

FARKLI YÖNLERİYLE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

2

Editörler

Doç. Dr. **Hasan Yılmaz**

Doç. Dr. **Erdinç Yücel**

Dr. Öğr. Üyesi **Selma Durak Üğüten**

Dr. Öğr. Üyesi **Fahritdin Şanal**



cizgi | e-Kitap
KİTAP EĞİTİM



FARKLI YÖNLERİYLE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ II

Editörler

Doç. Dr. Hasan YILMAZ

Doç. Dr. Erdinç YÜCEL

Dr. Öğr. Üyesi Selma DURAK ÜĞÜTEN

Dr. Öğr. Üyesi Fahrettin ŞANAL

Doç. Dr. Erdinç YÜCEL

1972 yılında Ankara’da doğdu. İlkokulu Almanya’da, ortaokulu ve liseyi Ankara’da tamamladı. 1997 yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümünden mezun oldu. 2000 yılında Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yüksek lisans eğitimini tamamlayan yazar, 2006 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde “Almanca Öğrenen Türk Öğrencilerinin Spesifik Kültürel Unsurların Ediniminde Karşılaştıkları Zorluklar” adlı teziyle doktora unvanını kazandı. Doç. Dr. Erdinç Yücel halen Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalında “Etkili İletişim”, “Dilbilim” ve “Dil Edinimi” alanlarında dersler vermekte ve lisansüstü seviyede tezler yönetmektedir.

Doç. Dr. Hasan YILMAZ

1975 yılında Burdur’da dünyaya gelen yazar, ilk, orta ve lise öğreniminden sonra, 1997 yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümünden mezun oldu. 2000 yılında Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yüksek lisans eğitimini ve 2002 yılında da Mütercim-Asteğmen olarak Kayseri’de askerlik hizmetini tamamladı. 2006 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde “İletişimsel Yetinin Aktarımına Dair -Ders Kitaplarının Karşılaştırılması-” adlı teziyle doktora unvanını kazandı. Doç. Dr. Hasan Yılmaz halen Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalında, “Dilbilim”, “Dil Edinimi” ve “Tercüme” dersleri başta olmak üzere lisans ve lisansüstü dersler vermektedir.

Dr. Öğr. Üyesi Selma DURAK ÜĞÜTEN

1977 yılında Adana’da doğdu. İlkokulu, ortaokulu ve liseyi Adana’da tamamladı. 1999 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde 2003 yılında yüksek lisans eğitimini tamamlayan yazar, 2009 yılında da doktora programını tamamlayarak doktor unvanını kazandı. Halen Necmettin Erbakan Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulunda Yabancı Diller Bölüm Başkanı olarak görev yapmaktadır. Dil öğretim metotları, özerk öğrenme, uzaktan eğitim ve yansıtıcı öğrenme ilgi alanları arasındadır.

Dr. Öğr. Üyesi Fahrettin ŞANAL

1957 yılında Osmaniye’de doğdu. İlkokulu, ortaokulu ve liseyi Osmaniye’de tamamladı. 1976 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. 1987 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği bölümünde lisans tamamladı. 1990 yılında İngiltere- Reading Üniversitesinde bir yıllık Diploma çalışmasında bulundu. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde 1994 yılında yüksek lisans eğitimini tamamlayan yazar, 2007 yılında da doktora programını tamamlayarak doktor unvanını kazandı. Hâlen Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği Bölümünde Öğretim Üyesi olarak görev yapmaktadır. “Dil Becerileri Öğretimi”, “Uygulamalı Dil Bilim”, “Bütünce Dil Bilim”, “Çeviri Bilim ve Konuşma Öğretimi” ilgi alanları arasındadır.

FARKLI YÖNLERİYLE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ II

Editörler

Doç. Dr. Hasan YILMAZ

Doç. Dr. Erdinç YÜCEL

Dr. Öğr. Üyesi Selma DURAK ÜĞÜTEN

Dr. Öğr. Üyesi Fahrettin ŞANAL

Çizgi Kitabevi Yayınları

Genel Yayın Yönetmeni
Mahmut Arlı

©Çizgi Kitabevi
Aralık 2018

ISBN: 978-605-196-239-9
Yayıncı Sertifika No:17536

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI
- Cataloging in Publication Data (CIP) -
FARKLI YÖNLERİYLE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ II

Editörler
Doç. Dr. Hasan YILMAZ
Doç. Dr. Erdiç YÜCEL
Dr. Öğr. Üyesi Selma DURAK ÜĞÜTEN
Dr. Öğr. Üyesi Fahrettin ŞANAL

ÇİZGİ KİTABEVİ

Konya

Sahibiata Mah
M. Muzaffer Cad. No:41/1
Meram/Konya
Tel: (0332) 353 62 65 - 66
www.cizgikitabevi.com
cizgikitabevi /   

İstanbul

Alemdar Mah
Çatalçeşme Sk. No:42/2
Cağaloğlu/İstanbul
Tel: (0212) 514 82 93

Ankara

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Bosna Binası 6/31
Yeni Mahalle/Ankara

İÇİNDEKİLER

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE HATA DÜZELTME ŞEKİLLERİNİN ÖĞRENCİ MOTİVASYONUNA ETKİSİ.....	7
Doç. Dr. Erdiñ YÜCEL	
Doç. Dr. Hasan YILMAZ	
İKİNCİ/YABANCI DİL EĞİTİMİ ve KELİME BİLGİSİ.....	17
Dr. Öğr. Üyesi Özgöl BALCI	
YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ELEŞTİREL DÜŞÜNME.....	33
Dr. Öğr. Üyesi Ceyhun YÜKSELİR	
YABANCI DİL EĞİTİMİNDE ÖĞRETMENLER TARAFINDAN YAPILAN ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME HATALARI	43
Dr. Öğr. Üyesi Atilla ÖZDEMİR	
Öğr. Gör. Orhun BÜYÜKKARCI	
BEDEN DİLİNİN ve ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARININ ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENİM SÜRECİNE ETKİLERİ ...	62
Öğr. Gör. Nevin GÖKAY	
Öğr. Gör. Fatih ÇOLAK	
EĞİTİMDE ÖZ-YÖNELİMLİ/ÖZ-YÖNETİMLİ ÖĞRENMENİN ÖNEMİ	70
Dr. Öğr. Üyesi Feyza Nur BUKEL EKİZER	
SESLİ KİTAPLARIN YABANCI DİL EĞİTİMİNDE KULLANIMI	89
Dr. Öğr. Üyesi Galip KARTAL	
BÜTÜNCE DİLBİLİM.....	100
Dr. Öğr. Üyesi Fahrettin ŞANAL	

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE HATA DÜZELTME ŞEKİLLERİNİN ÖĞRENCİ MOTİVASYONUNA ETKİSİ

Doç. Dr. Erdinç YÜCEL*

Doç. Dr. Hasan YILMAZ**

Öğrencilerin yabancı dil derslerinde hata yapmaları normal bir durumdur. Öğretmenler ders sürecinde oldukça büyük bir çaba sarf etseler de öğrencilerin hatalı cümleler kurmalarına engel olamamaktadırlar. Bununla birlikte öğretmenler, öğrencilerin yaptıkları hataların sınıf ortamındaki diğer öğrencileri de yanıltacağı endişesiyle pedagojik açıdan uygun olmayan tepkiler de gösterebilmektedirler. Öğretmenin genellikle sadece öğrencinin hata yapmasının önüne geçme niyetiyle sergilediği bu tür davranışların öğrencinin yabancı dil dersine olan ilgi ve motivasyonuna zarar verdiği de artık bilinen bir gerçektir.

Konuyu derinlemesine ele almadan önce “hata” kavramı üzerinde durmak yerinde olacaktır. Yabancı dilde “hata nedir?” sorusuna sadece öğretmenler değil aynı zamanda dilbilimciler de cevap aramışlardır (Gnutzmann, 1992; Cherubim, 1980). “Hata” kavramı değişik bakış açılarına göre değişik şekilde tanımlanmaktadır. Bu gerçekten hareketle beş kritere göre “hata” kavramını analiz etmeye çalışalım (Kleppin, 2000: 20-22).

Kriter 1: Doğruluk

Doğruluk ilkesine göre “hata” kavramı üç şekilde tarif edilebilir:

- Hata dil sisteminden sapmaktır.
- Hata geçerli olan dilbilimsel normdan sapmaktır.
- Hata toplumun konuşmasına ve davranışlarına uymamaktır.

İlk iki tanımlama bazı tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Dil sistemine/dil normuna herkesin uymasının bir zorunluluk olduğu tespiti, bu normları kimlerin belirlediği sorusunu

* Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi

** Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi

gündeme getirmiştir. Bu durum normların sadece dilbilimciler tarafından belirlenip belirlenmediği sorusunun ortaya atılmasına yol açmıştır. Küçük bir zümrenin tüm toplumun uyacağı kuralları topluma danışmadan belirlemesi bilimsel tartışmaların konusu olmuştur.

“Hata, toplumun konuşmasına ve davranışlarına uymamaktır.” tanımlaması da çok net bir tarifi ortaya koymamaktadır çünkü bir ülkede konuşulan anadil bölgelere göre büyük farklılıklar göstermektedir. Hangi bölgenin dilinin kriter olarak kabul edileceği de hep tartışma konusu olmuştur. Dolayısıyla bir ülkenin anadilini yabancı dil olarak öğrenen kişinin hangi bölgenin söyleniş ya da davranış kurallarına uygunluk göstermesi gerektiği konusu çok kolay çözülebilecek bir sorun gibi gözükmemektedir.

Kriter 2: Anlaşılabilirlik

Anlaşılabilirlik ilkesi iki şekilde ele alınabilir:

- Hata, alıcının iletişimde anlayamadıklarıdır.
- Hata, anadilcinin anlayamadıklarıdır.

Her iki tanımlamadan da anlaşılacağı üzere, bir ifadenin hatalı olarak kabul edilebilmesi için alıcının bu ifadeyi anlamamış olması gerekmektedir. Başka bir ifadeyle alıcı, göndericinin sözlerini doğru anladığı sürece gönderici, hatalı bir söz söylemiş olmamaktadır. Ancak bu hata tanımlamasındaki temel sorun göndericinin her zaman dilsel norma uygun davranmak zorunda olmamasıdır. Burada alıcının göndericiyi anlaması temel kriter olarak kabul edilmektedir. Fakat bu hata tanımlaması göndericiye büyük bir hata toleransı tanıdığı için hâlâ eleştirilmektedir.

Kriter 3: Durumsallık

Durumsallık kriteri şu şekilde tarif edilebilir:

- Hata, bir anadilcinin belli bir durumda söylemekten kaçındığı ve davranmaktan imtina ettiği şeydir.

Buradaki hata tanımlamasında söz konusu olan pragmatik norma aykırı davranmaktır (Holly, 2001). İlgili ülkede hangi (dilsel) davranışlar kibar, hangileri kaba olarak değerlendirilmektedir? Tanımlama, nasıl rica edilir, nasıl özür dilenir, nasıl eleştirilir gibi cevap aranmaktadır.

Kriter 4: Derse bağlı kriterler

Derse bağlı kriterleri şu şekilde ele almak mümkündür:

- Hata, ders kitaplarındaki kurallara (dilbilgisine) aykırı hareket etmektir.
- Hata, öğretmenin hata olarak tespit ettiği şeydir.

Birinci “hata” tanımlamasında öğretmenler, sorumluluktan kurtulmak için ya kitaplardaki kurallara ya da genel olarak dilbilgisi kurallarına atıfta bulunarak hataları tespit edip düzeltme yoluna gitmeyi tercih etmektedirler. Gramer kuralları, cümleler hakkında net ve kesin bir yargıyı mümkün kılmaktadır (Bkz. Roche, 201: 172-179). Öğretmen daha önceden belirlenmiş olan bu kurallara göre doğru ve yanlış ayırımına gittiği için genellikle herhangi bir karşı çıkışla da karşılaşmamaktadır.

Ancak ikinci hata tanımlamasının bazı sorunları beraberinde getirdiği inkâr edilemez bir gerçektir. Öğretmen bu tanımlamaya göre normu belirleyen bir statü kazanmaktadır. Bir başka ifadeyle öğretmenin belirlediği hatalar sınıf ortamında kabul edilmek mecburiyetindedir. Fakat

buradaki temel sorun öğretmenin kullandığı normun denetlenememesidir. Bu durum ise öğretmenin bazı keyfi uygulamalarına yol açabilmektedir. Öğrenciler arasındaki bazı farklı görüşlerin “Öğretmen böyle istiyor.” gerekçesiyle geçerlilik kazanmaması öğretmenin bizzat kendisini norm belirleyici bir konumda gördüğüne işaret etmektedir.

Kriter 5: Esneklik ve öğrenci merkezli bakış açısı

Bu kriter şu tespiti dayanmaktadır:

- Hatalar görecelidir. Bir öğrenci grubu için hatalı olarak kabul edilen bazı dilsel unsurlar bir başka öğrenci grubunda tolere edilebilir.

Bu hata tanımı öğretmenin uygulamada kolaylıkla kullanabileceği türdendir (Bkz. Raabe 1980). Öğretmen sınıfın seviyesine göre ders faaliyetlerini yürüttüğü için hata tanımlamasını da öğrencilerin seviyelerine uygun bir şekilde belirlemesinde yarar vardır. Öğretmen, hataları öğretme amacına uygun bir şekilde belirler. Örneğin, ifade gücünün ön planda olduğu bir konuda öğretmen bazı kural hatalarını görmezden gelerek öğrencinin konuşma akışını bozmamayı tercih edebilir. Ya da ders esnasında normalde pek fazla söz almayan bir öğrencinin söz aldığı durumdaki hatalarını, onu teşvik etmek amacıyla tolere edebilir. Kısacası bu yaklaşım öğretmene ders esnasında büyük bir esneklik kazandırmakta ve ayrıca öğrenciyi de derslerde motive etmektedir.

Yukarıda ele alınan beş hata kriteri göz önüne alındığında “hata” tespitinin hiç de kolay olmadığı ortaya çıkmaktadır. Ancak öğretmen sınıfta geçerli kılacağı “hata” kriterinin esnek bir tarafının da olduğunu bilmeli ve konuya, sınıfa/öğrenciye uygun kriter/kriterleri uygulamaya çalışmalıdır.

Öğretmen hatayı düzeltebilmek için öncelikle hatayı tespit etmelidir. Hata tespiti bu anlamda uygulanacak ilk adım olarak karşımıza çıkmaktadır. İkinci adımda öğretmen hata olarak gördüğü unsur ya da unsurları öğrencinin ders motivasyonuna zarar vermeden düzeltmelidir. Dolayısıyla her öğretmen hata tespiti açısından kendine has bir yaklaşımı tercih etmektedir. Öğretmen hata tespitinde şu sorulara cevap aramalıdır (Kleppin, 2000:22):

- Hata nedir ve somut olarak nerede ortaya çıkmaktadır?
- Hata kavramı nasıl tanımlanmalı ve bu hatalar nasıl sınıflandırılmalıdır?
- Hatanın kaynağı nedir?
- Yapılan hata “kolay” ya da “zor” gibi bir değerlendirilmeye tâbi tutulmalı mıdır? - Hataların önüne geçilebilmesi için hangi tedbirler alınmalıdır?

Öğretmen bu sorulara cevap arayarak hatalara yaklaştığında öğrencilerin derse olan ilgisi-ne zarar vermeden hata düzeltme fırsatını elde etmiş olur.

Öğretmenlerin, öğrencilerin yazdıkları metinlerini düzeltirken çok fazla zorlanmadıklarını görmekteyiz. Ancak aynı çabanın sözlü ifadelerin düzeltilmesinde gösterilmediği de ortadadır. Kendisini yabancı dilde ifade ederken zorluk çeken öğrencinin kurduğu bir cümleyi düzeltmek maksadıyla doğrudan ve sert şekilde müdahale eden öğretmen, bu davranışıyla öğrencinin motivasyonunu ciddi derecede azalttığını da bilmelidir. Zaten büyük bir cesaretle söz almış olan öğrenci bu müdahalelerden sonra arkadaşları nezdinde itibarının zedelendiğini düşündüğü için derse olan ilgisini de zaman içerisinde kaybedecektir. Bu durum özellikle yabancı dil derslerinde konuşma yetisinin kazandırılmasındaki en büyük engel olarak kabul edilmektedir.

Hata yapmak sadece yabancı dilde iletişim kuranlara özgü bir durum değildir. Kişilerin anadillerinde de sıkça hata yaptıkları bilinmektedir. Özellikle küçük yaşta çocukların ebeveynleriyle konuşurken hata yaptıklarına sıkça rastlamaktayız. Dil edinimi sürecinde olan çocuk

annesiyle konuşurken herhangi bir kural hatası yapacağı endişesi gütmeyeceği için merakını kolaylıkla anlatabilmektedir. Örneğin Almanya’da ya da İngiltere’de sofrada annesiyle sohbet eden bir çocuk ona “Yesterday I **caught*** a big fish with my father”/Gestern habe ich mit Papa einen großen Fisch **gefangt**” dediğinde, anne çocuğuna önce tebessüm ederek “That’s great/Das ist prima!” (Bkz. Kleppin, 2000:14) cevabını vermekte ve ardından da çocuğun kurduğu cümlelerin hatalı olduğuna vurgu yapmadan yabancı dil öğretimi alanına örnek teşkil edecek bir düzeltme tekniğini uygulamaktadır. Anne, çocuğun kurduğu cümlelerin sadece hatalı kısmını düzelterek tekrar etmektedir: “You **caught** a Fisch.../Du hast einen Fisch **gefangen**.” Bu sayede çocuk fiilin geçmiş zamanını annesinden doğru bir şekilde duyarak özümsemiş olur. Şimdi öncelikle öğretmenlerin fazla zorluk yaşamadığı yazılı hataları bazı örneklerle ele almaya çalışalım:

(İlginç bir konu hakkında yaz.)

Write **over** an interesting topic.* Schreib(e) **auf** ein interessantes Thema*

Write **about** an interesting topic. Schreib(e) über ein interessantes Thema

Öğretmen yabancı dilde yapılan hatayı gramer kriterine göre renkli bir kalemle belirtmekle yetinmez, aynı zamanda hatayı da yazılı olarak düzeltir. Örnekte öğrencinin yanlış bir edat kullandığı, öğretmenin de doğru edatı belirgin bir şekilde düzelttiği görülmektedir. Burada ayrıca “bir şey/konu hakkında yazmak” ifadesinin İngilizcede “about”, Almancada “über” edatıyla kullanıldığı bilgisi de eklenebilir.

(Peter geçen ay bir şemsiye satın aldı.)

Peter bought **a** umbrella last month.* Peter kaufte letzten Monat **ein** Regenschirm.*

Peter bought **an** umbrella last month. Peter kaufte letzten Monat **einen** Regenschirm.

Öğretmen öğrencinin kurduğu cümledeki hatayı belirgin bir şekilde işaretler ve düzeltir. Örneklerde kullanılan tanımlıkların (artikeller) yanlış olduğu görülmektedir. İngilizcede sesli harfle başlayan kelimelerin “a” değil “an” tanımlığıyla kullanılması gerektiği belirtilir. Tanımlık konusunda “university” kelimesi İngilizcedeki özel durumu anlatmak için uygun olabilir. “University” kelimesinin, her ne kadar sesli bir harfle başlasa da, okunuşu /yunivörsiti/ olduğundan dolayı sesli olarak kabul edilmediği ve bu yüzden tanımlığın da “an” değil “a” (a university) olması gerektiği vurgulanmalıdır. Böylece öğretmen olası hataların önüne geçmiş olur. Almancada belirsiz (belirli ve belirsiz) tanımlıkların İngilizceye göre büyük farklılıklar göstermesi nedeniyle bu konuda daha fazla izah yapılması gerekmektedir. Öğretmen “kaufen” fiilinin akusatif (-i hali) olarak kullanıldığını belirtmeli ve ayrıca kuralları yeniden ele almalıdır. Örnekte “Regenschirm” kelimesinin tanımlığının “der” olduğu ve bu yüzden “Akkusatif” kullanımda artikelin “den” şekline dönüştüğü hatırlatılmalıdır (der > den; ein > einen).

(Bu konular ilginç.)

This topics are interesting.* **Dies** Themen sind interessant.*

These topics are interesting. **Diese** Themen sind interessant.

Bu örnekte işaret sıfatlarının tekil çoğul ayrımına göre kullanıldığı noktasının altı çizilmelidir. İngilizcede tekilde “This” çoğulda “These”, Almancada ise işaret sıfatların tekilde nesnelerin artikellerine göre (Der > Dieser; Die > Diese; Das > Dieses), çoğul durumlarda ise “Diese” olarak belirlenmesi gerektiği bilgisi öğrencilere aktarılmalıdır.

(Her akşam televizyon izlerim.)

I watch **every evening** television.*

Ich sehe fern **jeden Abend**.*

I watch television **every evening**.

Ich sehe **jeden Abend** fern.

Bu örnekte de yine dilbilgisi (cümle dizimi) normuna göre doğru cümle yapısının izah edilmesi gerekmektedir. İngilizcede “every evening” cümle içerisindeki sıralanışta nesneden hemen

sonra yer alırken Almancada “jeden Abend” fiilden hemen sonra konumlanmaktadır. Ancak bu tip hataların konuşmada çoğu zaman öğretmen tarafından tolere edildiği de sıkça görülmektedir.

Örneklerden de anlaşılacağı üzere yazılı ifadelerin düzeltilmesi nispeten daha kolaydır. Ancak sözel ifadeler için aynı durum söz konusu değildir çünkü öğretmenin derslerde öğrencisinin sözünü keserek düzeltmesi ve ardından hatanın kaynağına inerek izahat yapmaya çalışması öğrencisinin konsantrasyonuna ve dolayısıyla da motivasyonuna zarar verebilmektedir.

Öğretmenlerin ders dili olarak ilgili yabancı dili kullanmalarının, öğrencilerin duyduğunu anlama ve konuşma yetilerinin güçlenmesi açısından önemli katkılar sağladığı bilinmektedir. Aşağıda öğretmenin derslerde kullanabileceği bazı İngilizce ve Almanca kalıplara yer verilmiştir:

İNGİLİZCE

Open your books at page...

Turn to page...

Read the text on page...

Look at the picture on page...

Please fetch ... for me.

Would you collect the worksheets?

Do this exercise for homework.

Write the answer/sentence in your exercise book/on the board.

That's right. That's wrong

Good. Very good. That's good.

That's not good. Try again.

That's better.

Well done.

Be quiet.

Sit down, please.

Ask your friend/neighbour.

Make a list.

Put in the words.

Can you see the board.

Şimdi de öğrencilerin sınıf arkadaşlarına ya da öğretmenlerine hitap ederken kullanabileceği bazı kalıplara yer verelim:

ALMANCA

Öffnet eure Bücher auf Seite...

Schlagt Seite ... auf.

Lies den Text auf Seite...

Schau das Bild auf Seite ... an.

Bitte hol mir...

Würdest du bitte die Arbeitsblätter einsammeln?

Diese Übung ist Hausaufgabe.

Schreibt die Antworten in eure Hefte/an die Tafel

Das ist richtig. Das ist falsch.

Gut! Sehr gut! Das ist gut.

Das ist (noch) nicht gut. Versuch es noch einmal.

Das ist besser.

Gut gemacht.

Seid ruhig.

Setzt euch bitte.

Frag deinen Freund/Nachbarn.

Mach eine Liste.

Setze die Wörter ein.

Kannst du die Tafel sehen.

İNGİLİZCE

Good morning Mr/Mrs...

Hello

Good-bye

Thanks. Thank you (very much).

I'm sorry.

I'm sorry I'm late.

I'm sorry I haven't got my homework.

I'm not feeling well.

Can I open the window?

What's this in English/German?

Can I say: ...?

What does ... mean?

Can I ask a question, please?

I can't do this exercise.

How do you do this exercise?

Can you help me, please?

This question is difficult.

I can't find the answer.

Is this right?

Can you repeat the question[...]

I can't hear you. Can you say that again?

Can you write it on the board?

I can't see it.

Can we/Can't we read this?

Let's act out the story.

Can we sing a song?

Let's do our homework together.

When is our lesson tomorrow?

How many exercises must we do?

(Reisener, 1989: 117-118)

ALMANCA

Guten Morgen [Herr/Frau]...

Hallo

Auf Wiedersehen

Danke. Vielen Dank.

Tut mir leid.

Tut mir leid, dass ich mich verspätet habe.

Tut mir leid. Ich habe meine Hausaufgaben nicht.

Ich fühle mich nicht gut.

Kann ich das Fenster aufmachen.

Was heißt dies auf englisch/deutsch?

Kann ich sagen: ...?

Was bedeutet ...?

Kann ich bitte eine Frage stellen?

Diese Übung kann ich nicht.

Wie macht man/geht diese Übung.

Können Sie/Kannst du mir helfen?

Diese Frage ist schwierig.

Ich kann diese Antwort nicht finden.

Ist das richtig?

Können Sie/Kannst du die Frage/[...]wiederholen

Ich kann es nicht verstehen. Können Sie/Kannst du das noch einmal sagen?

Können Sie es an die Tafel schreiben?

Ich kann es nicht sehen.

Können wir dies (nicht) lesen?

Wir möchten die Geschichte spielen.

Können wir ein Lied singen?

Laß uns die Hausaufgaben zusammen machen.

Wann haben wir morgen Unterricht?

Wieviele Übungen müssen wir machen?

Bu kalıpları sözel ifadelerde kullanan öğrencilerin bazı hatalar yapması elbette çok doğal bir durumdur. Ancak burada cevabı aranması gereken sorular şunlardır:

- Konuşmada geçen hatalar hemen düzeltilmeli midir?
- Hangi ifadeler hata olarak kabul edilmelidir?
- Hata düzeltme nasıl gerçekleştirilmelidir?
- Bazı öğrencilerin hata yapmasına izin verilmeli midir?

Özellikle ders dilinin kullanımında yapılan hataların anlık olarak düzeltilmesinde öğrenci genellikle daha büyük bir hayal kırıklığı yaşamaktadır. Öğretmen, ders esnasında yabancı dilde meramını anlatmaya çalışan öğrencinin konuşma akışına müdahale ederek onun olumsuz yönde etkilenmesine sebebiyet vermektedir. Bu yüzden öğretmen öğrencinin “Can you repeat the question/Können Sie die Frage wiederholen” tarzındaki cümle kalıplarına bazı hatalar barındırsa da doğrudan müdahale etmemeli ve öğrencinin sorusuna ilgili yabancı dilde cevap vermelidir. Öyleyse yukarıdaki sorulara yanıt verirken öğretmen öğrencilerin seviyesine göre bir strateji belirlemeli ve ona göre hareket etmelidir.

Burada serbest konuşmanın yanında metin okumanın da önemine değinmekte yarar vardır. Sınıf içerisindeki sesli okuma öğrencilerin genellikle çok tercih etmedikleri bir görevlendirme şeklidir. Ancak metin okuma öğrencinin telaffuzunun kontrolü için önemli bir alıştırmadır (Spinner, 2001). Bu yüzden öğretmen öğrencinin okuması esnasında kelimelerin yanlış telaffuzunu fark etmeli ve öğrencinin okuma akışını bozmamak için hataları not almalıdır. Öğretmen daha sonra bu hataları sınıf içerisinde ele almalı, doğru telaffuzu göstermeli ve hataların giderilmesini sağlayacak önerilerde bulunmalıdır (Kleppin, 2000:91-92).

Öğretmenin öğrencilerini ders içerisinde alıştırmalar vermesinin önemine kısaca değinecek konuyu daha detaylı bir şekilde ele almaya çalışalım. Öğretmenin öğrencilerine verdiği alıştırmaların iki temel görevi vardır (Lindauer & Schneider 2015:114):

- Alıştırmalar öğrencilerin dil yetilerini geliştirmek içindir (Öğrenme alıştırmaları)
- Alıştırmalar öğrencilerin yetiler bakımından ulaştıkları seviyeyi belirlemek içindir (Ölçme alıştırmaları).

Bu alıştırmalar öğrencilere yazılı şekilde verilebildiği gibi sözel olarak da verilebilmektedir. Daha önce belirtildiği gibi öğretmen bu alıştırmaları yazılı olarak düzeltirken genellikle çok zorlanmamaktadır. Ancak öğretmenin alıştırmaların cevaplarını sözlü olarak dinlerken bazı zorluklarla karşı karşıya kalacağı kesindir çünkü o, konuşma esnasında öğrencinin hangi ifadesini hatalı olarak kabul etmesi gerektiği ve anlık olarak bu hataya müdahale edip etmemesi gerektiği gibi konulara da kısa bir sürede karar vermek zorundadır.

Öğrenci hatalarının düzeltilmesi gerektiği hususu artık tartışma götürmez bir gerçek olarak görülmektedir (Bkz. Kleppin & Königs, 1993). Burada bazı öğrencilerin öğretmenin doğrudan müdahalelerinden ciddi şekilde etkilendikleri de bilinmelidir. Bu tür öğrencilerin psikolojilerini olumsuz yönde etkilememek için doğrudan bir düzeltme yapmaktan kaçınmak gerekmektedir. Burada, “Doğrudan müdahale etmeden öğrenci hataları nasıl düzeltilebilir?” sorusuna cevap bulmak konuya ışık tutması açısından oldukça önemlidir.

Öğrenciye doğrudan müdahale etmeden yapılacak hata düzeltme tekniklerini iki şekilde ele almak mümkündür. Bunlardan birincisi, söz alan öğrencileri dinleyen öğretmenin hataları sadece not etmesi ve belli bir sayıdaki öğrenciyi dinledikten sonra yapılan bu hataları değerlendirip onları sınıf içerisinde ele alarak gerçekleştirdiği hata düzeltme tekniğidir. Öğretmen art zamanlı yapılan bir hata düzeltme tekniğinde hangi öğrencinin hangi hatayı yaptığına değinmeden ge-

nel bir bakış açısıyla hataları düzelttiği için öğrencinin derslerde hata yapmasının önemli olmadığına işaret etmiş olmaktadır. Böylece öğretmen “öğrenciyi” değil “hatayı” düzeltme niyetinde olduğunu öğrencilere göstermektedir. Öğrencilerin birçoğu hatayı çok negatif bir durum olarak değerlendirdikleri için hata yapmamaya azami özen göstermektedirler. Ancak bu durum çoğu zaman öğrencilerin daha fazla hata yapmalarına sebebiyet vermekte ve ayrıca onların konuşma akışına da büyük ölçüde zarar vermektedir. Bu tür kaygılar güden öğrencilerin ekseriyeti öğretmenin hataları eş zamanlı olarak düzeltmesinden çok rahatsız olmaktadır. Dolayısıyla art zamanlı olarak yapılacak hata düzeltme faaliyeti, öğrencilerin konuşma esnasında endişe duymamalarını sağlayacak ve bu da doğal olarak onların motivasyonlarını yükseltecektir.

Hataları düzeltmenin bir başka yolu ise hatalı cümleyi değil doğru kurulmuş cümleyi öne çıkarmaktır. Öğretmen sorduğu soruya yanlış bir cevap aldığında o cümlenin yanlış olduğuna vurgu yapmadan bir başka öğrenciye cevap hakkı vermelidir. Şayet bu öğrenci de yanlış bir cevap verecek olursa o takdirde öğretmenin yine bir başka öğrenciye söz hakkı vermesi uygun olur. Eğer bu öğrenci doğru bir cevap vermişse o zaman öğretmen bu öğrencinin cümlesine vurgu yaparak ya da sınıfa bu öğrenciyi alkışlatarak ödüllendirir. Dolayısıyla yanlış cevap veren öğrenciler de verdikleri cevabın yanlış olduğunu anlamış olurlar. Bu yöntem sayesinde öğrenciler doğru cevap vermek için adeta birbirleriyle yarışacak ve cevap haklarını kullanırken de yanlış yapma endişesi gütmeyeceklerdir.

Çalışmanın son bölümünde Kleppin ve Königs’in (1991, 52-55) hata düzeltme davranışlarına katkı sağlayan ders evrelerine yer vererek konuyu biraz daha somutlaştırmaya çalışalım.

- Okuma aşaması: Öğretmen, öğrencilerin metni sesli bir şekilde okumasını sağlar. - Bilişsel aşama: Öğretmen bu aşamada kelime, dilbilgisi gibi kriterler bazında öğrencilere açıklamalar yapar ve bu kriterler açısından onlarda bir bilinç oluşturmaya çalışır.
- Grup çalışması aşaması: Öğretmen, öğrencilerinin grup çalışması çerçevesinde oynayacakları diyaloglar, çözmeleri gereken görevler için hazırlık yapmalarını sağlar (Bkz. Bimmel & Rampillon, 2000: 134-135).
- Düzeltme aşaması: Bu aşamada öğretmen toplu olarak yapılan hatalar üzerinde durur.
- Yönlendirmeli konuşma aşaması: Öğretmen bu evrede öğrencileriyle konuşur. Burada metne ait soruların yöneltilmesi öğrencileri konuşturmak için kolaylık sağlamaktadır.
- Serbest aşama: Serbest aşamada öğretmen öğrencilerin konu/konular hakkındaki tartışma verilerinin ya da grup çalışmasında elde edilen bilgilerin sunumunu sağlar.

Yukarıda sırasıyla açıklanmaya çalışılan bu ders evrelerinde “düzeltme aşaması”nın yer alması hataları düzelirken öğretmene büyük bir kolaylık sağlamaktadır. Bu aşamanın varlığından haberdar olan öğrenci, öğretmenin yapmış olduğu hata analizlerini dinleme imkânına sahip olmaktadır. Öğretmen bu evrede ele aldığı hataları öğrenci isimlerine yer vermeden izah etmektedir. Böylece öğrenci hata düzeltme aşamasında öğretmenin izahatından kaygı duymadan faydalanma imkânına kavuşmaktadır.

Sonuç/Değerlendirme:

Ders sürecinde öğretmen öncelikle “hata” kriterlerine çok iyi hâkim olmalı ve hangi konularda hangi kriteri uygulaması gerektiğini de çok iyi bilmelidir. Öğrencilerin hatalarını düzeltmek isteyen öğretmenin, onların konuşmasına doğrudan müdahale etmesinin onlar açısından

genellikle olumsuz bir etki yarattığı birçok ders tecrübesinden ortaya çıkan bir gerçektir. Bu yüzden prensip olarak genellikle art zamanlı hata düzeltme tekniğini kullanmak ders faaliyetlerine öğrencinin daha aktif bir şekilde iştirak etmesini kolaylaştırmaktadır.

Art zamanlı hata düzeltim tekniğini iki ana çerçevede ele almak mümkündür. Öğretmen öğrencilerin sözünü kesmeden dinler ve hataları büyük bir titizlikle not eder ve dersin belli bir aşamasında hataları toplu olarak düzeltir ya da izah eder. Öğretmen hataların kime ait olduğuna hiç vurgu yapmadığı için öğrencilerin motivasyonuna önemli bir katkı sağlamış olur. Öğretmenin kullanabileceği ikinci art zamanlı düzeltme tekniği ise hataya değil doğru yapıya vurgu yapmaktır. Sırasıyla öğrencilerine söz hakkı veren öğretmen hatalı cümlelerle karşılaştığı halde herhangi bir yorum yapmadan diğerlerine de söz hakkı vermeye devam eder. Öğretmen doğru cümleyi duyana kadar öğrencilerinin cevap vermesini talep eder. Öğretmen doğru cümleyle karşılaştığı anda bu cümleye vurgu yaparak onun tahtaya yazılmasını sağlar. Böylece diğer öğrenciler kurdukları cümlelerin yanlış olduğunu bu yöntem sayesinde öğrenmiş olur. Öğretmenin uyguladığı bu teknik yanlış yapan öğrencilerin diğer derslerde de söz almasını teşvik edecektir. Öğrenciler hata yapmaktan korkmayacakları için ders faaliyetlerine etkin bir şekilde katılmaktan vazgeçmeyeceklerdir ve bu durum yabancı dil öğretim sürecinde öğrencilerin motivasyonuna da olumlu yönde katkı sağlayacaktır.

Ders faaliyetlerindeki hata analizinde öğrenciyi doğrudan düzeltmenin de söz konusu olabileceği bilinmelidir. Ancak buradaki sorun her öğrencinin bu tarzdan memnun kalmamasıdır. Bazı öğrenciler öğretmenlerinin kendilerine doğrudan müdahale ederek düzeltmesinden hoşnut olurken bazı öğrenciler bu tür iyi niyetli müdahalelerden rahatsız olmaktadır. Böyle durumlarda öğretmen hata yapmanın doğal bir durum olduğunu ve bazen kendisinin de hata yaptığını belirtmelidir. Ancak son tahlilde öğrencilerinin özel durumunu daha yakından bildiği için öğretmenin öğrenciye göre bir düzeltme tekniğini kullanması uygun olacaktır. Öğretmen bu konuda öğrenciden şüphe ettiği takdirde risk almamak için art zamanlı düzeltme tekniğine başvurmalıdır.

Kaynakça

- Bimmel, Peter & Rampillon, Ute (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien. Langenscheidt. Berlin.
- Cherubim, Dieter (1980): Fehlerlinguistik. Niemeyer. Tübingen.
- Gnutzmann, Claus (1989): Fehlerdidaktik. Sprachliche Abweichungen und ihr didaktisches Potenzial im Fremdsprachenunterricht. Y.Y: Linguistisch und psycholinguistisch orientierte Forschungen zum Fremdsprachenunterricht. Dokumentation eines deutsch-polnischen Kolloquiums. Brockmeyer. Bochum.
- Holly, Werner (2001): Eine Einführung in die Pragmalinguistik. Langenscheidt. Berlin.
- Kleppin, Karin (2000): Fehler und Fehlerkorrektur. Langenscheidt. Berlin.
- Kleppin, Karin & Königs, Frank (1991): Der Korrektur auf der Spur - Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlernern. Brockmeyer. Bochum.
- Kleppin, Karin & Königs, Frank (1993): Grundelemente der mündlichen Fehlerkorrektur - Lernerurteile im (interkulturellen) Vergleich. Y.Y: Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL) Sayı 22. S. 76-90.
- Lindauer, Thomas & Schneider, Hansjakob (2015): Lesekompetenz ermitteln: Aufgaben im Unterricht. Y.Y: Lesekompetenz-Leseleistung-Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Klett/Kallmeyer. Bad Langensalza.

- Raabe, Horst (1980): Der Fehler beim Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachengebrauch. Y.Y: Fehlerlinguistik. Niemeyer. Tübingen.
- Reisener, Helmut (1989): Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht. Übungsformen und Lehrbucharbeit mit englischen und französischen Beispielen. Max Hueber Verlag. München.
- Roche, Jörg (2013): Fremdsprachenerwerb-Fremdsprachendidaktik. A. Francke Verlag. Tübingen/Basel.
- Spinner, Kaspar H. (2001): Kreativer Deutschunterricht. Identität - Imaginationen - Kognition. Seelze/Kallmeyer.

İKİNCİ/YABANCI DİL EĞİTİMİ ve KELİME BİLGİSİ

Dr. Öğr. Üyesi Özgül BALCI*

Bu bölümün amacı ikinci/yabancı dil eğitiminde dört temel beceri olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri ile birlikte daima önemli bir yeri olduğu düşünülen ve bu temel becerilerin kazanılması sürecinde büyük öneme sahip olan kelime bilgisi ile ilgili bilgi vererek kelime öğretiminin dil eğitimindeki önemini açıklamaktır. Kelime bilgisi çok kapsamlı bir konu olduğundan her bir ayrıntının ele alınması mümkün olmamıştır. Bu nedenle okuyuculara genel bir çerçeve sunulmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda kelime bilgisinin dil öğretimindeki yeri, dil öğreniminde hedefler ve kelime bilgisinin bu hedefler içerisindeki yeri, kelimenin tanımı, kelime bilgisinin kapsamı, kelimenin zorluk düzeyi ve kelime türleri, kelime öğrenme stratejileri, kelime öğrenme ve öğretimindeki farklı yaklaşımlar ile kelime becerisinin ölçülmesi konularına genel bir çerçeve içerisinde değinilmiştir.

Kelime bilgisinin dil öğretimindeki yerinin zaman içerisinde farklılaştığı görülmektedir. Dil eğitiminde uzun yıllar dilin kurallarının öğretimi kelime bilgisinin önüne geçmiş ve kelime bilgisinin dil öğrenme sürecindeki rolü sadece kuralların öğretimine yönelik bir bağlam oluşturmak olarak görülmüş, ancak sözcük temelli izlencelerin (lexical syllabus) gelişimi ve dilbilgisi ile kelime bilgisinin bir bütünün birbirinden ayrılmayan parçaları olduğu anlayışının ön plana çıkmasıyla kelime bilgisi önem kazanmıştır (Klapper, 2008). Dil bilgisi-çevir yöntemi (grammar-translation method), dilbilgisi ve kelime bilgisinin dengeli bir dağılımına imkân sunsa da özellikle işitsel-dilsem yöntemin (audio-lingual method) yöntembilim üzerinde büyük etkisinin olduğu 1950 ve 1960'lı yıllarda eğitim programlarında kelime bilgisi ihmal edilmiş, ancak 1970'li yıllarda iletişimsel dil öğretiminin (communicative language teaching) etkisiyle yeniden önem kazanmaya başlamıştır. Sonrasında zengin bir kelime hazinesinin ikinci bir dili öğrenmenin temel unsurlarından biri olduğu görüşü kabul görmüş, modern ders kitapları sözdizimsel olduğu kadar sözcüksel olarak da yapılandırılmaya başlamış, öğretilecek kelimelerin seçimi ve sıralanışı ders kitabı yazarları ve eğitim programlarını geliştirenler için ana meselelerden biri

* Necmettin Erbakan Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu

haline gelmiştir (Nunan, 1991). Bu konuda Manguashca (1993) önceleri ihmal edilmiş olan kelime bilgisinin 1980'li yıllarda oldukça önem kazanarak dil öğretiminde adeta bir "şeref konuğu" haline geldiğini ve sonrasında da bu konuda gelişmelerin devam ettiğini ifade etmektedir.

Kelime bilgisi dil yeterliğinin ana bileşenlerinden biridir ve öğrenenlerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerindeki gelişimlerine büyük anlamda zemin oluşturur. Öğrenenler, zengin bir kelime dağarcığına ve yeni kelimeleri öğrenmede kullanacakları strateji bilgisine ve bu kelimeleri kullanım becerisine sahip olmadan dil öğreniminde kendi potansiyellerini ortaya koymada sıkıntı yaşayacaklar, ayrıca radyo dinleme, ana dili İngilizce olan bireyleri dinleme, okuma, televizyon izleme ve dili farklı ortamlarda kullanma gibi etraflarındaki pek çok olanağı değerlendirme fırsatını kullanmaktan geri duracaklardır (Richards & Renandya, 2002). Nation (2002) ikinci bir dilin öğrenilmesi sürecinde kelime bilgisinin dil ediniminin önemli bir parçası olması yönüyle planlı, kontrollü ve sürecin izlenmesi yoluyla sürdürülmesinin gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca kelime öğrenme sürecinin dil öğretim programında dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin içerisine entegre edilmesinin gerekliliğinin altını çizmektedir.

Kelime bilgisi, dil öğretiminin her yönüyle ayrılmaz bir parçasıdır (Daller, Milton & Trefers-Daller, 2007). Nation (2001) dil öğrenme sürecinde ulaşılması gereken hedefleri dil öğeleri, içerik, beceriler ve konuşma olarak dört temel genel hedefler ve bu genel hedefler altında yer alan bir takım özel hedefler olarak sıralamaktadır (Tablo 1). Buna göre kelime öğrenme dil öğreniminde önemli olan hedefler içerisinde alt amaçlardan bir tanesidir. Araştırmacıya göre kelime öğrenimi ile ilgili hedefleri belirlerken ne kadar kelimenin öğrenilmesi gerektiğine karar verebilmek için dildeki kelime sayısı, o dili ana dil olarak konuşan kişilerin bildiği kelime sayısı ve dili kullanabilmek için gerekli olan kelime sayısı olmak üzere üç çeşit bilgiye başvurulmalıdır. Nation ve Waring (1997) ikinci dil öğrenenlerin öncelikli olarak dildeki yaklaşık 3000 en yüksek frekanslı kelimeyi öğrenmeleri gerektiğini, bu kelimelerin odaklanması gereken en öncelikli kelimeler olduğunu ve bu kelimeler öğrenildikten sonra diğerlerine odaklanılmasının uygun olacağını belirtmektedirler.

Tablo 1. Dil öğreniminde hedefler

Genel Hedefler	Özel Hedefler
Dil Öğeleri	Telaffuz
	Kelime
	Dil bilgisel yapılar
İçerik	Konu bilgisi
	Kültür bilgisi
Beceriler	Doğruluk
	Akıcılık
	Stratejiler
	Süreç becerileri ve alt beceriler
Konuşma	Konuşma kuralları
	Konuşma şemaları

(Kaynak: Nation, 2001, s. 1) Kelime bilgisinin ölçülmesi ile ilgili olarak kelime ifadesinin basit tek bir tanımı bulunmamaktadır. Milton (2009) kelime ifadesinin bir metindeki toplam kelime sayısı (tokens), bir metindeki farklı kelimelerin sayısı (types), baş sözcük (lemmas örn: governs, governed, governing), bir romanda/yazıda sadece bir kere geçen kelime (hapax legomena) ve kelime türleri (word families örn: government, governance, governess, governor) gibi kolaylık olması açısından pek çok kendine özgü tanımları olan özel ifadelerin yerine kullanılabildiğini belirtmektedir. Ayrıca araştırmacı bunların dışında kelimenin tanımı ile ilgili olarak

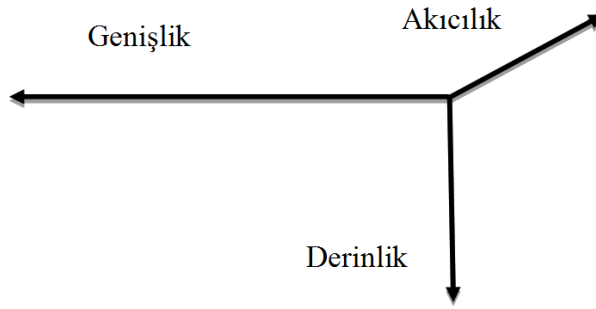
alan yazında edatlar (örn: in, up, of) ve yardımcı fiiller (auxiliary verbs örn: is, have) gibi yapısal sözcükler (structural vocabulary) ve anlamsal sözcükler (lexical vocabulary) olmak üzere iki tür sözcük ayrımından bahseden bir geleneğin de mevcut olduğunu ve araştırmacıların kelime bilgisinin ölçümünde kullanılan ölçüm birimini duruma ve öğrenenlerin özelliklerine göre değiştirebildiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla kelime bilgisinin ölçümünde *kelime* sözcüğü ile ne kastedildiği ve sayma biriminin ne olduğu son derece önemlidir (Daller vd., 2007). Nation (2003) öğrenilen dilde hızlı bir şekilde akıcılığı sağlamanın ve o dile özgü kalıp ifadeleri edinmenin kelime gruplarının tek bir birim olarak öğrenilmesi yoluyla sağlanabileceğine dikkat çekmekte ve kelime bilgisinin tek tek kelimeler dışında çok kelimeli birimleri de içerdiğine yönelik farkındalığın öğrenme sürecinde büyük fayda sağlayacağını belirtmektedir.

İkinci/Yabancı bir dilde bir kelimeyi bilmek ne demektir? Bir kelimenin ana dildeki karşılığını bilmek o kelimeyi bilmek anlamına gelir mi? Bu soruların cevabı da *kelime* sözcüğünün tanımı gibi pek çok unsuru içerisinde barındırmaktadır. Daller vd. (2007) tıpkı kelimenin tanımı gibi bir kelimeyi gerçekten bilmenin ne anlam ifade ettiğine karar vermenin oldukça zor olduğunu, kelime bilgisinin karmaşık ve çok yönlü bir unsur olduğunu belirtmektedirler. Schmitt (2000) kelime öğreniminin insan beynindeki işleyişinin halen gizemini koruduğunu, ancak kesin olarak bildiğimiz bir şey varsa onun da kelimelerin en azından yetişkin ikinci dil öğrenenler için aniden öğrenilmediği ve belli bir zaman sürecinde yavaş yavaş ve yeni kelimelerle birçok bağlamda karşılaşmadan sonra öğrenildiğini belirtmektedir. Araştırmacı, zaman zaman hepimizin bir kelimeyi okurken veya konuşma sırasında tanıyıp anlayabildiğimiz halde bağımsız olarak kullanamadığımız durumlar olduğunu belirtmekte ve bu durumun da bir kelimeyi bilmenin farklı aşamaları olduğunu kanıtı olarak göstermektedir. İkinci/Yabancı bir dilde bir kelimenin doğru ve etkili kullanımı o kelime ile ilgili çeşitli bilgi türlerine sahip olmayı gerektirir. Milton (2009) alan yazında kelime bilgisi ile ilgili kabul gören geleneklerden birinin algısal (receptive) veya pasif (passive) olarak adlandırılan kelime bilgisi ile üretimsel (productive) veya aktif (active) olarak adlandırılan iki tür kelime bilgisi sınıflaması olduğunu belirtmekte, ayrıca öğrenenin duyduğunda veya gördüğünde tanıdığı pasif kelime bilgisinin konuşurken veya yazarken kullandığı aktif kelime bilgisinden çok daha fazla olduğuna dair genel bir kanının varlığından bahsetmektedir. Araştırmacı, kelime bilgisi ile ilgili kabul gören diğer bir sınıflamanın Anderson ve Freebody tarafından ortaya atılmış olan kelime bilgisinin genişliği (breadth of vocabulary knowledge) ve kelime bilgisinin derinliği (depth of vocabulary knowledge) arasında yapıldığını açıklamaktadır. Kelime bilgisinin genişliğini öğrenenin bildiği toplam kelime sayısı ve kelime bilgisinin derinliğini ise bu kelimeler ile ilgili öğrenenin ne bildiği şeklinde açıklamaktadır. Araştırmacı, kelime bilgisinin genişliğinin öğrenenin kelimenin eşdeğer çevirisini veya açıklamasını yazdığı çeviri testleriyle ölçülebildiğini, kelime derinliğinin belirlenmesinin ise sözcük çağrışımları (word associates), birlikte kullanım (collocation), küme söz (colligation) ve sözcük yapısı (word function) gibi farklı türde bilgileri de içermesi nedeniyle çok daha zor olduğunu ifade etmektedir.

Daller vd. (2007) bir öğrenenin sahip olabileceği kelime bilgisini sözcüksel alan (lexical space) adını verdikleri üç boyutlu bir yapıyla açıklamaktadırlar (Şekil 1). Bu boyutların her biri kelime bilmenin bir yönünü temsil etmektedir. Araştırmacılar, yatay eksenin kelimelerin ne kadar iyi bilindiğine bakmaksızın öğrenenin bildiği toplam kelime sayısını gösteren sözcüksel genişliği (lexical breadth) temsil ettiğini ve kelime dağarcığı testleri, pasif/algısal stildeki testler ve çeviri testlerinin sözcüksel genişliği ölçen testler olduğunu açıklamaktadırlar. Dikey eksenin öğrenenin bildiği kelimeler hakkındaki bilgisini gösteren sözcüksel derinliği (lexical

depth) temsil ettiğini ve bu eksenin kavram ve göndergeler, çağrışımlar, dil bilgisel yapılar ve bir kelimenin birlikte kullanım unsurlarını içermekle beraber bu unsurların birbirinden son derece farklı nitelikler olmaları sebebiyle hepsinin aynı anda ölçülmesinin mümkün olmadığını ve bu niteliklerin ayrı testlerle ölçülebildiğini belirtmektedirler. Son eksen olan akıcılığı (fluency) ise öğrenenin bildiği kelimeleri ne kadar kolaylıkla ve otomatik bir şekilde kullanabildiği ve bu kelimelerin kullanımıyla ilgili bilgisi olarak açıklamaktadırlar. Araştırmacılar, bu eksenin bir anlamda kelimenin konuşma ve yazmada ne kadar hızlı ve doğru bir şekilde fark edilip anımsanacağı ile ilgili olduğunu ifade ederken akıcılığı ölçen kabul görmüş testlerin alan yazında mevcut olmadığını ve bu alanın yeni gelişmeye başladığını özellikle belirtmektedirler.

Şekil 1. Sözcüksel alan: kelime bilgisinin boyutları



(Kaynak: Daller vd., 2007, s. 8)

Alan yazındaki kelime bilgisinin içeriği ile ilgili en kapsamlı sınıflamalarından birisi Nation (2001) tarafından yapılmıştır. Araştırmacı, algısal (receptive) ve üretimsel (productive) ifadelerinin bir kelimeyi bilmenin bütün unsurlarını kapsadığını ifade etmektedir. Buna göre araştırmacı kelime bilgisini genel olarak şekil bilgisi, anlam bilgisi ve kullanım bilgisi olarak üç bölüme ayırmakta ve bu bölümlerin de kendi içerisinde alt bölümleri olduğunu belirtmektedir (Bakınız Tablo 2). Buna göre şekil bilgisi kelimenin fonolojik yapısı, yazım biçimi ve araştırmacının kelimenin bölümleri olarak ifade ettiği ekler bilgisini kapsamaktadır. Anlam bilgisi yabancı dildeki bir kelimenin ana dildeki karşılığı, farklı anlam ve çağrışımlar bilgisini kapsamaktadır. Kullanım bilgisi ise kelimenin cümledeki dil bilgisel işlevi, beraber kullanıldığı kelimelerin bilgisi ile kelimenin kullanımındaki sınırlılıklar bilgisini içermektedir. Şekil bilgisinin farkına varmayı içeren örtük öğrenme (implicit learning) ve yinelenen karşılaşma etkinlikleriyle, anlam bilgisinin açık öğrenme (explicit learning) ve resimlerin kullanımıyla işlem derinliği, detaylandırma ve bilinçli anlam çıkarma etkinlikleriyle öğrenilebileceğini, bunun yanında kullanım bilgisi kapsamındaki dil bilgisi ve birlikte kullanımın (collocation) örtük öğrenme ve tekrar etkinlikleriyle ve kullanım kısıtlamalarının açık öğrenme ile açık rehberlik ve geri bildirim etkinlikleriyle en etkili şekilde öğrenilebildiği belirtilmektedir. Nation (2001), algısal ve üretimsel bilgi ve kullanım bakımından bir kelimeyi bilmenin (örn: Türkçe’de *azgelişmiş* anlamına gelen “*underdeveloped*” kelimesi) kapsadığı becerileri aşağıdaki gibi sıralamaktadır (s. 26-28). Araştırmacıya göre algısal bilgi ve kullanım bakımından ilgili kelimeyi (*underdeveloped*) bilmek şu becerileri kapsamaktadır:

- duyduğunda kelimeyi tanıyabilme
- okurken tanınabilmesi için yazılı şekline aşina olma
- *under-*, *-develop* ve *-ed* bölümlerinden oluştuğunun farkında olmak ve bu bölümleri anlamla ilişkilendirmek
- kelimenin belirli bir anlama işaret ettiğini bilmek

- kelimenin bulunduğu bağlamda ne anlama geldiğini bilmek
- kelimenin çeşitli bağlamlarda anlaşılmasına olanak veren ardındaki kavramı bilmek
- bu kelimeyle ilişkili başka kelimeler olduğunu bilmek
- kelimenin bulunduğu cümlede doğru kullanıldığının farkında olabilmek
- kelimenin birlikte kullanıldığı tipik kelimeleri bilmek (örn: *territories, areas*)
- “*underdeveloped*” kelimesinin seyrek bir kelime olmadığını ve aşağılayıcı bir kelime olmadığını bilmek

Üretimsel bilgi ve kullanım bakımından ilgili kelimeyi (*underdeveloped*) bilmek şu becerileri kapsamaktadır:

- kelimeyi doğru vurgu ve telaffuzla söyleyebilmek
- kelimeyi doğru bir şekilde yazabilmek
- ekleri doğru şekilleriyle kullanarak kelimeyi oluşturabilmek
- kelimeyi doğru anlamı taşıyacak şekilde kullanabilmek
- kelimeyi farklı bağlamlarda kelimenin farklı anlamlarını taşıyabilecek şekilde kullanabilmek
- kelimenin eş anlam ve zıt anlamlarını kullanabilmek
- kelimeyi orijinal bir cümlede doğru olarak kullanabilmek
- kelimeyle yaygın bir biçimde kullanılan diğer kelimeleri kullanabilmek
- kelimeyi durumun resmiyet seviyesine göre kullanıp kullanmayacağına karar verebilmek

Tablo 2. Kelime bilgisinin kapsamı

Şekil	Sözlü	A	Kulağa hangi kelime gibi geliyor?
		Ü	Kelime nasıl telaffuz ediliyor?
	Yazılı	A	Kelime neye benziyor?
		Ü	Kelime nasıl yazılıyor ve heceleniyor?
	Kelime bölümleri	A	Kelimede hangi bölümler fark edilebiliyor?
		Ü	Anlamı ifade edebilmek için kelimedeki hangi bölümler gerekli?
Anlam	Şekil ve anlam	A	Bu kelime hangi anlamı işaret ediyor?
		Ü	Bu anlamı ifade edebilmek için hangi kelime kullanılabilir?
	Kavram ve göndergeler	A	Bu kavram neleri içerir?
		Ü	Bu kavram nelerden bahsediyor olabilir?
	Çağrışımlar	A	Bu kelime bize başka hangi kelimeleri düşündürüyor?
		Ü	Bu kelime yerine başka hangi kelimeleri kullanabiliriz?
Kullanım	Dil bilgisel işlevleri	A	Bu kelime hangi kalıplarda bulunur?
		Ü	Bu kelimeyi hangi kalıplarda kullanmalıyız?
	Birlikte kullanıldığı kelimeler	A	Bu kelimeyle başka hangi kelime veya kelime türleri birlikte bulunur?
		Ü	Bu kelimeyle başka hangi kelime veya kelime türlerini birlikte kullanmalıyız?
	Kullanımdaki kısıtlamalar (sıklık, belirli konuşma ve yazma stili (register))	A	Bu kelimeyle nerede, ne zaman ve hangi sıklıkla karşılaşırız?
		Ü	Bu kelimeyi nerede, ne zaman ve hangi sıklıkla kullanabiliriz?

(Kaynak: Nation, 2001, s. 27) (A= Algısal (receptive) bilgi, Ü= Üretimsel (productive) bilgi)

Schmitt (2000), Nation'ın kelimenin anlamı, yazılı şekli, söylenişi, dil bilgisel yapısı, beraber kullanıldığı kelimeler, belirli konuşma ve yazma stili, çağrışımları ve sıklığı olarak sıraladığı bir kelimeyi bilmek için öğrenilmesi gereken kelime bilgisi türlerinin çeşitli bağlamlarda kelimenin

kullanılabilmesi için gerekli olduğunu, ancak bu farklı bilgi türlerinin hepsinin aynı anda öğrenilemediğinin altını çizmektedir. Her bir kelime bilgisinin aşamalı olarak kazanıldığını, sırasının ve hızının kişiden kişiye farklılık gösterebileceğini eklemektedir. Başka bir deyişle, araştırmacı kelime öğreniminin kademeli bir şekilde oluştuğunu ve bütün kelime bilgisi türlerinin hiçbir zaman aynı anda öğrenilemeyeceğini ifade etmektedir. Benzer şekilde Teng (2014) kelime öğrenmenin doğası gereği aşamalı bir yapıya sahip olduğunu, öğretmen ve öğrencilerin kelime öğrenme sürecinin bu aşamalı yapısının farkında olmalarının büyük önem taşıdığını ve kelime bilgisinin bu doğrultuda uzun süreli bir program içerisinde geliştirilebileceğini vurgulamaktadır.

Nation (2001) kelime bilgisi ile ilgili olarak kullanılmakta olan kelimenin öğrenme yükü (learning burden) ifadesinin o kelimenin öğrenilmesi için harcanması gereken çaba miktarı olarak tanımlamakta ve farklı dil geçmişine sahip öğrenenlerin farklı kelimeler için farklı öğrenme yüklerine sahip olduklarının altını çizmektedir. Öğretmenlerin sistematik kalıplara, öğrenilen dilin kendi içindeki benzerliklere ve ana dil ile öğrenilen dil arasındaki ilişkilere dikkat çekerek kelimelerin öğrenciler için yükünü azaltabileceklerini belirtmektedir. Milton (2009, s. 37) yabancı dildeki bir kelimenin aşağıdaki durumlarda öğrenilmesinin daha kolay olacağını belirtmektedir:

- Öğrenenin kendi ana dilindeki çevirisine benzemesi
- Nispeten kısa bir kelime olması
- Somut ve imgelenebilir olması
- Diğer kelimelerden ses ve görüntü olarak farklı olması

Laufer (1997) bir kelimenin öğrenilebilirliğini, başka bir deyişle kolaylığını ve zorluğunu etkileyen özellikleri kelimenin telaffuz edilebilirliği (ses birimler, sesbirimlerin bir araya gelme şekli ve vurgu), yazılabilirliği, uzunluğu, düzensiz çoğulluk ve cansız varlıkların cinsiyeti gibi biçim bilgisi (morphology), kelimenin başka kelimelere benzerliği, dil bilgisel özelliği, soyutluk, belirlilik, deyimsel özellik ve çok anlamlılık gibi anlamsal özellikleri olarak sıralamaktadır. Araştırmacı, kelimenin öğrenilebilirliği ile ilgili farkındalığın öğretmenlerin ve izlenceleri oluşturanların kelimelerin sunumu, kelime egzersizleri ve kelimelerin sınanması ile ilgili kararlarını etkileyebileceğini bildirmektedir.

Milton (2009) kelimelerin birbirinden en önemli farklılığını sıklık veya frekans olarak açıklamaktadır. Araştırmacı İngilizcede en sık, başka bir deyişle frekansı en yüksek kelimelerin daha az anlam ihtiva eden, ancak kurallı ve anlamlı bir dilin oluşturulması açısından hayati öneme sahip olan yapısal (functional) kelimeler olduğunu, daha az sık olan kelimelerin ise cümlede daha çok anlam ihtiva eden genellikle anlamsal (lexical) kelimeler yani isimler, cümlenin asıl fiilleri ve sıfatlar olduğunu belirtmektedir. Bunun yanında yabancı bir dilin öğrenilmesinde hem yapısal hem anlamsal kelimelerin önem taşıdığını ve daha sık kelimelerin birbirleriyle daha sık bağlantılı olan kelimeler olduğunu vurgulamaktadır. Nation (2001) bir metinde yüksek frekanslı kelimeler, akademik kelimeler, teknik kelimeler ve düşük frekanslı kelimeler olmak üzere toplam dört kelime türü olduğunu belirtmektedir. Dil öğreniminde yüksek frekanslı kelimelerin öğrenilmesinin son derece önemli olduğunu ve bu nedenle öğretmen ve öğrencilerin bu kelimelerin öğrenilmesine önemli ölçüde zaman ayırmalarının gerekliliğinden bahsetmektedir. Michael West'in 2000 kelime ailesini içeren Genel Hizmet Listesi'nin (General Service List) İngilizcedeki yüksek frekanslı kelimeleri içeren bilinen bir kaynak olduğunu, bu listedeki 165 kelime ailesinin yapısal kelimelerden (structural words) oluştuğunu ve geri kalanının da isim, fiil, sıfat ve zarflardan oluşan anlamsal kelimeler (content words) olduğunu belirtmektedir. Bu kelime-

lerin uzun süreli bir İngilizce programında ele alınabilecek sayıda olduğu, doğrudan öğretim (öğretmen açıklaması, akran öğretimi), doğrudan öğrenme (kelime kartları kullanarak çalışma, sözlük kullanımı), rastlantısal öğrenme (kapsamlı okuma sürecinde bağlamdan tahmin etme, iletişimsel etkinliklerinde kullanma) ve planlı karşılaşma (düzeleştirilmiş okuma, kelime çalışmaları) yolları kullanılarak ele alınabileceği ve her bir kelimeye ayrılacak zamanın kelimenin sıklığı (frequency), kapsamı (coverage) ile farklı metin türlerindeki yaygınlığı (range) dikkate alınarak belirlenebileceği bildirilmektedir. Nation (1983) yüksek sıklıktaki ve özel amaçlı kelimelerin dildeki kelime türlerinin sadece küçük bir bölümünü oluşturduğunu ve İngilizcedeki çoğu kelimenin çok az sıklıkta bulunduğunu açıklamaktadır. Bin veya daha çok kelimedenden oluşan herhangi bir metindeki kelime türlerinin yaklaşık %40'ının sadece bir kere geçtiğini ve bu kelimelerin öğrenilmesinin unutulmadan önce karşılaşma olasılığı pek olmayacağından çok fazla bir getirisi olmayacağını öne sürmektedir. Ayrıca yazılı bir metinde her 18-20 kelimedede birinin az sıklıkla bulunmaları nedeniyle bu kelimelerin öğretime zaman harcamak yerine öğrenenlerin anlamın bağlamdan tahmin edilmesi gibi az sıklıktaki kelimelerle baş edecek stratejilere sahip olmasının daha çok avantaj sağlayacağını açıklamaktadır.

Schmitt (1997) dil öğrenme stratejileri ile ilgili araştırmaların, 1970'li yıllarda öğretim odaklı bakış açısından uzak ve öğrenenlerin kendi eylemlerinin dil öğrenme süreçlerine etkisinin ilgi odağı olduğu, başka bir deyişle öğrenme odaklı bakış açısının hâkim olmasıyla ciddi olarak başladığını açıklamaktadır. Aynı zamanda araştırmacı bu dönemde dil öğrenme sürecinde yeteneğin başarının temel belirleyicisi olmadığına dair farkındalığın oluşmasıyla dil başarısının büyük ölçüde öğrenenin bireysel çabasına bağlı olduğu anlayışının kendini gösterdiğini ve bu anlayışın da bireylerin kendi dil öğrenme ve dili kullanma süreçlerine yaklaşımları ve bu süreci nasıl düzenlediklerine odaklanılmasına neden olduğunu ifade etmektedir. Klapper (2008) kelime bilgisinin, dil öğrenme sürecinde daha çok kelimenin hafızada tutulması veya stratejilerin yazma veya dinlemeye göre kelime öğrenmede uygulanmasının daha kolay olması nedeniyle öğrenenlerin öğrenme stratejilerini en sık uyguladıkları alan olarak ifade etmektedir. Kelime öğrenme stratejilerinin dil öğrenme stratejilerinin bir parçasını oluşturduğunu belirten Nation (2001) kelime öğrenme stratejilerinin türlerine ilişkin planlama, kaynaklar ve süreçler olarak adlandırılan genel strateji türlerinden oluşan bir taksonomi ortaya koymuştur. Buna göre planlama sınıfında bulunan stratejiler kelime öğrenme sürecinde nelere, nasıl ve ne kadar sıklıkla odaklanılacağına karar verme ile ilgili olup kelimelerin seçimi, kelime bilgisi unsurlarının seçimi, stratejilerin seçimi ve tekrarın planlanması olarak sıralanmaktadır. Kaynaklar sınıfında bulunan stratejiler kelime hakkında bilgi edinme ile ilgili olup kelimenin analiz edilmesi, bağlamın kullanılması, anadilde veya hedef dilde bir kaynağa başvurma ve ana dil veya hedef dildeki benzerlik ve ilişkilerden faydalanma olarak sıralanmaktadır. Süreç sınıfında bulunan stratejiler ise kelimeyi hatırlama yolları ile kullanıma hazır hale getirme ile ilgili stratejiler olup farkına varma, hatırlama ve üretme olarak sıralanmaktadır. Bunun yanında araştırmacıya göre stratejilerin öğrenenlere sadece göstererek tanıtılması ve açıklanması yeterli olmamaktadır. Öğrenenler, her bir stratejinin amacını ve nerede işe yaradığını kavramalı, stratejiyi kullanabilmek için gerekli bilgiye sahip olmalı ve stratejinin kullanımında kendilerini rahat ve yeterli hissedebilecek miktarda uygulama imkanına sahip olmalıdırlar. Ayrıca strateji kullanımının öğretmenlerin çok fazla zaman ayıramadıkları düşük frekanslı kelimelerin öğrenilmesinde ve öğrenenlerin kelime bilgileri ne olursa olsun her zaman karşılaşacakları bilinmeyen kelimelerle başa çıkabilmede özellikle önem arz ettiğini belirtmektedir. Araştırmacıya göre kelime öğrenme stratejilerinin çoğunluğu çok sayıda kelime için uygulanabilir ve kelime öğreniminin her aşamasında öğre-

nenin kendi öğrenme sürecinin kontrolünü eline alması gibi pek çok fayda sağlamaktadır. Bu nedenle de strateji kullanımı eğitimini kelime öğretiminin planlı bir parçası haline getirmenin önemine dikkat çekmektedir. Bu planın aşağıdaki unsurları içermesi gerektiğini vurgulamaktadır (s. 222):

1. Hangi stratejilerin ele alınacağına karar verme
2. Öğrenenin strateji kullanımı eğitimine ne kadar zaman ayrılacağına karar verme
3. Her bir strateji için gerekli bilgiyi içeren ve bağımsız uygulama fırsatları sağlayan bir öğretim programı hazırlama
4. Öğrenenlerin stratejileri kullanımını izleme ve geri bildirimde bulunma

Kapsamlı deneysel araştırma sonuçlarına dayanması nedeniyle alan yazında kabul gören diğer bir kelime öğrenme stratejileri sınıflaması Schmitt (1997) tarafından yapılmıştır. Araştırmacı kelime öğrenme stratejilerini öncelikle kelimenin anlamını keşfetmeye yönelik stratejiler ve bir kelimeyle karşılaştıktan sonra o kelimeyi pekiştirmeye yönelik stratejiler olarak iki gruba ayırmaktadır. Keşfetmeye yönelik stratejiler öğrenenin kelimenin anlam ve kullanımını anlamaya çalıştığı bir süreci temsil ederken, pekiştirmeye yönelik stratejiler ise kelimenin daha sonra kullanılabilmesi için hafızada pekiştirilmesi sürecini temsil etmektedir. İkinci olarak ise kelime öğrenme stratejileri beş gruba ayrılarak incelenmektedir. Bunlar yeni bir kelimeyle karşılaşıldığında uzman yardımına başvurmadan kelimenin anlamını keşfetmeye yönelik olan belirleme (determination) stratejileri, karşılaşılan yeni bir kelime ile ilgili diğer kişilerden yardım almaya yönelik sosyal (social) stratejiler, yeni kelimeleri hatırlamayı sağlayan bellek (memory) stratejileri, bellek stratejilerine benzeyen ancak özellikle zihinsel süreçlerin kullanımına odaklanmayan kelimenin üzerinde çalışılması için tekrar ve mekanik bazı yolların kullanıldığı bilişsel (cognitive) stratejiler ve öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini denetleyip değerlendirmelerini sağlayan üst bilişsel (metacognitive) stratejilerdir. Yeni bir kelimenin anlamının keşfedilesine yönelik stratejiler içerisinde olan belirleme stratejilerinden bazıları konuşma bölümlerinin analiz edilmesi, ana dildeki eşanlamlı kelimelerin kontrol edilmesi, varsa resim ve mimiklerin analiz edilmesi, metin içi bağlamdan tahmin etme, iki dilli veya tek dilli sözlük kullanımı, kelime listeleri kullanımı olarak ve sosyal stratejiler öğretmene ana dildeki çevirisini sorma, öğretmenden başka kelimeler kullanarak anlatmasını (paraphrase) veya eş anlamlısını söylemesini isteme, öğretmenden örnek cümle isteme sosyal stratejilerden bazıları olarak sıralanmaktadır. Daha önce karşılaşılan bir kelimenin pekiştirilmesi için kullanılan stratejiler içerisinde olan sosyal stratejilerden bazıları anlamın grup içerisinde çalışılması ve pratik yapılması, öğretmenin öğrencilerin bilgi kartlarının veya kelime listelerinin doğruluğunu kontrolü, ana dil olarak konuşanlarla pratik yapma olarak sıralanmaktadır. Bellek stratejilerinden bazıları kelimenin anlamının resimsel temsiliyle çalışılması, kelimeyi kişisel bir tecrübeyle ilişkilendirme, eş anlam ve zıt anlamlı kelimelerle ilişkilendirme, anlam haritalarının kullanımı, kelimelerin gruplanması, yeni kelimelerin cümle içerisinde kullanımı, kelimenin heceleme çalışması, kelimenin yüksek sesle söylenmesi, anahtar kelime yönteminin kullanımı, ek ve köklerinin kullanımı, kelimenin anlamının başka kelimelerle ifade edilmesi olarak ifade edilmiştir. Bilişsel stratejilerden bazıları sesli tekrar, yazarak tekrar, kelime listeleri, bilgi kartları kullanımı sınıfta not alma, kelime defteri tutma olarak sıralanmıştır. Üst bilişsel stratejilerin bazıları ise İngilizce kitle iletişim araçlarının kullanımı, kelime testleriyle kendini değerlendirme, yeni kelimenin atlanması, kelimenin başka zamanlarda tekrar çalışılması olarak verilmiştir (Schmitt, 1997, s.207, 208). Klapper (2008) en başarılı kelime öğrenenlerin çok çeşitli stratejileri ve genelde doğrudan ve dolaylı stratejilerin karışımını kullandıklarını ifade etmekte ve herhangi bir kelime

öğrenme stratejisini diğerlerine göre üstün tutmanın anlamsız olacağını belirtmektedir. Benzer şekilde Chamot ve Rubin (1994) “yeterlik düzeyi, dil görevi, metin, dil öğrenme biçimi, önceki bilgiler, öğrenme ortamı, hedef dil ve öğrenen özellikleri” (s. 772) olarak sıraladıkları öğrenme stratejilerinin etkililiğini belirleyen pek çok değişken olduğunu belirtmekte ve hiçbir spesifik stratejinin performansı tek başına geliştirmediğini belirtmektedirler. Araştırmacılar, farklı stratejilerin birlikte etkili kullanıldıklarında en çok fayda sağladıklarını, dolayısıyla başarının tek bir stratejinin kullanımına bağlı olmak yerine öğrenenin sahip olduğu strateji dağarcığını etkili bir şekilde yönetimine bağlı olduğunu altını çizmektedirler. Bunun dışında “öğrenenlerin önceden kullandığı stratejilerin keşfedilerek üzerinde tartışılması, yeni stratejilerin açık bir şekilde isimlendirilerek açıklanması, stratejilerin kullanımına yönelik model olunması, stratejinin ne için ve ne zaman kullanılacağını açıklanması ve özgün görevler ile kapsamlı pratik yapma ve kendi strateji uygulamaları hakkında tartışma imkanının sunulmasının” (s. 773) strateji eğitiminin önemli unsurları olduğunu belirtmektedirler. Macaro (2001) kelime öğreniminde kullanılan stratejilerin sayıca çok, çeşitli türde ve bireye uygun olması gerektiğinin altını çizmektedir. Araştırmacı öğrenenin kelime hazinesi geliştirmek için öğretim sürecine daha az, kendine ve kendi bireysel çalışmalarına daha çok güvenmesi gerektiğini ve başarılı dil öğrenenlerin kendilerine göre bir kelime öğrenme hiyerarşisine sahip olduklarını ifade etmektedir. Moir ve Nation (2008) etkili kelime öğrenimi için öğrenenin gerekli beceriye sahip olması, kendi öğrenme süreçlerinin kontrolünü eline alabilmek için gerekli tutum ve isteğe sahip olması ve bunların yanında kendi öğrenme yaklaşımlarına yönelik yansıtıcı bir farkındalık geliştirmesinin gerektiğini başka bir deyişle başarılı öğrenenlerin yetenek dışında özerklik ve üst bilişe sahip olmaları gerektiğini ifade etmektedir. Teng (2014) tarafından belirtildiği gibi öğretmenlerin kelime bilgisi konusundaki asıl görevleri öğrencilerin sahip oldukları kelime genişliği ile beraber kelime derinliğinin geliştirilmesidir. Araştırmacı bunun başarılmasında kelime öğrenme stratejilerinin önemine dikkat çekmekte ve strateji öğretime zaman ayırılmasının gerekliliğinden bahsetmektedir.

Dil öğretim programlarında kelime öğrenme ve öğretimi ile ilgili olarak rastlantısal kelime öğrenme (incidental/implicit vocabulary learning), kasıtlı kelime öğrenme (intentional/deliberate/explicit vocabulary learning) ve strateji eğitimi yaklaşımlarından bahsedildiği görülmektedir. Rastlantısal kelime öğrenme ile kasıtlı kelime öğrenme yaklaşımlarının tek başlarına yeterli olmayacağı ve bu yaklaşımların birbirini tamamladığı konusunda alan yazında araştırmacıların son yıllarda fikir birliği içinde oldukları görülmektedir. Hunt ve Beglar (2002) kelime öğrenme ve öğretmede rastlantısal öğrenme, alan yazında kasıtlı öğrenme olarak da adlandırılan açık öğrenme ve bağımsız strateji eğitimi olmak üzere üç kelime öğrenme ve öğretme yaklaşımından bahsetmektedir. Rastlantısal öğrenme, okuma ve dinleme gibi farklı etkinlikler sırasında bir yan ürün olarak kelime öğrenme olarak açıklanmakta ve temel kaynağının kapsamlı okuma etkinlikleri olduğu vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin rastlantısal öğrenme için öğrenenlere kapsamlı okuma ve dinleme olanakları sunmalarının gerekliliğinden bahsedilmektedir. Araştırmacılar, kapsamlı okumayı sınıf dışı bir etkinlik olarak öğrenenlere tavsiye etmektedirler. Açık öğrenme öğrenenler için belirli kelime edinme hedeflerinin belirlenmesine dayanmaktadır. Açık öğrenme, öğrenenlerin bilmeleri gereken kelimelerin belirlenmesi, ilk olarak kelimelerin sunulması, kelimelerin ayrıntılı olarak incelenmesi ve kelimelerin öğrenilmesinden sonra bilinen kelimelerle akıcılığın sağlanması aşamalarını içermektedir. Ve üçüncü yaklaşım olan bağımsız strateji eğitimi bağlamdan kelimenin anlamını çıkarma ve yeni kelimelerin anlamlarını hafızada tutmaya yönelik stratejiler ve öğrenenlerin sözlük kullanımı konusunda eğitimi gibi öğrenen-

lerin kelime öğrenmede kullanacakları stratejilerin öğretimini kapsamaktadır. Araştırmacılar, kelime öğreniminde bu üç yaklaşımın her birinin önemli bir yeri olduğunu ve bu yaklaşımlara verilen ağırlığın öğrenenlerin yeterlik düzeyleri ve öğrenme ortamının göz önünde bulundurularak belirlenebileceğini belirtmekte ve her üç yaklaşımın birlikte kullanımını tavsiye etmektedirler. Başlangıç ve orta seviye gruplarında sınırlı kelime bilgisi nedeniyle açık öğretim yaklaşımının ağırlıkta olmasının, yeterlik düzeyi yüksek olan üst seviye gruplarında kapsamlı okuma ve dinlemenin baskın olmasının fayda sağlayacağını belirtilmekte ve sözlük kullanım eğitiminin programlarda başlangıç seviyelerinden itibaren verilmesinin önemini vurgulamaktadırlar. Araştırmacılar, bu üç kelime öğrenme ve öğretme yaklaşımından hareketle aşağıdaki yedi kelime öğretim ilkesini ortaya koymuşlardır (s. 259-264):

1. Kapsamlı okuma ve dinleme yoluyla rastlantısal kelime öğrenme fırsatı sağlanmalıdır.
2. Öğrenenlerin mevcut kelime hazinelerinin belirlenmesi ve İngilizcedeki en yaygın 3000 kelimeden hangilerini öğrenmeleri gerektiği belirlenmelidir.
3. Öğrenenlere kasıtlı kelime öğrenme olanakları sunulmalıdır.
4. Öğrenenlere yeni öğrendikleri kelimelerin ana dillerindeki karşılıkları yanında kelime bilgisinin diğer unsurları ile ilgili inceleme fırsatı sunulmalıdır.
5. Öğrenilen kelimeler ile akıcılığı geliştirmek için fırsatlar sunulmalıdır.
6. Bağlamdan kelimenin anlamını tahmin etme konusunda tecrübe edinmeleri sağlanmalıdır.
7. Farklı türde sözlükler incelenerek öğrencilere bu sözlüklerin nasıl kullanılacağı açıklanmalıdır.

Klapper (2008), Krashen'ın rastlantısal kelime ediniminin kasıtlı kelime öğrenme yoluna göre üstün olduğuna dair görüşünü ikinci dilde kelime öğreniminin birinci dilde kelime kazanımıyla aynı şey olarak görülmesi nedeniyle eleştirmekte ve Krashen'ın genelde birinci dil kelime öğrenimi üzerine araştırmaları tarayarak görüşünü bu araştırma sonuçlarına dayandığını belirtmektedir. Ayrıca bazı kelimelerin kasıtlı bir şekilde ele alınmasının ve öğrenenlerin strateji gelişiminin kelime edinimi açısından tamamlayıcı yaklaşımlar olduğunu ve bazen daha da iyi sonuçlar doğurduğunu belirtmektedir. Ancak araştırmacı tek başına kasıtlı öğrenmenin de yeterli olmayacağını, bir kelimenin birlikte kullanıldığı kelimelerin, çağrışımsal anlam ve kullanım kısıtlamalarının daha çok bağlam yoluyla anlam odaklı öğrenildiğini ve bu nedenle de rastlantısal ve kasıtlı kelime öğrenme yaklaşımlarının birbirini tamamladığını vurgulamaktadır. Nation (2002) kelime öğretiminin sadece rastlantısal bir yaklaşıma bırakılmasındansa tıpkı dengeli bir dil dersinde olduğu gibi sistematik bir yaklaşımla anlam odaklı girdi, anlam odaklı ürün, akıcılık eğitimi ve dil odaklı öğretim aşamalarının hepsini kapsayan sistematik bir anlayışla sürdürülmesi gerektiğini belirtmektedir. Ancak bunun okuma ve dinleme yoluyla anlam odaklı kelime öğretiminin işe yaramayan bir yaklaşım anlamına gelmediğini, aksine dengeli bir dil dersinin önemli bir parçası olduğunu belirtmektedir. Nation (2001) kelimenin anlamını bağlamdan çıkarmak yoluyla rastlantısal öğrenme şeklinin kelime öğrenmenin önemli bir kaynağı olarak göstermektedir. Araştırmacıya göre bağlamdan kelime öğrenme öğrenenin okuma veya yazma etkinlikleri yoluyla dikkati aktarılan mesaja yönelik iken rastlantısal bir şekilde kelime öğrenme anlamına gelmekte ve konuşmalara katılma, hikâye, film, televizyon ve radyo dinleme, etkinliklerini kapsamaktadır. Bu tip öğrenme şeklinde kasıtlı kelime öğrenme ve kelimelerin tanımlarını veya çevirilerini öğrenme söz konusu değildir. Araştırmacıya göre bağlamdan kelime öğrenme ile doğrudan kasıtlı öğrenme birbirine zıt iki fikir değil aksine birbirini tamamlayıcı etkinliklerdir. Araştırmacı, iyi tasarlanmış bir dil öğretim programının bu iki öğrenme

etkinliklerini dengeli bir şekilde içermesi, bunun yanında doğrudan öğrenme süresinin toplam programın %25'inden fazla olmaması gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle araştırmacı öğretmenlerin bağlamdan kelime öğrenmeyi teşvik edebilmeleri için öğrencilerin kendi seviyelerine uygun dinleme ve okuma materyalleri edinmelerine yardımcı olmaları, mümkün olduğunca çok okumaya teşvik etmeleri ve çokça anlaşılabilir sözlü girdi (comprehensible spoken input) edinmelerine yardımcı olmaları, okuma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaları ve bağlamdan kelimenin anlamını çıkarma konusunda eğitim vermelerinin gerekliliğinden bahsetmektedir. Nation ve Waring (1997) dildeki oldukça çok sayıdaki kelimeyi öğrenmenin bir yolunun kapsamlı dinleme ve okuma etkinliklerinde olduğu gibi rastlantısal veya dolaylı kelime öğrenme olduğunu belirtmektedirler. Ancak başlangıç seviyesindeki öğrenenlerin sınırlı kelime bilgilerinden dolayı rastlantısal öğrenmede sıkıntı yaşayabileceklerini ve bu nedenle doğrudan, bağlam dışında kelime kartları yoluyla kelime öğreniminin güncel olmayan ve iletişimsel yaklaşıma uygun olmayan bir yol olarak görünse de bu seviye grupları için işe yarayabileceğini ifade etmektedirler. Araştırmacılar kartlar veya listeler yoluyla kelime öğrenmenin elbette kelime bilgisi unsurlarının tümünün öğrenilmesi demek olmadığını, bu yolun kelime öğrenmenin sadece başlangıç aşaması olabileceğini ve kelimelerin beraber kullanıldığı kelimelerin, çağrışımlarının, farklı anlamlarının ve dil bilgisi kurallarının çalışılmasının gerektiği kadar mutlaka okuma, dinleme ve konuşma etkinliklerinde bu kelimelere maruz kalınması gerektiğini ve bu iki öğrenme şeklinin birbirini tamamlayan iki yol olduğunu ifade etmektedirler. Sökmen (1997) kelime öğretiminde sadece örtülü (implicit) öğretimin kullanımına ilişkin eleştirilerin bağlamdan kelimenin anlamının çıkarılması ile ilgili bazı problemlerden kaynaklandığını belirtmektedir. Araştırmacı, kelime öğreniminin sadece anlamın bağlamdan çıkarılması yoluyla gerçekleştirilmesinin çok yavaş bir süreç olması, özellikle düşük seviye grupları için hata yapmaya son derece açık bir uygulama olması, özellikle düşük seviye gruplarında kelime bilgisinin son derece az olması, öğrenenlerin bireysel kelime öğrenme tercihlerinin olması ve uzun süreli hatırlamayı sağlamaması gibi nedenlerle problemlere yol açabileceğini ifade etmektedir. Araştırmacı açık ve kapalı öğretim etkinliklerinin birlikte sürdürülmesinin önemine dikkat çekmekte ve açık öğrenme uygulamalarının kasıtlı öğrenme uygulamalarıyla birlikte özellikle üst seviye gruplarında çok faydalı olabileceğinin altını çizmektedir. İki kelime öğretim sürecinin dengeli bir şekilde işe koşulması amacıyla geniş kelime birikimi oluşturma, yeni kelimelerin bilinen kelimelerle ilişkilendirilmesi, öğrenenlerin yeni öğrenilen kelimelerle pek çok kez karşılaşmalarının sağlanması, kelimenin detaylandırılarak tekrar yoluyla işlenmesinin sağlanması, imgeleme ve somutlaştırmanın desteklenmesi, farklı tekniklerin kullanımı ve bireysel öğrenen stratejilerinin desteklenmesi gibi kelime öğretim ilkelerinin göz önünde bulundurulması tavsiye edilmektedir. Schmitt (2000) ikinci dil öğrenenlerin rastlantısal ve kasıtlı kelime öğretim etkinliklerinin birbirini tamamlayan bir yapıda birleştirilerek kelime öğretiminin gerçekleştirilmesinin öğrenenlere büyük fayda sağlayacağını beyan etmektedir. Kasıtlı öğrenmenin yeni bir kelimenin öğretiminde giriş aşamasını oluşturacağı, ancak bu yolla bütün anlamsal unsurların kavranmasının mümkün olmayacağı ve rastlantısal öğrenme yoluyla yeni kelime ile farklı pek çok bağlamda karşılaşılacağından bunun daha üst düzey bilginin edinilmesine yardımcı olacağı belirtilmektedir. Ayrıca ikinci dildeki en sık kelimelerin öğrenilmesinin şansa bırakılamayacağından kasıtlı öğretim yoluyla kazandırılmasının uygun olacağı, daha az sıklıktaki kelimelerin ise kapsamlı okuma yoluyla rastlantısal bir şekilde öğrenilmesinin daha doğru olacağı ve her iki kelime öğretim şeklinin de birbirini tamamlayarak etkili bir kelime öğretim programına zemin hazırlayacağı ifade edilmektedir. Bu görüşler ışığında ikinci dil öğreniminin ana dil ediniminden

farklı olması sebebiyle kelime öğreniminin sadece rastlantısal olarak gerçekleşmesinin beklenmesi yerine kasıtlı öğrenme etkinlikleriyle beraber dengeli bir şekilde planlanarak sürdürülmesinin faydalı olacağını söyleyebiliriz.

Clarke ve Nation (1980) yaklaşık 3000 kelime hazinesine sahip öğrenenlerin bir metindeki bilinmeyen kelimelerin yaklaşık %60-70'ini, hatta bazı öğrenenlerin %80'ini doğru tahmin edebileceklerini ve sadece çok az kelimenin anlamının tahmin edilemeyeceğini ileri sürmektedirler. Araştırmacılar bağlamdan kelimenin anlamının tahmin edilebilmesi için toplam dört aşamadan oluşan bir strateji önerisinde bulunmaktadırlar. İlk aşama kelimenin türünün belirlenebilmesi için kelimenin ve yanındaki kelimelerin incelenmesi, ikinci aşama kelimenin bulunduğu yan cümle veya cümle içerisindeki dil bilgisi bağlamının gözden geçirilmesi, üçüncü aşama genelde yan cümlelerin ötesinde birçok cümle üzerinden daha geniş bağlamın (genellikle bağlaç ilişkilerinin) incelenmesi ve son aşama kelimenin anlamının tahmin edilerek bu tahminin kontrol edilmesi olarak sıralanmaktadır. Araştırmacılar, bu stratejilerin aynı sırada uygulanmayabileceğini, ancak her bir aşamanın uygulanmasının gerektiğini, ayrıca sınıf içerisinde grup etkinliği olarak veya bireysel bir şekilde gerçekleştirilebileceğini ve öğretmenin öğrenenlere uygulamalı olarak göstermesinin fayda sağlayacağını belirtmektedirler.

Ana dilimizde bile bütün kelimeleri bilmek ve aktif olarak kullanmak mümkün olmazken başka bir dildeki bütün kelimeleri bilmek olanaksızdır. Özellikle de o dili yabancı dil olarak doğal ortamından uzakta öğrenmeye çalışıyorsak kelime öğrenme daha da zorlu bir iş haline gelmektedir. Öyle ki Schmitt (2000) tarafından da ifade edildiği gibi dil öğrenme sürecinde ana dil, yaş, dile maruz kalma süresi, motivasyon, kültür gibi pek çok değişkenin kelime öğrenme üzerinde büyük etkiye neden olmaktadır. Klapper (2008) kelime bilgisinin sürekli değişen bir yapıya sahip olduğunu belirtmekte ve kelime öğrenmenin tek seferlik veya anlık bir eylem olmadığını vurgulamaktadır. Araştırmacıya göre bir kelimeyi gerçekten çaba sarf etmeden yüzeysel bir şekilde öğreniyorsak ve o kelimeyi kullanmıyor, okurken ve dinlerken karşılaşmıyorsak hafızamızın sadece tanıma alanına yerleşmesi kaçınılmaz olacaktır. Nation (2003) kelime bilgisinin öğrenenler için dil öğrenme sürecinin önemli bir parçası olduğunu vurgulamakta ve dil derslerinde kelime bilgisi bileşeninin dersin diğer ana unsurlarını bastırmadan sürece dahil edilmesinin öneminden bahsetmektedir. Bunun sağlanması için aşağıdaki kelime öğretim ilkelerinin faydalı olacağını belirtmektedir (s. 135-140):

- Öncelikle en kullanışlı kelimelere odaklanılmalıdır. En kullanışlı kelimeler her İngilizce öğrenenin ihtiyaç duyacağı en sık 1000 İngilizce kelime ailesidir. Bu kelimeler akademik metin ve gazetelerin %75'ini, romanların %80'inden fazlasını ve bir konuşmanın yaklaşık %85'ini oluşturmaktadır. Bunun dışında kelimelerin faydalılığı öğrenenlerin amaçlarına bağlı olarak da değişmektedir. Düşük frekanslı kelimeler en iyi yüksek frekanslı kelimelerin öğreniminden sonra öğrenilebilmektedir.
- Kelimeler en uygun yolla öğrenilmelidir. Kelime bölümü bilgisi (ön ve son ekler), bağlamdan kelimenin anlamını tahmin etme, kelime kartları ve sözlük kullanımı düşük frekanslı kelimeleri öğrenmenin en iyi yollarındandır. Yüksek frekanslı kelimeler ise doğrudan öğretim, bu kelimeleri içeren basamaklı okuma kitaplarının öğrenenler tarafından (graded readers) okunması ve dinlenmesinin sağlanması, öğrenenlerin bu kelimeleri çalışmaları ve ilgili alıştırmaları yapmalarının sağlanması ve öğrenenlerin bu kelimeleri kullanarak konuşma ve yazmalarının sağlanması yollarıyla etkili bir şekilde öğrenilebilmektedir.
- Yüksek frekanslı kelimelere dersin her aşamasında önem verilmelidir. Yüksek frekanslı kelimelere öğretim, öğrenenlerin bu kelimeleri çalışması yoluyla kasıtlı bir şekilde dikkat çekil-

meli ve dinleme, konuşma, okuma ve yazmada mesajların iletilmesi sürecinde karşılaşılmalı ve kullanılmalıdır.

- Öğrenenler yansıtıcı düşünmeye ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaya teşvik edilmelidir. Öğrenenlerin bu sorumluluğu almalarında öğrenenlerin farklı kelime türleri ile ilgili bilgilendirilmeleri, öğrenme yolları ile ilgili eğitilmeleri, ne öğrenecekleri ve nasıl öğrenecekleri ile ilgili fırsatların sağlanması ve öğrenme sürecinde yansıtıcı düşünmeye ve değerlendirme yapmaya teşvik edilmelerinin yardımcı olacaktır.

Kelime bilgisi ikinci dil yeterliğinin ana bileşenlerinden biri olarak kabul edilmesi nedeniyle kelime bilgisinin ölçülmesi dil sınavlarının temel amaçlarından biri olarak düşünülmektedir (Read, 1997). Milton (2009) dil becerisinin doğrudan ölçülebilen bir nitelik olmaması ve bir şekilde öğrencilerin kendi becerilerini sergilemelerine bağlı olarak dolaylı olarak ölçülebilmesi nedeniyle ağırlık veya mesafe gibi kolaylıkla ölçülmesinin mümkün olmadığını ifade etmektedir. Araştırmacı, öğrencilerin yorgun ve ilgisiz olmaları, yerine getirmeleri gereken görevi yanlış anlamaları veya testin geliştirilmesinde oluşan hatalar nedeniyle yapılan ölçümün öğrencilerin gerçek bilgilerini temsil etmeyebileceğini ve bu nedenle de dil becerisinde ölçüm yerine performansın derecelendirilmesinin tercih edildiğini, ancak bunun da birtakım sorunlara neden olduğunu belirtmektedir. Ayrıca araştırmacı, dil becerisi veya dildeki gelişimin kesin bir şekilde doğru olarak ölçülememesi yanında kelime bilgisini ölçmenin de son derece zor olduğunu ifade etmektedir. Kelime bilgisinin ölçülmesindeki bir kolaylık olarak kelimelerin anlamlı bir şekilde ölçülebilir veya sayılabilir bir nitelik olmasını göstermektedir. Araştırmacıya göre bir metindeki kelimelerin saymanız veya öğrenenin bildiği kelime sayısını tahmin etmeniz mümkün olabilir ve elde edilen sayısal değer yazma becerisinde kullanılan onluk bir derecelemeden çok daha anlamlı olabilir. Bunun yanında kelime bilgisinin ölçülmesinin sadece kelimelerin basit bir şekilde sayılması kadar kolay bir iş olmadığını ve burada önemli olan noktanın kelime ifadesinin tam olarak ne anlama geldiği ve bir metindeki kelimelerin sayılma şekli olduğunu önemle belirtmektedir.

Schmitt (2000) kelime testlerinin öğretilen kelimelerin öğrenciler tarafından ne kadar öğrenildiğinin belirlenmesi (başarı testleri), öğrencilerin kelime eksiklerinin belirlenmesi (tanılayıcı testler) ve öğrencilerin doğru seviye sınıflarına yerleştirilmesi (yerleştirme testler) gibi farklı amaçlarla kelime testlerinin yapılabileceğini açıklamaktadır. Ayrıca uluslararası bazı ticari yeterlik sınavlarının kelime bölümlerinin öğrencilerin dil yeterliklerinin bir parçası olan kelime hazinelerinin ölçülmesi amacıyla kullanılabileceğini ve bunların dışında öğrencileri çalışmaya motive etmek, öğrencilere kelime gelişimlerini göstermek ve belirli kelimelerin test kapsamına alınarak daha dikkat çekici hale getirilmesi için kelime testlerinin yapılabildiğini belirtmektedir. Araştırmacı, yapılacak olan testlerin amacının elde edilmek istenen bilgiye göre değişeceğini, öğrenenlerin kelime hazinesinin miktarı ölçülmek isteniyorsa kelime genişliğinin ve kelimeleri ne kadar iyi bildiği ölçülmek isteniyorsa da kelime derinliğinin veya niteliğinin ölçüldüğü testlerin kullanılmasının uygun olduğunu ancak genelde yapılan kelime testlerinin kelime miktarını yani kelime genişliğini ölçen testler olduğunu, ancak kelime derinliğinin ölçülmesinin de önemini açıklamaktadır. Nation (2001) kelime bilgisinin ölçülmesinin diğer dil testlerinden farklı olmadığını ve geçerlik, güvenilirlik, kullanışlılık ve sınavın öğrenciler üzerindeki etkisinin dikkate alınması gereken unsurlar olduğunu belirtmektedir. Milton (2009) herhangi bir testin hazırlanmasında olduğu gibi kelime bilgisini ölçen testlerin hazırlanmasında da sağlanması gereken iki unsur olarak güvenilirlik ve geçerlik ölçütlerinin sağlanmasından bahsetmektedir. Alan yazında (Daller vd., 2007; Milton, 2009) güvenilirlik bir testin bir şeyi doğru ve

tutarlı bir şekilde ölçme özelliği olarak ifade edilirken, geçerlik ise bir testin ölçmek istenilen şeyi ölçme derecesi olarak tanımlanmaktadır. Milton (2009) objektif olan çoktan seçmeli kelime testlerinin yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu, öznel olan yazma becerisi sorularının ve açık uçlu okuduğunu anlama sorularının ise dil sınavlarında sıklıkla kullanılmasına rağmen güvenilirlik açısından yeterli olmadığını belirtmektedir. Bunun yanında dil becerisinin doğrudan ölçülebilen bir beceri olmaması nedeniyle ölçümlerin diğer bilgi ve becerileri içeren dil üretimine dayanılarak yapıldığını eklemektedir. Araştırmacı, konuşma veya yazma ürünlerinden öğrenenin dil ile ilgili bilgisinin özellikle de kelime bilgisinin çıkarım yapılarak dolaylı olarak ölçülmesine ilişkin zorluğun bu şekilde yapılan kelime testlerinin geçerlik ve güvenilirliklerini olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır. Özellikle de üretimsel kelime bilgisinin ölçülmesinin bu anlamda daha zor olduğunu özellikle belirtmektedir. Schmitt (2000) uzun testlerin geçerlik ve güvenilirlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu, ancak uzun testlerin de kullanışlılık açısından uygun olmadığını belirtmekte ve bu nedenle de geçerli ve güvenilir olacak kadar uzun ve uygulanabilecek kadar kısa testlerin hazırlanmasını tavsiye etmektedir. Ayrıca Read (1997) dil öğretimi ve sınavlarında iletişimsel yaklaşımın etkisiyle kelime bilgisinin ölçümünde anlamsal birimlerin metin veya konuşmada geçtiği şekliyle bağlam içerisinde ölçümünün uygun olduğu görüşünün hâkim olduğunu belirtmektedir.

Milton (2009) geçerli ve güvenilir kelime testlerinin hazırlanabilmesi için iki hususun göz önünde bulundurulmasının gerekliliğinden bahsetmektedir. Birincisi test için hangi kelimelerin seçileceği, ikincisi ise öğrenenin bu kelimeleri bilip bilmediği veya kullanabildiğinin hangi yöntemin kullanılarak belirlenebileceği ile ilgilidir. Araştırmacı kelime testlerinde genelde kelime sıklığı bilgisinin kullanılması ve en yaygın kelimelerin seçilmesi hususunda araştırmacıların genelde hemfikir olduğunu, ancak bu kelimelerin hangi yöntemle test edileceği konusunda kısmen kelime bilgisinin farklı unsurlarının test edilmesinde farklı yöntemlere ihtiyaç duyulması nedeniyle daha az fikir birliğinin söz konusu olduğunu ifade etmektedir. Schmitt (2000) öğrencilerin sınıfta kelime başarılarının ölçülmesi durumunda ölçülecek kelimelerin derste işlenenler arasından seçilmesi gerektiğini ve bu durumda standart testlerin kullanılmamasının daha uygun olacağını, tanılayıcı veya yerleştirme amacıyla yapılan testlerde bazı özel durumlar dışında genel olarak kelime sıklığının baz alınarak kelimelerin seçiminin uygun olacağını belirtmektedir. Ticari amaçlı uluslararası yeterlik sınavlarının bir parçası olan kelime bölümlerinin ise en geniş kapsamlı ve nadir kullanılan kelimeleri de içerebilecek türde testler olması gerektiğini açıklamaktadır.

Sonuç

İlgili alan yazın tarandığında kelime öğretiminin dil eğitiminin ayrılmaz bir parçası olduğu ve dil sınıflarında öğrenenlerin üzerinde önemle durdukları bir unsur olduğunu söyleyebiliriz. Günümüzde kelime öğretiminde rastlantısal veya kasıtlı kelime öğretimi yaklaşımlarının herhangi birinin tek başına istenilen başarıyı sağlayamayacağı konusunda araştırmacıların hem fikir olduğu ve yeterlik düzeyi, öğrenen özellikleri, hedefler, eldeki dil görevi gibi çok çeşitli unsurlara bağlı olarak şartlara göre dengeli bir yaklaşım izlenmesinin fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Her iki yaklaşımın da kelime öğrenmede şartlar doğrultusunda fayda sağlayacağı genel bir görüştür. Ancak özellikle düşük seviye gruplarında kelime bilgisinin sınırlı olması ve öğrenenlerin dil yeterliklerinin düşük olması nedeniyle kasıtlı öğretim etkinliklerine özellikle ihtiyaç duyulacağı unutulmamalıdır. Kelime bilgisi dil eğitiminin ayrılmaz bir parçası olması nedeniyle dil sınavlarında hedefler ve içeriğe uygun şekilde yer bulması gerekmektedir. Kelime

bilgisinin ölçülmesinde kelime sözcüğünün ne anlamda kullanıldığı ve anlamsal birim olarak ne kastedildiğinin belirlenmesi karar verilmesi gereken önemli bir noktadır. Günümüzde iletişimsel yaklaşımın etkisiyle kelimelerin bağlam içerisinde ölçülmesi tavsiye edilmektedir. Diğer alanlarda olduğu gibi kelime bilgisinin ölçülmesinde geçerli ve güvenilir testlerin geliştirilerek uygulanmasının gerekliliği muhakkaktır. Dil eğitimi alanında büyük öneme sahip olan kelime bilgisinin son derece kapsamlı yapısı nedeniyle özellikle yabancı dil alanında araştırmaya ihtiyaç duyulan bir alan olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

- Chamot, A. U., & Rubin, J. (1994). Comments on Janie Rees-Miller's "A critical appraisal of learner training: Theoretical bases and teaching implications": Two readers react. *TESOL Quarterly*, 28(4), 771-776. <https://doi.org/10.2307/3587559>
- Clarke, D. F., & Nation, I. S. P. (1980). Guessing the meanings of words from context: strategy and techniques. *System*, 8(3), 211-220. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(80\)90003-2](https://doi.org/10.1016/0346-251X(80)90003-2)
- Daller, H., Milton, J., & Treffers-Daller, J. (2007). *Modelling and assessing vocabulary knowledge*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hunt, A., & Beglar, D. (2002). Current research and practice in teaching vocabulary. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 258-266). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Klapper, J. (2008). Deliberate and incidental: Vocabulary learning strategies in independent second language learning. In S. Hurd & T. Lewis (Eds.), *Language learning strategies in independent settings* (pp. 159-178). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 140-155). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Macaro E. (2001). *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London, UK: Continuum.
- Maiguashca, R. U. (1993). Teaching and learning vocabulary in a second language: Past, present, and future directions. *Canadian Modern Language Review*, 50(1), 83-100. <https://doi.org/10.3138/cmlr.50.1.83>
- Milton, J. (2009). *Measuring second language vocabulary acquisition*. D. Singleton (Ed.) Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Moir, J., & Nation, P. (2008). Vocabulary and good language learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 159-173). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (1983). Learning vocabulary. *New Zealand Language Teacher*, 9(1), 10-11. <https://www.victoria.ac.nz/lals/about/staff/publications/paul-nation/1983-Learning-vocabulary.pdf>
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nation, P. (2002). Best practice in vocabulary teaching and learning. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 267-272). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2003). Vocabulary. In D. Nunan (Ed.), *Practical English language teaching* (pp. 129-152). New York, NY: McGraw Hill.
- Nation, P., & Waring, R. (1997). Vocabulary size, text coverage and word lists. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 6-19). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: a textbook for teachers*. New York, Prentice Hall.
- Read, J. (1997). Vocabulary and testing. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 303-320). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Renandya, W. A. (Eds.). (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 199-227). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sökmen, A. J. (1997). Current trends in teaching second language vocabulary. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 237-257). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Teng, F. (2014). Strategies for teaching and learning vocabulary. *Beyond Words*, 2(2), 40-56. <http://jurnal.wima.ac.id/index.php/BW/article/view/592/638>

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ELEŞTİREL DÜŞÜNME

Dr. Öğr. Üyesi Ceyhun YÜKSELİR*

Giriş

Eleştirel düşünme (ED), son yıllarda öğrenme ve öğretim ortamlarında çok sık kullanılan bir ifade olmuştur. Bu nedenle, eleştirel yaklaşımın özenle ele alınması gerekir. Eleştiri ifadesinin genellikle yüklendiği olumsuz anlamdan çok, ED kavramı bir durumu özel bir şekilde düşünme, onu anlamlandırmaya çalışma ve sonuçta değerlendirmeye çalışan bir düşünce biçimi olarak tanımlanabilir. Eleştirel düşünme becerilerini kazandırmak, öğrencilerin fikirlerini, tutumlarını ve duygularını ifade etmelerinde çok katmanlı ve işlevsel niteliktedir.

Gelder (2005)'e göre ED üst düzey düşünmeyi gerektiren karmaşık bir düşünme biçimidir ve her birey bunda başarılı olamaz. ED sorgulayıcı bir eğilimle problemlere, sorunlara çözüm bulma çabası, anlamlandırma, analitik düşünme ve değerlendirme becerilerini de kapsayan bir beceridir. Eleştirel düşünme birçok araştırmacı tarafından tanımlaması yapılmış bir kavramdır. Bunlardan, Russel (1999) ED edinilmiş temel bilginin değerlendirilmesi ve sınıflandırması olarak tanımlar. Aslan (2012) ise eleştirel düşünmeyi bilgilere mutlak sonuca ulaşmaktan ziyade olası okumalar eşliğinde analiz yapma ve yorumlama yapma olarak tanımlar. Dewey (2004)'e göre ED öğrenciler belirli bir probleme odaklandıklarında ortaya çıkan bir olgudur. Klarin (1995) ED problemi çözme eğilimli ve ne tür eylemler alınması gereken bir rasyonel düşünme olduğu şeklinde ileri sürer. Facione, Facione ve Giancarlo (2000) ED'yi açıklama, analiz etme, yorumlama, değerlendirme ve sonuç çıkarma gibi beceriler olarak tanımlamıştır. Kasımoğlu (2013)'na göre, aileyle birlikte başlayan özgüvenle yaşamın her döneminde ilerleme gösteren bir düşünme becerisidir. Bu bağlamda, alan yazınında mevcut olan birçok tanıma rağmen, eleştirel düşüncenin kesin, net ve özlü bir tanımını yapmak imkansızdır denilebilir (Ennis, 1985; Grosser ve Lombard, 2008; Lun ve diğerleri, 2010). İleri sürülen bu tanım, kuram ve kavramlar arasında birtakım uzlaşmazlıklar olduğu açıkça görülmektedir. Sonuçta, ED bağımlı ve dinamik bir düşünceyi gerektiren düşünceler üstü düşünmeyi gerektiren, bütün işlevler arasında dü-

* Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü email: ceyhunyukselir@osmaniye.edu.tr; ceyhunyukselir@gmail.com

şünme işlevinin öne çıktığı, bireyin karşıdakilerinin düşüncesini de dikkate alan objektif kişilik yapısını gerektiren çok boyutlu bir düşünce sistemidir.

Benzer şekilde, Chaffe (2002) eleştirel düşünceyi deneyim organizasyonu, bilgi inşası ve yaşam felsefesinin geliştirilmesi olarak tanımlamaktadır. Paul (1990), eleştirel düşüncenin gerçeklerin çeşitliliğine ve bakış açılarına açık fikirli olmayı gerektirdiğini ileri sürmektedir. Brookfield (1987) ise eleştirel düşünmeyi belirli varsayımların belirlenmesi ve sorgulanması, kişinin fikirlerine sorgulayıcı şekilde bakması, yeni alternatifler bulma ve verilen içeriği tartışmaya yönelik bir süreç olarak tanımlamıştır. Bazı araştırmacılar tarafından eleştirel düşünmenin kapsayıcı bir tanımı, eleştirel düşünmeyi yorumlama, analiz etme, değerlendirme, çıkarım, sunma, argüman geliştirme, derin düşünme gibi kavramlar hazırlanmıştır (Jones ve diğerleri, 1995). Kaya (1997)'e göre, "Eleştirme, bir şeyi iyi ya da kötü yanlarıyla değerlendirme anlamına gelmektedir. Eleştirel düşünme kavramı Sokrates'e kadar dayanır. Önceleri, bu kavramdan, felsefe aracılığı ile davranışlarımıza rehberlik etmeyi amaçlayan mantıklı düşünme anlaşılmaktaydı. Zaman zaman olayların doğru biçimde tanımlanması olarak ele alınan eleştirel düşünme, daha sonra kapsamlı biçimde tanımlanmaya başlanmıştır" (s.8).

Eleştirel düşünmeyi, yorumu, analizi, değerlendirmeyi ve çıkarımla sonuçlanan kasıtlı, kendi kendini düzenleyen yargılamanın yanı sıra, kararın dayandığı kanıtlayıcı, kavramsal, metodolojik, kritik veya bağlamsal düşüncelerin açıklanmasını anlıyoruz. Eleştirel düşünme bir araştırma aracı olarak esastır. Bu nedenle, eleştirel düşünme eğitimde özgürleştirici bir güçtür ve kişinin kişisel ve sivil yaşamında güçlü bir kaynaktır. İyi düşünme ile eşanlamlı olmamakla birlikte, eleştirel düşünme geniş anlamda kendini organize edebilen bir olgudur (Facione, 1990, s.3). İdeal eleştirel düşünce, merak uyandırıcı, iyi bilgilendirilmiş, mantıklı, açık fikirli, esnek, adil düşünülmüş değerlendirmedir, kişisel önyargılara bakmakta dürüst, karar vermede ihtiyatlı, konuları tekrar gözden geçirmeye, konular hakkında düzenli olarak karar vermeye isteklidir. Karmaşık konular, özenli, ölçütlerin seçiminde makul, soruşturmaya odaklanmış ve soruşturma izninin konusu ve koşullarına göre kesin olan sonuçlarda ısrarcı bir şekilde şüpheli olmayı gerektirir.

Bununla birlikte, Ennis (1996) sadece eleştirel düşünme yeteneğinin yetersiz olduğunu belirtmektedir. Aksine, sorgulanması ve yükseltilmesi gereken eleştirel düşünceleri vardır. Perkins, Jay ve Tishman (1993), eleştirel düşünme eğiliminin eğilim, duyarlılık ve yetenekle yerine getirilebileceğini vurgular.

Şahinel (2005) eleştirel düşünme kavramını iki ana disiplin temel alınarak açıklamaya çalışmıştır; felsefe ve psikoloji. "Felsefi yaklaşım iyi düşünmenin normları, insan düşüncesi kavramı ve gerçekçi, tarafsız bir dünya görüşü için gerekli olan zihinsel beceriler üzerine odaklanırken, psikolojik yaklaşımlar düşünce ve düşünmeyi temel alan deneysel çalışmalar, karmaşık görüşlerin öğrenilmesindeki bireysel farklılıklar ve eleştirel düşünmenin bir parçası olan problem çözme kavramı üzerinde durmuştur" (s.125).

Benzer şekilde Cüceloğlu (1995), ED'yi kişinin bilinçli olarak olayları kendi zihinsel süzgecimizden geçirerek karşıdakinin görüşünü de önemseyerek çevremizdeki olayları anlayıp kavrayabilme süreci olarak görmektedir. Eleştirel düşünmeyi farklı boyutlarda değerlendiren araştırmacılar da çalışmalarda görülmektedir. Ming-Lee Wen (1990) eleştirel düşünmenin temel eylemlerini "soruşturma, kapsamlı ve özgür düşünme ve yeniden yapılandırma" olarak tanımlamıştır. Eleştirel düşünmenin tekniklerini sınıflandıran Huitt (1998) ise, iki ana temel teknik kullanıldığını ifade etmiştir; bunlardan ilki problem çözme ve karar verme sürecine yönelik, akılcı ve rasyonel olarak yapılandırılan bir değerlendirme tekniği; ikincisi ise daha kapsayıcı, bilişsel, duygusal, sezgisel, yaratıcı ve görsel olarak yapılandırılan sentezleme olduğunu belirtmektedir.

Eleştiri, eleştirel düşünmenin genel tanımı ve araştırmacılar tarafından ileri sürülen tanımlamalarından sonra, sıradaki bölüm eleştirel düşünme becerileri hakkında bilgi verecektir.

Eleştirel Düşünme Becerileri

Değişen dünya ile birlikte her alanda olduğu gibi eğitim dünyasında da köklü değişiklikler olabilmektedir. Bu anlamda 21.yy. becerilerini önemi giderek önem kazanmakta ve eğitimciler bu becerilerden biri olan eleştirel düşünmeyi de ders müfredatlarına uygun bir şekilde yerleştirme planlaması ve çalışması yapmaktadırlar. Thomas ve Smoot (1994) eleştirel düşünmenin 21.yy. bilgi çağında ve okullaşmada önemli bir rol oynadığını ifade eder. ED sadece eğitim alanında değil öğrencilere toplumun gereksinimlerine ayak uydurmada, kendilerini bir problem karşısında en iyi şekilde hazırlama, pratik çözüm üretme ve değerlendirme konusunda yardımcı olmaktadır. Eğitimciler arasında ED ders müfredatına alma konusunda ortak bir uzlaşma söz konusudur (Paul ve Elder, 2001).

Bazı araştırmacılar eleştirel düşünmenin duygu ve zeka ile sıkı sıkıya ilişkili olduğunu yani ED hislere, isteklere yön verdiğini ileri sürerler (Elder, 1997; Özcan, 2000). Diğer taraftan Atkinson (1998) eleştirel düşünmenin kültürel düşünmeyi de açıkladığını ileri sürmüştür.

Eleştirel düşünme becerisinin kapsadığı alanları sadece öğrenci merkezli düşünmemek gerekir. Zihinsel süreçlerin ders müfredatında yer alması bu becerinin öğrencilere kazandırılacağı anlamına gelmemektedir. Özellikle, öğretmenlerin de eleştirel düşünme becerisi ve bu denli karmaşık yapısı olan beceriyi öğrenciye nasıl kazandıracağı konusunda yeterli bilgi birikimi ve donanıma sahip olması gerekmektedir.

Şahinel (2005) eleştirel düşünmenin eğitmen paydaşlarının süslenmesi gereken sorumlulukları aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

- 1- Birey olarak her gencin değerini ve önemini kabul etmek.
- 2- Ortak varılmış kararların sağlamlığına inanmak.
- 3- Gençlerin kendi problemlerini karşılama ve çözme yeteneklerine inanmak.
- 4- Demokratik işleyişin görünüşteki yavaşlığı karşısında sabırlı olmak. Bu anlayışların ışığı altında bir öğretmen:
 - a. Öğrencilerin sınıf etkinliklerini ve hatta amaçlarını tartışma ve yeğleme yoluyla saptamada geniş çapta paydaş olmalarına izin vermeli.
 - b. Gittikçe artacak bir şekilde öğrencilerin kendi davranma yollarını kendi kararların dayandırmaları için izin vermeli ve onlara olanaklar hazırlamalı.
 - c. Belli bazı davranma yollarının gereğini söyleyip durmak yerine onları öğrenciye gerektiğinde örneklerle eleştirilerle açıklamalarla göstermeli ya da yaptırmalı.
 - d. Öğrencilerin bireyler olarak yeteneklerini ortaya çıkarmaları, geliştirmeleri ve bunlardan faydalanmaları için olanaklar sağlamalı.
 - e. Sınıf içi ve dışı etkinliklerde öğrenci katılımını ve gerektiğinde kişisel girişimini özellikle özendirme yollarıyla öğrencilerle kubaşarak gerektiğinde gruplaşarak hoş bir hava içinde çalışma (s.40).

Sınıf içi etkinliklerle eleştirel düşünmeyi öğrencilere kazandırılacak becerilerinden bazıları ise şu şekildedir:

- Sistematiğe olma eğilimi
- Esneklik
- Sabır

- Düşünerek hareket etme
- Öğrencilerin işbirliği
- Bilgi ve beceri transferi
- Görsel yardım
- Açık niyetlilik
- Biliş ötesi
- Dilin net kullanımı
- Özerklik ve bağımsızlık
- Yeniden oluşturma
- Motivasyon
- Grup etkinlikleri
- Tartışma (Kazancı, 1989 aktaran Semerci, 2003, s.65)

Yabancı Dil Öğretiminde Eleştirel Düşünme

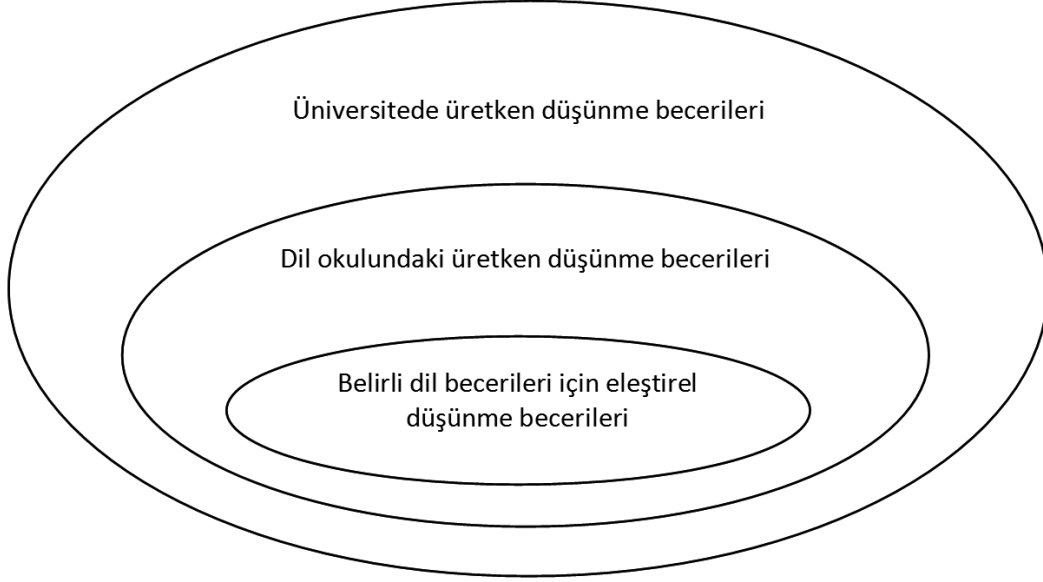
Eleştirel düşünme eğitim alanında yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır, bu kavramla ilgili araştırmacılar bilişsel becerileri de merkeze alarak çeşitli tanımlar yapmışlardır. Halpern (1999) bu kavramın bileşenlerini şu şekilde tanımlamıştır:

Eleştirel düşünme istenilen sonuç olasılığını artıran bilişsel beceri veya stratejilerin kullanımı olarak ifade eder. Eleştirel düşünme kararlı, akılcı ve hedef merkezlidir. Bir tür problem çözme, çıkarım üretme, olasılıkları hesaplama ve karar vermedir. Eleştirel düşünenler bu becerileri çeşitli ortamlarda genellikle bilinçli olarak uygun bir şekilde kullanmaktadırlar. Dolayısıyla, eleştirel düşünmeye eğilimlidirler. Eleştirel bir şekilde düşündüğümüzde, düşünce süreçlerimizin sonuçlarını değerlendiriyoruz-iyi bir kararın nasıl olduğu veya bir problemin nasıl çözüldüğü... (s.70).

Bu tanımdan eleştirel düşünmenin iki önemli bileşeni öne çıkar diyebiliriz: Bilişsel beceriler ve eğilimler (mizaç). Eleştirel düşünmenin yabancı dil öğretimi sınıflarında uygulamasıyla ilgili bir dizi tartışma bulunmaktadır. Bunlardan Atkinson (1997) eleştirel düşünme sosyal bir uygulama alanının olmadığı Batılı olmayan ortamlarda kullanılamayacağını iddia etmektedir. Aksine, Davidson (1998) eleştirel düşünmenin tek bir kültüre özgü olmadığını herhangi bir kültür ve ortamda uygulanabileceğini ileri sürmüştür. Eleştirel düşünmenin yabancı dil öğretiminde uygulama tartışmaları daha çok 2000'li yıllarda başladığını 2010-2012 yılları arasında yoğunlaştığını ve bir dizi çalışmalar yapıldığını söyleyebiliriz. Bunlardan birçok çalışmanın üniversite hazırlık sınıfı veya İngilizce bölümü öğrencilerinin özellikle dil becerilerinden okuma ve yazma becerilerini eleştirel düşünme becerileri ile geliştirmeye yönelik olduğu ve çoğunlukla da deneysel ve vaka çalışması olduğu söylenebilir (Bedir, 2013; Chooa & Singha, 2011; Porto, 2007; Rahimi, 2013).

Yabancı dil öğretiminde eleştirel düşünme becerilerinin dil öğretimine uygulaması konusunda daha çok okuma ve yazma becerilerine odaklanması konusuna yukarıda değinildi. Bununla bağlantılı olarak, eleştirel düşünme becerilerinin transferi konusu da pek çok çalışmada incelenmemiştir. Alnofaie (2013) eleştirel düşünme becerilerinin dil öğretim sınıflarına uygulaması konusunda Moore (2011) ve Burden & Williams (1996)'ın önerdikleri modellerden yola çıkarak eleştirel düşünme becerilerinin tüm dil becerilerini kapsayan şekilde aktarımını öngören bir model önermiştir. Moore (2011)'un disiplinlerarası modeli (Transdisciplinarity Model)

daha çok yükseköğretim bağlamında eleştirel düşünme becerilerinin transferi ile ilgilidir. Bunu gerçekleştirmek için eleştirel düşünme becerilerini merkeze alan bir ders olması gerektiğini savunmuştur. Bu dersten yola çıkarak bu becerileri tüm derslere aktarma yolunu sunmuştur. Burden ve Williams (1996) ise, okullarda yabancı dil öğretiminde SPARE (Situation, Plan, Apply, Results ve Evaluation); Durum, Planlama, Uygulama, Sonuç ve Değerlendirme'den oluşan bir model önermiştir. Alnofaie (2013) SPARE modelinin aşamalarını kullanarak çeşitli dil öğretim sınıflarında kullanılabilecek modeli ortaya atmıştır.



Şekil 1. Eleştirel düşünmeyi yabancı dil olarak İngilizce hazırlık programlarına birleştiren taslak (Alnofaie, 2013)

Bu model eğitim dili İngilizce olan lisans öğrencilerinin derslerini takip etmeleri için önerilen ve sadece dört dil becerisine odaklanmakla kalmayıp aynı zamanda dilbilgisi, kelime ve sunum-proje becerilerine de odaklanan bir modeldir. Eleştirel düşünmeyi merkeze alan bir ders oluşturularak öğrencilerin ED kavramını anlamalarına ve analiz etmelerine yardımcı olabilecek bir model olduğu söylenebilir.

Dil öğretiminde eleştirel düşünme (ED) kullanımı konusunda, uygulayıcı olarak öğretmenler, öğrencilerin yalnızca sözcük, dilbilgisi, diyalog ve söylemin anlamını tartışmak aynı zamanda konuları, verileri analiz etmek, sentezlemek, değerlendirmek, sorgulamak ve olaylara şüpheyle yaklaşmak için ED'yi kullanmaya başlamıştır (Bedir, 2013). Bu anlamda ED öğretmenleri, öğrencileri kanıta dayalı fikirler bulmaya zorlayabilecek düşünceye neden olan görevleri uygulayabilir. Böylece, geleneksel öğretim yöntemleri, post-yöntem ve günümüz yaklaşımlarının bir ürünü olarak değerlendirilebilen eleştirel öğretim yaklaşımı ile yer değiştirebilir. ED'yi kullanan yabancı dil öğretmenleri, ders kitapları ve öğretmenler tarafından verilen müfredat uğruna tekrarlayan görevler yerine, öğrencileri görevlere kritik bir tarzda yaklaşmaya çekebilirler.

Eleştirel düşünme yabancı dil öğrenenlerin öğrenme ortamına farklı perspektifler getirerek ve çeşitli akademik konuları tartışan konuşmacılar tarafından sunulan veri ve kanıtları sorgulayarak akademik tartışmalara ilişkin farkındalık kazanmasına yardımcı olabileceğini ileri sürmüşlerdir (Petek & Bedir, 2015). Clark ve Biddle (1993) ise bir öğretmenin klasik yöntemleri kullanarak bir sınıfta eleştirel düşünme stratejilerini ve becerilerini geliştirmesine imkan vermediğini savunmaktadır. Paul (1990), öğrenci ve öğretmen paydaşları açısından interaktif etkileşime sahip bir sınıfın eleştirel düşünme eğilimlerini ilerletebileceğini ve iyileştirebileceğini

ni savunur. Benzer şekilde, Browne ve Freeman (2000), öğretmenlerin ve öğrencilerin, sınıf içi etkileşimli iletişimde kritik bir bakış açısıyla öğrencileri sürekli sorgulama ve bu sorgulamadan doğan gerilimi ve endişeyi ele alma, bir süreklilik üzerindeki sonuçların yorumlanmasına ve öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olarak, risk almak zorunda kaldıklarını belirtmektedirler.

İkinci dil eğitimi alanında eleştirel düşünmeyi desteklemek için materyallerin geliştirilmesi ve sınıf ortamının düzenlenmesi öğretmen ve öğrenci paydaşları açısından dikkate değer çalışmalar gerektirir, böylece öğrenciler öğrenme süreçlerini kritik bir şekilde analiz edebilir, olarak öğretmenler genellikle sınıf ortamında farklılaşma yaratarak yaratıcı etkinlikler sayesinde dersi etkin kılma yollarını bulmalıdırlar. Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, hiç bitmeyen bir süreci gerektirdiğinden hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin fosilleşmeye ve şüpheciliği kaybetmemesine dikkat etmeleri gerekir. Geleneksel eğitim yöntemlerin devam etmesi ve eleştirel düşünme öğretim ortamında aynı yöntemlerin tekrarı ana risk olarak görülebilir. Bu nedenle, bu riskleri ortadan kaldırmak için, farklılaşmayı tartışma ortamına getiren faaliyetler, etkinlikler ve görevler, eleştirel düşünme becerileri ve tasarruflarını teşvik etmek için sürekli güncellenmeli ve geliştirilmelidir. Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini, iyi bir iletişim kurmalarını ve araştırma yapma becerilerine katkı sağlayan eleştirel düşünce becerilerini yabancı dil derslerinde eleştirel okuma, eleştirel yazma ve eleştirel konuşma-dinlenme gibi becerilerle sınıf içine entegre etmek günümüz bilgi teknoloji çağında kaçınılmaz bir yaklaşımdır. Aslında, öğrencilere bu yolla analitik düşünme ve yorumlama becerisi kazandırılmak istenmektedir. Burada sadece öğrencilerin değil aynı zamanda öğretmenlerin de yeterli donanım ve bilgi birikimine sahip olması gerekmektedir. Zira, öğretmenler, sınıf içi etkinliklerini ve ders müfredatını öğrencilerin ED becerilerini kazandırabilecek yönde hazırlamaları ED becerilerini kazandırmada önemli rol oynar.

Eleştirel düşünme, kavram olarak öğretim için gerekli olan birçok kuramı içinde barındıran bir sistemdir. Ancak bu sistem sadece tanımlardan ibaret değildir. Bu sistemin işleyebilmesi için bazı kurallar vardır. Demirel (2004: 243)'e göre eleştirel düşünmenin beş temel kategorisi vardır. Bu kategoriler;

1. **Tutarlılık:** Eleştirel düşünen birey, düşüncedeki karmaşıklıkları ve zıtlıkları ortadan kaldıracılabile gücüne sahip olmalıdır.
2. **Birleştirme:** Eleştirel düşünen birey, düşüncenin tüm boyutlarını ele alabilmelidir.
3. **Uygulanabilme:** Eleştirel düşünme yeteneğine sahip olan birey anlayabildiklerini de ekleyerek anladıklarını bir modele uygulayabilmelidir.
4. **Yeterlilik:** Eleştirel düşünen kişi, deneyimlerini ve sonuçlarını sağlam ve tutarlı bir şekilde oluşturabilmelidir.
5. **İletişim Kurabilme:** Eleştirel düşünen kişi düşündüklerini birleştirerek anladıklarını çevresine anlaşılabilir bir şekilde iletebilmelidir.

Türkiye’de öğretmen adaylarının ED eğilimleri üzerine çok fazla çalışma yapılmıştır ve artık çalışmalar daha çok öğretmenleri ED algılamalarına ve sınıf için uygulamalarına yönelik yürütmeye başlamıştır (Çetinkaya, 2011; Çubukçu, 2006; Genç, 2008; Petek & Bedir, 2015). ED ve yabancı dil öğretimi konusunda yapılan çalışmalar daha çok öğrencilerin ED beceri düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Yücel (2013) Almanca ve İngilizce öğretmen adayları üzerine yaptığı çalışmada öğrencilerin ED eğilimlerini belirlemeye çalışmıştır. Çalışmanın bulguları öğrencilerin ED eğilimlerinin orta ve düşük düzeyde olduğu tespit edilmiş ve ED beceri eğilimlerinde cinsiyet, bölüm ve akademik başarının anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ifade etmiştir. Benzer

çalışmalar Korkmaz (2009), Alper (2010) ve Torun (2011) tarafından yürütülmüş olup ED becerileri eğilimlerinin eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde orta düzeyde olduğunu ve cinsiyet farklılığının anlamlı bir fark yaratmadığını ileri sürmüşlerdir. Can ve Kaymakçı (2015) yılında yaptığı çalışmada Fen ve Sınıf öğretmeni adaylarının ED eğilimlerini program türü, sınıf düzeyi, öğrenim türü ve cinsiyet açısından incelemiştir. Çalışmanın sonuçları öğretmen adaylarının ED eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu yönündedir. Erdoğan ve Alpan (2017)'de yayınladıkları çalışmada ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenme stilleri ve ED eğilimleri arasındaki ilişki incelemiş ve ED becerileri açısından öğretmenler açık fikirlilik, analitiklik ve meraklılık boyutlarından yüksek, sistematiklik ve doğruyu arama boyutlarından ise düşük puan aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, ülkemizde yapılan çalışmalar genelde ED beceri eğilimlerinin hem öğrenci hem de öğretmen açısından düşük düzeylerde olduğunu göstermektedir. Çok az da olsa bazı çalışmalar ED beceri eğilimlerinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir (Doğanay, Taş & Erden, 2007; Gencel & Candan, 2014). Diğer taraftan, bazı çalışmalar ED becerileri düzenli olarak sınıflarda kullanılması durumunda öğrencilerin ED eğilimlerinde anlamlı değişiklikler olduğunu ileri sürmüşlerdir (Akınoğlu, 2001; Aybek, 2006; Kökdemir, 2003; Seferoğlu & Akbıyık, 2006).

Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde yabancı dil öğretiminde eleştirel düşünme konusu ele alınmıştır. İlk olarak eleştiri ve eleştirel düşünme kavramları açıklanmaya çalışılmıştır. İkinci olarak eleştirel düşünme becerileri ele alınmıştır. Son olarak, yabancı dil öğretiminde eleştirel düşünmenin önemi ve farkındalığı yapılan çalışmalarla sunulmuştur.

ED üzerine yapılan çalışmalardan Petek ve Bedir (2015)'te İngilizce öğretmen adaylarından oluşan katılımcılarla gerçekleştirdiği çalışmada eleştirel düşünmenin gerçek tanımını ve dil sınıflarında nasıl uygulayabileceğine yönelik bir çalışma yürütmüştür. Bulgularına dayalı olarak ED aday İngilizce öğretmenleri arasında ED algılamalarında değişikliğe neden olduğunu ileri sürmüşlerdir. Yeşilpınar ve Doğanay (2014) ise aday öğretmenlerin ED becerilerini elde etmedeki yetersizlikleri üzerine durmuştur. Literatür incelendiğinde öğretmenlerin ED becerilerini kazanmada ilgi eksikliklerinin olduğu ve farkındalıklarının çok olmadığı görülmektedir (Choy & Cheah, 2009; Gashan, 2015). Petek & Bedir (2018)'in dil eğitiminde ED üzerine uyarlanabilir öğretmen eğitimi çerçevesi konulu yaptıkları son çalışmada, ED kavramının algılamasının katılımcılar arasında iyiye gittiği ve sınıf içi entegrasyonunda birtakım sorunlara rağmen iyi bir rehberlik sayesinde ilerleme kaydedildiğini ileri sürmüşlerdir. Elmas ve Aydın (2017)'de yabancı dil öğretmen adaylarının araştırma becerileri algılamaları üzerine yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının öğrenme becerileri açısından araştırma etkinliklerinin öğretmenlerin iletişim kurma, birliktelik, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ileri sürmüşlerdir.

ED becerilerinin yabancı dil öğretim bağlamında ele alındığı bu bölümde; 21. yy. becerilerinden ED özellikle son yıllarda yapılan çalışmalarla öneminin giderek arttığı, değişen dünya ve gelişen, hızla ilerleyen teknolojik gelişmelerle genelde eğitim camiasında özelde yabancı dil öğretiminde bireylere kazandırılması gereken bir beceri olarak görülmektedir (Alnofaie, 2013; Bedir, 2016; Stupple ve diğerleri, 2017). Yabancı dil öğretiminde ED becerilerinin dil becerilerinden daha çok okuma ve yazma üzerine odaklandığı görülmüştür, ancak dil öğretiminde bütün becerilerin bir bütün olarak öğretilmesi gerektiği yadsınamaz bir gerçektir. Bu anlamda ED becerilerinin öncelikle öğretmenler ve eğitimciler tarafından iyi bir şekilde özümseven uygun hizmet içi eğitimlerle ve öğretmen adaylarına da üniversite eğitimleri süresince ders müfredat-

larına yerleştirilmesi önem arz etmektedir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme, analitik düşünme, problem çözme ve değerlendirme yapma gibi becerilerle donatılması ve bu konularda bilgi beceri sahibi olmaları gereklidir. Zira, bu konuda Black (2005) öğretmenlerin eleştirel bir şekilde düşünme yeteneksizliği öğrencilerin de eleştirel bir şekilde düşünme becerilerini kısıtlamakta olduğunu iler sürmüştür.

Buradan yola çıkarak, ülkemizde yabancı dil öğretiminde ED üzerinde hem nitel hem de nicel çalışmaların artırılması, gerçekleştirilebilirse bir proje kapsamında uzun soluklu çalışmalar yapılarak ED beceri eğilimlerine farkındalık da sağlanarak, elde edilen sonuçlar öğrenci, öğretmen ve eğitim politikacı paydaşlarıyla paylaşılıp ülkemiz bireylerine sorgulayıcı, araştırıcı ve analitik düşünme becerileri kazandırılmalıdır.

Kaynakça

- Alnofaie, H. (2013). A framework for implementing critical thinking as a language pedagogy in EFL preparatory programmes. *Thinking Skills and Creativity*, 10, 154-158.
- Alper, A. (2010). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 14-27.
- Akinoğlu, O. (2001). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aslan, H. (2012). *Gelecekçi sanat eğitimi modellerine temel oluşturması bakımından görsel okuryazarlık ve eleştirel pedagoji ilişkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun
- Atkinson, D. (1997). A critical approach to critical thinking in TESOL. *TESOL Quarterly*, 31, 71-94.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bedir, H. (2013). Reading and critical thinking skills in ELT classes of Turkish students. *World Applied Sciences Journal*, 21(10), 1436-1439.
- Bedir, H. (2016). The perspectives of young adolescent EFL learners on critical thinking skills. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 3(3), 229-238.
- Black, S. (2005). Teaching students to think critically. *Education Digest*, 70(6), 42-47.
- Brookfield, S. D. (1987). *Developing critical thinkers*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Browne, M. N., & Freeman, K. (2000). Distinguishing features of critical thinking classrooms. *Teaching in Higher Education*, 5(3), 301-309.
- Burden, R. L., & Williams, M. (1996). Evaluation as an aid to innovation in foreign language teaching: The SPARE wheel model. *Language Learning Journal*, 13, 51-54.
- Can, Ş., & Kaymakçı, G. (2015). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *Education Sciences*, 10(2), 66-83.
- Chaffee, J. (1992). Teaching critical thinking across the curriculum. *New Directions for Community Colleges*, 77, 25-36.
- Chooa, J. C. S., & Singha, M. K. M. (2011). Enhancing critical literacy in writing by employing media in explicit instructional approaches. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, 1409-1417. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.380>.
- Choy, S. C., & Cheah, P. K. (2009). Teacher perceptions of critical thinking among students and its influence on higher education. *International Journal of teaching and learning in Higher Education*, 20(2), 198-206.
- Clark, J. H., & Biddle, A. W. (1993). Introduction: Critical thinking across the curriculum. In J. H. Clark & A. W. Biddle (Eds.), *Teaching Critical Thinking* (pp.1-16). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall Inc.

- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 93-108.
- Çubukçu, Z. (2006). Türk öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. Turkish teacher candidates' critical thinking attitudes. *The Turkish Online Educational Technology Journal*, 5(4), 22-36.
- Cüceloğlu, D. (1995). İyi Düşün Doğru Karar Ver. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Davidson, B. (1998). Comments on Dwight Atkinson's "A critical approach to critical thinking in TESOL": A case for critical thinking in the English language classroom. *TESOL Quarterly*, 32(1), 119-123.
- Dewey, J. (2004). *How we think*. Kessinger Publishing.
- Doğanay, A., Taş, M.A. & Erden, Ş. (2007). Üniversite öğrencilerinin bir güncel tartışmalı konu bağlamında eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 511-546.
- Elder, L. (1997). Critical thinking: The key to emotional intelligent. *Journal of Developmental Education*, 21(1), 40-41.
- Elmas, E., & Aydin, S. (2017). Pre-Service foreign language teachers' perceptions of research Skills: A Qualitative Study. *The Qualitative Report*, 22(12), 3088-3101.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43, 45-48.
- Ennis, R. H. (1996). Critical thinking dispositions: Their nature and assessability. *Informal Logic*, 18(2).
- Erdamar, G., & Alpan, G. (2017). Ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 93-117.
- Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Executive Summary "The Delphi Report". Millbrae, Ca: The California Academic Pres. EDRS No. Ed 315423.
- Facione, P. A., Sánchez, C. A., Facione, N. C., & Gainen, J. (1995). The disposition toward critical thinking. *The Journal of General Education*, 44(1), 1-25.
- Facione, P. A., Facione, N. C. & Giancarlo, C. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*. 20(1), 61-84.
- Gashan, A. K. (2015). Exploring Saudi Pre-service teachers' knowledge of critical thinking skills and their teaching perceptions. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 3(1), 26-33.
- Gelder, T.V. (2005). Teaching critical thinking, some lessons from cognitive science. *College Teaching*. 53(1), 41-46.
- Gencel, İ.E. & Candan, D.G. (2014). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*. 4(8), 55-68.
- Genç, S. Z. (2008). Critical thinking tendencies among teacher candidates. *Journal of Educational Sciences: Theory and Practice*, 8(1), 107-117.
- Grosser, M. M., & Lombard, B. J. J. (2008). The relationships between culture and the development of critical thinking abilities of prospective teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1364-1375.
- Halpern, D. F. (1999). Teaching for critical thinking: Helping college students develop the skills and dispositions of a critical thinker. *New Directions for Teaching and Learning*, 80, 69-74.
- Huitt, W. (1998), Critical thinking: An overview. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved October 5, 2018, from <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cogsys/critthnk.html>.
- Jones, E. A., Hoffman, S., Moore, L. M., Ratcliff, G., Tibbetts, S., & Click, B. A. L. I. (1995). *National Assessment of College Student Learning: Identifying College Graduates' Essential Skills in Writing, Speech and Listening, and Critical Thinking. Final Project Report* (No. NCES 95-001): National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment, The Pennsylvania State University.

- Kasımoğlu, T. (2013). *Öğretmen adaylarında eleştirel düşünme, mantıksal düşünme ve problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, H. (1997). *Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü*, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Klarin, M. V. (1995). *Innovation in the world pedagogy: teaching on the basis of investigation, game and discussion. (The analysis of foreign experience)*. Riga: Scientific-Production Centre "Experiment".
- Korkmaz, Ö. (2009). Eğitim Fakültelerinin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeylerine Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 879-902.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi.). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Lun, V. M., Fischer, R. & Ward, C. (2010). Exploring cultural differences in critical thinking: Is it about my thinking style or the language I speak? *Learning and Individual Differences*, 20, 604-616.
- Ming-Lee Wen, S. (1999). Critical Thinking and Professionalism at the University Level. *Paper Presented at the British Educational Research Association Conference*, University of Sussex, at Brighton, 2-5 September.
- Moore, T. J. (2011). *Critical thinking and language: The challenges of generic skills and disciplinary discourse*. London: Continuum International Publishing Group.
- Özcan, A. O. (2000). *Algıdan Yoruma Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Avcıol Basım Yayın.
- Paul, R. (1990). *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Rohmert Park, CA: Sonoma State University.
- Paul, R. & L. Elder, 2001. *Critical Thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. Upper Saddle River: NJ: Prentice Hall.
- Perkins, D. N., Jay, E. & Tishman, S. (1993). Beyond abilities: A dispositional theory of thinking. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39.1, 1-21.
- Petek, E., & Bedir, H. (2015). Raising ELT students' awareness on the importance of critical thinking in language education. *International Journal of Language Academy*. 3(3) p. 11-22. doi : 10.18033/ijla.255.
- Petek, E., & Bedir, H. (2018). An adaptable teacher education framework for critical thinking in language teaching. *Thinking Skills and Creativity*, 28, 56-72. doi:10.1016/j.tsc.2018.02.008.
- Porto, M. (2007). Learning diaries in the English as a foreign language classroom: A tool for accessing learners' perceptions of lessons and developing learner autonomy and reflection. *Foreign Language Annals*, 40(4), 672-696.
- Rahimi, M. (2013). Is training student reviewers worth its while? A study of how training influences the quality of students' feedback and writing. *Language Teaching Research*, 17(1), 67-89.
- Russel, B. (1999). *Analysis of Mind*. Moscow: Idea-Press: House of intel book.
- Seferoğlu, S. S., ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 193-200.
- Semerci, Ç. (2003). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(127), 64-70.
- Stupple, E.J.N., Maratos, F. A., Elander, J, Hunt, T. E., Cheung, K. Y. F., & Aubeeluck, A. V. (2017). Development of the critical thinking toolkit (CriTT): A measure of student attitudes and beliefs about critical thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 23, 91-100. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2016.11.007>.
- Şahinel, S. (2005). *Eleştirel Düşünme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Torun, N. (2011). *Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yeşilpınar, M. & Doğanay, A. (2014). Self-efficacy perceptions of classroom teacher and prospective teachers about the instruction of critical thinking. *Çukurova University Education Faculty Journal*, 43(2),

YABANCI DİL EĞİTİMİNDE ÖĞRETMENLER TARAFINDAN YAPILAN ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME HATALARI

Dr. Öğr. Üyesi Atilla ÖZDEMİR*
Öğr. Gör. Orhun BÜYÜKKARCI**

Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme

Ülkeler arası iletişimin öneminin gittikçe arttığı günümüzde Türkiye'nin de farklı uluslararası kuruluşlara üye olduğu (Birleşmiş Milletler örgütü olmak üzere Avrupa Konseyi, NATO, OECD ve daha birçok organizasyon) görülmektedir. Ülkeler arası yürütülen birçok alandaki işbirliğinde, iletişimi sağlayacak ortak bir dile ihtiyaç duyulmaktadır. Bu anlamıyla düşünüldüğünde ülkelerin bir araya geldiği kuruluşlarda ülkeyi temsilen yer alacak nitelikli bireyler yetiştirilmesi hem uluslararası iletişim hem de rekabet için önem arz etmektedir. Böylece küresel düzeyde rekabet edilebilmesi için yukarıda sayılan birçok üye kuruluşta resmi dil olarak kabul edilen dillerin öğrenilmesi önemli bir hale gelmiş ve böylelikle yabancı dillerin öğretiminin okul programlarında yer almaya başladığı görülmüştür (Demirel, 2003).

Derslerin programlarda yer almasıyla zaman içerisinde değişen eğitim politikalarından yabancı dil dersleri de etkilenmiştir. Bunun neticesinde farklı okul türleri ve sınıf seviyelerine göre ders saatleri de farklılık göstermiştir. Ancak yapılan birçok eleştiri ve denemeye rağmen yabancı dil öğreniminde Türkiye'de istenilen düzeye ulaşıldığı söylenemez (Ellialtı, 2017).

Bununla ilgili ulusal ve uluslararası yabancı dil sonuçları da bu durumu destekler niteliktedir. Türkiye'nin İngilizce Yeterlik İndeksi (EF English Proficiency Index (EPI)) puanlarına bakıldığında; 2014 yılında 63 ülke arasından 47. sırada iken 2016 yılı İngilizce yeterlilik endeksi

* Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

** Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

raporuna göre Türkiye 72 ülke içerisinde 51. sırada yer almaktadır (EF EPI, 2014-2016). Ulusal düzeyde yılda iki kez ÖSYM (Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi) tarafından gerçekleştirilen Yabancı Dil Tespit Sınavı (YDS) da ülkemizin yabancı dil seviyesiyle ilgili bir fikir vermesi açısından önemlidir. YDS 2016 Sonbahar dönemi sınava katılan 130.566 adayın, 3.623 aday A seviyesi, 9791 aday B seviyesinde puan alırken; 70.919 aday, yani %54,3'ü 0-49 puan aralığında kalarak seviye dışı kalmıştır (ÖSYM, 2016). Benzer sonuçların 2013-2014 KPSS ÖABT (ÖSYM, 2013a; 2014a) yabancı dil ortalamalarında ve 2010-2014 LYS 5 (ÖSYM, 2010; 2011; 2012; 2013b; 2014b) ortalamalarında ortaya çıktığı görülmektedir. Hem uluslararası yabancı dil yeterliği sıralamalarında, hem de ulusal sınav sonuçları yabancı dil öğretimindeki başarısızlığı açıkça göstermektedir (Demirpolat, 2015). Bununla birlikte yapılan çalışmalarda, özellikle 15-29 yaş arasındaki gençlerin büyük bir bölümünün yabancı dil bilmediği görülmüştür (Başat, 2014).

Yabancı dil öğrenimi konusunda yapılan çalışmaların birçoğunda ana dil başarısının da önemli bir etken olduğu bulgulanmıştır. Bu konuda Goethe'nin bir sözü önem arz etmektedir (İlkhan, 1999): "Yabancı dil öğrenmekle kendi dilim hakkında belirli bir bilgiye sahip oldum" sözü yabancı dil öğrenirken kendi ana dilinizdeki yeterliliğinizin de önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu konuda yapılan bir çok çalışmada yabancı dil başarısı ve ana dil başarısı arasında önemli derecede ilişki olduğunu göstermektedir (Vahapoğlu, 2002; Van De Craats, 2002; Yamashita, 2002; Kong, 2006; Santesteban ve Costa, 2006; Seng, 2006; Tok ve Arıbaş, 2008; Karim, 2010; Kazazoglu, 2011; Hao ve Chi, 2013; Karim ve Nassaji, 2013; Sriprabha, 2015).

Bu anlamıyla önemli bir kavram olan okuduğunu anlama becerisi önem arz etmektedir. Bu konuda en kapsamlı araştırma Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Sınavı (PISA-Program for International Student Assessment) sonuçlarında karşımıza çıkmaktadır. Okuma becerisi alanında Türkiye'nin sonuçları baktığımızda Tablo 1 deki sonuç karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 1. Türkiye'nin PISA 2003-2015 Okuma Becerisi Alanı Başarı Sıralaması

PISA 2003-2015 Okuma Becerisi Alanı Başarı Sıralaması									
2003		2006		2009		2012		2015	
Sıra	Ülke	Sıra	Ülke	Sıra	Ülke	Sıra	Ülke	Sıra	Ülke
1	Finlandiya	1	G. Kore	1	Çin	1	Çin	1	Singapur
2	G. Kore	2	Finlandiya	2	Kore	2	Hong Kong	2	Hong Kong
3	Kanada	3	Hong Kong	3	Finlandiya	3	Singapur	3	Finlandiya
Türkiye 35. sırada		Türkiye 37. sırada		Türkiye 41. sırada		Türkiye 41. sırada		Türkiye 50. sırada	
Katılan Ülke: 41		Katılan Ülke: 57		Katılan Ülke: 65		Katılan Ülke: 65		Katılan Ülke: 70	

Kaynak: Özdemir, 2016.

Tablo 1 incelendiğinde okuduğunu anlama becerisi sıralamasında Türkiye'nin sıralaması yeterli değilken puanlara bakıldığında OECD ülkelerinin okuma becerisi puan ortalamasının 2015 yılında 493 olduğu buna karşılık Türkiye'nin puanının 428 olduğu sonucu bize yabancı dil öğrenimindeki başarısızlıkla ilgili bir fikir vermektedir (Kaynak: Salman, 2016).

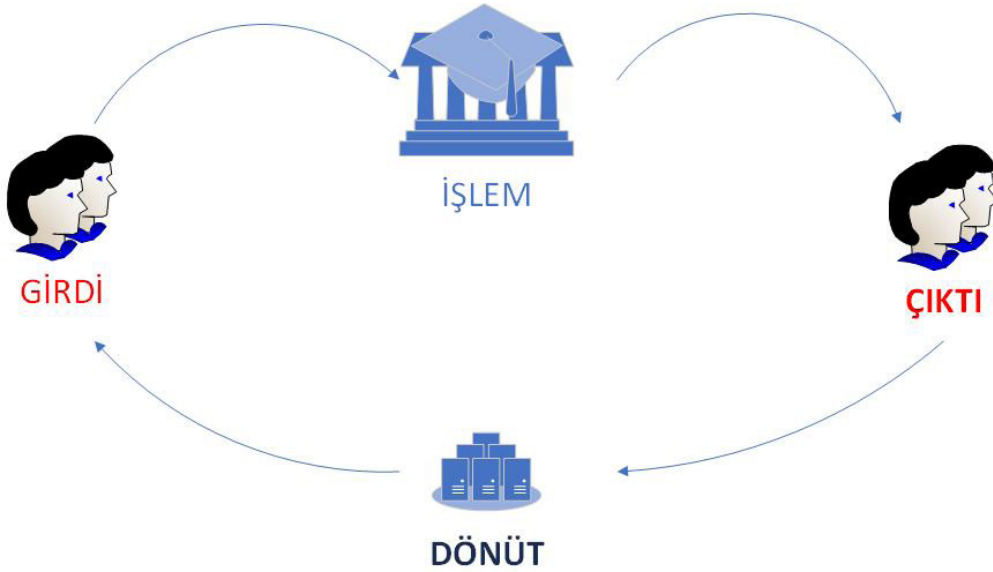
Bununla birlikte Türkiye'de yabancı dil öğretimindeki başarısızlığın nedenleriyle ilgili yapılan çalışmalarda genel olarak şunlara değinilmiştir: sınıfların kalabalık olması, teknolojik alt-yapının olmaması, ders kitaplarının yetersizliği, öğrencilerin yabancı dile olan tutumu ve ilgisi, hedef dilin kültürünün öğrenilmemesi ve sıkıcı gramer dersleri, yöntem, öğretmen yetiştirme programları, materyal değerlendirme ve geliştirme, teknoloji, dil öğretim politikasının eksikliği, uygulama ve politikadaki farklılıklar, dilbilgisi ağırlıklı öğretim, öğrencilerin az zaman ayırma-

sı neticesindeki dil becerisi eksikliği, dil kullanım ortamının eksikliği, motivasyon düşüklüğü, öğrenci ilgisizliği ve öğrencilerin yabancı dilin önemini kavrayamamaları, öğrencilerin yabancı dil öğrenmede not alma ve sınıf geçmeyi önemsemeleri, diğer dersleri önemsemeleri, ölçme-değerlendirme, öğretmen yetiştirme programlarının yetersizliği gibi nedenler olduğu bulgulanmıştır (Demirel, 1991; Demirel, 1999; Koydemir, 2001; Acat ve Demiral, 2002; Çelebi, 2006; Darancık, 2008; Işık, 2008; Güneş, 2011; Özgan ve Tekin, 2011; Alagözlü, 2012; Bayraktaroğlu, 2012; Kocaman, 2012; Özeş, 2012; Hamamcı, 2013; Suna ve Durmuşçelebi, 2013; Demirpolat, 2015; Özer ve Korkmaz, 2016; TEDMEM, 2016).

Bu bölümde yabancı dil öğretiminde yukarıda bahsedilen sorun alanlarından ölçme ve değerlendirme hakkında genel bir bakış açısı sunulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla öncelikle ölçme ve değerlendirme'nin eğitim-öğretim sürecindeki yerinden bahsedilmiştir. İkinci olarak ölçme ve değerlendirme konusunda genel olarak öğretmenlerin okul içerisinde yaşadıkları süreçler ele alınmış ve bu konudaki çalışmalardan bahsedilmiştir. Son olarak tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri ve yabancı dil öğretiminde kullanımı üzerinde durulmuştur.

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Genel Bir Bakış

Bir eğitim sisteminin açık bir sistem olabilmesi için sistemin kendi içerisinde dönüt verebilen ve kendini yenileyebilen bir yapıda olması gerekmektedir. Bunu görsel olarak ifade etmek istersek Şekil 1 deki gibi bir şema karşımıza çıkacaktır.



Şekil 1. Açık Bir Eğitim Sistemi

Eğitim sisteminin sağlıklı ve verimli işleyebilmesi Şekil 1 deki dört temel ögenin kendi aralarındaki ilişkinin etkisine bağlıdır. Bu dört temel öge genel olarak irdelendiğinde girdi aşamasında sistemin hedeflerini gerçekleştirebilmesi için gerekli olan her şeyin olduğunu görürüz. Bunlar bir eğitim sistemi için öğrenci, öğretmen, yönetici, personel, materyal-makine, enformasyon (bilgi), enerji, finansman vb. şeklindedir. İşlem kısmında ise girdilerin biçimlenip işlenmesi gereklidir. Burada ise karşımıza öğretim yöntem ve teknikleri, öğretmen kılavuzluğu, yönetim süreçleri (organizasyon, planlama, iletişim, kontrol), öğrenci katılımı vb. sürecini kapsamaktadır. Çıktı ögesi ise bu süreçler sonucunda ortaya konan üründür. Eğitim sistemi açısından düşünüldüğünde öğrencilerde meydana gelen her türlü davranış değişikliği, sosyo-kültürel değişimler vb. olarak karşımıza çıkar. Burada sistemin açık bir eğitim sistemi olmasını sağlayan

en önemli özelliği dönüt aşamasıdır. Böylece açık sistemi, yarı açık ve kapalı sistemlerden ayırmaktadır. Dönüt aşaması ise sistemden elde edilen çıktılarına göre sistemin nasıl düzenleneceği ve yenileneceği ilgili bize bilgi verir. Böylelikle girdi ve işlem boyutlarında istenilen amaçlar doğrultusunda iyileştirme yapılması sağlanır. Bu özelliği açık sistemleri durağan bir yapıdan değişime, gelişime ve büyümeye açık bir hale getirerek dinamik hale getirir (Cole, 1993; Katz ve Kahn, 1977; Buchele; 1977; Okçabal, 1986). Eğitim sisteminde dönüt aşamasını ölçme ve değerlendirme etkinlikleri oluşturmaktadır. Böylece eğitim sisteminin mevcut durumunu analiz etme fırsatına sahip olunur. Sistemin başarılı ve başarısız olduğu noktalar, olumsuzluk nedenleri ile bunlarla ilgili nasıl önlemlerin alınacağı planlanabilecektir. Bu durum eğitimde ölçme ve değerlendirmenin ne kadar önemli olduğu ile ilgili önemini vurgulamaktadır (Turgut ve Baykul, 2014). Eğitimle ilgili alınan kararlarda sistemin başarısına göre bir takım önlemler alınmaya çalışılmaktadır. Ancak eğitim kararları sadece başarıya değil farklı değer yargılarına göre de şekillenmek durumundadır. Öğrencilerin müfredattaki konulara yönelik bilgi ve zihinsel becerilerinin yanı sıra, duyuşsal özellikleri (tutum, ilgi, öğrenme stili vb...), psikomotor becerileri (deney kurma, laboratuvarında araç kullanma vb) gibi süreçlerde öğrenci değerlendirmesinin içinde olmalıdır (Berberoğlu, 2006). Buna benzer söylemler zaman zaman Milli Eğitim Bakanlığı'nda da gündeme gelmiş ve özellikle ortaokuldan liseye geçişte kültürel etkinlikler, sanatsal etkinlikler, sportif etkinlikler, bilimsel etkinlikler ve topluma hizmet çalışmaları gibi başlıklar belirlenmiştir. Ancak bu proje süreç başlamadan sona ermiştir (Çakmakçı, 2017). Böylelikle sadece bilişsel süreçlerin değerlendirildiği ve sistem üzerindeki düzenlemelerinde buna göre yapıldığı bir döngü devam etmektedir. Bu döngüden çıkmanın temel şartı öncelikle durumun farkında olmak ve iyi bir ölçme ve değerlendirme bilgisini gerektirmektedir.

Ölçme ve değerlendirme kavramlarını tanım olarak ayrı ayrı ele almak gerekirse, ölçme en geniş tanımıyla herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucunu sayı veya sembollerle ifade etmektir (Turgut, 1986). Bir başka tanımda ise bireyin belirli bir özelliğe sahip olma derecesinin sayısal olarak ifade edilmesi süreci olarak ifade edilmektedir (Gronlund ve Linn, 1990). Bunların dışında gözlemci tarafından fiziksel dünya üzerinde yapılan bir işlem (Weizenhoffer), objelerin kendinden çok onların özelliklerinin ölçülmesi (Lord, Novick ve Torgerson) gibi tanımlamalar yapıldığını görürüz (Crocker ve Algina, 1986).

Tanımların ortak yönlerini incelediğimizde ilk olarak bir ölçme işleminden bahsedilebilmesi için ölçülen özellik açısından bir fark olması gerektiğini görürüz. Yani ölçme farktan doğmaktadır. İki nesne, iki özellik, iki obje ya da ölçülmek istenen her neyse aralarında doğası gereği bir farklılıktan söz edilmesi gerekir. Ölçülen bir insan ise boy, kilo, zekâ, tutum, başarı gibi özellikleri vardır. Bu özelliklerinde her biri bir insandan diğerine farklılık göstermektedir. Dolayısıyla gözlemden gözleme değişen bu özellikler karşımıza değişken kavramını çıkarmaktadır. Örneğin zekâ bir değişkendir. Kişiden kişiye hatta aynı kişinin ölçümünden ölçüme farklı puanlar alabildiği görülmektedir. Değişkenler gösterdikleri farklı özelliklere göre çeşitli şekillerde isimlendirilebilirler. Bunlar nitel-nicel değişkenler, sürekli-sürekli değişkenler ve bağımlı-bağımsız değişkenlerdir (Baykul, 2015). Burada dikkat edilmesi gereken en önemli noktalardan bir taneside ölçülen objenin ya da varlığın kendisi değil onun bir özelliği olmasıdır. Öğrencinin başarısı, zekâsı, kilosı, tutumu vb. ölçülür. Ancak eğitimle ilgili yapılan ölçme sonuçları sayılarla ifade edilirken kullanılan birimin doğası gereği iyi yorumlanması gereklidir. Örneğin matematik sınavından 30 alan tüm öğrenciler için hepsinin aynı düzeyde matematik bildiğini söylemek zordur. Çünkü eğitimdeki başlangıç noktası olarak kabul edilen sıfır noktası izafi bir sıfırdır. Herhangi bir dersin sınavından sıfır alan öğrencinin hiçbir bilgisinin olmadığını söylemek mümkün değil-

dir. Öğrenci başarısının 100'lük bir sistemde (0-100 arası) ölçüldüğünü düşündüğümüzde buradaki birimler arasındaki eşitlik, genellik gibi kuralların karşılanması zordur. Bunun en önemli nedenlerinden bir taneside eğitimde yapılan ölçmelerin doğrudan değil genellikle dolaylı olarak yapılmasında kaynaklanmaktadır. Doğrudan ölçmelerde ölçülen özellik herhangi başka bir değişkene ihtiyaç duyulmadan gözlenerek ölçülebilir. Dolaylı ölçmelerde ise ölçülmek istenen özellik başka bir özellik yardımıyla ölçülebilir. Öğrencinin zekâsı, başarısı, ilgisi, tutumu gibi özellikler doğrudan ölçülemez. Bunun için öğrencilerin davranışlarına bakarak bir ölçme işlemi yaparız. Bazende verdiğimiz bir uyarıcıya (başarı testi, tutum ölçeği), verdiği cevaplara bakarak elde ettiğimiz sonuçları sayı ya da sembollere dönüştürürüz. Bir odanın sıcaklığını termometre ile ölçmekte bir dolaylı ölçme işlemidir. Burada da civanın yükselme durumuna bakarak bir ölçme işlemi gerçekleştirebiliriz. Bunun dışında türetilmiş ölçme ve gösterge ile ölçme gibi iki tür ölçme durumu daha mevcuttur (Tekindal, 2014).

Ölçme işleminin ardından elde edilen verilerin kullanıldığı diğer aşama değerlendirme sürecidir. Genel anlamıyla değerlendirme ölçme sonuçlarının bir ölçüt yâda ölçütlerle karşılaştırarak ölçülen nitelik hakkında bir karar verme sürecidir (Tekin, 1996; Tekindal, 2002; Tan, 2008; Turgut ve Baykul, 2014). Tanımdan da anlaşılacağı gibi eğitim çalışmalarında bir takım kararların alınabilmesi için verilerin elde edilmesi ve bu verilerinde bir takım ölçütler yardımıyla karşılaştırılmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Ölçüt(ler) değerlendirme işleminden önce belirlenen ve elde edilen ölçme sonuçlarını yorumlamamızı sağlayan normlardır. Mesela İngilizce sınavından alınan 50.75.37.45.87 gibi puanlara bakarak onların durumları ve ders başarıları hakkında yorum yapmakta zorlanırız. Bunun için elimizde bir takım ölçütlere ihtiyaç duymaktayız. Bu anlamıyla da ölçütler mutlak ve bağıl olmak üzere iki kategoride değerlendirilmektedir. Mutlak ölçüt kişiye, yere ve gruba göre değişmeyen ölçütlerdir. Örneğin “İngilizce dersinden geçmek için vize ve final ortalamanızın 60 ve üzeri olması gerekir” ifadesi mutlak bir ölçütü göstermektedir. Bu ölçüt daha ölçme işlemi yapılmadan önce değerlendirmenin amacına uygun olarak belirlenmiş bir kuraldır. Bağıl ölçütte ise ölçme işlemi yapıldıktan sonra örneğin sınıfın aritmetik ortalamasına göre geçme-kalma durumuna karar verilmesidir. Bu durum genelde üniversitede çan eğrisine göre geçme olarak adlandırılır. Mutlak ya da bağıl ölçütten hangisinin kullanılacağı verilen eğitimin amacına göre karar verilmesi gereken bir durumdur. Bağıl ölçütte durum gruptan gruba, yıldan yıla değişkenlik gösterirken, mutlak ölçütte durum sabittir. Örneğin tıp, pilotluk gibi meslek alanlarıyla ilgili mutlak ölçüt kullanılırken grup içerisinde başarının önemli olduğu durumlarda bağıl ölçüt tercih edilebilir. Bu şekilde elde edilen ölçme sonuçları bir ölçütle karşılaştırılıp sonunda bir not verme işlemine dönüşmesi ise karar verme olarak adlandırılır. Örneğin elde edilen puanlar sonucu notların karşılığı olarak geçti ve kaldı derecelerinin verilmesi ile karar oluşmuş olur.

Değerlendirme işlemi ölçüte göre bağıl ve mutlak olarak tanımlanırken amacına göre tanıma ve yerleştirmeye dönük değerlendirme, biçimlendirme yetiştirmeye dönük değerlendirme ve değer biçmeye dönük değerlendirme olarak üç başlık altında toplanabilir (Tekindal, 2017).

Tanıma ve yerleştirmeye dönük değerlendirmede bir lisanüstü programına öğrenci alımında, bir kuruma personel alımında bir takım kurallar ve koşullar mevcuttur. Böyle bir seçimin yapılabilmesi için yapılan değerlendirme işlemi tanıma ve yerleştirmeye dönük olmalıdır. Böylece bireyde istenilen koşullara ait bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceriler ortaya çıkarılması amaçlanır.

Biçimlendirme yetiştirmeye yönelik değerlendirme işleminde ise öğretim süreci devam ederken anlık geri bildirimlerin verilmesi ve istenilen davranış değişikliğinin kazandırılması için gerekli tedbirlerin alınması sağlanır. Böylece süreç devamlı canlı ve güncel bir şekilde de-

vam edebilir. Öğrenciye, öğretmene, yöneticiye, program geliştiricilere dönütler verilerek süreçle ilgili iyileştirmeler yapılmasının yanı sıra gerekli önlemlerin alınması içinde önemli veriler sunmaktadır.

Değer biçmeye dönük değerlendirmede sınıf içerisinde öğrenciye not verme şeklinde aynı zamanda programın bütünsel etkisini de ortaya çıkarmak amacıyla yapılan değerlendirme işlemidir. Böylece programın hedeflerine ulaşma düzeyi, öğrencilerin ders içeriğinin hedeflerine ulaşma düzeyi gibi bilgiler elde edilmiş olur.

Böylece değerlendirme ve karar verme işlemleri ile eğitim sistemi bize sürekli bir dönüt sağlamış olur. Değerlendirme ve karar verme arasındaki bu ilişki Tablo 2’de aşağıdaki şekilde verilmiştir.

Tablo 2. Karar Verme ve Değerlendirme Bilgisi Soru Örnekleri

Karar Verildiğinde	Sorular	Değerlendirme Bilgisi
Ön Değerlendirme (Öğretimden Önce)	Öğrencilerim ne kadar biliyor?	Önceki öğrenci başarıları, sınav puanları, öğrenci performansı gözlemleri
	Öğrencilerim öğrenmeye güdülenmişler midir?	Öğrenci katılımı gözlemi ve soru sorma isteği
	İstisnai öğrenciler var mı? Varsa, onlar için ne planlamalıyım?	Öğrenci kayıtları, bir özel eğitim öğretmeniyle görüşme
	Hangi öğretim etkinliklerini planlamalıyım? Bu etkinlikler benim öğrencilerim için gerçekçi mi?	Öğrencilerin genel güçlü yönleri ve ihtiyaçları, önceki öğretmenlerin yorumları, önceki eğitimin değerlendirilmesi
	Ne tür ev ödevleri hazırlamalıyım?	Öğrenci ilerlemesi ve anlama düzeyi
Biçimlendirici Değerlendirme (Öğretim Esnasında)	Öğrencilerin arzulanan yetkinlikleri kazandıklarının kabul edilebilir kanıtı nedir?	Hangi değerlendirme yönteminin gerekli kanıtı sağlayacağına karar verme
	Öğrencilere ne tür dönüt vermeliyim? Hangi soruları sormalıyım?	Öğrencilerin anladığını gözleme
	Bir öğrenci cevaplanması gereken soruya nasıl karşılık vermeli?	Bu öğrencinin soruyu cevaplama potansiyelini ortaya çıkarma
	Hangi öğrencilerin benim bireysel ilgime ihtiyacı var?	Ev ödevi performansı, sınıf içi çalışmaların gözlemlenmesi
	Öğrenci ilgisizliği ya da dikkat dağınıklığına verilecek en iyi karşılık nedir? Bu dersi ne zaman durdurmalıyım?	Öğrencinin diğerleri üzerindeki etkisi Öğrenci ilgisinin gözlemi
Son Değerlendirme (Öğretimden Sonra)	Öğrencilerim materyali ne kadar iyi öğrendiler?	Belirli seviyeye yönelik başarı testleri
	Öğrencilerim sonraki üniteye hazırlar mı?	Gözlemlenen bilgi düzeyinin analizi
	Öğrenciler hangi notları almalı?	Sınavlar, küçük sınavlar, ev ödevi, derse katılım
	Ebeveynlere hangi yorumları yapmalıyım?	Gelişim, davranışın gözlemi
	Öğretim stilimi nasıl değiştirmeliyim?	Gözlemlenen öğrenmenin saptanması, öğrenci değerlendirmeleri

(Kaynak: Arı, 2015, s.32)

Bu bölümde genel olarak ölçme ve değerlendirme kavramları ile bu kavramların eğitimdeki öneminden bahsedilmeye çalışılmıştır. Değerlendirme kavramı eğitim sistemimizin vazgeçilmez bir parçası olduğu için öncelikle geçerli ve güvenilir ölçmeler yapılmalı elde edilen verilerle de isabetli kararlar alınmasının önemi ortadadır. Bu nedenle öğretmenlerimizin bu alanda uzmanlık düzeyinde olmasa dahi sınıf içinde yapılan ölçme ve değerlendirme sürecinin verimli bir şekilde yürütülmesini sağlayacak bilgiye sahip olmaları beklenmektedir. Bununla birlikte ölçme

ve değerlendirme kavramlarının birbirinden farkını ve neden ihtiyaç duyulduğuyla ilgili de temel felsefeye hâkim olmaları sistemin bütünlüğü açısından önemlidir (Tekindal, 2014; Turgut ve Baykul, 2014). Nitekim eğitim fakültelerinde 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren “Ölçme ve Değerlendirme” dersi zorunlu bir ders haline getirilmiş, 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanacak olan yeni eğitim programlarında da “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme” adı altında zorunlu bir ders olarak yerini almıştır (YÖK, 2006; YÖK, 2018). Her ne kadar bu ders zorunlu olarak öğretmenlik lisans müfredatlarında yerini almış olsa da süreç içerisinde sınıflarda bir takım eksikliklerin olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur. İkinci bölümde bu konuda yapılan çalışmalardan bahsedilerek öğretmenlerin bu konuda yaşadıkları zorluklar ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2. Ölçme ve Değerlendirmeye İlgili Öğretmen Deneyimleri: Yapılan Araştırmalar

Milli Eğitim Bakanlığı, 2006 yılında yayımladığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri isimli çalışmada yeterlik “Bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumudur” şeklinde açıklamıştır. Buradan hareketle aynı raporda öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine “Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlardır” şeklinde tanımlayarak profesyonel bir meslek olarak öğretmenliği ele almış ve bu mesleği yapacak öğretmenlerde bulunması gereken özellikleri şu başlıklar altında toplamıştır:

1. Kişisel ve meslekî değerler - meslekî gelişim
2. Öğrenciyi tanıma
3. Öğretme ve öğrenme süreci
4. Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme
5. Okul, aile ve toplum ilişkileri
6. Program ve içerik bilgisi

Bu çalışmanın konusu olan alan “Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme” bölümünü ise şu şekilde açıklamıştır:

“Öğretmen, öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirir. Öğrencilerin kendilerini ve diğer öğrencileri değerlendirmelerini sağlar. Ölçme sonuçlarını daha iyi bir öğretim için kullanır; sonuçları öğrenci, veli, yöneticiler ve öğretmenlerle paylaşır.” (MEB, 2006)

Böylece öğretmenlerin sahip olması gereken genel yeterlik alanlarından bir tanesi de ölçme ve değerlendirme olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından 2017 yılında tekrar revize edilmiştir. Bu revize sonucunda oluşan öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri üç ana başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklardan mesleki beceri başlığının alt başlığı Ölçme ve Değerlendirme olarak yer almıştır. Bu yeterlik alanında öğretmenlerde bulunması istenen ölçme ve değerlendirme bilgisi şu şekilde ifade edilmiştir:

“Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.” (MEB, 2017)

Bu yeterlik alanının göstergesi olarak öğretmenlerin sınıf içinde uygulaması gerekenler şu şekilde belirtilmiştir:

1. Alanına ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlar ve kullanır.
2. Ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanır.

3. *Ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yapar.*
4. *Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geribildirimler verir.*
5. *Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretim ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenler.* (MEB, 2017)

Yeterlik göstergelerine bakıldığında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda mutlaka belirli düzeyde teorik ve sınıf içi uygulama bilgisine sahip olunması istendiği çok açıktır. Zaten öğretmenlerin mesleki çalışmalarının büyük bir bölümü ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin hazırlanması, uygulanması ve geri bildirimlerin sağlanmasıyla geçmektedir (Stiggins ve Conklin, 1988). Dolayısıyla öğretmenlerin sınıf içerisinde etkin bir şekilde ölçme ve değerlendirme yapılabilmesi için hem bu alanda yeterli bir donanımına hem de olumlu bir tutuma ihtiyaç vardır. Çünkü yapılan çalışmalar bir alandaki tutum ile o alandaki başarı arasında yüksek bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Baykul, 1990; Aiken, 2006). Öğretmen yetiştiren fakültelerde ve pedagojik formasyon derslerinde her ne kadar ölçme ve değerlendirme dersi zorunlu ders olarak verilse de bu alanda yapılan bir çok çalışmada öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusundaki bilgi, beceri ve tutumlarının yeteri derecede gelişmediğini ortaya koymaktadır (Daniel ve King 1998; Alsarimi 2000; Güven, 2001; Mertler 2003; Mertler 2004; Çakan, 2004; ; Özsevgeç, Çepni ve Demircioğlu, 2004; Yaşar, Gültekin, Türkan, Yıldız ve Girmen, 2005; Mertler ve Campbell 2005; Birgin, 2006; Erdal, 2007; Gelbal & Kelecioğlu, 2007; Güven ve Eskiürk, 2007; Nartgün, 2008; Karacaoğlu, 2008; Alaz ve Yazar, 2009; Gök ve Şahin, 2009; Özdemir, 2010; Yayla, 2011; Çelik & Arslan, 2012; Akdağ & Ekmekçi, 2012; Erdoğan & Kurt, 2012; Bal, 2013; Bayrakdar Çiftçi, Akgün ve Deniz, 2013; Benzer ve Eldem, 2013; Cansız Aktaş ve Baki, 2013; Çiftçi, Sünbül ve Köksal, 2013; Duran, Mıhladı ve Balliel, 2013). Bu sorunun çözümü için tüm öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarı olması etkin bir çözüm olabilir. Okuryazarlık kavramı özellikle PISA ile gündeme gelmiş bir kavramdır. Bu kavramla anlatılmak istenen teorik olarak öğrendiğimiz bilgilerin günlük hayatta kullanılması öğrendikleri bilgilerden çıkarımlar yaparak günlük hayat problemlerine uyarlama kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2010). Benzer şekilde ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı da öğretmenlerin neyi ölçtüğünü, neden ölçtüğünü, en iyi ölçmenin ne olacağını, sınıf içinde yaşadıkları farklı öğrenme durumlarına karşı hangi ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden faydalanmaları gerektiğini belirlemeleri gibi durumlardır (Stiggins, 1995). Bunun yanında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarı olabilmeleri bu alana ilişkin bilgi uygulamadaki tecrübelerinin yanı sıra inanç ve tutumlarının da gelişmesiyle istenen noktaya gelebilir.

Okullarda yapılan araştırmalarda ölçme ve değerlendirmeyle ilgili öğretmenlerin yaşadıkları süreçler ve ihtiyaçlar belirlenmeye çalışılmıştır. Daniel ve King (1998) ilköğretim ve ortaöğretimde çalışmakta olan 95 öğretmenle yaptıkları araştırmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda kapsamlı ve yeterli bir bilgi düzeyine sahip olmadıklarını saptamışlardır. Bu öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme çalışmalarında kullanılan basit istatistiki bilgilere sahip olmadıkları saptanmıştır. Güven (2001) tarafından sınıf öğretmenleriyle yapılan bir çalışmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeyi daha çok not verme işlemi olarak gördükleri geleneksel ölçme araçlarını tercih ettikleri ve bu konuda yetersizliklerinin olduğu bulgulanmıştır. Gelbal ve Kelecioğlu (2007), yaptıkları çalışmada Ankara merkezinde bulunan ilköğretim okullarının 1-6. sınıflarında görev yapan 242 sınıf ve branş öğretmenine ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşlerini almak amacıyla anket uygulamışlardır. Sonuç olarak

öğretmenlerin öğrenci başarısını belirlerken kendilerini daha yeterli hissettikleri ve geleneksel ölçme yöntemlerini tercih ettikleri görülmüştür. Bu konuda öğretmenlerin ölçme tekniklerinin kullanımı ve hazırlanması ile ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını bulgulamışlardır. Birgin ve Gürbüz (2008) tarafından son sınıfta eğitim gören 80 sınıf öğretmeni adayları ile yapılan araştırmada öğretmen adaylarının çoğunun sadece geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle ilgili bilgi sahibi oldukları buna karşın alternatif yöntemlerle ilgili bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu belirtilmiştir. Bal ve Doğanay (2010) yaptıkları çalışmada 226 sınıf öğretmeni ne ulaşmış ve öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde bilgi eksikliği, zaman yetersizliği, alternatif ölçme ve değerlendirmenin tam olarak anlaşılabilmesi gibi nedenlerden dolayı sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun düzeltilmesi içinse öneri olarak öğretmen, öğrenci ve velilere ölçme ve değerlendirme ile ilgili seminer düzenlemeyi önermişlerdir. Bu seminerlerde alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları üzerinde durulması gerektiğini vurgulamışlardır. Kaya, Balay ve Göçen (2012) tarafından üç farklı ilde 483 sınıf ve branş öğretmeni ile yapılan çalışmada öğretmenlerin %70'inin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilme ve uygulama konusunda eğitime ihtiyaç duydukları saptanmıştır. Gencel Evin ve Özbaş (2013), araştırmalarında 486 öğretmen adayının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik yeterlik algısını incelemiştir. Öğretmen adayları ölçme ve değerlendirmede genel olarak kendilerini orta düzeyde yeterli olarak algılayarak alternatif ölçme teknikleri alanında kendilerini en yetersiz hissettikleri alan olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan bir çok araştırmanın sonuçlarını özetler nitelikte benzer bir çalışma Anıl ve Acar (2008) tarafından üç farklı ilde resmi ve özel okullarda görev yapan toplam 96 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin 2005-2006 eğitim öğretim yılında yapılandırmacı yaklaşıma göre değişen programlarla oluşan yeni öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme boyutunda yaşadıkları süreç ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin diğer çalışmalara benzer şekilde hem geleneksel hem de alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında kendilerini yetersiz gördükleri bu konularda bir uzman desteğine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımında sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve zaman yetersizliği gibi sebeplerden dolayı yeterince faydalanamadıkları aynı zamanda bu konularda alınan hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Benzer şekilde Stiggins (2001), öğretmenlerin sınıf içinde uygun ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanamamasının önündeki en büyük engelin bu alandaki yetersizliklerinden kaynaklandığını bunun sebebinin ise yetersiz hizmet öncesi eğitim olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Mc-Millan (2004) da öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterliklerinde öğretmen eğitim programlarının öneminden bahsetmiştir.

Bu bölümde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ile ilgili çalışmalar üzerinde durulmuş ve bu konuda genel olarak yaşanan sıkıntılar ele alınmıştır. Genel olarak öğretmenlerin bu alanda kendilerini yetersiz gördükleri, ölçme ve değerlendirmeyi sadece bir not verme işlemi gibi algıladıkları gibi bulgularla birlikte yapılandırmacı yaklaşıma göre değişen programlarla birlikte kullanılmaya başlanan alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda da yetersiz oldukları bulgulanmıştır. Yabancı dil öğretiminde de benzer sorunların yaşandığı yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur. Işık ve Işık (2017), "Peki yabancı dile neden yabancı kaldık?" sorusuna verdikleri cevaplardan bir tanesi şu şekildedir: "yöntemsel hataları pekleştiren ölçme-değerlendirme sistemindeki yanlış uygulamalardır" şeklindedir. Çalışmanın devamında bu durumun en önemli nedeni olarak hem okullarda yapılan erişim sınavları hem de ülke çapında yapılan kısıtlı okuduğunu anlamaya dayalı ulusal sınavların ülkemizde yabancı dil sorununun

temelini oluşturan geleneksel yapının devam etmesine neden olduğu vurgulanmaktadır. Bunun sonucu olarak sınıf içerisinde yapılan dinleme, yazma, konuşma gibi etkinliklerin sınav odaklı bir sistemde yeteri kadar işlevsel olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Oysaki derslerdeki etkinlikler ile ölçme ve değerlendirmenin doğrudan ilintili olması gerekliliği üzerinde durulmuştur. Böylece yabancı dilde mevcut sistemdeki gibi sonuç odaklı değil süreç odaklı alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılmasının zorunluluğu üzerinde durulmuştur. Benzer şekilde Altan (2017) yabancı dil öğretiminde dört temel beceriyi esas alacak şekilde değişen okul müfredatlarına rağmen hem eğitim fakültelerindeki ölçme ve değerlendirme hemde yabancı dil eğitimi bölümlerindeki değerlendirmeye ait derslerin genelde “testing” üzerine kurgulandığı buna ilave olarak ülke genelindeki merkezi sınavlarında testler üzerinden yapıldığı bir ortamda yabancı dil öğrenmenin önüne tam bir set çekilmiş olacağını vurgulamıştır. Aslanargun (2017) da yabancı dil öğretiminde kullanılan ölçme ve değerlendirme sisteminin üzerinde durmuştur. Bu bağlamda geçmişten günümüze kadar yapılan KPDS, ÜDS, YDS, YÖKDİL gibi sınavların sadece çoktan seçmeli olarak yapıldığı oysa dört dil becerisinden (okuma, yazma, konuşma, dinleme) kısmen okuma becerisini ölçmeye odaklandığını vurgulamıştır. Sonuç olarak bu sınavlardan alınan puanlarla dil bilme değerlendirmesi yapıldığının altını çizmiştir. Bu durumu şu cümlelerle ifade etmektedir: *“Matematik bilmeden sınavlarda full çekme yöntemi”, “soruyu anlamadan İngilizce doğru cevabı bulma tekniği” gibi piyasa mantığıyla ve mekanik yöntemlerle insanlar çoktan seçmeli testlerde istenen sonuca yoğunlaşmakta, resmi makamlar da yaptıkları sınavlarla bu gibi yöntemleri adeta teşvik etmektedir.”*

Bu bölümün başında bahsedilen eğitimin açık bir sistem olabilmesi için gerekli olan ölçme ve değerlendirme’nin gerekliliği ortadadır. Ancak neyin ölçüldüğü ve bu ölçümle neyin amaçlandığı sorusu ülkemizdeki eğitim sisteminin en büyük problemi gibi durmaktadır. Genelde her alanda özelde ise yabancı dil öğretiminde hem öğretmenlerin bu alandaki yetersizlikleri hem de ulusal düzeyde yapılan ölçme ve değerlendirmeler sistemin dinamik bir yapıda gelişmesini engellemektedir. Bu anlamıyla son bölümde özellikle yabancı eğitiminde büyük önem arz eden alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri üzerinde durulacaktır.

3. Yabancı Dil Öğretmenleri İçin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri

Eğitim sisteminin açık bir sistem olabilmesi sistemin kendi içinde değerlendirme yaparak sürekli kendisini dinamik tutmasına ve dönütler vermesine bağlıdır. Nitekim bu yazının girişinde bu konu üzerinde durulmuştur. Çünkü bilgi toplumuna geçişle birlikte oluşan hızlı ilerleme süreci nitelikli insan yetiştirilmesi gerekliliğini her dönemkinden daha çok artırmıştır. Özellikle gelişmekte olan ülkelerin orta gelir tuzağından kurtulabilmelerinin tek yolu budur. Bu gelişmelerle birlikte çağın gereksinimlerine göre dünya ile rekabet edebilecek yeteneklerde bireyler yetiştirilmesi için ülkemizde de 2005 yılında ilk ve ortaöğretim ders programları yenilenmiştir (Yıldırım ve Karakoç Öztürk, 2009; Evin Gencel ve Özbaşı, 2013). Yeni program geleneksel sürecin sahip olduğu öğrenme, öğretme ve değerlendirme süreçlerinin yerine öğrenen merkezli yapılandırmacı öğrenme kuramı, çoklu zekâ kuramı, proje tabanlı öğrenme gibi yeni kavramlar getirmiştir (Fourie ve Van Niekerk, 2001). Özünde yapılandırmacı yaklaşımın olduğu yeni programda öğrencilerin eski bilgileri ile yeni öğrendikleri bilgileri yapılandırdıkları bu süreçte onların ilgilerinin yanı sıra ihtiyaç ve beklentilerinin de dikkate alındığı yeni bir anlayış gelişmiştir. Böylece kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alan öğrencilerin geleneksel öğretimden farklı bir şekilde öğrenme ve öğretme sürecine dahil oldukları görülmektedir. Dolayısıyla bu anlayışta ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde de yenilikler meydana gelmiştir. Bu süreçte

artık sadece öğrenme ürünü değil aynı zamanda öğrenme süreci de değerlendirmeye katılmıştır. Öğrencilerin sadece cevapları ezberlediği için çok fazla eleştirildiği geleneksel öğrenmenin yerine öğrencilerin kendi cevaplarını açıklayabildiği, eleştirel düşünebildiği yeni bir değerlendirme anlayışı gerçekleşmektedir (Hart, 1994; Janesick, 2001). Böylece davranışçı kurama dayalı olan geleneksel öğrenme yöntemleri ile birlikte bilişsel kurama dayalı olarak ortaya çıkmış olan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri de kullanılmaya başlanmıştır. Bu yöntemler genel olarak performans değerlendirme, proje, portfolyo, rubrik, dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, V diyagramı, kavram haritaları, zihin haritaları, öz ve akran değerlendirme olarak ele alınmaktadır (Stiggins 1994; Anderson, 1998; Dochy, 2001; Sherpard, 2000; Svinicki 2004; Doğan, 2011). Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilerin bilişsel becerileri ile birlikte duyuşsal ve psikomotor becerilerini de dikkate alarak daha fazla gerçek yaşamla ilişkili onların yaratıcılığını ön plana çıkaracak bir yaklaşım benimsemektedir (Çakmaklı, 2008). Ancak yenilenen bu programlarda sıklıkla kullanılması vurgulanan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin sınıf içerisindeki etkisi öğretmenlere bağlıdır. Bir önceki bölümde alanda öğretmenlerle yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin genelde ölçme ve değerlendirme özelde ise alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri pek çok çalışma mevcuttur. Belki de bunun en önemli nedenlerinden bir tanesi de değişen programlara ve bu programların temel felsefesi olan yapılandırmacı yaklaşıma rağmen programlarda bu felsefeye uygun ölçme ve değerlendirme yapılamamasıdır. Nitekim Yücel, Dimici, Yıldız ve Bümen, (2017) “Son 15 Yılda Yayımlanan İlk ve Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programları Üzerine Bir Analiz” isimli çalışmalarında yayınlanan programlarında ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili şu bulgulara ulaşmışlardır: *“2006 programının ölçme ve değerlendirme boyutunda yalnızca okuma ve yazma becerilerine yönelik sorular varken, dinleme ve konuşma becerilerini ölçen sorulara yer verilmediği, 2011 programında ise ölçme ve değerlendirme başlığı altında performans dayalı ve süreç odaklı bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiği önerilip içerik detaylı bir şekilde anlatılmasına rağmen programda hedefler ilgili dil işlevleriyle, etkinlik ve ölçme-değerlendirme yöntemleriyle bir bütünlük oluşturacak şekilde sunulmadığı için bahsedilen ölçme-değerlendirme yaklaşımının nasıl uygulanacağı belirsiz kalmıştır. Bu durum da programın kendi içinde tutarlı olma özelliği konusunda eksiklerinin olduğunu göstermektedir. Bu nedenle bu bölümde genel olarak okullarda en çok kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden genel olarak bahsedilmiştir.”*

Bu nedenle kitabın bu bölümünde sınıf içerisinde en çok kullanılabilecek alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden bahsedilecektir. Bunlardan ilki kavram haritalarıdır.

Kavram Haritaları

Kavram haritaları, Novak ve öğrencileri tarafından 1974 yılında Ausubel’in anlamlı öğrenme teorisine dayalı olarak geliştirilmiştir (Özdemir, Aktaş ve Jakubowski, 2016). Kavram haritaları, her sınıf düzeyinde farklı derslerde ölçme değerlendirme, öğretimi düzenleme, program geliştirme ve öğrencilere öğrenmeyi öğrenme konusunda yardım etmede kullanılmış ve benimsenmiştir. Novak kavram haritalarının anlamlı öğrenmeyi kolaylaştıran faydalı bir öğretim aynı zamanda ölçme ve değerlendirme tekniği olduğunu belirtmiştir. Yapılan pek çok araştırmada da bu durum ortaya konmuştur (Özdemir, 2009). Öğrencilerin hazırladıkları kavram haritalarını değerlendirmede kullanılan en temel yaklaşımda 4 temel kriter olan kavram, ilişki, çapraz bağlantı ve hiyerarşi dikkate alınmaktadır (Novak & Gowin, 1984). Bununla birlikte kavram haritalarının sunumu ve değerlendirmeleri açısından farklı yaklaşımlar Tablo 3’te ortaya konmuştur.

Tablo 3. Kavram Haritalarının Sunumu ve Değerlendirilmeleri Açısından Farklı Yaklaşımlar

Yazar	Sunuş Şekli	Yanıtlama Şekli	Puanlama Sistemi
Novak vd. (1983)	Metindeki kavramları anahtar kavram olarak kullanarak bir kavram haritası oluşturunuz.	Kağıt-kalem testi. Öğrenciler kavram haritasını boş kağıda çizerler.	Öğrencilerin kavram haritalarının puanlaması ile bir kriter kavram haritasıyla karşılaştırılarak verilen puanların bileşkesidir.
Anderson ve Huang (1989)	Verilen 15 kavram ve 6 bağlantı cümlesini kullanarak kaslar ve fonksiyonları ile ilgili kavram haritasını doldurunuz.	Kağıt-kalem testi. Öğrenciler verilen iskelet kavram haritasındaki boşlukları doldururlar.	Öğrencilerin kavram haritalarının puanlaması ile bir kriter kavram haritasıyla karşılaştırılarak verilen puanların bileşkesidir.
Mc Clure ve Bell (1990)	Evrensel iklimle ilgili 36 kavramı kullanarak bir kavram haritası oluşturun. Bağlantı koşulları belirtilmiştir.	Kağıt-kalem testi. Öğrenciler kavram haritasını boş kağıda çizerler.	Puanlama kavram haritasının bileşenlerine dayanır: cümlelerin sıklığı ve karakteri
Markham vd. (1994)	Memelilerle ilgili verilen 10 kavramı kullanarak bir kavram haritası oluşturunuz.	Kağıt kalem testi. Öğrenciler kavram haritasını boş kağıda çizerler.	Puanlama kavram haritasının bileşenlerine dayanır: kavramların, bağlantıların, çapraz bağlantıların ve örneklerin sayısı, hiyerarşi.

(Kaynak: Turan-Oluk ve Ekmekci, 2017, s.177).

Öz Değerlendirme

Öz değerlendirme yabancı dil öğretiminde öğrencilerin dört temel becerilerini gözden geçirmelerini sağlar. Böylece öğrenciler kendi öğrenme süreçlerini gözden geçirme fırsatı yakalarlar. Böylece öğrenciler dil öğrenirken güçlü ve zayıf yönlerinin farkına vararak kendi kendilerine eleştiri yapabilme, eksiklerini saptayabilme en önemlisi değerlendirme sırasında öğrenebilme gibi bir takım özellikleri kazanmalarını sağlar (Kuyumcu ve Erdoğan, 2007).

Tanılayıcı Dallanmış Ağaç

Tanılayıcı Dallanmış Ağaç (TDA) (Branching Tree) ilk kez Johnstone ve arkadaşları (1986) tarafından “Branching Trees and Diagnostic Testing” adlı bir makalede ortaya konulmuş bir alternatif ölçme ve değerlendirme tekniğidir. (Akt; Bahar, 2001). Bu teknikte; bir ağaç diyagramına yerleştirilen önermelere doğru veya yanlış şeklinde cevaplar vererek bir yol izlemelerini sağlayan ve bu şekilde bir sonuca ulaşarak zihin yapılarındaki bilgi örüntülerini ortaya çıkarmayı amaçlayan tekniktir (Kocaarslan, 2012).

Akran Değerlendirme

Akran değerlendirmede öğrencinin bir başka akranı tarafından değerlendirilmesi söz konusudur. Özellikle proje ödevlerinde bu teknik kullanılır. Bununla birlikte öğrencilerin her çeşit performans değerlendirilmesinde de kullanılabilir (Topping 1998; Topping, Smith, Swanson ve Eliot, 2000).

Portfolyo (Kişisel Gelişim Dosyası)

Portfolyolar genel anlamıyla öğrencilerin kendi birikim ve tecrübelerini, kendilerini ilişkin anlamları yapılandırdıkları laboratuvarlar olarak düşünülebilir (Paulson, Paulson ve Meyer,

1991). İçerik olan zengin olan portfolyolara bir çok ürün konulabilir. Bunlar proje, performans ödevleri, öz ve akran değerlendirmeleri, öğrenme günlükleri ve daha farklı bir çok öğrenci ürünü olabilir. Burada dikkat edilmesi gereken en önemli nokta her ürünün bir portfolyo olarak değerlendirilmemesi gerektiğidir. Ürünler belirlenirken programın hedefleri başta olmak üzere, öğrencilerin onları yansıtan en önemli çalışmaları ve onların belirlenen hedefler doğrultusundaki gelişim ve ilerlemelerini görebileceğimiz dökümanlar önem arz etmektedir (Kan, 2007).

Öğrenme Günlükleri

Öğrenme günlükleri ya da defterler öğrencilerin bilgilerini sözlü olarak sunmanın dışında o günkü derste yaşadıklarını çizim veya yazım yoluyla anlatmalarını sağlayan böylece öğretmene de yazılı bu belgeleri kullanarak öğrenciyi doğal koşullar altında düşüncelerini öğrenmesini sağlayan bir alternatif ölçme ve değerlendirme aracıdır (Britisch, 1994'ten akt: Korkmaz, 2004: 246).

Bu bölümde genel olarak ana hatlarıyla alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarından bahsedilmiştir. Bunların dışında bu bölümde bahsedilmeyen ancak çeşitli derslerde kullanılan V Diyagramı, proje ödevi, performans ödevi, görüşme (mülakat), gözlem, dereceli puanlama anahtarı, kontrol listeleri ve tutum ölçekleri gibi alternatif ölçme ve değerlendirme araçları vardır.

Sonuç olarak bu bölümde yabancı dil öğretimi için öğretmenlere ölçme ve değerlendirmenin genel olarak ne olduğu, sınıf içerisinde karşılaşılabilecekleri sorunlar ve kullanabilecekleri alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarından bahsedilmiştir. Böylece temel düzeyde bir bilgi verilerek farkındalık oluşturulması amaçlanmıştır.

Kaynakça

- Korkmaz, H. (2004). Fen ve Teknoloji Eğitiminde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları. Yeryüzü Yayınları.
- Kan, A. (2007). Portfolyo Değerlendirme. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 32, 133-144.
- Paulsaon, F.L., Paulson, P.R. ve Meyer, C.A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? Educational Leadership, 48(5), 60-63.
- Topping, K. J. (1998). Peer assessment between students in college and university. Review of Educational Research, 68(3), 249-276.
- Topping, K.J., Smith, E.F., Swanson, I., & Eliot, A. (2000). Formative peer assessment of academic writing between postgraduate students. Assessment & Evaluation in Higher Education, 25(2), 149-169
- Kocaarslan, M. (2012). Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniği Ve İlköğretim 5. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersi Maddenin Değişimi Ve Tanınması Adlı Ünitede Kullanımı. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(18), 269-279.
- Bahar, M. (2001). "Çoktan Seçmeli Derslere Eleştirel Bir Yaklaşım ve Alternatif Metotlar." Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(1), 23-38.
- Kuyumcu, A. ve Erdoğan, T. (2007). Öz ve Akran Değerlendirme. İlköğretmen. 13, 10-11.
- Turan-Oluk, N. & Ekmekci, G. (2017). Alternatif değerlendirme teknikleri ile geleneksel değerlendirme tekniklerinin öğrenci başarısını ölçme açısından karşılaştırılması. JRES, 4(2), 172-199.
- Özdemir, A. (2009). İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersi "Kesirler" Konusunun Öğretiminde Kavram Haritası Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, A , Aktaş, M , Jakubowski, E . (2016). The Effects Of Teaching Fractions By Using Concept

- Map On The Achievement Of Sixth Grade Students. Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2 (2), 1-12. DOI: 10.29065/usakead.232431
- Stiggins, R. J. (1995). Assessment literacy for the 21st century. *Phi Delta Kappan*, 77, 238-245.
- Stiggins, R. J. (1994). *Student-centered classroom assessment*. NewYork, NY: Macmillan.
- Anderson, S.R. (1998). Why Talk About Different Ways To Grade? The Shift from Traditional Assessment to Alternative Assessment. *New Directions for Teaching and Learning*, 74, 5-16.
- Dochy, F. (2001). A New Assessment Era: Different Needs, New Challenges. *Learning and Instruction*, 10 (1), 11-20.
- Shepard, L.A. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 29 (7), 4-14.
- Svinicki, M. D. (2004). Authentic assessment: Testing in reality. *New Directions for Teaching and Learning*, 100, 23-29.
- Doğan, C. D. (2011). Öğretmen adaylarının başarıları belirlenirken tercih ettikleri durum belirleme yöntemlerini etkileyen faktörler ve bu yöntemlere ilişkin görüşleri (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çakmaklı, A. (2008). Yapılandırılmış iletişim gridi tekniğinin öğrenci performansını ölçme süreci açısından etkililiğinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Fourie, I., & Van Niekerk, D. (2001). Follow-Up on the Portfolio Assessment a Module in Research Information Skills; An Analysis of its Value. *Education for Information*, 19, 107-126.
- Altan, M., Z. (2017). Yabancı Dil: Neden Öğretmiyoruz? Neden Öğrenemiyoruz?. *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, Yıl: 13 / Sayı: 39.
- Aslanargun, E. (2017). Türkiye’de İngilizce Öğretimi ve Genel Öğretim Sistemi Üzerine Bir Değerlendirme. *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, Yıl: 13 / Sayı: 39.
- Işık, B. ve Işık, A. (2017). Yabancı Dile Neden Hâlâ Yabancıyız?, *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, Yıl: 13 / Sayı: 39.
- Anıl, D. ve Acar, D. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Aralık 2008. Cilt:V, Sayı:II, 44-61.
- Kaya, A., Balay, R. ve Göçen, A. (2012). Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Bilme, Uygulama ve Eğitim İhtiyacı Düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, Volume: 9 Issue: 2 Year: 2012.
- Gencil Evin, İ. ve Özbaşı, D. (2013). Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Alanına Yönelik Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Elementary Education Online*, 12(1), 190-201, 2013. *İlköğretim Online*, 12(1), 190-201, 2013.
- Stiggins, R. J. (2001). *Student involved classroom assessment* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- McMillan, J. H. (2004). *Classroom assessment: Principles and practice for effective instruction* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Daniel, L. G. ve King, D. (1998). A knowledge and use of testing and measurement literac of elementary and secondary teachers. *Journal of Educational Research*, 91 (6), 331-344.
- Bal, A., P. ve Doğanay, A. (2010). İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Öğretiminde Ölçme Değerlendirme Sürecinde Yaşanan Sorunların Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 2010, Cilt 16, Sayı 3, ss: 373-398.
- Güven, B., & Eskiürk, M. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem ve Teknikleri. XVI. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı (504-509), Cilt 3, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Güven, S. (2001). Sınıf öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem ve Teknikle-

- rin Belirlenmesi. X.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı (413-423), Bolu İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bolu.
- Erdal, H. (2007). 2005 İlköğretim Matematik Programı Ölçme Değerlendirme Kısımının İncelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özsevgeç, T., Çepni, S., & Demircioğlu, G. (2004). Fen Bilgisi Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Okur-Yazarlık Düzeyleri. VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkan, B., Yıldız N., & Girmen, P. (2005). Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi (Eskişehir İli Örneği). Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiri Kitabı (51-63), Erciyes Üniversitesi, Ankara: Sim Matbaası.
- Birgin, O. (2006). İlköğretimde Portfolyo Değerlendirme Yönteminin Uygulanması Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. I. Ulusal Matematik Eğitimi Öğrenci Sempozyumu Bildiri Özetleri Kitabı (s.39) Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Birgin, O., ve Gürbüz, R. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2008,(20):163-179.
- Buchele, R.B., (1977). *The Management of Business and Public Organizations*. USA: Mc Graw Hill.
- Okçal, R. (1986). *"Eğitsel Sorunların Çözümünde Sisteme Yaklaşımı"*, Eğitim ve Öğretim. Ankara: Cilt 10, Sayı 60.
- Cole, G.A., (1993), *Management: Theory and Practice*, DP Publications Ltd. London.
- Katz, D. and Kahn, R.L., 1977, *Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi*, Çev.: Can, H. ve Bayar, Y., Doğan Basımevi, Ankara 1977.
- Demirel, Özcan., (2003). *Yabancı Dil Öğretimi*, Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Başat, G. (2014). Neden yabancı dil öğrenemiyoruz? Aljazeera Türk Dergi. 01 Haziran 2018 tarihinde <http://www.aljazeera.com.tr/al-jazeera-ozel/neden-yabanci-dil-ogrenemiyoruz> adresinden erişilmiştir.
- Demirpolat, B. C., (2015). *Türkiye'nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihanı Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Seta Analiz Raporu.
- ÖSYM (2010). 2010-Lisans yerleştirme sınavları (2010-LYS) sonuçları. 01 Haziran 2018 tarihinde osym.gov.tr/belge/1-12075/2010-osys-lys-basin-bulteni-15072010.html adresinden erişilmiştir.
- ÖSYM (2011). 2011-lisans yerleştirme sınavları (2011-LYS) Sonuçları. 01 Haziran 2018 tarihinde www.osym.gov.tr/dosya/1-57958/.../2011-lyssayisalbilgiler21072011.pdf adresinden erişilmiştir.
- ÖSYM (2012). 2012-Lisans yerleştirme sınavları (2012-LYS) sonuçları. 01 Haziran 2018 tarihinde <http://www.osym.gov.tr/belge/1-13603/2012-lys-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html> adresinden erişilmiştir.
- ÖSYM. (2013a). 2013-Kamu personeli seçme sınavı A grubu ve öğretmenlik sonuçları. 01 Haziran 2018 tarihinde <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2013/KPSS1/2013-KPSS%20A%20GRUBU%20ve%20C3%96%C4%9ERETMENL%C4%B0K.pdf> adresinden erişilmiştir.
- ÖSYM (2013b). 2013-Lisans yerleştirme sınavları (2013-LYS) sonuçları. 01 Haziran 2018 tarihinde <http://www.osym.gov.tr/belge/1-19192/2013-lys-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html> adresinden erişilmiştir.
- ÖSYM (2014b). 2014-Lisans yerleştirme sınavları (2014-LYS) sonuçları. 01 Haziran 2018 tarihinde

dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2014/LYS/2014_LYS_SB.pdf adresinden erişilmiştir.

- ÖSYM (2016). Yükseköğretime Geçiş Sınavı Sayısal Bilgileri 01 Haziran 2018 tarihinde http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2016/YGS/2016_YGS_Sayisal_Bilgiler.pdf adresinden erişilmiştir.
- EF English Proficiency Index. (2014). EF EPI Index 2014. 01 Haziran 2018 tarihinde http://media.ef.com/_/~/media/centralegcom/epi/v4/downloads/full-reports/ef-epi-2014-english.pdf adresinden erişilmiştir.
- EF English Proficiency Index, (2016). EF EPI Index 2016. 01 Haziran 2018 tarihinde <http://www.theewf.org/uploads/pdf/ef-epi-2016-english.pdf> adresinden erişilmiştir.
- İlkhan, İ. (1999). Yabancı Dil Öğretiminin Topluma Yansımaları. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Sayı: 5. ss.301-305.
- Van De Craats, I. (2002). The role of the mother tongue in second language learning. *Babylonia*, 10(4), 19-22.
- Yamashita, J. (2002). Influence of L1 reading on L2 reading: Different perspectives from the process and product of reading. *Studies in Language and Culture*, 23(2), 271-283.
- Kong, A. (2006). Connections between L1 and L2 readings: Reading strategies used by four Chinese adult readers. *The Reading Matrix*, 6(2).
- Santesteban, M., & Costa, A. (2006). Does L1 syntax affect L2 processing? A study with highly proficient early bilinguals. *Andolin Gogoan. Essays in honour of Professor Eguzkitza*, 817-834.
- Seng, T. H. (2006). Cooperative learning and achievement in english language acquisition in a literature class in a secondary school. Unpublished Master Dissertation, University Technology Malaysia, Malaysia.
- Karim, K. (2010). First language (L1) influence on second language (L2) reading: The role of transfer. *Working Papers of the Linguistics Circle*, 17, 49-54.
- Kazazoğlu, S. (2011). Anadili Ve Yabancı Dil Derslerine Yönelik Tutumun Akademik Başarıya Etkisi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Hao, Y., & Chi, R. (2013). The positive role of L1 in the acquisition of a second language. *Studies in Literature and Language*, 7(2), 45.
- Karim, K., & Nassaji, H. (2013). First language transfer in second language writing: An examination of current research. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 117-134.
- Sriprabha, M. (2015). A Study On Mother Tongue Influence in English Communication. *International Journal of English Literature and Culture*, Vol. 3(11), 296-300.
- Vahapoğlu, E. (2002). Yabancı Dil Öğrenme Yolları. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Tok, H. ve Arıbaş, S. (2008). Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Yabancı Dil Öğretimi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt: 9. Sayı: 15. ss.205-227.
- Özdemir, A. (2016). Türkiye'nin Dördüncü PISA Sonucu: PISA'yı Anlamak. 03 Mayıs 2018 tarihinde <https://www.memurpostasi.com/turkiyenin-dorduncu-pisa-sonucu-pisayi-anlamak-24548h.htm> adresinden erişilmiştir.
- Salman, U., A. (2016). PISA 2015'teki düşüşün sebebi ne?, 03 Mayıs 2018 tarihinde <http://www.aljazeera.com.tr/al-jazeera-ozel/pisa-2015teki-dususun-sebebi-ne> adresinden erişilmiştir.
- Özer ve Korkmaz (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısını Etkileyen Unsurlar. *Ekev Akademi Dergisi*, 20-67
- Alagözlü, N. (2012). English as a Foreign Language Cul-De-Sac in Turkey *Procedia - Social and Behavioral Sciences Volume 47, 2012, Pages 1757–1761 Cyprus International Conference on Educational Research (CY-ICER-2012) North Cyprus, US08-10 February.*
- Bayraktaroğlu, S. (2012). "Neden yabancı dil eğitiminde başarılı olamıyoruz?. Türkiye'de yabancı

- dil eğitiminde eğilim ne olmalı?”. 12 – 13 Kasım 2012. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Demirel, Ö. (1991). “Türkiye’de Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirmede Karşılaşılan Güçlükler”. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 6: 25-39.
- Demirel, Ö. (1999). Yabancı dili öğrenemiyoruz. 02 Mayıs 2018 tarihinde <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/anasayfa/6607825.asp?gid=171> adresinden erişilmiştir.
- TEDMEM. (2016). 2016 Eğitim Değerlendirme Raporu. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. 02 Mayıs 2018 tarihinde <https://tedmem.org/yayin/2016-egitim-degerlendirme-raporu> adresinden erişilmiştir.
- Koydemir, F.(2001). Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü/ Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
- Özgan, H., Tekin, A. (2011). Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Sınıf Yönetimine Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Cilt: 8. Sayı: 15, s: 421-434.
- Özeş, D. (2012). Textbook Evaluation In Foreign Language Teaching : Spot On, Grade 8 From Students’ And Teachers’ Perspectives. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bursa.
- Hamamcı, Z. (2013). Yabancı Dil Öğretimi Tarihçesinde Yöntem İncelemesi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi.Şubat 2013, Cilt:2, Sayı:1.s.66-70.
- Acat, B. ve Demiral, S. (2002).Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.Yaz 2002, Sayı:31, ss.312-329.
- Çelebi, D. (2006). Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Sayı : 21 Yıl : 2006/2, 285-307.
- Işık, A. (2008).Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor? Journal of Language and Linguistic Studies.Vol.4, No.2, October 2008.
- Kocaman, A. (2012). Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem ve Ötesi. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri, 12-13 Kasım 2012.Hacettepe Üniversitesi Yayınları, 2014.
- Güneş, F. (2011).Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Yıl: 2011, Cilt: 8. Sayı: 15, s.123-148.
- Suna, Y., Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye’de Yabancı Dil Öğrenme-Öğretme Problemine İlişkin Yapılan Çalışmaların Derlemesi. Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi, ISSN: 2146-5177, Yıl Year :3, Cilt Volume :3, Sayı Issue :5, Aralık December - 2013/2
- Darancık, Y. (2008). İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Alternatif Yöntemlerin Almanca Edebi Metinlerle Uygulanması. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ellialtı, M. (2017). International Journal of Languages’ Education and Teaching Volume 5, Issue 2, June 2017, p. 239-245.
- Turgut, M. F., Baykul, Y. (2014). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, 6. Baskı, Ankara: Pegem Yayınları.
- Çakmakçı, N. (2017). TEOG’da yeteneğe ek puan başlıyor. 10 Haziran 2018 tarihinde <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/teogda-yeteneye-ek-puan-basliyor-40518269> adresinden alınmıştır.
- Berberoğlu, G. (2006). Sınıf İçi Ölçme Değerlendirme Teknikleri, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Turgut, M. F. (1986). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları. 4. Baskı, Ankara: Saydam Matbaası.
- Tekindal, S. (2014). Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri. 4. Basım, Ankara: Nobel Yayın.
- Crocker, L. ve Algina, J. (1986). Introduction to Classical and Modern Test Theory. New York: CBS College Publishing.
- Baykul, Y. (2015). Eğitimde ve Psikolojide Ölçme Klasik Test Teorisi ve Uygulanması. Ankara: Pegem

Yayınları.

- Tekindal, S. (2014). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Güncellenmiş 5. Baskı, Ankara: Pegem Yayınları.
- Arı, A. (Ed). (2015). Sınıf İçi Değerlendirme, Konya: Eğitim Yayınevi.
- YÖK, (2006). 14 Haziran 2018 tarihinde http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/49875 adresinden alınmıştır.
- YÖK, (2018). 14 Haziran 2018 tarihinde http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/41807946 adresinden alınmıştır.
- Tekin, H. (1996). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ankara: Yargı Yayınları.
- Tekindal, S. (2002). Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri. Kocaeli: Evrim Yayınevi.
- Tan, Ş. (2008). Öğretimde ölçme ve değerlendirme. Ankara: Pegem Yayınları.
- MEB, (2006). Temel Eğitime Destek Projesi “Öğretmen Eğitimi Bileşeni”, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. 11 Haziran 2018 tarihinde <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39> adresinden alınmıştır.
- MEB, (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. 11 Haziran 2018 tarihinde <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39> adresinden alınmıştır.
- Baykul, Y. (1990). İlkokul beşinci sınıftan lise ve dengi okulların son sınıflarına kadar matematik ve fen derslerine karşı tutumda görülen değişimler ve öğrenci seçme sınavındaki başarı ile ilişkili olduğu düşünülen bazı faktörler. Ankara: ÖSYM Yayınları
- Aiken, L. R. (2006). Psychological testing and assessment. Boston: Allyn & Bacon.
- Stiggins, R. J., & Conklin, N. F. (1988). Teacher training in assessment. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Çelik, Z. & Arslan, Y. (2012). Aday beden eğitimi öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme genel yeterlilik algılarının belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14 (2) 223-232.
- Yayla, G. (2011). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin tecrübeleriyle alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öz yeterlilikleri arasındaki ilişki. *2Pnd PInternational Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 27-29 April, Antalya
- Gök, B., & Şahin, A.E. (2009). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf öğretmenlerinin değerlendirme araçlarını çoklu kullanım ve yeterlik düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 34 (153), 127-143.
- Özdemir, S. M. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin yeterlilikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (4), 787-816
- Alsarimi, A. M. (2000). *Classroom assessment and grading practices in the Sultanate of Oman*. Unpublished doctoral dissertation. University of Pittsburgh.
- Daniel, L. G., & King, D. A. (1998). Knowledge and use of testing and measurement literacy of elementary and secondary teachers. *Journal of Educational Research*, 91, 331-343
- Mertler, C.A. (2003). *Preservice versus inservice teachers' assessment literacy: Does classroom experience make a difference?* Paper presented at the meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Columbus, OH.
- Mertler, C.A. (2004). Secondary teachers' assessment literacy: Does classroom experience make a difference? *American Secondary Education*, 33, 49-64.
- Mertler, C. A., & Campbell, C. (2005). *Measuring teachers' knowledge and application of classroom assessment concepts: Development of the Assessment Literacy Inventory*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: ilk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 99-114
- Gelbal, S. & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki

yeterlilik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.

Nartgün, Z. (2008). Öğretmen adayları için ölçme ve değerlendirme genel yeterlilik algısı ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 85-94.

Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 70-97.

MEB, (2010). *PISA 2009 projesi ulusal ön raporu*. MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme

Dairesi Başkanlığı. 12 Haziran 2018 tarihinde <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2009-Ulusal-On-Rapor.pdf> adresinden alınmıştır.

Yıldırım, F. ve Karakoç Öztürk, B. (2009). Türkçe dersi öğretim programının ölçme değerlendirme ögesi hakkında öğretmen görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 03 (37), 92-108.

BEDEN DİLİNİN ve ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARININ ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENİM SÜRECİNE ETKİLERİ

Öğr. Gör. Nevin GÖKAY*

Öğr. Gör. Fatih ÇOLAK

Giriş

Öğretmenin bilgi ve beceriyi aktarmasının yanı sıra birçok sorumluluk ve görevleri bulunmaktadır. Bir Öğretmenin çok iyi planlayıcı, yürütücü ve değerlendirici olması; farklılıkları kabul ederek “düşünce zenginliğinde” olması, alanı ile ilgili yeterli bilgi birikimi ve beceriye sahip olması ve öğrencileri ile doğru ve etkili iletişim kurabilmesi eğitim-öğretim sürecinde başarıyı doğrudan etkilemektedir. Bu noktada öğretmen davranışını, bir öğretmenin ders çerçevesinde sözlü (verbal) ve beden dili (nonverbal) ile sergilediği tüm davranışları olarak anlayabiliriz.

Öğretmen her zaman farklı özelliklere, kişiliklere ve beklentilere sahip olan öğrencilerle karşı karşıyadır. Bir yandan bu öğrencilerin ihtiyaçlarını ve hassasiyetlerini dikkate alarak derste kendilerini iyi hissetmelerini sağlamalı, bir yandan da asıl görevini, yani onların bilgi, beceri ve istenilen sosyal yetiyi edinmelerini yerine getirmelidir. Can'ın (2004: 103-119) da belirttiği gibi “etkili öğretmen, sınıfta etkili eğitim-öğretim süreçlerinin gereklerini bilinçli olarak ortaya koyar, öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alır, tüm öğrencileri geliştirmenin sorumluluğunu taşır.”

Bu çalışmanın amacı beden dilini ve öğretmen davranışlarını açıklamak ve öğretmenlerin öğrencileri ile etkili bir iletişim kurabilmeleri için beden dilinden nasıl faydalanabilecekleri konusunda öneriler sunmaktır. Öğretmen davranışlarının öğrencilerin motivasyonunu olumlu ya da olumsuz etkilediği bir gerçektir. Buna ilişkin önerilerin, öğretmenlerin ders içi davranışları konusunda verecekleri kararları kolaylaştırması da hedeflenmektedir.

Etkili Öğretmen Davranışları

İnsan hayatta en çok ve en iyi, başkalarını etkilemeyi başarabilen ve onların ilgilerini çekebilen insanlardan öğrenir. Bu nedenle derste dersin içeriğinden çok, derse ilgiyi çekmek oldukça önemlidir. Ayrıca öğretmenin güvenilirliği ve inanılabilirliği, öğrencinin öğrenime hazır olma du-

* Necmettin Erbakan Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu

rumunu ve sosyal davranışını olumlu yönde etkilemektedir. Bu da ancak, sadece bir öğretmen gibi değil de, hem bir öğretmen hem de bir insan gibi davranıldığı zaman olur. Yani bir öğretmen resmi otoritesini ne kadar az dışa yansıtır ve öğrencilere ne kadar çok katılma şansı verirse, öğrencilerin aktif ve üretken olma olasılığı o kadar yüksek olur. İyi ve etkili bir ders için öğretmenin ders anlatma biçimi önemli olduğu kadar, öğretmenin öğrencinin saygısını kazanması da önemlidir. Öğretmenin yeterli bilgiye sahip olmadığını fark eden bir öğrenci, ona olan saygısını da yitirecektir. Bu nedenle de sağlam bir kişilik, duyarlılık, alan ile ilgili bilgi ve beceri sahibi olmak bir öğretmende aranan şartların başında gelmektedir.

Derste öğretmen-öğrenci iletişimi

Öğretmenin öğrencileri ile olan iletişimi, hem onların öğretim sürecini hem de davranışlarını etkilemektedir. Ayrıca etkili bir iletişim için bir eğitimcinin güler yüzlü, sabırlı, güvenilir, objektif, hoşgörülü olması, jest ve mimiklerini iyi kullanması, giyim tarzına dikkat etmesi ve bakımlı olması gerekmektedir. Dubs'a (1995: 108; 110) göre öğretmen açık olmayan sorular sorar (sözlü iletişim), hızlı konuşur (sesli iletişim), öğrencilerle göz teması kurmaz ise (sözsüz iletişim), iletişimi olumsuz yönde etkilemiş olur. Aynı şekilde Grell (1979: 47) bir öğretmenin ifadelerini sert bir tonla dile getirmesi, öğrencilerin takip edemeyeceği kadar hızlı konuşması ya da uykularını getirecek kadar ağır konuşması da iletişimi olumsuz etkilemektedir. Buna göre iletişimin şekli, yani öğretmenin sözlü, sesli ve sözsüz iletişim şekli de öz kavram, yani bireyin kendisini tanımlaması ve değerlendirmesi açısından önem taşımaktadır. Öz kavram (Selbstkonzept) Herder'e (1976: 510) göre, bireyin kendi algısına göre fiziksel özelliklerini, kişisel becerilerini, kişisel özelliklerini, rollerini ve sosyal statüsünü nasıl gördüğü şeklinde tanımlanmaktadır. Öğretmen davranışlarının öğrencilerin öz kavramını etkilediği gibi, öğrencilerin olumlu tutumları, dikkatleri vb. davranışları da öğretmenlerin öz kavramını etkilemektedir.

Eğitimde beden dilinin önemi

İletişim, söylediğimiz şeyler kadar söylemediğimiz şeyleri de kapsamaktadır. Sustuğumuz zaman beden dili konuşmaya devam eder. Mesela beden duruşu, jest ve mimikler, el-kol hareketleri, oturma biçimi, vb. eğitim sürecinde beden dilini kullanmak ayrı bir öneme sahiptir, çünkü beden dili iç dünyayı doğrudan yansıtır ve ifadeleri vurgulamada ve somutlaştırmada yardımcı olmaktadır. Selçuk'a (2000: 130) göre sözsüz davranışlar sözel davranışlara göre daha güvenilir ve inanılır olarak değerlendirilir. Yücel (2009: 67) de jest, mimik ve beden duruşunun sözlü iletişimde büyük bir payı olduğundan daha da aktif hale getirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle öğretmenler beden dilleri ile konumunu öğrencilere hissettirmeli, sözsüz iletişim becerilerini kullanmalıdır. İnsan çevresine beden dili ile de, yani duruşu ve hareketleri ile de olumlu veya olumsuz etkiler bırakmaktadır. Bir öğretmen farkında olmadan ve ya istemeden beden dili ile bir öğrencinin verdiği cevaplardan ya da yaptığı ödev sunumundan sıkıldığını gösterebilir, mesela pencereden dışarıya bakarak, saate bakarak, başka bir şeyle meşgul olarak. Bu nedenle, beden dili sınıfta çok iyi kullanılmalıdır ve öğretmenin sınıfa verdiği sözlü ve sözsüz mesajlar birbiri ile uyumlu olmalıdır, aksi halde beden dilinin verdiği mesaj daha çok dikkate alınacaktır ve öğretmenin doğruluğuna olan güven azalacaktır. Bir öğretmen sınıfa girer girmez bıraktığı olumlu ya da olumsuz ilk izlenim de çok önemlidir, çünkü bu ilk izlenim asla zihinlerden silinmeyecektir ve Yücel'in (2017: 44) de belirttiği gibi, "ilk izlenim, kişilerin birbirleriyle kuracakları iletişiminin samimiyetini ya da samimiyetsizliğini belirleyen en önemli

unsur olarak kendisini göstermektedir”. Bunlara görünüş, duruş, ses tonu, söylenen sözler de dahildir. “İnsanlar; giyim, kuşam, jest, mimik, duruşu ile statüsünü gösterir” (Çalışkan ve Yeşil, 2005: 199-207).

Beden dilinde ‘statü’nün özellikleri

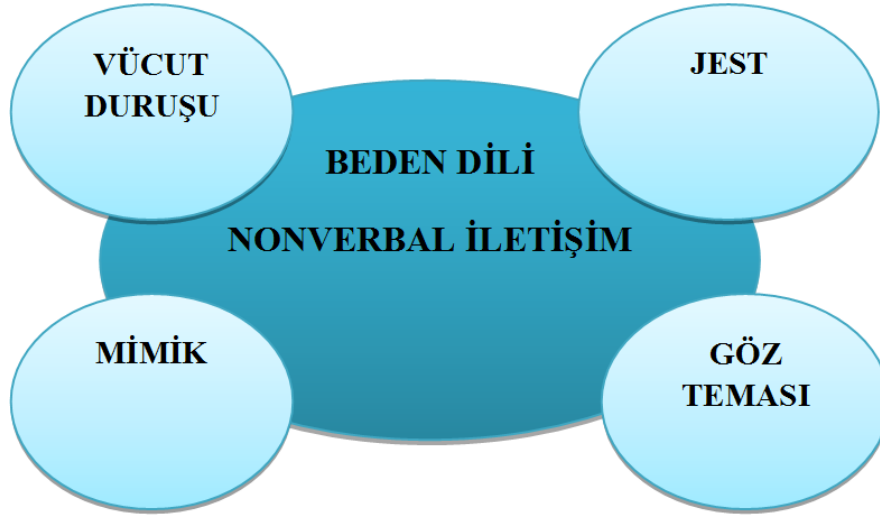
Bir insan birisiyle karşılaştığı zaman belli bir tutum sergiler ve uyum içinde karşısındaki ile iletişim kurar. İnsanların belli durumlardaki davranışlarını Johnstone (2010) ‘statü’ olarak tanımlamaktadır. Kişi, duruşu, sesi, kelime seçimi ve beden dili ile kendi statüsünü belli eder. Kainzbauer’a (2012: 11-15) göre bir insan, davranışı ve duruşu ile ya yüksek statüdedir (Hochstatus) ya da alçak statüdedir (Tiefstatus):

Yüksek Statü	Alçak Statü
- Hedefe yönelik	- Güvensizlik
- Sakin	- Ani ve sert hareketler
- Kararlı ve sağlam duruş	- Eğri ve güçsüz duruş
- Baş dik tutar ve az hareket eder	- Telaşlı nefes alıp verme
- Nefes alış veriş sakindir	- Paniğe kapılma
- Doğru ve tabii bir beden duruşu	- Tedirgin bakışlar

Yüksek statülü bir insan başkalarına dokunmaktan kaçınmaz ama kendine dokunmaktan kaçınır. Alçak statülü bir insan ise kendine dokunarak örneğin alnını kaşıyarak, saçını düzelterek, çekingenliğini ve sıklıganlığını belli eder. Burada önemli olan, bu dokunuşun nasıl gerçekleştiğidir. Eğer aceleci ve dengesiz ise alçak statü, açık ve belli ise yüksek statüdür. Alçak statülü bir insan bakışlarını kaçırmayı tercih ederken, yüksek statülü insan sözünü geçirmek istediği kişinin gözlerinin içine bakar. Yüksek statülü insan her zaman doğru kelimeler kullanır ve kendinden emindir. Alçak statülü insan ise tedirgin olup hemen paniğe kapılır. Fakat bunların yanı sıra çokbilmişlik, inatçılık, kibir ve söz dinlemezlik de alçak statünün bir göstergesi sayılmaktadır, çünkü insan bu davranışlarla saldırılara karşı kendinde bir savunma mekanizması oluşturmaktadır. Bu iki statü haricinde bir de Statü uzmanı (Status-Experte) vardır ki, duruma göre statüsünü yükseltir ve ya alçaltır. Bu kişiler her zaman dikkatleri üzerine çekmeyi başarır, çok sevilir ve böylelikle sınıf hâkimiyetleri her zaman tamdır. Çalışkan ve Yeşil’e (2005: 199-207) göre, vücudunu dik kullanmak ve enerjik olmak, canlı olmak bir öğretmen için vazgeçilmeyecek unsurlardan biridir. Otururken, ayakta dururken ve yürürken, kendini bırakmış, bitkinlik imajları veren davranışlar yerine canlı, kendine güvenen bir izlenim sergilemek meslek açısından önem arz etmektedir.

Öğretmenin beden dili

Sesli beden dili (vokale nonverbale Kommunikation) ve sessiz beden dili (nonvokale nonverbale Kommunikation) de iletişime girmektedir. Sesli beden dili ile paralinguistik, yani ses tonu, vurgu, konuşma hızı, duraklama hatta gülmek ve bağırma da kastedilmektedir. Sessiz beden dili ile de jest, mimik, göz teması, dokunma, duruş kastedilmektedir (Grell, 1979: 44). İletişimde beden dili sözlü iletişimden daha etkilidir. Bazen yüz ifadeleri ve duruş söylenen sözlerden daha inandırıcı olmaktadır. Mesela öğretmen göz temasıyla ve ya gülümsemeyle bir öğrencisinin söylediklerini onaylayabilir ve ya onu takdir edebilir.



“Man kann nicht nicht kommunizieren” (Watzlawick, 1990: 53). Watzlawick bu cümlesiyle, insanların iletişim kurmamalarının mümkün olmadığını vurgulamaktadır. Çünkü insan sustuğu zaman da jest, mimik ve el-kol hareketleri ile konuşmaya devam eder. Bu nedenle beden dili, kişiler arası iletişimde kelimeler kadar önem taşımaktadır.

Vücut duruşu

Öğretmenin duruşu, kişiliği ile yakından ilgilidir. Burada kendinden emin olan bir öğretmen duruşu ile kendini hemen belli etmektedir. Örneğin, ellerin cebe sokulması, başın öne eğilmesi rahatlığın bir göstergesi olabileceği gibi, güvensizlik olarak da algılanabilmektedir. Dersi oturarak ve ya kürsünün arkasında durarak değil de, ayağa kalkarak kürsüye yakın, bütün öğrencilerin kendisini ve hareketlerini rahatça görebileceği bir noktadan serbest ve rahat bir duruş pozisyonu ile anlatmayı tercih eden bir öğretmen, öğrencilerin kendisini daha da dikkatli dinlediğini görecektir. Çünkü sınıf kürsüsü öğrenci ile öğretmen arasında bir bariyerdir. Genelde öğretmenler arka sıralarda oturan öğrencilerle ön sıralarda oturan öğrencilere göre daha az iletişim ve ya göz teması kurar. Bunu fark eden bir öğrencinin derse olan ilgisi azalır ve öğrenci başka şeylerle meşgul olmaya başlar. Bundan dolayı öğretmen sınıf içindeki konumunu iyi ayarlayarak, yani her zaman tahta önünde durmak yerine bazen arka sıralara doğru giderek, arka sıralarda oturan öğrencilerle olan mesafeyi de en aza indirmiş olacak ve derse katılımlarını sağlayabilecektir. Öğretmenin sınıfta tahtayı iyi kullanması gerekiyor. Öğretmen tahtaya yazı yazarken mecburen sınıfa sırtını dönmek zorundadır. Ancak tahtaya yazdıklarının aynısını yüksek sesle söylemesi, o an sınıfla olan iletişiminin kopmasına engel olacaktır. Ancak sürekli tahtaya dönük olmamak için, tahtaya yazmaya ara vermesi ve sınıfa dönüp konuşması daha uygun olacaktır. Çünkü yüzünü sürekli tahtaya ve sırtını öğrencilere çeviren değil de sınıfa dikkatlice bakan bir öğretmen, öğrencilerinin anlatılanlara ilgilerini, bir konuyu anlayıp anlamadıklarını, motivasyonlarını, sıkılıp sıkılmadıklarını, daha iyi anlayabilir.

Mimik

Beden dilinde en önemli bölge yüzdür. Hatta Handerer’a (1994: 14) göre mimik “beden dilinin merkezidir”, çünkü düzgün kullanıldığı zaman, tek başına bile ifade gücüne sahiptir. Duygu ve düşünceler aktarılırken, yüz kasları şekil değiştirir bu nedenle yüz, duygu ve düşüncelerin en çok belli edildiği yerdir. Mimikler, daha biz konuşmaya başlamadan önce bile mesajı karşı tarafa iletir. Dolayısıyla mimikten sonra söylenen söz bir çeşit tekrarlama, anlatım kuvvetlendirme yerine geçmektedir. Mimiklerin ifade gücüyle birçok şey anlatılır, örneğin sevinç, ilgi, şaşkınlık, üzüntü, öfke vb. gibi durumlar insanların mimiklerinden belli olur. Bu nedenle en çok dikkat

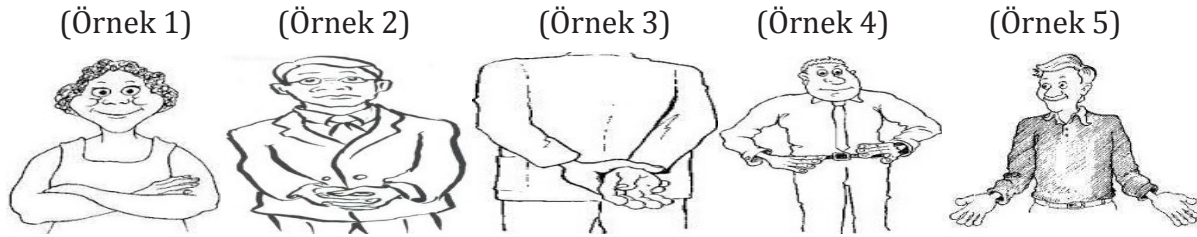
edilen yer yüz ve mimiklerdir. Ayrıca mimiklerin söylenen sözleri tamamlamak ve iletişimi desteklemek gibi bir işlevi de vardır. “Örneğin muhatabına kızan bir kişi kızgınlığını hem işaret parmağını uzatıp hem de kaşlarını çatarak göstermektedir” (Yücel, 2017:106).

Göz teması

Göz teması kimi zaman ciddiyet, kimi zaman tehdit, kimi zaman da samimiyet uyandırmaktadır. Öğretmenin öğrencileri ile olan göz temasının kaçınılmaz bir önemi vardır: Göz teması ile öğrenciler takdir edilebilir, onlara kızılabilir, dikkatler üzerine çekilebilir, söyledikleri onaylanabilir ya da bir öğretmen aynı zamanda yoğun bir göz teması ile öğrencilerini susturabilir. Öğretmenin öğrencisinden gözlerini kaçırmaması, o öğrencisinde dışlanmış hissi uyandırabilmektedir, çünkü birisine bakmamak o kişiyi yok saymak anlamına gelmektedir. Öğretmen, öğrencisini dinlerken kısa süreliğine gözlerini kapatmasıyla, sıkıldığını ya da kızdığını gösterebilir. Gözlerin birden bire açılması şaşkınlık, gözün birisinin kapatılması, verilen bilgilerin eksik bulunulduğunun bir göstergesidir. Yukarı doğru bakmak, kişinin düşünmekte olduğunu, konuşurken göz temasının kesilmesi ise, konuşmayı sonlandırmayı istemenin işaretidir. Buradan da anlaşılacağı gibi, gözlerin bakış şekli de çok farklı mesajlar vermektedir.

Jest

El, kol ve parmaklarla yapılan hareketler jest olarak adlandırılır ve jestler aracılığı ile öğrenciler ikaz edilebilir, onların dikkatleri çekilebilir. El kol hareketlerinin durumuna göre de, bir takım mesajlar verilebilir.



Hammer'a (1995) göre çapraz bağlanan kollarla öğretmen her şeye kapalı olduğunu, bir bariyer kurduğunu anlatır (Örnek 1). Buna karşı, kolla yapılan geniş mesafeli hareketler ise özgüven sinyali verir. Birbirine bağlanan parmaklar, çekingenliği ve güvensizliği anlatır (Örnek 2), parmakların masaya vurulması ise sabırsızlığı ve sinirliliği. Arkaya bağlanan eller konuya ve sınıfa hakimiyet mesajı verebildiği gibi bu hareket aynı zamanda kibir ve otoritenin de bir göstergesi olabilmektedir (Örnek 3). Elleri beline koymak üstünlük veya kızgınlığı anlatır (Örnek 4). İşaret parmağını kaldırmakla da öğretmen birini ikaz ve tehdit edebilir ki bu da öğrencilerle sağlıklı bir iletişim kurmayı zorlaştırmaktadır. Öğrencilere doğru, geniş ve avuç içi yukarı bakan el-kol hareketleri daha olumlu sinyaller gönderecektir (Örnek 5). Çalışkan ve Yeşil'in (2005: 199-207) de ifade ettiği gibi, “öğretim sürecinde, en etkili iletişim aracı olan ellerin, sözlü ifadeleri güçlendirmek için kullanılması, motivasyonu arttırmada katkı sağlayabilir”.

“İletişimde sözel kapsamın %7-15, ses tonu ve niteliğinin %30, duygusal yüz ifadelerinin ise %55 oranında paya sahip olduğunu genel bir bulgu” (Selçuk, 2000:129) olarak esas alırsak, öğretmenin hem sözel hem de beden dilini anlamada ve kendi beden dilinden etkin bir şekilde yararlanması gerektiğini söyleyebiliriz.

Etkili öğretmen özellikleri

Can (2004: 103-119) etkili öğretmeni, sınıftaki tüm öğrencilerin öğrenmesini ve geliştirilmesini amaçlayan, vizyonunu öğrencileriyle paylaşarak, öğrencilerin istedik davranışlarını

destekleyen, özendiren, ödüllendiren, güvenen ve güvenilen bir sınıf lideri olarak tanımlamaktadır. Ancak ona göre öğretmenler, her konuya yanıt verebilecek kişiler değildirler. Öğretmen, başkalarının da yanıtlar vermelerine izin veren, bütün anahtar kararları kendileri vermek zorunda olmadıklarını düşünen kişilerdir.

Bir öğretmen ne kadar heyecanlı ve ders anlatmaya ilgiliyse, öğrencilerinin ilgisini çekmesi de o kadar kolay olur. Öğrencilerine bir şeyler öğretmek isteyen bir öğretmen kendisine hep şu soruları sormalıdır:

- Öğrencilerin konuya ilgi duymasını nasıl sağlayabilirim?
- Konuda benim ilgimi çeken nedir ve bunu öğrencilere nasıl aktarabilirim?
- Anlatmak istediğim konuyu öğrenciler için nasıl ilginç hale getirebilirim?
- Zor olan bir konuyu nasıl kolay hale getirebilirim?
- Öğrencilerin merakını nasıl uyandırabilirim?
- Soru sormaları için öğrencileri nasıl teşvik edebilirim?
- Dersi nasıl eğlenceli ve akıcı bir hale getirebilirim?
- Öğrencilerin Özgüvenlerini nasıl geliştirebilirim?
- Öğrencilerin derse aktif olarak katılımını nasıl sağlarım.

Bu hususta öğrenmeyi teşvik edebilecek birkaç tane karşılıklı etkileşim örneği dikkate alınabilir:

- Soru sorarak ve ilham vererek, fikir önerilerinde bulunmalarını sağlamak.
- Öğrenciyi dinlemek, göz teması kurmak, onlara duyarlı davranmak.
- Öğrencilerin fikirlerini ve önerilerini olumlu yorumlamak.
- Ders içi iletişime iştirakini en aza indirmek ve öğrenciye konuşma fırsatı vermek.
- Derse zayıf ve çekingen öğrencilerin de katılımını sağlamak.

Öğretmenin dikkat etmesi gereken hususlar

- 1) *Dilin ve konuşma şeklinin uygunluğu*: Öğretmenin dili ve konuşma şekli doğru, açık, akıcı, canlı, vurgulu olmalı ve anlamlı duraklamalar kullanılmalı.
- 2) *Sakinlik, sabır ve güven*: Zayıf olan öğrencileri motive etmek onları sabırla dinlemek ve derse katılmalarını sağlamak, korkularını yenmelerine yardımcı olmak.
- 3) *Beden dilini iyi kullanmak*: Öğretmen konuşurken ve dinlerken öğrencilerin gözlerine bakmalı, sınıf içindeki hal ve hareketlerini çok iyi ayarlamalıdır.
- 4) Öğrencilerin seviyelerini dikkate almak: Öğretmen, konuları öğrencilerin yetenek, karakter ve anlayış seviyelerine göre anlatmalı ve ona göre ilgi göstermelidir.

Bunların haricinde bir öğretmen her zaman değişime açık, yenilikçi ve yorumlama yeteneği yüksek olmalı. Öğretmenler davranışları ile de öğrencilerin motivasyonlarına etki ettikleri için, Özbent'in (2007: 259-289) de belirttiği gibi, "her ders öğretmen için ayrı bir 'sahneye akış' olduğundan, bir öğretmen en az bir tiyatrocu kadar rolünü iyi oynamalı ve öğrenciyi motive edebilmek için ne gerekiyorsa yapmalıdır".

Sonuç ve Öneriler

Bir öğretmenin davranışları, öğrencilerle olan iletişimi öğrencilerin başarılarını doğrudan etkilemektedir. Öğretmen, öğrencileri ile sağlam bir iletişim kurmak istiyorsa, bunun nasıl sağlandığını bilmelidir. İletişim sözlü (verbal) olabileceği gibi sözsüz (nonverbal) de olabilmektedir, yani jest, mimik, el-kol hareketleri ve beden duruşu ile. Öğretmen sustuğu zaman bile bedeni konuşmaya devam etmektedir ve önemli mesajlar vererek öğrenciler üzerinde olumlu ve ya olumsuz etkiler bırakmaktadır. Bu nedenle;

- 1) Bir öğretmen her şeyden önce kendi davranışlarını algılayabilmeli.
- 2) Bedensel tepkilerin ne anlama geldiğini bilmeli ve öğrencilerin tepkilerini kestirebilmeli.
- 3) Bir öğretmen eğitim sürecinde beden dilini çok iyi kullanmalı.
- 4) Ses tonunu çok iyi kullanmalı.
- 5) Fiziki görünümünde beden dilini etkilediğinin bilincinde olmalı ve dış görünüşüne önem vermeli.
- 6) Sınıfta her zaman enerjik ve canlı olmalıdır.
- 7) Sınıf içindeki konumu iyi ayarlamalı.

Bir öğretmenin eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerine hedeflenen davranışları, bilgi ve beceriyi kazandırma noktasında başarılı olabilmesi, onlarla etkili bir iletişim kurabilmesi için, konuyla ilgili yapılan çalışmalarda farklı öneriler sunulmuştur.¹ Bu noktada Dubs'ın (1995: 107) önerilerine değinmek yerinde olacaktır. Ona göre öğretmenler;

Öğrencilere, bilgiyi kendileri çalışarak edinmeleri konusunda yardımcı olmalılar.

- 1) Öğrencilerin sadece dersi öğrenmelerini değil anlamalarını sağlamalılar. Bunun için de sadece bilgi aktarımı yeterli olmayıp, öğrenci ve öğretmen arasında doğrudan ve sağlam bir etkileşim olmalı.
- 2) Öğrencilerin öğrenme ve düşünme süreçlerini desteklemeliler.
- 3) Öğrencilerin öğrenmekle yükümlü olduklarını ve öğrenmelerinden kendilerinin sorumlu olduklarının farkına varmalarını sağlamalılar.
- 4) İletişim yeti ve becerilerine sahip olmalılar ve bunu korumalılar.

KAYNAKÇA

- Balcı, Ali (2001): Sosyal Bilimlerde Araştırma. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Can, Niyazi (2004): Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Sayı: 16 /1. S. 103-119.
- Çalışkan, Nihat / Yeşil, Rüştü (2005): Eğitim Sürecinde Öğretmenin Beden Dili. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 6, Sayı 1. S. 199-207.
- Dubs, Rolf (1995): Lehrerverhalten. Zürich: Verlag SKV.
- Grell, Jochen (1979): Techniken des Lehrerverhaltens. 9. Auflage. Weinheim und Basel: Verlag Beltz.
- Hammer, Wolfgang (1995): Körpersprache des Lehrers, in: Rostocker Pädagogische Hefte 1, hg. Vom Landesinstitut Mecklenburg-Vorpommern für Schule und Ausbildung. Rostock: LISA, Studienseminar Rostock für Gymnasien/Landesbildstelle.
- Handerer, Hermann / Schönherr, Christine (1994): Körpersprache und Stimme. 1. Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

¹ Bkz.: Grell, J. (1979), Can, N. (2004), Hammer, W. (1995), Özbent, S. (2007).

- Herder, Hermann (1976): Selbstkonzept. Lexikon Pädagogik. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder KG.
- Johnstone, Keith (2010): Improvisation und Theater. Berlin: Alexander Verlag.
- Kainzbauer, Hildegard (2012): Körpersprache und "Status" im Unterricht. İn: Didaktik und Methodik, DaFiU, Zeitschrift des UDGv, Heft 25,s.11-15.
- Özbent, Sueda (2007): Sınıfta beden dili. GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 27, Sayı 2. S. 259-289.
- Selçuk, Ziya (2000): Okul Deneyimi ve Uygulama. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Watzlawick, Paul / Beavin, Janet / Jackson, Don (1990): Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien. 8. Auflage. Bern: Hans Huber Verlag.
- Yücel, Erdinç (2009): Eine Kulturbrücke für den Fremdsprachenlerner. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Yücel, Erdinç (2017): İletişimin derin sularında. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Online kaynak:
- Süleyman Hecebil (2011). Eğitimde Beden Dilinin Önemi, <https://kisiselbasari.com/egitimde-beden-dilinin-onemi.html> Erişim Tarihi: 10.02.2018.

EĞİTİMDE ÖZ-YÖNELİMLİ/ÖZ-YÖNETİMLİ ÖĞRENMENİN ÖNEMİ

Dr. Öğr. Üyesi Feyza Nur BUKEL EKİZER*

Özet

Son zamanlarda, pek çok ülkedeki hızlı politik, sosyal, ekonomik ve teknolojik gelişmeler ve değişimler, siyasilerin zihnini oldukça çok meşgul etmekte ve onları, özellikle eğitim alanında, yeni politikalar oluşturmaya, yeni stratejik hedefler belirlemeye ve yeni çalışma yöntemleri geliştirmeye zorlamaktadır.

Yöntem olarak, öğrenci ve öğrenme üzerine öncelikle odaklanılması gerektiği pek çok eğitim bilimci tarafından savunulmaktadır. Yine o uzmanlarca öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren kendilerini daha rahat ve güvenli hissedebileceği, bağımsız ve özgürce çalışabileceği, kendi öğrenmelerini kendilerinin kontrol edebileceği eğitim ortamlarının sağlanması durumunda daha çok öğrenmenin gerçekleşebileceği savunulmaktadır. Günümüzde bu iddiaları destekleyen başka veriler ve görüşler de vardır. kişilerin, bireysel anlamda, sahip oldukları teknolojik araçları, başkalarından bağımsız olarak, istedikleri zaman ve zeminde kendi amaçları doğrultusunda kullanabilmeleri eğitim bilimcilerin bu iddiasını desteklemektedir. Yine öğrenmelerin %85'nin eğitim kurumları dışında informal yollarla ve bireysel gayretlerle gerçekleştiğini savunan bilim insanlarının olduğunu unutmayalım. Ayrıca, bu birey - öğrenme ilişkisi, stratejik hedefler bağlamında, gelişmiş ülkelerin sürdürdüğü mevcut uygulamalarla da örtüşmektedir.

Bu çalışmada, yukarıda sözü edilen iddialar, bireysel veya öz yönelimli öğrenmelerle ilişkilendirilerek, biraz açılmaya çalışılacak. Bunu yaparken bilimsel çalışmalara ve özellikle gelişmiş ülkelerdeki mevcut uygulamalara atıflar yapılacak, ilgili kavramlar tanıtılacak, öğrenme üzerine yansımaları tartışılacak ve ilkeler temelinde, bireysel öğrenmeleri teşvik edecek uygun bir öğretim yaklaşım modeli sunulacaktır.

* Necmettin Erbakan Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu

KAVRAMSAL YAKLAŞIM/İLGİLİ KAVRAMLAR

ÖZ-YÖNELİMLİ ÖĞRENMEYE FARKLI YÖNLERDEN BAKIŞ

Son zamanlarda, dünyadaki hızlı değişim ve gelişmeler pek çok ülkede sosyal, kültürel, politik ve ekonomik sorunlara neden olmaktadır. Bu sorunlara çözüm bulma kapsamında yapılan çalışmalar ve ortaya çıkan görüş ve öneriler eğitim sürecinde öğretmen ve öğretimden çok öğrenici ve öğrenmeler üzerine yoğunlaşmak gerektiği yönündedir. Öğrenmenin gerçekleşmesi ve öğrencinin mutlu olmasının herşeyden önemli olduğu savunulmaktadır. Öğrenmenin gerçekleşmesinin büyük ölçüde öğrencinin öğrenmeye karşı tutumuna, hazırbulunuşluk düzeyine, tercih ettiği öğrenme stiline, öğrenme için bizzat sorumluluk yüklenmesine, öğrenme etkinliklerinin içerisinde aktif rol almasına, öğrenmeleri yaşadığı hayatla veya geleceğiyle ilişkilendirmesine bağlı olduğuna inanılmaktadır.

Öğrenci odaklı bir yaklaşım ön plana çıkınca ister istemez bireysel farklılıklar (Bilgi, beceri ve tutum açısından hazır bulunuşluk, genel zeka, kişilik, motivasyon, duyuşal ve sosyal beceriler gibi) akla gelmektedir. Öğrenme sürecinde bu farklılıklara rağmen başarıyı elde etmek pek çok öğretmen için kolay olmamaktadır. Bu bağlamda, öğretmen olarak öğrencileri çok iyi okumamız/tanımamız ve anlamamız gerekir. Öğrencileri daha iyi tanıma ve anlamaya yönelik olarak fiktisel altyapı oluşturmak amacıyla bu çalışmada öncelikle bireysel öğrenmelerin değişik boyutlarını içeren/bireysel öğrenmeleri çok yakından ilgilendiren bazı kavramları tanıtmak/kavramlara dikkat çekmek istenmektedir.

DEĞİŞEN/ÖĞRENCİ PROFİLİ

Eğitim sistemleri içerisinde, öğrencinin diğer tüm paydaşlar içerisinde en önemli unsur olduğunu unutmamak gerekir. Öğrenci bütün paydaşların ilgi alanına girer. Bütün yatırımlar, planlamalar, programlamalar öğrenci için ve öğrencinin geleceği için yapılır. Ancak zaman içerisinde, yaşam şartları değiştikçe öğrenciden beklentiler farklılaşmakta, öğrenme stratejileri değişmekte ve bu stratejilere uygun öğretim modelleri geliştirilmektedir.

Geleneksel yaklaşımlarda, öğretmen, sürekli konuşan veya anlatan konumda ve öğrencileri tarafından en önemli bilgi kaynağı olarak görülürdü. Sorun olduğunda ilk başvurulacak kişi öğretmen olurdu. Öğretmen ne söylerse öğrenciler onu doğru kabul eder ve harfi harfine yerine getirirdi. Diğer bir ifadeyle, öğrenci açısından bir yandan sınırlılık bir yandan da öğretmene bağımlılık had safhadaydı. Oysa günümüzde, hızlı değişen ve gelişen teknolojinin etkisiyle öğrencinin ilgi alanları, öğrenme stilleri/kültürü ve karakteristik özellikleri değişmiş ve eğitimden beklentileri farklılaşmıştır. Bir anlamda bireysel veya öz yönetimli öğrenmeler sınıflarda öğretmen yönetiminde yapılan öğrenmelerin önüne geçmiştir. Bu yeni durumun da öğrenci boyutuyla başta öğretmen olmak üzere tüm paydaşlar tarafından yine doğru okunması, değerlendirilmesi, dengelerin kurulması (bireysel ve sosyal beceriler açısından) ve ortak hedeflere doğru yönlendirilmesi önemlidir. Değilse öğrencinin eğitim sınırları dışına çıkarak farklı yönlerle evrilme riski de vardır.

Bu bağlamda, öğrencilerin ihtiyaçları farklılaşmış ve dolayısıyla kendilerine yüklenen roller de değişmiştir. Bu rollerden önemli bulunan bazıları hatırlatılacaktır. Öğrenciden, öncelikle çok iyi bir gözlemci olması, hem kendini hem de dış dünyayı çok iyi okuması ve anlaması beklenir. Diğer taraftan öğrenci, öğrenme isteği yüksek, araştırma ruhlu, daha aktif ve katılımcı, daha planlı ve programlı, olaylara daha bilinçli ve eleştirel yaklaşan, bağımsız çalışmayı sevmekle birlikte kazanımlarını başkalarıyla paylaşan, öğrenme sürecini baştan sona kontrol edebilen,

kendine güvenmekle birlikte diğer insanların görüşüne saygı duyan, muhakeme etme ve hızlı karar verme yeteneğine sahip olan, yanlış yapmaktan korkmayan/yanlış yaptığında da yanlış-tan ders çıkarıp onu fırsata dönüştürebilen, düşünme mekanizmasını çok sık kullanarak yeni fikirler üreten ve bunları da başkalarıyla paylaşmaktan mutlu olan, iyiyi-kötüyü, güzeli-çirkini, yanlışı-doğruyu, başarılıyı-başarısızı kolay ayırt edebilen, soru sormanın bir öğrenme yöntemi olduğunu bilen ve kendisine de soru sorulduğunda rahatsız olmayan, görüş almanın veya görüş bildirmenin öğrenme sürecinde doğal olduğunu düşünen, analiz, sentez ve sunum yapabilme yeteneği olan, tartışma ortamlarında sık bulunan ve eleştirilmekten rahatsız olmayan, aksine ders çıkaran bir kişiliğe ve yaşam tarzına sahip olmalıdır.

ÖĞRENME NEDİR?

İnsan, akıl, kalb, vicdan, hafıza, hayal, şuur, irade, idrak ve düşünme gibi pek çok melekelerle sahip amaç odaklı bir varlıktır. İnsan, tezatları da bünyesinde barındırır: sevgi-nefret, kaba-zarif, öfkeli-sakin, mutlu-biçare, cesaret-korku, girişkenlik-çekingenlik, isyan-itaat etme gibi. Bu melekeler, öğrenmelerle ve bireyin kişiliğinin geliştirilmesiyle doğrudan ilgilidir. Örneğin, yerinde ve zamanında kullanılması durumunda, bireyin öğrenmeye karşı daha bilinçli yaklaşmasına, yapılacaklarla ilgili daha doğru kararlar vermesine, öğrenilenleri hafızada tutma taktikleri/teknikleri geliştirmesine, muhakeme gücünü geliştirmesine ve kullanmasına, değerlendirmeler sırasında kalp ve vicdanının sesini dinleyerek onay vermesi veya vermemesine, birtakım keşifler yapmasına, özel hedefler belirlemesine ve çalışma yöntemleri geliştirmesine önemli ölçüde yardımcı olurlar. Öğrenme sürecinin başlaması, sürdürülmesi ve sonuçlandırılmasında bireysel tutum/karar önemlidir.

Öğrenmenin aynı zamanda sosyal boyutu da vardır. İnsan, doğduğundan itibaren çok iyi bir gözlemci ve öğrenmeye meyilli bir varlıktır. Aile içerisinde isteklerini önce ağlayarak sonra gık gık veya su ve süt gibi basit kelimeleri telafuz eder ve en sonunda da düzgün kelime ve cümlelerle karşı tarafa iletir. İsteklerini elde ettiğinde mutlu olur ve aynı yöntemi tekrar tekrar uygular. İsteklerini elde edemediğinde farklı yöntemler geliştirmeye çalışır. Yürümeye yeni başlayan bir çocuğu düşünün. yanındaki kişinin elini bırakıp yalpalaya yalpalaya koşmaya çalışırken yüzündeki gülümsemeyi görürsünüz. Kendi kendine bir işler başarmanın mutluluğunu yaşar ve bunu da dışarıya açık bir şekilde yansıtır. Birey, hayatı boyunca/öğrenme süreci boyunca farklı formatlarda, bu iletişim ve etkileşim yöntemini okulunda, arkadaş çevresinde, iş ortamında veya yaşadığı toplumda sürdürür. Sosyal çevrenin, öğrenmeler üzerine önemli ölçüde etkisi vardır. Sosyal çevrenin öğrenmelere karşı ilginin artırılması, öğrenmelere yönelik teşviki, öğrenmeler sırasında rehberliği ve sonunda onayı ve kabulü olması durumunda ancak birey mutlu olur, gayrete gelir, öğrenmelerini sürdürür ve kazanımlarını artırır.

Öğrenme ile ilgili farklı kelimelerle benzer tanımlar yapılmıştır. Bunların içerisinde “ Öğrenme, öğretim veya kişisel araştırmalar/çalışmalar yoluyla bilgi ve becerilerin kazanımıdır/edinimidir. Öğrenme herhangi bir yaşta gerçekleşebilir ve öğrenme hızı öğrencinin motivasyonuna bağlıdır.” (S. Smith, 2017) tanımı en derli toplu ve ortak diyebileceğimiz bir içeriğe sahiptir. Bu tanımdan öğrenmenin, öğrenciyi, öğrencinin öğrenmeye karşı istekliliğini, öğrenme içeriğini (bilgi ve beceriler yönüyle) ve yöntemini ve bütün yaş gruplarını ilgilendirdiğini anlıyoruz. Tanıma belki şu birkaç özelliği eklemek mümkündür. Birincisi, öğrenme hem edinimleri/kazanımları hem de kazanımların kullanılmasını içerir. İkincisi, öğrenme bir süreç içerisinde gerçekleşir ancak bu süreç insanın hayatı boyunca devam eder. Üçüncüsü, öğrenme bireyin tutum ve davranışlarının değişmesine öncülük eder ve performans potansiyelini artırır. Diğer bir

özellik de, öğrenme bireyin bulunduğu her ortamda ve her zaman gerçekleşebilir. Ev ortamında, iş ortamında, sosyal bir etkinlikte, pazar yerinde, elektronik araçlar veya medya aracılığıyla olabilir. Günümüzde bireyin bilgilerle kuşatılmış halinden öğrenme için artık zaman ve mekan sınırlaması yapmanın mümkün olmadığı anlaşılmaktadır.

Öğrenme sırasında bireye özgü ve öğrenmeyi önemli ölçüde etkileyebilecek başka özellikleri de vardır. Başta, bireyin öğrenme öncesi kültürel birikimi önemlidir. Sonra bireyin öğrenmeye karşı tutumu (önemine inanması ve istemesi), bağımsız çalışabilme ve sorumluluk yüklenebilme gücü ve cesareti, iç dürtülerini kontrol edebilme yeteneği, dış etkenler karşısında sabırlı ve dirayetli duruşu/tutumu başarısını önemli ölçüde etkileyebilir.

Öğrenme meyli ve kazanma mücadelesi insanın hayatı boyunca devam eder. Ancak öğrenmelerin büyük çoğunluğu kişinin, bulunduğu farklı ortamlarda kendi gayretiyle, az bir kısmı da okullarda veya diğer eğitim ortamlarında gerçekleşir. Öğrenmelerde bireyin içerisinde bulunduğu sosyal ortamların da bu anlamda çok önemli etkisi vardır. Bu ortamlarda kişi iletişim ve etkileşim yoluyla öğrenme alanlarını genişletir ve düşünme, soru sorma, dinleme, muhakeme etme, anlatma, ikna etme, analiz ve sentez yapma, özet çıkarma, hikaye etme, gruplama, ilişkilendirme, karar verme gibi pek çok kişisel ve sosyal becerilerini geliştirir.

ÖĞRENME NASIL GERÇEKLEŞİR?

Pratikte pek çok öğrenme yolu/yöntemi vardır. Öğretim yoluyla yapılan öğrenme bunlardan biridir. Normal şartlarda ve eğitim ortamlarındaki öğrenme dört aşamada gerçekleşir. Birincisi, öğrencilerin öğrenmeye karşı ilgilerini çekme ve onlarda merak uyandırma. İkincisi, öğrencileri yeni bilgi ve/veya becerilerle buluşturma. Üçüncüsü, yeni bilgi ve/veya becerileri öncekilerine entegre etme ve son aşamada elde edilen yeni bilgi ve becerileri uygulamaya koyma. Öğrenmelerin büyük bir kısmına serbest ortamlarda (parkta, sokakta, pazar yerinde, sosyal bir tesiste vb.) beklenmedik zamanlarda kendi kendimize sahip oluruz. Yine öğrenmelerin büyük bir kısmını diğer insanlarla informal yollarla iletişim ve etkileşim sırasında karşılıklı paylaşarak gerçekleştiririz. Bir başka öğrenme yolu da yaparak (deneme ve yanılma yoluyla) gerçekleşir. Diğer bir öğrenme yöntemi de usta çırak ilişkisiyle gerçekleşir. Çıraklar ustalarına bakarak onların rehberliğinde bir şeyin nasıl yapılacağını öğrenir. Kısaca insan, hayatı boyunca öğrenmelerle bir kuşatılmışlık hali yaşamaktadır. Adeta öğrenmesiz bir hayat mümkün görülmemektedir.

Sırası gelmişken öğrenme ile ilgili Çin atasözünü hatırlamak anlamlı ve yol gösterici olabilir. “İşitirsem unuturum, görürsem hatırlarım, yaparsam anlarım/öğrenirim.” Yani öğrenci açısından en kolay ve kalıcı öğrenme yöntemi yaparak olanıdır. Öğrencinin etkinlikler içerisinde bulunması ve o öğrenme sürecini bizzat yaşaması öğrenme için çok önemlidir.

Öğrenmenin nasıl gerçekleşebileceğine dair üç görüş (model) ön plana çıkmaktadır. Birincisi, I. Pavlov, B.F. Skinner, J. Watson ve E. Thorndike’in öncülük yaptığı/katkı sağladığı “Davranışçılık öğrenme teorisidir”. Öğrenci gözlem yapma pozisyonundadır. Davranışlar olumlu veya olumsuz dış uyarıcılarla (ödül-ceza veya etki-tepki şeklinde) şekillenir ve öğrenmenin de bu şekilde gerçekleştiği savunulur. Özellikle bilişsel öğrenme teorisi savunucuları bu yaklaşımda öğrencinin pasif olduğunu, öğrenme sırasında zihinsel bir hareket yaşamadığını ve öğrenmeye yönelik bilinçlilik halinin mevcut olmadığını savunurlar.

İkincisi, J. Piaget, B.S. Bloom, J.S. Bruner, ve D. Ausubel’in öncülük ettiği, bilgiyi işleme (Bilişsel öğrenme) teorisidir. Bu görüşe göre insanda zihinsel bir mekanizma var ve öğrenme bu mekanizma aracılığıyla gerçekleşir. Bilgiler önce zihne alınır sonra o bilgiler (kodlama, sıralama

ve yeniden düzeltme şeklinde) beyin tarafından işlenir, geliştirilir ve kaydedilir. En sonunda da işlenen veya geliştirilen o bilgiler düşünsel beceriler olarak ortaya çıkar. Önceki deneyimler bu tür öğrenmelerde etkili olur.

Üçüncüsü de yapılandırmacı öğrenme teorisidir. Yapılandırmacı öğrenmede “öğrenci bilgiyi zihne alır ve ona, önceki tutumlarını, inançlarını ve deneyimlerini referans olarak kullanarak, anlam verir (Stavredes, 2011).” Bu teorisinin gelişmesine katkı sağlayanlar içerisinde L. S. Vygotsky, J. Piaget, J. Dewey ve J. S. Bruner bulunur. Bu görüşe göre öğrenciler öğrenme ortamlarına boş değil, aksine birtakım bilgiler, deneyimler, fikirler ve anlama kapasiteleriyle gelirler. Öğrenme yapılandırmacı bir süreç içerisinde gerçekleşir. Burada bilginin bir anda edinilmesinden çok önceki bilgi, beceri ve deneyimler üzerine yapılandırılma sürecinden söz edilir. Bilgiler sürekli dinamiktir ve deneyimlerle değişir. Birey kendi öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılır. Birey, yalnız çalışmaktan çok gruplar halinde çalışmayı tercih eder ve çevresiyle sürekli iletişim ve etkileşim içerisinde. Birey kendi bilgisini bu iletişim ve etkileşim sırasında kendisi üretir.

Yapılandırmacı öğrenme, aynı zamanda bir problem çözme yöntemidir. Probleme yönelik bireyin kendi kendine sorular sorması, yeni bilgiler için araştırma ve keşif yapması, elde ettiği yeni bilgiler üzerinde çalışması ve sonunda kendine özgü bir tasarım üretmesi önemlidir. Yine bu yöntemde topluluk içerisindeki her birey aynı objeye veya aynı olaya farklı bakabilir, onu farklı okuyabilir ve farklı yorumlayabilir. Bu yönüyle birey kendine özgü bir öğrenme stili geliştirebilir ve başkalarıyla paylaşır. Bu farklılıklar, öğrenci motivasyonu, kişisel özerklik ve kişisel yeteneklerin gelişimi için önemlidir. Kısaca, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında birey açısından hem kişisel hem de sosyal bir gelişim süreci yaşanmaktadır.

Yukarıda insan hayatında öğrenmenin ne olduğu ve nasıl gerçekleştiği üzerine açıklamalar yapıldı ve bazı görüşler ortaya konuldu. Ancak genel anlamda aşağıda belirteceğimiz bazı gerçekleri/çıkarımları de/da unutmamak gerekir.

- İnsanlar için öğrenme bir ihtiyaçtır, hayat boyu devam eder ve hayatın akışını değiştirebilme özelliği vardır.
- Merak, ilgi ve gayretin öğrenme üzerine önemli etkisi vardır.
- Öğrenme sadece bir yolla değil farklı ortamlarda değişik yollarla kazanılabilir.
- Öğrenciler farklı stratejiler kullanarak öğrenmeyi gerçekleştirebilir.
- Deneyimsel öğrenme öğrenmeyi kolaylaştırır ve karar verme yeteneklerini geliştirir.
- Öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencinin öğrenmeye ilgisi, sürece aktif katılımı, öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi, öğrenme sürecini kontrol etmesi ve yapılanları değerlendirmesi çok önemlidir.
- Öğrenmede bilinçli yaklaşım önemlidir. Öğrencinin ihtiyaçlar doğrultusunda neleri, nerede ve nasıl öğreneceği konularında bilinçli ve kararlı yaklaşımı onun başarısını önemli ölçüde etkiler.
- Bireyin kişilik özellikleri öğrenmeyi önemli ölçüde etkiler. Ancak öğrenme bireyin bulunduğu sosyal ortamda anlam kazanır ve değer bulur.
- Etkinliklerin ve öğretim materyallerinin öğrencinin okul dışındaki gerçek hayatıyla ve geleceğiyle ilgili olması öğrencinin öğrenme motivasyonunu artırır.
- Beyin ve hafıza öğrenmede önemli ve etkili rol oynar.
- Öğrenmeler ani edinimler şeklinde de olabilir bir süreç sonunda da.
- Bütün öğrenme süreçleri sonunda davranışlarda değişimler beklenir ancak bu değişimlerin kimde ne kadar olacağını kestirmek zordur.

- Elde edilen yeni bilgilerin, sosyal varlık olma gereği, başkalarına aktarım ihtimali yüksektir. Bilgi aktarılırken aynen olabileceği gibi önceki bilgi, beceri ve deneyimlerle ilişkilendirilerek birtakım değişikliklerle de yapılabilir.
- Yeni bilginin zihne alınması ve zihinde bir değişim ve gelişim sürecinden sonra karşımıza bir davranış değişimi olarak da, bir fikir önerisi olarak da çıkabilir.
- Kavramlar arası veya yeni eski bilgi arasında ilişkilendirme öğrenmeyi kolaylaştırır ve hızlandırır ancak bu ilişkilendirmeyi kimin, nerede ve ne ölçüde yapacağını kestirmek çoğu zaman mümkün değildir.
- Sosyal ve iletişim becerileri, grup çalışmalarını gerekli kılar, kişiler arasında işbirliğini geliştirir ve paylaşımı artırır.
- Öğrenmeler isteyerek de istenmeden de gerçekleşebilir. Ancak istendiğinde daha hızlı ve kalıcı olma ihtimali yüksektir.
- “Marifet iltifata tabidir” sözünden hareketle ödüllendirmenin öğrenme üzerine olumlu katkısının olma ihtimali yüksektir. Bazen cezalandırmalar da kişilerin yanlıştan dönmesine sebep olabilir.
- Öğrenme sırasında yanlış herkes yapabilir. Önemli olan yanlıştan ders çıkartıp/fırsata dönüştürüp yeni çalışma alanları oluşturmaktır.
- Günümüzde iletişim ve etkileşim araçları, doğru kaynaklara erişim sağlamak şartıyla, öğrenmeyi önemli ölçüde kolaylaştırır. Ancak amaçsız, kullanımlar bireyin zihnini dağıtır, onu öğrenmeden uzaklaştırır, zaman ve enerji kaybına neden olur.

ÖĞRENMEYİ ÖĞRENME

Günümüz şartlarında bireyler çok hızlı değişen teknolojiye ayak uydurmakta zorluk çekmektedir. Eğitim kurumlarında öğrencilere kazandırılan bilgi ve beceriler kısa bir süre sonra geçerliliğini yitirebilmektedir. Öğrencilere öğretilen teorik bilgiler uygulamada karşılık bulamamaktadır. Bireyler, çeşitli nedenlerle, sahip oldukları işleri sık sık değiştirmek istemektedir. İlgililer ve yetkililerde, bu durumların bireylerin çalışma performansını düşürdüğüne dair genel bir kanaat oluşmuştur. Bu nedenlerden dolayı öğrenmeyi öğrenme konusu, son 15-20 yıldır ülke sorunlarına çözüm üretmek amacıyla iş dünyası, politikacılar hatta ebeveynlerin ilgi alanına girmiştir. Uygulamalardaki başarıyı artırmak için özellikle eğitimcilerden daha etkili öğrenme ve öğretme yöntemleri geliştirmelerini beklemektedirler.

Bu bağlamda farklı ülkelerde yapılan çalışmalara bakıldığında, son 15-20 yıl içerisinde “öğrenmeyi öğrenme” konusuna karşı artarak devam eden bir ilginin olduğu anlaşılmaktadır. Avrupa Birliğinin Eğitim-öğretim 2010 Lizbon hedeflerinin bir parçası olan anahtar yetkinliklerden biri olması, The British Campaign for Learning Projesi ve bazı üniversitelerin proje çalışmaları içerisinde yer alması, öğrenmeyi öğrenme konusunun önemini ortaya koymaktadır. Bu çalışmalarda, özellikle bilgi toplumunun oluşması ve hayat boyu öğrenmenin gerçekleşmesi için ‘öğrenmeyi öğrenme’ becerisinin bireylere kazandırılmasının gereği ve önemi vurgulanmaktadır.

Uluslararası düzeyde yapılan tanımlardan ‘Öğrenmeyi öğrenme’ nin şu özelliklere sahip olduğunu anlamaktayız. Öğrenmeyi öğrenme, rahat ve özgür ortamlarda bireysel çalışma gerektiren konulardan biridir ve bir süreç içerisinde gerçekleşir. Süreç içerisinde, bireyin motivasyonu, özgüveni ve öğrenme peşinde koşuşturması çok önemlidir. Öğrencinin öğrenme sürecine dahil olması ve yönetmesi esastır. Yine öğrenci, süreç içerisinde ihtiyaçları belirleme, fırsatları keş-

fetme/görme ve engelleri bertaraf etme gibi görevler üstlenir. Bireyde, ne yapacağı ve nasıl yapacağı konusunda, farkındalık oluşturur. Yeni öğrenmeler önceki bilgiler ve hayat deneyimleri üzerine bina edilir. Yeni bilgi ve becerilerin elde edilmesi, işleme tabi tutulması ve özümsemesi gibi bir süreç yaşanır. Birey süreç içerisindeki kazanımlar konusunda değerlendirmeler ve geri bildirimler de yapar. Başkalarından rehberlik istenir ve uygun yerde ve zamanda kullanılır. Birey ayrıca düşünme, analiz ve sentez yapma becerilerini de sık sık kullanır. Bu yolla birey yeni öğrenme alanları oluşturur. Bu durum zaman içerisinde alışkanlık haline gelir ve bireyin hayatı boyunca devam eder. Her şeyden önemlisi de, bireyin, çalışma yöntemi olarak, bağımlılık ve sınırlılıklardan kurtulup daha rahat çalışması sağlanmış olur.

‘Öğrenmeyi öğrenme’nin anlamını, önemini ve birey üzerine etkisini, Çin atasözü “Bir insana bir balık vererseniz onu bugün için doyurursunuz/beslersiniz. Bir insana balık tutmayı öğretirseniz onu hayat boyu doyurursunuz/beslersiniz.” çok açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Carl Roger’ın şu sözü de ‘öğrenmeyi öğrenme’ açısından çok anlamlı ve önemlidir. “Eğitimli tek kişi, nasıl öğreneceğini ve değiştireceğini öğrenmiş olan kişidir.” Yani, bireyin eğitim açısından gelişimi, öğrenme sorumluluğunu üstlenmesine, süreç içerisinde bizzat bulunmasına, karşılaştığı problemlerle mücadele etmesine, engelleri bertaraf edebilecek yöntemler geliştirmesine, ortaya çıkan fırsatları değerlendirmesine ve yeni öğrenme alanları oluşturmaya bağlıdır.

Bu durum, ‘öğrenmeyi öğrenme’nin de öğrenmelerde etkili bir yöntem olacağı ve dolayısıyla bireysel ve toplumsal gelişmelere katkı sağlayacağına işaret eder. Bu nedenle eğitim, öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetmelerine ve kendi deneyimleriyle öğrenmelerine izin vermelidir.

HAYAT BOYU ÖĞRENME

Hayat boyu öğrenme, adından da anlaşılacağı üzere insanların hayatı boyunca devam eden öğrenmelerdir. Bazen beşikten mezara gerçekleştirilen öğrenmeler olarak da isimlendirilir. Bu uzun süreç içerisinde insanların bireysel veya mesleki anlamda ihtiyaç duyabilecekleri bilgi, beceri ve yetkinliklerin geliştirilmesi amaçlanır. Öğrenmeler farklı ortamlarda farklı yollarla kazanılır. Zorlamadan ziyade insanların gönüllülüğü ve öğrenmeye karşı istekliliği esastır.

20 yılı aşkın süredir, ülkeler sahip oldukları birtakım sosyal, ekonomik, ve politik problemlere çözüm bulmak amacıyla, hayat boyu öğrenmenin önemini ve gerekliliğini her fırsatta dilendirmekte ve eğitimle ilgilenen herkesten gerekli tedbirlerin alınmasını istemektedir. Hatta günümüzde, hayat boyu öğrenme eğitimciler, yöneticiler, akreditasyon kurumları, sertifikasyon kurulları, işverenler ve genel halk tarafından, insanların sahip olması gereken en önemli yetkinliklerden biri olarak görülmekte ve değerlendirilmektedir.

Dünya çapında pek çok vaka bu iddiaları/söylemleri desteklemektedir. a) 1996 Avrupa Hayat Boyu Öğrenme yılıydı. b) UNESCO, hayat boyu eğitimi önemli meselelerden biri olarak planlamasına dahil etti. c) G7-G8 ülkeler grubu işsizlikle mücadelede hayat boyu öğrenmeyi bir ana strateji olarak isimlendirdi. Avrupa Komisyonu, herkesin geleceğini ilgilendirdiği için, 2001 yılında tüm Avrupayı bir hayat boyu öğrenme alanı haline getirme çalışmalarını başlattı. Hayat boyu öğrenme kapsamında 2006 yılında yine Avrupa Birliği bünyesinde 8 anahtar yetkinliğin bilgi temelli toplumda herkes için önemli olduğu ve kazandırılması için toplumların tedbirler alması önerilmektedir. Halen Avrupa ülkelerinin pek çoğunda hayat boyu öğrenme kapsamında öğrenmeler (Resmi, resmi olmayan ve serbest) yoluyla elde edilen tüm kazanımların değerlendirilmesine yönelik “Ulusal yeterlilikler çerçevesi” çalışmaları tamamlanmış ve bazılarında da devam etmektedir.

Avrupa ülkelerinde uygulanmak üzere 2007-2013 yılları arasında hayat boyu öğrenme programı hazırlanmıştır. Bu program, insanların hayatlarının herhangi bir aşamasında, öğrenim deneyimlerini teşvik etmenin yanı sıra, Avrupa çapında eğitim ve öğretimin geliştirilmesini sağlamak için tasarlanmıştır.

Hayat boyu öğrenme, bireysel çalışma gibi görünse de, Avrupa Komisyonu tarafından insanın hayatı boyunca devam eden ve sürekli başkaları tarafından desteklenen (yanlız sürdürülemeyen) bir süreç olarak değerlendirilir. Süreç içerisinde bireyler, hayatları boyunca ihtiyaç duyacakları bilgilerin, becerilerin, değerlerin, ve anlama yetisinin kazandırılması amacıyla sürekli başkaları tarafından uyarılır ve güçlendirilir. Süreç bireyin tüm hayatını içerir (doğumdan ölüme kadar). Süreçte sadece bilginin kazandırılması değil aynı zamanda uygulamalı işler de yapılır. Hayat boyu öğrenme ile insanların hayatında sürekli büyüme, değişim ve gelişim vardır. Bireysel anlamda, özgüven, yaratıcılık, eksiğini tamamlama ve hoşnutsuzluk vardır. Bu durum İnsanın sadece seçtiği mesleği değil, hayat içerisinde sahip olduğu tüm rolleri ve içerisinde bulunduğu tüm şartları ilgilendirir.

Hayat boyu öğrenme, insanın tüm hayatını kapsamakta olup günümüzde Avrupa Komisyonu tarafından benimsenen ve üye ülkelere önerilen öğrenme türleri 1. Resmi olarak eğitim kurumlarında gerçekleşen öğrenmeler, 2. Resmi olmayan öğrenmeler ve 3. Hayatın akışı içerisinde serbest bir şekilde gerçekleşen öğrenmeler olarak üç başlık altında değerlendirilmektedir. Resmi öğrenmeler, okullar veya diğer öğretim kurumlarında öğrenme amaçlı bilerek ve isteyerek planlanmış, programlanmış ve organize edilmiş ortamlarda gerçekleşir. Bu tür öğrenmeler kişileri diploma veya sertifika almaya götürür. İkinci tür öğrenmeler farklı kurumlar tarafından planlanmış ve programlanmış etkinlikler yardımıyla kazanılır. Öğrenciler için gönüllülük esastır. Kişilerin ilgisi/isteği etkinliklere katılımı artırır ve katılım artıkcı da kazanımlar daha belirgin hale gelir. Kişiler bu tür öğrenme etkinliklerine kişisel arzularını tatmin veya mevcut mesleğine katkı sağlamak amacıyla katılabilir. Üçüncü tür öğrenmeler insanın bulunduğu her yer ve zamanda, istenmedik bir anda, gerçekleşebilir. Öğrenme amaçlı niyetlenmiş veya planlanmış etkinlik türleri yoktur. Örneğin, bir aile ortamında, okulda, oyun alanında, sokakta, pazarda, parkta, sosyal tesiste, tatil ortamında, özel bir toplantıda veya iş yerinde olabilir. Bu tür serbest öğrenmelerin insan hayatında %80-85 oranında olduğu iddia edilmektedir. Bu yönüyle çok önemli olduğu ve üzerinde durulması gerektiği savunulmaktadır.

Hayat boyu öğrenme kapsamında, farklı kulvarlarda değerlendirilseler de, toplumda tüm bireylerin bu üç öğrenme türüyle karşılaşabileceğini unutmamak gerekir. Ancak insan hayatının önemli bir kısmını informal (serbest) öğrenmeler işgal etmektedir. Bunun da belirli bir yeri, zamanı, kuralı ve yöntemi olmadığı için tamamen kendi haline bırakmanın doğru olmayacağını ve bu tür öğrenmelerden faydalanma yolları üzerinde kafa yormanın gerekli ve önemli olduğunu düşünüyoruz. Dolayısıyla, sırası gelmişken, dış uyarıcılar yanında bu serbest öğrenmeler dahil bütün öğrenmeler üzerine etkisi olabilecek bazı kişilik özelliklerinden söz edebiliriz. Örneğin, Bireyde öğrenmeye karşı isteklilik, bilinçli yaklaşım, inisiyatif kullanma, kendi ihtiyaçlarını görme ve onlara göre hedef belirleme, araştırma, düşünme, sorgulama, muhakeme etme ve değerlendirme gibi pek çok kişilik özellikleri sürekli canlı tutulmalı ve geliştirilmelidir. Şüphesiz bunların yanında sosyal becerilerin geliştirilmesi ihmal edilmemelidir. Çünkü öğrenmeler ancak sosyal ortamlarda bir anlam kazanmaktadır.

Öz yeterlilik, öz denetim, motivasyon ve dış destekler öğrencileri öz-yönelimli öğrenmelere teşvik eder. Özyönelimli öğrenmeler de hayat boyu öğrenme kapsamında kişilerin performanslarını geliştirir ve mesleki yeterliliklerini artırır.

Bu anlamda, bireysel/özyönelimli öğrenmelerle hayat boyu öğrenme arasında bir ilişkinin olduğu ve bireysel öğrenmelerin kişileri hayat boyu öğrenmeye götürecektir bir araç olarak kullanılabilirliği son zamanlarda savunulur olmuştur. Candy (1991:15) bu savunanlardan biridir. Bu yolla kişilerin yüksek düzeyde gelişim elde edebileceğine inanılır.

ÖĞRENİCİ ÖZERKLİĞİ

Öğrenme özerklik kavramı 1980'den sonra popüler olmaya başladı. Ortaya çıkış gerekçeleri içerisinde geleneksel yaklaşımda kartej usulü öğrenme yönteminde öğrenciler aynı yöntemle, aynı zamanda ve aynı işi yapmaktalar ve herkesten hemen hemen aynı sonuçları başarmaları beklenmektedir. Öğrencilerin neleri ve nasıl yapması gerektiği tipik olarak bir yetkili (program tasarımcısı, okul yöneticisi veya öğretmen gibi) tarafından karar veriliyordu. Bu yaklaşımdan farklı olarak, özerk öğrenme, bireyin öncelikle kendi hayatında öğrenme dahil herşeyin sorumluluğunu üstlenebilecek potansiyelinin olduğu görüşünden ortaya çıkmıştır.

Özerk öğrenmenin, Thornbury'nin tanımından «Bir kurum ortamında veya öğretmenden tamamen bağımsız bir ortamda, kendi öğrenmeniz için sorumluluk üstlenmeniz ve kontrol altına almanız» (Thornbury, 2006:22). olarak anlamaktayız. Ancak bu tanımın içeriğini daha iyi anlamak adına, kişilik özellikleri açısından neleri içerir, öğrenme sürecini nasıl etkiler ve öğrenme ortamlarının tepkisi ne ölçüde olur sorularına kısa cevaplar vermeye çalışalım.

Öğrenci özerkliği, öğrenme odaklı veya öğrenci temelli yaklaşımın olmazsa olmaz özelliklerinden biridir. Önemi, anlamı ve işlevi ile ilgili pek çok yayın yapılmış ve görüşler ortaya konmuştur. Öğrencilerin öğretmelenlere bağımlı olmak veya program sınırlılıkları içerisinde hareket etmesi yerine daha bağımsız, serbest ve rahat hareket edebileceği bir öğrenme süreci yaşamaları gerektiği öngörülmektedir. Bu yaklaşımda bireyin öğrenmeye karşı istekliliği ve motivasyonu üst düzeydedir. Bireyin ihtiyaçları görme, hedefleri belirleme, çalışma yöntemleri geliştirme ve sonuçları değerlendirme gibi rolleri vardır. Diğer bir ifadeyle, neleri nasıl öğreneceğine ve süreç sonunda değerlendirmeleri nasıl yapacağına ve sonuçları nasıl uygulayacağına özerk öğrencinin kendisi karar verir. Kısaca özerk öğrenci öğrenme sürecini kontrol etme ve yönetme kapasitesine sahip, özgüveni yüksek, inisiyatif alma yeteneği olan bir kişiliğe sahiptir. Ayrıca, özerk bireyde hoşgörü, empati, farklı değerleri ve kültürleri anlama, makul bir tarzda anlatma, açıklama ve tartışma yapabilme becerileri de gelişir. Hatta biraz daha ileriki yaş gruplarının bulunduğu özerk öğrenme ortamlarında bireylerin mesleki becerilerinin de gelişeceği düşünülmektedir.

Bu açıklamalardan, özerk öğrenme sürecinde bireyin birtakım kişilik özellikleri gelişirken öğrenmenin sosyal bir etkinlik olduğunu da unutmamak gerekir. Bu yönüyle de birlikte çalışmanın, paylaşmanın ve tartışmanın özerk çalışmalara farklı bir anlam kazandıracağı muhakkaktır. Bu yaklaşım bireyin kendini daha iyi tanımasına, anlamasına ve kendine yeni çalışma alanları oluşturmaya yardımcı olur.

Özerk öğrenmeyi özyönelimli öğrenme ile karşılaştırdığımızda aralarında pek çok ortak özelliğin olduğunu görmekteyiz ve anlamaktayız. Bazılarını şöyle sıralamak mümkündür.

1. Her ikisinde de öğrenci yeni şeyler öğrenme öncesinde belirli ölçüde hazır bulunuşluk düzeyine sahiptir.
2. Her ikisinde de öğrenci bağımlılık ve sınırlılıklardan hoşlanmaz.
3. Her ikisinde de öğrenci istekliliği ve motivasyonu bireyin kendisinden/içinden gelir ve sürecin sürdürülmesi ve sonuçlandırılmasında önemli rolü vardır.

4. Her ikisinde de birey hedef odaklı çalışır ve hedefe ulaşmak için büyük gayret gösterir.
5. Her ikisinde de öğrencilerin kendi öğrenmeleri için sorumluluk yüklenme, hedefler oluşturma, strateji belirleme, gelişmeyi gözlemleme ve sonuçları değerlendirme gibi görevleri vardır. Bu yönüyle klasik usüldeki öğrenmelerle karşılaştırıldığında öğrencinin sürekli aktif olması dikkat çekmektedir.
6. Her ikisinde de problem çözme ve liderlik becerileri gelişir.
7. Her ikisinde de kişisel beceriler yanında iletişim ve etkileşim anlamında sosyal beceriler de gelişir.
8. Her ikisinde de öğrencinin yalnız, başkalarından izole bir şekilde, çalışmayı gerektirmiyor. Öğretmen, sınıf ve okul hala öğrencinin öğrenme ortamının bir parçasıdır.
9. Her ikisinde de kazanılan bilgi, beceri ve tutumlar bireyin hayatı boyunca kullanılabilir. Bu yönüyle de her ikisi hayat boyu öğrenme ile ilişkilendirilebilir/kapsamında değerlendirilebilir.
10. Her ikisinde de öğrencinin araştırma ve geliştirme becerileri gelişir.
11. Her ikisinde de öğrenci bir başkasının rehberliğine/danışmanlığına ihtiyaç duyabilir.

Bütün bu benzerlikler, özerk öğrenme ile özyönelimli öğrenme arasında çok yakın ilişki olduğunu göstermektedir. İkisi arasında ilişkiyi gösteren farklı görüşler olmakla birlikte özerk öğrenmenin özyönelimli öğrenmeyi de içerdiği görüşü daha anlamlı ve mantıklı görülmektedir. Çünkü özyönelimli öğrenmenin ancak özerk ortamlarda gerçekleşebileceğini ve gelişebileceğini düşünüyoruz.

ÖZ-YÖNELİMLİ ÖĞRENME

Öz-yönelimli öğrenme'nin tarihçesi, özellikle yetişkin eğitiminde, çok eski dönemlere dayanmaktadır. Ancak son zamanlarda ülkelerin sahip oldukları sosyal, ekonomik ve politik sorunlar artı teknolojinin hızlı gelişimi eğitimde bireysel öğrenmelerin önemini daha çok artırmış ve yetişkinlerin dışında bütün yaş gruplarına yaygınlaştırılması bilim insanları, araştırmacılar ve ülkeleri yönetenler tarafından sık sık dile getirilmektedir. Bilgi toplumunda, öğrencilerde bulunması gereken beceriler sıralanırken, bireysel kazanımlar ve özellikler ön plana çıkmaktadır. Eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim kurma ve işbirliği içerisinde çalışma, sorumluluk alma ve karar verme, teknoloji okuryazarlığı ve liderlik onlardan bazılarıdır.

Ancak bugün için, bu özelliklerin tüm öğrencilere kazandırılmasına yönelik çalışmaların istenilen ölçüde olduğunu söylemek mümkün değildir. Bu nedenle bireysel/öz-yönelimli öğrenme konusunun daha çok tanıtılmasında, tartışılmasında ve üzerinde deneme çalışmalarının yapılmasında fayda vardır.

Öncelikle, Knowles'ın (1975) öz-yönelimli öğrenmelerin eğitim kurumlarında uygulanmasına yönelik süreçle ilgili tanımı biz eğitimciler için önemlidir. 'Öz-yönelimli öğrenmelerde öğrenciler kendi öğrenmeleri için sorumluluk yüklenir. Onlar, süreç içerisinde önce ihtiyaçlarını belirlerler, sonra hedeflerini oluştururlar, öğrenme planlarını hazırlarlar, öğrenme kaynaklarını araştırırlar, planlarını uygularlar ve en sonunda da tüm süreç dahil elde ettikleri sonuçları değerlendirirler.' Bu tanıma göre, öğrenciler, bağımlılık ve sınırlılıklardan uzak ortamlarda çalışmak, kendi öğrenmeleri için sorumluluk almak ve süreci yönetmek isterler.

Ayrıca özyönelimli öğrenmenin içerisinde öğrenmeleri önemli ölçüde etkileyen, görünen veya görünmeyen, kişilik özelliklerinin/unsurların olduğu da açıktır. Bunların başında öğren-

meye karşı **ilgi, isteklilik veya motivasyon** başta gelmektedir. Öğrenme öncesinde öğrencideki bu istekliliğin tüm öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyebilme özelliği vardır. Yine kişinin, başkalarından talimat veya destek almadan ve iç denetim mekanizmasını çalıştırarak kendi kendine özgürce bir şeyler öğrenme kararını verebilmesi onun öğrenmelerini kolaylaştırır ve daha anlamlı hale getirir. Bireysel öğrenmelerde problem odaklı bir yaklaşım daha çok kullanılmaktadır. Kişi, sahip olduğu sorunları aşmak için, birtakım çalışmalar başlatmak, sürdürmek ve tamamlamak durumundadır. Yine o kişi, bu çalışmalar sırasında, kendini doğal olarak bazı **araştırmalar** ve **projeler** içinde bulabilir. Gelecekle ilgili planlamalar yapılırken yine bireysel çalışmayı tercih eden kişilerin neleri, nerede, nasıl ve ne amaçla öğreneceklerine karar vermeleri onların hedef odaklı **bilinçli, planlı, programlı ve organizeli** bir yaklaşım içerisinde olmalarını gerektirir. Bu tür öğrenmelerde, kişiler aynı zamanda sürecin **sorumluluğunu** almak ve değerlendirme dahil bütün süreci **yönetmek** ister. Bu yönüyle öz-yönelimli öğrenci iyi bir **planlayıcı, program uygulayıcı ve yönetici** konumundadır.

Bütün bu işleri yaparken bireyin **düşünme, sorgulama, algılama, analiz sentez yapma, yorumlama, problem çözme ve yöneticilik** gibi pek çok becerisi gelişir. Ayrıca günümüzde ülke sorunlarına çözüm bulmak amacıyla tüm öğrencilerin küçük yaştan itibaren **yenilikçilik, yaratıcılık ve girişimcilik** becerilerinin geliştirilmesinin önemi vurgulanırken, bunun için de bütün öğretim kurumlarında özyönelimli öğrenmelerin teşvik edilmesi ve desteklenmesi gerektiği eğitimle ilgili çeşitli meclislerde konuşulur duruma gelmiştir. Öz-yönelimli öğrenmelerin diğer bir faydası da, süreç içerisinde ve etkinlikler sırasında bireylerde **sorumluluk duygusu** gelişir, **disiplinli çalışma** alışkanlığı oluşur ve **özgüven** problemi yaşanmaz. Ayrıca, öz-yönelimli öğrenmelerde sürecin kontrolü kişinin elinde olduğu için **zaman ve enerji** daha iyi yönetilmiş/kullanılmış olur.

Bireysel/öz-yönelimli öğrenmeler kapsamında yukarıda bahsedilen rollerin veya özelliklerin bireylerin öğrenmelerini olumlu yönde etkileyeceğini ve kazanımlarını artıracığına dair dünya ülkelerinde genel anlamda bir kanaat vardır. İlgililer ve yetkililer nezdinde toplumun bütün üyelerine yukarıda saydığımız özelliklerin kazandırılması için gerekli tedbirler alınmalıdır. Ancak, gerek bazı yaşanmışlardan veya araştırma sonuçlarından, öz-yönelimli öğrenmelerin az da olsa bireyselliğe yol açtığına ve kişilerin sosyal yönlerini zayıflattığına dair bazı endişeler taşıyan eğitim bilimci, sosyal bilimci ve araştırmacıların olduğuna şahit olmaktadır.

Oysa, bireysel öğrenmelerin sosyal boyutunun da olduğunu unutmamak gerekir. Şöyle ki: Toplamlar barındırdıkları üyeleriyle anlam kazanır. Üyeler toplum içerisinde bulundukları sürece anlamlı ve önemlidirler. Öncelikle insanın başkalarıyla iletişim ve etkileşim içerisine girmesi onun var oluş nedenlerinden biridir. Bir insanın toplumdan ayrı bir şekilde kendi kendine hayatını sürdürmesi neredeyse mümkün değildir.

Bireysel öğrenmeler sırasında kişiler şüphesiz kendilerini belirli ölçüde tanırlar ve anlarlar. Bu durum onlar için, yeni bir gelecek inşa etme adına, anlamlı ve önemlidir. Fakat, sosyal insan olma gereği olarak, başkalarının da o kişileri nasıl gördüğü, anladığı ve tanımladığı da en az o kadar önemlidir.

Bu yönüyle bir toplum, üyeleri için, adeta bir ayna konumundadır. Onlar aynaya bakarken kendilerini görürler, zayıf ve güçlü yönlerini tanımaya çalışırlar ve yeni şeyler öğrenmeye yönelik birtakım tedbirler (planlamalar ve programlamalar anlamında) alma gereğini duyarlar.

Dolayısıyla, bireysel öğrenmeler sırasında, bireylerin toplumun diğer üyeleriyle etkili iletişim kurabilmesi de doğru ve anlamlı olur. İletişim ve etkileşim sırasında yapıcı geri bildirimler

gelebilir. Bunlar da zaman zaman tek başına çalışmayı tercih eden kişilerin konu veya proje bağlamında tercihlerini farklılaştırabilir, yeni öğrenme hedeflerine kapılar açabilir ve farklı çalışma yöntemlerinin geliştirilmesine neden olabilir.

Araştırmalar veya projeler bağlamında, normal öğrencilerin öğretim kurumlarının dışına çıkarak öğrenme alanlarını genişletebilir ve kazanımlarını artırabilir. Sonunda kişiler bütün bu kazanımlarını şüphesiz akran grupları veya öğretmenleriyle paylaşma ihtiyacı duyarlar. Kazanımlar paylaşılrken kişilerin iletişim ve etkileşim becerileri de gelişir. Bu yönüyle kişiler öğrenmeler sırasında dış etkenleri de bir şekilde gözlemleme, değerlendirme ve belirli ölçüde yönlendirme ve etkileme imkanına sahip olurlar.

ÖZ-YÖNELİMLİ ÖĞRENMENİN TARİHSEL GELİŞİMİ

‘Öz-yönetimli öğrenme’nin, bireysel öğrenme bağlamında, tarihsel geçmişini ta antik çağa kadar götüren araştırmacılar vardır. Örneğin, kendi kendine çalışmanın Sokrates, Plato, Aristo, Büyük İskender, Sezar, Erasmus ve Descartes’in hayatlarında önemli bir rol oynadığı savunulmaktadır. Öz-yönelimli öğrenmeyi anlamak için ilk bilimsel çabalar Birleşik devletlerde yaklaşık 150 yıl önce gerçekleşmiştir. Craik (1840) birkaç kişinin kendi kendine eğitim çabalarını belgeledi ve onları kutladı. Bununla ilgili Büyük Britanya’da aynı dönemlerde, Smiles (1859), kişisel gelişimin değerini alkışlayan ‘Kendi Kendine Yardım’ başlıklı kitabı yayınladı. Bununla birlikte, son otuz yıl içinde öz-yönelimli öğrenme büyük bir araştırma alanı haline gelmiştir. Temel çalışma Houle’un (1961) (Chicago Üniversitesi, Illinois) gözlemleri üzerine yapıldı. O, 22 yetişkin öğrenci ile görüştü ve öğrenmeye katılım nedenlerine dayalı olarak üç kategoride sınıflandırdı : a) hedef odaklı, (b) etkinlik odaklı, (c) öğrenme odaklı diye.

Öğrenme odaklı bireyleri daha iyi anlamaya yönelik ilk girişim, Tough (1979), bir Kanadalı araştırmacı, tarafından yapıldı. Aynı zaman dilimi içerisinde Knowles, Kuzey Amerika’da, yetişkin öğretim süreçleriyle aynı anlama gelen andragoji terimini tanıttı ve onu popüler hale getirdi. O’nun, öz- yönelimli öğrenme üzerine “a) Öz-yönelimli öğrenme, insanların kapasitede büyüdüğünü ve kendi kendini yönetebilmeleri gerektiğini varsayar; (b) öğrenenlerin deneyimleri öğrenme için zengin kaynaklardır; (c) bireyler, gelişen/değişen hayat görevlerini gerçekleştirmeleri için gerekli olan şeyleri öğrenirler. (d) bir yetişkinin doğal yönelimi görev veya problem merkezli öğrenmedir; (e) Öz-yönelimli öğrenciler, öz- saygı, merak, başarıma arzusu ve başarıma memnuniyeti gibi çeşitli içsel saiklerle motive olurlar” içerikli 1975 tarihli yayını, çok daha sonraki araştırmalara rehberlik eden temel tanımlar ve varsayımlar sağlamıştır. Long ve onun meslektaşları tarafından 1987 yılında Öz-yönelimli Öğrenme üzerine Yıllık Uluslararası Sempozyum gerçekleştirdiler ve birçok yayın üretttiler.

Avrupa Birliği ülkelerinde, bireyin çok yönlü geliştirilmesi stratejik hedefler içerisinde yer almıştır. 2001 yılında, hayat boyu öğrenme kapsamında, her yeri hayat boyu öğrenme alanı ve her bireyi de hayat boyu öğrencisi yapmak için yola çıkılmıştır. Dolayısıyla her yaştaki bireyin kendi öğrenmeleri konusunda (neleri, nasıl ve ne amaçla yapacağıyla ilgili) karar vermesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Yine Knowles’a, (1984) göre, yetişkinlerin, çocukların öğrenmelerinden farklı olarak, eğitim ortamlarına zengin bir deneyim getirirler, yetişkinler, eğitim ortamlarına öğrenmeye hazır bir şekilde girerler, yetişkinler öğrenmelerinde problem merkezlidirler ve yetişkinler içsel faktörlerle öğrenmeye karşı isteklilikleri çok fazladır. Kısaca, Knowles yetişkinlerdeki bu farklılıkların özyönelimli öğrenmeleri olumlu yönde etkileyeceğini anlatmaya çalışmıştır.

Bu çalışmalardan, bireysel/öz-yönelimli öğrenmeleri özellikle yetişkinlerin çokça gerçekleştirdiğini anlamaktayız. Ancak son zamanlarda, hayat boyu öğrenmeyle bağlantılı olarak, artık sadece yetişkinler değil eğitimin her kademesinde öğrenim gören öğrencilerin nesneleri veya olayları algılama, sorgulama, değerlendirme ve yorumlama yetisi yanında sorumluluk alma gibi özelliklere sahip olduğu ve öz-yönelimli öğrenmeleri rahatlıkla gerçekleştirebilecekleri pek çok araştırmacı ve eğitim bilimci tarafından savunulmaktadır.

Candy onlardan biridir. O'nun "Çoğu hükümet politikası, birçok kurumsal politika ve misyon beyanı, her yaştaki öğrenenler için ana hedefler olarak bağımsızlık, özerklik ve kendi işlerini kontrol edebilme yeteneğinin geliştirilmesini vurgulamaktadır. Gerçekten, şu anda karşı karşıya olduğumuz, hızlı politik, sosyal ve teknolojik değişim, kendi kendini yöneten vatandaşlara ihtiyacı azaltmaktan ziyade artırmıştır." sözü günümüzde eğitimi geliştirme adına anlamlı ve önemlidir.

Kısaca, yukarıdaki açıklamalardan ve görüşlerden, eğitimin her kademesindeki öğrencilerin öz-yönelimli öğrenmelerle tanıştırılmasının ve alıştırılmasının önemi açıktır ve ülkeler tarafından gerekli tedbirler alınmalıdır.

ÖZ-YÖNELİMLİ ÖĞRENMENİN AVANTAJLARI VE DEZAVANTAJLARI

Öz-yönelimli öğrenme, öğrencilerin bağımsız iş yapma becerilerini geliştirir ve süreç içerisinde daha etkili olmalarına izin verir.

Öz-yönelimli öğrenciler, rahat ve özgür hareket eder, belirli düzeyde potansiyeli vardır, motivasyonu yüksek ve yeni şeyler öğrenmeye meraklı ve isteklidir.

Araştırma ve geliştirme çalışmaları öz-yönelimli öğrencilerin sık sık başvurduğu yöntemdir.

Öz-yönelimli öğrenciler, planlı ve programlı çalışmayı severler.

Öz-yönelimli öğrenciler, işlerini yürütecek yeterlilikte öz-disipline, öz-saygıya ve öz-güvene sahiptirler.

Öz-yönelimli öğrencilerin problem çözme becerileri gelişir.

Özyönelimli öğrenciler, sosyal varlık olma gereği, yaptıkları çalışmaları başkalarıyla paylaşmak isterler/iletişim ve etkileşim içerisinde olurlar.

Özyönelimli öğrenciler, yön sapması olmaması durumunda, öğrenmeyi daha hızlı ve kolay gerçekleştirirler.

Özyönelimli öğrenciler, öğrenmeden sorumlu olduklarını bilirler ve ona göre süreci (ihtiyaç belirleme, planlama, programlama, uygulama, izleme ve değerlendirme anlamında) yönetirler. Yani bu tür öğrenciler gelecekte iyi bir yönetici adayı olabilirler.

Öz-yönelimli öğrenme, öğrencileri kendi kurallarını ve liderlik modellerini geliştirmeye cesaretlendirir.

Bütün bu olumlu yönleri düşünerek öz-yönelimli öğrenmelerin teşvik edilmesi ve desteklenmesi gerekir.

Dezavantajlara gelince, öz-yönelimli öğrencilerin, yanlış hedef belirleme durumunda yanlış üstüne yanlış yapma ihtimali vardır.

Öz-yönelimli öğrencilerdeki çalışma alışkanlığı veya aşırı öz-güven bazen başkalarıyla ilişkileri zayıflatabilir.

Öz-yönelimli öğrenciler öğrenme sürecini yönetme sorumluluğunu üstlenirler. Bu sorumluluğu yerine getirmek için pekçok bilgi ve beceriye ihtiyaç duyabilir ve bireysel çalışmalarla

bu ihtiyaçlarını karşılayamayabilirler. Örneğin, araştırma yapma, karar verme ve yapılan işin öz değerlendirmesini yapma gibi. Bu durumda öğrenciler bir başkasının (öğretmen, yönetici veya işveren gibi) rehberliğine ve danışmanlığına ihtiyaç duyabilirler.

ÖZ-YÖNELİMLİ ÖĞREMEYİ DESTEKLEYEN ÖĞRENME ORTAMLARI

Öz-yönelimli öğrenme bir zihniyet değişikliğini içermekte olup genel anlamda bir sistem değişikliğine gidilmesi anlamlı ve doğru olur. Örneğin, yeni bir okul tasarımı oluşturma, öğrenci ve öğretmen algısını değiştirme, yeni öğrenme ortamlarını tanımlama ve oluşturma, dersler için programlar hazırlama, ders kitaplarını ve diğer öğretim materyallerini geliştirme ve eğitim-öğretim dahil tüm sistemi değerlendirme yöntemi üzerinde çalışılması önemlidir. Ancak bu çalışmada, bir sistem önerisinden çok, bir öğretmenin metodolojik açıdan öz-yönelimli öğrenmeye vereceği desteğe ve oluşturacağı öğrenme ortamlarına dikkatleri çekmek istenmektedir.

Geçiş dönemine yönelik fikir vermesi açısından, Gerald O. Grow'un, eğitim kurumlarında kullanılmak üzere, öğretmen için önerdiği basamaklı öz-yönelimli öğrenme modeline bakmakta fayda vardır. Bu modelde, öğrenme sürecinde öğrencinin öğretmene bağımlılığı, öğrenmeye karşı ilgi duyması ve istekli hale gelmesi, öğrenme sürecine bizzat dahil edilmesi (konu veya ders hakkında daha fazla bilgilenmesi/bilgilendirilmesi ve yeni keşifler yapmaya hazır duruma getirilmesi) ve sonunda da, birilerinden destek alarak veya almayarak, kendi öğrenmelerine yönelik planlama, programlama, uygulama ve değerlendirme çalışmalarını yürütmesi önemsenmektedir. Öğretmenden de, birinci basamakta süreci yönetme yetkisini elinde tutma, ikinci basamakta öğrencileri motive etme ve onlara rehberlik yapma, üçüncü basamakta öğrenme ortamını rahatlatma ve son basamakta da danışmanlık yapma rollerini üstlenmesi beklenmektedir.

Bu bağlamda, öğrenme stratejileri ve öğretim yöntemleri üzerinde çalışmak iyi bir başlangıç olabilir. Öğrencilerin pasif konumdan çıkartılması ve özgür iradeleriyle öğrenme sürecine dahil edilmesi ve arkasından onlara birtakım sorumluluklar yükleyerek süreç içerisinde kendi gayretleriyle ilerleyebilecekleri öğrenme ortamlarının sağlanması önemli ve gereklidir.

Öz-yönelimli öğrenme ile ilgili çalışmalarda, öğretmene artık öğretim adı altında tahtanın başına gelip tebeşiri eline alan ve çok yazan, çok konuşan ve çok anlatan bir kişi olmaktan ziyade öğrenme ortamlarını rahatlatan, öğrenme sürecinin doğal akışı içerisinde ilerlemesini sağlayan ve yanlışların tekrar edilmesi durumunda öğrencilere yardımcı olan veya rehberlik eden bir rol biçilmektedir. Yani öğretmenden çok öğrencinin ön planda olduğu ve bilgi üzerine odaklanma yerine bilginin kazanıldığı, kullanıldığı ve değerlendirildiği öğrenme süreci üzerine odaklanması önemsenmektedir. Ayrıca, öğrenci-öğretmen işbirliği önemsenmekte ve özellikle öğrencilerin zayıf ve güçlü yönlerinin belirlenmesinde ve hangi bilgi ve becerilere ihtiyaç duyulduğuna dair ortak bir kanaatin oluşması sürecin işletilmesinde artı bir değer olarak görülmektedir. Öz-yönelimli öğrenmenin hayat boyu öğrenme kapsamında değerlendirildiği için, çalışmalar planlanırken ve programlanırken öğrencilere kazandırılacak bilgi ve becerilerin sınıf içerisinde ve sınıf dışında kullanılabileceği hesaplanmalı ve ona göre tercihler yapılmalıdır.

Bunların dışında öğretmenin şüphesiz başka görevleri de vardır.

Öğretmen,

- Öğrencilere açıklık ve güven ortamı sağlamalıdır.
- Resmi bir öğretici olmaktan çok bir yol gösterici olarak hizmet vermelidir.

- Öğretmenin «Öğrenme hangi becerileri içermekte, öğrencilerin bu becerilerden hangilerine sahip hangilerine değil?» sorusuna öncelikle kendisi bir cevap bulmalı ve ardından öğrencilerde de bu konuda farkındalık oluşturmalıdır.
- Öğrenme ile ilgili planlamalara öğrenciler mutlaka dahil edilmelidir.
- Öğrenme süreci boyunca işbirliğine dayalı öğrenme ortamı oluşturmalıdır.
- Öğrencilerin motive olmaları ve kendi öğrenme pratiklerini uygulamalarına yardımcı olmalıdır.
- Öğrencilerin öğrenme girişimlerini rahatlatmalı ve bireysel çalışmalar teşvik edilmelidir.
- Öğrenme süresince ihtiyaç hissedildiğinde öğrencilere danışmanlık yapmak için hazır bulunmalıdır.
- Öğrencilerin hedefler, öğrenme stratejileri, kaynaklar ve değerlendirme kriterlerinin farkında olup olmadıklarından emin olunmalıdır.
- Araştırma, karar verme, kişisel gelişim ve öz değerlendirme gibi becerileri öğrencilere kazandırmalıdır.
- Öğrencilerde, önceden belirledikleri hedeflere farklı yollarla gidilebileceği hissini uyandırmalı ve onları cesaretlendirmeli. Hatta gerekiyorsa onlara başarılı performans örneklerini göstermelidir.
- Etkinlik türleri seçilirken öğretmen tarafından öğrencilerin katılımı dikkate alınmalı. Bunun yanında konular ve öğrenme stratejileri bağlamında öğrencilere seçenekler sunulmalıdır.
- Öğretmen, öğrencileri sürekli izlemeli ve alınan sonuçları değerlendirmeli ancak yapılan yanlışlar konusunda korkutucu ve ürkütücü davranışlardan kaçınmalıdır.
- Öğrencilerinden, kendilerini izleme alışkanlığı oluşturmak amacıyla, çalışmalar üzerine sık sık değerlendirme yapmaları ve geri bildirim sunmaları istenmelidir.
- Öğrenmeleri daha anlamlı kılmak adına öğretmen, gerçek hayat ile ilgili problemleri/konu başlıklarını sınıfa getirip öğrencilerin üzerinde çalışmasını sağlamalıdır.
- Öğretmen, öğrencilerin kullanma yeteneklerini geliştirmek adına, öğrenme stratejileriyle (tahmin yürütme, sorgulama, açıklama ve özetleme gibi) ilgili olarak rol model olmalıdır. Ayrıca, öğretmen öğrencilerin aynı konulara veya görevlere farklı stratejilerle yaklaşmalarına izin vermelidir.

GENEL DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

Yukarıdaki açıklamalardan, zaman içerisinde değişen şartlar ve oluşan sorunlardan dolayı toplumların eğitimden beklentilerinin değiştiğini/farklılaştığını anlıyoruz. Günümüzde özellikle iş dünyasının eğitimcilerden beklentisi öğrencilerin hayatta başarılı olmaları için okullarda birtakım bilgi, beceri, tutum ve yetkinliklere sahip olması gerektiğini her fırsatta dile getirmektedirler. Bu bağlamda bireysel öğrenmelerin özellikle teşvik edilmesinin ve desteklenmesinin önemi vurgulanmaktadır.

Yukarıda bazı kavramlar üzerinde duruldu. Kavramlar birbiriyle ilişkilidir. Hemen hepsinde bireyin varlığından, ağırlığından, sahip olduğu özelliklerden, öğrenmedeki rolünden ve dış etkenlerin muhtemel varlığı ve etkisinden söz edildi. Yapılan açıklamalardan ve ortaya konulan görüşlerden, sosyal çevrenin etkisi olmakla birlikte, bireyin öğrenmeyi önemli ölçüde etkiyecek gücünün olduğu anlaşılmaktadır. Hemen hemen herkeste eğitimde başarının artırılması-

nın ve toplumda birçok açıdan gelişimin sağlanmasının bireyin görünen ve görünmeyen gücünün yerinde ve zamanında kullanılmasıyla mümkün olabileceği kanaati hakimdir.

Çalışmanın ana konusu olan öz-yönelimli öğrenmeye gelince, bireyin sahip olduğu bu gücün öğrenmeleri önemli ölçüde etkileyebildiği ve bu öğrenmelerin de insanın hayat akışını değiştirebilecek özelliklere sahip olduğunu ve bu gücün de eğitimde mutlaka dikkate alınması gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Yine yukarıdaki açıklamalardan, öz-yönelimli öğrenmeler sırasında öğrencilerin pek çok becerilerini geliştirebileceklerini ve onları farklı alanlarda ve hayatları boyunca kullanabileceklerini anlıyoruz. Dili güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, araştırma ve girişimcilik becerileri onlardan bazılarıdır. Bu beceriler öz-yönelimli öğrencileri diğer öğrencilerden farklı kılan özelliklerdir.

Metodolojik olarak, öğretmenden çok öğrenci, öğretimden çok öğrenmeler, bilgiden çok öğrenme süreci üzerine odaklanması gerekmektedir. Öğretmen artık “ben ne dersem öğrencilerim onu yapacaklar ve neleri öğretirsem öğrencilerim onları öğrenmek zorundadır” görüşü çok zayıf bir görüş olarak telakki edilmektedir. Günümüz öğrencisi de aşırı bağımlılıklardan ve sınırlılıklardan hoşlanmamaktadır. Bu nedenle öncelikle öğrenciyi çok iyi okumak, tanımak ve anlamak gerekir. Öğrencilerin eğitimden neler beklediğini, öğrenme sürecinde neler yaşadıklarını ve nasıl bir yaklaşımdan hoşlandıklarını bilmek eğitimciler açısından çok önemlidir.

Bireysel öğrenmeler bağlamında öğrencilerin, öğrenme süreci içerisinde, öğrenmeye karşı tutumu ve öğrenme isteği başarıya giden yolun birinci aşamasını teşkil eder. çalışma hedefleri, içerikleri ve yöntemleri belirlemeleri ikinci önemli aşamayı teşkil eder. Çalışmaları icra etmek ve sonuçları yorumlamak ve değerlendirmek sürecin son aşamasıdır. Bu son aşamada bireyler ya mutlu olur ve mutluluklarını başkalarıyla (akran grupları, öğretmenler veya ebeveynler) paylaşır ya da yeni çalışma hamleleri geliştirir.

Öz-yönelimli öğrenme olarak bilinen bağımsız bir öğrenme modeli yukarıda saydığımız birçok nedenden dolayı günümüzde ağırlığını hissettiren ve öğrencilerin geleceğini önemli ölçüde etkileyebilecek özelliği olan bir yöntemdir. Özellikle öğrencilerin öğrenmeye karşı hazırbulunuşluğu/istekliliği, kendi hedeflerini kendilerinin belirlemesi, işin başında sorumluluğu üstlenmesi, öğrenme sürecinin içerisinde önemli bir aktör olarak bulunması ve öğrenme sonuçlarını değerlendirmesi gibi roller öğrencileri harekete geçirir ve yeni şeyler öğrenmeye yöneltir. Bu durum bireyin süreç içerisinde daha çok aktif olmasını sağlar. Çünkü tüm insanlarda bağımsız çalışma, yeni şeyler üretme, ürettiğini (bir ürün veya bir fikir olabilir) diğer insanlarla paylaşma eğilimi ve yönelimi vardır. Yani öğrenme sürecinin sonunda çoğu zaman kişilerin mutluluğu vardır ve mutlu oldukça da doğal olarak yeni ve farklı hedeflere yönelmeler olur ve yeni hamleler başlatılır. Diğer bir ifadeyle başarı ve mutluluk genel anlamda öğrencilerde istekliliği artırır ve onlar adına yeni başarıların habercisi olur.

Öğrenci sürecin başlatılması, sürdürülmesi ve sonuçlandırılması aşamalarının hepsinde bulunur. Bulunmakla kalmaz bütün sürecin sorumluluğunu üstlenir ve başarıyla yönetilmesi için yoğun çabalar harcar. Yani öğrenci boyutuyla ilgi var, istek var, planlı bir yaklaşım var, bireysel denetim var ve en önemlisi de başarıyı yakalayana kadar yoğun çaba vardır. Bu yönüyle bireysel yaklaşımların öğrenmelere (bilgi, beceri, tutum ve davranışlar açısından) büyük katkı sağlayacağı ve kişilerin dolayısıyla toplumların geleceklerinin inşasına önemli ölçüde yardımcı olacağı açıktır. Böyle bir yaklaşımın bireylerde ve toplumlarda hayat boyu öğrenme kültürünün oluşmasına ve gelişmesine de katkı sağlar.

Bu kadar güzel kazanımların yanında öğrenme süreci içerisinde azda olsa bazı olumsuzlukların yaşanma ihtimali vardır. Örnek 1: Bireysel öğrenmelerde kişilerde bazen özgüven patlaması yaşanabilir. Bu durum bireylerin beklenti çitasını çok yükseklerde tutmasına neden olabilmektedir. Bu açıdan kişiler bazen yanlış hedefler belirleyebilir/hedef sapmazı yaşayabilir, yanlış yöntem seçebilir ve mutsuz bir sonla da karşılaşabilir. Örnek 2: Bireysel öğrenmeler sırasında kişiler araştırma ve geliştirme ile ilgili bilgi ve beceri ve deneyimlerden yoksun olabilirler. Bu yönüyle bilgiye erişim güçleşebilir ve zaman ve enerji verimli bir şekilde kullanılmamış olabilir. Örnek 3: Kişiler, özellikle teknolojik araçların hayatımızın her alanına girdiği günümüzde, ihtiyaç duyulan kaynaklara doğrudan gitmek yerine gereksiz ve faydasız kaynaklara yönelebilir ve istenmeyen zaman ve enerji kaybına neden olabilirler. Örnek 4: Diğer önemli bir nokta da, bireysel öğrenmeler daha çok bireylerin özel çabalarıyla gerçekleşmektedir. Süreç bireyle başlar, bireyle sürdürülür ve bireyle sonlandırılır gibi bir algı zihnimize oluşabilir. Oysa öğrenmelerin ancak sosyal ortamlarda görünür hale geleceğini, değer ve anlam kazanacağını unutmamak gerekir. Sonuçta birey ürünlerinin değer bulması onların yaşadıkları toplum veya sosyal çevre tarafından kabulü ve onaylanmasına bağlıdır. Bu tür riskleri en aza indirmek amacıyla öğrenici konumunda olan kişiler belirli aralıklarla öğreticilerin rehberliğine ihtiyaç duyabilirler ve bu destek de onlara sağlanmalıdır. Kısaca ve öncelikli olarak öğrenci-öğretmen işbirliği mutlaka oluşturulmalıdır.

Kaynakça

- Bonnet, G., Svecnik, E., Hautamäki, J., Trosseille, B., Fischer, C., Meijer, J., Grønmo, L.S., Cercadillo, L., Wiren, E., Söderberg, S., James, M., Jakobsen, L.B., Fredriksson, U. and Hoskins, B. (2006) Final Report of the Learning to Learn Expert Group to The European Commission, DG EAC A6. Paris/Brussels/Ispira.
- Brockett, R G, Hiemstra, R 1991 Self-direction in Learning: Perspectives in Theory, Research, and Practice. Routledge, London, UK
- Candy, P C 1991 Self-direction for Lifelong Learning. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, California-Conacher, Jean and Kelly-Holmes, Helen. (2007). New learning environments for language learning: Moving beyond the classroom? KFU. Frankfurt am Main: Peter Lang, 206.
- Cotterall, S. (1995). Readiness for autonomy: investigating learner beliefs. System, 23, 195-205.
- Cotterall, S. & Reinders, H. (2004). Learner strategies: a guide for teachers. Singapore: Regional Language Centre.
- Colardyn D. & Bjornavold J., (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. European Journal of Education, 39 (1), 70-81.
- Colardyn, D. & Bjornavold, J. (2005). The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning (p.20)
- Dam, L. (1995).Learner autonomy 3: From theory to classroom practice. Dublin: Authentik.
- Education Council (2001) Report from the Education Council to the European Council. "The concrete future objectives of education and training systems" Brussels, 14 February 2001. Brussels: European Council.
- Erik Lindberg, Håkan Bohman, Peter Hultén, (2017) "Methods to enhance students' entrepreneurial mindset: a Swedish example", European Journal of Training and Development, Vol. 41 Issue: 5, pp.450-466, <https://doi.org/10.1108/EJTD-10-2016-0078>

- Eurydice (2002) Key competencies: A developing concept in general compulsory education. Brussels: Eurydice/European Commission.
- European Commission (2007). Life Long Learning Programme. Retrieved 15 May 2011 from: http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/index_en.html.
- European Commission (2007). *Life Long Learning Programme*. Retrieved 15 May 2011 from: http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/index_en.html.
- Fredriksson, U. (2003) Changes of Education Policies within the European Union in the Light of Globalisation. *European Educational Research Journal*, Volume 2, Number 4, 2003.
- Fredriksson, U. and Hoskins, B. (2007) The development of learning to learn in a European context. *Curriculum Journal* Vol. 18, No.2, pp. 127 - 134.
- Grow, Gerald O. (1991/1996). "Teaching Learners to be Self-Directed." *Adult Education Quarterly*, 41 (3), 125-149.
- Guglielmino, Lucy Madsen; Huey B. Long, and Roger Hiemstra (2004). Historical Perspectives Series: Self-Direction in Learning in the United States, *International Journal of Self-Directed Learning*, 1 (1) 2004.
- Guglielmino, L. 2008. Why self-directed learning? *International Journal of Self-Directed Learning*, 5 (1):1-13. [<http://sdlglobal.com/journals.php>] [Date of access: 7 May 2013].
- Hiemstra, R. (2013). Self-directed learning: Why do most instructors still do it wrong? *International Journal of Self-Directed Learning*, 10(1), 23-34.
- Hoskins, B.,Fredriksson, U. (2008) Learning to learn: What is it and can it be measured?, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Knowles, M S 1975 Self-directed Learning: A Guide for Learners and Teachers. Cambridge Book Co., New York
- Knowles, M S & Associates 1984 Andragogy in Action. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, California
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin, Ireland: Authentik.
- Long, H.B., 2000, 'Understanding self-direction in learning', in H.B. Long & Associates, Practice & theory in selfdirected learning, pp. 11-24, Motorola University Press, Schaumburg.
- Manning, G. Self-Directed Learning: A Key Component of Adult Learning Theory. *Journal of the Washington Institute of China Studies*, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 104, Jun. 2007. ISSN 2373-0005. Available at: <<https://www.bpastudies.org/bpastudies/article/view/38/78>>.
- National policies and practices in validating non-formal and informal learning. Cedefop Panorama series, Thessaloniki; Luxembourg, Retrieved 15 May 2011 from: http://www.uk.ecorys.com/europeaninventory/publications/inventory/learning_continuity_eu_inv_en.pdf.
- OECD (2007, April). Qualifications and Lifelong Learning (p.1), Organization for Economic Co-operation and Development, Policy brief. Retrieved 15 May 2011 from: www.oecd.org/dataoecd/10/2/38500491.pdf.
- OECD (2001) Defining and Selecting Key Competencies. Paris: OECD
- Phillips, D. C., ed. 2000. Constructivism in Education (Yearbook of the National Society for the Study of Education). Chicago: University of Chicago Press.
- Reinders, H. (2006). Supporting self-directed learning through an electronic learning environment. In *Supporting independent learning: issues and interventions*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 219-238.

- Reinders, H. (2010). Towards a Classroom Pedagogy for Learner Autonomy: A Framework of Independent Language Learning Skills. Australian Journal of Teacher Education, 35(5).
- Rojvithee, A. (2005). Introduction; Definition of Lifelong Learning. Retrieved 15 May 2011 from: <http://www.oecd.org/dataoecd/62/2/35469178.pdf>.
- Smith, R M and Associates 1990 Learning to Learn Across the Life Span. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, California
- Tennant, Mark. (1992). "The Staged Self-Directed Learning Model." Adult Education Quarterly, 42, 3, 164-166.
- Thornton, K. (2010). Supporting Self-Directing Learning: A Framework for Teachers. Kanda University of International Studies, Japan
- Thornton, K. (2010). 'Supporting Self-Directed Learning: A Framework for Teachers', Language Education in Asia, 2010, 1(1), 158-170. <http://dx.doi.org/10.5746/LEiA/10/V1/A14/Thornton>
- Ushioda, E. (1996). Learner autonomy 5: The role of motivation. Dublin: Authentik.

SESLİ KİTAPLARIN YABANCI DİL EĞİTİMİNDE KULLANIMI

Dr. Öğr. Üyesi Galip KARTAL*

Giriş

Yabancı dil eğitiminin amacı, bir kişinin hedef dili anlamasını ve kullanmasını sağlamaktır. Yabancı dil eğitimi alıcı ve üretken denilen dört (okuma, dinleme, yazma ve konuşma) temel dil becerisinden oluşur. Bu dört dil becerisinden okuma ve dinleme becerileri genellikle alıcı beceriler olarak kabul edilir. Bununla birlikte, okuma ve dinleme başarılı üretim becerileri olan konuşma ve yazma için ön şartlardır. Yabancı dil öğrenim ortamlarındaki öğrencilerin sadece okuma becerisine sahip olmaları değil, aynı zamanda okuduğunu kavramaları da önemlidir. Bir şeyi yüksek sesle veya sessizce okuma becerisi, mutlaka anlama veya öğrenme içermez. Bu, 'okuduğunu anlama' nın karmaşık bir süreç olduğunun da kanıtıdır. Bu durum dinleme ile konuşma arasındaki ilişkiye de benzer. Brown (2004) bunu çok önemli bir soru sorarak ele almaktadır: "Dinlemeden bir dili nasıl konuşabilirsiniz?"

Okuma ve dinleme becerilerinin anlama için, yazma ve konuşma becerilerinin de üretkenlik için gerekli olduğu gerçeğinden yola çıkarak bu becerileri öğretmek için en iyi yöntemi veya yöntemleri keşfetmek gerektiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Ancak, en iyi dil eğitimi yöntemi bulmak, araştırmacıların temel sorunlarından biri olarak kabul edilmiştir. Bu nedenle, tek bir yöntemin, öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayamayacağı sonucuna varılabilir. Bunun yerine, öğrenme teknikleri ve stratejilerinin bir kombinasyonu hem öğrenciler hem de eğitimciler için faydalı olabilir. Yabancı dil eğitiminde yeni eğilimler ve öğrencilerin farklı ihtiyaçları göz önüne alındığında, sesli kitapların yabancı dil eğitiminde kullanımını araştırmak önemlidir.

Ortaokul ve lise öğrencileri ilkökul öğrencilerine göre zevk için daha az okuma eğilimindedir (Baumann & Dufy, 1997). Bugünün gençleri genellikle okumaya yeterince zaman ayırmamaktadır. Bazen bir yabancı dil eğitiminin orta ve ileri seviyedeki öğrenenleri de kitap okumak

* Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya-Türkiye (kartalgalip@gmail.com)

istememektedir. Motivasyondan yoksundurlar ve okumayı çok sevmezler. Bütün bunlardan yola çıkarak öğrencileri kitap okumaya motive edecek bunu yaparken de hem okuma ve dinleme becerilerine hem de hedef dilde telaffuz becerilerini geliştirecek bir kaynak olarak sesli kitaplar kullanılmaya başlanmıştır. Bu bağlamda literatürde birçok çalışma bulunmaktadır (Beers, 1998; Grover & Hannegan, 2005; Jacobs, 2006, Kartal & Şimşek, 2017; Littleton, Wood, & Chera, 2006; Marchionda, 2001; O' Day, 2002; Türker, 2010). Sesli kitapların yabancı dil eğitiminde kullanımı bilişsel süreçler, Gardner'in (1983) çoklu zeka kuramı ve çift kodlama teorisi ile açıklanabilir.

Shiffrin ve Schneider (1977), ikinci ya da yabancı dil kullanımında iki tür bilişsel süreçten bahsetmektedir. Bunlar kontrollü ve otomatik süreçlerdir. Kontrollü süreç kontrol edilmek için özellikle dikkat gerektirir ve bu nedenle gerçekleşen işlem yavaştır. Diğer taraftan, otomatik işlem, dikkatli bir kontrol olmadan bilişsel bir faaliyeti yürütmeyi içerir. Süreç daha otomatik olduğunda anlaşılması daha kolaydır. Yabancı dil öğrenenleri için dinlemenin en sorunlu alanlardan biri olduğu düşünüldüğünde, sesli kitaplar konuşulan formu yazılı olarak takip etmede yardımcı olabilir (Chang & Read, 2006). Ayrıca Sternberg (2003), insan aklının görsel ve sözel bilgileri farklı kanallar aracılığıyla işlediğini ileri sürmektedir. Benzer şekilde, Paivio'nun (1971) çift kodlama teorisi de biliş için sözel ilişkilerin ve görsel imgelerin kullanılmasının etkinliğini vurgulamaktadır. Sesli kitaplar aynı anda metin ve ses sağladığı için, çift kodlama kuramının ilkeleri ile uyumludur.

Sesli kitaplar çeşitli öğrenme stillerine ulaşmak için de kullanılabilir. Gardner (1983), insanların çok sayıda stilde öğrendiklerini ifade eden çoklu zeka kuramını geliştirmiştir. Bunlar mantıksal- matematiksel, sözel- dilsel, görsel – mekansal, içsel – kişiye dönük, sosyal-kişiler arası, müziksel-ritmik, bedensel-kinestetik, ve doğa olarak adlandırılmıştır. Sesli kitaplar ile çoklu zeka kuramı uyumludur çünkü sesli kitap kullanımı çeşitli öğrenme stillerine sahip öğrencilere ulaşmasını sağlar. Bazı sesli kitaplarda çeşitli ses tonları ve müzik de kullanılmaktadır. Müziksel-ritmik öğrencilere hitap eden müzik, ses ve ritm gibi unsurları da içerir. Mekansal öğrenciler resimlerin kullanımıyla dahil edilebilir. Son olarak, kişilerarası ve kişiye dönük öğrenenler sesli kitabı bir işbirliği grubu projesi olarak veya bireysel olarak okuyup dinleyebilirler. Sesli kitapların nasıl kullanıldığına bakılmaksızın bu kitapları eş zamanlı okuyup dinleyenlerin birçok zekayı kullandıkları söylenebilir. Bu öğrenme stillerini birleştirmek, öğrenenler için anlayışı güçlendirir ve hayal kırıklığı yerine zevk ve motivasyonu teşvik eder.

Sesli kitaplar bazen geleneksel sesli okuma ile ilişkilendirilmektedir. Rubery'ye (2008) göre sesli kitaplar ve geleneksel sesli okumalar arasında üç temel farklılık vardır. İlk olarak, sesli okuma belli bir yerde gerçekleşir. İkinci fark, zaman ile ilgilidir. Sesli okumada zaman ve yer kısıtlıdır. Bununla birlikte, istediğiniz zaman bir sesli kitap dinleyebilirsiniz. Son fark ise ses ile ilgilidir. Sesli kitapları dinlerken sadece dinleyebilirsiniz ama sesli okuma sırasında metin ile yüz yüze bir karşılaşma meydana gelir. Burdan yola çıkarak sesli kitap kullanımı ile sesli okumanın aynı şeyler olmadığını söylemek yanlış olmaz. Bazı sesli kitaplar profesyonel stüdyolarda ses efektleri ile birlikte de hazırlanmaktadır. Ayrıca sesli okuma, okuduğu metin anadilinde olmayanlar tarafından da okunabildiği için doğru tonlama ve telaffuzun her zaman gerçekleştiği söylenemez. Diğer taraftan sesli kitaplar kitabın yazıldığı dili anadili olarak konuşanlar tarafından seslendirilmektedir ve bu da doğru telaffuz için güvenilir kaynaklar olduklarını ortaya koyar.

Sesli Kitaplar

Bir kitabın sesli olarak okunması olarak tanımlanan sesli kitaplar ilk olarak 1931 yılında kitapların kayıtlarıyla görme engelli yetişkinler için basılı kitaplar hazırlamayı amaçlayan "Yetişkin Görme Engelliler İçin Kitaplar" adlı bir programla tanıtılmıştır. Bununla birlikte, sesli ki-

tapların modern kullanımı bu orijinal amacın çok ötesine geçmiştir. İlk olarak, çocukların okuduğunu anlamalarını geliştirmek için bir araç olarak kullanılmış, çoğu erken yaştaki çocuklarla sesli kitapların kullanılmasına (O'day, 2002) veya okuma zorluğu çeken okuyuculara (Harris, 2001) odaklanılmıştır. Sesli kitaplar kısaltılmış ve kısaltılmamış olarak kullanılmaktadır. Kısaltılmış sesli kitap bir kitabın kısaltılmış, daha ucuz bir ses kaydı olarak ve kısaltılmamış sesli kitap da bir kitabın kelimesi kelimesine orijinal hali ile kaydedilmesi olarak tanımlanabilir (Robinson, 2006).

Teknolojik gelişmeler hayatın her alanında olduğu gibi öğrenmeyi ve öğretimi de etkilemektedir. Bu gelişmelerden biri de sesli kitaplardır. Taşınabilir dinleme cihazları okuyucuların istedikleri zaman ve istedikleri yerde sesli kitapları dinlemelerini sağlar. Sesli kitaplar bilgisayar, MP3 çalar, akıllı telefonlar, CD'ler, ve kasetler ve benzeri araçlar ile dinlenebilir. Bugün, hemen hemen her yaştaki insan bu araçlardan en az birine ulaşma imkanına sahiptir. Bu nedenle, sesli kitapların yabancı dil sınıflarında veya sınıf dışında kullanımı oldukça kolaydır. Sesli kitaplar, profesyonel okuyucularla, ünlü aktörlerle ve yazarların kendilerinin seslendirmesiyle ayrı bir boyut kazanmaktadır (Wolfson, 2008). Sesli kitapların eğitim için önemi göz ardı edilemez çünkü sesli kitapların sayısı ve dinleyici sayısı her geçen gün artmaktadır. Bu nedenle, sesli kitapları yabancı dil öğretimine ve öğrenme ortamına entegre etmek oldukça önemlidir. Ancak, unutulmamalıdır ki "sesli kitaplar basılı kitapların yerini almayı değil, insanların kitaplardan alabilecekleri keyfi arttırmayı hedeflemektedir (Friesen, 2008).

Eğitim amacıyla düşünüldüğünde sesli kitapların ilk önce okuma konusunda zorluk yaşayan öğrencilere okumayı öğreten öğretmenler tarafından kullanıldığı görülmektedir (Johnson, 2003). Bu öğretmenler birçok yabancı dil öğrencisine, görme zorluğu çeken öğrencilere veya öğrenme zorluğu çeken öğrencilere odaklanmışlardır. Öğretmenler, öğrencilere yazılı kelimelerle erişilemeyen veya kolayca anlaşılmamış olabilecek çeşitli tür ve edebiyat formlarını tanıtmak için sesli kitaplardan yararlanmıştır. Sesli kitaplar, bu öğrencilere kitaplarını yetenek seviyesinde okuma şansı vermiştir.

Yabancı Dilde Okuma, Dinleme ve Telaffuzunun Önemi

Çocukların okumayı eğlenceli hale getirmeleri ve iyi birer okuyucu olmaları gerekir. Pek çok çocuk asla iyi okuyucular haline gelmez ve iyi bir kitap okumanın değerini asla anlayamazlar (Stone-Harris, 2008). Araştırmacılar tarafından yapılan birtakım tanımlardan çıkarılabileceği gibi, yabancı dilde okuma becerisi basit bir eylem değil, karmaşık bir süreçtir. Bazı araştırmacılar okumayı, yazılı veya basılı mesajdan anlamlandırma olarak tanımlamaktadır (Day & Bamford, 1998). Diğerleri ise, ya anadili ya da yabancı dil bağlamında okuma süreci için "interaktif" terimini kullanırlar (Alderson & Urquhart, 1984). İkinci veya yabancı dil öğrenme bağlamında, okumanın en önemli akademik beceri olduğu söylenebilir (Celce-Murcia, 2001).

Day (1993), başka bir dilde akıcı bir okuyucu olmanın birtakım faydaları olduğunu savunmaktadır. İlk olarak, bu durum o dilde öğrenilenleri pekiştirmeye yardımcı olabilir. İkincisi, yeni kelime bilgisi ve dilbilgisi bilgisini artırır ve sonuçta hedef dilde başarıyı artırır. Ayrıca, başka bir dilde okuma, hedef kültürü öğrenmek için de önemlidir. Richards ve Renandya (2002), okumanın yabancı dil öğretiminde sahip olduğu etki için iki nedenden söz eder. İlk neden, dil öğrenenlerin, okuduğunu düşündükleri algıların, bir dili öğrenmenin en önemli amaçlarından biri olduğu yönündedir. Diğer bir sebep ise, dil öğretiminde kullanılan malzemelerin çoğunlukla yazılmasıdır ve bu yüzden okumaya erişmenin çok önemli olmasıdır. Hedge (2000), okumayı okuyucunun metnin anlamını kavramaya çalıştığı bir metin ve okuyucu arasındaki bir dinamik

ilişki olarak anlatır. Okuyucular farklı deneyimler ve bilgi birikimine bir okuma deneyimi kazandırdığından, her okuyucu bir metnin farklı bir yorumunu oluşturacaktır.

Okumaya dair birçok tanımlamaya rağmen, okumaların pasif olmadığı, okuyucuların yazılanları tahmin etmelerini ve anlamalarını gerektiren aktif bir süreç olduğu genellikle kabul edilir. Okuma tanımlarında vurgulanan ortak nokta, okunanın anlanmasıdır. Anlama, her türlü okumanın temel amacıdır. Çünkü, okuma, ne yazıldığını anlama sürecidir. Temel terim 'anlama' dır çünkü anlamadan okuma, okuma olarak sayılmaz. Ur (1996), okuma ile anlamanın birlikte olmadığı durumları sadece yazılı olan sembolleri bunlara karşılık gelen seslere tercüme etmek olarak görür. Nation (2009) ise okumanın bir öğrenme ve keyif kaynağı olduğunu öne sürmektedir. Kendi başına bir hedef olarak, okuma da başka hedeflere ulaşmanın bir yoludur. Bununla birlikte, bu okumalardan elde edilen kazanımların sadece çok fazla zaman ve büyük miktarda okuma ile mümkün olduğuna dikkat etmek önemlidir.

Yabancı dilde dinleme becerisi de okuma gibi çok önemlidir (Rost, 2001). Dinlemek, ilgi, algı ve tepki aşamalarını içeren bir süreçtir. Dinleme becerisi konuşma, yazma ve okuma becerilerinin temelidir. Dinleme, insanların hayatlarının en başında maruz kaldıkları ilk beceridir. Diğer dil becerileri dinlemeden sonra kullanılmaya başlanır. Bu aynı zamanda yabancı dil öğrenmede de geçerlidir. Herhangi bir ses girişi olmadan, diğer becerileri anlaşılır bir şekilde kullanmak neredeyse imkansızdır. Araştırmacılar tarafından da ortaya konduğu gibi, dinleme ilk dil becerisidir; konuşma, okuma ve yazmadan önce gelir (Wolvin & Coakley, 1988). Littlewood (1981), dinlemenin sıklıkla pasif bir beceri olarak yanlış adlandırıldığını söyler. Bu yanlıştır çünkü bu beceri dinleyicinin aktif katılımını gerektirir. Konuşmacının niyet ettiği mesajı yeniden yapılandırmak için, dinleyici hem dilsel hem de dil ile ilgili olmayan kaynaklardan aktif olarak katkıda bulunmalıdır. Aktif ilgi ve bilgi olmadan, kişisel bilgi, konsantrasyon ve aktif katılım gerektirdiği için dinleme pasif olarak gerçekleşemez.

Oldukça benzer görünmekle birlikte, dinlediğini anlama, söylenenleri duymaktan daha fazlasıdır; daha ziyade, insanların duydukları kelimelerin anlamını anlama ve onları hafızada-kilerle ilişkilendirme yeteneğidir. Dinleme sürecinde dinleyiciler tarafından kullanmanın birçok aşaması vardır. White (2006) dinlemenin rolünü ve önemini, dinlemenin seslerden anlam kazanmanın ötesine geçtiği şeklinde açıklamaktadır. Dinlemenin zengin bir dil girdisi kaynağı olduğunu ve öğrencilerin yeni dilde okuma ve yazma için hazırladıkları yararlı bir araç olabileceğinden şüphe yoktur, fakat dinleme bundan çok daha fazlasıdır. Benzer şekilde Nord (1980), insanların konuşmanın dilin öğrenildiğini gösterebileceğine inandıklarını fakat söz konusu konuşmayı pratiğe dinleme ile oluşturulabilecek bilişsel harita ile gerçekleştirebileceklerini savunmaktadır. Diğer bir deyişle yabancı dilde konuşma becerisinin başarısı dinleme ile doğrudan ilişkilidir. Dinledikçe belirli bilişsel haritalar oluşturulur ve konuşma sırasında bunlardan yararlanılır.

İngilizce eğitimi alanında telaffuzun öğrenilmesinin önemi zaman içinde dalgalı bir süreç takip etmiştir. Telaffuzun, beceri öğretiminin ayrıcalıklı bir parçası ve dil öğreniminin temeli olarak kabul edildiği dönemler olduğu gibi, bazı dönemlerde, dilbilgisi gibi diğer dil becerilerinden daha az önemli olduğu kabul edilmiştir ve bu yüzden öğretmenler ve öğrenciler tarafından büyük ölçüde ihmal edilmiştir (Lightbown & Spada, 2006). Telaffuz, belirli bir dilde sesleri doğru şekilde telaffuz etme olarak tanımlanabilir. Bu tanımda ima edilen, telaffuzun bir kişinin 'doğru' dilbilgisi kullanmaktan ziyade istenen anlamın iletilmesi ve anlaşılmasının sağlanmasıdır. Mesajı iletmek için uygun dil araçlarını kullanarak duymalı ve duyulan ise anlaşılmalıdır. Burada iki önemli telaffuz süreci ortaya çıkmaktadır: hedef dilin her iki parçalı (tek ses) ve

suprasegmental (stres, tonlama, vb.) özelliklerini tanıyabilmek ve üretebilmek (Hismanoglu, 2006). Hariri (2012) telaffuz öğretmenin iki temel nedenin olduğunu savunmaktadır. Her şeyden önce, yabancı dil öğrencilerinin dinlediğini anlaması ve ikincisi kendi konuştuğunun karşındaki dinleyici tarafından anlaşılması gerekir. Eğer sözlü İngilizce'yi iyi anlayamıyorlarsa veya konuştukları kolayca anlaşılamiyorlarsa, yazılı formları dışında dilden uzaklaşırlar.

Kapsamlı (Ders Dışı) Okuma ve Dinleme

İnsanlar farklı nedenlerle ikinci veya yabancı bir dil öğrenirler. Gerekçeleri ne olursa olsun, kapsamlı okuma, herhangi bir yolla, ikinci veya yabancı bir dilde okuyan herkes için yararlıdır. Nation (2009) okumanın bir öğrenme ve keyif kaynağı olduğunu öne sürmektedir. Kendi başına bir hedef olarak okuma, başka hedeflere ulaşmanın da bir yoludur. Bununla birlikte, bu okumalardan elde edilen kazanımların sadece çok fazla zaman ve büyük miktarda okuma ile mümkün olduğuna dikkat etmek önemlidir. Jacobs, Davis ve Renandya (1997), ders dışı okumayı açık bir talimat olmadan keyif için okuma olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma uygun olarak her öğrenci kendi ilgi alanı ve okumaları hakkında bir kitap seçer ve okur.

Kapsamlı okumanın birçok faydası vardır. Bunlardan bir tanesi, okuma ve öğretme etkinliklerini daha iyi okumayı teşvik eden keyifli bir aktivite yapmaktır (Day & Bamford, 1998). Öğrenciler daha fazla okurlarsa daha iyi okuyucular olurlar ve buna göre okuma keyfine varacaklardır. Büyük miktarlarda okumak, okumada hedeflere ulaşılması için anahtar olarak işlev gördüğü için ders dışı okumanın en büyük faydasıdır. Ayrıca ders sürelerinin sınırlı olması kapsamlı okumanın gerekliliğini anlatmak için tek başına yeterlidir.

Yapılan araştırmalar (Adams, Lehr, & Osborn, 1998; Day & Bamford 1998), okuma becerilerinin kazanılmasındaki ders dışı okumanın önemini doğrulamıştır. Kapsamlı okuma ile okuyucular kelime tanıma becerilerini, sözcük dağarcığını, okuduğunu anlama, akıcılık ve genel dil yeterliliğini geliştirebilir. Ayrıca, öğrenciler genel olarak okuma ve dil öğrenmeye yönelik daha olumlu tutumlar geliştirirler. Kapsamlı okuma ile öğrencilerin tüm bu avantajları sadece zevkli bir şey yaparak elde etmeleridir. Kapsamlı okuma için tek şart öğrencilerin kendi başlarına anlayabilecekleri okuma materyallerini seçmeleri ve bu malzemelerin çoğunu okumalarıdır.

Kapsamlı okumanın dinleme becerisi için de uygulanıp uygulanmayacağı araştırılmıştır. Buradaki birinci amaç kapsamlı dinleme yoluyla dinlemeyi öğretmenin mümkün olup olmadığıdır. Kapsamlı dinleme, öğrenenlerin çok sayıda anlaşılabilir ve eğlenceli dinleme girişi almalarını sağlayan her türlü dinleme aktivitesi anlamına gelir. Bu aktiviteler, öğretmenin yönlendirdiği dikte veya okuma yazma şeklinde olabilir ya da sınıf dışında yapılabilecek zevk için dinlemedir. Buradaki ana düşünce, öğrencilerin çok fazla anlamlı dinleme alıştırmaları yapmasıdır. Okuma gibi, dinlemenin en iyi şekilde dinleyerek öğrenildiğini düşünüldüğünde Renandya ve Farrell (2011) kapsamlı dinlemenin sadece yabancı dil öğrencilerinin dinleme sorunlarıyla başa çıkmasına yardımcı olabilecek bir yaklaşım olabileceğine inanmaktadır. Onlara göre sesli kitaplar kapsamlı dinlemenin gerçekleştirilebileceği araçlardan biridir.

Taguchi, Takayasu-Maass ve Gorsuch (2004), işitsel bir okuma modeliyle tekrar tekrar okumaya yardımcı olmanın ve kapsamlı okumanın İngilizce yabancı dil okuyucusunun akıcılığını artırıp artırmadığını ve dolayısıyla anlamalarını geliştirip geliştirmediğini araştırmıştır. Çalışmaya bir üniversitede okuyan yirmi dokuz Japon öğrenci katılmış ve katılımcılar eşit olarak geniş okuma ve tekrarlanan okuma grupları şeklinde iki gruba ayrılmıştır. Çalışmadan önce yapılan okuma bölümü puanları ve TOEFL testinin toplam puanları, başlangıçta iki gruptaki

öğrencilerin istatistiksel olarak farklı olmadığından emin olmak için kullanılmıştır. Kapsamlı okuma grubunda, öğrenciler ders kitaplarını okurken daha kolaydan daha zorluya doğru giderek artan bir şekilde okurken, tekrarlanan okuma grubundaki öğrenciler destekli tekrarlanan bir okuma programına katılmışlardır. Sonuçlar her iki gruptaki öğrencilerin anlama ölçümleri üzerinde benzer performans gösterdiklerini göstermiştir. Her iki gruptaki öğrencilerin anlama puanları, okuma sayısı arttıkça artmıştır. Araştırmanın bulguları, tekrarlanan okumaların ve kapsamlı okumanın faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Sesli Kitapların Dil Becerilerinin Öğretiminde Kullanılmasına Yönelik Araştırmalar

Yapılan çalışmalar sesli kitapların anadil ve yabancı dil bağlamlarında etkili öğrenme araçları olduğunu göstermiştir. Sesli kitapların okuduğunu anlama, kelime dağarcığı, akıcılık, kelime tanıma, ses okumada doğruluk, konuşma, yazma, okumaya yönelik motivasyon ve okumaya yönelik olumlu tutumlar üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Sesli kitapların uzun yıllardır birinci dil bağlamlarında (Littleton vd., 2006) ve aynı zamanda yabancı dil öğretim bağlamında dinleme becerileri (Kartal & Şimşek, 2017), telaffuz, eleştirel düşünme becerileri (Marchionda, 2001; Saka, 2015), okuma becerileri (Beers, 1998; Grover & Hannegan, 2005; Harris, 2001; Reissner, 1996; Türker, 2010) ve kelime öğretimi (Grover & Hannegan, 2005; O' Day, 2002) üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Öğretmenler ve öğrenciler tarafından sesli kitapların kolay erişimi ve kullanımı yabancı dil becerilerinin öğretilmesine katkıda bulunur. Dahası, iyi bir sesli kitap, sınavtaki karakterizasyon, tema, ton ve ayar unsurlarını yakalamaya yardımcı olur (Brown, 2002). Aşağıda sesli kitapların yabancı dil eğitiminde kullanılmasına yönelik bazı çalışmalar anlatılmıştır.

Okuma zorlukları yaşayan çocuklarda sesli kitapların etkinliğini araştıran Reissner (1996), çalışmasında, sesli kitapları kullandıktan sonra birinci sınıf öğrencilerinin genel okuma ve dinleme becerilerinde bir iyileşme olduğunu bulmuştur. Araştırmacı ayrıca kitapların ses ve video kasetler üzerindeki etkilerini karşılaştırmış sesli kitapların okuma becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu bulmuştur.

Bir diğer çalışmada, Harris (2001), okuma zorluğu çeken öğrencilerin kavrama becerilerini geliştirmek için sesli kitapların kullanılmasının etkinliğini ölçmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada sonuçlar, sesli kitapların okuma akıcılığı, tonlama becerileri ve gelişmiş kelime bilgisini geliştirdiğini göstermiştir. Ayrıca, katılımcılar yeni kitaplar okumak için olumlu tutumlar geliştirmiştir. Son olarak, öğrencilerin okuma tutumlarının hem eğlence hem de akademik kategorilerde geliştiğini ortaya koymuştur.

O'Day (2002) eş zamanlı okuma ve dinleme etkinliğinin okuryazarlık öğrenimini nasıl etkilediğini araştıran bir çalışma yürütmüştür. Araştırmanın katılımcıları beşinci sınıf öğretmenleri ve öğrencileridir. Araştırmada eş zamanlı okuma ve dinlemenin öğrencilerin kelime tanıma, akıcı okuma ve okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Ayrıca sesli kitapların telaffuz hatalarını düzeltmede önemli bir rolü olduğu bulunmuştur.

Türker (2010), sesli kitaplarının Türkiye'deki farklı yeterlilik düzeylerindeki üniversite yabancı dil öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliğini ortaya çıkarmayı amaçlayan bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada üç haftalık bir çalışmaya 82 gönüllü öğrenci katılmıştır. Farklı yeterlilik düzeylerinde sesli kitapların etkinliği arasında karşılaştırma yapmak için öğrenciler iki farklı yeterlik seviyesinden seçilmiştir. Her yeterlik düzeyinde katılımcılar iki gruba ayrılmış ve bir grup aynı anda dinlerken ve okurken, diğer grup kitapları

sadece okumuştur. Sonuçlar sesli kitap kullanan grubun diğerinden daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca sesli kitapların orta seviyede, temel seviyede olduğundan daha etkili olduğu bulunmuş ve katılımcıların sesli kitaplara karşı olumlu tutumlara sahip olduğunu göstermiştir.

Nicel bir çalışmada Stone-Harris (2008), yaklaşık 410 öğrenci üzerinde sesli kitapların faydalarını araştırmıştır. Öğrencilerin kontrol ve deney gruplarına ayrıldığı bu çalışmada kontrol grubunda, öğrenciler yazılı kitap okumuşlar ve her kitaptan sonra bir anlama testi yapılmıştır. Deney grubundaki öğrenciler hem dinlemişler, hem de aynı kitapları okumuşlar ve kontrol grubu olarak aynı anlama testlerini yapmışlardır. Okuduğunu anlama düzeyinin artmış olup olmadığını belirlemek için tüm öğrencilere bir son test yaptırılmıştır. Sonuçlar, sesli kitapların okuduğunu anlamada anlamlı bir iyileşme göstermediğini, ikinci sınıf öğrencilerin ise beşinci sınıf öğrencilerinin kavrama açısından daha büyük iyileşmeler gösterdiğini ortaya koymuştur.

Takan (2014), ses özellikleri benzer olan, telaffuz özellikleri ve sözlü okuma alıştırmaları arasındaki ilişkiyi yapısal özellikleri açısından incelemiştir. Araştırmacı, bir lisede otuz öğrenciyi katılımcı olarak seçmiş ve onlar tarafından yapılan telaffuz hatalarına odaklanmıştır. Öğrencilerin ders kitaplarındaki okuma alıştırmaları (ses biçimleri) telaffuz öğrenmeyi desteklemek için kullanılmıştır. Araştırmacı, konuşulan okuma alıştırmalarını dinledikten sonra, katılımcıların doğru telaffuzlarında bir artış olduğunu bulmuştur. Bu sonuçlar Serafini (2004) tarafından da desteklenmektedir. Sereafini sınıf içinde sesli kitapların kullanımının akıcı bir şekilde okumaya, öğrencilere yeni sözcük dağarcığını kavratmaya yardımcı olduğunu söylemektedir. Çalışma, sesli kitapların dil öğrenenlerinin kelimelerin telaffuzlarını hem segmental hem de parça üstü (suprasegmental) düzeylerde duymaları için ek fırsatlar yarattığını da ortaya koymuştur.

Saka (2015) sesli kitapların üniversite öğrencilerinin telaffuz becerileri üzerine olan etkisinin yeterlik seviyelerine (temel, orta düzey öncesi ve orta) göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Ayrıca katılımcıların sesli kitaplara ve sesli kitapların telaffuz becerileri üzerine olan etkisine yönelik görüşleri de incelenmiştir. Bu üç seviyede birer sınıf kontrol birer sınıf da deney grubu olarak belirlenmiş ve katılımcılardan belirlenen üç adet basamaklı öykü kitabını ders dışında kapsamlı okuma ile okumaları istenmiştir. Deney grubundaki öğrenciler kitapları ses kayıtları ile dinleyerek okumuş kontrol grubu öğrencileri ise sadece yazılı hallerini okumuşlardır. Sonuçlar sesli kitapların katılımcıların hem işittiğini ayırt etme hem de sesleri üretme düzeyindeki telaffuz becerilerinin artması üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Bundan en çok yaralanan seviye ise orta düzey öncesi olmuştur. Son olarak öğrenci görüşleri, öğrencilerin sesli kitaplara karşı olumlu görüşler geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Yakın tarihli diğer bir çalışmada Kartal ve Şimşek (2017) sesli kitapların üniversite birinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Onüç haftalık bir süre boyunca, deney grubunda, öğretmen iki adet romanın hem basılı hem de sesini kullanmıştır. Kontrol grubunda sadece basılı versiyonlar kullanılmasına izin verilmiştir. Elde edilen bulgular sesli kitapların öğrencilerin dinleme anlama becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir. Ayrıca anket verileri, sesli kitapların katılımcıların dinlediğini anlamalarına telaffuz ve motivasyonuna katkıda bulunduğunu göstermiştir.

Yukarıdaki çalışmalar sesli kitapların yabancı dilde okuma ve dinleme becerileri ile telaffuz ve kelime öğrenimi üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca çalışmalarda katılımcıların sesli kitaplara karşı olumlu tutumlar geliştirdikleri de bulunmuştur. Bütün bu sonuçlar sesli kitapların yabancı dil ortamlarında daha fazla kullanılmasının önemini ve gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Sesli kitaplar eş zamanlı okuma ve dinlemenin en iyi yapılabildiği kaynaklardan biridir. Eş zamanlı okuma ve dinlemenin okuryazarlık ve okuma akışkanlığı açısından önemli olduğu bulunmuştur (Beers, 1998). Eş zamanlı okuma ve dinleme çoklu göreve imkan verir, dil farkındalığını artırır ve telaffuzu netleştirir. Ayrıca ilgiyi, güveni, okuma becerisini artırır, ve öğrencilerin seviyeleri üstündeki kitapları okuyabilmelerini sağlar (Beers, 1998). Bir öğrenci bir sözcüğü görür ve aynı zamanda duyarsa, görme ve işitme konusundaki ikili deneyim, öğrenenin hafızasında bulunan kelimeyi, sadece sözcüğü görme eyleminden daha çok çift bir izlenim ve daha derin bir baskı oluşturur (Cardillo vd. 2000). Bu çifte baskı ve izlenim, çocuğun hafızasında sözcükleri daha etkili bir şekilde tutmasına ve sözcüklerin görsel ve işitsel doğası arasında ilişki kurmasına izin verir.

Bu bölümün temel sonucu, yapılan araştırmaların sesli kitapların yabancı dil olarak İngilizce öğrencilerinin okuduğunu ve dinlediğini anlama, telaffuz ve kelime öğrenimi becerileri üzerinde önemli katkıları olduğu yönündedir. Bu nedenle, bu bölüm sesli kitapların hem yabancı dil sınıflarında hem de sınıf dışında kullanılmasının faydalı olacağını savunmaktadır. Sesli kitaplarla ilgili mevcut literatür sesli kitapların tüm yeterlilik düzeylerinde öğrencilerle birlikte kullanılabileceğini kanıtlamaktadır. Sesli kitaplar kısa bir süre içinde okuduğunu anlama yeteneğini artıramaz ancak öğrencileri okumaya motive etmede olumlu bir fark yaratacaklar (Stone-Harris, 2008).

Telaffuz, yabancı dil sınıflarındaki temel konulardan biridir. Bu ortamlardaki yanlış telaffuzların altta yatan nedeni, 1960'ların sonuna kadar dinlemenin ihmal edilmesi ve dil öğreniminde pasif bir süreç olarak düşünülmesidir (Demirezen, 2005). Sesli kitaplar telaffuz hatalarının düzeltilmesinde çok önemli rol oynamaktadır. Öğrenciler, özellikle yazılışı ile okunuşu çok farklı olan kelimelerde ses ile metni aynı anda görünce daha kolay öğrenmektedir. Saka'nın (2015) çalışması, sesli kitapların dinlenmesinin öğrencilerin telaffuz becerilerini ve dolayısıyla bunların anlaşılabilirliğini geliştirebilmesidir. Ayrıca, bu çalışmanın sonuçları, sesli kitaplarının yabancı dil olarak İngilizce öğrencilerinin farklı yeterlik düzeylerine göre telaffuz üzerindeki etkililiğine ilişkin derinlemesine bir anlayış sağladığından önemli olabilir.

Literatürde sesli kitapların okuma, dinleme, ve telaffuz becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. Yapılan deneysel çalışmalardan yola çıkarak bazı öneriler sunulabilir. Öncelikle, sesli kitapların seçimi önemli bir süreçtir. Sesin kalitesi, anlatıcıların tonu ve hızı ve kitapların zorluğu göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca sesli kitap öğrencilerin seviyesinin çok üzerinde olmamalıdır. Yukarıda belirtilen tüm konuları ele aldığımızda, öğrencilere sesli kitaplarını kendileri seçme şansı vermek iyi bir fikir olabilir. Yaygın olarak kullanılan bir sesli kitap sitesi olan www.audible.com'un kurumsal bir üyeliği bunu büyük ölçüde kolaylaştıracaktır. Sesli kitaplar çocukların okumayı öğrenmelerine ve okuma deneyimini eğlenceli hale getirmelerine yardımcı olmak için de kullanılabilir. Sesli kitaplar sahip oldukları çok boyutlu ve birleştirici öğrenme, profesyonel okuyucular, ses efektleri ve müzik gibi özellikler ile kitap okuma motivasyonunu artırabilir (Cardillo vd. 2007). Buradan yola çıkarak her sesli kitabın eşit olmadığı sonucuna da ulaşılabilir. Sesli kitapların burada sayılan özellikleri kitabın kalitesine doğrudan etki etmektedir. Öğretmenler, sesli olarak eşlik ettikleri zaman, yazılı metin çok daha etkili olduğundan, kitapların seslerini veya sınıfta kullandıkları bazı haberleri veya hikayeleri sağlamalıdır. Sesli kitaplar, hem okuma hem de dinleme sınıflarında ve sınıfların dışında da kapsamlı okuma ve dinleme bağlamında kullanılabilir.

Kaynakça

- Adams M. J., Lehr, F., & Osborn J. (1998). 'The three-cueing system', *Literacy for All: Issues in Teaching and Learning*. New York: Guilford Press.
- Alderson, J. C., & Urquhart, A. H. (1984). Introduction: What is reading? In J. C. Alderson & A. H. Urquhart (Eds.), *Reading in a foreign language* (pp. xv-xxviii). New York: Longman.
- Baumann, J. F., & Duffy, A. M. (1997). Engaged reading for pleasure and learning: A report from the National Reading Research Center: Athens, GA: University of Georgia and NRRC.
- Beers, K. (1998). Listen while you read. *School Library Journal*, 44(4), 30-35.
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. NY: Pearson Education.
- Brown, J. E. (2002). Audiobooks in the classroom: Bridging between language arts and social studies. *The Alan Review*, 58-59.
- Cardillo, A., Coville B., Ditlow, T., Myrick E., & Lesesne, T. (2007). Tuning in to audiobooks: Why Should Kids Listen? *Children & Libraries*. 5(3), 42-46.
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed.). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Chang, C-S., & Read, J. (2006). The effects of listening support on the listening performance of EFL learners. *TESOL Quarterly*, 40, 375-397. Doi: <https://doi.org/10.2307/40264527>
- Day, R. R. (1993). *New ways in teaching reading*. Illinois: Pantagraph Yayınevi.
- Day, R., & Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the second language classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Demirezen, M. (2005). Rehabilitating a fossilized pronunciation error: the /v/ and /w/ contrast, by using the audio-articulation method in teacher training in Turkey, *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(2), 183-192.
- Friesen, M. E. (2008). *Harry potter and the overly long commute: Trends in audio books*. English). *ProQuest Dissertations and Theses*, Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/276112423?accountid=16935>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic.
- Grover, S., & Hannegan, L. D. (2005). Not just for listening: Integrating audiobooks into the curriculum. *Book Links*, 14(5), 16-19.
- Hariri, M. (2012). A review of literature: a gender-based study of pronunciation accuracy. *Research Journal of Applied Sciences, Engineering and Technology*, 4, 4861-4864.
- Harris, D. D. (2001). *An inquiry into the influence of taped books on the oral reading performance of struggling third-grade readers*. Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College). *ProQuest Dissertations and Theses*, Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304700784?accountid=16935>
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hismanoglu, M. (2006). Current perspectives on pronunciation learning and teaching. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1), 101-110.
- Jacobs, G. M., Davis, C., & Renandya, W. A. (1997). Introduction. In G. M. Jacobs, C. Davis & W. A. Renandya (Eds.), *Successful strategies for extensive reading* (pp. ii-xii). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Jacobs, T. (2006). Teaching with audiobooks. Article Alley. Retrieved from www.articlealley.com
- Johnson, D. (2003). Web watch: Audiobooks: Ear-resistible! *Reading Online*, xx, 16-40.
- Kartal, G., & Simsek, H. (2017). The effects of audiobooks on EFL students' listening comprehension. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 17(1), 112-123.

- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. London: Oxford University Press.
- Littleton, K., Wood, C., & Chera, P. (2006). Interactions with talking books: Phonological awareness affects boys' use of talking books. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(5), 382-390. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2006.00183.x>
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge University Press.
- Marchionda, D. (2001). A bridge to literacy: Creating lifelong readers through audiobooks. *Audio File Magazine*, 10(2), 19-21.
- Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. New York: Routledge.
- Nord, J.R. (1980). Developing listening fluency before speaking: an alternative paradigm. *System*, 8(1), 1-22. Doi: [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(80\)90020-2](https://doi.org/10.1016/0346-251X(80)90020-2)
- O'Day, P. S. (2002). Reading while listening: Increasing access to print through the use of audio books (Basılmamış Doktora Tezi). Boston College, Massachusetts, A.B.D.
- Paivio, A (1971). *Imagery and verbal processes*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Reissner, L. (1996). *Repeated reading intervention using taped books to increase emergent literacy skills with children at-risk*. West Virginia University). *ProQuest Dissertations and Theses*, Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304282031?accountid=16935>
- Renandya, W. A., & Farrell, T.S.C. (2011). 'Teacher, the tape is too fast!' Extensive listening in ELT, *ELT Journal*, 65(1), 52-59. doi: <https://doi.org/10.1093/elt/ccq015>.
- Richards, J. C., & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. Doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667190>
- Robinson, W. (2006). *Audio books*. Retrieved from http://web.utk.edu/%7Ewrobinso/561_lec_audio.html
- Rost, M. (2001). Listening. In the Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages. In Carter R., Nunan D. (Eds). 7-13. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubery, M. (2008). 'Play it again, Sam Weller: New digital audiobooks and old ways of reading. *Journal of Victorian Culture*, 13(1), 58-79. Doi: <https://doi.org/10.3366/E1355550208000088>
- Saka, Z. (2015). The effectiveness of audiobooks on pronunciation skills of EFL learners at different proficiency levels (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Bilkent University.
- Serafini, F. (2004). *Audiobooks & Literacy: An educator's guide to utilizing audiobooks in the classroom*. New York: Random House Inc.
- Shiffrin, R. M., & Schneider, W. (1977). Controlled and automatic information processing: II. Perceptual learning, automatic attending, and a general theory. *Psychological Review*, 84, 127-190.
- Sternberg, R. J. (2003). *Cognitive theory*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Stone-Harris, S. (2008). *The benefit of utilizing audiobooks with students who are struggling readers*. Education). *ProQuest Dissertations and Theses*, Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304389547?accountid=16935>
- Taguchi, E., Takayasu-Maass, M., & Gorsuch, G. J. (2004). Developing reading fluency in EFL: How assisted repeated reading and extensive reading affect fluency development. *Reading in a Foreign Language*, 16(2), 70-96.
- Takan, D. (2014). *The effect of listening to spoken reading exercises on pronunciation in English as a foreign language classes for state secondary school students* (Basılmamış yüksek lisans tezi). Çağ University, Mersin, Turkey.
- Türker, S. (2010). The effectiveness of audio books on the reading comprehension of selected texts by university EFL students at different proficiency levels (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory*. New York: Cambridge University Press.
- White, G. (2006). Teaching Listening: Time for a change in Methodology. In Usó-Juan, E. &Martínez-Flor, A. (Eds) *Studies on Second Language Acquisition: Current Trends in the Development and Teaching of the four Language Skills*. Berlin: Walter de Gruyter, pp. 111-135
- Wolfson, G. (2008). Using audiobooks to meet the needs of adolescent readers. *American Secondary Education*, 36(2), 105-114.
- Wolvin, A. D., & Coakley, C. G. (1991). A survey of the status of listening training in some Fortune 500 corporations. *Communication Education*, 40(2), 152-164. Doi: <https://doi.org/10.1080/03634529109378836>.

BÜTÜNCE DİLBİLİM

Dr. Öğr. Üyesi Fahrettin ŞANAL

1-Tutum ve Kullanım

Şu ana kadar dünya çapında yapılan bir çalışma bütünce (corpus) ve bütünce dil bilim (corpus linguistics) açısından diller arasında büyük bir boşluk olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bazı diller örneğin İngilizce Bütünce Dilbilime ilgisini artırırken diğerleri örneğin Türkçe'nin bu ilgiyi bir bakıma sınırladığı görülmektedir. Bu durum İngilizce Bütüncenin Türkçe Bütünceye göre daha çabuk büyümesini açıklamaktadır. Aşağıdaki bütünce örnekleri geçen elli yıl süresince İngilizce'nin Bütünce Dilbilim ve Bütünce ile olan ilgisinin resmini hassas bir şekilde odaklanarak ortaya sermektedir. (Kaynak: Korpus internet ağı)

1-Brown Üniversitesi Bütüncesi

Düzenleyen: Brown University, Rhode Island, U.S.

Tarih: 1960'lar Boyut: Bir milyon sözcük

Kapsam: Yazılı Amerikan İngilizcesi; 15'den fazla metin kategorisine dağılmış yaklaşık 2.000 kelimelik 500 metin örneği.

Erişim: ICAME CD-ROM'unda kullanılabilir

2-LLC London-Lund Konuşma İngilizcesi Bütüncesi

Düzenleme Tarihi: 1960'lar dan 1970'li yılların ortasına kadar

Boyutu : 500 bin sözcü

Not: LLC, iki projenin sonucudur; Üniversite Koleji SEU (1959) Londra ve SSE (1975) Lund Üniversitesi

3- FROWN -Freiburg BROWN Amerikan İngilizcesi Bütüncesi

Düzenleyen: University of Freiburg, Germany

Tarih: 1991-92 Boyut: Bir milyon sözcük

Kapsam: “ Nihai amaç, orijinal LOB ve BROWN bütünceleriyle mümkün olan en yakın şekilde uyumlu olan, 1990’ların başlarındaki paralel bir milyon kelimelik bütünceyi derlemektir.”

Erişim: ICAME CD-ROM’unda mevcuttur

Not: SGML Biçimlendirmesi; FROWN, BROWN bütüncesine paralel bir bütünce olarak 1990’ların verileriyle oluşturuldu.

4-BNC -British National Corpus (İngiliz Ulusal Bütüncesi

Düzenleyen : Oxford University Press tarafından yönlendirilen, Endüstriyel bir akademik konsorsiyum

Tarih: 1994 yılında tamamlandı; 1995 yılında ilk sürüm; ikinci sürüm 2001 yılı.

Boyut: 100 milyondan fazla kelime (4,125 metin)

Kapsam: Çok kapsamlı; Yüzde 90 yazılı ve yüzde 10 konuşma materyali

Erişim: Lisanslı; Konuk hesabı, BNC Çevrimiçi Hizmetindeki SARA İstemcisini kullanarak veya BNC’de basit bir arama yaparak kullanılabilir.

Not: TEI yönergelerine göre SGML İşaretleme; POS etiketleme CLAWS ile gerçekleştirildi.

Geçen elli yılda yapılan bölgesel, genel ve özel bütüncelere üstünkörü bir bakış üç önemli yön ortaya koymaktadır. İlk olarak, 1964 yılında Brown Corpus’un kuruluşundan beri bütüncelerle ilgili merak sürekli artmaktadır. İkinci olarak, bütünceler sürekli gelişen yapay zekâdan önemli ölçüde yararlanmıştır. Birinci nesil bütünce (örneğin Brown bütüncesi 1.000.000 simge) ve günümüzdeki yeni nesil bütünce (örneğin İngiliz Ulusal Bütüncesi 100.000.000) arasında depolama kapasitesindeki büyük açıklık için kullanıldığı kadar bütünce (korpus) analizinde de kullanılan ve sürekli gelişen yazılım ürünleri bu yararlanmanın en açık delilleridir.

Üçüncüsü, bölgesel bütüncelerin varlığı (örneğin, İngiliz Ulusal bütüncesi, Avustralya İngilizcesi Bütüncesi), otantik (yerli) bütünce ve öğrenci bütüncesi (LOCNESS), Öğrenci İngilizcesinin uluslararası bütüncesi) varlığı, sözlü bütünce (Konuşulan Amerikan İngilizcesi bütüncesi) ve yazılı bütünce (örneğin, Longman Yazılı Amerikan bütüncesi), dil ve dilbilimsel araştırmalarda bütüncenin farklı işlevlerine tanıklık eder.

Bütünce Dilbilimin hala akılcılar (rationalists) ve deneyimciler(empiricists)arasında gidip geldiği açıkça ortaya konmalıdır. Modern rasyonalist (akılcı) dilbilim okulunun kurucusu Chomsky, bir dilbilimcinin performanstan ziyade yetkinlik gerçeğine dayanması gerektiğini savunur. Bu nedenle rasyonalistler, bir bütüncedeki X ve Z maddelerinin yokluğunun, söz konusu öğelerin konuşmacı veya yazarın içselleştirilmiş sisteminde var olmadığını kanıtlamadığını düşünürler; kısacası, bir dilbilimcinin, cümleleri saymak yerine dilbilgisini tanımlaması gerekir (McEnery ve Wilson 1996).

Öte yandan, emprisistler, bütünce dilbilimi verimli bir alan ve araştırmacılara doğal olarak ortaya çıkmış büyük veriler sağlayan ve yetkinliği yansıtan şimdiye kadar geliştirilmiş en iyi metod olarak savunurlar. Ancak, bazı dilbilimciler, dilbilim araştırmasında tamamlayıcı rollerini vurgulayarak teorik ve tanımlayıcı dilbilim arasındaki boşluğu kapatmaya çalıştılar. . Leech (1992: 27) her iki tipin de karşılıklı olarak katkıda bulunduğunu belirtmektedir: Her iki dilbilim

türü kendi şartlarında geçerlidir ve karşılıklı olarak katkıda bulundukları var sayılır. Tanımlayıcı dilbilim, dil kapsamında “teorik dilbilim” ile aynıdır.

Aslında, verilerinin doğası (yani belirli bir dilde) daha az soyut ve daha doğrudan gözlemlenebilir olduğu için, tanımlayıcı dilbilim, bilimsel yöntemin ilkelerine uygun olarak teori inşası ve testine daha uygundur,

Leech’in dilin kuramsal incelemesinde (CL:Corpus Linguistics: Korpus Dilbilim) KL’nin statüsü hakkındaki görüşüyle temel anlaşmada, Halliday (1992: 41), KL’nin sağlayabileceği delillerin çeşitli teorik araştırma alanları için önemli sonuçları olduğunu belirtmektedir: Korpus (Bütünce) çalışmaları, dilin teorik araştırmalarında merkezi bir yere sahiptir. Korpusun kullanılabileceği pek çok yol vardır; burada kast edilen yollardan biri- kesinlikle sadece bir tek değil- dilbilgisi sistemlerinde olasılık profillerinin oluşturulabileceği gramerde var olan göreceli tekrarların kanıtını sağlamaktır. Bunların sırasıyla, en azından teorik beş tane araştırma alanlarına ilişkin etkileri vardır: gelişimsel, diyalojik (kullanım değişkenliği), sistemik, tarihsel ve metateorik.

Dilin deneysel görüşünü bir adım ileriye götürerek, bir kimse deneysel dilbilimin kalbinin kanıt kavramında yattığı sonucuna varabilir. Bir Korpus Dilbilim çerçevesindeki kanıtın, tahmin veya tahminden ziyade deneyim ve gözleme dayalı olduğunu aklınızda bulundurun. Kennedy (1998: 7 -8), Korpus Dilbilimin diğer dilbilimsel teorilerle rekabet içinde bir teori olmadığını, aksine herhangi bir dilbilimsel çalışmanın özünü içeren bir kanıt kaynağı olduğunu belirtir.

Dilbilimciler her zaman dilin doğası, unsurları, yapıları ve işlevleri ile ilgili teoriler ve bir dilde neyin mümkün olduğunu belirtmek için bir dayanak kaynağına ihtiyaç duymuşlardır. Çeşitli zamanlarda, bu tür kanıtlar, sezgiden ya da iç gözlemden, deneyden ya da bilgi edinmeden ve sözlü ya da yazılı metinlerdeki olayların gözlemlerine dayanan tanımlamalardan ortaya çıkar. Korpus-temelli araştırmalarda kanıtlar doğrudan metinlerden elde edilir. Bu anlamda, Korpus Dilbilimi, kanıtlara yönelik iç gözlemlere dayanan dil yaklaşımlarından farklılık gösterir.

Daha da önemlisi, korpus temelli çalışmalar, geleneksel yaklaşımlarla ulaşılamayacak belirli dilbilimsel yönleri (özellikle dil kullanımı ve eşdizimlilik ile ilgili olanları) ortaya çıkarma konusunda olağanüstü yetenekler göstermiştir. Örneğin, Modern Standard Türkçe için korpus kıtlığı nedeniyle, kelime düzeni modelleri, diyalektik farklılıklar, eşdizimlilik (collocation) veya başka dilden geçmiş kelimelerinin yüzdeleriyle ilgili sorulara güvenilir cevaplar verilemez.

İçselleştirilmiş dilbilim ile daha yakından ilişkili olan konulara değinen Chafe (1992: 7995), korpusun “dilsel girişimin kesinlikle çok önemli bir parçası olduğunu” öne sürüyor ve bir korpus dilbilimcinin dili ve dilin arkasındaki mantığı anlamaya çalışan bir kişi olduğunu ekliyor. Chafe bu sonuca dilbilimin kapsamlı doğal örneklerini dikkatle gözlemleyerek ve daha sonra içgörü ve hayal gücü ile bu gözlemleri kapsayan ve açıklayan makul anlayışlar inşa ederek varıyor. ”

Deneysel bir perspektiften bakıldığında, bir korpusun doğal olarak oluşmuş verisi

bize herhangi bir varsayımsal ve doğal(özgün) olmayan veriden daha üstün olduğuna inanmayı sağlamaktadır. Aarts’ın (1992) belirttiği gibi, Korpus Dilbilim sezgiye dayalı dilbilgisi yerine gözlem temelli dilbilgisi üretmek için verimli bir şekilde kullanılabilir. Bu aşamada, Korpus Dilbilim, anadili konuşanın sağlayabileceği sezgiden daha iyi ya da en azından dilbilimsel analizde, sözdizimsel ya da anlamsal olarak yararlı bir araç olduğunu iddia edebilir. Aijmer ve Altenberg’e göre (1991: 2) , korpora, “çok çeşitli görevler için mükemmel kaynaklar” haline geldi. İddia ettiklerine göre bunun iki ana nedeni vardır:

- 1- Dil bütünceleri, dil çalışmalarında, daha önceki tipteki materyallere göre daha gerçekçi bir temel sağlamıştır; bu, İngilizce sözcükleri, sözdizimi, söylemi ve temsili ile ilgili betimleyici çalışmalara yeni bir ivme kazandırmıştır.
- 2- Dil bütünceleri, İngilizcenin farklı versiyonlarını karşılaştırmak ve dilin niceliksel ve olasılıksal yönlerini keşfetmek için özellikle verimli bir temel haline gelmiştir.

Biber ve diğ. (1998: 233), bir korpus tabanlı yaklaşımın bireysel dilbilimsel özelliklerin incelenmesini daha güçlü ve uygulanabilir kılmaya olumlu katkıda bulunan birkaç şeyin avantajlarını kullandığını iddia etmektedirler:

Bu yaklaşım şu avantajlardan yararlanır: bilgisayarların hızlı, doğru ve karmaşık analizler yapma kapasitesi; Dil kullanımı ile ilgili geniş kapsamlı bilgi, çoklu kayıtlardan

gelen doğal metinlerin büyük eş dizimliliklerinde ve nicel bulguların ve fonksiyonel yorumların birleştirilmesinin sonucu olan zengin tanımlarda bulunur. Bu nedenlerden dolayı, korpus temelli yaklaşım, dil kullanımına yeni tür araştırmalar yürütmeyi ve daha önceki araştırmaların kapsamını genişletmeyi mümkün kılmıştır.

Korpus temelli yaklaşımların devam eden başarısının bazıları, diğer yaklaşımlar kısa sürede işlerken, bağlamlı dizinlerin büyük bir bilgi gövdesini binlerce sıkıcı saate ihtiyaç duyulan işleme yeteneğine dayanır. Örneğin, yüzlerce milyon kelimelik bir korpus içindeki söylem işaretleycilerini veya zamanların dağılımını dakikalar içinde belirlemek mümkün hale gelmiştir. Böyle bir çalışmayı geleneksel yaklaşımlarla tamamlamak aylar hatta yıllar alabilir.

Öğrenci korpusu da dahil olmak üzere, korpus üzerinde gerçekleştirilen yeni deneysel araştırmalar (Kennedy 1990; Tognini-Bonelli 2001; Hunston ve Francis 2000, sadece birkaç isim), iyi derlenmiş ve açıklamalı bir korpusun, araştırmacılara ve öğrenenlere geniş kapsamlı sözcük özellikleri bilgisi sunabileceğine işaret etmiştir. İlk olarak, belirli bir sözcükle ilişkili farklı bağlamsal anlamları gösterir. İkincisi, sözcükler rastgele bir metin içinde oluşmadığı veya birlikte gruplanmadığı için, bir cümle, belirli bir kelime ile birlikte bulunan ortak sözcüklerin açıklamasını sağlar (eşdizimlilikler). Üçüncü olarak, bir kelimenin diğer ilgili kelimelere göre kullanılma sıklığı gösterilebilir. Bu, elbette, öğretim materyalleri tasarımcılarına, dilde ana ve sıklıkla kullanılan kelime dağarcığı hakkında yeterli arka planı sağlar. Dördüncüsü, belirli bir kelimenin bir kayıt veya lehçeye sahip olduğu dil-dışı ilişki kalıpları kolaylıkla bulunabilir. Beşinci olarak, görünüşte eşanlamlı sözcüklerin kullanımı ve dağıtımını ayrıntılı olabilir.

Ayrıca bir korpus, yerleşik dilbilgisi kurallarının kuralları ile dil öğretimindeki dilsel gerçekler arasındaki uyumsuzluğun araştırılmasında son derece yararlıdır. Örneğin, Kennedy (1991, Tognini-Bo n elli 2001’de atıfta bulunularak), dilbilgisel terimlere bağlı olarak sözcükler arasında bir ayrım çizmenin her zaman kolay olmadığına işaret etmektedir: “kelimelerin çeşitli anlamları bazen edat veya zarf olarak işlev görüp görmediklerine bakılmaksızın üst üste biner.” Bu nedenle, her biri ile en sık ilişkilendirilen sözcük sınıfında, edatlar arasındaki zorunlu ve zarf olarak kullanımlar arasındaki temel dilbilgisel ayrımını savunur; isimler ve fiiller. Bu, iki sözcük arasındaki farkı ayırt etmek için dilbilgisel sıralamaların önemini gösterir. Neye inanıldığı ve neyin öğretildiği ile gerçek ve uygulanmış olan arasındaki uyumsuzluğun bir başka örneği ise eğer olmasa da ve olmadıkça arasındaki geleneksel denklemdir (Tognini-Bonelli 2001: 17’de geçen Berry 1994;).

Korpora, anlam ayrımı anlamında da önemli bir rol oynamıştır. Tognini-Bonelli’ye göre (2001: 25-33), korpora öğrenenlere yardım eder ve “referans sözlüklerde bildirilemeyen ya da dilbilgisel yapılara atıfta bulunarak açıklanabilecek anlamlar arasındaki farkı belirler ve ayırt

eder. “Yazar, İngilizce sınıfındaki bir öğrenci tarafından sorulan “all but(hariç) except (hariç) ile aynı anlamda mıdır?” sorusuna verdiği (s. 25) olumlu cevaptan kanıt sağlamaktadır. Her ikisi de yani hem sözlükler hem de referans gramerleri, aralarındaki kesin ayrımı sağlamada başarısız olmasına rağmen, korpus bunu başardı.

Bu yaklaşımdaki sözcüklere olan derin ilgi, Francis ve Sindair’i sözcük ve dilbilgisi arasındaki geleneksel ayrışmaya karşı şiddetle tartışmaya sevk etmiştir. İddialarına göre sözcük ve gramer bir kategoride ele alınmalıdır. Francis (1995, Hunston ve Francis 2000: 30’dan alıntı) bu tamamlayıcı ilişkiyi açıkça ifade eder: Özellikle sözdizimsel yapılar, belirli söz dizim öğeleriyle birlikte ortaya çıkma eğilimindedir ve –madalyonun diğer yüzü– sözlüksel öğeler, belirli bir yapı düzeniyle meydana geliyormuş gibi görünmektedir. Kısacası, söz dizimi ve sözlük birlikte seçilidir ve bunlardan herhangi birine ayrı ayrı bakamayız.

Dilbilim araştırmasında korpora’nın girişinin diğer anlık sonuçları tarihsel dilbilimde olduğu kadar sosyo-dilbilimde de açıkça görülmektedir. Karşılaştırmalı çalışmalarda korporayı kullanarak, şimdi kelime kaybı, ödünç kelimeler ve anlam değişimi ile ilgili çeşitli konuları incelemek mümkündür. Diğer taraftan, sosyo-dilbilimdeki aynı yöntem, bölgesel ve sınıfsal varyasyon, meslek dili ve sosyal bağlamda kullanılan dil ile ilgili güvenilir sonuçlar sağlamıştır. Korpus Dilbilim araştırmasının kapsamının, dilbilim disiplinlerinin çoğunu kapsayacak şekilde genişlemeye devam etmesi beklenebilir. Biber ve arkadaşları (1998) için, tek tek sözcükler, dilbilgisel özellikler, erkek ve kadın dili, çocukların dil edinimi, yazar stili, sosyal bağlamda kullanılan dil ve diyalekt ve zaman periyotları karşısında özelliklerin dağılımı dahil olmak üzere çok çeşitli konuları incelemek için korpus tabanlı yöntemler kullanılabilir. Onlar, “hemen hemen her dilbilim alanında deneysel araştırmalara uygulanabilecek” bir korpus-temelli yaklaşımın olduğunu ekliyorlar (s.l 1).

2- İkinci Dil Edinimi (İDE) Araştırmalarında Korpus Dilbilim Uygulamaları: Öğrenci Korpusları

Dünya çapında bilgisayar hizmetlerinin yaygın bir şekilde kullanılmasının bir sonucu olarak İDE araştırmasında korpus tabanlı yaklaşımlara ilgi giderek büyümektedir. Sonuçların objektif olarak doğrulanmasına **açık olduğu için, Leech (1992)** «e göre, bir korpus tabanlı yaklaşım, güçlü bir metodolojidir. Korpus çalışmasını diğer birçok yaklaşımdan daha güçlü ve makul kılan diğer bir özellik de halkın erişilebilirliği ve dolayısıyla farklı açılardan ve farklı amaçlarla nesnel olarak araştırılabilmesidir.

İngilizcenin Yabancı Dil (İYD) olarak öğretiminde özgün metinlerin önemini vurgulayan Beaugrande (2001), «İYD öğrenenleri ve benim gibi İYD’nin anadili olmayan öğretmenlerinin de, standart olmayan İngilizceye maruz kalmaktan değil, kısmen otantik İngilizce ve kısmen de otantik standart İngilizce’ye maruz kalma eksikliği olduğunu iddia eder.” Bu argüman, ikinci dil öğreniminde ve öğretiminde Korpus Dilbilim ve korpora’ya olan ihtiyacı pekiştirmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin otantik değil standart materyallere maruz kalmaları, hedef dili tam öğrenmeleri **için yeterli değildir. Öğrencilerin, metinleri ve diğer dilbilgisel, anlamsal, söylemsel ve pragmatik özellikleri elde etmek için otantik metinlere maruz kalmaları gerekir.** Ancak, dilbilimin farklı temaları, genel korporanın **tüm dilbilimin alt alanlarının taleplerini karşılayamaması özel korpora fikrini öne çıkardı.** Bu nedenle, bu, bir dili öğrenenlerin ürettiği denemeler veya metinler koleksiyonu yani öğrenen korporası diye adlandırılan şeyin varlığını açıklar. Engwall (1994) ve Hunston (2002), diğerlerinin yanı sıra, korporanın farklı tiplerini, onları yaratmanın ardında yatan farklı hedeflere ve amaçlara dayandırmaktadır.

Ancak, böyle bir korporanın üretilmesi, **İDE** alan adıyla ilgilenen herkesin, önceki literatürde **açıklanmayan dil öğrenimi hakkında özel ve kapsamlı bilgiler elde etmesini sağlamıştır. Bu tür bilgiler, her türlü çağrışımı, sözdizimsel yapıları, sözcük sıklığını, bağlamsal aşırı genellemeyi, sözcük kategorisini vb. İçerir.**

Dahası, öğrenci korporası araştırmacıların anadil ve anadili olmayan konuşmacıların performansını karşılaştırmasını ve tezati ortaya koymasını sağlamıştır - şimdi Literatürde Kontrastif Aradil Analizi (bundan sonra KAA) olarak bilinen şey.

Kocontrastif Analizden (KA'dan) (kaynak dil ile hedef dil arasındaki bir karşılaştırmaya dayanan) farklı olarak, KAA, Granger'e (1998: 12) göre iki ana karşılaştırma türünü içerir:

1. Ana dil ve aradil, yani anadil ve aradillerin karşılaştırılması,
2. Aradil aradile karşı, yani farklı aradillerin karşılaştırması.

Bu tür çalışmalar, öğretmenlerin ve araştırmacıların öğrencilerin her türlü hata ve zayıflık alanlarını ortaya çıkarmış ve aynı zamanda anadil ve anadil olmayan performans arasındaki farklılıkların araştırmalarını sağlamıştır. Yine, araştırmacıların, önceki yöntemlerle ulaşılamayan ya da pek erişilebilir olmayan gelişim aşamalarının çeşitli yönlerini ortaya koymalarını sağlamıştır. Örneğin, oldukça yakın zamana kadar, yazma gelişimi, sözdizimsel hatalar açısından ölçülmüştür, ancak şimdi sözcüksel yoğunluk, çeşitlilik, karmaşıklık, kelime sıklığı, kelime kategorisi vb. gibi açılardan incelenmektedir.

Yakın zamanda yapılan güncel bir araştırmaya göre, korporanın (korpusların) **sözcük** bilimi çalışma ve **öğretimindeki** önemine ilişkin dört açık gösterge ortaya çıkmıştır. İlk olarak, farklı büyüme veya eğitim aşamalarını temsil eden farklı korporaları karşılaştırarak birinci ve ikinci dil öğrencilerinin kademeli gelişimini görmek **şimdi** mümkündür. İkincisi, öğrencilerin kelime hatalarının yüksek yüzdesinin tutarlı göstergelerini sağlayarak, korpora, araştırmacıların, ilgilerini **üzerinde** yoğun **çalışılan konulardan (sözdizimi ve fonoloji) en az çalışılan konulara (sözcükbilim)** doğru değişmesine katkıda bulunmuştur. Gass ve Selinker'den (2001: 372) alıntıda, Meara (1984), " bir korpus'ta sözcüksel hataların dilbilgisel hatalardan **üçte bir oranında** sayıca fazla olduğunu" belirtmektedir.

Ancak, önceki bölümlere dayanarak, korpus öncesi dönemdeki sözcük ve eş dizimliliklerin (kolokasyonların) **çoğunlukla ihmal edilmiş olduğunu belirtmek mümkün olacaktır. Üçüncüsü**, izole edilmiş iki dilli sözcük listelerinden farklı olarak, korpora öğrencilere kullanım bağlamını sağlar ve sonuç olarak belirli bir kelimenin sözdizimsel, semantik kaydı ve kolokasyonel özellikleriyle birlikte sunar. Dördüncüsü, somut sözcüklerin soyut ve toplumsal terimlerin engellemesine **aşırı derecede bağlı olmasından dolayı, geleneksel sezgiye dayalı materyaller, öğrencileri gazete okumak ve rapor yazma gibi çeşitli görevlere hazırlamamaktadır (Ljun 1991: 7'e atıfta bulunan Oranger 1998)**. Bu, otantik asıl İngilizce korporalarına dayanan metin materyallerinin geleneksel sezgiye dayalı materyallere tercih edilmesi gerektiğini gösterir.

Biber ve diğerleri (1998: 197) İDE araştırmasında öğrenci korporalarının ikinci dil öğrencilerine ait hataların sıklığını ve sürekliliğini araştırmakta kullanılmasının oldukça faydalı olduğunu iddia ederler. Bu tür çalışmalar ikinci dil edinimi anlayışımızı artırır, hatalar hakkındaki diğer bakış açıları için veri (örneğin, aradil ve standart olmayan hedef çeşitleri olarak) ve eğitim kararlarına kanıt sağlar. Hunston (2002: 212), karşılaştırmalı ara dil çalışmalarında öğrenci korporasını kullanmanın iki ana avantajı olduğunu belirtmektedir:

İlk olarak, değerlendirmenin temelini tamamen açık hale getirmektedir: Öğrencinin dili, seçilen korpus tarafından açıkça tanımlanmış bir standart ile karşılaştırılmakta ve gerekirse ölçülmektedir. Bu standardın uygunsuz olduğu düşünülürse (örneğin, Norveçli okul çocukları için uygun hedefin, İngilizce'nin İngilizce konuşanları yerine uzman Norveççe konuşmacılar olduğu düşünülürse) ilgili kopora değiştirilebilir.

İkincisi, değerlendirmenin temeli gerçekçidir, çünkü öğrencilerin yaptıkları şey, referans kitaplarının söylediklerini yapmaktan ziyade yerli / uzman konuşmacıların gerçekte yaptıklarıyla karşılaştırılır. Kelime bilgisi aralığı veya kelime sınıfı tercihi gibi, fark edilen çoğu parametreler, çoğu dilbilgisi kitaplarında görünmez.

Biber (2001), örnek korporaların deneysel analizlerinin, İkinci Dil olarak İngilizce Öğretimi (İDİÖ) profesyonellerine bile çoğu zaman şaşırtıcı gelen güvenilir bilgiler sağladığını ileri sürmektedir. Örneğin, korpora, konuşmada basit durum fiillerinin kullanımının, sürekli fiillerin kullanımından 20 kattan daha fazla yaygın olarak kullanıldığını kanıtlamıştır. Bu tür bir iddiada, oldukça yakın zamana kadar, uzun bir süre boyunca konuşma ders kitaplarında ilerici fiillerin kullanımını vurgulayan başka dilleri konuşanlara İngilizce öğreten profesyoneller için şaşırtıcı olduğunu iddia ediyor.

Daha fazla ilerlemeden önce, Korpus Dilbilim'nin geleneksel yaklaşımlardan nasıl farklı olduğunu gösteren en azından dört nedenin bulunduğunu akılda tutmak önemlidir:

- doğal olarak oluşan verileri temsil eden bağımlılığı
- objektif analizi ve sonuçları
- nitel ve nicel analize bağımlılığı
- yapay zeka ürünlerine bağımlılığı

3- Korpus Derleme

İyi derlenmiş ve açıklamalı bir korpusun, kullanıcılarına hedef dil hakkında daha güvenilir bilgiler sağlamak için okunaksız veya işlenmemiş bir korpus olduğu varsayılır. Korpus, sezgiden ziyade kanıtlara ya da gözlemlere bağlı olduğu sürece, gösterileceği gibi, korpus temelli çalışmaların özünü oluşturan nicelleştirme kavramıyla (temsil ve istatistik) ilgili bir tez vardır.

3-1-Temsil

Korpus çerçevesindeki son öneriler ve sonuçlar, korpus dilbilimciler tarafından temsiliyet kavramına, bir korpus için veri tabanını oluşturan metin türlerine özel dikkat gösterilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Bu nedenle, bir kayıt veya alan ile sınırlı olmayan bir korpuse sahip olmak gereklidir.

Daha kesin olarak, seçilen metinler farklı bilgi kaynaklarından gelmelidir. McEnery ve Wilson (1996: 22), bir korpusun kalite kavramının tüm yönlerine uyması gerektiğini belirtmektedir:

Bir dil çeşitliliğinin oluşturulmasında, incelenen çeşitliliği en üst düzeyde temsil eden, yani o çeşitliliğin oranlarını da içerecek şekilde mümkün olduğunca doğru bir resim sağlayan bir örnekle ilgileniyoruz. **Örneğin, 19. yüzyılın ortalarında yazılı İngiliz dilini analiz etmek için sadece Charles Dickens ya da Charlotte Bronte'nin romanlarını kullanmak istemeyiz. Örneğimizi, yalnızca romanın türünden seçilen metinlere dayandırmak bile istemeyiz..**

Aradığımız şey, birlikte ele alındığında, 'ortalamanın' kabul edilebileceği ve ilgilendiğimiz tüm dil popülasyonunun makul bir şekilde doğru bir resmini sağlayabileceği çok çeşitli farklı

yazar ve türlerin örnekleridir. Temsiliyet kriteri **tüm** korpuslar için **her zaman sabit değildir. Örneğin, belirli amaçlar için** bulunan korpus ve **öğrenci** korpusu, neredeyse her zaman, veritabanını sağlayan metinlerin türüne göre, boyut olarak daha kısıtlıdır.

Bu korpus için, **temsili niteliği** kriteri, bu çalışmanın veri tabanını sağlayan metinlerin sayı ve temalarına yansıtılmıştır. Temsili olanın ardındaki temel düşüncenin kanıt kavramında yatışığını ve bu İngilizce **öğrenen Türk Öğrencileri'nin söz dizimi bilimi ile ilgili olduğundan, kanıtların** bütün dil için değil, bu özel konuyla ilgili olması beklenmektedir. Ancak, eğer bu korpusun derlenmesi fikrinin bir sözlük üretmesi gerekiyorsa, o zaman mevcut boyut ve metin türleri kesinlikle yetersiz olacaktır.

4-Korpus Ek Açıklama (Bilgi notu)

Geçtiğimiz birkaç on yıl boyunca, örneklenmiş dilin belirli bilgilerini veya özelliklerini kapsayan etiketlerin otomatik veya manuel olarak atanması, korpus açıklamasında devam eden araştırmalar ve ilerlemeler kaydedilmiştir. Bu tür etiketler, aslında, söz konusu verilerin alınmasında merkezi bir rol oynamaktadır. Geleneksel olarak, ek açıklamadaki çalışmaların çoğu, kaynak, yazar, tür, kayıt vesaire ile ilgili bilgileri tanımlamak yerine, dilbilimsel bilginin sınıflandırılmasına ayrılmıştır. McEnery & Wilson (1996: 36-57) sekiz dilbilimsel açıklama türünü birbirinden ayırır.

4-1- Sözcük türü açıklaması

Her bir sözcük ünitesine ya da sözlüğün bir kısmını belirten bir kodun eklenmesini amaçlayan sözcük türü açıklaması (STA) korpus analizi için en temel dayanaktır. STA zenginleştirme aşamasında, bir korpus sonraki iki aşamadan geçer, örneğin belirteç ve ek açıklama. Belirteç aşamasında, bir metni belirteçlere ayırır ve ardından her bir belirteci sınıflandırır. Sözcüksel birimler daha sonra, bağlamsal olarak tanımlanmış sözcük sınıflarına göre (STA etiketlemesinin bir sonucu olarak) etiketlenir veya adlandırılır.

4-2- Söz birimleştirme

Biçim-sözdizimsel seviyesinde 'uyuma', 'uyudu', 'uyur' ve 'uyuyor' atanan farklı eklentilere rağmen, aynı eklenti sözbirimleştirme düzeyinde atanır. Bunun sonucu olarak, ilgili bir sözcük biriminin tüm varyant formları aynı birimin oluşumları olarak kabul edilir. Ne yazık ki, şimdiye kadar geliştirilen bağımlı dizinler programı, kelimeleri, paradigma-odaklı analizler üzerinde sınırlamalar oluşturabilen baş sözcüklerden ziyade, çekimlerine göre işlemektedir.

4-3-Sözdizimsel ek açıklama veya ayrıştırma

Bu tür bir açıklama, cümleyle kurucu yapı analizi atayarak hem sözdizimsel tanıma hem de sözdizimsel analizden oluşur. Kennedy'ye göre (1998: 231), ayrıştırma aynı anda hem açıklama hem de dilsel analizleri içerir:

Ayrıştırma, yalnızca belirli bir dilbilimsel teoriye göre, her bir sözcüğün veya kelime grubunun işlevini bir sözcük grubu veya cümle içinde tanımlamak ve etiketlemek için sadece ek açıklama değil, aynı zamanda dilsel analizi içeren daha zorlu bir görevdir.

Bir isim olarak etiketlenmiş bir kelime, örneğin bir fiilin konusu, nesnesi veya tamamlayıcısı olarak işlev görebilir. Metinlerde yer alan bu cümlelerin sözdizimsel işlevinin etiketlenmiş köşeli paranteziyle tanımlanmış göreceli ifadeleri almak istersek, ayrıştırılmış bir korpus gereklidir.

Bu şekilde analiz edilen korpora'ya genellikle ağaç bankalar denir çünkü bunlar etiketli kurucu yapıların veya sözcük gruplarının koleksiyonlarıdır. **Başka bir deyişle, ayrıştırma evresi**, biçim-sözdizimsel kategorileri birbiriyle **üst düzey sözdizimsel ilişkiler dâhilinde** birleştirme prosedürünü **içerir (McEnery ve Wilson (1996: 42))**.

4-4- Semantik ve pragmatik etiketleme

(STA) Sözcük türü açıklaması ve dilbilgisel ek açıklamaların yanı sıra, bir cümle, dilsel gerçeklik ile ekstra dilbilimsel gerçeklik arasında bağlantı kurmak için bir yorumlama analizine de uğrayabilir. Leech'e göre (1987: 12), bu ek açıklama, hem doğal hem de edebi anlam (semantik) ve doğal olmayan anlam (pragmatik) sağlamayı amaçlar:

...bir metnin veya metnin bir kısmının yorumlanması veya anlamlandırılması ile ilgili olarak. Anlambilim (bağımsızlaştırılmış anlamla uğraşmak) ve pragmatik (bağımsallaştırılmış anlamla ilgilenmek) arasındaki ayrım dilbilimde evrensel olarak kabul edilmez, fakat bilgisayar metinleri anlamında yararlı bir ayrımdır. Semantik analiz, bilgisayar sisteminin erişebileceği yerel bilgi kaynaklarından bağımsız olarak bir metne (-sentence) bir anlamın atanmasıdır. Pragmatik analiz, anlamın (semantik analizin belirlediği gibi), kaynakların tanımlanması ve inançların değiştirilmesi gibi bilgi kaynaklarına entegre edilmesidir.

4-5- Söylemsel ve metin dilbilimsel açıklamalar

Tüm dilbilimsel analiz türlerini takip etmek için, ek açıklama kelime veya cümle seviyesiyle sınırlı değildir. Daha ziyade, söz konusu tüm belgeyi veya metni içerebilir.

Söylemsel ve metin dilbilgisi etiketleme aşaması sırasında, bir korpus iki çeşit açıklama ile zenginleştirilmiştir; yani. (i) Anaporik ek açıklamalar: zamir referansının işaretlenmesi ve (ii) Söylem etiketleri: söylemdeki öğelerin işlevleri: 'iyi akşamlar': selamlar, 'lütfen': nezaket, vb.

4-6-Fonetik Transkripsiyon

Bu tip bir açıklama, sözlü korpusa özgüdür ve genellikle konuşma seslerinin algı ve transkripsiyonunda uzman kişiler tarafından gerçekleştirilir. Bu, diğer birçok ek açıklamada olduğu gibi otomatik olarak yapılamayacağı anlamına gelir.

4-7- Bürünsel (prosodic) ek açıklamalar

Fonetik açıklama gibi, segmental seviyenin üzerindeki ses sistemi ile uyumlu olan bürünsel açıklama sadece sözlü korpora için geçerlidir. Londra-Lund Corpus (LLC), prosodik açıklamalara sahip ilk korpusdu.

4-8-Sorun odaklı etiketleme

Önceki tüm ek açıklama türlerinden farklı olarak, sorun odaklı etiketleme yalnızca araştırmanın hedeflerine bağlıdır ve bu nedenle bir çalışmadan diğerine değişikliklere tabidir. Etiketli veya hatta işlenmemiş bir belgeye uygulanabilecek bu tür etiketlemenin ardındaki fikir, belirli bir kod türünü kullanarak söz konusu verileri kolayca geri almaktır.

Ayrıca, bu tür, söz konusu öğelerle sınırlıdır ve tüm korpus için değil. Bu çalışmanın sonucuna göre, sorun odaklı etiketleme, korpus'taki sözcüksel ve kalımsal hataların sıklık sayımının alınması ve belirlenmesi için kullanılmaktadır.**Özetle**, yukarıda sözü edilen bölümler, son bir-

kaç on yıl boyunca sözlüğün durumuyla ilgili farklı yönleri ve kelime bilimi emellerine hizmet etmek için şimdiye kadar kullanılan en iyi yöntemler olarak düşünülen korpus dilbilim ve korpusların gelişimini özetlemiştir.

Açıklama:

Bu çalışma yazarın Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü'nde tamamlamış olduğu "İngilizce öğrenen Türk öğrencilerinin ikinci dil Sözcük Bilgisi üzerine ara dil bütüncü tabanlı bir çalışma" isimli doktora tezinden üretilmiştir.

Kaynakça

- 1-Aarts, Jan. 1991. *Intuition Based and Observation Based Grammars*. English Corpus Linguistics, ed. by Karin Aijmer and Bengt Altenberg, 44-62. London: Longman.
- 2-Aijmer, Karin and Bengt Altenberg. (eds.) 1991. *English Corpus Linguistics*. London: Longman.
- 3-Beaugrande, Robert de.2001. 'If i were you ... ':LanguageStandardsand Corpus Datain EFL. *Revista Brasileira de Lingufstica Aplicada* 1. 117-154.
- 4-Biber, Douglas, Susan Conrad & Randi Reppen. 1998. *Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- 5- Chafe, Wallace. 1992. *The Importance of Corpus Linguistics to Understanding the Nature of Language*. *Directions in Corpus Linguistics Proceedings of Nobel Symposium Stockholm, 4-8 August 1991*, ed. by Svartivik, Jan, 79-97. Berlin: Mouton de Gruyter.
- 6-Engwall, Gunnel.1994. *Not C hane e But C ho ice: Criteria in Corpus Creation*. *Computational Approaches to the Lexicon*, eds. by Atkins, Sue B. T and Antonio Zampolli, 49-82. Oxford: Oxford University Press.
- 7-Gass, Suzan. M. and Larry Selinker. 2001. *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. (2nd Ed.). Mahwah; New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- 8- Granger, Sylvian and Paul Rayson. 1998. *Automatic profiling of learner texts*. *Learner English on Computer*, ed. by Sylviane Granger, 119-131. London; New York: Longman.
- 9-Grant, Leslie and April Ginther. 2000. *Using Computer-Tagged Linguistic Features to Deseribe L2 Writing Differences*. *Journal of Second Language Acquisition* 9.123-145.
- 10-Haliday, M. A. K. 1989. *Spoken and written language*. Oxford University Pres
- 11-Hunston, Susan and Gill Francis. 2000. *Pattern Grammar: A Corpus-Driven Approach to the Lexical Grammar of English (Studies in Corpus Linguistics)*. AmsterdamlPhiladelphia: John Benjamins.
- 12-Hunston, Suasan. 2002. *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 13-Kennedy, G 1998 *An introduction to corpus linguistics*, London. Addison Wesley, longman
- 14- Leech, Geoffrey. 1987. *General Introduction The Computational Analysis of English: A Corpus Based Approach*, ed by Garside, Roger, Geoffrey Leech and Geoffrey.

Sampson, 1-15. London: Longman.

15-Leech, Geoffrey. 1992. *Corpora and Theories of Linguistic performance. Trends in Linguistics: Direction in Linguistics: Proceedings of Nobel Symposium , Stockholm, 4-8 August 1991, ed by Jan Svartvik, 125-148. Berlin; New York: Mouton de Gruyter*

16-McEnery, Tony & Andrew Wilson. 1996. *Corpus Linguistics. Edinburgh: Edinburgh University Press.*

17-Tognini-Bonelli, Elena. 2001. *Corpus Linguistics at Work. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.*