci arkadaşının verdiği cevabı yargılayamaz. Aksi takdirde orijinal ve yaratıcı düşünceler ortaya çıkmaz.

Öğretmen, beyin fırtınası tekniğinin temelinde yatan ilkeleri ve tekniğin uygulanışını kavramış olmalıdır. Katılım oranını yükseltmek için öğrencileri güdülemek, yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasını kolaylaştırmak amacıyla öğrenciler konuşmaya özendirilmelidir. Beyin fırtınası ile tartışılacak konu ana hatlarıyla daha

önceden belirlenmeli ve öğrencilerin konu hakkında genel bilgi edinmelerine olanak hazırlanmalı, ancak, detaya inmekten sakınılmalıdır. Aksi takdirde daha önceden öğrencinin problemin çözümü ile ilgili düşünmesi önlenemez. Böyle bir uygulama ise tekniği yaratıcı ve orjinal fikir üretme amacına ters düşer (Bilen, 1999:159; Gebhard, 1996:160).

İşleme dayalı öğrenmenin en önemli noktalarının başında gelen teknik beyin fırtınası tekniğidir. Bu yaklaşımda, öğrencilerin gruplar halinde kendilerine verilen işlemleri yapmaya çalışmaları onları beyin fırtınası tekniğine kaçınılmaz olarak yönlendirmektedir. Öğrencilerin, yaratıcılıklarını geliştirmelerine katkıda bulunan beyin fırtınası tekniği ile öğrenciler işlemleri çok farklı ve yaratıcı şekillerde tamamlama imkanı bulabilmektedirler.

Rol Yapma: Rol yapma, öğrencinin kendi duygu ve düşüncelerini başka bir kişiliğe girerek ifade etmesini sağlayan bir öğretim tekniğidir. Öğrencinin iyi rol yapabilmesi için yaratıcı düşünce önemlidir. Bu tekniğin uygulanmasında, öğrencilere rol dağıtırken dikkatli olunmalı, özellikle ilk uygulama için gönüllü ve başarılı öğrencilerin rol almasına özen gösterilmelidir (Demirel, 2002:95).

Yabancı dil eğitiminde bu teknik daha çok diyalog öğretiminde ve konuşma becerisini geliştirmede kullanılır. Bir diyalog işlendikten sonra aynı diyalog ya da ona benzer bir diyalog öğrenciler tarafından temsil edilir. Bu tekniği uygulamadan önce o diyalogla öğretilmesi amaçlanan cümle yapıları çok iyi öğrenilmeli ve uygulanmalıdır. Cümle yapıları iyice öğrenildikten sonra, yeni bir duruma uygulanması aşamasında bu teknikten yararlanılmalıdır. Bundan dolayı bu teknik, özellikle konuşma becerisini geliştirmek amacıyla sınıf içinde etkili bir şekilde kullanılabilir (Demirel, 1990:60).

İşleme dayalı öğrenme yaklaşımında öğrenciler kendilerine verilen işlemleri yerine getirebilmek için rol yapma tekniğinden yararlanabilmektedirler. İşleme dayalı öğrenmenin etkinliğinin değerlendirildiği bu çalışmada, uygulamanın bir bölümünde öğrenciler kendilerine verilen kartlarda bulunan nesnelere ve kişileri rol yapma tekniğini kullanarak anlatmayı başarmışlardır. Bunun yanı sıra, öğrenciler hazırlamış oldukları raporları bu teknikten yararlanarak sunmuşlardır.

Proje Tekniği: Proje tekniği bireysel ya da küçük gruplar aracılığıyla doğal koşullar altında yaşama benzeyen bir yaklaşımla problemlerin çözümünü amaçlayan bir öğretim

teknikidir. Öğrencilerin belli bir konu üzerinde değişik uygulamalarda bulunarak vardıkları bir çalışma biçimidir. Proje çalışmasında öğrenci bir şeyin nasıl olduğunu ve nasıl yapıldığını kendisi bulmaktadır. Proje çalışması bir öğrenci tarafından olabileceği gibi grupla da olabilir. Öğrenciye uygulama olanağı, başarıya duygusu ve kendine güven verir. (Gebhard, 1996:159)

Proje tekniğinin pek çok yararından söz etmek mümkündür. Proje tekniği yaratıcılığı özendirirken, bilimsel çalışma alışkanlığı kazandırmaktadır. Grupla çalışmayı özendirerek, işbirliğini artırır. Problem çözme gücü kazandırır; seçme, planlama, inceleme ve yürütme gücü kazandırır. Tüm bunların yanı sıra proje tekniğinin birtakım eksik yönleri de göze çarpmaktadır. Örneğin, öğretmenin kontrolü diğer tekniklere oranla azalmakta ve dolayısıyla etkinlikler gelişmiş güzel bir havaya sokulmaktadır. Proje tekniğine dayalı programlar çok karmaşık olduğundan yönetilmesi ve yürütülmesi çok zordur. Bireysel gelişime fazla ağırlık verildiğinde sosyal gelişim ihmal edilmektedir (Bilen, 1999:232).

İşleme dayalı öğrenme yaklaşımında, işlem sonrası öğrenilenlerin proje tekniğine göre yeniden öğrenciler tarafından hazırlanması, öğrenilen konunun tekrarı ve öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Bu araştırma içerisinde uygulama sonrası öğrencilere verilen proje tekniği, öğrencilerin bireysel anlamda öğrendiklerini, öğretmenin -aynı zamanda araştırmacının- değerlendirme yapmasının olumlu yönde kolaylaştırmıştır.

3.7.9. Öğretim Materyallerinin Rolü

Öğretim materyallerinin işleme dayalı dil öğretiminde önemi oldukça fazladır. İşleme dayalı dil öğretimin yapılacağı ortamda kullanılan materyallerin çeşitliliği öğretmenin veya işlemi uygulayan kişinin hayal gücüne bağlıdır. Öğretim materyalleri işleme dayalı dil öğretiminde oldukça önemlidir. Sınıf içerisinde kullanılacak uygun işlemler için etkili birer kaynaktırlar.

Öğretim sırasında öğretmenin kullandığı öğretim materyalleri özellikle dil öğretim programlarında oldukça büyük bir öneme sahiptir. Öğretmenin gereken durumlarda kendisinin de geliştirebileceği farklı öğretim materyalleri öğrenciye öğrendikleri konuya daha geniş bir perspektiften bakma şansı vermektedir. Ders kitaplarının yanı sıra kullanılan materyaller (a) kitaplar, yardımcı kitaplar, çalışma

yaprakları veya hikayeler gibi yazılı materyaller, (b) kasetler, videolar, bilgisayar destekli materyaller gibi yazılı olmayan materyaller ve (c) öğrencinin kendi performansını değerlendirebileceği internet yoluyla kullanılan yazılı ve yazısız materyallerden oluşmaktadır (Richards ve Renandya, 2002:66).

İletişimsel hareketlerin ön plana çıktığı günümüzde öğrencilerin gerçek yaşamda da yeteneklerini geliştirme olanağı sağlayan materyaller kullanılmalıdır. Gerçek dünyaya ait materyallerin kullanımı, gerçek dünyaya ait bir dilin öğrenciler tarafından kolaylıkla kazanılmasını sağlayacaktır (Guariento ve Morley, 2001:347).

Örneğin özgün metinlerin kullanımı, sınıf içi bilgisi ile gerçek dünyadaki olaylar karşısında öğrencinin katılım kapasitesi arasındaki boşluğu kapatacak bir köprü durumundadır. Özgün metinler, öğrencinin öğrenme motivasyonlarını arttıran ve sağlayan bir materyal türüdür. Bu tür metinlerin kullanımı, öğrencilere gerçek dünyayı öğrendikleri hissi verirken, topluluğun kullandığı erek dil de bu sayede öğrenilmiş olmaktadır (Wilkins, 1976:79).

Çalışma yaprakları öğrencilerin ders esnasında veya ders sonunda doldurmaları için bırakılmış boşluklar içeren föylerdir. Öğretim ortamı sırasında esas olarak kullanılan ders kitabı yanı sıra belirlenen hedeflere ulaşmak amacı ile öğretmenin destekleyici materyal olarak tercih ettiği çalışma yaprakları, işlenen konu paralelinde tekrar alıştırmaları, sorular ve diğer etkinliklerle öğrenciyi yönlendirmektedir. Çalışma yaprakları yardımıyla öğrenciler bireysel öğrenme yeteneklerine göre sınıf içerisinde dersin konusuyla ilgili daha etkin bir aktif katılımında bulunabilmektedirler (Morrison, Ross ve Kemp, 2001:188).

Öğretmenin zamanını etkili kullanması için önemli olmakla birlikte öğrencilere de kendi öğrenme hızlarında öğretmenden bağımsız bir şekilde öğrenmeleri için fırsat yaratmaktadır. Çalışma yaprakları öğrencileri problem çözme çabası içerisine sokmaktadır. Çalışma yapraklarının hazırlanmasında öncelikli hedef kavramsal bilginin geliştirilmesidir. Çalışma yaprakları, öğretmenin kendini tekrarlamasını (özellikle öğrencilerin çalışma hızları farklı ise) önler. Çalışma yaprakları bireysel ya da grup çalışması olarak kullanılabilir. Böylece, her çocuk kendi öğrenme hızına göre çalışma fırsatı bulabilir. Ayrıca, her öğrenci yürütülen etkinlik üzerine düşünme fırsatı yakalayacaktır. Çalışma yapraklarında dikkat edilmesi gereken en önemli nokta yanlış bilgi içermemesi gerektiğidir. Bundan emin olmak için çalışma yaprakları önceden

denenip test edilmelidir. Çalışma yaprakları tamamlandıktan sonra, sınıfça bulunan çözümlerin ve çözüm yollarının birlikte paylaşılması ve tartışılması oldukça önemlidir (Richards ve Renandya, 2002:67).

İşleme dayalı dil öğretim yaklaşımı, hakiki materyallerle (realia) desteklenen gerçek işlemlerin kullanılmasıyla da ilintilidir. Popüler medya kaynakları bu gibi materyaller için zengin kaynaklar sunmaktadır. Aşağıda değişik medya araçları kullanılarak zenginleştirilmiş işlem çeşitleri bulunmaktadır:

Gazeteler: Öğrenciler herhangi bir gazeteyi seçer ve o gazete içindeki bölümleri belirler. Daha sonra bu gazete için eklenebilecek üç yeni bölüm önerirler. Öğrenciler gazetelerde gördükleri iş ilanlarına benzer bir iş ilanı hazırlarlar. Gazetelerin eğlence sayfalarına bakarak öğrenciler hafta sonu için plan yaparlar.

Televizyon: Öğrenciler televizyonda izledikleri hava durumu ile ilgili notlar alarak, bir harita üzerinde, kendilerince oluşturacakları sembolleri kullanarak hava tahmin haritası yaparlar. Bilinmeyen bir pembe dizinin bir bölümünü izledikten sonra öğrenciler karakterleri (gerçek veya dizideki isimleriyle) ve karakterler arasındaki ilişkileri yazılı metin haline getirirler.

İnternet: Herhangi bir kitap ismi verilerek öğrencilerden, internet üzerinden satış yapan kitapçılardan üç tanesini belirlemeleri istenir. Daha sonra öğrenciler, kitabın fiyatını, postalama sürelerini, taşıma ücretlerini gösteren karşılaştırmalı bir tablo ortaya çıkarırlar.

Tokyo'da ucuz otel bulmak için öğrencilerden üç farklı arama motorunu (Yahoo, Netscape, Snap gibi) araştırma yapmaları istenir. Öğrenciler amaçları için en fazla yararlı olan arama motorunu on ilke belirleyerek seçerler (Richards ve Rodgers, 2001:236-237).

3.7.10. Değerlendirme

Değerlendirme boyutunda üç önemli örneklemeden söz etmek mümkündür. (1) ölçmede psikometrik uygulamalar, (2) bütünleştirici dil testleri, (3) iletişimsel dil ölçümü. Ellis (2003:280)'e göre,

1- Psikometrik Uygulamalar: Psikometrik uygulamalar dil ölçümü alanında 20. yüzyılın ilk yıllarında ve yapısal dilbilim alanında kullanılmaya başlanmıştır. Psikolojik testler, çoktan seçmeli sorular ile örneklendirilebilmektedir. Ölçme sonucu elde edilen veriler

farklı pek çok istatistiki işleme (faktör analizi gibi) uygulanabilir. Bu verilerin istatistiki işlemlere uyarlanabilmesi güvenilirlik ve geçerlik açısından oldukça önemlidir. Yapısal dilbilim, testlerin içeriğini tanımlamak için bir araç sunmaktadır. Dil, fonoloji, grafoloji, gramer gibi pek çok düzeye ayrılmış; bu farklı düzeylerin bilgisi ise dört temel yeti (dinleme, konuşma, okuma, yazma) ile ilişkileri açısından ölçülmüştür.

2- Bütünleştirici Dil Testleri: Psikometrik testler gibi, bütünleştirici testlerde nesnellik ve güvenilirlik ilk planda tutulmaktadır. Psikometrik testlerden farkı ise dilsel bilgilerin içeriklerini çok boyutlu ele almak yerine daha bütünleyici bir yaklaşım esasına göre incelemesidir.

3- İletişimci Dil Testleri: İlk örneklerinin İngiltere'de görüldüğü iletişimci dil testleri, o güne değin Amerika'da uygulanan geleneksel testlerin benimsediği geçerlik, güvenilirlik ya da verilerin birtakım istatistiksel işlemlere uyarlanabilme ilkelerini reddetmiştir. Tüm bunların tersine iletişimci dil testleri, ölçme ve değerlendirmede merkezde olan birey olgusunu ön plana çıkarmaktadır. İletişimci testin üç önemli boyutu vardır. Birincisi iletişimci testler performansa dayalıdır. Başka bir deyişle test sırasında uygulanan işlemler, erek dilde uygulanan işlemlerle aynı düzeyde ve doğrultuda olmalıdır. İkincisi, iletişimci testler gerçektir. Teste tabi tutulan öğrenci, işlemin iletişimsel amacının farkına varmalı ve gerçek hayatta karşılaşabileceği benzer bir durumla baş etmeyi öğrenmelidir. Üçüncüsü, iletişimci testler, gerçek yaşam sonuçlarına dayandırılır. Dilsel yetiyi ölçen bir testte başarımın gerçek kriteri, teste tabi tutulan öğrencinin tatminkar bir sonuca ulaşması ile yakından ilgilidir.

Bu açıdan bakıldığında, iletişimci dil testlerinin işleme dayalı değerlendirmenin temelini oluşturduğu görülmektedir. İletişimci testler gerçek yaşam işlemlerine öncelik tanımaktadır (Ellis, 2003:282-283).

Dil testlerinin bu üç farklı çeşidini iki başlık altında toplamak mümkündür. Bu sınıflandırma aynı zamanda işleme dayalı değerlendirmenin önemli unsurlarını da gözler önüne sermektedir. Baker (1989) sistem odaklı ve performans odaklı testler arasında birtakım farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Sistem odaklı testler, dilsel bilgileri bir sistem olarak değerlendirir. Psikometrik ve bütünleştirici testler sistem odaklı testler grubuna girmektedir. Performans odaklı testler, tam tersine, dili belirli bağlamlar çerçevesinde kullanabilme yetisini ölçmektedirler. Performans odaklı testler kısmi anlamda performansa dayalıdır. Bununla beraber, sistem odaklı testler ise

kavrama dayalı testlerdir. İletişimci testler ise performans odaklı testler grubuna girebildiği gibi, Bachman (1990) gibi bazı kuramcılar iletişimci testleri sistem odaklı testler grubuna dahil etmektedirler (Akt., Ellis, 2003:284).

İşleme dayalı öğrenme metinlerin ve işlemlerin dengeli seçimi ile oluşan ve öğrencilere dil alanında yeteri kadar geniş deneyim ve pratik yapma imkanı sağlayan; bunun yanında pek çok sınavda istenilen bilgi ve yeteneklerin edinilmesini kolaylaştıran bir iskelettir. Dilin kullanımı açısından oldukça zengin bir deneyim alanına sahip olan öğrenci neyin ne kadar doğru görüldüğünü veya doğru olduğunu hissetme fırsatı bulur (Willis, 2000:141).

İşleme dayalı değerlendirmede, dilin kullanımı, ayırık yetenek değerlendirmelerinden daha gerçekçi ve karmaşık bir yapıya sahiptir. Bununla birlikte, güncel, sosyal ve/veya pratik bilgilerin yanı sıra, dilin esas yapılarına ait bilgilerin de kaynaşmasını gerektirir. Ancak değerlendirmeyi tasarlamak, performansların gözleneceği kurulumları belirlemek demek değildir. İşleme dayalı değerlendirme, öğrencilerin performanslarını ölçmek ve geçerli sonuçlara varabilmek için ne tür karmaşık işlemlerin tasarlanması gerektiğine dair sorulara cevap arar (Mislevy, 2002:477).

İşleme dayalı değerlendirme erek yapının sınırlılıkları ve alternatifleri ile birlikte daha iyi anlamlandırılmasına olanak vermektedir. Eğitimsel program içerisinde yer alan işleme dayalı değerlendirme, diller arası yapıların gelişimine büyük katkı sağlamaktadır (Byrnes, 2002:435).

İşleme dayalı dil değerlendirmesinin temelinde yer alan başlıca dört sorudan söz etmek mümkündür: (1) İletişimsel işlemler neden ön sıradadır?, (2) Öğrencilerin işlem performanslarına bakıldığında öğrenilmek istenen nedir?, (3) Performansların değerlendirilmesi için işlemler nasıl seçilmeli ve planlanmalıdır?, (4) Öğrencilerin işlem performanslarından elde edilen sonuçlar ne işe yaramaktadır? (Norris, 2002:337).

İkinci dil edinimi araştırmalarına bakıldığında (örneğin Skehan, 1998 ve Wigglesworth, 2001) işleme dayalı değerlendirmede bilişsel süreçleri ortaya çıkaran performanslar, özellikle dilsel yapılar üretme performansı, önemlidir. Diğer araştırmacılara göre (örneğin Chalhoub ve Deville, 2001) işleme dayalı değerlendirmede öğrenen merkezilik, bağlamsallaştırma ve orijinallik karakteristik yapıları oluşturmaktadır. İşleme dayalı değerlendirmeyi bir değerlendirme biçimi olarak belirli

kalıplar altında sınırlamak yerine, yorumların ve eylemlerin geçerliliğini belirten fikir, sorun ve önerilerin birlikte akışını ifade eden bir değerlendirme biçimi olarak kabul etmek mümkündür (Akt., Norris, 2002:338).

İşleme dayalı öğrenmede işlem evresi, öğrencilere sözlü herhangi bir sınavda yardımcı olur ve sahip oldukları dile ait yapıları kullanım konusunda öğrencilere güven sağlar. Planlama ve rapor yazma evreleri ise öğrencilerin yeni dilsel yapılar üretme ve kendi başlarına hatalarını düzeltme imkanı verir. Dile odaklanma evresi öğrencilerin gramer yapılarını daha iyi anlamalarını kolaylaştırır. Ayrıca öğrencilere kendi ilgi alanları doğrultusunda faydalı olabilecek yapıları seçerek kompozisyonlarında kullanmalarını sağlar (Willis, 2000:142).

Bachman, Lynch ve Mason (1995), Douglas (2000) ve McNamara (1996)'nın yapmış olduğu çalışmalar doğrultusunda işleme dayalı testin aşamaları geliştirilmiştir. Bu uygulama sistem odaklı ve performans odaklı işleme dayalı testlerde kullanılabilir.

1. Adım: Bu aşama iki işleyiştten oluşmaktadır. Birincisi testin gerekçesinin ifade edilmesidir. McNamara (1996) test ile ilgili kimin neyi bilmek istediğinin, bilgiye kimin ihtiyaç duyduğunun ve bilginin amacının ne olduğunun açık olması gerektiğini belirtmektedir. İkinci önemli ilke ise, testin geliştirilmesi için kuramsal ilkeler bütünüünün belirlenmesidir.

2. Adım: Ne tür kaynaklar kullanıldığının ve ne tür kısıtlamaların var olduğunun belirlenmesi gerekmektedir.

3. Adım: Erek dil kullanımında hangi işlemlerin örnekleneceğinin belirlenmesi için ihtiyaç analizinin yapılması gerekmektedir.

4. Adım: Teste yönelik ayrıntılı bir plan hazırlanması gerekmektedir. Bu plan içerisinde testin amacının taslağı, örneklenen erek dilin kullanımı, testin uygulanacağı öğrenci grubunun özellikleri, ölçülecek yapı, testin içeriği, uygulama sırasında izlenecek yol, testte başarılı olma kriteri, testte yer alacak işlemlerin örnekleri ve değerlendirme yöntemi bulunmalıdır.

5. Adım : Kullanılacak değerlendirme sisteminin seçilmesi gerekmektedir.

6. Adım: Testin denenmesi aşamasıdır. Bachman, Lynch ve Mason (1995) testlerinin değişik kısımlarını farklı denekler üzerinde denemişlerdir; daha sonra daha büyük denek

grubuna testlerini uygulamışlar ve en sonunda da testlerini kullanıma hazır hale getirmişlerdir.

7. Adım: Testin denenmesi sonucunda elde edilen verilerin analiz edilmesi ve testin ayrıntılı planı ile testin kendisinin revize edilmesi gerekmektedir. Analiz sürecinde geçerlik ve güvenirlik ilkelerinin eksiksiz sağlandığından emin olunmalıdır. Analiz sonrasında yapılacak olan revizyon, işlemin, izlenen yolun, değerlendirme yönteminin içerik, yapı ve şeklinde değişiklik meydana getirebilmektedir.

8. Adım: Son düzeltmeler yapıldıktan sonra test artık uygulamaya hazır hale gelir. Bununla birlikte testin gelişimi devam eden bir süreç olduğu için veriler toplandıkça ve incelendikçe birtakım değişiklikler yapma ihtiyacı duyulabilir (Akt., Ellis, 2003:303-304).

3.7.11. Öğretmen ve Öğrencinin Rolü

İşleme dayalı öğrenmede öğrencilerin üstlendiği pek çok rol bulunmaktadır. Bu rollerden bazıları iletişimsel dil öğretimi kuramındaki öğrenci rolleriyle benzeşim göstermektedir.

İşleme dayalı dil öğreniminde, işlemler eşli veya grup çalışması şeklinde yapılmaktadır. Sınıfın bütününe veya bireysel çalışmaya alışmış öğrenciler için uyum sorunu ortaya çıkabilmektedir. Grupla veya eşli çalışan öğrenci, arkadaşlarıyla etkileşime girerek yardımlaşmayı, işbirliğini öğrenmektedir (Willis, 2000:47).

İşleme dayalı dil öğreniminde işlemler öğrenmeyi kolaylaştıran araçlardır. Sınıf içerisindeki etkinlikler, öğrencilerin etkileşim sırasında kullanılan dil yapısını fark etmeleri açısından oldukça önemlidir. Dolayısıyla öğrencilerin işlemin içindeki mesaja değil aynı zamanda mesajların paketlenildiği dil yapısına da dikkat etmeleri gerekmektedir. Sınıf içindeki etkinliklerde rol alan öğrenci kullanılan dil yapısını, işlemin içeriğini bir anlamda sanki “monitör” gibi gözlemlediği sürece yaptığı etkinliğin amacını daha iyi kavramaktadır.

Pek çok işlem, öğrencilerin önceki deneyimlerine veya dilbilimsel kaynaklarındaki eksikliklerine bakmaksızın öğrencilerin bir şeyler yaratması için onları teşvik eder. Bu anlamda öğrenci görev odaklı yaklaşımda risk alan ve keşfeden bir rol üstlenmiş olur (Richards ve Rodgers, 2001:235).

İşleme dayalı öğrenme yaklaşımını iskelet yapısında farklı evrelerde farklı öğretmen rollerinden söz etmek mümkündür.

İşleme dayalı dil öğretiminde öğretmenin en önemli görevi uygun işlemleri seçmek ya da yaratmak; öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre bu işlemleri bir sıraya koyduktan sonra öğretim ortamına aktarmaktır.

İşlem öncesi evrede öğretmenin görevi öğrencilere konuyu, yararlı kelime ve yapıları anlatmaktır. İşleme dayalı öğretimin temsilcileri, öğrencilere işlemler sunulmadan önce, birtakım işlem-öncesi çalışmalar yapılmasının, öğretim ortamında öğrencilerin başarılı olmaları açısından önemli olduğu görüşünü savunmaktadırlar. Öğrencilere kullanacakları işlemin konusu hakkında bilgi verme, yararlanabilecekleri kelime veya yapıları hatırlatma işlemin öğrenci tarafından sonuçlandırılmasını kolaylaştırmaktadır (Willis, 2000:54).

Yapılan araştırmalar sonucunda işlemler yardımıyla öğrenilecek konunun uygulama aşamasından önce öğrenciye söylenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Fakat bu hiçbir zaman işlem öncesi bir gramer dersi anlamına gelmemelidir. Öğretmen sadece öğrenciye işlemin içerdiği yapıyla ilgili önceden bilinçlilik kazandırmalıdır (Richards ve Rodgers, 2001:236).

İşlem evresinin ilk kısmında öğretmen “monitör” durumundadır. Bu aşamada öğretmen, öğrencilerine kolaylaştırıcı hiçbir bilgi vermez ve onlara yardım etmez. Öğretmen, öğrenci gruplarından mümkün olduğu kadar uzak durmaya çalışır; fakat gereken zamanlarda öğrencilerini teşvik etmekten kaçınmaz. Öğretmen, bu kısımda, öğrencilerin hepsinin doğru işlemi yapıyor olduklarından ve hedefleri iyi anlamış olduklarından emin olmalı; hangi öğrencilerin veya öğrenci gruplarının konuşmaya veya kontrol etmeye daha çok istekli olduklarını gözlemlemeli; öğrencilerin zamanlarını iyi kullanmalarını sağlamalıdır (Willis, 2000:40).

İşlem evresinin ikinci kısmı olan planlama evresinde öğretmen dilin iyi kullanımı için tavsiyelerde bulunan kişi durumundadır. Bu kısımda öğretmen öğrencilerin istediklerini daha açık ve kolay biçimde nasıl ifade edecekleri konusunda öğrencilere yardımcı olmaktadır. Öğretmen doğru noktalar yakalayan ve dili yaratıcı bir şekilde kullanan öğrenciler hakkında yorum yapmalıdır. Öğretmenden herhangi bir noktada fikrini söylemesi istenirse, öğretmen öğrencilerin işlemi ilerletebilmeleri için gereken olumlu tavsiyeleri söylemelidir. Öğretmenden hatalarını düzeltmesi istenirse,

öğretmen hataların içinden en önemli olanı göstermelidir. Öğretmen öğrencilerin yaptığı yanlışları düzeltirken veya gösterirken onların cesaretini kırarak her türlü sözden ve eleştiriden kaçınmalıdır. Ayrıca, öğretmen gerektiği durumlarda birbirlerine yardım etmeleri için öğrencileri teşvik etmelidir. Bu evrede öğretmen, öğrenci grupları içerisinde kimin konuşmacı olacağına karar vermeleri için onlara yardımcı olmalıdır. Sınıfa sunulacak olan raporların yazılması için gereken süre öğrencilere belirtilmeli; gereken durumlarda öğrencilere kalan zamanları hatırlatılmalıdır (Willis, 2000:59).

İşlem evresinin son ve üçüncü aşaması olan rapor kısmında ise öğretmen “yöneten kişi” durumundadır. Öğretmen, bu kısımda öğrencilerin sunacakları raporları tanıtır; konuşmacıların etkin bir şekilde dinlenebilmesi için uygun koşulları hazırlar ve diğer gruplardan hangisinin bir sonraki raporu sunacağını belirler. Bu kısımda, yazılı veya sözlü oluşturulan raporlarda öğretmenin yapmakla yükümlü olduğu birtakım sorumluluklar söz konusudur. Öğretmen, iyi bir dinleme ortamı hazırlar, öğrencilerin konuşma anında yaptıkları hataları söyleme ve düzeltme yoluna gitmez; bunun yanı sıra öğrencilerin kullandıkları yaratıcı ifadelerle dikkat çeker. Ayrıca öğretmen, raporların birbirinin tekrarı olduğunu düşündüğünde sunumu erkenden bitirebilir. Fakat öğrencilerin eklemek istedikleri herhangi birşey olup olmadığını sormak durumundadır (Willis, 2000:60).

İşleme dayalı öğrenmenin son evresi olan dile odaklanma evresinde ise öğretmenin farklı roller, göze çarpmaktadır. Bu evrede öğretmen, mümkün olduğu kadar öğrencilerin ihtiyaç duyduğu zamanı vermelidir. Analiz kısmında öğretmen, öğrencileri bazı yapı ve kavramları keşfetmeleri için serbest bırakır. Bundan sonra öğretmen öğrencilerin farketmedikleri ya da değinmeyi unuttukları yapılara dikkat çeker. Eğer gerekirse bu noktalarla ilgili zenginleştirici örnekler vererek öğrencileri aydınlatır. Daha sonra öğretmen öğrencilere iki veya üç adet farklı etkinlik sunar (Willis, 2000:114).

Kısacası öğretmen işleme dayalı öğrenme yaklaşımında kolaylaştırıcı aynı zamanda, kilit noktalarda öğrenciye ışık tutacak bir rehber durumundadır (Willis, 2000:40).

3.7.12. Güçlü Yönleri ve Sınırlılıkları

İşleme dayalı dil öğretiminin sunduğu en büyük avantaj, dilin gerçek iletişiminin ön planda tutulduğu, anlamın amaç olarak kullanıldığı bir yapı içinde sunulmasıdır. Geleneksel modellerde görülenin aksine, işleme dayalı dil öğretiminde işlemlerin sonuçlarını rapor halinde yazan öğrenciler dilsel yapıları genel anlamda kullanmaya teşvik edilmektedirler. Geleneksel modellerde tutarlılıktan akıcılığa doğru ilerlerken, işleme dayalı dil öğretiminin amacı dört yetiyi birbirine entegre ederek, akıcılıktan tutarlılığa doğru bir yol izlemektir. Elde edilen işlemlerin sıralanışı, modele esneklik kazandırırken, öğrenenler için alternatif etkinlikler yaratmada öğretmene yardımcı olmaktadır. Başka bir deyişle, işlem ve işleme dayalı değerlendirmenin ikinci dil edinimine en büyük katkısı, çok iyi kavramlar üzerine tasarlanan işlemlerin içerik/ bilgi ve dil arasındaki ortak yaşama ait ilişkiyi kavramasıdır. Bu anlamda işlemler, gramerin yerine geçen başka bir çıkar yol değil; daha değerli bir kavramdır. İşlemler, grameri bir dizi kurallar listesi olmaktan çıkarıp, dilin bir iletişim ağı olarak farkındalığını sağlamaktadır (Byrnes, 2002:434).

Geleneksel anlamda gramer odaklı izlenen modellerine alışkın olan öğrenciler, işleme dayalı dil öğretiminin yapısına alışmada zorluk yaşayabilmektedirler; fakat işleme dayalı dil öğretimi gramer ve sözcük bilgisini sistematik biçimde öğrenciye sunarsa, öğrenenlerin ihtiyaçları doğrultusunda önceden belirlenen çıktı daha anlamlı hale gelebilmektedir.

İşleme dayalı dil öğretiminde, sınıf içi etkinliğinin öncelikli hedefi işlemin kendisidir ve işlemi tamamlamak için öğrencilerin kullandığı dil sadece bir araçtır. İşlem öğrencilerin belirlenen çıktıya ulaşmak için dili kullandıkları bir çeşit etkinliktir. Bu etkinlik, gerçek yaşamı yansıtır ve öğrenenler anlam üzerine odaklanır. Bu noktada öğrenenler, istedikleri dili kullanma konusunda özgürdürler. Bir oyun oynama, verilen bir problemi çözme, bilgileri veya deneyimleri paylaşma gerçek yaşam işlemleri olarak adlandırılabilirler. İşlemler, öğrenenlerin kendi dillerini geliştirmeleri ve dil edinimlerini sağlamak için öğrenene fırsat vermektedirler (Byrnes, 2002:433).

Tüm bu avantajların yanı sıra işleme dayalı dil öğretimi değişik boyutları göz önüne alındığında birtakım sınırlılıklara sahiptir. Yeniliklerin perspektifinden bakıldığında, işleme dayalı dil öğretiminin yüzleştiği esas sorun dil öğretimi sahnesindeki görece yeniliğidir. Bununla beraber, işleme dayalı dil öğretimi hala gelişen

bir teknolojidir ki- çoğu öğretmen bu konuda hala fazla birşey bilmemektedir (Markee, 1997:37).

İşleme dayalı dil öğretiminin uygulanabilirliği, görelî faydalığı ve uygunluğuna göre çözümleni gereken birtakım problemler mevcuttur. Dünyanın pek çok bölgesinde normal sınıf mevcudu elli veya altmış öğrenciye çıkmaktadır ki bu rakamlar küçük grup çalışmasının kullanımını önlemektedir. Ancak öğretmenlerin geniş sınıf mevcutlarıyla çalışmak zorunda kaldıkları Bangalore Projesi deneyimi göstermiştir ki, işleme dayalı dil öğretiminin öğrenci-merkezli sınıf prosedürlerinin kullanımına bağlı kalması gerekli değildir; ve bu tür öğretim durumlarında öğretmen-merkezli çeşitler geliştirmek mümkündür. Diğer yandan, grup çalışmasının geniş sınıflarda özellikle uygun olduğu öne sürülebilir (Halliday ve Cooke 1982, Akt., Markee, 1997:38). Örneğin, altmış öğrencili öğretmenin merkezde olduğu bir sınıfta, tüm öğrencilere eşit zaman veren bir öğretmen bir saatlik ders süresince hiçbir bireyin bir dakikadan fazla konuşmasına izin veremez. Diğer yandan grup çalışması, aynı zaman periyodunda öğrencilere erek dili kullanmaları için çok daha fazla fırsat tanır ve öğrencilerin etkileşiminin kalitesi çok daha çeşitli olur. Tüm bu faktörler dil öğrenimi için faydalı kabul edilebilmektedir (Markee, 1997:38).

İşleme dayalı dil öğretiminin uygulanabilirlik açısından taşıdığı bir başka sorun, öğretmenlerin geniş zaman periyotlarında yabancı dilde iletişim kuramadıkları durumda, işleme dayalı dil öğretimini kullanmalarının onlar için ne kadar uygulanabilir olduğudur. Bu tür şartlar altında işleme dayalı dil öğretimini benimsemeye çalışan öğretmenler kendilerini oldukça sakıncalı sonuçlarla karşı karşıya getireceklerdir. İşleme dayalı dil öğretimi ile ilgili bir başka potansiyel problem de öğretmenlerin bu yaklaşımı inançları ve alışkanlıklarına ne kadar uygun gördükleridir. Bazı araştırmalar öğretmenlerin sınıfta neler yaptıklarını işlemlerle düşünmeye eğilimli olduklarını göstermektedir. Bu, işleme dayalı dil öğretiminin öğretmenler için hatırı sayılır psikolojik geçerliliği olduğunu ve bu nedenle eğitimsel davranışları ve değerleriyle uygun olduğunu ortaya koyabilir (Markee, 1997:39).

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu araştırmada, işleme dayalı izlenme öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkisi incelenmiştir. Bu konudaki literatür incelendiğinde, çalışmaların büyük kısmının işleme dayalı değerlendirme, bu değerlendirmede işlemlerin zorluk dereceleri, işlemler ve öğrenenler arasındaki etkileşim üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Var olan çalışmaların çok az bir kısmı, akademik başarının değerlendirilmesine yöneliktir. Bu nedenle de bu bölümde, ulaşılabilen “akademik başarının değerlendirilmesi” ile ilgili çalışmaların yanı sıra diğer çalışmalara da yer verilmiştir.

Juhani Lehto (1985), yapmış olduğu çalışmada, çalışan bellek kapasitesi ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu çalışmada farklı işlem türlerinden yararlanmıştır. Bu çalışmada 15 yaşında Lise 1. sınıf öğrencileri denek grubunu oluşturmaktadır. Öğrencilerin çalışan bellek kapasitelerinin akademik başarı üzerinde etkili olup olmadığının belirlenmesi amaçlanan bu çalışmada Juhani iki farklı deney kullanmıştır. İlk deneyde, çalışan bellek kapasitesi, bellek testi ile ölçülmüştür. Geliştirilen bu test, okuldaki dört temel ders (matematik, coğrafya, yabancı dil-İngilizce, anadil-Fince) üzerine temellendirilmiştir. İkinci deneyde ise, çalışan bellek işlemleri kullanılmıştır. Kullanılan bu işlemler, birinci deneyde olduğu gibi okuldaki dört ders üzerine temellendirilmiştir.

İlk deneyde, 64 kız, 43 erkek olmak üzere toplam 107 denek kullanılmıştır. Bu deneklerin yaş ortalaması 15.9 olarak saptanmıştır. Geliştirilen bellek testleri öğrencilere okul saatleri içerisinde uygulanmış, her bir test için öğrencilere 35'er dakika verilmiştir. İkinci deneyde ise 14 kız, 21 erkek olmak üzere toplam 35 öğrenci yer almıştır. Bu öğrencilerin yaş ortalaması 15 olarak belirlenmiştir. Öğrenciler, kendilerine sunulan işlemleri okul saatleri dışında tamamlamışlardır.

Öğrencilerin bellek testlerinden ve işlemlerinden elde ettikleri sonuçlar değerlendirildiğinde, işlemlerin kullanıldığı ikinci deney grubundaki öğrencilerin ders notlarının, birinci deney grubunda bulunan öğrencilere oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Başka bir deyişle, ikinci deneyde, işlemler ve akademik başarı arasında daha yüksek bir korelasyon bulunmuştur. Bununla birlikte, hatırlamaya yönelik işlem

performansı ile okul dersleri arasında anlamlı bir fark olduğu araştırmacı tarafından belirtilmiştir.

Görüldüğü gibi, işlemler yabancı dil öğretiminde kullanıldığı gibi farklı alanlarda da tercih edilen bir etkinlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Lehto'nun 1985 yılında yapmış olduğu araştırmada farklı bir ölçme aracı olarak kullanılan işlemler bellek kapasitesini ölçme amacına hizmet etmiştir. Buna benzer bir araştırma 1990 yılında David C. Geary tarafından yapılmıştır. İlkokul 2. sınıf ve 4. sınıf öğrencileri bu araştırmanın denek grubunu oluşturmaktadır. Bu sınıflarda bulunan toplam 74 öğrencinin 53'ü normal, 21'i öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerdir. Üst yürütücü bellek ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada Geary, 17 sayfadan oluşan ve içerisinde 5 farklı işlem türünün yer aldığı bir kitapçık ile ölçümlerini gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda 2. ve 4. sınıfta bulunan normal öğrencilerin akademik başarılarının öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin başarılarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

İşlemlerin farklı amaçlara hizmet ettiği başka bir araştırma da 1997 yılında Wilcox, Williams ve Reutzell tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada geleneksel ve yeniden yapılandırılan işbirlikçi öğrenme yönteminde, öğrencilerin işlem süreçlerinde üstlendikleri rollerin katılım ve üretkenlik üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın denek grubunu ilkokul 4. ve 5. sınıfta okuyan 79 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada, öğrenciler kontrol grubu, geleneksel işbirlikçi ve yeniden yapılandırılan işbirlikçi gruplar olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Her gruba grup tartışması ve problem çözme süreci gerektiren bir işlem verilmiştir. Kule yapımı ile ilgili olan bu işlem türü öğrencilerin yaratıcı ve bilimsel süreçlerden geçerek planlama yapmalarını sağlayan bir etkinlik şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Sontest kontrol gruplu deneysel model kullanılan araştırmada, geleneksel işbirlikçi grupta bulunan öğrencilere işbirlikçi öğrenmede yer alan temel roller verilmiştir. Bu grupta görev alan 5 öğrenci, gruptaki öğrencileri işlemi tamamlamaları için disipline eden lider durumundadırlar. Yeniden yapılandırılan işbirlikçi öğrenme grubundaki öğrencilerin görev paylaşımı ise daha demokratik bir şekilde gerçekleşmiştir. Bu grupta görev alan öğrenciler diğer katılımcıların işlemi tamamlamaya yönelik performanslarında onlara yardımcı olan, sorunlarına çözüm getiren kişiler durumundadır. Kontrol grubunda bulunan öğrencilere ise görev paylaşımı yapılmamış, fakat diğer iki grupla beraber aynı işlem verilmiştir.

Her üç gruba da uymaları gereken kurallar listesi ve işlemi tamamlamaları için 35 dakika süre verilmiştir. Araştırmada öğrencilerin katılımları öğrencilere işlem sonrası dağıtılan 5'li Likert tipi tutumölçer ile ölçülmüştür. Üretkenlik boyutu ise kulelerin belirlenen kriterlere uygunluğu açısından ölçülmüştür. Yapılan ölçümler sonucunda geleneksel işbirlikçi grup ile kontrol grubu arasında üretkenlik ve katılım açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yeniden yapılandırılan işbirlikçi grupta üretkenlik açısından kontrol grubundan daha yüksek bir ortalama çıkmıştır. Bununla beraber, geleneksel ve yeniden yapılandırılan işbirlikçi gruplar arasında üretkenlik ve katılım açısından anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Yaş ve cinsiyet faktörlerinin katılım üzerinde etkili olduğu araştırma sonucunda elde edilen bir başka veridir. Araştırma sonucunda işbirlikçi kurumların, sosyal yeteneklerin gelişimi açısından fırsat sağladığı, katılımın yüksek olduğu öğrenme durumlarında daha çok düşünce ve etkinlik imkanı olduğu gözlenmiştir.

İşleme dayalı öğrenme, farklı öğrenme modelleri ile birlikte öğrenme ortamına aktarılabilir. Smith (2003), bilgisayar destekli öğrenme ve işleme dayalı öğrenme yaklaşımlarını eş zamanlı kullanmış; bu yaklaşımların öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma, Midwestern Üniversitesi İngilizce sınıfında ders gören 14 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yaşları 19-28 arasında değişen öğrenci grubu, Japonya, Kore, Tayvan, Çin, Katar olmak üzere beş farklı ülkeden gelmişlerdir. Araştırmadaki öğrenciler İngilizce'yi ikinci dil olarak öğrenmektedirler. Araştırma üç temel soruya kaynaklık etmektedir. Bunlar: (1) öğrenenler öğrenme süreci boyunca anlamı nasıl tartışmaktadırlar? (2) öğrencilerin anlam üzerinde yoğunlaşmalarında işlem çeşidinin etkisi ne kadardır? (3) bilgisayar destekli öğrenme ile işleme dayalı öğrenme, anlam üzerinde yoğunlaşma açısından yüz yüze eğitimden ne kadar farklıdır? Araştırma öncesi grupların homojen bir yapıya sahip olup olmadıklarını saptamak amacıyla öntest yapılmıştır. Öntestten elde edilen sonuçlar grupların birbirine denk olduğunu kanıtlamıştır. Öğrenciler, ilk önce gruplara ayrılarak dört iletişimsel işlemi Chatnet adlı bir sohbet programını kullanarak tamamlamışlardır. Daha sonra her öğrenciye ikişer adet boz-yap ve karar verme işlemleri verilmiş ve öğrencilerden bu işlemleri tamamlamaları istenmiştir. Yapılan gözlemler sonucunda, öğrencilerin, bilgisayar ortamında ancak anlamadıkları bir nokta olduğunda anlam üzerinde tartıştığı saptanmıştır. Bu durumda öğrencilerin anlamı yorumlama

düzeylerinde yüzde 34 oranında artış olduğu gözlenmiştir. Bunun yanı sıra işlem çeşidinin öğrenenlerin anlam üzerinde tartışmasında oldukça etkili olduğu görülmüştür. Denel işlem olarak kullanılan bilgisayar destekli öğrenme ve işleme dayalı öğrenme yaklaşımlarının, yüz yüze eğitimle kıyaslandığında anlam üzerinde tartışmaya daha elverişli olduğu görülmüştür.

Daha önceki bölümlerde, işleme dayalı izlenme modelinin yürütüldüğü öğrenme ortamlarında iletişimsel yetilerin ayrı bir öneme sahip olduğu, bu yüzden işlemlerin özellikle dil öğretiminde dört temel yetiyi geliştirmeye yönelik olması gerektiği vurgulanmıştır.

Ahmed (1996), yapmış olduğu araştırmada, izlenme tasarımı, işleme dayalı yaklaşımın, iletişimsel yetilerin gelişimi açısından önemli olduğunu vurgulamıştır. Araştırma, Niagata'daki Japonya Üniversitesi'nde açılan "Yoğun İngilizce Programı" (IEP) adı altında oluşturulan bir kursta gerçekleştirilmiştir. Bu kursa katılan öğrenciler ikinci dil olarak İngilizce öğrenmektedirler. Araştırmanın amacı doğrultusunda dersin hedefleri, işleme dayalı izlenme tasarımı ilkeleri, işlemlerin tanımları ve sınıflandırılması incelenmiştir. Yaklaşık dokuz haftalık bir eğitim sürecinden geçen öğrenciler, uygulanan izlenme tasarımı doğrultusunda farklı pek çok işlem gerçekleştirmişlerdir. Bu işlemler, konu ile paralellik gösteren ve konuya göre seçilen etkinliklerden oluşmaktadır. Uygulama sonrasında araştırmacı, öğrencilerin kurs ile ilgili görüşlerini almıştır. Bu kursa katılan öğrencilerin büyük kısmı, işleme dayalı yaklaşımla öğrendiklerinden büyük zevk aldıklarını; işleme dayalı öğrenmenin, dilin işlevsel kullanımını ön plana çıkardığını belirtmişlerdir. Bunun sonucunda, işleme dayalı yaklaşımın ikinci dil edinimi açısından önemli olduğu saptanmıştır. Bunun yanında araştırmacı, işlemlerin konu ile ilgili doğru bir şekilde planlanıp, öğrencilere sunulması gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilere mantıksal bir sıralama içerisinde sunulan etkinliklerin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etki yarattığı araştırma sonunda ayrıca belirtilmiştir.

İşleme dayalı öğrenmenin sınıf ortamına aktarılışı sırasında, dersi yürütecek olan kişinin gözönünde bulundurması gereken pek çok nokta vardır. Carless (2002), yaptığı araştırmada, işleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrenme ortamına aktarılışı sırasında önemli rol oynayan dört boyut üzerinde durmuştur. Bu araştırma, Hong-Kong'da bulunan ilköğretim okulları içerisinde seçilen üç okulun İngilizce dersi öğretmenleriyle

yapılmıştır. Araştırmada, gürültü-disiplin, ana dilin kullanımı, öğrenci katılımı ve çizme, boyama etkinliklerinin işleme dayalı öğrenme yaklaşımındaki rolleri değerlendirilmiştir. Farklı ilköğretim okullarından seçilen üç öğretmen araştırmada gözlenen durumdadırlar ve her birinin öğrenci grubu 6-7 yaşlarındaki öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada, söz konusu öğretmenlerin onbeş dersi gözlemlenmiş; kendileriyle altı kez yarı-yapılanmış görüşme yapılmıştır. Araştırmada denek olarak kullanılan öğretmenler A, B ve C şeklinde isimlendirilmiştir.

Araştırmadaki A öğretmeni sekiz yıldan bu yana İngilizce öğretmenliği yapmaktadır. Öğrencilerin derse aktif katılımını başarıyla sağladığı gözlenen öğretmenin, disiplini sağlamakta sorun yaşadığı gözlemlenmiş; bu yüzden kimi zaman öğretmenin dersi kesmek zorunda kaldığı görülmüştür. Bunun yanı sıra, A öğretmeni işlemleri uygularken öğrencilerin gürültü yapmasının kaçınılmaz olduğunu belirtmiştir. Bu anlamda, A öğretmeni sınıf içerisinde öğrencilerin yaptıkları gürültünün çok önemli olmadığı görüşündedir. Araştırmadaki B öğretmeni ise iki yıldan bu yana İngilizce öğretmenliği yapmaktadır. B öğretmenin, A öğretmenin aksine, sınıf içerisinde disiplini sağlamak adına işlemlere daha az yer verdiği saptanmıştır. C öğretmeni ise beş yıldan bu yana İngilizce öğretmenliği yapmaktadır. C öğretmenin, işleme dayalı etkinliklere yeteri kadar yer verirken, sınıf içi disiplini de kusursuz bir şekilde sağlayabildiği gözlenmiştir. Araştırma bu açıdan, üç öğretmenin de disiplin ile sözlü veya grup halinde yapılan işlemlerin sonucunda ortaya çıkan gürültü için değişik eğilimler içerisinde olduklarını göstermektedir.

Araştırmada incelenen başka bir boyut anadilin kullanımıdır. Bu noktada, üç öğretmenin sınıfında da öğrencilerin işlemleri tamamlama süreçleri boyunca İngilizce yerine kendi ana dillerini kullandıkları gözlenmiştir. Öğrenciler bu süreç boyunca her ne kadar işlemi tamamlamaya yönelik konuşuyor olsalar da, bu konuşmaların İngilizce dil öğrenimi açısından yararlı olmadığı araştırmacı tarafından özellikle vurgulanmıştır. Bu noktada Carless (2002), öğretmenlerin işlem sırasında ana dilin kullanımını nasıl sağlayabilecekleri ile ilgili olarak aşağıda belirtilen önerileri geliştirmiştir:

1-Öğretmenlerin ilk önce kendilerinin iyi bir model olması gerekmektedir. Başka bir deyişle öğretmenler sınıf içerisinde ana dili mümkün olduğu kadar çok kullanmalıdırlar.

2-Öğrenciler, işlemi tamamlamak için ihtiyaç duyabilecekleri yapıların erek dildeki karşılıklarını bilmelidirler. Araştırmada öğrencilerin bu tür yapıları fazla bilmedikleri ortaya çıkmıştır.

3-Öğretmenler, işlem süreci boyunca erek dil kullanımının önemini öğrencilere anlatmalıdırlar. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin, öğrencilerin erek dil kullanımını gözlemlemeleri gerekmektedir.

4-Öğretmenler, gerektiği durumlarda anadilin kullanımına izin vermelidirler. Aksi takdirde, işlemin hedeflenen çıktıya ulaşması mümkün olamaz.

Araştırmada, işlemlerle ilişkisi incelenen bir diğer unsur öğrencilerin katılımıdır. İşleme dayalı öğrenmede grup çalışmasının önemi bu araştırmada farklı boyutlarda gözlenmiştir. Örneğin, bazı öğrencilerin grup içerisinde daha çok konuştukları, bazılarının daha az rol oynadıkları görülmüştür. İşleme dayalı öğrenmenin, verilen bir işlem altında İngilizce öğrenimini amaçladığı düşünüldüğünde grup katılımının oldukça önemli olduğu anlaşılmaktadır. Carless, öğretmenlerin grup katılımını arttırabilmeleri için birtakım yollar izlemeleri gerektiği görüşündedir. İlk olarak, öğretmenler, tüm öğrencileri katılım için teşvik etmeli ve ders boyunca gösterecekleri katılımları desteklemelidir. İkinci olarak, eğer grubun bir sözcüsü varsa, bunun diğer işlemlerde değişik öğrenciler arasında dönüşümlü hale getirilmesi yararlı olacaktır. Üçüncü olarak, zamanlama ve gruplamada esnek davranılmalıdır; farklı işlemlerde öğrenciler farklı roller üstlenmelidir.

İşleme dayalı öğrenmede ele alınan dördüncü unsur, çizme ve boyamadır. Örneğin, bu araştırmada, öğrencilere sınıf penceresinden gördüklerini çizmeleri istenmiş; daha sonra bunu yazılı metne dökmeleri sağlanmıştır. Bu çalışma için öğrencilere 15-25 dakika zaman verilmiştir. Öğrenciler gördüklerini yazıya dökerlerken, erek dili kullanmışlardır. Erek dili kullanmaya teşvik edilen öğrenciler böylece, yeni dilbilimsel yapıları da öğrenme şansı yakalamışlardır.

İşlemler ve öğrenenler arasındaki etkileşimi belirlemek amacıyla yapılan bir başka araştırma da Murphy (2003) tarafından gerçekleştirilmiştir. Son yapılan araştırmalar işlemlerin yapısının ve yerine getirilme süreçlerinin, öğrenenlerin, tutarlılık, akıcılık ve karmaşıklık düzeyleri üzerindeki dikkatlerini kendi üzerinde toplayabileceğini göstermektedir. Bunun yanında, öğrenenlerin sınıf içerisinde işlemlerle kurdukları etkileşimin önemi oldukça büyüktür. Murphy (2003)'nin yaptığı

bu araştırmada ise, işlemler ile öğrenenler arasındaki ilişkilerin düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmanın hipotezi, “işlemlerin doğal yapıları ve durumları, tutarlılık, akıcılık ve karmaşıklık üzerinde istenilen etkiyi yaratmak için yönetilebilir” şeklinde ifade edilmiştir. Bu araştırmadaki katılımcılar, “Further Education” Koleji’nde her sabah üç saatlik genel ingilizce dersi gören ve ingilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerden oluşmaktadır. Düzey belirleme sınavında öğrencilerin seviyeleri “Orta (Intermediate)” olarak belirlenmiştir. Yaşları 17-30 arasında değişen öğrenciler farklı pek çok nedenden dolayı İngiltere’ye gelmişlerdir. 4 kız, 4 erkekten oluşan 8 öğrenci, Hong Kong, İnan, İtalya, Kore (2), İşpanya, Türkiye ve Venezuela’dan gelmişlerdir. Katılımcılar, ders kitabı olarak “Cutting Edge (Intermediate)” adlı kitabı kullanmaktadırlar. Ders esnasında kullanılacak işlemler Skehan (1998) tarafından belirlenen akıcılık, karmaşıklık ve tutarlılık ilkelerine göre seçilmektedir. Bu araştırmada öğrencilere yukarıda adı geçen üç boyut için üç işlem türü verilmiştir.

1. İşlem: Tutarlılık üzerine- “Ziyaretçilere ülkeniz hakkında ipuçları verme”
2. İşlem: Akıcılık üzerine- “Aşırı duygusal olma üzerine konuşma”
3. İşlem: Karmaşıklık üzerine- “İhtilafly yasalar üzerine tartışma”

Araştırma sonucunda, amaçlanan eğitimsel hedeflere ulaşmada işlemlerin yapısının ve durumlarının yetersiz kalabileceği saptanmıştır. Bununla birlikte, yapılan değerlendirmeler, öğrenenlerin işlemden etkilenmelerinin, işlemin tasarlanan hedefini tehlikeye attığını göstermektedir. Aynı zamanda bu araştırma, işlemlerin doğal yapısının ve durumlarının, hedeflenen eğitimsel çıktılarına varmak için erken olduğunu kanıtlar niteliktedir.

İşleme dayalı öğrenme ortamı uygulanan sınıf içerisinde öğrencilere sunulacak olan işlemlerin planlanma özellikleri, kazanım hedeflerine ulaşma açasından oldukça önem taşımaktadır. Willis (2000), işleme dayalı öğrenme yaklaşımının iskeletini oluştururken, işlem öncesi, işlem ve dile odaklanma evreleri olarak üçe ayırdığı çalışmasında, öğrencilere verilecek olan işlemlerin önceden öğretmen tarafından seçilmesi, bununla birlikte öğrencilere işlemler dağıtıldıktan sonra gereken sürenin verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu konuyla ilgili olarak Yuan ve Ellis (2002), işlemlerin öğrenciler tarafından planlanması konusunda bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmada, işlemler, planlanma süreleri bakımından, işlem-öncesi planlama, işlem süreci boyunca planlama ve plansız işlem süreci olmak üzere üç gruba ayrılmıştır.

Araştırmanın amacı, ikinci dil ediniminde işlem-öncesi ve işlem süreci boyunca planlamanın etkilerini araştırmaktır. Araştırmanın alt problemlerini ise şu şekilde özetlemek mümkündür: Sözlü anlatıcı işlem türlerinde işlem-öncesi ve işlem süreci boyunca planlama (1) “akıcılık” üzerinde ne derece etkilidir? (2) “karmaşıklık” üzerinde ne derece etkilidir? (3) “tutarlılık” üzerinde ne derece etkilidir? Araştırma, 18-20 yaş grubu, 42 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar sekiz yıldan beri yabancı dil olarak İngilizce eğitimi almaktadırlar. Haftada 4 saat okuma-yazma ve 2 saat dinleme-konuşma olmak üzere 6 saat İngilizce dersi gören öğrenciler ayrıca iki haftada bir 1 saat sözlü İngilizce dersi görmektedirler. Öğrenciler araştırma öncesi 14 kişiden oluşan üç gruba ayrılmışlardır. 1. grup 8 erkek, 6 kız, 2.grup 6 erkek, 8 kız, 3. grup 5 erkek, 9 kız öğrenciden oluşmaktadır. Grupların homojen bir yapıya sahip olup olmadıklarını tespit etmek amacıyla gruplara öntest uygulanmış, grupların birbirine denkliği kanıtlanmıştır.

Araştırmada üç gruba da aynı işlem verilmiştir. Bu işlemde öğrencilerden kendilerine verilen resimlere bakarak bir hikaye oluşturmaları ve bu hikayeyi sözlü bir şekilde anlatmaları istenmiştir. Denel işlem öncesi 14 kişilik gruplara ayrılan deneklerin 1. grup plansız işlem süreci (NP- No Planning), 2. grup işlem-öncesi planlama (PTP- Pre-task Planning), 3. grup işlem süreci boyunca planlama (OLP- On-line Planning) şeklinde isimlendirilmişlerdir. 1. gruba hikayeyi anlatmaları için sadece 5 dakika verilmiştir. Bunun yanında, işlem üzerinde düşünceleri için ek süre verilmemiştir. 2. gruba söyleyeceklerini düşünceleri ve planlamaları için 10 dakika süre verilmiştir. Ayrıca hikayeyi anlatmaları için 5 dakika verilmiştir. 3. gruba ise hikayeyi anlatmaları için belirli bir süre verilmemiş; istedikleri kadar düşüncelerine izin verilmiştir.

Uygulamadan sonra elde edilen veriler Tek Faktörlü ANOVA ile değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeye göre elde edilen bulguları şu şekilde özetlemek mümkündür:

- 1- İşlemi tamamlayabilmek için OLP grubu, NP ve PTP gruplarından daha fazla zaman harcamıştır.
- 2- PTP ve OLP grupları orijinal kelime üretimi bakımından NP grubundan daha fazla sayıda kelime üretmişlerdir.
- 3- Akıcılık bakımından değerlendirildiğinde, dakikada 76 hece ile PTP grubu en yüksek puanı elde etmiştir. OLP grubu ise en az puanı elde etmiştir.

4- Dilbilgisel karmaşıklık gözönüne alındığında PTP ve OLP gruplarının oldukça etkili olduğu gözlenmiştir. Sözcüksel çeşitlilikte ise PTP grubunun oldukça başarılı olduğu; fakat OLP grubunun o kadar başarılı olmadığı; bununla birlikte NP grubunun bu anlamda hiç başarılı olamadığı görülmüştür.

5- OLP grubunun tutarlılık açısından pozitif etki ile en yüksek puanı aldığı, NP grubunun ise en az puanı aldığı belirlenmiştir.

Elde edilen bu sonuçlara göre karmaşıklık, akıcılık ve tutarlılık işlevleri temel alındığında işlemlerin planlanma evrelerinin kimi durumlarda etkin olduğu, kimi durumlarda ise yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra planlama evresinin hiç olmadığı durumlarda ise (NP) bu üç farklı boyutta hemen hemen başarı kaydedemediği görülmüştür. Sonuç olarak bu araştırma ile, öğrencilere işlemi tamamlamaları için ihtiyaçları olan sürenin, gerek önceden gerekse işlem sırasında verilmesinin, işlemin tamamlanma performansını arttırdığını kanıtlamıştır.

Öğrencilerin, öğrenme ortamı içerisinde kendilerine sunulan işlem türleriyle ilgili tutumları, kazanım hedefleri açısından oldukça önemli rol oynamaktadır. Bu noktada Mohamed (2003), gramer öğrenimiyle ilgili öğrencilere verilen iki işlem türüne yönelik öğrencilerin görüşlerini almıştır. Araştırmada, erek gramer yapısı ile ilgili belirgin açıklamaların yapıldığı tümdengelimci işlem türü ile erek gramer yapısı ile ilgili kuralları öğrencilerin bizzat kendi başlarına keşfettikleri tümevarımcı işlem türü kullanılmıştır. İngilizce kursuna devam eden 51 öğrencinin katıldığı araştırmada işlemler "Relative Clauses" konusu üzerine tasarlanmıştır. Üç sınıf üzerinde yapılan araştırmada her sınıf ikiye ayrılmıştır. İlk gruba tümdengelimci işlem türü verilmiş; bu grupta bulunan öğrenciler (N=23) bireysel olarak çalışmışlardır. İkinci gruba ise tümevarımcı işlem türü verilmiş; bu grupta bulunan öğrenciler (N=28) gruplara ayrılmışlardır. İşlemler tamamlandıktan sonra, öğrencilerin işlem türlerine yönelik tutumları anketler yoluyla değerlendirilmiştir. Anketler sonucunda, tümdengelimci işlem türünün verildiği grubun yüzde 71.4'ü; tümevarımcı işlem türünün verildiği grubun yüzde 73.9'u işlem çeşitlerinin kendileri için yeni olduğunu belirtmişlerdir. Her iki grupta bulunan öğrencilerin yaklaşık yüzde 73'ü işlemlerin yararlı, ilginç, açık, anlaşılması kolay ve gelecek konular için tercih edilebilir olduğunu söylemişlerdir. Araştırma sonucunda elde edilen verilere t testi uygulanmış, öğrencilerin işlem türlerine yönelik tercihleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğrencilerin verilen işlemler karşısında öğretmen ile girdiği iletişim ve etkileşim açısından Ellis ve Heimbach (1997), yaşları 5 ile 6 arasında değişen 10 çocuk ile dinlemeye dayalı işlemleri kullanarak bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmada yer alan denekler, Japonya'da Amerikan askeri sistemine göre eğitim veren bir okulda ikinci dil olarak İngilizce öğrenen çocuklardır. Araştırmada öğrencilere verilen işlemler, bir böceğe veya kuşa ait olan bir resmi tahtada doğru yere yerleştirmeye dayanmaktadır. Bu işlem öncelikle çiftler, daha sonra gruplar halinde öğretmenin verdiği yönergeleri dinleyerek gerçekleşmiştir. Öğrencilere istedikleri kadar tartışma imkanı yaratılmıştır. Ellis ve Heimbach, ikili olarak gerçekleştirilen çalışmada 10 öğrenciden sadece 3 tanesinin öğretmen ile görüşme yaptığını belirlemişlerdir. Grup ile yapılan çalışmada ise öğretmen ile etkileşim daha fazla oranda olmakla beraber, bu çalışmada da 10 çocuktan 4'ünün öğretmen ile hiç görüşmediği gözlenmiştir. Tüm bunlarla birlikte, öğrencilerin işlemi kavrayış oranı, ikili çalışmada yüzde 28 iken; grup çalışmasında bu oran yüzde 68 oranında değişiklik göstermiştir. Bu çalışma, küçük yaştaki öğrencilerin öğretmen ile etkileşim kurmakta isteksiz olduklarını göstermiştir. Bununla birlikte, bu sorunun grup çalışmasıyla en aza indirgenebileceği anlaşılmıştır. Yine bu araştırma sonucunda, öğretmen ile yapılan görüşmelerin bir başka deyişle kurulan etkileşimin kavrama açısından etkisinin oldukça büyük olduğu görülmüştür.

İşleme dayalı öğrenme yaklaşımının değerlendirme boyutunda günümüze kadar pek çok araştırma yapılmıştır. Örneğin Norris (2002), işleme dayalı dil öğretimine göre geliştirilen performans testini değerlendirmiştir. Bu çalışmada işleme dayalı dil öğretimi ilkelerine göre performans testi geliştirilmiş ve geliştirilen bu test 90 denek üzerinde uygulanmıştır. Bu testte, yetilerin birbirine entegre edildiği işlemler, bilişsel süreçlere göre sıralanmış; işlemlerin zorluk dereceleri göz önünde tutulmuştur. Araştırma sonuçları, işleme dayalı geliştirilen performans testinin, deneklerin belirli işlemleri tamamlama yeteneklerine bağlı olduğunu göstermiştir. Ayrıca, bu çalışmada, işlemlerin zorluk dereceleri ile deneklerin performansları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, işlemlerin özellikleri ile bilişsel süreç ve dil performansı arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Norris'in 2002 yılında yapmış olduğu araştırmanın bir benzeri Elder, Iwashita ve McNamara tarafından (1996) yapılmıştır. Araştırmacılar, öyküleyici işlemler üzerine yaptıkları bu çalışmalarında, işlem yönergelerinin, materyallerin ve performans

durumlarının yönetiminin, akıcılık, tutarlılık ve karmaşıklık bakımından deneklerin konuşmaları üzerinde sistematik etkilerinin olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, araştırmacılar, sistematik bir çeşitlilik olmadığını belirtmekle birlikte, işlemlerin karmaşıklık ve zorluk boyutlarında önemli noktalara dikkat çekmişlerdir.

Albert ve Kormos (2004)'un yapmış oldukları araştırmada işlemlerde performansa dayalı yaratıcılık araştırılmıştır. Macar katılımcıların yer aldığı bu araştırmada, yaratıcılık, standardize edilmiş bir test ile ölçülmüştür. Araştırmacılar, yaratıcılık içerisindeki üç boyutu incelemişlerdir. Bu boyutlar, orijinallik, esneklik ve yaratıcı akıcılık olmak üzere sıralanmıştır. Yukarıda adı geçen bu boyutlar işlem performansına göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, bu üç boyutun işlem performansını farklı şekillerde etkilediğini göstermektedir. Yaratıcı akıcılık özellikle konuşmaya dayalı işlemlerde konuşma miktarıyla oldukça ilişkilidir. Orijinallik ise konuşma miktarı ile ters orantılı iken, orijinallik ve anlatımın karmaşıklığı arasında doğru orantı saptanmıştır. Bu ilişkiler ise yaratıcılığın, işlemler sırasında öğrenenlerin verdikleri çıktılarının özelliklerini etkileyebileceğini göstermektedir.

Sınıf yönetimi yabancı dil öğretimi başta olmak üzere tüm öğretim ortamlarında konunun özümsemesi açısından büyük önem taşımaktadır. Kishor ve Godfrey'in 1999 yılında yapmış oldukları çalışmada geribildirimlerin sınıf yönetimi açısından önemi incelenmiş;ve geribildirimlerin akademik işlemlerin tamamlanması üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Üç farklı okulda 4. ve 5. sınıflarda görev yapan toplam 5 öğretmen ve bu öğretmenlerin 109 öğrencisinin denek grubunu oluşturduğu bu araştırmada beş denel işlem kullanılmıştır. Beş farklı geribildirim türünün denel işlem olarak kullanıldığı bu çalışmada (1) geribildirimsiz, (2) bireysel olumlu geribildirim, (3) grup olumlu geribildirim, (4) bireysel olumsuz geribildirim, (5) grup olumsuz geribildirim çeşitleri kullanılmıştır. Araştırmanın hipotezleri şu şekildedir:

İşlemlerin tamamlanma ortalaması, (1) geribildirim kullanıldığı öğrenme ortamında geribildirim kullanılmadığı öğrenme ortamına göre daha yüksektir, (2) bireysel olumlu geribildirimler kullanıldığında, grup olumlu geribildirimlere nazaran daha yüksektir, (3) bireysel olumsuz geribildirimler kullanıldığında, grup olumsuz geribildirimlere oranla daha yüksektir.

Uygulama sonrası elde edilen sonuçlara göre geribildirimsiz öğrenme ortamında işlemlerin tamamlanma oranları 1.69, bireysel olumlu geribildirimlerde 1.84, grup

olumsuz geribildirimlerde 1.85, bireysel olumsuz geribildirimlerde 1.89, grup olumlu geribildirimlerde 1.92 olarak belirlenmiştir. Bu veriler sonucunda en etkili geribildirimlerin bireysel olumsuz ve grup olumlu geribildirimler olduğu saptanmıştır. Yapılan ölçümler sonucunda geribildirimlerin etkisinin 0.21 ile 0.32 oranında değiştiğini; bunun da işlemi tamamlama oranını yüzde 20 ile yüzde 30 oranında arttırdığını söylemek mümkündür. Sonuç olarak bu araştırma sonucunda tüm geribildirim türlerinde, işlemlerin tamamlanma oranlarının, geribildirimsiz durumlardan daha fazla olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin öğrenim yaşantıları boyunca edindikleri birikimler, akademik başarı beklentilerini doğrudan etkilemektedir. House (1992) öğrencilerin öğrenim yaşantıları ile akademik başarı beklentileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir; öğrenim yaşantılarını değerlendirmek için dört yıl boyunca öğrencilere farklı amaçlara yönelik verilen değişik işlem çeşitleri üzerinde öğrenci performanslarını değerlendirmiştir. Boylamsal desenin kullanıldığı bu araştırma 378 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda ise, öğrencilerin öğrenim yaşantıları ile akademik başarı beklentileri arasında değişik işlem çeşitlerine göre anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmacı tarafından ulaşılabilen çalışmalar göz önüne alındığında, işleme dayalı dil öğretiminin ve işlemlerin öğrenme yaşantılarına oldukça önemli katkı sağladığı görülmektedir. Ulaşılabilen araştırmalar incelendiğinde işleme dayalı dil öğretiminin akademik başarı ve öğrenme kalıcılığı üzerindeki etkisinin yeterli olarak değerlendirilmediği görülmektedir. Bu ihtiyaçtan yola çıkarak işleme dayalı dil öğretiminin akademik başarı ve öğrenme kalıcılığı üzerindeki etkisi deneysel model kullanılarak bu çalışmada incelenmiştir.

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bireysel öğrenmenin önem kazandığı günümüzde, işleme dayalı dil öğretimi yepyeni bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Geleneksel öğretim modellerinden farklı olan işleme dayalı dil öğretimi, öğrencilerin bireysel anlamda öğrenmelerine hız kazandırmaktadır. Sonuçtan çok sürece önem veren bir yaklaşımın benimsendiği işleme dayalı dil öğretiminde, öğrenciler edindikleri bilgileri doğrudan kendi hayatlarına

yansıtılabildikleri için öğrencilerin akademik başarıları yükselmekte ve öğrenme daha kalıcı bir şekilde gerçekleşmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilecek bulgular, uygulayıcılar için işleme dayalı öğrenme ortamının günümüzde yaygın bir şekilde var olan geleneksel öğrenme ortamları ile karşılaştırıldığında öğrenmeyi gerçekleştirir nitelikte olup olmadığının saptanması, öğrenme kalıcılığı göz önüne alındığında işleme dayalı öğrenme ortamının etkili olup olmadığının belirlenmesi, farklı disiplinlerde ve farklı öğrenci gruplarında yararlı olup olmadığının incelenmesi açısından yararlı olabilir.

Bunların yanı sıra araştırma sonucunda elde edilecek bulgular araştırmacılar için işleme dayalı öğrenmenin özelliklerinin değerlendirilmesi ve hangi niteliklere sahip olması gerektiğinin saptanması, farklı izlenme modelleri ile kıyaslandığında işleme dayalı öğrenmenin eksik ve üstün yönlerinin belirlenmesi ve işleme dayalı öğrenmeye alternatif olabilecek yeni izlenme modellerinin oluşturulması açısından yararlı olabilir.

Böylece araştırma sonuçlarının, işleme dayalı öğrenme ortamının başarısını etkileyen niteliklerin geliştirilmesine katkıda bulunması ve bu alanda yapılması düşünülen diğer araştırmalara da öneriler getirmesi beklenmektedir.

PROBLEM

Yabancı Dil Ağırlıklı Liselerde, Hazırlık Sınıfı İngilizce Dersi “Relative Clauses” ünitesi için uygulanan işleme dayalı ve geleneksel öğrenme ortamı, öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenmenin kalıcılığı üzerinde etkili midir?

HİPOTEZLER

Yabancı Dil Ağırlıklı Liselerin, Hazırlık Sınıfı İngilizce Dersi “Relative Clauses” ünitesinin,

1. deney ve kontrol gruplarının öntestten aldıkları puanlar kontrol altına alındığında, işleme dayalı öğrenme ortamı uygulanan deney grubu öğrencilerinin sontest puanları ile geleneksel öğrenme ortamı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

2. deney ve kontrol gruplarının sınıftan aldıkları puanlar kontrol altına alındığında, işleme dayalı öğrenme ortamı uygulanan deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puanları ile geleneksel öğrenme ortamı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

SAYILTI LAR

Bu araştırmadaki başlıca sayılıtlar, “Relative Clauses” ünitesi için, işleme dayalı öğrenme ortamının sınıf içi uygulaması ile ilgilidir.

1. Uygulama sırasında kullanılan yöntem ve teknikler işleme dayalı öğrenme ortamı için uygundur.
2. Uygulama sırasında kullanılan materyaller işleme dayalı öğrenme ortamı için uygundur.

SINIRLILIKLAR

Bu araştırma, bazı sınırlamalarla yapılmıştır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Bu araştırma, 2003-2004 Öğretim yılı II. Dönemi ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma, Hazırlık Sınıfına devam eden öğrencilerle sınırlıdır.
3. Bu araştırma, İngilizce Dersi “Relative Clauses” ünitesi ile sınırlıdır.

TANIMLAR

Akademik Başarı: Belirli bir programın sonucunda öğrencinin program hedeflerine ilişkin gösterdiği yeterlik düzeyi.

Bağlam: Bir dil birimini çevreleyen, ondan önce ya da sonra gelen, birçok durumda söz konusu birimi etkileyen, onun anlamını, değerini, belirleyen birim ya da birimler bütünü.

Erek Dil: Özellikle dil öğretiminde, öğrenenlere öğretilmesi hedeflenen dil.

Geleneksel Öğrenme Ortamı: Tüm kontrolün öğretmenin elinde olduğu, değişik yöntem ve tekniklerin, araç-gereçlerin kullanılmadığı, öğretmen odaklı öğrenme ortamı.

İşlem: Önceden belirlenen bir hedefi olan, öğrenenin bir sonuca varmak amacıyla kullandığı erek dildeki her türlü etkinlik.

İşleme Dayalı Öğrenme Ortamı: İşlemler yoluyla öğrenme etkinlikleri oluşturulan, öğrenen odaklı öğrenme ortamı.

İzlençe: Öğrenilecek konuların belirlenmesi amacıyla öğretmenler tarafından oluşturulan, öğrenme ortamı içerisinde kullanılan bir çeşit araç.

Öğrenme Kalıcılığı: Öğrenme süreci sonucunda öğrenilenlerin hatırd tutulması.

Söylem: Dilin sözlü ya da yazılı gerçekleşmesi, konuşan bireyin kullanımı.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan araştırma modeli, araştırma deseni, denekler, materyallerin geliştirilmesi, materyallerin uygulanması ve verilerin çözümleme teknikleri yer almıştır.

ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma, deneysel araştırma modeli ile gerçekleşmiştir. 2003-2004 Öğretim yılı bahar döneminde MEB'na bağlı Yabancı Dil Ağırlıklı Liselerin şubeler halinde düzenlenen iki hazırlık sınıfı üzerinde uygulanmıştır.

Karasar (2000:87)'a göre deneysel modeller, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir. Kaptan (1995:74) ise deneysel yöntemi, problemin kontrol edilmiş denek koşullar altında incelenmesi, diğer bir deyişle dikkatle kontrol edilmiş koşullar altında, belirli bir etkiye, harekete (girdi) karşılık bir tepkinin, davranışın meydana geleceğini saptamaya yönelmiş bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Deneme ortamı yapay ya da doğal koşullarda fakat araştırmacının kontrolü altında gerçekleştirilir. Deneme, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni etkilemesi, kontrollü koşullarda sistemli değişiklikler yapılması ve sonuçların izlenmesi ile olur (Karasar, 2000:88). Bu araştırmada ise, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde işleme dayalı öğrenme yaklaşımının etkisi incelendiğinden araştırma deneysel model olarak kabul edilmektedir.

DENEY DESENİ

Bu araştırmada, “öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli” (Karasar, 2000:97) kullanılmıştır. Bu desen, okul ortamında, sınıfların var olan düzeninin bozmadan uygulama yapma olanağı sağlamaktadır. Karasar (2000: 97) kontrol gruplu öntest-sontest modelinde yansız atama ile oluşturulan iki gruptan birinin deney grubu, diğerinin ise kontrol grubu olduğunu belirtmektedir. Her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılmaktadır. Modelde öntestlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve sontest sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardım etmektedir. Bu araştırmada ise, grupların homojen bir yapıya sahip olup olmadıklarını belirlemek, ayrıca öğrencilerin üniteye ilişkin ön bilgilerini saptamak amacıyla her iki gruba da öntest uygulanmış; denel işlemden sonra ise her iki gruba da sontest uygulanmıştır. Sontestten 1 ay sonra ise ünitenin öğrenilmesindeki kalıcılığı belirlemek amacıyla her iki gruba da kalıcılık testi uygulanmıştır. Desen Tablo 2.1’de özetlenmiştir.

TABLO 2.1. Modelin Simgesel Görünümü

Gruplar	Başarı Testi (Ön-test)	Denel İşlem	Başarı Testi (Son-test)	Kalıcılık Testi
G ₁ Deney Grubu R	T _{1.1.}	G ₁ İşleme Dayalı	T _{1.2.}	T _{1.3.}
G ₂ Kontrol Grubu R	T _{2.1.}	G ₂ Geleneksel	T _{2.2.}	T _{2.3.}

Modelin simgesel görünümünden anlaşılacağı üzere G₁ olarak adlandırılan grup deney grubu olarak belirlenmiştir. Bu grup “Relative Clauses” ünitesini işleme dayalı öğrenme ortamı çerçevesinde işlemiştir. G₂ olarak isimlendirilen grup araştırmanın kontrol grubudur. Bu grup ise üniteyi geleneksel öğrenme ortamı (öğretmen merkezli) çerçevesinde işlemiştir. Modelde görülen R, grupların oluşturulmasındaki yansızlık (randomness) ifadesi olup, grupların birbirine denk sayılabileceğini söylemek mümkündür. Modelde, her iki grupta da deney öncesi (T_{1.1.}, T_{2.1.}) ve deney sonrası (T_{1.2.}, T_{2.2.}) ölçümlerinin yapıldığı, öğrenmenin kalıcılığını ölçmek amacıyla her iki gruba da kalıcılık testi (T_{1.3.}, T_{2.3.}) uygulandığı görülmektedir.

DENEKLER

Bu araştırma 2003-2004 Öğretim yılı Yunus Emre Lisesi'nde okuyan Hazırlık sınıfında öğrenim gören iki sınıfın öğrencileri ile yapılmıştır. Yunus Emre Lisesi'nde toplam 3 Hazırlık şubesi bulunmaktadır. Hazırlık B ve Hazırlık C olmak üzere iki farklı şube üzerinde yapılan bu çalışmada dersi ve uygulamayı yürüten öğretmen aynı kişidir. Hazırlık B ve Hazırlık C sınıflarında okuyan öğrencilerin ilköğretim diploma notları kayıtlardan bulunmuş; her iki sınıfta okuyan öğrencilerin diploma notlarının aynı düzeyde (5.00) olduğu saptanmıştır. Bu iki sınıfın toplam öğrenci sayısı 58 kişidir. Araştırmanın, araştırmacının kontrolü altında ve bizzat araştırmacı tarafından yürütülmek istenmesi ve araştırmaya istenmedik değişkenlerin etki etmesini önlemek amacıyla araştırmacının ders öğretmeni olduğu Hazırlık B ve Hazırlık C sınıflarında uygulama yapılmasına karar verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının hangi sınıflar olacağı ise tesadüfi olarak belirlenmiştir. Bu araştırma için seçilmiş olan sınıflardan Hazırlık C sınıfı "deney grubu", Hazırlık B sınıfı ise "kontrol grubu" olarak atanmıştır. Bu iki sınıfta bulunan öğrencilerin cinsiyet dağılımları Tablo 2.2.'de gösterilmiştir.

TABLO 2.2. Deneklerin Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Toplam
Kız	20	16	36
Erkek	9	13	22
Toplam	29	29	58

Tablo 2.2.'de görüldüğü gibi, deney grubunda 20, kontrol grubunda 16 olmak üzere toplam 36 kız öğrenci bulunmakta ayrıca deney grubunda 9, kontrol grubunda 13 olmak üzere toplam 22 erkek öğrenci bulunmaktadır. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin yaş dağılımı ise Tablo 2.3.'de gösterilmiştir:

TABLO 2.3. Deneklerin Yaş Dağılımı

Yaş	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Toplam
15	5	6	11
14	21	22	43
13	3	1	4
Toplam	29	29	58

Tablo 2.3.'de görüldüğü üzere, öğrencilerin yaş dağılımları farklılık göstermektedir. Deney grubunda 5, kontrol grubunda 6 öğrenci 15 yaşında iken, deney grubunda 21, kontrol grubunda 22 öğrenci 14 yaşında, deney grubunda 3, kontrol grubunda 1 öğrenci ise 13 yaşındadır.

Deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin birbirlerine denk olduğunu saptamak amacıyla, gruplara denel işlemlerden önce öntest uygulanmıştır. Grupların öntest puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve t testi sonuçları Tablo 2.4.'te gösterilmiştir.

TABLO 2.4. Deney ve Kontrol Gruplarının ÖnTest Sonuçları

Gruplar	Deney Grubu	Kontrol Grubu
N	29	29
X	66.12	67.16
SS	14.74	15.03
Sd		56
T		0.26
P		0.065

Tablo 2.4'ten anlaşılacağı gibi deney grubunun öntest puanlarının ortalaması 66.12, kontrol grubunun öntest puanlarının ortalaması ise 67.16'dır. Deney grubunun öntest puanlarının standart sapması 14.74 iken, kontrol grubunun öntest puanlarının standart sapması ise 15.03 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının öntest sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak amacıyla SPSS paket programında ilişkisiz ölçümlerde ortalama puanlarının karşılaştırılması amacıyla t testi

uygulanmıştır. Bu test sonucunda t değeri 0.26 olarak saptanmıştır. Tabloda görüldüğü gibi p değeri 0.05 değerinden büyük olduğu için ($p= 0.065 > 0.05$) deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuç, grupların “Relative Clauses” ünitesi için grupların, başarı düzeyleri arasında bir fark olmadığını, grupların uygulama için birbirine denk olduğunu kanıtlar niteliktedir.

MATERYALLERİN GELİŞTİRİLMESİ

Bu bölümde, başarı testi ve öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi aşamalarına yer verilmiştir.

Başarı Testi

Bu çalışmada, araştırmanın hipotezlerini ölçmek amacıyla İngilizce dersinde “Relative Clauses” ünitesinde uygulanan ve hem öntest-sontest, hem de kalıcılık testi olarak kullanılan bir başarı testi geliştirilmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenme kalıcılığını ölçmek amacıyla kullanılan başarı testinin kapsam geçerliliği ve güvenilirlik çalışmaları için aşağıdaki aşamalar izlenmiştir.

1. Başarı testinin uygulama aşamasında öntest, sontest ve kalıcılık testi olarak kullanılmasına karar verilmiştir.
2. Başarı testinde ölçümü yapılacak dilbilgisi yapısının “Relative Clauses” olmasına karar verilmiştir.
3. Üzerinde uygulama yapılması düşünülen öğrencilerin özellikleri saptanmıştır. Bunlar,
 - a. Yabancı Dil Ağırlıklı Liselerin hazırlık sınıfında öğrenim gören,
 - b. Daha önce “Relative Clauses” dilbilgisi yapılarını işlemeyen öğrencilerdir.
4. Başarı testinde ölçülmesi beklenen kazanım hedefleri saptanmıştır. Araştırmacı, başarı testini geliştirmeden önce Yabancı Dil Ağırlıklı Liselerin Programı’nda yer alan hedefleri incelemiş ve başarı testinde ölçmeyi amaçladığı kazanım hedeflerini hazırladığı belirtke tablosunda (Ek 1) göstermiştir.
5. Araştırmacı belirtke tablosunda yer alan kazanım hedefleri doğrultusunda 80 maddeden oluşan başarı testini, Murphy (1997) tarafından hazırlanan English Grammar In Use, Eastwood (2000) tarafından hazırlanan Oxford Practice Grammar,

Evans ve O'Sullivan (2001) tarafından hazırlanan Click On 1-2 (Student's Book), Dyson (2001) tarafından hazırlanan Exploring English Grammar 1-2-3, Evans ve Dooley (1998) tarafından hazırlanan Enterprise 1-2-3 (Student's Book) kitaplarından da yararlanarak geliştirmiştir.

6. Başarı testinin programda yer alan kazanım hedeflerini kapsayıp kapsamadığından emin olabilmek için Yunus Emre Lisesi'nde görev yapmakta olan, toplam beş kişiden oluşan İngilizce Zümresi öğretmenlerinden ve YTÜ İngilizce Öğretmenliği bölümünde görev yapmakta olan bir akademisyenden uzman görüş alınmıştır. Kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla yapılan bu görüşmelerden sonra araştırmacı, üç maddede yer alan seçenekleri değiştirmiş; bunun yanında iki maddeyi kazanım hedefleri doğrultusunda yeniden hazırlamıştır. Bu düzeltmelerden sonra test uygulamaya hazır hale gelmiştir.
7. Kapsam geçerliliği sağlanan başarı testinin güvenilirliğini saptamak amacıyla, araştırmacı 80 maddeden oluşan testi, uygulama yapacağı grubun bir üst grubu olan 9/B sınıfına uygulamıştır. Ön uygulamanın yapıldığı bu sınıf, 11 erkek, 17 kız olmak üzere toplam 28 kişiden oluşan ve "Relative Clauses" ünitesini 2002-2003 Öğretim yılında hazırlık sınıfında öğrenmiş bir öğrenci topluluğundan oluşmaktadır. Bu sınıfta bulunan öğrencilerin hazırlık sınıfı İngilizce ders öğretmenleriyle görüşülmüş; ünite ile ilgili ne tür çalışmalar yapıldığı öğrenilmiştir.
8. Ön uygulamanın yapılmasından sonra, başarı testinde bulunan toplam 80 madde SPSS ortamında analiz edilmiş (Ek 2) ve madde güçlük indeksi 0.50, ayırıcılık gücü ise 0.20 civarında olan maddeler hazırlık sınıflarına uygulanacak başarı testi için seçilmiştir.
9. Sonuç olarak, ön test-son test ve kalıcılık testi olarak kullanılacak başarı testi 13 bilgi, 16 kavrama, 4 uygulama, 7 analiz basamağında olmak üzere toplam 40 maddeden oluşmuştur (Ek 3). Seçilen 40 maddenin madde istatistiklerine bağlı olarak hesaplanan KR-20 güvenilirlik katsayısı 0.89 olarak hesaplanmıştır.

Öğrenme Etkinliklerinin Düzenlenmesi

Kazanım Hedefleri: MEB tarafından hazırlanan Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler'in Hazırlık Sınıfı İngilizce dersi öğretim programında yer alan hedefler "Relative Clauses"

ünitesi için belirlenmiş; bu hedefler araştırmacı tarafından kazanım hedefleri olarak belirtilmiştir.

Öğrenme Yaşantıları: Hedeflerin belirlenmesinin ardından Yunus Emre Lisesi İngilizce Zümresi öğretmenlerinden görüş alınarak “Relative Clauses” ünitesine yönelik belirlenen kazanım hedeflerine ulaşma adına gereken ders saatleri belirlenmiştir. Relative Clauses ünitesinde yer alan alt konuların dağılımları ve kazanım hedefleri dikkate alınarak araştırmacı tarafından günlük ders planları hazırlanmıştır. İşleme dayalı öğrenme yaklaşımı uygulanan sınıfa yönelik günlük planlar hazırlanırken, araştırmacı özellikle bu yaklaşımın ilkelerini gözönünde bulundurarak öğrenmeyi sağlamak için planlarında zengin örneklere yer vermeye çalışmıştır.

Materyal: İşleme dayalı izlenme tasarımıyla değinildiği gibi araştırmacı, işleme dayalı izlenme yaklaşımında kullanılabilecek materyalleri sağlamaya çalışmıştır. Hedefler ve öğrenme yaşantıları hazırlandıktan sonra tez danışmanı tarafından kontrol edilerek gerekli düzeltmelerle uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

MATERYALLERİN UYGULANMASI

Başarı Testi

Araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi grupların birbirine denliğini kanıtlamak amacıyla her iki gruba da öntest olarak ünite başlangıcından bir hafta önce uygulanmıştır. Birinci hipotezin sınanması açısından, uygulama sonrası aynı başarı testi her iki gruba da sontest olarak uygulanmıştır. Sontest, uygulamadan bir hafta sonra öğrencilere bir ders saati içerisinde uygulanmıştır. Öntest ve sontest arasındaki süre dört haftadır. İkinci hipotezi sınamak amacıyla aynı başarı testi her iki gruba da kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Araştırmacı, öğrenmenin kalıcılığını ölçmek için sontestten sonra bir ay beklemiştir. Böylece her bir testin arasında bir aylık zaman dilimi bırakılarak ölçmenin sağlıklı olması sağlanmıştır.

Deneklerin hazırlık sınıfı öğrencileri olması ve ilköğretimden gelen sınav-not kaygısını fazlasıyla taşımaları nedeniyle, öğrencilere bu testlerin kendi notlarına bir etkisi olmayacağı, araştırmacının bizzat kendisini ilgilendiren bir durum olduğu belirtilmiştir.

Ünitenin İşlenişi

Ön testten 1 hafta sonra, ders öğretmeni olarak araştırmacı, önceden hazırladığı günlük ders planları doğrultusunda (Ek 4) deney ve kontrol gruplarına yönelik uygulama aşamasına geçmiştir. Kontrol grubu olarak belirlenen Hazırlık B sınıfında “Relative Clauses” ünitesi araştırmacı öğretmen tarafından geleneksel (öğretmen-merkezli) öğrenme ortamına yönelik işlenirken, deney grubu olan Hazırlık C sınıfında sözü edilen ünite işleme dayalı öğrenme ortamı içerisinde yine araştırmacı öğretmen tarafından öğrencilere aktarılmıştır. Her iki grupta da oniki saatlik uygulama süresi yaklaşık iki hafta sürmüştür.

VERİ ÇÖZÜMLEME TEKNİKLERİ

Verilerin çözümlenmesinde, araştırmacı tarafından deney ve kontrol gruplarının başarı testinden elde ettikleri puanlar belirlenmiştir. Buna göre, öğrencilerin vermiş oldukları her doğru yanıtta 2.5 puan, her yanlış yanıtta 0 puan, her boş bırakılan soruya 0 puan verilmiştir.

Birinci Hipotez

Araştırmanın birinci denencesi “deney ve kontrol gruplarının öntestten aldıkları puanlar kontrol altına alındığında, işleme dayalı öğrenme ortamı uygulanan deney grubu öğrencilerinin sontest puanları ile geleneksel öğrenme ortamı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir.

Birinci denenceyi test etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi sontest olarak uygulanmıştır. Birinci denencenin test edilmesi amacıyla SPSS 12.0 paket programında Tek Faktörlü Kovaryans Analizi (Tek Faktörlü ANCOVA) kullanılmıştır.

İkinci Hipotez

Araştırmanın ikinci denencesi “deney ve kontrol gruplarının sontestten aldıkları puanlar kontrol altına alındığında, işleme dayalı öğrenme ortamı uygulanan deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puanları ile geleneksel öğrenme ortamı uygulanan kontrol

grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir.

İkinci denenceyi test etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi kalıcılık testi olarak kullanılmıştır. İkinci denencenin test edilmesi amacıyla SPSS 12.0 paket programında Tek Faktörlü Kovaryans Analizi (Tek Faktörlü ANCOVA) kullanılmıştır.

Öntest-sontest kontrol gruplu desenlerde, deneysel işlemin etkililiğine bakılmak istendiğinde, uygun istatistiki teknik Tek Faktörlü Kovaryans Analizi’dir. Çünkü bu teknikte, öntest, ortak değişken olarak kontrol edilebilir (Büyüköztürk, 2002).

Hipotezlerin sınanmasında kullanılan istatistiksel tekniklerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Bu araştırmada, İngilizce dersi “Relative Clauses” ünitesi için geliştirilen işleme dayalı öğrenme ortamının öğrenci başarısına ve öğrenme kalıcılığına etkisinin ne olduğunu saptamaya yönelik bir çalışmaya yer verilmiştir. Bu saptamaların yapılabilmesi için, işleme dayalı öğrenme ortamı tasarlanarak uygulanmış, hipotezlerde bulunan yargılara cevap bulabilmek amacıyla deneklere başarı testi uygulanarak elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Geleneksel öğrenme ortamının tasarlandığı kontrol grubunda ise öğretmen uygulama süreci boyunca öğrencilere hedeflenen konuyu düz anlatım ve soru-cevap teknikleriyle anlatmış, uygulama sonrasında araştırma için geliştirilen başarı testi, hipotezlerde bulunan yargıları desteklemek amacıyla kontrol grubunda uygulanmış, elde edilen veriler değerlendirilmiştir.

Birinci Hipoteze İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmada ele alınan birinci hipotez; “deney ve kontrol gruplarının öntestten aldıkları puanlar kontrol altına alındığında, işleme dayalı öğrenme ortamı uygulanan deney grubu öğrencilerinin sontest puanları ile geleneksel öğrenme ortamı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu hipotezin test edilmesi için deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanları hesaplanmıştır. Bu puanlar dikkate alınarak deney ve kontrol gruplarının aritmetik ortalaması ve standart sapmaları bulunmuştur. Elde edilen değerler Tablo 3.1.’de belirtilmiştir.

TABLO 3.1. Grupların Ön Test Son Test Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar		Deney Grubu	Kontrol Grubu
N		29	29
Ön-Test	X	66.12	67.15
	SS	14.7	15.02
Son-Test	X	83.53	72.24
	SS	8.22	17.88

Tablo 3.1.'deki verilerden de anlaşılacağı gibi deney grubunun öntest puanlarının ortalaması 66.12, sontest puanlarının ortalaması ise 83.53'dür. Deney grubunun öntest standart sapma puanı 14.7, sontest standart sapma puanı ise 8.22 dir. Kontrol grubunun öntest puanlarının ortalaması 67.15, sontest puanlarının ortalaması ise 72.24'tür. Kontrol grubunun öntest standart sapma puanı 15.02, sontest standart sapma puanı ise 17.88'dir. Belirtilen bulgular, deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanlarının ortalamaları arasında, deney grubu lehine fark olduğunu göstermektedir. Deneysel işlemin etkililiğini incelemek yani grupların sontest ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını incelemek için, grupların öntest puanları ortak değişken olarak kontrol altına alınarak, deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasında kovaryans analizi yapılmıştır. Elde edilen değerler Tablo 3.2.'de verilmiştir.

TABLO 3.2. Grupların Başarı Puanlarının Kovaryans Analizine İlişkin Bulguları

Varyansın Kaynağı	Etki		Hata		F	P
	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması		
Gruplar Arası	1	2069.84	55	104.85	19.73	.000

$p < 0.05$

Tablo 3.2'den de anlaşılacağı gibi, işleme dayalı öğrenme ortamı uygulanan deney grubu ile geleneksel öğrenme ortamı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin sontest puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Çünkü uygulanan

kovaryans analizi sonucunda F değeri 19.73 bulunmuştur. [$F_{(1-55)} = 19.73, p < 0.05$]. Bu değer 56 serbestlik derecesi ve 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tüm bu sonuçlardan anlaşılacağı gibi her iki grubun öntest puanları kontrol altına alındığında, işleme dayalı öğrenme ortamı uygulanan sınıfın, geleneksel öğrenme ortamı uygulanan sınıftan, akademik başarı bağlamında daha başarılı olduğu söylenebilir. Bu bulgu, araştırmanın birinci denencesini desteklemiştir.

Yukarıda ulaşılan sonuçlar, Lehto (1985), Ahmed (1996), Smith (2003), Stevenson ve Newman (1986) tarafından işleme dayalı öğrenme öğrenme yaklaşımı ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Lehto (1985) tarafından Lise 1. sınıf öğrencisi 107 denek üzerinde gerçekleştirilen çalışmada bellek kapasitelerinin akademik başarı üzerinde etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. İki farklı veri türü ile elde edilen bulgular sonucunda, deney grubu lehine anlamlı fark bulunurken, işlemler ile akademik başarı arasında yüksek korelasyon bulunmuştur. Bu durum araştırma bulguları ile desteklenmektedir.

Ahmed (1996) işleme dayalı öğrenmenin önemini, temel kavram ve ilkelerini saptamak amacıyla yaptığı deneysel çalışmada, denek grubuna işleme dayalı izlençe tasarımı doğrultusunda eğitim vermiştir. Eğitimin ardından yapılan değerlendirme sonuçlarına göre, doğru şekilde öğrencilere sunulan işlemlerin, akademik başarı üzerinde olumlu etkisi olduğu belirtilmiştir. Bu sonuç araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Smith (2003), işleme dayalı öğrenme ve bilgisayar destekli öğrenme modellerini birlikte kullanarak yaptığı çalışmasında, işlem türlerinin öğrenme ortamına aktarılmasıyla birlikte, öğrencilerin kavrama düzeylerinde yüzde 34 oranında artış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada elde edilen sonuç araştırma bulgularını desteklemektedir.

Stevenson ve Newman (1986), matematik ve İngilizce okuma derslerinde öğrencilerin uzun vadedeki akademik başarılarını ölçmek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında, 255 öğrenciden oluşan denek grubunun akademik başarıları bilişsel işlemler yoluyla değerlendirilmiştir. Yapılan ölçümler sonucunda, özellikle okuma dersinde, öğrencilerin akademik başarıları ile bilişsel işlemler arasında yüksek bir korelasyon olduğu bulunmuştur. Bu sonuç araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

İkinci Hipoteze İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmada ele alınan ikinci hipotez; “deney ve kontrol gruplarının sontestten aldıkları puanlar kontrol altına alındığında, işleme dayalı öğrenme ortamı uygulanan deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puanları ile geleneksel öğrenme ortamı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu hipotezin test edilmesi için deney ve kontrol gruplarının sontest ve kalıcılık testi puanları hesaplanmıştır. Bu puanlar dikkate alınarak deney ve kontrol gruplarının aritmetik ortalaması ve standart sapmaları bulunmuştur. Elde edilen değerler Tablo 3.3.’de belirtilmiştir.

TABLO 3.3. Grupların Sontest Kalıcılık Testi Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar		Deney Grubu	Kontrol Grubu
N		29	29
Sontest	X	83.53	72.24
	SS	8.22	17.88
Kalıcılık	X	84.82	66.12
	SS	7.96	14.30

Tablo 3.3’deki verilerden anlaşılacağı gibi deney grubunun sontest puanlarının ortalaması 83.53, kalıcılık testi puanlarının ortalaması ise 84.82’dir. Deney grubunun sontest standart sapma puanı 8.22, kalıcılık testi standart sapma puanı ise 7.96’dır. Kontrol grubunun sontest puanlarının ortalaması 72.24, kalıcılık testi puanları ortalaması ise 66.12’dir. Kontrol grubunun sontest standart sapma puanı 17.88, kalıcılık testi standart sapma puanı ise 14.30’dur. Belirtilen bulgular, deney ve kontrol gruplarının sontest ve kalıcılık testi puanlarının ortalamaları arasında, deney grubu lehine fark olduğunu göstermektedir. Deney grubu ile kontrol grubu kalıcılık testi ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını incelemek için grupların sontest puanları kontrol altına alınarak, deney ve kontrol gruplarının kalıcılık testi puanları arasında kovaryans analizi yapılmıştır. Ulaşılan değerler Tablo 3.4.’de verilmiştir.

**TABLO 3.4. Grupların Başarı Puanlarının Kovaryans
Analizine İlişkin Bulguları**

Varyansın Kaynağı	<u>Etki</u>		<u>Hata</u>		F	P
	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması		
Gruplar Arası	1	3288.18	55	127.46	25.79	.000

p < 0.05

Tablo 3.4’de incelenebileceği gibi, işleme dayalı öğrenme ortamı uygulanan deney grubu ile geleneksel öğrenme ortamı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır. Çünkü kovaryans analizi sonucunda F değeri 25.79 bulunmuştur. [$F_{(1-55)} = 25.79, p < 0.05$] Bu değer 56 serbestlik derecesi ve 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tüm bu sonuçlardan anlaşılacağı gibi her iki grubun sontest puanları kontrol altına alındığında, işleme dayalı öğrenme ortamı uygulanan sınıfın, geleneksel öğrenme ortamı uygulanan sınıftan öğrenme kalıcılığı açısından daha başarılı olduğunu söylemek mümkündür. Bu sonuç araştırmanın ikinci denencesini desteklemiştir.

Yukarıda ulaşılan sonuçlar, Lehto (1985) ve Stevenson ve Newman (1986) tarafından işleme dayalı öğrenme yaklaşımı ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Lehto (1985) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, bellek kapasiteleri ile akademik başarı arasındaki ilişkinin yanı sıra öğrenme kalıcılığı arasındaki ilişki de incelenmiştir. Bu çalışma sonrası elde edilen veriler, işlemlerin öğrenme kalıcılığı üzerinde uzun süreli etkiye sahip olduğunu kanıtlar niteliktedir. Bu sonuç araştırmanın ikinci denencesi ile benzerlik taşımaktadır.

Stevenson ve Newman (1986), boylamsal kesit üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında, öğrencilerin matematik ve İngilizce okuma derslerindeki akademik başarılarını işlemler yoluyla ölçmüşlerdir. Araştırmanın amacı, bilişsel işlemler yoluyla öğrencilerin uzun vadedeki akademik başarılarını incelemektir. Bu çalışmada, öğrencilere anaokuluna başlamadan önce birtakım işlemler verilmiş, akademik başarıları değerlendirilmiştir. 255 anaokul öğrencisinin yer aldığı bu çalışmada, öğrencilerin akademik başarıları ilkökul 1, 2, 3, 5. sınıf ve Lise 10. sınıfta tekrarlı ölçümler yapılarak yeniden ölçülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilere sunulan

bişsel işlemlerle öğrencilerin lisedeki akademik başarıları arasında –özellikle okuma dersinde- yüksek korelasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bişsel işlemler yoluyla edindikleri bilgilerin uzun vadede kalıcılıklarını koruduğu araştırma sonucunda görölmüştür. Araştırmada elde edilen sonuç araştırma bulgularını desteklemektedir.



BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara göre varılan sonuçlar ile önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

İşleme dayalı öğrenme ortamında ders gören öğrenciler ile geleneksel öğrenme ortamında ders gören öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenme kalıcılıkları arasındaki farklılığı ortaya koymak amacıyla yapılan bu araştırmanın sonuçları şu biçimde açıklanabilir;

1- Araştırmanın birinci hipotezi olan “deney ve kontrol gruplarının öntestten aldıkları puanlar kontrol altına alındığında, işleme dayalı öğrenme ortamı uygulanan deney grubu öğrencilerinin sontest puanları ile geleneksel öğrenme ortamı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır” hipotezini, araştırma bulgusu desteklemiştir. Diğer bir deyişle, işleme dayalı öğrenme ortamında ders gören öğrenciler ile geleneksel öğrenme ortamında ders gören öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2- Araştırmanın ikinci hipotezi olan “deney ve kontrol gruplarının sontestten aldıkları puanlar kontrol altına alındığında, işleme dayalı öğrenme ortamı uygulanan deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puanları ile geleneksel öğrenme ortamı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark vardır” hipotezini, araştırma bulgusu desteklemiştir. Başka bir anlatımla, işleme dayalı öğrenme ortamında ders gören öğrenciler ile geleneksel öğrenme ortamında ders gören öğrencilerin öğrenme kalıcılıkları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

3- İşleme dayalı öğrenme ortamı, yabancı dil öğreniminde etkili olmuştur. Bu sonuç, bu alanda gerçekleştirilen diğer araştırmaların, işleme dayalı öğrenmenin

akademik başarı ve öğrenme kalıcılığı üzerindeki olumlu etkisine ilişkin kanıtlarını desteklemektedir.

Öneriler

Yukarıda yer alan sonuçlardan yola çıkarak, öğretmenler ve bu alanda çalışmakta olan araştırmacılar için bazı öneriler aşağıda yer almaktadır.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

1- İşleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenme kalıcılığı üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmada farklı işlem çeşitlerinden yararlanılmıştır. Uygulayıcılar, bu araştırmadan yararlanarak sınıf ortamında değişik işlemler türleri oluşturabilir ve kullanabilirler.

2- Bu çalışma için, “Relative Clauses” ünitesi seçilmiştir. Öğretmenler, işleme dayalı dil öğretimini farklı ünitelerde deneyebilirler.

3- Öğretim ortamına aktarılan işlem çeşitleri ile öğrencilerin öğrenmeleri kolaylaştırılabilir ve kalıcı öğrenme sağlanabilir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

1- İşleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenme kalıcılığı üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmanın uygulama aşamasında öğrenciler farklı işlem çeşitleri ile çalışmıştır. İşlem türlerinin hangilerinin akademik başarı ve öğrenme kalıcılığı üzerinde daha etkili olduğu başka bir araştırma kapsamında araştırılabilir.

2- Benzer araştırma, farklı okul düzeylerinde ve farklı ders gruplarında yapılabilir.

3- Farklı izlenme modellerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi karşılaştırılabilir.

4- Bu çalışmada işleme dayalı öğrenmenin akademik başarı ve öğrenme kalıcılığı üzerindeki etkisi, Hazırlık Sınıfı “Relative Clauses” ünitesi içerisinde değerlendirilmiştir. Sözü edilen bu faktörlerin diğer konular ve derslerdeki etkileri de incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Açıköz, K. Ü. (1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Allen, J. P. B. (1984). "Functional-Analytic Course Design and The Variable Focus Curriculum". *ELT Documents*, 124, 60-73. London: Pergamon Press.
- Ahmed, M. K. (1996). "Teaching Oral Communication Skills In Academic Settings: A Case Study In Task-Based Approach To Syllabus Design". Thai TESOL 16 th Annual Convention. Pattaya, Thailand. January 11-13.
- Albert, A. ve Kormos. J. (2004). "Creativity and Narrative Task Performance: An Explanatory Study". *Language Learning*, 54 (2), 277-310.
- Bilen, M. (1999). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. (Çev. A. Ferhan Oğuzhan). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Breen, M. (1984). "Process Syllabuses For The Language Classroom". *ELT Documents*, 118, 47-60. London: Pergamon Press.
- Brumfit, C. J. (1984). *General English Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Byrnes, H. (2002). "The Role Of Task-Based Assessment In A Content-Oriented Collegiate Foreign Language Curriculum". *Language Testing*, 19 (4), 419-437.

- Candlin, C. (1984). "Syllabus Design As A Critical Process". ELT Documents, 118, 29-45. London: Pergamon Press.
- Carless, D. (2002). "Implementing Task-Based Learning With Young Learners". ELT Journal 56 (4), 389-396.
- Crombie, W. (1985). *Discourse and Language Learning: A Relational Approach To Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- Demircan, Ö. (2002). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınevi.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretimi : İlkeler Yöntemler Teknikler*. Ankara: USEM Yayınları.
- Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dyson, J. (2001). *Exploring English Grammar (Student's Book 1-2-3)*. İstanbul: Best Kitabevi.
- Eastwood, J. (2000). *Oxford Practice Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. ve Heimbach, R. (1997). "Bugs and Birds: Children's Acquisition Of Second Language Vocabulary Through Interaction". *System*, 25, 247-259.
- Erden, M. (1997). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

- Evans, V. ve Dooley, J. (1998). *Enterprise (Course Book 1-2-3)*. Swansea: Express Publishing.
- Evans, V. ve O'Sullivan, N. (2001). *Click On. (Student's Book 1-2)*. Newbury: Express Publishing.
- Feez, S. (1998). *Text-Based Syllabus Design*. Sydney: National Centre for English Teaching and Research.
- Foster, P. ve Skehan, P. (1996). "The Influence Of Planning On Performance In Task-Based Learning". *Studies In Second Language Acquisition*, 18, 299-324.
- Geary, D. C. (1990). "Metamemory and Academic Achievement: Testing The Validity Of A Group-Administered Metamemory Battery". *Journal of Genetic Psychology*, 151 (4), 439-450.
- Gebhard, J. G. (1996). *Teaching As A Foreign Or Second Language*. Michigan: University of Michigan Press.
- Guariento, W. ve Morley, J. (2001). "Text and Task Authenticity In The EFL Classroom". *ELT Journal*, 55 (4), 347-353.
- Hadley, G. (1998). "Examining The Underlying Principles Of EFL Syllabus Design". *Bulletin of Keiwa College*, 6, 211-228.
- Hesapçıoğlu, M. (1998). *Öğretim Ilke ve Yöntemleri. Eğitim Programları ve Öğretim*. İstanbul: Beta Yayınları.
- House, J. D. (1992). "The Relationship Between Perceived Task Competence, Achivement Expectancies, and School Withdrawal Of Academically UnderPrepared Adolescent Students". *Child Study Journal*. 24 (4), 253-272.

- Johnson, K. (2003). *Designing Teaching Tasks*. Palgrave: Macmillan Education.
- Kaptan, S. (1995). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaur, A. (1990). "Considerations In Language Syllabus Design". *The English Teacher*, 29, 41-68.
- Kishor, N ve Godfrey, M. (1999). "The Effect Of Information Framing On Academic Task Completion". *Educational Psychology*. 19 (1), 91-101.
- Krashen, S. D. ve Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach : Language Acquisition In The Classroom*. San Francisco, CA: Alemany Press.
- Lehto, J. (1995). "Working Memory and School Achievement In The Ninth Form". *Educational Psychology*, 15 (3), 271-281.
- Long, M. H. (1985). "Input and Second Language Acquisition Theory". Gass, S., Madden, C. (Eds). *Input In Second Language Acquisition* , 86-93. Rowley, MA: Newbury House.
- Long, M. ve Crookes, G. (1993). "Units Of Analysis For Syllabus Design_The Case For Task". Crookes, G. ve Gass, S. M. (Eds.), *Tasks In A Pedagogic Context: Integrating Theory and Practice*, 9-54. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Markee, N. (1997). *Managing Curricular Innovation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McNamara, T. (1996). *Measuring Second Language Performance*. London: Longman Limited.

- Mislevy, R. J. (2002). "Design and Analysis In Task-Based Language Assessment". *Language Testing*, 19 (4), 477-496.
- Mohamed, N. (2003). "Consciousness-raising Tasks: A Learner Perspective". *ELT Journal*, 58 (3), 228-237.
- Morrison, G. R., Ross, S. M. ve Kemp, J. E. (2001) *Designing Effective Instruction*. New Baskerville: Wiley Education.
- Murphy, J. (2003). "Task-Based Learning: The Interaction Between Tasks and Learners". *ELT Journal*, 57 (4), 352-360.
- Murphy, R. (1997). *English Grammar In Use. A Reference and Practice Book For Intermediate Students*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Norris, J. M. (2002). "Examinee Abilities and Task Difficulty In Task-Based Second Language performance Assessment." *Language Testing*, 19 (4), 395-418.
- Norris, J. M. (2002). "Interpretations, Intended Uses and Designs In Task-Based Language Assessment". *Language Testing*, 19 (4), 337-346.
- Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks For The Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology. A Textbook For Teachers*. London: Prentice Hall.
- Nunan, D. (1993). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.

- Oğuzkan, A. F. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Prabhu, N.S. (1984). "Procedural Syllabuses". Read, T. E. (Ed.), *Trends In Language Syllabus Design*, 272-280. Singapore: Singapore University Press/RELC.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy: A Perspective*. New York: Oxford University Press.
- Quinn, T. (1984). "Functional Approaches In Language Pedagogy". *Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rabbini, R. (2002). "An Introduction To Syllabus Design and Evaluation". *The Internet Tesl Journal*, 8 (5), 25-31.
- Richards, J. C. ve Renandya, W.A. (2002). *Methodology In Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. ve Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods In Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Skehan, P. (1994). "Second Language Acquisition Strategies, Interlanguage Development and Task-Based Learning". Bygate, M., Tonkyn, A. ve Williams, E. (Eds), *Grammar and the language teacher*, 175-199. London: Prentice Hall.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach To Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, B. (2003). "Computer-Mediated Negotiated Interaction: An Expanded Model". *The Modern Language Journal*, 87, 38-54.

- Stevenson, H. W. ve Newman R. S. (1986). "*Long Term Prediction Of Achievement and Attitudes In Mathematics and Reading*". *Child Development*, 57, 646-659.
- White. R. V. (1988). *The ELT Curriculum: Design, Innovation and Management*. Oxford: Basil Blackwell.
- Widdowson, H. (1989). "*Knowledge Of Language and Ability For Use*". *Applied Linguistics*, 10 (2), 130-142.
- Widdowson, H. (1990). *Aspects Of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilcox, B., Williams, L. ve Reutzell, R. (1997). "*Effects Of Task Roles and Productivity In The Intermediate Grades*". *Journal Of Educational Research*. 90 (6), 344-351.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, D. (1996). *The Lexical Syllabus. A New Approach To Language Teaching*. London: Collins Cobuild.
- Willis, J. (2000). *A Framework For Task-Based Learning*. London: Longman Limited.
- Yuan, F. ve Ellis, R. (2003). "*The Effects Of Pre-Task Planning and On-Line Planning On Fluency, Complexity and Accuracy In L2 Monologic Oral Production*". *Applied Linguistics*, 24 (1), 1-27.

EKLER

	Sayfa
EK 1. Belirtke Tablosu.....	100
EK 2. Madde Analizi Tablosu.....	102
EK 3. Başarı Testi.....	105
EK 4. Günlük Planlar.....	112

Bilişsel Alan	Analiz	Kazanım Hedefleri					
		Konular	A. Relative Clauses (1) who/that/which	B. Whose/whom/where	C. Defining relative clauses	D. Non-defining relative clauses	E. Prepositions with relative clauses
	Verilen bir dizi cümle arasından doğru olanı seçip işaretler.		X		X		X
	Verilen bir dizi cümle arasından yanlış olanı seçip işaretler.		XX				X

EK 2
MADDE ANALİZİ
Seçenekler

Soru No	Madde No	Gruplar	A	B	C	D	E	BOŞ	Güçlük Derecesi	Ayırıcı Güç
1	1	Üst Grup	0	12	0	0	2	0	0,75	0,21
	B	Alt Grup	1	9	1	1	1	1		
2	3	Üst Grup	12	0	0	0	2	0	0,67	0,35
	A	Alt Grup	7	0	1	6	0	0		
3	6	Üst Grup	1	3	9	0	0	1	0,46	0,35
	C	Alt Grup	3	4	4	0	2	1		
4	7	Üst Grup	0	3	0	11	0	0	0,5	0,57
	D	Alt Grup	1	7	1	3	2	0		
5	8	Üst Grup	0	0	14	0	0	0	0,85	0,28
	C	Alt Grup	0	0	10	4	0	0		
6	9	Üst Grup	0	13	0	0	1	0	0,67	0,5
	B	Alt Grup	0	6	1	1	6	0		
7	17	Üst Grup	0	1	1	12	0	0	0,71	0,28
	D	Alt Grup	0	0	2	8	4	0		
8	18	Üst Grup	13	0	0	1	0	0	0,78	0,28
	A	Alt Grup	9	1	2	2	0	0		
9	22	Üst Grup	2	9	1	1	1	0	0,42	0,42
	B	Alt Grup	3	3	3	0	5	0		
10	29	Üst Grup	0	0	13	1	0	0	0,75	0,35
	C	Alt Grup	0	1	8	5	0	0		
11	35	Üst Grup	0	12	0	1	0	1	0,5	0,71
	B	Alt Grup	8	2	1	3	0	0		
12	37	Üst Grup	0	0	0	3	11	0	0,5	0,35
	E	Alt Grup	2	2	3	1	6	0		
13	39	Üst Grup	4	1	0	0	9	0	0,57	0,14
	E	Alt Grup	3	2	2	0	7	0		

14	40	Üst Grup	14	0	0	0	0	0	0,82	0,35
	A	Alt Grup	9	1	1	1	2	0		
15	41	Üst Grup	0	2	12	0	0	0	0,71	0,28
	C	Alt Grup	0	5	8	1	0	0		
16	42	Üst Grup	0	0	14	0	0	0	0,85	0,28
	C	Alt Grup	1	0	10	1	2	0		
17	43	Üst Grup	0	11	3	0	0	0	0,53	0,5
	B	Alt Grup	1	4	5	3	1	0		
18	44	Üst Grup	0	3	10	0	0	1	0,53	0,35
	C	Alt Grup	1	1	5	7	0	0		
19	45	Üst Grup	0	4	0	0	10	0	0,6	0,21
	E	Alt Grup	2	5	0	0	7	0		
20	47	Üst Grup	0	0	12	0	1	1	0,6	0,5
	C	Alt Grup	1	1	5	1	6	0		
21	48	Üst Grup	4	7	0	1	1	1	0,42	0,14
	B	Alt Grup	2	5	3	1	3	0		
22	51	Üst Grup	0	0	11	3	0	0	0,57	0,42
	C	Alt Grup	1	3	5	5	0	0		
23	53	Üst Grup	0	0	12	0	2	0	0,78	0,14
	C	Alt Grup	0	0	10	1	3	0		
24	54	Üst Grup	1	1	11	1	0	0	0,6	0,35
	C	Alt Grup	0	5	6	2	1	0		
25	55	Üst Grup	14	0	0	0	0	0	0,85	0,28
	A	Alt Grup	10	0	3	0	1	0		
26	58	Üst Grup	0	0	11	1	2	0	0,67	0,21
	C	Alt Grup	1	1	8	0	4	0		
27	59	Üst Grup	0	13	0	0	1	0	0,78	0,28
	B	Alt Grup	1	9	1	2	1	0		
28	61	Üst Grup	0	0	0	11	3	0	0,57	0,42
	E	Alt Grup	2	1	1	5	5	0		
29	62	Üst Grup	0	2	11	0	0	1	0,64	0,28

	C	Alt Grup	2	4	7	1	0	0		
30	63	Üst Grup	0	0	1	11	2	0	0,5	0,57
	D	Alt Grup	2	3	5	3	1	0		
31	64	Üst Grup	0	0	13	0	1	0	0,78	0,28
	C	Alt Grup	0	2	9	3	0	0		
32	65	Üst Grup	0	3	0	0	11	0	0,53	0,5
	E	Alt Grup	2	2	4	2	4	0		
33	66	Üst Grup	1	0	0	12	1	0	0,6	0,5
	D	Alt Grup	3	2	2	5	2	0		
34	69	Üst Grup	2	1	0	6	2	3	0,32	0,21
	D	Alt Grup	1	2	3	3	1	4		
35	70	Üst Grup	2	8	0	1	1	2	0,35	0,42
	B	Alt Grup	0	2	3	3	3	3		
36	74	Üst Grup	0	0	0	1	12	1	0,64	0,42
	E	Alt Grup	3	1	2	2	6	0		
37	75	Üst Grup	0	0	0	11	2	1	0,71	0,14
	D	Alt Grup	1	1	3	9	0	0		
38	78	Üst Grup	0	0	1	3	9	1	0,39	0,5
	E	Alt Grup	1	2	1	8	2	0		
39	79	Üst Grup	0	0	13	0	0	1	0,71	0,42
	C	Alt Grup	3	1	7	0	3	0		
40	80	Üst Grup	1	2	1	0	9	1	0,39	0,5
	E	Alt Grup	1	4	6	1	2	0		

EK 3
BAŞARI TESTİ

General Test On Relative Clauses

Name:

Surname:

Number:

Class:

Choose the correct answer for each question

1. Why do you blame me for everything _____ goes wrong?
a)who b)that c)was d)is e)why
2. What is the name of the river _____ flows through the town?
a)which b)who c)are d)where e)Ø
3. There were a lot of people at the party, only a few of _____ I had met before.
a)whose b)who c)whom d)what e)where
4. "Tom made a cake. Everybody liked it." Everybody liked the cake _____.
a) that made it Tom. b) which Tom made it. c) who made it Tom.
d) that Tom made. e) who Tom made.
5. "Mike wrote a poem. The school magazine is going to print it." The school magazine is going to print the poem _____.
a) that wrote it Mike. b) who wrote it Mike. c) that Mike wrote.
d) which wrote it Mike. e) that Mike wrote it.
6. "Where is the cheese? It was in the fridge! Where is the cheese _____ ?
a)who was in the fridge? b)which was in the fridge? c)where was it?
d)was in the fridge? e)that in the fridge?
7. Mary has three brothers.They are married. Mary has three brothers _____ are married.
a)which b)who c)whom
d)all of whom e)all of who
8. A strange man _____ said he knew you phoned while you were out.
a)who b)whom c)whose d)when e)which
9. The newspaper is owned by the Mearson Group, _____ is Jane Austen.
a)which chairman b)whose chairman c)who chairman
d)chairman e)that chairman

15. **“We have decided to buy the house .It had two bedrooms.”**

- a) We had two bedrooms which we have decided to buy.
- b) We decide to buy the house which have two bedrooms.
- c) We have decided to buy the house which had two bedrooms.
- d) We bought the house that we decided two bedrooms.
- e) We decided two bedrooms house which the buying.

Put the words into the correct order

16. **“the boy/ play in the garden/ my son”**

- a) My son is playing in the garden who is the boy.
- b) Playing in the garden is who is my son the boy.
- c) The boy who is playing in the garden is my son.
- d) My son is in the garden which is playing the boy.
- e) My son who is the boy is playing in the garden.

17. **“the men/ quarrel/ brothers”**

- a) The brothers are the quarrel which are the men.
- b) The men who are quarrelling are brothers.
- c) The men are the brothers which are quarrelling.
- d) The men that quarrels are the brothers.
- e) The brothers who quarrels are the men.

18. **“Tom’s father/ go swimming/ 78.**

- a) Tom’s father is 78 who goes swimming.
- b) Tom’s father goes swimming who is 78.
- c) Tom’s father who is 78 goes swimming.
- d) Tom’s father goes swimming when he is 78.
- e) Tom goes swimming when his father is 78.

19. “the robbers/ steal my car/ the police”

- a)The robbers who had stolen my car arrested the police.
- b)The police was arrested the robbers who had stolen my car.
- c)The robbers when the police arrested them stole my car.
- d)The robbers which were arrested by the police had stolen my car.
- e)The robbers who had stolen my car were arrested by the police.

Rewrite the given sentences using the relative pronouns

20. “A boy’s bike was taken.He visited the police station.” Rewrite this sentence with **whose**

- a)The boy’s bike was taken whose visited the police station.
- b)The boy whose visited the police station his bike was taken.
- c)The boy whose bike was taken visited the police staiton.
- d)The police station visited him whose his bike was taken.
- e)The boy visited the police station whose bike was stolen.

21. “Mount Everest is between China and Nepal.It is the highest mountain in the world.”

Rewrite this sentence with **which**

- a)Mount Everest is the highest mountain which is between China and Nepal in the world
- b)Mount Everest which is the highest mountain in the world is between China and Nepal.
- c)Mount Everest is the highest mountain in the world which between China and Nepal.
- d)Mount Everest is the highest mountain in the world which it is between China and Nepal.
- e)Mount Everest is the highest mountain in the world which is China and Nepal between it.

Complete the rest of the sentences

22. Atatürk is the leader _____ .

- a) which founded the Republic of Turkey.
- b)who invented the Republic of Turkey.
- c) who founded the Republic of Turkey.
- d) who founded the Republic of Turkish.
- e) which founded the Republic of Turkish.

23. Socket is an electrical thing _____

- a) who you put plug in for connecting electricity.
- b) who you put it in the socket for connecting electricity.
- c) which you put plug in for connecting electricity.
- d) which you put it in the socket for connecting electricity.
- e) that you put it in the socket for connecting electricity.

24. Jim helped the old lady _____ .

- a) whose lost her purse.
- b) who was lost her purse.
- c) whose purse was lost.
- d) whose purse lost.
- e) whose her purse was lost.

25. That's our new teacher _____ .

- a) who was born in Bolu.
- b) where was she born in Bolu.
- c) where was born in Bolu.
- d) who she was born in Bolu.
- e) that she was born in Bolu.

Using the definitions try to find the word itself

26. It is a person that takes people around places of interest.

- a) pilot
- b) shop assistant
- c) guide
- d) businessman
- e) travel agent

27. A coffee maker is a machine _____ makes coffee.

- a) who
- b) which
- c) what
- d) it
- e) Ø

28. _____ is a dangerous reptile which lives in rivers.

- a) lion
- b) tortoise
- c) frog
- d) shark
- e) crocodile

29. This is something _____ you go to an hospital for. It's a picture _____ taken to see if a bone is broken. What is this?

- a) which, who, photograph
- b) which, who, X-ray
- c) that, that, X-ray
- d) who, which, X-ray
- e) which, which, photograph

Find the answers of the questions

30. **John stayed at a hotel in Turkey.** You ask him:

- a) Do you like the hotel where did you stay in Turkey?
- b) Do you like the hotel which you stayed in Turkey?
- c) Did you like the hotel where you stay in Turkey?
- d) Did you like the hotel where you stayed in Turkey?
- e) Do you like the hotel which you stay in Turkey?

31. **Which man got angry? (lose his suitcase)**

- a) The man which got angry lose his suitcase.
- b) The angry man that loses his suitcase.
- c) The man who lost his suitcase got angry.
- d) Losing the suitcase man who is got angry.
- e) The man who got angry lost his suitcase.

32. **Which boys were crying? (break the window)**

- a) The boys when they had broken the window are crying.
- b) The boys which had broken the window were crying.
- c) The crying boys which were broken the window.
- d) The boys are crying that brought the window.
- e) The boys who had broken the window were crying.

33. **Which man was happy? (win a lot of money)**

- a) The man who was winning a lot of money was happy.
- b) The man is happy that had won money.
- c) The man won a lot of money which was happy.
- d) The man who had won a lot of money was happy.
- e) The man who was happy won alot of money.

34. Find the incorrect sentence

- a) Nick is the man who owns that enormous dog.
- b) The car that won the race looked very futuristic, didn't it?
- c) They've recaptured all the animals that escaped from the zoo.
- d) The children saw the actual spacecraft that it landed on the moon.
- e) There are several restaurants which do Sunday lunches.

35. Find the correct sentence

- a) The man whose his car had been damaged was very angry.
- b) The woman whom I asked didn't know the way.
- c) The train which it goes to London leaves from here.
- d) The Eiffel Tower which it was completed in 1889, is made of iron.
- e) The boy who sister you're going out with is coming here.

These sentences are wrong. Correct the mistakes.

36. "Correct the sentences who are wrong."

- a) sentences what is wrong
- b) sentences which is wrong
- c) sentences that is wrong
- d) sentences where are wrong
- e) sentences which are wrong

37. "Do you know the man which wrote this book?"

- a) that write
- b) who writes
- c) where wrote
- d) who wrote
- e) who writes

Choose the odd one out

38. I'll give you the number of a travel agent who I know him.

- a) you
- b) will
- c) of
- d) a
- e) him

39. The letter that I opened it wasn't for me."

- a) that
- b) for
- c) it
- d) me
- e) the

40. "The reason because I didn't know was that no one had told me."

- a) that
- b) was
- c) no
- d) me
- e) because

EK 4
GÜNLÜK PLANLAR

	<u>Sayfa</u>
EK 4.1. Günlük Plan I.....	113
EK 4.2. Günlük Plan II.....	117
EK 4.3. Günlük Plan III.....	121
EK 4.4. Günlük Plan IV.....	125
EK 4.5. Günlük Plan V.....	127
EK 4.6. Günlük Plan VI.....	130

EK 4.1. GÜNLÜK PLAN I

Dersin Adı: İngilizce

Ünitenin Adı: Relative Clauses

Konunun Adı: Relative Pronouns (who)

Süre: 45'

Yöntem ve Teknikler: Soru-cevap, işbirlikçi öğrenme

Kaynak Araç Gereçler: Konuyla ilgili öğretmenin dağıtacağı anket

İşlem Çeşitleri: Bilgi tamamlama işlemleri, yaratıcı işlemler

Kazanım Hedefleri

Bir metin ile ilgili verilen sorulara cevap yazar.

Bir metin ile ilgili sorular sorar.

İşlem Öncesi Evre

Öğretmen, öğrencilere tamamlamak üzere hazırlamış olduğu anketleri (Ek 4.1.1) dağıtır. Öğretmen, öğrencilere sınıf içerisinde dolaşmalarını, “evet” cevabını bulana dek, verdiği anketteki soruları teker teker arkadaşlarına sormalarını ister.

İşlem Evresi

İşlemi uygulamaya başlayan öğrenciler, birbirleriyle yarıştıkları gibi aynı zamanda “who” relative pronoun'nını kullanarak soru sormayı öğrenmektedir. Bu noktada, öğretmen sadece öğrencilerin uymaları gereken kuralları hatırlatan bir rehber durumundadır. Öğrenciler her soru için bir arkadaşının ismini yazmak durumundadırlar. En kısa zamanda işlemi tamamlayan öğrenci öğretmen tarafından ödüllendirilir.

İşlemi ilk önce tamamlayan öğrenci ankette yer alan sorulardan birkaç tanesini okuyarak örnekler verir. Daha sonra öğretmen, farklı kişilerden değişik sorular için almış oldukları isimleri okumalarını ister. Yeterli sayıda öğrenciden alınan sonuçlardan sonra öğretmen dile odaklanma evresine geçer.

Dile Odaklanma Evresi

Bu evrede öğretmen, öğrencilere vermiş olduğu ankette en çok kullandıkları yapının ne olduğunu sorar. Öğrencilerden gelen cevaplar doğrultusunda öğretmen bu yapının kullanımıyla ilgili öğrencilerin daha önceden edinmiş oldukları bilgileri birkaç soruyla yokladıktan sonra değerlendirme için öğrencilerden aynı türde beş sorudan

oluşan mini bir anket hazırlamalarını, fakat bu ankette farklı relative pronoun kullanmalarını ister.



EK 4.1.1.
ÖĞRENCİLERE DAĞITILAN ANKET

Find someone who

1. has two sisters or two brothers _____
2. has visited the capital city _____
3. has seen Topkapı Palace _____
4. played volleyball last month _____
5. likes chocolate _____
6. has nice dreams _____
7. doesn't like football _____
8. is wearing coloured socks _____
9. would like to visit Mars _____
10. never goes to discos _____
11. can draw pictures well _____
12. wants to be an astronaut _____
13. was born on 29th February _____
14. has got an e-mail address _____
15. can write poems _____
16. has watched a football match in stadium _____
17. has got a boy/girl friend _____
18. is collecting stamps _____
19. has a bank account in any bank _____
20. knows Ahmet Altan _____

****** You must move around the room, asking other learners questions until you find someone who replies "yes" to a question. When you find a**

"yes" you must write that learner's name in the space after the question. After each question, you must change your paper with your other friends. You should try to complete the form by finding a name to go with every question.

***You should ask your question like this: Are you smb who



EK 4.2.
GÜNLÜK PLAN II

Dersin Adı: İngilizce

Ünitenin Adı: Relative Clauses

Konunun Adı: Relative Pronouns (who-which-that)

Süre: 45'+45'

Yöntem ve Teknikler: Soru-cevap, grup çalışması, beyin fırtınası

Kaynak Araç Gereçler: Konuyla ilgili öğretmenin dağıtacağı metinler, çalışma yaprakları

İşlem Çeşitleri: Metine dayalı işlem

Kazanım Hedefleri

Bir metin/cümlede boş bırakılan yerlere uygun "relative pronoun"ları yerleştirir.

Verilen işlevlere uygun cümleler yazar.

Verilen anahtar kelimelerle anlamlı cümleler oluşturur.

Sonu / başı boş bırakılan cümleleri tamamlayıp söyler.

İşlem-Öncesi Evre

Öğretmen, öğrencilere işleyecekleri konu hakkında bilgi vererek, konu ile ilgili olan "The People Next Door" isimli (Ek 4.2.1) metine dayalı işlemi öğrencilere dağıtır. Öğretmen, öğrencileri işlemi yapabilmeleri için üç kişilik gruplara ayırır. İşlemi nasıl yapacakları hakkında öğrencilere bilgi verdikten sonra öğretmen konunun işlenişine geçer.

İşlem Evresi

Öğretmen öğrencilere dağıttığı metni okumaları için öğrencilere zaman verir. Öğrencilere parçada geçen bilmedikleri kelimelerin anlamlarıyla ilgili açıklamalar yapar.

Öğretmen, öğrencilerden, metin içerisinde geçen "who, which, that" kelimelerinin altlarını çizmelerini ve bu kelimelerin cümleye ne gibi bir anlam kattığını düşünmelerini ister. Bu konuyla ilgili öğrencilere 1-2 dakika zaman tanır. Öğrencilerden gelen yanıtları sınıf içerisinde yüksek sesle tartışmaya açar.

Öğretmen, öğrencilerden, verdikleri yanıtları unutmamalarını söyleyerek aşağıdaki cümleleri ve soruyu tahtaya yazar:

“Look at the words in bold and say which a) are used for people, b) are used for things.”

1-Daryl is not the sort of person **who/that** expects help without giving anything back.

2-She prefers casual clothes **which/that** show off her natural beauty.

Burada öğrenciler her bir cümle için doğru cevabı bulmaya çalışırlar. Öğretmen gerekli düzeltmelerle öğrencilerin doğru cevaba ulaşmasını sağlar. Fakat öğretmen doğrudan cevabı söylemez.

Daha sonra öğretmen, bu cevap doğrultusunda öğrencilerin tekrar verilen metne bakmalarını, metin içinde altını çizdikleri bu kelimelerin de aynı işlevi taşıyıp taşımadıklarını kendi grupları içerisinde tartışmalarını ister. Öğrenciler tartışırken, öğretmen de öğrenci gruplarının arasında dolaşarak sessizce onları gözlemler. Bu işlemden sonra, öğretmen her gruptan birer öğrenciye söz vererek metin içerisinde geçen bu yapıların kullanımlarıyla ilgili sınıfa bilgi vermelerini ister. Öğrenciler grup içerisinde düşündüklerini sınıfın bütününe aktarırlar.

Öğretmen, her gruptan, metin içindeki yeni yapıları kullanarak özgün cümleler yazmalarını ister. Öğrenciler, özgün cümleler yaratmaya çalışırken öğretmen yine grupları gözlemleyen monitör durumundadır. Fakat, yazılan cümlelerde yapılan hataları öğrencilere göstererek, öğrencilerin hatalarını düzeltmelerini sağlar. Öğretmen, tekrar her bir gruptan farklı kişileri seçerek yazdıkları cümlelerden birkaçını sınıfa sunmalarını ister. Bu cümleler gerekirse tahtaya yazılarak diğer grupların da not almaları sağlanır.

Dile Odaklanma Evresi

Bu evrede öğretmen, öğrencilere “who-which-that” gibi kelimelerin cümleye ne gibi bir anlam kattığını; bu kelimelerin kullanım kurallarından bahseder. Öğretmen, tüm bunları anlatırken öğrencilere kimi zaman kısa cevaplı sorular sorarak, öğrencilerin yeni örnekler vermelerini sağlar.

Öğretmen konuyla ilgili açıklamaları yaptıktan sonra önceden oluşturduğu gruplara, hazırladığı gramer ağırlıklı çalışma yapraklarını dağıtır. Burada, öğrencilerden, öğrendikleri kurallara dayanarak işlemi tamamlanması beklenir. Bu sırada öğrenciler öğretmene işlem ile ilgili bireysel sorularını yöneltebilirler. Bu işlem sonrasında öğrencilerin buldukları cevaplar tahtaya yazılır.

Öğretmen, öğrenilen konunun değerlendirmesini yapmak için öğrencilere sonu boş bırakılan birtakım cümle dizileri söyler; öğrencilerin bu cümleleri tamamlamalarını ister.

“A hostess is a woman _____”.

“A porter is someone _____”.

“A vacuum cleaner is a machine _____”.

“A hammer is a tool _____”.



EK 4.2.1.**THE PEOPLE NEXT DOOR**

A survey has just been published which shows that British people hate their neighbours. The results are alarming. 80% of the people who took part in the survey feel that their neighbours are inconsiderate. 25% don't talk to the people who live next door and 10% don't even know their names. In fact, one million householders in Britain would like to move because of the people that live next door.

The biggest problem is noise. Many of the complaints about noise came from people who live in flats and divided houses. These often have thin walls which can't stop the noise from modern stereos or household appliances.

The other major problems are arguments about car parking spaces, and old people complaining about the young. Some disagreements last for a long time. In one case, people who live in the same house haven't talked to each other for fifteen years. Sometimes the disagreements end in violence. In one of the worst cases, a man shot a neighbour because he kept parking in "his space."

When neighbours become friends they often help each other. However, the survey showed that 90% of neighbours never shared a meal, 80% had never had a drink together and 20% had never even spoken.

One solution to problems with neighbours is to talk about them with a professional "mediator" and, if necessary, to sign a written agreement. This service is available in more and more towns.

EK 4.3. GÜNLÜK PLAN III

Dersin Adı: İngilizce

Ünitenin Adı: Relative Clauses

Konunun Adı: Relative Pronouns (who-where-which)

Süre: 45'+45'

Yöntem ve Teknikler: Soru-cevap, grup çalışması, rol yapma

Kaynak Araç Gereçler: Konuyla ilgili öğretmenin dağıtacağı kartlar, makas, sınıf içindeki eşyalar

İşlem Çeşitleri: Listeleme, sıralama, kıyaslama işlemleri

Kazanım Hedefleri

Bir cümlede boş bırakılan yerlere uygun “relative pronouns”ları seçip yerleştirir.

Verilen işlemlere uygun cümleler yazar.

Bir metin ile ilgili sorular sorar.

Bir dizi resimde geçen olayı öğrendiği cümle kalıplarıyla ifade eder.

İşlem Öncesi Evre

Öğretmen, öğrencileri dörder kişilik gruplara ayırır, ve her gruba “Relatively Speaking” (Ek 4.3.1) adlı toplam yirmibeş karttan oluşan kağıtları dağıtır; ve öğrencilerden kartlarda bulunan resimleri kesmelerini ister.

İşlem Evresi

Tamamlayacakları işlemle ilgili uymaları gerek kurallar listesini (Ek 4.3.2) de her gruba dağıtır. Öğrenciler yirmibeş adet kağıdı iyice karıştırdıktan sonra üstü kapalı bir şekilde masanın üzerine koyar. Sırayla ilk öğrenci, en üstteki kağıdı seçer, ve o nesneyi, ismini kullanmadan diğer arkadaşlarına anlatmaya çalışır. Örneğin, “This is a place where you go when you’re sick.” veya biraz daha zorlaştırmak için “This is a place where nice people give you tea in bed.” gibi cümleler kurar. Öğrenciler sırayla arkadaşının tanımladığı nesneyi/kişiyi tahmin eder. Doğru tahmin eden ilk kişi o kartı alır. Eğer herkes cevabını söyledikten sonra doğru cevap bulunamamışsa kart, soruyu soran kişide kalır. Grupta en çok karta sahip olan kişi işlemi başarıyla tamamlamış olur.

Bu evrede öğretmen, sadece kuralların uygulanıp uygulanmadığını kontrol eden gözlemci durumundadır. Tanımlamalar ile ilgili öğretmen, öğrencilere hiçbir şekilde ipucu vermez.

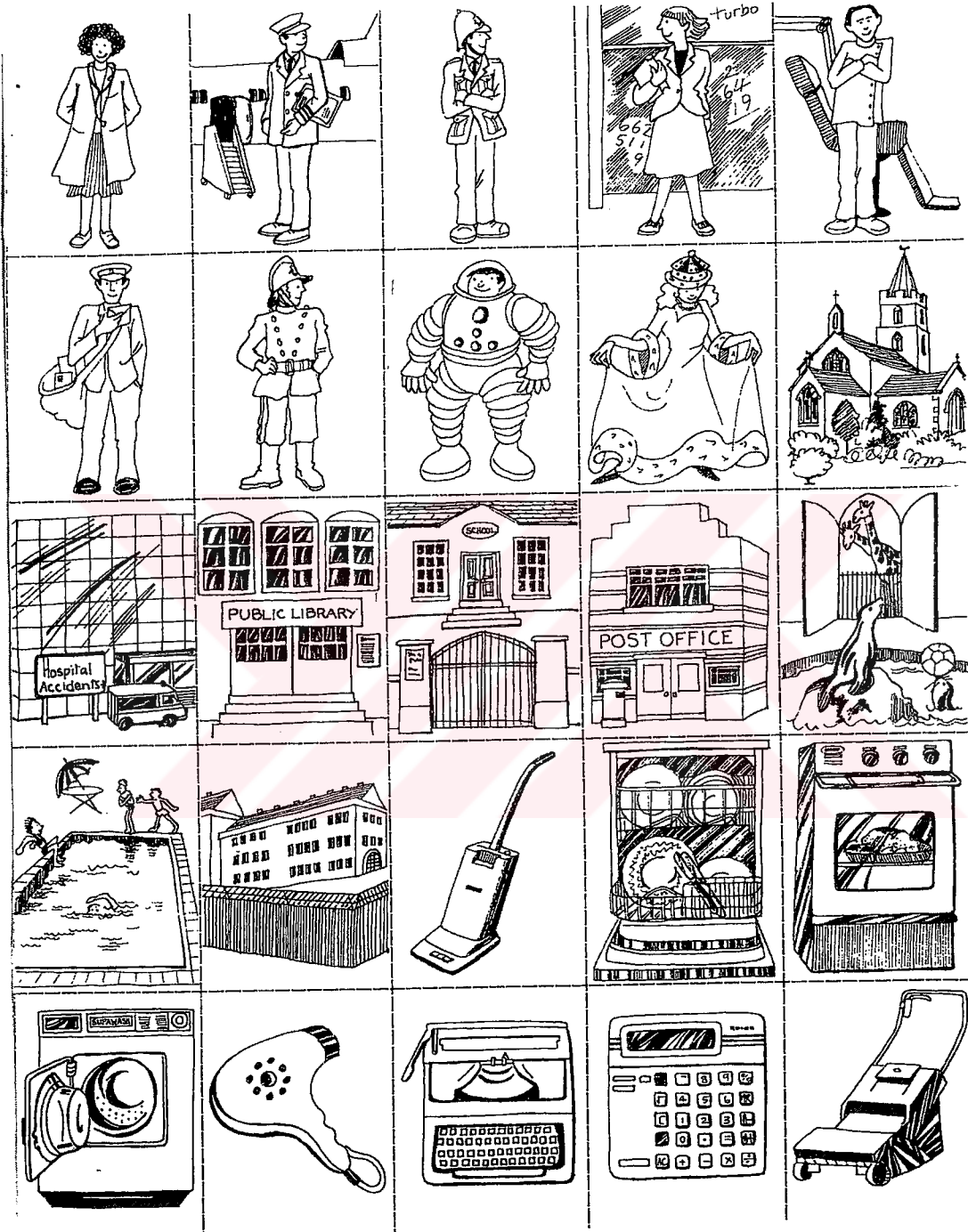
İşlemi tamamlayan öğrenciler ellerindeki kartlarda yer alan nesnelere tanımlarını defterlerine aktarırlar.

Dile Odaklanma Evresi

Bu evrede öğretmen öğrencilerin bu işlem türünde kullanmış oldukları “who-where-which” gibi yapıları tahtaya yazarak öğrencilerden bu yapıların kullanımlarıyla ilgili bilgi vermelerini ister. Konuyla ilgili bilgilerini tazeleyen öğrenciler sınıf içerisinde bulunan materyallerden yararlanarak aynı işlemi sözlü ve bireysel olarak gerçekleştirirler. Öğretmen ise bu aşamada, öğrencilerin yaptığı gramer hatalarını düzelterek, önemli noktalara dikkat çeker.



EK 4.3.1.
RELATIVELY SPEAKING



EK 4.3.2.**RULES OF RELATIVELY SPEAKING*****Rules***

1-Play this game in groups of three or four.

2-Place the picture cards face down in a pile in the middle of the table.

3-Player 1: take the top card from the pile.

Look at it, but don't show it to the others!

4-Player 1 gives a definition of the place, person or machine on his/her card. For example, for a picture of a hospital, *This is a place where you go when you're sick.* Or, if you want to make it more difficult for the others to guess, you can say, *This is a place where nice people bring you tea in bed.*

5-The other players must try to guess the name of the place, person or machine.

6-The first player to guess correctly can keep the card.

7-If no one can guess, player 1 can keep the card.

8-Then it is the next player's turn.

9-The player with most cards at the end is the winner.

EK 4.4
GÜNLÜK PLAN IV

Dersin Adı: İngilizce

Ünitenin Adı: Relative Clauses

Konunun Adı: Relative Pronouns

Süre: 45'+45'

Yöntem ve Teknikler: İşbirlikçi öğrenme, beyin fırtınası

Kaynak Araç Gereçler: Konuyla ilgili öğretmenin dağıtacağı metinler

İşlem Çeşitleri: Problem çözme işlemleri

Kazanım Hedefleri

Günlük iletişimle ilgili bir metinde boş bırakılan yerlere işlevlerle ilgili verilen cümlelerden uygun olanını seçer.

Verilen bir metinde boş bırakılan yerlere belirtilen kurala göre uygun sözcük yazar.

İşlem Öncesi Evre

Öğretmen öğrencileri dörder kişilik gruplara ayırarak, her bir gruba daha önceden hazırlanmış olduğu listeleri dağıtır. Bu listede “who, which, that, whose, where, whom” gibi relative pronounlar bulunmaktadır. Her bir gruba aynı listeyi veren öğretmen, öğrencilerden listelerinde yer alan pronounların kullanımlarıyla ilgili kuralları ve her biri için değişik örnekler vermelerini ister.

İşlem Evresi

Öğretmen öğrencilerine yapmaları gereken işlemi anlattıktan sonra bu işlem için uymaları gereken birtakım kurallardan söz eder. Öğrenciler, işlemi tamamlamaya çalışırken öğretmen, sınıfın bir köşesine öğrencilerin yararlanabilecekleri gramer kitaplarını koyar. Öğretmen, her bir grup için bir gramer kitabı koymalıdır. Daha sonra öğretmen, tüm grupların listede yazılı olan tüm yapıların kullanımlarına ilişkin çalışmalarını gerektiğini ve bu yapıları örneklerle anlatmaları gerektiğini bir kez daha hatırlatır.

İşlemi tamamlama sırasında, her bir gruptan sadece bir öğrenci öğretmenin sunduğu kaynak kitaplardan yararlanabilir, ayrıca öğrenci kaynak kitaba başvurduğunda

kitaptan notlar alamaz. Kaynak kitaptan yararlanan öğrenci, gereken bilgileri bulduktan sonra grubuna dönerek edindiği bilgileri sözlü bir şekilde grubun diğer üyelerine anlatır.

İşlemi tamamlayan öğrenciler, yaptıklarını diğer gruplara sunmak için raporlarını hazırlarlar. Raporunu da tamamlayan grup olduğunda, öğretmen etkinliğe son verir. İşlemi ve raporunu ilk önce tamamlayan grup, diğer gruplara hazırladıkları raporu sunarlar. Bu esnada, diğer gruplar da arkadaşlarının raporlarını dinleyerek, yaptıkları çalışmaları değerlendirebilmek ve arkadaşlarına sorularını yöneltebilmek için gerekli notları alırlar.

Tüm gruplar raporlarını sunduktan sonra öğretmen bir sonraki evreye geçer.

Dile Odaklanma Evresi

Bu evrede öğretmen, öğrencilerden, sunulan raporlar içinde yer alan örnek yapıları teker teker değerlendirmelerini ister. Verilen örneklerin yapıyla tutarlı olup olmadığını, örneğin yapıya ne kadar uygun olup olmadığını tartışan öğrenciler, listede yer alan her bir yapı için grupların sundukları örnek cümleler arasından en uygun olan cümleleri seçerler. Değerlendirme için ise öğretmen, öğrencilere küçük bir metin dağıtarak, listede vermiş olduğu yapıları kullanarak, öğrencilerden “relative pronouns”larla ilgili kavram haritası yapmalarını ister.

EK 4.5. GÜNLÜK PLAN V

Dersin Adı: İngilizce

Ünitenin Adı: Relative Clauses

Konunun Adı: Defining & Non-defining Relative Clauses

Süre: 45'+45'+45'

Yöntem ve Teknikler: Soru-cevap, grup çalışması, beyin fırtınası, proje tekniği

Kaynak Araç Gereçler: Öğretmenin dağıtacağı metin

İşlem Çeşitleri: Metine dayalı işlem

Kazanım Hedefleri

Verilen bir dizi cümle arasından, gösterilen işlevle ilgili olan cümleyi seçer.

Hatalı noktalama işaretleri ile verilen bir metinde hataları düzeltir.

Verilen bir metinde boş bırakılan yerlere belirtilen kurala göre uygun sözcük yazar.

İşlem Öncesi Evre

Öğretmen, öğrencileri beş kişilik gruplara ayırdıktan sonra öğrencilerin konuya dikkatlerini çekmek için tahtaya şu cümleleri yazar:

1-He is the man who lives next door.

2-My cousin, who lives next door, is a policeman.

Öğrencilere bu cümlelere bakarak aşağıdaki soruları cevaplamalarını ister:

1-Which one gives us extra, but not absolutely necessary information?

2-Which one gives you the information that you need?

3-Which one uses commas? Why?

Daha sonra öğretmen, öğrencilere “defining” ve non-defining” kelimelerinin anlamlarını açıklayarak bu iki farklı relative clause yapısının her birinin yukarıda yazılı soruları cevaplamada kendilerine yardımcı olabileceğini belirtir.

Öğrenciler kendi grupları içerisinde soruları cevaplamaya çalışırken öğretmen, öğrencilerin yapacakları “A Journey To Remember” (Ek 4.5.1.) isimli metine dayalı işlemi dağıtır. Bu sorulara karşılık öğrencilerin doğru cevap vermesi bu aşamada beklenmez. Öğretmen, öğrencilerin yaptıkları yorumları düzeltmez; fakat doğru geribildirimde bulunan öğrencilere söyledikleri cevapları akıllarında tutmalarını söyler.

İşlem Evresi

Bu evrede öğretmen, dağıttığı metni öğrencilerin okumasını ister. Öğrencilere gereken süre verilir. Öğretmen, öğrencilerin metni okurken kullanılan relative pronounların altını çizmelerini, ve parçada geçen bu kelimelerin farklı amaçlara yönelik olup olmadığını düşünmelerini ister. Öğretmen, öğrencilerin, işlem öncesi evresinde kendilerine yönelttiği iki soru doğrultusunda metni analiz etmelerini ister. Grup halinde çalışan öğrenciler birbirleriyle tartışarak buldukları cevapları sınıfa sunmak için rapor haline getirmeye çalışırlar. Bu noktada öğretmen öğrencilere sunacakları raporu ana hatlarıyla yazmalarının, fazla zaman kaybetmemeleri açısından önemli olduğunu belirtmelidir. Bu esnada öğretmen, öğrencilerin sordukları sorulara cevap verebilir, sınıfa sunacakları raporlar için öğrencilere müdahale edebilir. Ayrıca burada öğretmen, öğrencilerin sözlük kullanmalarını da teşvik etmelidir.

Raporlarını hazırlayan öğrenci grupları öğretmenin ön gördüğü sırayla sınıfa raporlarını sunarlar. Bir gruptan seçilen temsilcinin raporunu sunduğu sırada diğer öğrencilerin gereken yerleri not almaları sağlanır. Öğretmen sunulan raporların içeriği ile ilgili yorumda bulunur.

Dile Odaklanma Evresi

Bu evrede öğretmen, işlem öncesi ve işlem evresinde öğrencilere verdiği işlemlerin paralelinde bir işlem daha verir. Bu işlemde, yer alan cümlelerin hangisinin “defining” hangisinin “non-defining” olduğu sınıf genelinde tartışılarak doğru cevaba ulaşılır. Daha sonra öğretmen, elde edilen bu “doğru” cevap ışığında öğrencilerden, bundan önceki evrelerde vermiş olduğu örnekleri tekrar incelemelerini ve değerlendirmelerini ister. Gruplar halinde verilen işlemleri yeniden değerlendiren öğrencilerin cevapları tahtaya yazılır.

1-He is the man **who lives next door.** (Defining)

2-My cousin, **who lives next door,** is a policeman. (Non-defining)

Konunun özünde yer alan kurallar tahtaya yazılan bu örnekler doğrultusunda öğrenciler tarafından son bir kez daha tekrar edilir.

Öğrenilen konunun değerlendirmesini yapmak için öğretmen, öğrencilere “Relative Clauses” konusunda öğrendikleri bilgileri renkli kartonlar üzerine proje şeklinde hazırlamalarını ister. Daha sonra öğretmen, öğrencilerin hazırladığı projeler içerisinden en kapsamlı olan birkaç örneği seçerek sınıfa asar.

EK 4.5.1.**A JOURNEY TO REMEMBER**

Donald Steward was a punctual man. He usually didn't mind driving on cold winter mornings, either, but one morning he did mind. His car had just broken down and he was miles from the nearest village!

What should he do _ remain in the car in the middle of nowhere, or try to walk to the nearest village? He decided to walk. A farmer came along on a tractor and gave him a lift to the main road.

Donald stood by the side of the main road for ages, but there was no sign of a bus. So he tried to get another lift. A huge lorry pulled up next to him and a tough-looking driver called out, "Where to?"

"Charleston," shouted Donald above the roar of the engine. The door opened and he climbed into the warm cab of the lorry. Donald explained to the driver, who was actually quite a friendly chap, what had happened and why he had to get to the small airfield at Charleston in a hurry. His wife, whom he hadn't seen for three months, was returning from the Orkney Islands, where she worked as a doctor. The islands are very difficult to get to, especially in winter, and the quickest way to travel is by helicopter.

As they approached the airfield, Donald could make out the helicopter in which his wife was travelling. He thanked the driver and quickly went to meet his wife. Nothing could spoil it for Donald except one thing – how were they going to get home?

EK 4.6.
GÜNLÜK PLAN VI

Dersin Adı: İngilizce

Ünitenin Adı: Relative Clauses

Konunun Adı: Prepositions with relative clauses

Süre: 45'+45'

Yöntem ve Teknikler: İşbirlikçi öğrenme, problem çözme

Kaynak Araç Gereçler: Konuyla ilgili öğretmenin dağıtacağı oyun kartları, çalışma yaprakları, makas

İşlem Çeşitleri: Problem çözme işlemleri, sıralama işlemleri

Kazanım Hedefleri

Verilen işlemlere uygun cümleler söyler.

Bir dizi resimde geçen olayı öğrendiği cümle kalıplarıyla ifade eder.

İşlem Öncesi Evre

Öğretmen, yapacakları işlemde önce sınıfta bulunan öğrencileri beş kişilik gruplara ayırır. Daha sonra, öğrencilere “What is its name?” adlı altı oyun kartını (Ek 4.6.1.) her gruba bir tane olmak üzere dağıtır. Daha sonra toplam yirmidört tane olan küçük oyun kartlarından (Ek 4.6.2.) her gruba dörder tane dağıtır. Öğrencilere kendi gruplarına ait büyük oyun kartlarında yer alan dört farklı resmi diğer gruplara teker teker sorarak bulmalarını ve resimlerinde yer alan nesnelere tamamlamalarını ister.

İşlem Evresi

Kartları ve işlemi nasıl yapacaklarını öğrencilere anlatan öğretmen işlemi gerçekleştirirken uymaları gereken kuralları öğrencilere aktarır. İşlem süresince öğrencilerin uyması gereken kurallar kısaca şöyledir:

- *Öğrenciler, diğer gruplardan nesnenin ismini vererek, ilgili oyun kartını alamazlar.
- *Öğrenciler, diğer gruplara soru sorarken “relative clauses” yapısını “prepositions”larla birleştirerek kullanmalıdırlar. Örneğin; “Have you got a thing for opening wine bottles with?” gibi.
- *Oyun tüm grupların büyük resimde yer alan dört nesneyi de bulmalarıyla sona erer.
- *Gruplara soru sorarken, her gruptan sadece bir öğrenci diğer grubun yanına gidebilir.

Gruplar tüm kartları tamamladıktan sonra, ellerindeki nesnenin tanımını ve o nesneyi diğer gruplarda ararken sordukları soruları rapor halinde yazmaya başlarlar.

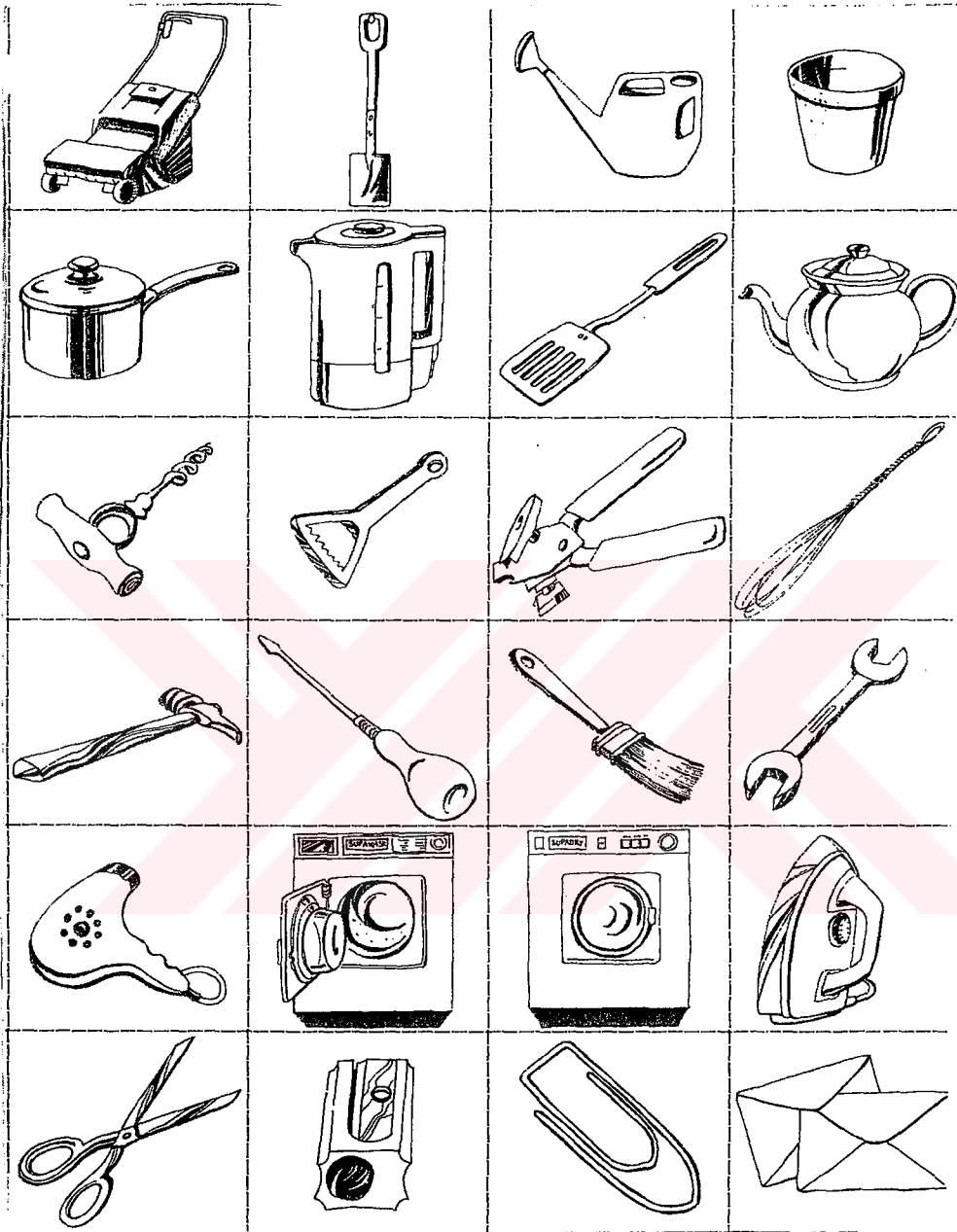
Öğrenciler raporlarını tamamladıktan sonra, öğretmen her gruptan birer temsilci seçerek sınıfa sunmasını ister. Bu arada diğer öğrenciler de sunulan raporda yer alan nesnelere ve soruları not alarak, yanlışları düzeltmek amacıyla tüm grupların raporlarını sunmalarını bekler.

Dile Odaklanma Evresi

Öğretmen sunulan raporların ışığında, öğrencilerin yazmış oldukları soruları tahtaya yazarak, gramer açısından yanlış olanları öğrencilerle birlikte tartışarak düzeltme yoluna gider. Relative clauses konusunda kullanılan “prepositions”ların kullanımlarıyla ilgili öğrencilerden, yazılan örnekler doğrultusunda ilgili kuralları bulmalarını ve bunları defterlerine yazmalarını ister.

Değerlendirme için ise, öğretmen konuyla ilgili önceden hazırlamış olduğu çalışma yapraklarını öğrencilere dağıtır, bir sonraki ders cevaplarını kontrol eder.

EK 4.6.1.
WHAT'S ITS NAME?



EK 4.6.2.
WHAT'S ITS NAME?

