ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
(Program Geliştirme)

PROJE TABANLI ÖĞRENMENİN YABANCI DİL KULLANIMINDA KONUŞMA YETERLİLİĞİNE ETKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Muhsine TÜRKER

Ankara
Kasım, 2007

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
(Program Geliştirme)

PROJE TABANLI ÖĞRENMENİN YABANCI DİL KULLANIMINDA KONUŞMA YETERLİLİĞİNE ETKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Muhsine TÜRKER

Danışman : Prof. Dr. F. Dilek GÖZÜTOK

Ankara
Kasım, 2007

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ İMZA SAYFASI II

ÖNSÖZ III

ÖZET IV

ÇİZELGELER LİSTESİ V

BÖLÜM

1.GİRİŞ 1

1.1.Problem 2
1.2.Amaç 5
1.3.Önem 7
1.4.Varsayımlar 7
1.5.Sınırlılıklar 8
1.6.Tanımlar 9
1.7.Kısaltmalar 9

2.DİL ÖĞRENME VE PROJE TABANLI ÖĞRENME YAKLAŞIMI

2.1.Anadil Edinim Kuramları

2.1.1.Davranışçı Yaklaşım 10
2.1.2.Doğuştancı Yaklaşım 12
2.2.İletişim Nasıl Gerçekleşir? 16
2.3.Yabancı Dil Öğretimi 18
2.3.1.Dilbilgisi Çeviri Yöntemi 20
2.3.2.Doğrudan Yöntem 20
2.3.3.İletişimci Yaklaşım 22
2.3.4.İşitsel – Dilsel Ve İşitsel – Görsel Yöntem 22
2.3.5.Doğal Yaklaşım 23
2.3.5.1.Edinme Öğrenme Hipotezi 24
2.3.5.2.Denetleme Hipotezi 24
2.3.5.3.Doğal Sıralama Hipotezi 26
2.3.5.4.Girdi Hipotezi 26
2.3.3.5.Etkili Filtre Hipotezi 27
2.4.Avrupa Dil Gelişim Dosyası 27
2.5.Yabancı Dil Öğretimi Ve Program Geliştirme 28

2.6.Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı 32
2.6.1.Proje Tabanlı Öğrenmenin Faydaları 33
2.6.2.Başarılı Proje Hazırlama Basamakları.....34
2.6.3.Proje Tabanlı Öğrenmede Değerlendirme.....35
3.YÖNTEM
3.1.Araştırma Modeli.....37
3.2.Araştırma Grubu.....38
3.3.Verilerin Toplanması 38
3.4.Verilerin Analizi 44
4.BULGULAR VE YORUMLAR
4.1.Bulgular.....45
4.2.Yorumlar
4.2.1.Olgusal Verilerin Yorumu.....52
4.2.2.Yargısal Verilerin Yorumu.....53
5.SONUÇ VE ÖNERİLER
5.1.Özet 55
5.2.Sonuçlar.....55
5.3.Öneriler 57
KAYNAKLAR.....59
EKLER 64

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan…….
Prof. Dr. F. Dilek GÖZÜTOK

Üye……
Yrd. Doç.Dr.Cem BABADOĞAN

Üye……....
Yrd. Doç.Dr.Canan KARABABA

Onay
Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

07/11/2007

Prof. Dr. Ayşe ÇAKIR İLHAN
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Yabancı dil öğrenme ihtiyacı küreselleşen dünyada insanların vazgeçilmez tutkusu haline gelmiştir. Ülkemizde de bunun için büyük bir talep ve istek olmasına rağmen çok da başarılı olduğumuz söylenemez.

Yabancı dilin sınıf içerisine hapsedilmesinin başarısızlığımızın temel nedeni olduğuna inanmam beni bu araştırmaya itmiştir. Gerçek yaşam ile sınıfı birbirine yaklaştıran ve öğrenciyi merkeze alan tüm yaklaşımlar ilgimi çekmiştir. Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımını burada önermem de bundan kaynaklanmaktadır.

Dilbilimci olarak mezun olduktan sonra farklı kademelerde yabancı dil öğretmenliği yaptığım süre içerisinde daha az dilbilgisi fakat daha fazla dil kullanımına yöneldim. On iki yıla yaklaşan öğretmenlik mesleğim boyunca zaman zaman eleştirilmiş olsam da uyguladığım birçok yöntemin doğru ve yerinde olduğunu bu araştırmam sayesinde daha da iyi anladım. Bundan sonraki mesleki yaşantımı teftiş, denetim ve rehberlik alanında sürdürecek olmam bana yüksek lisans eğitimim ve araştırmam boyunca öğrendiklerimi yurdun her yerinde yabancı dil öğretmenleri ile paylaşma fırsatı verecektir.

Kendi adıma çok faydalı olduğunu düşündüğüm bu araştırmamın ilgilenen herkese özellikle de yabancı dil öğretmenlerine katkı sağlamasını umarım.

Danışmanım Prof. Dr. F. Dilek GÖZÜTOK'un bana göstermiş olduğu sabır ve kendimi geliştirmem için beni yüreklendirmesi yadsınamaz. Kendisine ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin değerli hocalarına teşekkürü borç bilirim.

Muhsine TÜRKER

ÖZET

PROJE TABANLI ÖĞRENMENİN YABANCI DİL KULLANIMINDA KONUŞMA YETERLİLİĞİNE ETKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Türker, Muhsine

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. F. Dilek GÖZÜTOK

Kasım 2007, 75 Sayfa

Bu çalışmada Proje Tabanlı Öğrenme (PTÖ) yaklaşımının yabancı dil kullanımında konuşma yeterliliğine etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Ön test -son test kontrol gruplu araştırma modelinde gerçekleştirilen deneyde araştırma grubunu Aydınlıkevler Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi 10'uncu sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Deney grubunda PTÖ yaklaşımı ile dersler sürdürülürken kontrol grubunda geleneksel yöntemle dersler işlenmeye devam edilmiştir. Öğrencilerin konuşma yeterliliklerini değerlendirmek amacı ile ön test ve son test uygulanmış ve hazırlanan ölçeğe öğrencilerin aldıkları puanlar kaydedilmiştir. Elde edilen veriler SPSS programında çözümlenmiştir. Öğrenciler de değerlendirme sürecine katılmıştır. Öğrenci Gözlem Formu ile arkadaşlarının sunumlarını değerlendirmişlerdir. Süreci takip edebilmek ve öğrencilerin grupla çalışma becerilerini gözleyebilmek amacı ile gruplardan Grup Öz Değerlendirme formları doldurmaları istenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda PTÖ yaklaşımı ile yabancı dil derslerinin işlenmesinin öğrencilerin konuşma yeterliliğini arttırdığı söylenebilir.

ABSTRACT

EVALUATION OF THE EFFECTS OF PROJECT BASED LEARNING TO SPEAKING PROFICIENCY IN FOREIGN LANGUAGE USE

Türker, Muhsine
Master Thesis, Department of Education Sciences
Thesis Advisor: Prof.Dr. F. Dilek GÖZÜTOK
November 2007, 75 Pages

In this research the aim was to evaluate the effects of Project Based Learning to speaking proficiency in second language use. In this research; pre test -final test control group research model was used. Sample group used in this research were the 10th grade students of Aydınlıkevler Foreign Language Based High School. While in the experimental group the lessons were carried out according to Project Based Learning approach, in the control group the lessons were done according to the traditional method. In order to evaluate students speaking proficiency pre tests and final tests were applied and their points were recorded in a scale. The data was analysed by SPSS . Students were added to the assesment process. By using the Student Observation Forms students evaluated their classmates' projects. In order to follow the process and to observe students works within their groups, they had to fill in the Group Self Assesment Form. According to the findings of this research it can be said that the students whose second language courses are done by PBL approach rise their speaking proficiency.

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge **Sayfa**

1. Anadil Edinim Kuramları…….…… …..15

2. Anadil Öğrenicileri ile Yabancı Dil Öğrenicilerinin Karşılaştırılması…….21

3. PTÖ ve Geleneksel Öğretim Modelinin Karşılaştırılması……...……36

4. Proje Gruplarının Konuları……..……...…42

5. Deney ve Kontrol Grupları Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması…….…46

6. Deney ve Kontrol Grupları Son Test Puanlarının Karşılaştırılması……..46

7. Deney Grubu Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması…..……..47

8. Kontrol Grubu Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....48

BÖLÜM 1

GİRİŞ

İnsan belli amaçlara ulaşmak için diğer insanlarla işbirliği yapar ve işbirliği yapabilmek için de bir araca ihtiyaç duyar. Elle, başla, gözle, kaşla işaretler yaparak da karşı tarafa bazı duygu, düşünce ve dileklerini anlatabilir. En mükemmel "anlatma" vasıtası dildir. Her birey en az bir dil bilir. Bir dil bilmek bu bireyin başka bir birey tarafından anlaşılıyor olduğu anlamına gelir. Normal koşullarda bir insan okuma ya da yazmayı öğrenmeden yaşamını sürdürebilir fakat konuşmadan yaşamı sürdürmek çok zordur (Fromkin ve Rodman, 1983).

Dil gelişimi ya da dil edinimi, ırk veya kültür fark etmeksizin, normal beyin fonksiyonunda bütün çocuklarda aynı şekilde meydana gelir. Birey anadilinden cümleler kurarak düşünür. Düşündüklerinin dile getirilmesine ise 'konuşma' denir (Banguoğlu, 1990).

Bireyin anadili ile ilgili "bilgi" kısmını öğrenmesi bilinçli gerçekleşen bir süreç değildir. Çocuk dilbilimsel sistemi; yani sesleri, sözcükleri, anlamları ve sözcükleri bir araya getirme kurallarını fark etmeden öğrenir. 12-18 aylar arasında çocuk ilk sözcelerini kullanmaya başlar. 4-5 yaşları arasında dilsel gelişim oldukça hızlıdır. Çocuk okula başlamadan önce anadilinde yaşamı boyunca kullanacağı dilbilgisi kurallarını 'uygulamayı' öğrenmiştir. Henüz iki artı ikinin kaç ettiğini bilmeyen bir çocuğun dili nasıl kurallarına uygun kullanmayı öğrendiği her zaman merak konusu olmuştur. Bu alanda bazı yaklaşımlar geliştirilmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde "Davranışçı" ve "Doğuştancı" yaklaşım üzerinde durulacaktır.

Tarih boyunca insanlar anadilleri ile yetinmemiş; savaşlar, ticaret ve bilime ulaşabilme amacı, insanları yabancı dil öğrenmeye itmiştir. Hızla

gelişen dünyada bir ya da daha fazla yabancı dil öğrenme ihtiyacı günden güne artmaktadır. Hatta bireyin öğrendiği bu dil veya dilleri belgeleme, dil gelişimlerini takip etme ve dil öğrenimini belirli niteliklere oturtma çalışmaları dahi yapılmaktadır. Avrupa Dil Gelişim Dosyası (ADGD), Avrupa Konseyi, Yaşayan Diller Bölümü tarafından hazırlanmış, kişinin bildiği veya öğrenmekte olduğu dil veya dillere ilişkin bir dosyadır. Dil pasaportu, Dil Biyografisi ve Dil Dosyası olmak üzere üç bölümden oluşur. ADGD'de yer alan bu bölümler kişinin bildiği dil veya dillere ilişkin bilgi edinilebilecek bir kaynak oluşturmasının yanı sıra öğrencinin kendi dil öğrenim gelişimini değerlendirmesine ve sonraki dil öğrenme çalışmalarını planlamasına yardımcı olacak önemli bir araçtır (Karababa, 2002). Avrupa Dil Gelişim Dosyasına çalışmanın ikinci bölümünde kısaca yer verilmiştir.

Tarih boyunca yabancı dil öğretim yöntemleri o dili öğretme amacına göre farklılık göstermiş; bazen tercüme ön plana çıkmış, bazen de yalnızca dilbilgisi kurallarını öğretme ihtiyacı duyulmuştur. Bu yöntemler ikinci bölümde 'Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri' başlığı altında ayrıntılı olarak incelenecektir.

1.1. Problem

Hızlı ulaşım araçları ve Internet sayesinde farklı dilden insanlar bir araya gelmekte ve iletişim kurma ihtiyacı duymaktadırlar. 21.yüzyılda yabancı dil öğretme amacını belirleyenin "iletişim kurma ihtiyacı" olduğu düşünülmeden yabancı dil programları geliştirmek, başarısızlığın temel nedeni olarak düşünülmektedir.

Yabancı dil öğretimi anadil öğretiminden her zaman farklı bir yere konmuştur. Hâlâ, yabancı dil öğretiminde çok karmaşık yollar izlenmeye devam edilmektedir. Deftere ve tahtaya tekrar tekrar yazılan dilbilgisi kuralları, tümceler ve ezberletilen sözcükler öğrencilerin başarısızlığına yol açmaktadır. Basit bir dilbilgisi yapısı ile bir önceki sınıfta öğretilen bilginin bir sonraki sınıfta kısa bir tekrar ve derhal üzerine yeni bilgiler ile yapının

inşasına devam edilmek yerine, her yıl aynı konuların tekrar verilmesi öğrencinin yerinde saymasına neden olmaktadır.

Öğrenilen bilginin kalıcı olmasını sağlamak için öğrencinin yeni bilgiyi belleğindeki eski bilgilerle ilişkilendirmesi (anlamlandırma), yeni bilgileri ön bilgilerini kullanarak kendisi için daha anlamlı olacak biçimde yeniden yapılandırması ve tekrar etmesi gerekmektedir.

Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Anadolu Liseleri ve Yabancı Dil Ağırlıklı Liselerde okutulan İngilizce ders kitapları ve kaynak kitaplar, dilbilgisini, öğrenciyi bunaltmadan ve her yıl kısa bir tekrarla konuya devam edilebilmesi için hazırlanmıştır. Buna karşın geleneksel yöntemle yetişen ve hâlâ yabancı dil öğretimini dilbilgisi öğretimi ile eşdeğer tutan öğretmenler, ders ve kaynak kitaplarını eksik bulduklarını belirterek tahtaya bol bol kurallar yazmaya ve dilbilgisi ağırlıklı dersler işlemeye devam etmektedirler. Böylece zaten sınırlı olan yabancı dil ders saatleri daha da verimsiz hale gelmektedir.

Geçmişte bir dili öğretmek için o dilin dilbilgisi kurallarını öğretmek yeterli görülürdü (Lado,1964). Günümüzde konuşmayı öğretmenin, dilbilgisi kurallarını öğretmekten çok daha önemli olduğu fikri artık kabul görmektedir. Dil edinimi, bilinçli dilbilgisi kurallarını kullanmayı gerektirmez. Dil edinimi hedef dilde (anadil veya yabancı dil) anlamlı etkileşimi gerektirir.

Konuşmacı söyleyiş şekli ile değil; iletmek istediği mesajla ve anladığı ile ilgilenmelidir (Krashen ve Mc Field, 2005).

Anadilde “genellemeler” yaparak öğrenen çocuklara, yabancı dili öğrenirken de genellemelere vararak öğrenmelerine ortam hazırlamanın yabancı dilde konuşma becerisini artıracağı düşünülmektedir. Anadilde olduğu gibi çocuğun küçük yaşta yabancı bir dil ile tanışması sağlanmalı ve o dilin temel kuralları, ayrıntıya inmeden öğretilmeli ve bu asla sıkıcı ve amaca uymayan yöntemler kullanılarak yapılmamalıdır. Öğretmen, hangi yaşta olursa olsun yabancı dil öğrenen çocuğun, öğrendiklerini sergilemesine ve hata yapmasına imkân vermelidir. En iyi yol her ne kadar

çocuk okuma ve yazmayı öğrenmeden henüz ana-sınıfında iken yabancı dil öğretimine başlanması olsa da bu araştırma ile gerçekleştirilebilirliği daha yüksek hedefler üzerinde durulması amaçlanmış ve ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler hedef alınmıştır.

Öğrenciler dördüncü sınıftan itibaren yabancı dil ile tanışmakta; hazırlık sınıflarında yirmi dört saat ve liseden mezun oluncaya kadar da her yıl dörder saat daha İngilizce dersi görmektedirler. Bir İngiliz'den daha hatasız etken cümleyi edilgene, dolaysız cümleyi dolaylıya dönüştürmekte, en az 12 zamanda fiilleri ve yardımcı fiilleri hatasız olarak cümlelere yerleştirmektedirler. Hatta biraz zaman verildiğinde başarılı yazılar da yazabilmektedirler. Ancak, aynı öğrencilerden konuşmaları istendiğinde bütün büyü yok olmaktadır. Bir anda öğrenciler korkmakta ve susmaktadırlar.

Yabancı dil öğrenen öğrencinin öğrendiklerini gerçek yaşamda hiç kullanmaması ve sınıf dışında herhangi bir ortamda yabancı dil ile karşı karşıya kalmaması onun yabancı dil öğrenmenin bundan ibaret olduğu sonucuna varmasına neden olmaktadır. Oysa tatil yörelerine gidebilen ya da yurt dışına çıkabilen, tek iletişim aracı olarak hedef dilde iletişim kurabilen yakınları olanlar, yabancı dilin işlevini anlamakta ve gerçek yaşamda kullanmaya çalışmaktadırlar. Yabancı dilde boşlukları dolduran, fiil çekimlerini iyi bilen, fiillerin ikinci hallerini ezberleyen, çoğul 's' ile iyelik 's' yi birbirinden ayırt edebilen öğrenci, İngilizce derslerinde başarılı kabul edildiği sürece ve değerlendirmeler de bu yönde yapıldığı sürece; öğrencilerin konuşmalarını beklemek çok gerçekçi bir yaklaşım olmayacaktır.

Yabancı dile ait dilbilgisi kurallarını ezberletmek yerine güncel yaşamdan, teknolojiden, öğrencinin yaş grubuna hitap edecek şekilde gerekirse oyuncaklardan, bilgisayardan, İnternet'ten faydalanarak ve diğer derslerden ya da faaliyetlerden soyutlamadan, başka alanlarla ve gerçek yaşamla birleştirerek dersler sürdürülmelidir. Öğrencinin başlangıçta rasgele dizdiği bloklar ona yeni fikirler vereceği gibi, elde ettiği sonuçlar kullanacağı

blok sayısını arttırmasını ve daha düzenli kullanmasını sağlayacaktır.*

Öğrencinin yabancı dilde konuşma becerisini arttırabilmenin en iyi yolunun yabancı dil derslerinde Proje Tabanlı Öğrenme yönteminin (PTÖ) kullanılması olduğu düşünülmektedir. Öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım olan PTÖ'de öğrenci, belirlenen bir konuda derinlemesine araştırma yapmakta ve öğrendiklerini arkadaşları ile paylaşmaktadır. Yabancı dil öğretiminde PTÖ yaklaşımının önerilmesindeki amaç ise; öğrencilerin belirlenen bir konuda bilimsel araştırma yapabilme, grup arkadaşları ile işbirliği içinde çalışabilme, konuları paylaştıktan sonra araştırmalarını çeşitli kaynaklardan yapabilme, araştırma sonucunda buldukları bilgileri arkadaşları ile bir araya getirerek bir bütün oluşturabilme ve ortaya koyduğu ürünü başkaları ile paylaşabilme, yabancı dilde yapacağı sunumunu ilgili ve uyumlu görsel kaynaklarla zenginleştirebilmenin yanı sıra bu araştırmanın esas amacı olan öğrencileri mümkün olduğu kadar çok yabancı dil ile karşı karşıya bırakması ve onlara sınıf arkadaşlarının anlayacağı yabancı dil düzeyinde anlaşılır sunum yapabilme fırsatı vermesi ve öğrencinin uzun yıllar boyunca öğrenmek için çaba sarf ettiği yabancı dilini nihayet iletişim amacı ile kullanmasını sağlaması fikridir.

Araştırmanın problemini, PTÖ'nün yabancı dilde konuşma yeterliliğini arttırdığı düşüncesi oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Anadili ile devamlı karşılaşan çocuk; hipotezler kurarak, hatalar yaparak anadilini edinmektedir. Yabancı dili öğrenirken de öğrenci hedef dile

---

* Küçük çocuklar bloklarla oynarken başlangıçta yapacakları ile ilgili onlara rehberlik yapacak bir planları veya amaçları yoktur. Blokları yan yana veya üst üste rasgele yığarlar ta ki ortaya çıkmaya başlayan şekil onlara bir fikir vermeye başlayıncaya kadar. İşte o zaman hareketlerine yön verecek bir plandan bir amaçtan söz etmeye başlanabilir. Hatta her yeni eklenen blok yapıyı geliştirmekte yeni imkanlar sağlayacak ve amaca yön verecektir (Csikzentmihalyi,1975) .

olabildiğince karşı karşıya bırakılmalı, hipotezler kurmasına olanak verilmeli, en önemlisi de hata yapmasına izin verilmelidir.* Mesajın iletilmesini engellemediği sürece hatalar düzeltilmemelidir. Böylece öğrencilerin dilbilgisi kurallarına ya da cümle yapılarına odaklanmalarının önüne geçilmelidir. Yabancı dil kullanımında konuşma yeterliliğinin değerlendirildiği bu araştırmada "Geleneksel Yabancı Dil Öğretimi" ile "Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı" (PTÖ) karşılaştırılmıştır. Öğrencinin yalnızca yabancı dili kullanma becerisi değerlendirmeye alınmış; okuma, dinleme ve yazma becerileri çalışmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. PTÖ yaklaşımının öğrencilerin konuşma yeterliliğine etkisini değerlendirebilmek amacıyla aşağıda verilen araştırma soruları sınanmıştır.

1) Deney ve kontrol grubuna uygulanan ön test ve son test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2) Deneye katılan öğrencilerin İngilizce konuşma becerisi ile PTÖ yaklaşımı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3) Öğrencilerin İngilizce kullanma (konuşma) düzeyi uygulanan öğretim yöntemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir ?

PTÖ'de değerlendirme, geleneksel yöntemde olduğu gibi yalnızca kavramları yada konuları anlayıp anlamadığını değerlendirme ile sınırlı değildir. Aynı zamanda öğrencilerin gerçek hayattaki becerilerinin gelişmesi ve sınıf ortamında bu becerilerini sergileyebilmeleri ile de ilgilidir. Buradan yola çıkarak bu araştırma ile; öğrencilerin belirlenen bir konuda bilimsel araştırma yapabilme, grup arkadaşları ile işbirliği içinde çalışabilme, konuları paylaştıktan sonra araştırmalarını çeşitli kaynaklardan yapabilme, araştırma sonucunda buldukları bilgileri arkadaşları ile bir araya getirerek bir bütün oluşturabilme, ortaya koyduğu ürünü başkaları ile paylaşabilme,yabancı dilde

*Anadili İngilizce olan bazı çocukların düzenli çoğul (-s) takısını, düzensiz isimlere ekleyerek "man" (adam) sözcüksini çoğul "men" yerine "mans" ya da "mouse" (fare) sözcüksini "mice" yerine "mouses" ya da düzenli geçmiş zaman ekini düzensiz fiillerin sonuna getirerek ör. "take" (almak, çekmek) fiilini "took" yerine "taked" şeklinde genellemelere vararak yaptıkları dilbilimciler tarafından gözlenmiş ve uzun çabalar neticesinde yanlıştan vazgeçtikleri görülmüştür (Pinker,1990)

yapacağı sunumunu ilgili ve uyumlu görsel kaynakla zenginleştirebilme ve sınıf arkadaşlarının anlayacağı yabancı dil düzeyinde anlaşılır sunum yapabilmelerini sağlama amacını taşımaktadır.

Proje çalışması sonucunda öğrencilerin hazırladığı sunum ve raporlar araştırmacı tarafından değerlendirilmiş ve aşağıda verilen araştırma soruları bu amaçla sınanmıştır.

4) Yabancı dil derslerinin PTÖ yaklaşımı ile işlenmesini öğrenciler benimsemişler midir?

5) Öğrenciler grup halinde ve işbirliği içinde çalışma yeteneği geliştirmişler ve üzerlerine düşeni gerçekleştirebilmişler midir?

1.3. Önem

Geleneksel öğretimde öğretmen bilginin kaynağı konumundadır. Bu yöntem ile yetiştirilen öğretmen de eğitimini tamamlayıp mezun olduktan sonra bilgi kaynağından uzaklaşmakta ve hızla artan bilgiye ulaşamamaktadır. O halde hızla artan ve kitaplara sığmayan bilgi ve teknolojiye ulaşmaya çalışan, bunun için okuyan, araştıran, bulan ve onlar üzerinde düşünen bireyler yetiştirmek amacı ile öğretim programları geliştirilmelidir.

Geçmişte olduğu gibi yalnızca eserleri çevirmek, dilbilgisi kurallarını ezberletmek ya da sadece sınıf geçmek amacı ile dil öğretmek hızla gelişen küresel dünyada, dilin işlevi olamaz. Bir dil, iletişim amaçlı öğretilmelidir. Yabancı dil dersleri dilin kullanımına dayandırılmalıdır. Dil sınıfında öğrenci olabildiğince hedef dille karşı karşıya bırakılmalıdır. Öğretmen, öğrencilerin konuşmalarına fırsat tanımalıdır.

Bu araştırma ile, yabancı dil öğretiminde ayrıntılı dilbilgisi kuralları öğretmek yerine o dili konuşmayı öğretmenin daha önemli olduğu fikrinden

yola çıkarak yabancı dile ait dilbilgisi kurallarını ezberletmeden, dil öğretimine imkân sağlamak amacı ile PTÖ yaklaşımı önerilmektedir. Bu alanda bir araştırmanın bulunmaması nedeniyle bu çalışmanın yabancı dil öğretim programı geliştirme çalışmalarına ve yabancı dil ders öğretmenlerine katkıda bulunması umulmaktadır.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmanın uygulanacağı Aydınlıkevler Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi 10'uncu sınıf öğrencilerinin kontrol ve deney grubu şubelerinin yabancı dil ağırlıklı lise öğrencileri olmaları ve 4,90-5,00 arası not ortalamaları ile seçilerek bu okula gelmeleri nedeni ile başarı düzeyleri bakımından fark olmadığı kabul edilmiştir.

Aydınlıkevler Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi, 10'uncu sınıf öğrencilerinin kontrol ve deney grubu şubelerinin İngilizce hazırlık sınıfını başarı ile tamamlamış olmaları nedeni ile İngilizce düzeyleri bakımından da fark olmadığı kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışmanın kapsamı Aydınlıkevler Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi 10'uncu sınıflarının iki şubesi ile ve 2005-2006 eğitim öğretim yılı ile sınırlı tutulmuştur.

Araştırma; yabancı dilin iletişim amaçlı kullanılması ile sınırlı tutulmuştur. Yabancı dilde konuşma becerisi dışında kalan okuma, dinleme ve yazma becerileri bu araştırmanın dışında bırakılmıştır.

Araştırma sekiz hafta ile sınırlı tutulmuştur. Bu sürenin üç haftası projeye hazırlık ve bilgilendirme, üç haftası öğrencilerin kaynak tarama ve

projelerini hazırlamaları, iki haftası ise projelerini sunmaları şeklinde planlanmış ve planlandığı şekilde de gerçekleştirilmiştir.

Araştırma; PTÖ ve geleneksel yöntemle sınırlı tutulmuştur

Proje konularına öğrenciler ile birlikte karar verilmiş ve araştırma belirlenen konularla sınırlı tutulmuştur.

1.6. Tanımlar

Dilsel Yetenek, Edinç, bir dil konuşmacısının o dili akıcı konuşması için sahip olduğu dilbilimsel kapasite.

Dilsel Kullanım, Edim, bir konuşmacının bir şeyi söylerken ya da anlarken yaptıklarının tümü.

Anadil Konuşmacısı, bir dili çocukluğundan itibaren bir topluluk içerisinde konuşarak yetiştiği için konuşabilen kişidir.

1.7. Kısaltmalar

PTÖ, Proje Tabanlı Öğrenme

DEA, Dil Edinim Aygıtı

AYDAL, Aydınlıkevler Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi

ADGD, Avrupa Dil Gelişim Dosyası

BÖLÜM 2

DİL ÖĞRENME VE PROJE TABANLI ÖĞRENME YAKLAŞIMI

Araştırmanın bu bölümüne anadil edinim kuramları incelenerek başlanacaktır. Anadil edinim kuramlarından "Davranışçı" ve "Doğuştancı" yaklaşımlar üzerinde durulacaktır. Daha sonra ise yabancı dilin iletişim amacı ile öğretilmesi düşüncesinden yola çıkarak iletişimin nasıl gerçekleştiği incelenecektir. Yabancı dil öğretim yöntem ve yaklaşımları üzerinde durulacak ve anadil edinimine benzer şekilde yabancı dil öğrenilmesi gerektiğini savunan Krashen'in "Doğal Yaklaşımı" ayrıntılı olarak incelenecektir. Yaşam boyu dil öğrenmeyi daha anlamlı hale getirmek amacı ile Avrupa Konseyinin geliştirdiği Avrupa Dil Gelişim Dosyasına yer verilecektir. Yabancı Dil Öğretiminde Program Geliştirme ve Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımı ile bu bölüm tamamlanacaktır.

2.1.Anadil Edinim Kuramları

2.1.1.Davranışçı Yaklaşım

Davranışçılara göre bir organın davranışı, yalnızca çevre ile etkileşimi hesaba katılarak incelenmelidir. Yetişkin konuşmacılar tarafından gelen dıştan takviyelerle dilbilimsel davranışlar kalıplanır. Dil "öğrenen" çocuk yanlış yaptığında "düzeltilir"; doğru söylediğinde ise "ödüllendirilir" (Akmajian ve diğerleri, 1997).

Davranışçılar dili diğer öğrenilmiş davranışlardan biri sayarlar. Dil öğrenmek, ayağa kalkmak, emeklemek ya da yürüme kurallarını öğrenmek ve istediği zaman gerçekleştirmek ile benzer özelliklere sahiptir. Skinner'e

göre dil; yalnızca insanların sahip olduğu değil, fakat insanların gerçekleştirebildiği bir beceridir. Skinner, dilsel yetenek ile değil, dil kullanımı ile ilgilenmiştir. Dil davranışı öğrenmenin diğer davranışları öğrenme ile aynı şekilde yani taklit, koşullandırma ve pekiştirme ile gerçekleştiğini belirtmiştir. Dil öğrenirken bireyin çevresi etkin rol oynar. Davranışçılara göre çocuk yaşamına dil levhası boş olarak başlar. Çevresinden duydukları ile oluşturduğu deneyimler bu levhanın üzerinin zamanla dolmasını sağlar ve çocuğu bir dil kullanıcısı haline getirir. Bundan dolayı çocuk kendiliğinden dil davranışı başlatmada değil fakat, çevreden duyduğu örnek biçimleri taklit etmede etkindir.

Yaşamının ilk aylarında değil ancak dokuzuncu aydan sonra çıkaracağı sesler, bireyin, anadilinde yaşamı boyunca kullanacağı sesler olacaktır. Yetişkin (anne-baba) kendi dilinde var olan sesleri çocuktan duyduğunda bu sesi pekiştirir. Oysa yetişkine anlam ifade etmeyen sesler pekiştirilmediğinden zamanla azalır ve kaybolur. Sözcük öğrenimi de ses öğrenimine benzer bir süreç izler. Davranışçı yaklaşım sözcük öğrenimini klasik ve edimsel koşullanma ile açıklar. Çocuğun çıkarttığı anlamsız bir seslemeye yetişkin hiç tepkide bulunmaz ya da düzeltir, anlam yüklediği sesleme duyduğunda ise çocuğu ödüllendirir. Çocuğun çevresinden gördüğü ilgiye göre ya sözcüğü tekrar etme sıklığı artar ya da ilgi görmeyen seslemeler zamanla dağarcığından çıkar. Anne babalar, yani dil davranışı edinmiş bireyler çocukta standart dil davranışı geliştirmede model olurlar.

Her ne kadar Skinner'in, çocukların edindiğinden çok, edinim süreci üzerinde tartışma üretmesi eleştirilmişse de, o, çocuğun dil edinimi gibi karmaşık bir süreci oluştuğu çevrede açıklamaya çalışmıştır. Bu ise çevresel girdinin dil gelişimi için çok önemli olduğu üzerinde durmakta olan günümüz araştırmacılarına kaynaklık etmiştir. Onun olgunlaşmamış düşüncelerinin sonraki yıllarda başka kuramcıları etkilediği ve onlar tarafından da yeterli olacak hale getirildiği düşünülmektedir.

2.1.2. Doğuştancı Yaklaşım

Doğuştancılar olarak bilinen kuramcılar 1960 -1970 yılları arasında, insanların dile özel bir yeterlilikle doğduklarını ve bu yeterliliğin çevreden hemen hemen hiç etkilenmediğini açıklamışlardır. Davranışçı yaklaşımı eleştirmişler ve taklidin sözdizimsel öğrenmeye yararı olmadığını söylemişlerdir. Taklidin iki yaş üzeri çocuklarda bir dil edinim yöntemi olarak kullanılmadığını ortaya koymuşlardır.

Tümüyle taklide dayalı bir öğrenme yöntemi günümüz doğuştancılarından Chomsky tarafından önerilmemektedir. Ona göre anne ve babalar çocuğa dil ediniminde iyi bir model olamazlar. Yetişkinlerin konuşmaları genellikle hatalar, gereksiz tekrarlamalar ve dil sürçmeleri ile doludur. Ayrıca yetişkinler akıcı olmayan bir üslup kullanırlar.

Şempanze*, goril** ve diğer hayvanlar ile yapılan çalışmalar göstermiştir ki insanlar ve insan olmayan canlılar arasında sistematik iletişim kurma fikri yalnızca bir hayalden öteye gidememektedir. Gösterilen sembolleri taklit etmeyi öğrenen bu hayvanların; çocuğun öğrendiklerini deneyerek yenilerini üretmesi ile karşılaştırmak mümkün değildir.

Chomsky, çocukların zihinlerinin çevrelerinde duydukları dili taklit ederek dolduracakları boş bir levha olmadığını ifade eder. Dilin, sadece insanoğlunun edinebileceği evrensel bir olgu olduğunu, her sağlıklı çocuğa doğuştan özel bir dilbilimsel sistemin bağışlanmış olduğunu ve bu dilbilimsel sistemin ilke ve parametreleri göz ardı edilerek dil ediniminin incelenmesinin mümkün olamayacağını ileri sürer. Çocukların içindeki, dil edinimine karşı dürtü o kadar kuvvetlidir ki; çok zayıf bir çevrede dahi çocuğun dil edinimi engellenemez. Onlar, dil sisteminin kurallarını kendilerinin keşfedeceği bir özel yeti ile doğmuşlardır. Bu dil edinim mekanizması sayesinde, dilin

---

* Alan-Beatrice Gardner, 1966-1975 yılları arasında Washoe adındaki şempanze ile Amerikan İşaret Dilinde iletişim kurabilmek için bir proje gerçekleştirmişlerdir. Proje sonuçlandığında Washoe'ya 160 işaret öğretilebilmiştir.
Sauage-Rumbaugh, 1986 da Kanzi adında bir şempanze ile benzer bir proje gerçekleştirmişlerdir.

** Patterson 1978-1981 Koko adlı bir goril ile Gardnerların deneyine benzer bir deney gerçekleştirmiş ve Koko 600 işaret dili öğrenmiştir.

biyolojik dayanağı, evrensel yapısı ve çocuklar arasındaki benzer gelişim açıklanabilir. Chomsky, bu mekanizmaya Dil Edinim Aygıtı (DEA) adını vermektedir.

DEA, evrensel dilsel kuralları ve sözcük öbeklerin yapım kurallarını içermektedir. DEA literatürde 'kara kutu' olarak da anılır (Plante ve Beeson, 1999). Çocuğu dil edinmeye hazırlayan nöral bir mekanizma olan DEA' nın iç yapısı ve çalışma biçiminin anlaşılabilmesi için halen çalışmalar devam etmektedir.

DEA modelinde, çocuğun duyduğu sözceler (dil girdisi) dilbilgisinin öğrenilmesine katkıda bulunan santral bir mekanizmadan geçer. Çevrenin ürettiklerine devamlı karşı karşıya kalan çocuğun sözceleri DEA tarafından işlenir. Çocuk dilbilgisini edinir ve sonuç olarak dilsel yeteneği gelişir (Plante ve Beeson, 1999). Davranışçılar sadece dilsel yetenek ile ilgilenirken, doğuştancılar çocuğun bu performansı gerçekleştirmesini sağlayan dil kullanımı ile ilgilenmişlerdir (Maviş, 2001).

Chomsky'nin alanyazına kazandırdığı cümlenin yüzey yapısı ve derin yapısı terimleri de çocuğun dil edinimini açıklamaya katkı sağlamıştır. Cümlenin yüzey yapısı konuşulan sözcüğün kendisidir. Derin yapı ise cümlenin anlamıdır.* Bir başka deyişle cümleyi ortaya çıkaran temel düşüncedir. O halde iletişimsel edim için çevre çok önemli rol oynar. Derin yapıların düzenlenip bir sonraki düzeye, yani yüzey yapıya geçmelerini 'dönüşüm kuralları' ile açıklanabilir. Doğuştancıların dile bakış açısı dilbilimsel çıktılardan ziyade dilsel süreç olmuştur. Yani davranış bilimcilerin tersine dil kullanımı ile değil dilsel yetenek ile ilgilenmişler ve dil edinimini bu yönüyle açıklamaya çalışmışlardır. Dil edinmeye çalışan her çocuk bir dilbilimci gibi süreçten geçer. Kendisine sunulan bir dizi örnek yapıdan

*Bloom, iki farklı ortamda kendi çocuklarından birinin "anne çorap" deyişini irdelemiştir. Ortamlardan birinde çocuk annesinin çorabını tutmaktadır; bir diğerinde ise anne çocuğa çorap giydirmektedir. Her iki durumda farklı anlamlar ifade eden cümlelerin yüzey yapıları değişmemektedir.

derindeki yapı hakkında hipotezler oluşturan çocuk, bu hipotezleri gerçek hayatında deneyerek kullanır. Her ne kadar böyle deneme yanılma süreci her çocuğun dil gelişim sürecinde farklı yapıların çıkması beklentisini getirse de farklı dillerdeki çocuklar için bile ortak yapılara rastlama olasılığı oldukça benzer bulunmuştur. Dünya dillerini kullanan her çocuk basit sözcüklerden özne-eylem-nesne sıralamasına doğru cümle yapıları geliştirir ve bu cümleleri sınırlı sayıdaki sözdizimsel yapılardan faydalanarak geliştirmektedir. Çocukların bu sınırlı sayıdaki sözdizimsel işlemlerden birbirine benzemeyen sonsuz sayıdaki sözceleri üretebilmeleri dilin yaratıcılık özelliği ile açıklanabilir. Eğer çocuk dili taklit ederek öğrenmiş olsa idi papağanlar gibi yalnızca ezberlediklerini tekrar ederdi oysa çocuk farklı bir söz dizimsel yapıda duyduğu sözceleri başka bir sözdizimsel yapıda kullanabilmeyi denemekten çekinmemektedir.

Chomsky, çocuğun dil edinimi incelenirken insan dilinin çok önemli ve kesinlikle birbirinden ayrılmaz iki özelliğine odaklanmak gerektiğini söyler. Bunlar dilin yaratıcılığı ve kurallara bağlı olduğudur. Ona göre çocuklar;

-Dev bir beyin sözlüğüne bütün sözcükleri ve tümceleri depolayarak öğrenmezler. Sözcüklerin listesi değil fakat cümlelerin listesi sonsuzdur.

-Daha önce hiç duymadıkları tümceleri anlamayı ve daha önce hiç duymadıkları tümceleri kurmayı öğrenirler.

-“Duydukları ifadeleri “ depolanmış tümcelerle eşleştirerek yapmazlar. Bu nedenle dili yaratıcı bir şekilde kullanabilecekleri “kuralları” öğrenmelidirler. Bilinçli gerçekleşmeyen bu süreç dil edinim sürecidir.

-Bu kuralları kimseden öğrenmezler. Ne ebeveyn ne de çocuk dilin sesbilimsel, sözdizimsel, biçimbilimsel ya da anlambilimsel kurallarından haberdar değildir. Halbuki aynı çocuk kısa bir süre sonra mükemmel dil kuralları ile donatılmış ve duyduğu ifadeleri bu dilin dilbilgisini inşa etmek için aynı kurallardan faydalanan çok etkili bir dilbilimci gibi hareket eder. Dil öğrenimi; bir çok değişik örneklerde değişmez dilbilgisi kurallarının

uygulanmasındaki ve bununla sayılamayacak kadar çok cümleler oluşturmadaki zihni yetenektir. Çocukta, bu, bir yaşından dört yaşına kadar erken dönemlerde hızlı bir şekilde gelişir. Daha sonra gelişimini yavaş bir şekilde devam ettirir. İnsan yaşamının sona ermesiyle de son bulur.

Çizelge 1.
Anadil Edinim Kuramları

DAVRANIŞÇI YAKLAŞIM	DOĞUŞTANCI YAKLAŞIM
Dili meydana geldiği çevrede incelemişlerdir.	Dilin kendisini değil sözel davranışı incelemişlerdir.
Dil öğrenimi ve dil alışkanlığı taklit, alıştırma ve destekleme ile kazanıldığını savunurlar.	Dil yeteneğinin zihinsel bir yetenek olduğunu konuşan veya dinleyen kimsenin iletişim problemlerini belirli kuralları uygulayarak çözümlediklerini savunurlar.
Diller arasındaki farklılıklara değinmişlerdir	Diller arasındaki ortak özellikleri açıklamaya çalışmışlardır.
Diller arasında yürüttükleri karşılaştırmalarda derin yapıdaki ortak etkenlere ulaşamamışlardır.	Öznenin, yüklemin, sıfatın vs. bütün dillerde bir karşılığı olduğunu ve her dilde derin yapıya örnek olarak özne ve yüklem ibarelerini kullanmak mümkün olduğunu ifade ederler.
Davranışı ortaya çıkaran derin süreçleri incelememişlerdir.	Diller arasındaki farkın derin yapıda değil, çekim kurallarında olduğunu ilave etmişlerdir.
Yetişkinlerde görülen hataların çocuğun dilinde karşılaşılmamasını açıklayamamıştır.	Tümcelerdeki dönüşüm kurallarının ancak yüzeysel yapıda uygulandığını derin yapıdaki ortak etkenlerin korunduğunu ifade etmişlerdir.
Koşullanma ve taklit sürecinde çocuğun beyninde neler geliştiğini incelememişlerdir.	Çocuktan doğuştan var olan bir anadil edinim aygıtının varlığından söz etmişlerdir.

2.2. İletişim Nasıl Gerçekleşir?

Her iletişim bir mesajla başlar. Mesaj başkalarına iletilmek istenen bilgi, duygu ya da beceriler dizisidir. Bunlar uygun bir biçimde sıralanarak uyumlu bir mesaj haline getirilir. Mesajın içeriğini oluşturan fikirler birbiri ile uyumlu olarak sıraya konduktan sonra hangi şekilde sunulacağı belirlenir. Diğer bir deyişle mesaj sözel ya da görsel hale getirilir. Mesajın geçişi kaynak ile alıcı arasında fiziksel olarak taşınmasıdır. Kaynak mesajını geçirmek için sözel, görsel, dokunma vb. yollardan birini ya da bileşimini seçer. Kodlanan mesajlardan bir anlam çıkaran alıcı diğer kaynaklardan alınan bilgi ile mesajı ilişkilendirir. İletişimin son basamağı dönüttür ve genel anlamda kaynağa cevap verme olarak belirtilebilir. Alıcı cevap verme sürecinde, tıpkı kaynağın yaptığı gibi sözel ve sözel olmayan mesajlardan yararlanabilir. Verilen dönüt çoğu zaman değerlendirme de içerir (Gözütok, 2006).

İletişim sözsüz ve sözel olmak üzere ikiye ayrılır. Sözsüz iletişim beden ve yüz hareketleri ile gerçekleşir. Sözel iletişim ise konuşarak gerçekleşir. Bu durumda kaynak yerine konuşmacıdan, alıcı yerine ise dinleyenden bahsedilir.

Bir dili konuşanların tümünün o dilin ses sistemini, sözcük yapısını ve tümce yapısını mutlaka anlaması gerekir. Aksi halde daha önce hiç duymadığı veya bilmediği ses ya da sözcükleri ifade edemez ve bunlarla tümceler kuramaz. Bir dili iyi bilen herkes o dilde daha önce duymadığı veya kullanmadığı herhangi bir tümceyi rahat bir şekilde anlar. Bunun için kuralları bilmesi gerekir. Yeni tümcelerin üretilmesi, duymadığı veya önceden okumadığı ifadelerin anlaşılmasını mümkün hale getiren şey o kişinin dilsel yeteneğidir.

Bireyin daha önce duyduğunu anlamasını sağlayan ve istediği bir mesajı iletebilmek için sonsuz sayıda tümce üretmesine yardımcı olan dilsel yeteneğinin işlevini şu şekilde açıklamak doğru olacaktır; konuşan kimse dilin etkilerini, düzenini, konularını anlar ve aralarındaki irtibatı bilir. Böylece

dilbilgisi kurallarına ulaşabilir; sonuçta dilbilgisel olarak sesi tanıyan insan istediği anlamı ifade etmek için dil seslerini üretebilir. İstenen mesajın ulaştırılması yani kişiler arasında iletişimin gerçekleşmesi de konuşan ile dinleyen arasındaki bu dinamik süreçlerdir. Dilbilgisi işlemleri ve dilsel yetenek, okunanların ve duyulanların aslını oluşturmaktadır. Dinleyen kişi eğer bu dilsel yeteneğe sahip değil ise iletişim kesintiye uğrar. Konuşanın göndermiş olduğu mesajın, dinleyicinin aynı dilsel işlemlerinden geçmemiş olduğu sonucuna ulaşılır.

Dilsel kullanım iletişim işleminin algılanabilen tüm yönlerini (dil, dudak, küçük dil ve ses telleri gibi dil seslerini çıkarmaya yarayan konuşma organlarının hareketlerini) kapsamaktadır. Diğer taraftan da konuşma sırasında işitme duyusunun algıladığı sesleri, yazarken harflerin yazımını ve yazan kişi tarafından bir anlam kazanmasını, okuma anında ise açıklama yöntemini içermektedir.

Düzenlenen mesajı dinleyiciye ulaştırabilmek için zihinde bazı dilsel işaretlere çevirmek gerektiği belirtilmişti. Bu dilsel işaretler sözcük ve sözcük öbeklerinin seçimi ve onların sıralanışından meydana gelmektedir. Zihinsel sözlük, seslerin alfabetik bir sıra içerisinde düzenlendiği gerçek bir sözlük gibi düşünülmelidir (Fay ve Cutler, 1977). Konuşmacının seçeceği sözcüğü hatırlama hızı o sözcüğü kullanma sıklığına ve ne kadar yakın bir zamanda duyduğuna bağlıdır (Forster ve Chambers, 1973). Seçilen bu sözcüklerin sözcük öbeklerine oradan da dilbilgisi kurallarına uygun bir tümceye dönüştürme ise dilsel yeteneğimiz ile ilgilidir. Konuşmacı bir seferde kurallara uygun ve iletmek istediği mesajı doğru ifade edebileceği gibi, bir düzeltme gereksinimi de duyabilir. Konuşan ile dinleyen arasında geçen bu aşamalarda mesajın oluşumunda, konuşan ve dinleyen aynı dilbilgisi ve ses kurallarını kullanır; işaretlerin çözümüyle de iletişim işlemi tamamlanır. Dinleyici konuşanın anlatmak istediği mesajı aynen algılar. Bununla dinleyici hata yapmadan konuşanın hedeflediği anlama ulaşır. Bu başarıyı sağlayan etkenler her ikisinin de dilin kurallarını ve sistemini bilmeleri yani dilde yeterli olmalarıdır.

Yabancı dil de, iletişim kurma yani anlaşılır mesajlar iletme amacı ile öğretilmelidir.

2.3. Yabancı Dil Öğretimi

İnsanların duygu ve düşüncelerini ifade etmek için kullandıkları en önemli araç dildir. İnsanlar arasındaki ilişkinin temelinde iletişim vardır. Birey doğduğu andan itibaren önce yakın çevresi (anne-babası) ile iletişim kurar. Başlangıçta bir yandan duygusal ve bedensel hareketler ile iletişim kurarken diğer yandan da doğuştan var olan özel yetisi sayesinde anadilini edinir. Çocuk henüz ana okuluna başlamadan evvel çevresi ile iletişim kurabileceği dilsel yeteneğe sahiptir. Bilinçli gerçekleşmeyen bu dönem boyunca çocuğun, dilsel yeteneği gelişmiş; bir dilbilimcinin o dil ile ilgili uzun araştırmalar neticesinde ulaşacağı bilgilere çevreden gelen girdileri çözümleyerek ulaşmıştır. Dil Edinim Aygıtı adı verilen bu yeti sayesinde ulaştığı anadili; yakın çevresi ile iletişim kurmasına, okulda derslerini takip etmesine, görsel işitsel araçlardan faydalanmasına ve yaşamını sürdürmek için gerekli bilgi ve deneyimi edinmesine bir süre yeterli olur.

Hızla gelişen bilim ve teknoloji ve onlara erişebilirlik, uzak ülkelere seyahat imkânlarının artışı, iş dünyasında rekabetin artması ve sayılamayacak kadar daha bir çok neden uzak çevre ile iletişimi gerekli kılmıştır. Uzak çevre ile iletişim için uluslararası iletişim aracı olarak yabancı dil öğretimi son derece önem kazanmıştır. Yirmi birinci yüzyılda İngilizce, uluslararası iletişim aracı olarak kullanılmakta ve bir çok ülkede okullarda birinci yabancı dil olarak öğretilmektedir.

Aslında yabancı dil öğretimi 20. ya da 21. yüzyıla ait bir mesele değildir. 13. yüzyıldan önce Avrupa'da Latince ve Yunanca öğretilmekte idi. Ortaçağ boyunca da Avrupa'nın 'lingua francası'* Latince olmuştur. Mesleğinde ilerlemek ya da devlet dairelerinde görev yapmak isteyen

---

* Lingua Franca; farklı dillerden konuşmacılar tarafından genel bir anlaşma neticesinde iletişim dili olarak kullanılması kabul gören dildir.

gençler için Latince temel mesleki ders ve burs alabilmenin anahtarı idi. 15. , 16. ve 17. yüzyıl boyunca Latince edebiyat ve düşün alanlarında önemini sürdürmüştür. Teknolojinin gelişmesi daha da önemlisi matbaanın bulunması anadilde bilgi dağıtımını hızlandırmış ve Latince'nin fonksiyonunu git gide azaltmıştır.

17. yüzyılda, Fransızca, o dönemin diplomasi dili olarak kullanılmaya başlanmıştır. 18. yüzyılın sonlarına doğru Fransız devrimi sonucunda değerli bilim adamları ve sürgün Fransız aristokratları İngiltere'ye sığınmışlardır. Yaşamlarını sürdürebilmek için Fransızca dersleri vermeye başladıklarında Fransızca'ya ilgi ve bu dili kullanan sayısı artmıştır.

19. yüzyılda; Humbolt, Kant ve Hegel gibi filozoflar; Goethe ve Schiller gibi edebiyatçılar; Haydn, Mozart ve Beethoven gibi bestekârlar sayesinde Almanca'nın prestiji artmıştır. Halen Almanca ve Fransızca uluslar arası iletişim aracı olarak önemlerini korumakla birlikte 20.yüzyıldan itibaren İngilizce yalnızca Avrupa'nın değil dünyanın 'lingua franca' sı olmuştur. Yabancı dil öğretme ve en iyi öğretim yöntemi bulma çabaları insanlık tarihi kadar eskidir. Bu uzun dönemin büyük bir kısmı sistemli, bilinçli ve bilimsel çalışmalardan uzak bir ortamda gerçekleşmiştir. Dilbilgisi kurallarının incelenmesi bir tarafa, bu uzun dönemin başlarında yazı bile kullanılmamaktaydı ve izlenen tek yol, o dili anadil olarak konuşanlarla doğal iletişim ortamına girmekti (Krashen ve Terrell, 1983).

17.yüzyıl dil metodolojisiti J. A. Comenius (1592-1670) dur. Bu dönemde dil sözlü olarak iletişim amaçlı öğretiliyordu. Comenius, çalışmalarında akıldan çok duyguya önem vermiş ve yabancı dil derslerinde fiziksel etkinliğin önemini vurgulamıştır. O, dil öğretiminde resim kullanması ile tanınmaktadır.

Lock da sözlü alıştırmalara vurgu yapmış; çocuğa Fransızca'nın öğretilmesi gerektiğini belirtmiş; dilbilgisinin ise o dili bilenlere bırakılmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Rönesans nasıl ki uygulayan, yapan insanların dönemi oldu ise 18. yüzyıl da düşünenlerin dönemi olmuştur. Düşün

döneminin insanının dil öğretimi de mantık üzerine kurulmuş ve dilin temel kuralları öğretilmeye çalışılmıştır. Tercüme, dil öğretiminin merkezine alınmış, dilbilgisi çeviri yöntemi doğmuş ve İngiltere'de 19. yüzyıla kadar devam etmiştir.

2.3.1.Dilbilgisi Çeviri Yöntemi

Geleneksel yöntem olarak bilinen bu yöntemin amacı edebi metinlerin okunup anadile çevrilmesi ve dilbilgisi kurallarının eksiksiz öğretilmesidir. Dilbilgisi kuralları açıklanır ve yabancı sözcüklerin anadilde karşılıklarını içeren bir liste verilir. Bunu, dilbilgisi kurallarını ve yabancı sözcükleri içeren bir okuma parçasının okunması ve işlenmesi takip eder. O ünitede geçen sözcükler ve dilbilgisi yapısı ile ilgili alıştırmalar ile tamamlanır. Tümdengelim tekniğinin kullanıldığı bu yöntemde dersler çoğunlukla öğrenenin anadilinde yapılır. Öğretme sürecinde konuşma çok küçük rol oynar. Öğrenci transfer tekniği kullanarak yabancı dilde yeni tümceler kurar. Bu teknikle öğrenciler dil hakkında yanlış fikir edinirler çünkü dil, birbirinden izole edilmiş bağımsız bir dizi sözcükler koleksiyonu gibi görülmekte ve sanki her sözcüğün anadilde bir karşılığı varmış gibi düşünülmektedir.

Bu yöntemin uygulanmasında karşılaşılan en önemli sorun öğrencinin yabancı dil öğrenmeye karşı olumsuz tutumu ve motivasyonudur. Başarı düzeyi yüksek öğrenciler arasında bile bir dil öğrenmenin bundan ibaret olduğu düşüncesi hakim olmaktadır. Öğrenci, dil öğrenmenin karşılığını farklı hayal etmekte ve sonuçtan hoşnut kalmamaktadır. Yabancı dil öğrenme eğlenceli olmalı ve başarıdan zevk alınmalıdır. Birey öğrenme sonucunda kendiyle gurur duymalıdır (Dodson, 1967).

2.3.2.Doğrudan Yöntem

Reformcular yabancı dil öğretiminin dil bilgisi kurallarını ezberleterek ve çeviri amacı ile dilden faydalanarak gerçekleştirilmesine şiddetle karşı çıkmışlardır. Öğrenci, dilbilgisini, tümevarım tekniği kullanarak kendi edinmelidir. 20.yüzyılın yöntemlerinin temel belirleyici özelliği haline gelen bu

teknikle önce kuralların içinde bulunduğu örnekler öğrenciye sunulup kuralları kendisinin keşfetmesi sağlanmalıdır.

Doğrudan Yönteme göre bir dili bilmek, onu konuşabilmek demektir. Bu nedenle öğretim sözlü dile ağırlık vererek yapılmalıdır. Yabancı dil öğretimi, anadil öğrenme sürecinin taklit edilmesi ile gerçekleştirilmelidir. Yabancı dil öğretme sürecine anadil katılmamalıdır. Çünkü çocuk anadilini öğrenirken başka bir dilden faydalanarak bunu gerçekleştirmemektedir. Yabancı dil öğrencileri yazılı dilden mümkün olduğunca uzak tutulmalıdır. Tercüme ve dilbilgisi çalışmalarından kaçınılmalıdır. Çünkü her ikisi de anadilin uygulanmasını gerektirmektedir. Öğrenci hedef dilde öğrenmeye yönlendirilmelidir; günlük yaşamda kullanılan tümcelerin öğretilmesine öncelik verilmelidir. Öğretmen öğrenci ile devamlı iletişim içerisinde olmalıdır. Konuşmalarda yapılan hatalar düzeltilmelidir.

Kuramda doğru görünen bu yaklaşım sınıf içi yabancı dil uygulamalarında istenen sonucu sağlayamamıştır. Çünkü; sınıf ortamında öğrenci, ailede çocuğun karşı karşıya kaldığı sıklıkta hedef dile maruz kalamamaktadır. Çocuk anadili edindiği dönemde yalnızca çevreyi tanımak ve o dünyanın bir parçası olmak için anadilini öğrenirken, yabancı dil öğrenen kişinin aynı anda ilgilenmesi gereken çok farklı alanlar olduğu göz ardı edilmemelidir. Ayrıca okuma yazmayı bilen yabancı dil öğrencilerinden yazıyı uzak tutmak imkanı bulunmamaktadır. Çizelge 2'de anadil öğrenicileri ile yabancı dil öğrenicilerinin bir karşılaştırması verilmiştir.

Çizelge 2.

Anadil Öğrenicileri ile Yabancı Dil Öğrenicilerinin Karşılaştırılması

ANADİL ÖĞRENİCİLERİ	YABANCI DİL ÖĞRENCİLERİ
Hedef dilden önce başka bir dile hakim değildir	Hedef dilden önce başka bir dile hakimdir.
Zihinsel açıdan olgunlaşmamıştır	Zihinsel açıdan olgunlaşmıştır
Hatırlamayı ve gerçekle başa çıkmayı hedef dil sayesinde öğrenir	Hatırlamayı ve gerçekle başa çıkmayı hedef dil sayesinde değil anadil sayesinde öğrenir
Karşılaştığı her şeyin öğrenilmesi gereken bir ismi olduğunu anlaması hedef dilde sık temas etmesini gerektirir	Her şeyin bir ismi olduğunu bilir

(Dodson, 1967)

Konuşma ağırlıklı bir yaklaşım olarak doğrudan yöntem; sınırlılıklarına rağmen, daha fazla iletişim için yol göstermiş ve yabancı dil öğretim tarihinde bir ilerleme kaydetmiştir.

2.3.3. İletişimci Yaklaşım

70 ve 80 li yıllara kadar dil, iletişim sağlamak amacı ile değil sınıf geçme amacıyla öğretilmekteydi.

Dilin bir iletişim aracı olduğu ilkesinden yola çıkan iletişimci yaklaşıma göre dilin birincil işlevi etkileşim ve iletişimdir. Bu yaklaşım ile işlevsel ve kullanılabilir dile vurgu yapılmıştır. Sınıfta konuşma ve dinleme çalışmalarına yer verilir. Öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Hata yapmaya ve yaparak öğrenmeye imkân sağlar. Hata yapmak dil öğrenmenin doğasında vardır. Devamlı düzeltme yapmaya gerek yoktur. Sınıfta konuşma ve dinleme çalışmalarının yanı sıra okuma ve yazma çalışmaları da yapılmalıdır. Dilbilgisi sistemli bir şekilde olmamakla birlikte yine de öğretilebilir. Dilbilgisi açıklamaları bazı öğrencilere fayda sağlar oysaki geniş kapsamlı tecrübe herkese fayda sağlar. Öğrenilenler öğrenci için anlamlı olduğunda daha uzun süre hatırda tutulabilir. Günlük konuşma dili öğretilmelidir. Öğrencilerin kendi dillerinde aşina oldukları konular seçilmelidir. Ders kitabı ile dersler kısıtlanmamalı, kendiliğinden doğaçlama çalışmaları yapılmalıdır. İletişimi destekleyen görsel uyaranlar kullanılmalıdır.

2.3.4. İşitsel - Dilsel ve İşitsel - Görsel Yöntem

60‘ ların ortalarında sınıflara üç yeni teknolojik cihaz gelmiştir. Bunlar; dil laboratuvarları, taşınabilir kaset çalarlar ve şerit film projektörleridir. Yeni araç ve gereçlerinin sınıfta kullanılması yabancı dil öğretmenleri için bir devrim niteliğinde idi. Kaset çalarlar ile anadil konuşmacılarının seslerini sınıfa getirmek mümkün hale gelmiş, telâffuz yetersizliği olan yabancı dil öğretmenleri rahatlamıştı.

Bu yöntem yabancı dilin konuşma, dinlediğini anlama ve konuşma becerilerine öncelik tanımaktadır. Davranışçı öğrenme ve dilbilimcilerin yorumlarından yararlanarak diyaloglar ve yoğun konuşma alıştırmaları kullanarak, dil yapılarını belli bir sıraya göre öğretmeyi amaçlar. Bu yönteme göre, öğrenme herhangi bir düşünsel analizin karışmadığı bir alışkanlık edinme ve koşullanma durumudur. Bu nedenle kavratmaya dayalı bir öğretme yaklaşımı sergilenmelidir.

2.3.5. Doğal Yaklaşım

Son zamanda en çok ilgi gören ve bu araştırma için benimsenmiş yaklaşım Krashen'nın 'Doğal Yaklaşımıdır'. Krashen, Güney Kaliforniya Üniversitesinde Dilbilim alanında, dil edinimi ve gelişimi konusunda uzmanlaşmıştır. Krashen ve yine aynı üniversitede İspanyolca öğretmeni olan Terrell "Doğal Yaklaşım" adını verdikleri yabancı dil öğrenme yaklaşımı ortaya atmışlardır. Dil öğrenimini insanlarda doğal bir süreç olarak görmelerinden yaklaşım 'Doğal Yaklaşım' olarak adlandırılmıştır. Bu yaklaşımın kısa özeti şu şekilde yapılabilir; yabancı dil ediniminin başarılı olabilmesi için çocuğun anadil edinim süreci takip edilmeli; anadilin kullanılmasından mümkün olduğunca uzak durulmalı; dilbilgisi analizi ve dilbilgisi tekrar alıştırmalarına odaklanılmamalıdır.

Doğal yaklaşımın temelinde dil edinimi yer alır. Bundan dolayıdır ki yaklaşım, yabancı dil öğrenme yaklaşımı yerine yabancı dil edinim yaklaşımı olarak da anılmaktadır. 1983 yılında Krashen ve Terrell doğal yaklaşıma dair prensip ve uygulamalar hakkındaki ortak görüşlerini "The Natural Approach" başlığı ile yayınladılar. Kitap, Krashen tarafından hazırlanan onun kuram bölümünden ve Terrell tarafından hazırlanan uygulama ve sınıf içi etkinlik bölümünden oluşmaktadır.

Dilin temel işlevinin iletişim kurmak olduğunu düşünen Krashen ve Terrell, yabancı dil öğretilirken iletişimsel yeteneklerin öğretilmesi gerektiğine inanmaktadırlar. Dilbilgisini, dil öğretiminin temel bileşeni olarak gören yaklaşımlara karşı çıkmaktadırlar ve anlamın öncelik taşıdığını vurgulamaktadırlar. Bir dilin temelde söz varlığından oluştuğunu bu nedenle

de sözcük öğretiminin çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bir dilin dilbilgisi, o dilin söz varlığını bir araya getirerek nasıl cümle kurulacağını göstermektedir. Dil, anlamın ve mesajların iletilmesi için bir araç olarak görülmektedir. Ancak, insanlar hedef dildeki mesajları anladıklarında edinim gerçekleşebilir (Krashen ve Terrell,1983).

Krashen'in İkinci Dil Edinim Kuramı Beş Temel Hipotezden Oluşmaktadır:

- Edinme Öğrenme Hipotezi
- Denetleme Hipotezi
- Doğal Sıralama Hipotezi
- Girdi Hipotezi
- Etkili Filtre Hipotezi

2.3.5.1.Edinme Öğrenme Hipotezi

Krashen'in kuramında en temel ilke edinme – öğrenme ayrımıdır. Ona göre yabancı dil kullanımında iki bağımsız sistem vardır. Bunlar 'edinilmiş sistem' ve 'öğrenilmiş sistem'dir. Edinilmiş sistem çocukların anadillerini öğrenirken farkında olmaksızın izlenen süreç ile benzerlik göstermektedir. Hedef dilde anlamlı etkileşim yani doğal iletişim gerektirmektedir. Doğal iletişim; konuşmacının ifade edeceğinin yapısına değil iletişim hareketine yoğunlaşmasını ifade eder. Öğrenilmiş sistem ise biçimsel öğrenmenin ürünüdür. Öğrenilmiş sistem, dil ile ilgili bilinçli bilgi ile sonuçlanan bir süreçtir. Krashen'a göre 'öğrenme', 'edinme' kadar önemli değildir.

2.3.5.2.Denetleme Hipotezi

Denetleme hipotezi edinim ve öğrenme arasındaki ilişkiyi açıklar ve öğrenmenin edinmeye etkisini belirler. Denetleme işlevi; öğrenilmiş dilbilgisinin uygulama sonucudur. Edinim sistemi söylem başlatıcısı görevini üstlenirken öğrenme sistemi denetleme görevini üstlenir. Yani edinilmiş sistem bir dilde iletişimde bulunduğumuzda cümlelerimizi başlatırken; öğrenilmiş sistem, edinilmiş sistemin kurduğu cümleleri öğrenilenler ışığında

denetler ve düzeltir. Denetleme işlemi planlama, hazırlama ve düzeltme fonksiyonunu içerir ve şu üç koşul sağlandığında mümkün hale gelir;

Süre, yabancı dil öğrencisinin cümlesini kurmak için yeterince süresinin olması gerekir.

Odaklanma, öğrenci kuracağı cümlenin yapısına odaklanmalı ve doğruluğunu düşünmeli.

Kuralı Bilme, öğrenci kuracağı cümle yapılarını ve dilbilgisi kurallarını bilmelidir.

Denetleme sistemini kullanan dil öğrencilerini Krashen üçe ayırtmaktadır. Bunlar;

a.Denetlemeyi her zaman kullanan öğrenciler

Bu öğrenciler bilinçli dilbilgisini aşırı derecede kullanırlar bunun nedeni ise ileri derecede doğruluk kaygısıdır. Edinimin eksikliği de denetlemenin kullanımını arttırmaktadır. Yabancı dilin sınıfta öğrenildiği ve vurgunun özellikle dilbilgisi kurallarına yapıldığı durumlarda edinim sağlanamamakta ve öğrencinin denetlemeyi aşırı kullanmaktan başka seçeneği bulunmamaktadır. Yabancı dilde edinilmiş dilsel yeteneğe sahip olmayan yabancı dil öğrencileri konuşmak zorunda bırakıldıklarında konuşmayı başlatmak için anadillerinden faydalanırlar. Öz-güven eksikliği olan dil öğrencileri çoğunlukla bu gruba girer.

b.Öğrenilmesi gereken bilgiyi öğrenmemiş ya da öğrendiğini kullanmaktan hoşlanmayan öğrenciler

Bilinçli dilbilgisini asla kullanmazlar. Bu tip öğrenciler hisleri ile cümlenin kurallara uygun olduğu hükmüne varırlar. Yani öğrenilmiş dilbilgisi yerine bilinçaltında edinilmiş sistemi kullanır. Bu guruba giren öğrenciler ya hedef dilin konuşulduğu ülkede yaşamaktadırlar ya da kendi ülkelerinde bu dil ile sürekli karşılaşmaktadırlar. Göçmenler ve göçmen çocukları yabancı

dili bu şekilde edinirler. Dışa dönük ve rahat kişiler çoğunlukla bu gruba girer.

c.Denetlemeyi doğru kullanan öğrenciler

Bu tip öğrenciler öğrenilen dili, edinilen dilin bir ilâvesi olarak görür ve bu amaçla öğrenirler. Denetlemeyi ise, iletişim yolunda gitmediğinde kullanırlar. Edinilmiş dilsel yeteneklerinde boşluk meydana geldiğinde bu boşluğu doldurmak için dilbilgisi kurallarından faydalanırlar. İçe dönük kişiler ve her şeyin mükemmel olmasını bekleyen kişiler çoğunlukla bu gruba girer.

2.3.5.3. Doğal Sıralama Hipotezi

Doğal Sıralama Hipotezi, dilbilgisi yapılarının ediniminin doğal bir sıra izlediğini ifade eder. Yapılan araştırmalar; belirli dilbilgisi yapılarının anadil ediniminde diğerlerinden önce geldiğini ve benzer doğal sıralamanın yabancı dil ediniminde de bulunduğunu göstermektedir. Bu doğal sıranın öğrenenin yaşından, anadil geçmişinden ve etkileşim koşullarından bağımsız gerçekleştiği düşünülmektedir. Hataların anadil edinim sürecinde görüldüğü gibi yabancı dil ediniminde de görülmesi doğaldır.

2.3.5.4.Girdi Hipotezi

Krashen, girdi hipotezi ile öğrencinin yabancı dili nasıl edindiğini açıklanmaya çalışmıştır. Girdi hipotezi ‘öğrenme’ ile değil ‘edinme ‘ ile ilgilidir. Bu hipoteze göre öğrenci, o anki dilsel yeteneğin bir üst düzeyinde girdiyle karşı karşıya bırakılırsa doğal sıraya göre gelişme ve ilerleme kaydedecektir. Dil öğrencisinin o anki düzeyini ‘i’ olarak kabul edildiğinde ve ancak ‘i +1’ o dil öğrencisinin yabancı dilde gelişmesini sağlar. Tüm öğrencilerin dilsel yetenekleri aynı düzeyde değildir. Doğal iletişim girdilerinin yabancı dil dersi öğretim programları hazırlamada anahtar olması gerektiğini söyleyen Krashen böylece her öğrencinin bir ‘i+1’ girdi ile etkileşim içerisine girebilecektir. Konuşma yeteneği doğrudan öğretilemez. Yabancı dil öğrenmekte olan kişi girdiyi anlayarak dilsel yeteneği gelişir ve konuşma kendiliğinden meydana gelir. Yeterli miktarda kavranabilir girdi ile ‘i+1’ sağlanır.

2.3.5.5. Etkili Filtre Hipotezi

Krashen, yabancı dil ediniminde birkaç etkili değişkenin kolaylaştırıcı rol oynadığını söyler. Bu değişkenler; motivasyon, öz-güven ve endişeyi içerir. Motivasyonu ve öz-güveni yüksek ve düşük düzeyde endişeye sahip yabancı dil öğrencileri daha başarılı iken; motivasyonu ve öz-saygısı düşük dil öğrencilerini zayıf hissettiren endişesi, büyüyerek zihinsel bir duvar oluşmasına neden olur. Bu duvar girdinin anlaşılmasını ve sonuç olarak edinilmesini engeller. Bu duvar girdiyi dışarıda tutan bir tür filtredir. Yani filtre yüksek ise dil edinimi engellenir. Bu duvar sayesinde öğrencilerin zihninde; dil, kurum ya da öğretmen ile ilgili ya da dil öğretim yöntemi ile ilgili tepki oluşabilir. Öğretmenin görevi dil öğretimini mümkün olduğunca baskıdan uzak ve zevk alınacak hale getirmek olmalıdır.

2.4.Avrupa Dil Gelişim Dosyası

Dil öğrenme için Avrupa Genel Çerçeve Programı kapsamında Avrupa Konseyi, Yaşayan Diller Bölümü, yaşam boyu dil öğrenmeyi daha anlamlı hale getirmek amacı ile öğrencilerin kendi kişisel dil dosyalarını oluşturabilecek durumda olmalarını önermektedir.

Avrupa Konseyi, Yaşayan Diller Bölümü tarafından geliştirilen Avrupa Dil Gelişim Dosyası projesi, 2000 yılında Eğitim Bakanları Daimi Konferansı sonunda imzalanan sonuç bildirgesiyle Konseye üye tüm ülkelerde uygulanması karar altına alınmış ve uygulama Türkiye'de 2001-2002 öğretim yılında başlamıştır.*

Ankara ve Antalya'da 20 pilot okul belirlenmiş, farklı Avrupa ülkelerinde geliştirilen örnekler incelenmiş, dil betimleyicileri analiz edilmiş ve uygulama sürecinin nasıl olacağı konusu üzerinde durulmuştur. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığında bir çalışma grubu oluşturulmuş, 15-18 ve 10-14 yaş grubu öğrenciler için Avrupa Dil Gelişim Dosyası modelleri geliştirilmiştir. Hazırlanan dil gelişim dosyası modelleri, denenmek amacıyla okullara gönderilmiş ve

---

*Bu projenin koordinatörlüğünü Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim üyesi, Prof. Dr. Özcan Demirel yapmaktadır.

böylece proje pilot okullarda uygulanmaya başlamıştır. Avrupa genelinde geçerlilik alabilmek amacıyla Avrupa Konseyine sunulmuştur. Avrupa Ülkeleri tarafından hazırlanan dil gelişim dosyalarının geçerliliğini onaylayan Geçerlilik Komitesi Türkiye tarafından hazırlanan dosyayı incelemiş, geliştirilen bu dil gelişim dosyalarını Avrupa çapında akredite etmiştir. Akredite edilen bu dosyalar ile yabancı dil öğretiminin zorunlu olarak başladığı ilköğretim 4. sınıftan lise son sınıfa kadar her öğrencinin bir dil dosyası olması planlanmaktadır.

Bu proje ile, Avrupa yurttaşları arasında karşılıklı anlayışın geliştirilmesi, değişik kültürlere saygı gösterilmesi, kültür ve dil farklılıklarının korunması, farklı ülkelerdeki dil öğretim programlarının birbirine uyumunun sağlanması ve dil öğretimine standartların getirilmesi amaçlanmaktadır.

Avrupa Dil Gelişim Dosyası; Dil Pasaportu, Dil Öğrenim Geçmişi ve Dil Dosyasından oluşmaktadır. Dil dosyası, bireye özgü bir belge olup hangi dilleri ne düzeyde bildiğini, bu dilleri nasıl, ne kadar sürede ve nerelerde öğrendiğini ayrıntılı olarak göstermektedir.

2.5. Yabancı Dil Öğretimi ve Program Geliştirme

Demirel, (2003) program geliştirmeyi, eğitim programının dört temel öğesi arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlamıştır. Bunlar; hedef/ davranışlar (öğrenci kazanımları), içerik (muhteva), öğrenme yaşantıları (öğrenme-öğretme etkinlikleri) ve sınama durumları (ölçme değerlendirme etkinlikleri) dır.

Program geliştirme sürekliliği gerektirir. Bunun nedenleri ise:

- Bilgi ve teknolojinin değişmesi.
- Bireylerin gereksinimlerinin değişmesi.
- Eğitim-öğretim kuram, ilke ve uygulamalarının gelişmesi.

- Eğitim Programlarının ilk uygulamalarında yüzde yüz etkili öğrenmeyi sağlama iddiasının olmaması.
- Uluslararası standartlar.

Amaç, içerik, eğitim durumları ve sınama durumları arasındaki dinamik ilişkiyi inceleyen program geliştirmeci bu süreci bazı kuramsal temellere dayandırmalıdır.

Bunlar ;

1-Program geliştirmenin tarihi temelleri: Daha önceki program geliştirme çalışmalarının ve deneyimlerin, uygulanmakta olan programın olumlu ve hatalı yönlerinin incelenmesi ve sonuç çıkarılmasıdır. Yıllarca yabancı dil öğretiminde konuşamayan yabancı dil öğrencileri yetiştirilmiş ise yabancı dil programları incelenmelidir. Sorunların ortaya konmasından sonra çözüm önerileri sunulmalıdır.

2-Program geliştirmenin psikolojik temelleri: Öğrencilerin gelişim süreci ve gereksinimleri eğitim programlarına yön verir. Eğitim psikolojisi bulgularından ve öğrenme-öğretme kuramlarından yararlanılmasını öngörür. Örneğin; yabancı dil program geliştirmeci, anadil edinim ve yabancı dil öğretim kuramlarını inceleyerek anadil öğrenicisi ile yabancı dil öğrenicisi arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymalıdır.

3-Program geliştirmenin toplumsal temelleri: Geliştirilecek programın, bireyin sosyal gelişimini ve toplumsallaşmasını sağlaması beklenir. Bu amaçla toplumun yapısı, gelişimi, değişimi ve dinamik değerleri programı kapsamalıdır.

4-Program geliştirmenin ekonomik temelleri: Eğitim uygulamalarına ne kadar kaynağın ayrıldığı ve öğrencilerin üretime yönelik bilgi, beceri ve tutumlara sahip olmaları gerekliliği program geliştirmeye yön verir.

5-Program geliştirmenin felsefi temelleri: Her eğitim programının dayandığı bir felsefi yaklaşım vardır.

Program geliştirme sürecinde, programın hangi boyutuna ne oranda ağırlık verileceği belirlenir. Bu amaçla konu, sorun ya da öğrenci merkezli yaklaşımlardan faydalanılır. Konu merkezli yaklaşımda öğrencinin bilgi ile donatılması esastır. Temel kaynak kitaptır. Öğretim sunuş yoluyla yapılır. Evrensel değerler ve doğrular öğrenciye verilir. Sorun merkezli yaklaşımda birey, yaparak ve yaşayarak öğrenir. Sorun çözmeyi öğretmek esastır. Öğrenci merkezli yaklaşımda öğrenci yine yaparak yaşayarak öğrenir. Öğrencinin ilgi, yetenek ve gereksinimleri temele alınır.

Program geliştirmenin dört temel öğesi;

Hedef, yetiştirilecek öğrencide bulunması istenen ve öğretim faaliyetleri yolu ile kazandırılacak özelliklerdir. Üç tür hedeften söz edilir. Ülkenin politik felsefesini ifade eden *uzak hedefler* ve ülkenin eğitim felsefesini ifade eden *yakın hedefler* dikey boyutu oluştururlar. Ders ya da konu düzeyinde öğrenciye kazandırılmak istenen özel hedefler ise hedeflerin yatay boyutunu meydana getirir. Özel hedefler Bloom'un ortaya koyduğu bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor hedefleri kapsar. Yabancı dilde program geliştirme çalışmaları yaparken hedef; iletişim kurabilen, öğrendiğini kullanabilen kişiler yetiştirmeye dönük olmalıdır.

İçerik, hedeflere ulaşabilmek için öğretilmesi gereken konuların düzenlemesidir. Konular hedeflerle ve kendi içinde tutarlı, önceki öğrenmelerle de uyumlu olmalıdır. İçerik bireyin ihtiyaçlarını karşılamaya dönük olmalıdır. Konu alanı, basitten karmaşığa doğru aşamalı olarak örgütlenmelidir. Örneğin yabancı dil öğrenen bir öğrenciye bir önceki basamakta öğrendiklerini bir sonraki basamakta daha kapsamlı ve karmaşık bir içerik içerisinde tekrar edebilme imkânı vermelidir.

Öğrenme yaşantıları, **"**nispeten kalıcı izli bir değişmeye vesile olan yaşantı"dır (Ertürk,1977) . Öğrenme yaşantıları, program geliştirmenin süreç boyutunu oluşturur. Öğrenme yaşantıları, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeli, onları eleştirel ve yaratıcı düşünmeye sevk etmelidir. İlgilerini çekebilmeli ve onları araştırıcılığa yöneltmelidir (Demirel, 2003). Öğrenme yaşantısı kendisinden daha önce gelene dayalı ve daha sonra gelecek olana

hazırlayıcı olmalıdır. Öğrencinin daha önceden öğrendiği “i “ kabul edildiğinde daha sonra gelen mutlaka “i+1” olmalıdır. Öğrenme yaşantısı sürekli aynı düzeyde olursa öğrenci bir ilerleme kaydetmeyecektir. Akış teorisi üzerinde çalışan Cziksenmihalyi (1989), başarıyı elde edebilmesi için öğrenciye verilen iş ya da görevin mutlaka uğraştırıcı olması gerektiğini belirtiyor.

Eğitim durumlarının düzenlenmesi için bazı öğrenme-öğretme yaklaşımları, yöntem ve teknikleri geliştirilmiştir. Öğrenme-öğretme modelleri/ yaklaşım/ strateji**,** hedeflere ulaşmak için kullanılacak yöntem, teknik araç ve süreleri belirlemeye yön veren genel yaklaşımdır. Yöntem, hedefe ulaşmayı sağlayan yollardır. Teknik, öğretim yöntemlerini uygulama biçimidir. Yabancı dil öğretiminde mümkün olduğunca farklı yaklaşım, yöntem ve tekniklerden faydalanılmalıdır. Bu, yabancı dil öğretiminde dört farklı düzeyde başarı sağlayacaktır. Aksi halde okuma, dinleme ya da yazma düzeyinde başarılı ancak konuşma düzeyinde başarısız yabancı dil öğrencileri yetiştirilmeye devam edilmiş olacaktır.

Sınama durumları/ölçme değerlendirme etkinlikleri, geniş anlamıyla ölçme, herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonuçlarını sayılarla ya da sembollerle ifade etmektir (Turgut 1986).

Değerlendirme ise, ölçme sonuçlarının aynı alana ait bir kriter ile kıyaslanarak bir değer yargısına ve oradan da bir karara ulaşma sürecidir (Yılmaz ve Sünbül, 2000).

Öğretim sürecinin son aşamasında kullanılan ölçme değerlendirme teknikleri; dersin, ünitenin, konunun başında tanıma-yerleştirmeye dönük (*diagnostik*) değerlendirme yapılır; hazır bulunuşluk testi, ilgi ve tutum testi bu tür değerlendirmeye örnektirler. Dersi, üniteyi, konuyu geliştirici, biçimlendirici *(formatif)* değerlendirme yapılır ve öğrenme eksiklikleri belirlenerek giderilmeye çalışılır. Dönem sonunda özetleyici, düzey belirleyici *(summatif),* değerlendirme yapılır ve öğrencilerin başarı düzeyi, öğrenme düzeyi belirlenir.

Öğretim hedefleri doğrultusunda davranış geliştirip geliştirilmediğini belirlemede kullanılacak ölçme türü belirlendikten sonra yapılacak iş, ölçme araçlarının seçilmesi ya da geliştirilmesidir. Ölçme araçları kullanmanın amacı, öğrenci başarıları hakkında etkili ve hatasız ölçmeler yapmaktır. Bunu sağlamak için hazırlanan ya da seçilen aracın geçerli ve güvenilir olması gerekir (Gözütok, 2004).

2.6. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı

Teknolojik ilerlemeler ve yaşam şartları mesleklerin gelişimini sürekli kılmaktadır. Bu çalışma alanlarında rekabet edebilecek alanında uzman, problem çözmede yetenekli, takım içerisinde çalışabilen ve yaşam boyu öğreniciler yetiştirmek zaman gerektirmektedir. Gelişen teknoloji ile birlikte, bilginin kitaplara sığmaz hale geldiği göz önünde bulundurularak bilgiden çok bilgiyi edinme yolları öğretilmeye doğru gidilmektedir. Aynı meslek içerisinde dallar oluşmakta ya da sonuca ulaşmak için farklı disiplinlerde görev yapan kişiler bir problem çözmek için bir araya gelmektedirler. İş başında , özellikle yüksek karlı ve ilginç işler olmak üzere birçoğunun temelinde başkalarıyla daha çok işbirliğine gitme, diğerlerine liderlik etme, birlikte çalışanların güç ve etkili karmaşık sorunlarıyla baş etme ve onların sorunlarını çözmeye yardım etme yatar (Babadoğan, 1991). Okulların görevleri ise öğrenciyi hem bireysel hem de grup içerisinde düşünen araştıran, keşfeden, üreten, yaşam boyu öğreniciler olarak hayata hazırlamak olmalıdır.

Proje yöntemi 20.yüzyılın başlarında tarım ve ev ekonomisi kurslarında kullanılmaya başlanmış, yayılmış ve gelişmiştir. Daha sonra Dewey, Kilpatrick ve Bruner gibi düşünürler tarafından geliştirilmiştir.

Proje Tabanlı Öğrenme (PTÖ) öğrencilerin farklı disiplinlerde öğrendiği kavramlara ve ilkelere dayalı olarak problem çözmesi, bir ürün ortaya çıkarmak üzere bireysel ya da grup olarak bir araştırma projelendirmesi ve bilimsel yöntem kullanarak çalışmalar yapmasıdır (Gözütok, 2004).

Proje tabanlı öğrenmede ;

- öğrenciler yapacakları çalışmaya karar verirler,
- bir problem durumu üzerinde çalışırlar,
- öğrenciler bir çözüme ulaşmak için süreci tasarlarlar,
- bilgiye ulaşma ve bilgiyi yönetme öğrencilerin sorumluluğundadır,
- sürekli değerlendirme vardır,
- öğrenciler düzenli olarak yaptıklarını yansıtırlar ,
- son ürün nitelik için üretilir ve değerlendirilir,
- sınıf hataları ve değişiklikleri hoş gören bir ortama sahiptir.

Geleneksel yöntemde öğretmen faal iken öğrenci değildir. Öğrenci merkezli bir yaklaşım olan PTÖ'de ise öğretmen faal öğrenci ise ondan daha da faaldir. Çünkü öğretmen öğrenciye rehberlik yapar yol gösterir. Öğrenci ise bu yönlendirme ile bir hedef edinir, kendine güven duyar, araştırır, araştırması derinleştikçe heyecanı artar, yeni bilgilere ulaşır. Bulduğu bu bilgi parçalarını hedefe ulaşmak için bir araya getirir ve bir ürün ortaya koyar. PTÖ'de öğrenci kendini özerk hisseder. Öğretmenin yönlendirmesi onu sınırlamaz. Ancak planlamasına yön verir. Grup çalışmalarında öğrenci kendi öğrenmelerinden kendi sorumlu olur. İş bölümünün yapılmasından sonra her öğrenci kendi üzerine düşeni yapar araştırır ve bulduklarını önce grup üyeleri ile daha sonra da bütün sınıf ile paylaşır. Araştırma yaparak ve yaşayarak öğrenen öğrencinin bilgisi daha kalıcı olur.

2.6.1. Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Faydaları

- Öğrenci, kendi öğrenmesinden kendisi sorumludur. Bu yaklaşımla yaşam boyu öğrenen bireyler yetişir.
- Öğrenci, öğrenme hedeflerini belirler ve öğrenme etkinliklerini gerçekleştirmek için hareket planı oluşturur, araştırma ve bilgi edinme sürecini de kendisi gerçekleştirir ve neyi nasıl öğrendiğini sergiler.

- Öğrenci, grup arkadaşları ile birlikte çalışır ve araştırmasını paylaşır. Böylece kendi araştırdığını öğrenen öğrenci bunun yanında arkadaşını gözlemleyerek hatta değerlendirerek paylaşılanları da öğrenir.
- Öğrencinin, kaynağa ulaşma becerisi gelişir.
- Öğrenci, bilgi parçacıkları arasındaki ilişkiyi görebilmeyi bu bilgileri örgütleyerek yeni bilgi üretmeyi ve başkaları ile paylaşmayı öğrenir.
- Öğrencinin, bir süreç neticesinde gerçekçi ürün ortaya koyması mümkün hale gelir. Bu ürün; bir afiş, bir dergi, bir kısa film ya da bir tiyatro gösterisi olabileceği gibi bir deney ya da düz anlatımla yapılmış bir sunu olabilir.
- Öğrenciler, sınıfça ya da gruplar halinde sorumluluk almayı öğrenirler.
- Öğrenci, zekâsının farklı boyutlarını kullanma imkânı bulur.
- Öğrenci, kendi grubu ile gerçek yaşamda birlikte zaman geçirme imkânı bulur.
- Öğrenci, arkadaşları ile yarışmak yerine, grupça başarıyı yakalama peşindedir.
- Öğrenci, bilimsel çalışma alışkanlığı kazanır.

2.6.2.Başarılı Proje Hazırlama Basamakları

1.Bir konu / problemin seçilmesi
2.Ön bilginin toplanması
3.Proje çalışmasının amacının belirlenmesi
4.Çalışma planı hazırlanması
5.Verilerin toplanması
6.Verilerin yorumlanması
7.Sonuçların çıkarılması ve önerilerin geliştirilmesi
8.Raporun hazırlanması
9.Çalışmanın başkaları ile paylaşılması için pano hazırlanması
10.Projenin sunulması (Gözütok, 2004)

2.6.3. Proje Tabanlı Öğrenmede Değerlendirme

PTÖ'nün önemli bir parçası da değerlendirmedir. Öğretmenler proje çalışmasını planlarken öğrencilerin hazırlayacağı projenin hem sürecini hem de sonucunu nasıl ölçeceklerini saptamalıdırlar. Challenge 2000 Multimedia Projelerini yöneten Simkins, öğretmenlerin hem biçimlendirici, hem de düzey belirleyici değerlendirme yapmaları gerektiğini belirtmektedir. Bunun için de öğrencilerin süreç içerisinde gelişimlerine yardım edecek bilgileri toplamaları ve önem vermeleri gerekmektedir. Ayrıca da öğrencilerin sonuçta ne öğrendiklerini gösteren ölçütleri belirlemelidirler. Değerlendirme ölçütleri hem bireysel hem de grup çalışmalarını değerlendirmeli ve yazı, gözlem, sunum, tartışma gibi farklı düzeylerde yapılmalıdır.

PTÖ'de grup çalışmalarında grup Öz Değerlendirme yapılabileceği gibi bireysel çalışmalarda da öğrencinin kendi kendini değerlendirmesi mümkündür. Örneğin; Rubrik uygulamalarında öğrencinin Öz Değerlendirme yapması amaçlanmaktadır. Rubrik, öğrencinin kendi kendini değerlendirebileceği kriterlerin yer aldığı bir formdur. Bu form hem öğrencinin çalışmasına yön verir hem de öğrenci bu form sayesinde kendi gelişimini takip eder.

Çizelge 3.
PTÖ ve Geleneksel Öğretim Modelinin Karşılaştırılması

Geleneksel Öğretim Modeli	Proje Tabanlı Öğrenme Modeli
Tasarımlamak, problemleri ve çözümünü tanımlamak önemlidir.	Tasarı öğrenciyle birlikte yapılır. Tek çözüm yoktur, çalışmaya başlandığında birden fazla çözüm yolu bulunabilir.
İçeriğe geniş yer verilir ve içerik için çok zaman harcanır.	İçerik değil derinlemesine anlama önemlidir. Bir konu hakkında derinlemesine bilgi edinilir.
Bilgi düzeyi ön plandadır.	Prensipler, genel kavram ve düşünceleri kavramak ön plandadır.
Öğretmenlerin sınıf içerisinde güçlü bir yapısı vardır. (Ast-üst ilişkisi. Öğreten öğretmen)	Öğrencilerle birlikte öğrenen, onlarla birlikte araştıran ve sorgulayan öğretmen modeli. Öğrenen öğretmen.
Bütün cevapları bilen öğretmen, tek doğruya yönelim, ulaşılması beklenilen doğru cevap vardır.	Öğrenciler cevapları bulmak için araştırma yaparlar; öğretmenler cevapları sabitleştiremez, çalışmalarla birlikte cevaplar değişim gösterir.
Öğrenciler öğretmenin öğrettiği bilgileri alan bireylerdir. Çoğunlukla sınıfta pasiftirler.	Katılımcı sınıf düzeni; öğrenciler etkinlikleri bizzat yapan bireylerdir.
Basit sınıf organizasyonu; bir öğretmen yirmi beş öğrenci	Karmaşık organizasyon; öğretmen ve öğrenciler birlikte öğrenirler (öğrenenler vardır).
Belli bir disipline odaklanma hakimdir	Disiplinler arası etkileşim hakimdir.
Ürün önemlidir.	Ürün ve süreç birlikte önemlidir.
Standartlaştırma önemlidir.	Yeteneklerin gerçek göstergesi, gerçek yaşam dönütüdür.
Öğretmenin değerlendirmesi vardır.	Çözüme yönelik sabırlı çalışmalar sonunda birlikte karar verme
Uzun dönemli hedefte; başarılı performans gösteren, testlerde başarılı olan birey	**Uzun dönemli hedefte**; hayat boyu öğrenen, özerklik kazanmış, problem çözebilen birey.

(Demirel ve Diğerleri, 2005)

BÖLÜM 3

YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırma deneysel modelde olup gerçek deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu model uygulanmıştır. Biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Her iki gruba da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler gerçekleştirilmiştir. Yeni bir öğretim yöntemi kullanılan deney grubunda yöntemin etkili olduğuna karar vermek için ön test ve son test puanlarının istatistiksel hesaplamaları bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sorularına cevap bulabilmek amacı ile veriler toplanmıştır. Verilerin toplanmasında ;

- ✓ Araştırma başlamadan önce deney ve kontrol grubuna ön test uygulanmış,
- ✓ Altı hafta boyunca iki farklı yaklaşımla ders işlendikten sonra deney ve kontrol grubuna son test uygulanmış,
- ✓ Deney grubunda süreci değerlendirmek için Grup Öz Değerlendirme formu kullanılmış,
- ✓ Öğretmen ve öğrencilerin sunum yapan grup üyelerini tek tek değerlendirebilmeleri için Öğrenci Gözlem Formu kullanılmış,
- ✓ Proje çalışması neticesinde öğrencilerin hazırladığı sunum ve raporlar araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir.

İstatistiksel işlemler SPSS 11.0 programında yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında ön ve son test karşılaştırmalarında bağımsız gruplar için

t testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının kendi ön ve son testlerinden aldıkları puanların karşılaştırılmasında ise bağımlı gruplar için t testi kullanılmıştır.

3.2. Araştırma Grubu

Araştırma için Ankara ili Keçiören ilçesi, Aydınlıkevler Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi(AYDAL) onuncu sınıflardan iki şube seçilmiştir. Deneyin yapıldığı AYDAL'da onuncu sınıflar; bir Eşit Ağırlık, bir Matematik ve iki Fen sınıfı olmak üzere dört şubeden oluşmaktadır. Araştırmacı, seviyelerinin aynı düzeyde olduklarını kabul ederek Fen şubelerinin birini deney, diğerini ise kontrol grubu olarak belirlemiştir. Deney grubu olarak seçilen Fen şubesi araştırmacının dersine girdiği dört saatlik yabancı dil sınıfıdır. Kontrol grubunun İngilizce ders öğretmeni ile önceden görüşmeler yapılmış, öğrencilere deneye başlamadan önce ve deney tamamlandıktan sonra konuşma testi yapabilmek amacı ile izin alınmıştır. Bir buçuk aylık deney süresince deney grubunda Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımı ile yabancı dil dersleri sürdürülürken kontrol grubunda geleneksel yöntem ile yabancı dil dersleri işlenmeye devam edilmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

Sonuca ulaşmak için araştırmada hem olgusal hem de yargısal verilerden faydalanılmıştır. Deney öncesi ve deney sonrası uygulanan konuşma testleri ile olgusal veriler elde edilmiştir. Proje sürecinin gözlenmesi, grup Öz Değerlendirme formları, öğrenci gözlem formları ve öğrenci ürünleri yargısal veriler elde etme amacı ile kullanılmıştır. Bu bölümde sekiz hafta boyunca gerçekleştirilenler ile veri toplama süreci ayrıntısı ile verilmiştir.

Deney grubu öğrencilerine öncelikle PTÖ Yaklaşımı ile ilgili bilgi verilerek çalışmaya başlandı. Her bir öğrenciye araştırmacı tarafından

hazırlanan ve projeyi hazırlama aşamasında öğrencilere faydalı olacağı düşünülen bir dosya çoğaltılarak dağıtıldı.

Bu dosyada ;

- ✓ Çalışma Planı Formu (Ek 1),
- ✓ Proje Hazırlama Basamakları (Ek 2),
- ✓ Kaynaklara Ulaşma Yöntemleri (Ek 3),
- ✓ Grupla Çalışmanın Faydaları (Ek4),
- ✓ Grup Öz Değerlendirme Formu (Ek 5) bulunuyordu.

Aynı derste Proje Hazırlama Basamakları üzerinde duruldu. *Kaynaklara Ulaşma Yöntemlerini* ve *Grupla Çalışmanın Faydalarını* dikkatlice evde okumaları istendi. *Çalışma Planı Formunu* daha sonra oluşturulacak grupları ile birlikte çalışma planlarını hazırlamakta kullanmaları söylendi. Grup Öz Değerlendirme Formunu ise projelerini hazırlamaya başladıkları günden sunum gününe kadarki süreci değerlendirmek amacıyla doldurmalarının beklendiği bildirildi.

Bir sonraki aşamada grupların oluşturulmasına geçildi. Öğrenciler birlikte çalışacakları grup üyelerini seçme konusunda serbest bırakıldılar. Öğrenciler grup oluştururken uyumlu ve istekli arkadaşları ile bir araya gelmeye çalıştılar. Bu nedenle de bazı öğrencileri bir gruba yerleştirmekte sorunlar yaşandı. Biri beş diğerleri altışar üyeden oluşmak üzere dört grup kuruldu. Grupların oluşturulmasından sonra öğrencilerden bir sonraki derse kadar çalışmak isteyecekleri bazı konu başlıkları düşünerek gelmeleri istendi. Öğrencilerin önerdikleri çok sayıda konu başlığı ve ders kitaplarının 5.ünitesinde yer alan dilbilgisi konu başlıkları tahtaya yazıldı. Öğrencilerin daha önceki yıllarda öğrendikleri bu dilbilgisi konularının tekrar edilmesi amacıyla çalışmaya eklendiği, bu nedenle de sadece proje sunumlarında ve raporlarında istenen yapılarda birkaç cümleye yer vermelerinin beklendiği bildirildi.

Öğrencilerden bu dört dilbilgisi konularından (Relative Clause, Present Perfect ve Present Perfect Continuous, Phrasel Verbs, Determiners) bir tanesini ile öğretmen ve öğrencilerin birlikte belirledikleri ondan fazla

konudan bir tanesini grup halinde seçmeleri istendi. Grupça birlikte çalışmaktan hoşlanacakları bir konu seçmelerinin önemine dikkat çekildi. Bir süre grup üyeleri ile birlikte tartışmaları ve bir karara varmaları istendi. Dört grup tarafından seçilen proje konuları ve dilbilgisi konuları aşağıdaki şekilde oluşturuldu.

- Ermeni Soykırım İddiaları-Relative Clause
- Sigaranın Zararları- Present Perfect v.s.Present Perfect Continuous
- Okulda Şiddet-Determiners
- Mevsim Değişiklikleri-Phrasel Verbs

Bir grup hariç diğerlerinde hiçbir sorun yaşanmadı. Sorun yaşanan grubun üyeleri bir hafta sonra gelerek o gün karar verdikleri konudan vazgeçtiklerini ve başka bir konuda çalışmak istediklerini belirterek yeni konu belirlemede öğretmenden yardım istediler. Öğretmen, öğrencilere belirlenen konuyu hangi yönlerinden ele alabilecekleri konusunda yardımcı oldu ve sorun çözüldü.

İki hafta hazırlık süresinden sonra kura çekileceği ve kura çekiminden bir hafta sonra proje sunumlarına ilk grup ile başlanacağı, proje sunumlarının iki hafta süreceği ve her grubun projesinin sunumu için iki ders saatini kullanacağı gibi konularda öğrenciler bilgilendirildi.

Bir ders saati ön bilgi toplamak amacı ile işbölümü yapmaları ve grupça çalışma planlarını hazırlamaları için ayrıldı. Öğrencilerin çalışma planı hazırlarken Kaynaklara Ulaşma Yöntemlerinden (EK 3) faydalanmaları istendi. İlk kaynak taramaları sonucunda ulaştıkları bilgiyi grup üyeleri ile paylaşabilmeleri için bir sonraki ders saatinin proje hazırlığına ayrılacağı söylendi. Öğrenciler ön araştırma sonucunda ulaştıkları bilgileri grup arkadaşları ile paylaşırken öğretmen de sınıfta dolaşarak onların hazırlık çalışmalarını izledi ve neler yaptıklarını dinledi, onları yönlendirdi ve ortaya koymak istedikleri hakkında bilgi edindi. Öğrencilerin büyük bir kısmının çok istekli çalıştığı gözlendi. Bu aşamada çok istekli görünen grupların daha

sonra da iyi çalışmalar sergilediği fark edildi. Öğrencilerin verilerini toplamaları, yorumlamaları ve sunum hazırlamaları için iki haftalık süre başlatıldı.

Bir sonraki aşama ön testin uygulanması idi. Öğrencilere uygulanacak test ve değerlendirme kriterleri hakkında bilgi verildi.

Değerlendirmenin;

- ✓ Dilbilgisi kurallarına uygunluk (Grammer),
- ✓ Sözcük bilgisi (Vocabulary),
- ✓ Akıcılık (Fluency),
- ✓ Telâffuz (Pronunciation) ve
- ✓ Anlatılanların sorularla bağlantısı (Relativity)

gibi beş başlık üzerinden yapılacağı, her bir sorunun 5 puan üzerinden değerlendirileceği ve toplam puanın 25 olduğu öğrencilere söylendi. Gruplardan bir tanesi rastlantısal seçilerek sınıfın bir köşesine konulan bir masanın etrafında halka oluşturacak şekilde oturtuldular. Masanın üzerine önceden hazırlanmış bir kutu yerleştirildi. Bu kutunun içerisine dördüncü ünitede işlenen konu ile ilgili sorular ayrı ayrı kesilmiş ve katlanmış olarak yer alıyordu. Her bir öğrenci birer soru kâğıdını kutudan çekecek ve bir dakika düşünme süresinden sonra iki dakika konuşacaktı.

Grubun bütün üyelerinin birer soru çekmesinden ve bir dakikalık düşünme süresinden sonra rastlantısal bir öğrenciden konuşmaya başlaması istendi. Öğrencilerin konuşma beceri puanları; dilbilgisi kurallarına uygunluk, sözcük bilgisi, konuşmasının akıcılığı, telâffuz özellikleri ve soruyla bağlantılı konuşması ile ilgili beş ölçütten oluşan bir tabloya (Ek 8) kaydedildi. Birinci grubun bütün üyeleri dinlenip puanları kayıt edildikten sonra diğer üç grubun üyeleri de gruplar halinde aynı masa etrafında oturtuldu ve konuşmaları değerlendirilen bütün deney grubu öğrencilerinin puanları "deney grubu ön test puanları" olarak kayıt altına alındı.

Deney grubunun ön testinin yapıldığı hafta kontrol grubunun da İngilizce ders saatlerinde ön testlerinin yapılması planlandı. Kontrol grubunun İngilizce öğretmeninden yabancı dil ders saatinde beş kişilik gruplar halinde testin uygulanacağı İngilizce zümre odasına gönderilmeleri istendi. Bu odada deney grubunda yapıldığı gibi ortaya konan masanın etrafına oturtulan öğrencilerden masanın üzerindeki kutudan birer soru çekmeleri ve bir dakika düşünme süresinden sonra iki dakika konuşmaları istendi. Deney ve kontrol grubuna aynı sorular soruldu ve aynı ölçütlerden oluşan "kontrol grubu ön test puanları" kayıt edildi. Her iki gruba ait ön test puanları SPSS 11.0 programında istatistiksel hesaplamaları yapılmak üzere bilgisayara aktarıldı.

Deney grubunun ön testleri tamamlandıktan sonra öğrencilerin projelerini sunacakları sıra belirlendi. Kura sonucu belirlenen sıra aşağıda verildiği şekilde oldu;

Çizelge 4.
Proje Gruplarının Konuları

Sunu sırası	Proje Konusu
1.Proje Grubu	Mevsim Değişiklikleri
2.Proje Grubu	Ermeni Soykırım İddiaları
3.Proje Grubu	Okulda Şiddet
4.Proje Grubu	Sigaranın Zararları

Öğrencilerden araştırmalarını olabildiğince yabancı kaynaklardan faydalanarak yapmaları istendi. Yabancı kaynaklardan araştırmaların öğrenci sunumlarını olumsuz etkileme olasılığına karşın öğrencilere bazı uyarılarda bulunuldu. Verilerini İngilizce kaynaklardan bulan öğrenciler anlama ve yorumlama sürecinde sözlük kullanmışlar ve yabancı dil öğretmenlerinden yardım almışlardır. Bilgiyi anlayan öğrenci, bilgiyi ilk okuduğu düzeyde sınıfta sunum yapmaya çalışmaktadır. Oysaki sınıf arkadaşları yabancı sözcükleri ya da karmaşık tümceleri ilk kez sunumda duyacakları için anlamakta zorluk çekmekte ve hatta kısa bir süre sonra

anlamadıkları için ilgileri dağılabilmek- tedir. Sunumlarını hazırlarken kaynakları okuyup anladıktan sonra kendi tümceleri ile yeniden anlatmaları istendi. Zorunlu olarak kullanmaları gereken yeni sözcükleri sunumlarına başlamadan evvel tahtaya Türkçe anlamları ile yazmalarının veya sunum öncesi bir öğrenci tarafından anlatılmasının projenin diğer arkadaşları tarafından anlaşılmasını kolaylaştıracağı anlatıldı.

Öğrencileri değerlendirme sürecine katabilmek amacı ile Öğrenci Gözlem Formu (Ek6) hazırlandı. Diğer grupların üyelerini ayrı ayrı değerlendirebilecekleri bu form sınıftaki öğrencilere dağıtıldı. Değerlendiren öğrencilerin daha rahat puan vermelerini sağlayacağı düşünülerek formun üst sol bölümüne gözlemledikleri öğrencinin ismini yazmaları fakat kendi isimlerini yazmamaları istendi. Yalnızca ders öğretmeninin öğrenciyi değerlendirmesi ile kalmayıp, diğer üç grubun üyelerinin de sunum yapanları değerlendirmesi sağlandı. Değerlendirme sürecinde öğrencinin daha dikkatli dinlemesi ve izlemesi gerekmekte idi. Sınıf arkadaşını değerlendiren öğrencinin, hem bilgiden hem sunumdan faydalanması umuluyordu. Bu yolla, öğrencilerin, sunumların olumlu ve olumsuz yönlerini görmeleri ve kendi sunumlarında bu süreçten faydalanmaları hedeflendi.

Öğrenci sunumları tamamlandıktan sonra dört gruptan da raporlarını hazırlayıp teslim etmeleri istendi. Yapılan projelerin okul panosunda sergilenmesi paylaşımı arttırabilirdi ancak sunum ve raporların tesliminin Haziranın ikinci haftasını bulması nedeni ile bu gerçekleştirilemedi.

Sunumların tamamlandığı hafta deney grubuna son test uygulandı. Ön testte uygulanan yöntem son test için de kullanıldı. Masanın etrafına grubun üyeleri oturtuldu. Masanın üzerindeki kutudan bu kez son test soruları tesadüf yöntemiyle çekildi. Soru hakkında bir dakika düşündükten sonra yaptıkları iki dakikalık konuşmaları dilbilgisi kurallarına uygunluğu, sözcük bilgisi, konuşmanın akıcılığı, telâffuz yeterlilikleri ve soruyu anlayıp onunla bağlantılı konuşup konuşamadığı ile ilgili beş ölçütten oluşan bir tabloya, son test konuşma puanları yazıldı. Bu puanlar “deney grubu son test puanları” olarak kayıt altına alındı.

Kontrol grubu geleneksel yöntem ile İngilizce derslerini sürdürmüş ve ders öğretmenlerince değerlendirme yazılı sınav şeklinde gerçekleştirilmiştir. Okulun kapanacağı hafta kontrol grubuna deney grubunda uygulanan yöntemle ve aynı sorularla son test uygulandı. Aldıkları puanlar "kontrol grubu son test puanları" olarak kayıt edildi. Deney ve kontrol grubuna ait son test puanları da SPSS 11.0 programında istatistiksel hesaplamaları yapılmak üzere bilgisayara aktarıldı.

3.4. Verilerin Analizi

Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımının yabancı dil öğrencisinin yabancı dil konuşma yeterliliğinin değerlendirildiği bu çalışmada uygulanan ön test ve son testlerde toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS 11.00 programı ile analiz edilmiştir.

Deneye başlamadan önce deney ve kontrol grubuna uygulanan ön test puanları *bağımsız gruplar için t testi* kullanılarak hesaplanmıştır.

Deney tamamlandıktan sonra deney ve kontrol grubuna uygulanan son test puanları *bağımsız gruplar için t testi* kullanılarak hesaplanmıştır

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için ayrı ayrı bağımlı gruplar için t testine baş vurulmuştur.

Öğrenci Gözlem Formları öğrencileri değerlendirme sürecine katmak amacı ile kullanılmış, öğrencilerin arkadaşlarının sunumlarını daha iyi takip etmeleri amaçlanmıştır. Öğretmen, projeleri değerlendirmede bu formlardan da faydalanmıştır. Gözlem Formları araştırmada istatistiksel bir işlemde kullanılmamıştır. Grup Öz Değerlendirme Formları süreci takip edebilmek ve öğrencilerin grupla çalışma becerilerini gözlemek amacı ile hazırlanmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Bulgular

Çalışma kapsamında aşağıda verilen araştırma sorularına yanıtlar aranmış, deneyden önce ve deneyden sonra deney ve kontrol grubuna uygulanan ön ve son test puanları kaydedilmiş ve problem sorularının sınanması için veriler bilgisayar ortamında analiz edilmiştir.

Deney ve kontrol grubuna uygulanan ön test ve son test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deneye başlamadan önce deney ve kontrol grubuna uygulanan ön test puanları *bağımsız gruplar için t testi* kullanılarak hesaplanmıştır. Deney ve kontrol grubu ön test konuşma yeterlilikleri puanları üzerinde yapılan istatistiksel işlemler sonucunda deney grubu ön test ortalama puanları $\bar{X}$=10.95, kontrol grubu ön test ortalama puanları ise $\bar{X}$=10.80 olarak bulunmuştur. Çizelge 5'te verilen sonuçlara göre deney grubu ortalama puanları kontrol grubu puanlarından bir miktar yüksek olmasına rağmen, iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [P>0.8]. O halde deney öncesinde, deney ve kontrol grubunun konuşma yeterlilikleri puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğrencilerin deney öncesi ikinci dil konuşma düzeyleri aynı olduğu söylenebilir.

Çizelge 5.

Deney ve Kontrol Grupları Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçüm Ön test	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Deney	20	10.95	3.24	38	.145	.885
Kontrol	20	10.80	3.29			

P>0.8

Deney tamamlandıktan sonra deney ve kontrol grubuna uygulanan son test puanları *bağımsız gruplar için t testi* kullanılarak hesaplanmıştır. Çizelge 6 incelendiğinde Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımı ile ders işleyen deney grubu öğrencilerinin yabancı dil konuşma yeterliliği son test ortalama puanları $\bar{X}$=16.00, geleneksel yöntemle ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dil konuşma yeterliliği son test puanları $\bar{X}$=10.05 olduğu görülmektedir.

Çizelge 6.

Deney ve Kontrol Grupları Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçüm Son test	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Deney	20	16.00	4.84	38	4,41	.000
Kontrol	20	10.05	3.59			

P <0.01

Deney ve kontrol grubu son test konuşma yeterlilikleri puanları üzerinde yapılan istatistiksel işlemler sonucunda iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [P<0.01]. Deney ve kontrol grubu son test puanları

arasında gözlenen bu anlamlı fark, deney grubuna uygulanan PTÖ yaklaşımının etkili olduğu sonucuna vermektedir.

Deneye katılan öğrencilerin İngilizce konuşma becerisi ile PTÖ yaklaşımı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Deney grubunun ön test ve son test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan bağımlı gruplar için t testi sonuçları Çizelge 7'de verilmiştir. Deney grubunun konuşma yeterliliği ön ve son test puanları üzerinde yapılan istatistiksel işlemler sonucunda ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Çizelge 7 incelendiğinde son test puanları ortalaması $\overline{X}$=16.00, ön test puanları ise $\overline{X}$=10.95 olarak bulunmuştur. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür [P<0.01]. Bunun sebebi olarak Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımı ile sürdürülen yabancı dil derslerinin öğrencinin yabancı dil konuşma yeterliliğini arttırdığı yorumu yapılabilir. Sonuç olarak da İngilizce başarısı ile PTÖ yaklaşımı arasında bir ilişki olduğu söylenebilir.

Çizelge 7.
Deney Grubu Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçüm	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Ön test	20	10.95	3.24	19	-7.2 4	.000
Son test	20	16.00	4.84			

P<0.01

Kontrol grubunun ön ve son test konuşma yeterliliği puanları üzerinde yapılan istatistiksel işlemler sonucunda ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Çizelge 8 incelendiğinde son test konuşma yeterliliği puanlarının $\overline{X}$=10.05, ön test puanları ise $\overline{X}$=10.80 olarak bulunmuştur. Son test puanları ön test puanlarına göre daha düşük olduğu ancak bu farkın anlamlı olmadığı görülmüştür [P>0.05].

Çizelge 8.
Kontrol Grubu Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p
Ön test	20	10.80	3.29	19	2.07	.052
Son test	20	10.05	3.59			

P>0.05

Anlamlı olmamasına karşın kontrol grubunun son test puanlarının düşük çıkmasının, geleneksel yöntem ile yabancı dil öğretiminde ısrar edilmesinin öğrencinin belli bir düzeyden sonra ilerleme kaydetmediği, hatta eklenmeyen yeni bilgi yanında öğrenilmiş bilgilerin de tekrar edilmemesinin, özelliklede uzun süre karşılaşılmayan sözcüklerin, unutulma ile sonuçlandığı düşüncesini desteklemektedir .

Öğrencilerin İngilizce konuşma düzeyleri uygulanan öğretim yöntemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin İngilizce (konuşma) düzeyinin uygulanan öğretim yöntemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmış; kontrol grubu son test puanları $\bar{X}$=10.05, deney grubu son test puanları ise $\bar{X}$=16.00 bulunmuş ve sonuç anlamlı çıkmıştır (Çizelge 6). Öğrencilerin İngilizce kullanma (konuşma) düzeyleri uygulanan öğretim yöntemlerine göre anlamlı fark göstermektedir sonucuna ulaşılmıştır. PTÖ ile ders işleyen öğrencilerin konuşma becerileri geleneksel yöntem ile ders işleyen öğrencilerin konuşma becerilerine göre daha yüksektir yorumu yapılabilir.

Öğrenci Gözlem ve Grup Öz Değerlendirme Formlarının Analiz Sonuçları

PTÖ'de sonuç kadar süreç de önemlidir. Süreci değerlendirebilmek amacıyla öğrencilerin yaptıkları çalışmalar devamlı olarak gözlemlenmiştir. Bunun dışında grubun sınıf dışında yaptıkları çalışma süreci hakkında da bilgi edinebilmek amacı ile bir *Grup Öz Değerlendirme Formu* hazırlanmış ve deney grubunda yer alan bütün öğrencilerden bu formu projelerini sunacakları güne kadar doldurmaları istenmiştir.

Araştırmacının gözlemi ve formların incelenmesi sonucu elde edilen bilgiler her bir grup için aşağıda verilen araştırma sorularının yanıtını bulmak amacı ile ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

-Yabancı dil derslerinin PTÖ yaklaşımı ile işlenmesi öğrenciler tarafından benimsenmiş midir?

-Öğrenciler grup halinde ve işbirliği içinde çalışma yeteneği geliştirmiş ve üzerlerine düşenleri gerçekleştirebilmişler midir?

Grup 1 : Mevsim Değişiklikleri (Climate Change)

Çalışmalarına diğer gruplara göre daha geç başlayan bu grubun üyeleri arasında anlaşmazlıklar olmuş ve hatta ilk karar verdikleri konuyu bir hafta sonra gelerek öğretmenin de yardımı ile başka bir konu ile değiştirmişlerdir. Grup Öz Değerlendirme formunun *'Grubumuzda problem vardı. Çünkü* ' maddesine grup üyelerinin çoğunun 'projeyi ciddiye almamıştık' ya da 'projeyi daha ciddiye almalıydık', 'konu seçiminde zorlandık 'gibi cevaplar vermişlerdir.

'*Grubumuz iyiydi. Çünkü'* maddesini bir öğrenci hariç hepsi boş bırakmıştır. Grup üyelerinin kendi yaptıkları işten kendilerinin de memnun olmadıkları anlaşılmaktadır.

‘*Grup olarak daha iyi olabilirdik. Fakat*‘ maddesinde projelerinin başarısızlığının nedeni olarak zamanlarının kısıtlı olmasını göstermişlerdir. Grup üyeleri projeleri için verilerin toplanmasında en çok internetten faydalanmışlardır. Sınıf düzeyinin çok üstünde yabancı sözcük kullanmışlardır. Diğer öğrencilere projelerinde geçen yabancı sözcük ve Türkçe anlamlarından oluşan bir formu çoğaltarak dağıtmışlarsa da çok fazla düz anlatım kullanmaları sunumlarını sıkıcı ve biraz da anlaşılmaz hale getirmiştir. Küresel ısınmayı ve iklim değişikliklerinin nedenlerini düz anlatımla sunarken küresel ısınma ile ilgili 1997 yılında imzalanan Kyoto Protokol’ünü karşılıklı diyalog şeklinde hazırlamışlardır. Öğrenci gözlem formu ile değerlendirmede gözlem yapan öğrencilerin arkadaşlarına oldukça yüksek puan verdikleri bunun nedeninin ise ilk grup olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Konunun bilimsel bir konu olması ve bilimsel kavramların çok kullanılmasının öğrencilerin katılımını olumsuz etkilediği söylenebilir.

Grup 2: Ermeni Soykırım İddiaları (Armenian Genocide Thesis)

Proje konusunun belirlenmesinden başlayarak istedikleri bir konu seçmiş olmanın verdiği bir memnuniyet grupta gözlenmiştir. Araştırmaları sonucunda bulduklarını bazen sınıfta bazen de zümre odasına getirerek öğretmenleriyle paylaşmış ve tümcelerin çevirisinde öğretmenden kontrol anlamında yardım almışlardır. Grup Öz Değerlendirme formu sorularına verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır ki grup üyelerinin hepsi çalışmalara katılmış, üzerlerine düşen görevi yapmış ve sonuçtan herkes memnun kalmıştır. Sınıflarını bir açık oturum stüdyosu şeklinde düzenlemiş ve karşılıklı iki grup oluşturmuşlardır. Proje grubunun üyeleri ikiye bölünerek bir grup Türk diğer grup ise Ermeni tarihçileri temsil etmişlerdir. Öğrenciler projelerini desteklemek için teknolojiden faydalanmışlar, sınıflarında var olan televizyon ve VCD’yi kullanmışlardır. Araştırmaları sonucunda buldukları bazı fotoğrafları bilgisayar ortamına aktarmış ve sınıfta sunum yapmışlardır. Araştırma sonuçlarından kendilerinin de çok şey öğrendiklerini

ve etkilendiklerini söyleyen öğrenciler konuşma ve sunumları sırasındaki heyecanlı tavırlarıyla da bunu göstermişlerdir.

Grup 3: Okulda Şiddet (Violence At School)

Grup Öz Değerlendirme formundaki sorulara verdikleri cevaplardan da anlaşılmaktadır ki grup üyeleri arasında bazı uyumsuzluklar yaşanmıştır; birbirlerinin fikirlerine yeterince değer vermemişler, okul dışında bir araya gelmede sorunlar yaşamışlar, hazırladıkları posterler ve diğer materyalleri sunum sabahı kaybolan grup üyeleri acele yenilerini hazırlamak zorunda kalmışlardır. Öğrenciler verilerini kütüphane, gazete ve İnternet araştırması yaparak toplamışlar ve düz anlatımla sundukları projelerini bir de küçük ve anlamlı bir canlandırma ile zenginleştirmişlerdir. Sınıf düzeyine uygun ve anlaşılır bir sunum yapmışlardır. Bu gruba ait Öğrenci Gözlem Formları incelendiğinde sunumlarının diğer öğrenciler tarafından beğenildiği anlaşılmaktadır.

Grup 4: Sigaranın Zararları (Danger of Smoking)

Proje sunumu konusunda en son grup olmanın avantajından faydalanmışlar ve dört grup arasında en geniş kapsamlı, çok çeşitli sunum tekniğinden faydalanan ve en çok görsel materyal kullanan grup olmuşlardır. Grup üyelerinin Grup Öz Değerlendirme formunda verdikleri cevaplara bakıldığında grup üyelerinin başlangıçta sorunlar yaşamalarına karşın daha sonra bu durumun düzeldiği, uyum içinde çalıştıkları ve yaptıkları işten memnun oldukları anlaşılmaktadır. Grup üyelerinin verileri toplamak için çok yönlü çalıştıkları, iş bölümü yaptıkları ve tüm bireylerin üzerlerine düşen görevleri yaptıkları gözlenmiştir. Sigaranın zararları ile ilgili hazırladıkları anketi kendi okullarında ve yakınlarında bulunan ilköğretim okulunda farklı yaş gruplarına uygulamışlar ve sunumlarını bu anketin sonuçları ile de zenginleştirmişlerdir. Sınıfa getirdikleri dizüstü bilgisayarda sigaranın zararları ile ilgili çoktan seçmeli bir testi sınıf arkadaşlarına uygulamışlar ve doğru sonuçları vererek onları bilgilendirmişlerdir. Ayrıca kendi yarattıkları iki kuklayı aralara serpiştirdikleri skeçlerde kullanmışlar ve anlaşılır bir düzeyde

şaka ile karışık sigarayı bırakma ile ilgili kukla gösterileri yapmışlardır. Oldukça çok bilgiyi sınıf arkadaşlarını sıkmadan sunmuşlar ve sunumları diğer öğrenciler tarafından da çok beğenilmiştir.

4.2. Yorumlar

4.2.1.Olgusal Verilerin Yorumu

Deney ve kontrol gruplarının deneye başlamadan evvel uygulanan ön test puanları arasında anlamlı fark bulunmaması öğrencilerin konuşma yeterlilikleri arasında başlangıçta fark olmadığını göstermektedir. PTÖ yaklaşımı ile derslerini sürdüren deney grubu öğrencilerinin bu süre sonunda geleneksel yöntemle derslerini sürdüren kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek son test ortalama puanı elde etmeleri; PTÖ yaklaşımının konuşma yeterliliğine olumlu yönde katkıda bulunduğunu göstermektedir. Bu durumda PTÖ yaklaşımı ile ders işlenen yabancı dil sınıflarında İngilizce konuşma yeterliliğinin, geleneksel yöntemle ders işlenen yabancı dil sınıflarına göre daha yüksektir yorumu yapılabilir.

PTÖ yaklaşımı ile derslerin sürdürüldüğü deney grubunda, deney sonrasında yapılan konuşma testinde öğrencilerin aldığı puanlarda anlamlı şekilde yükselme görülmüştür. Yabancı dil öğrenen öğrencilerin konuşma yeterliliklerini arttırmak için PTÖ faydalıdır yorumu yapılabilir.

Geleneksel yöntemle yabancı dil derslerinin sürdürüldüğü kontrol grubunda ise bir ilerleme kaydedilmemiş ön test ve son test puanları arasındaki fark anlamlı olmamasına rağmen yine de bir düşüş kaydedilmiştir. Geleneksel yöntemle derslerin sürdürüldüğü kontrol grubunda, önceden öğrenilenlere yenilerinin eklenemediği yani Krashen'in vurguladığı 'i+1' in sağlanamadığı, bundan dolayı da öğrenmenin gerçekleşemediği sonucuna ulaşılmıştır. Sözcükleri hatırlamanın o sözcüğü kullanma sıklığına bağlı olduğu iletişim konusunda vurgulanmıştı. Öğrendiklerini kullanmayan öğrencilerin konuşmaları sırasında onları hatırlayarak anlamlı mesajlara dönüştürmesi mümkün olamamıştır. Öğrencileri yabancı dil ile sık sık karşı

karşıya bırakmanın gerekliliği burada önem kazanmaktadır. O halde kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dil derslerini dilbilgisi ağırlıklı sürdürdükleri ve yabancı dil ile sınıf içerisinde fazlaca karşı karşıya kalmadıkları yorumu yapılabilir.

4.2.2.Yargısal Verilerin Yorumu

Bütün grupların formlarının incelenmesi sonucunda; grupların büyük bir bölümünün istekle çalıştıkları ve projeyi önemseyen öğrencilerin daha başarılı olduğu, çalışmayı önemsemeyen öğrencilerin sayısının ise az olduğu görülmüştür. Grup Öz Değerlendirme formunda yer alan grubumuzda problemler vardı çünkü sorusuna “bazı arkadaşlarımız projeyi az ciddiye aldılar”, ”Herkes araştırma yapmadı”, ”bazı arkadaşlar zaman zaman işi önemsemedi” gibi cevaplar verilmiştir.

İlk kez böyle bir çalışma yapmalarına karşın öğrencilerin yüksek performans sergiledikleri, hazırladıkları materyaller ve sunumları ile göz doldurdukları görülmüştür. Tüm grupların sunumlarını sıkıcılıktan kurtarmak için çaba sarf ettikleri gözlenmiştir. İlk ve son grup arasında bilgiyi sunma ve görsellik açısından olumlu yönde gelişme olduğu gözlenmiş, daha çok teknik kullanarak projelerini zenginleştirdikleri dikkatten kaçmamıştır. Grup sunumları sonunda yapılan eleştirilerin bu gelişmede rolü olduğu düşünülmektedir.

Öz Değerlendirme formlarındaki sorulara verdikleri yanıtlara bakıldığında öğrencilerin grupla işbirliği içinde çalışma alışkanlıkları henüz tam edinmedikleri “fikirlerimizi başlangıçta dile getiremiyorduk”, ”özellikle birkaç kişi bir şeyler yapmaya çalıştı”, ”grubun bazı üyeleri fikirlerimizi dikkate almadı”, ”yapılan araştırmalar kimi zaman birkaç kişi tarafından beğenilmedi, pek emeğe saygı göstermediler”, “uyum sorunu yaşadık” ve benzeri cevaplardan anlaşılmaktadır.

Bazı öğrenciler bir araya gelmede sorun yaşadıklarını belirtmişler ve başarısızlıklarının nedenini buna bağlamışlardır.

Öğrencilerin büyük bir bölümünün yaptıkları işten memnun oldukları anlaşılmaktadır. “Grubumuz umduğumuzdan daha iyi idi”, “sonuçtan yine de memnunum”, ”herkes üzerine düşen görevi eksiksiz yerine getirdi”, “grubumuzda hiçbir problem yaşamadık” gibi cevaplar öğrencilerin bu işi isteyerek yaptıklarını ve sonuçtan da memnun olduklarını göstermektedir.

Yalnızca kendi gruplarının değil, diğer bütün grupların hazırladığı bilgiden de faydalanmalarının hedeflendiği bu çalışmada dinleyen öğrencilere Öğrenci Gözlem Formları dağıtılmıştır. Öğrencilerin doldurdukları formlar araştırmacının formu ile karşılaştırmak amacı ile kullanılmıştır. Öğrencilerin arkadaşlarının sunumlarını daha dikkatli dinlemelerini sağlayacağı düşünülmüştür. Karşılaştırma neticesinde öğrencilerin genellikle çok yüksek puanlama yaptıkları gözlenmiştir.

BÖLÜM 5

ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.Özet

PTÖ yaklaşımının yabancı dil öğretiminde İngilizce konuşma yeterliliğine etkisini değerlendirebilmek amacı ile yapılan bu çalışmada iki farklı yaklaşımla dersler sürdürülmüştür. Çalışma, yabancı dilde belli bir düzeye gelmiş hazırlık sınıfı sonrası dört saat İngilizce derslerini tamamlamış olan Aydınlıkevler Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi 10'uncu sınıf öğrencilerinden iki şube ile sınırlı tutulmuştur. Öğrendikleri yabancı dili iletişim amacı ile kullanamayan öğrencilere, dil sınıfı ile gerçek yaşamı birleştirme ve not kaygısı olmadan istedikleri bir konuda arkadaşları ile araştırma yapma ve bulduklarını yabancı dilde sunma fırsatı verilmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamına yalnızca konuşma becerisi alınmış okuma, yazma ve dinleme becerileri kapsam dışında bırakılmıştır. Deney grubuna PTÖ yaklaşımı uygulanırken kontrol grubunda geleneksel yöntemle derslere devam edilmiştir. Her iki gruba uygulanan ön test puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiş. Son test puanları arasında elde edilen anlamlı fark ise PTÖ yaklaşımının yabancı dilde konuşma yeterliliğini arttırdığı sonucuna ulaşılmasını sağlamıştır.

5.2. Sonuçlar

1. PTÖ yaklaşımı ile sürdürülen derslerin, öğrencilerin yabancı dilde konuşma becerilerini geliştirme bakımından geleneksel yönteme göre daha faydalı olduğu görülmüştür.

2. Öğrencilerin yabancı dilde konuşma becerilerini geliştirmenin en iyi yolunun, onları daha çok yabancı dil ile karşı karşıya bırakmak olduğu sonucuna varılmıştır.

3. Sürekli geleneksel yöntemle ders işleyen öğrencilerin yalnızca dilbilgisi konularında gelişme sağladıkları ve yapıları yazılı ortamda gördüklerinde sadece başarılı oldukları, tekrar etmediklerinde ise bu yapıları unuttukları görülmüştür.

4. Öğrenci merkezli bir yaklaşım olarak PTÖ, yabancı dil öğrencisine bildiklerinin gerçek yaşamda işine yaradığını görme fırsatı vermektedir.

5. PTÖ yaklaşımında hazırladığı projeyi sunan öğrenci ilettiği mesajın sınıf tarafından anlaşılması ile ilgilenmiştir.

6.Yıllarca öğrendikleri sınavlarla değerlendirilen yabancı dil öğrencisi çok küçük hata yaptığında dahi puanı kırılmış ve başarısız sayılmıştır. PTÖ yaklaşımı ile projesini sunarken hata yapmasına izin verilmiş ve bunun, onun, konuşma yeterliliğinin gelişmesine katkı sağlayabileceği görülmüştür.

7. Öğrenciler farklı kaynaklardan araştırma yapabilme fırsatı bulmuşlardır. Anadillerinde ulaştıkları bilgiyi yabancı dile çevirme imkânı bulan öğrenci yabancı dilde ulaştığı kaynağı da okuyup anlayabilme becerisi olduğunu görmüştür.

8. Öğrenciler araştırıp bulduklar bilgileri önce grup arkadaşları daha sonra da sınıf arkadaşları ile paylaşmışlardır. Böylece grup içi ve gruplar arası işbirliği ile öğrenme fırsatı bulmuşlardır.

9. Öğrenciler, yabancı dil derslerinde geleneksel yöntemle göstereme-dikleri yeteneklerini, PTÖ yaklaşımı ile ortaya koyma imkânı bulmuşlardır.

10. Öğrenciler, hem araştırma sürecinde hem de sunumlar sırasında teknolojiden faydalanmışlardır (Internet, sunu hazırlama, diz üstü

bilgisayarda öğrencilere test uygulama gibi). Böylece daha eğlenceli öğrenme imkân bulmuşlardır.

11. Çok yönlü araştırma yapan öğrenciler sunumlarını da farklı sunu tekniklerinden faydalanarak gerçekleştirmişlerdir.

12. Öğrencilerin de değerlendirmeye katılması sağlanmıştır. Diğer grupları dikkatle dinleyen öğrenciler kendi sunumlarını geliştirme fırsatı bulmuşlardır.

13. Deney grubu öğrencilerinin deney sonrası gerçekleştirilen konuşma testinde ön teste göre daha rahat oldukları gözlenmiştir. Böylece öğrencilerden konuşmaları istendiğinde sınıfta meydana gelen sessizlikten kurtulma yolunda bir adım atıldığı görülmüştür.

5.2. Öneriler

Bu bölümde öğretmenlere, program geliştirmecilere ve araştırmacılara yabancı dilin kullanımı ve PTÖ yaklaşımı ile ilgili araştırma sonucunda elde edilen analiz sonuçları doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

1. İstediği konuda derinlemesine araştırma yapabilen, yaşam boyu öğrenen öğrenciler yetiştirmek için daha çok derste PTÖ yaklaşımı ile dersler sürdürülmelidir.

2. Yabancı dil derslerinde PTÖ yaklaşımının konuşma yeterliliğine etkisini görmek amacıyla, daha fazla araştırma yapılmalıdır.

3. Yabancı dili konuşan öğrenciler yetiştirmeyi amaçlayan yabancı dil öğretmenlerine, PTÖ yaklaşımından faydalanmaları önerilmektedir.

4. Yabancı dil öğretmenleri daha az dilbilgisi fakat daha fazla konuşmaya yönelik ders işlemelidirler.

5. PTÖ yaklaşımı tüm öğretmenlere tanıtılmalı, özellikle de rehberlik yapma konusunda öğretmenlerin deneyim sahibi olmamaları göz önünde bulundurularak bu yönde bilgilendirilmelidirler.

6. PTÖ yaklaşımı ile ders işlemek isteyen öğretmenler için standart değerlendirme formları hazırlanmalıdır. Avrupa Dil Gelişim Dosyasının, öğretmenlere bu anlamda faydalı olabileceği düşünülmektedir.

7. Öğrenciler de değerlendirme sürecine katılmalı ve bu yönde geliştirilmelidirler. Rubrik, grup öz-değerlendirme ve diğer grupları değerlendirebilmeleri için standart formlar hazırlanmalıdır. Öğretmenler öğrencileri Dil Dosyası tutma konusunda teşvik etmelidirler.

8. Yabancı dilde değerlendirme; ayrıntılı dilbilgisi odaklı değil, mesajı doğru algılayıp doğru cevabı vermeye yönelik olmalıdır. Cümlenin yapısı ile değil anlaşılır olması ile ilgilenilmelidir. Böylece öğrencinin başarısızlığı değil başarısı ölçülmüş olacaktır.

9. PTÖ yaklaşımı ile derslerin sürdürülmesinin olumlu ve olumsuzlukları ortaya konmalıdır. Zamanın iyi kullanılmaması başarı yerine başarısızlığa yol açabilir.

10. Yabancı dil öğretim program geliştirmeciler, öğrendiği yabancı dili konuşabilen öğrenci yetiştirmeye yönelik program geliştirme çalışmaları yapmalıdırlar.

KAYNAKLAR

Akmajian, A., Demers, R.A., Farmer, A.K., ve Harnish, R.M., (1997). **Liguistics an Introduction to Language and Communication** (4.Baskı). Cambridge: The MIT Press.

Babadoğan, C., (1991). Başarılı Bir Grup Çalışması için Toplumsal Beceriler. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt 24.Sayı 2.

Banguoğlu, T., (1990). **Türkçenin Dilbilgisii**.(3.Baskı) . Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi.

Bloom, L., Lightbown, P., ve Hood, M. (1975) **Structure and Variation in Child Language.** Monographs of the Society for Research in Child Development, vol. 40

Buck Institute for Education. PBL Overview What is Project Based Learning?. **http://www.bie.org** adresinden Mart 2006'da alınmıştır.

Chomsky. N., (1986). **Knowlege of Language** :It's nature, origin, and use. New York: Praeger.

Csikzentmihalyi. M., (1975). **Beyond Boredom and Anxiety**. San Francisco: Jossey-Bass.

Csikzentmihalyi. M., (1989). **The Optimal Experience in Work and Leisure.** Journal of Personality and Social Psychology, 56.

Demirhan, C., Demirel, Ö., (2003). **Program Geliştirmede Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı** . AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 3, Sayı 5, 48-61.

Demirel, Ö. (2003). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**(5.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık .

Demirel, Ö., Başbay, A., Uyangör,N., ve Bıyıklı, C., (2005) **Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Öğrenme Sürecine ve Öğrenci Tutumlarına Etkisi** . Ankara.

Dodson, C.J., (1967). **Language Teaching and the Bilingual Method.** Pitman Publishing.

Dunlop, J.C., (2005). **Problem-Based Learning and Self Efficacy: How a Capstone Course Prepares Students for a Profession**. ETR&D, Vol.53, No 1.

Ertürk, S., (1977). **Eğitimde Program Geliştirme.** Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Fay, D., Cutler, A., (1977). **Malapropism and the Structure of the Mental Lexicon.** Linguistic Inquiry 8,505-520.

Forster, K., Chambers, S., (1973). **Lexical Access and Naming Time. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior.**

Fromkin, V., Rodman, R., (1983). **An Introduction to Language.** New York: CBS College Publishing

Gardner, R. A., Gardner, B. T. (1969) **Teaching Sign Language to a Chimpanzee.** Science, 165, 664-672.

Gözütok, F. D., (2004). **Öğretmenliğimi Geliştiriyorum** (2.Baskı). Ankara: Siyasal Kitapevi.

Gözütok, F. D., (2006). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara: Ekinoks.

Karababa, C., (2002). **Avrupa Dil Gelişim Dosyası**. Ankara Üniversitesi Dil Dergisi. Sayı 117, 87-90.

Karasar, N., (2002). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri** (11.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., ve Çoklu, O., (2002). **Tez Önerisi Hazırlama ve Tez Yazım Kılavuzu.** Ankara : Ankara Üniversitesi Basımevi.

Krashen, S.D, (1982). **Principles and Practice in Second Language Aquisition**. New York : Pergamon Press.

Krashen, S.D., Terrell, T. (1983). **The Natural Approach.** New Jersey: Alemany Press.

Krashen, S.D., (1987). **Second Language Aquisition and Second Language Learning.** New York: Prentice Hall International.

Krashen, S.D., Mc Field,G., (2005). **What Works? Riviewing the Latest Evidence on Bilingual Education.** Language Learner1 (2).

Lado, R., (1964). **Language Teaching.** New York: McGraw-Hill

Maviş, İ., (2001). **Dil Gelişiminin Bilişsel Temelleri II: Dil, Düşünce ve Bellek; Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları

Maviş, İ., (2006). Çocukta Dil Edinim Kuralları. Dil ve Kavram Gelişimi., S.S.Topbaş (Editör). **Dil ve Kavram Gelişimi**. Ankara: Kök Yayıncılık, 31-60.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2004). **Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli.** Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Owens, R. E., (1992**). Language Development: An Introduction.** New York: State University of New York.

Piaget, J. (1926). **The Language and Thought of the Child**. New York: Routledge & Kegan Paul.

Pinker, S., (1990). **Language Acquisition**. New York: William Marrow.

Pinker, S. (1984). **Language Learnability and Language Development**. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Pintrich, P.R., Schunk , D.H., (2002). **Motivation in Education** . Ohio: Merill Prentice Hall.

Plante, E., Beeson, P.M., (1999). **Communication and Communication Disorders: A Clinical Introduction.** Boston: Allyn and Bacon.

Eğitim Teknolojileri Araştırma Makaleleri. Proje Tabanlı Öğrenme. **http://www.bilkent.edu.tr.** adresinden Mart 2006'da alınmıştır.

Saban, A.(2002). **Öğrenme–Öğretme Süreci.** Ankara: Nobel Yayınları.

Turgut, M. F., (1986). **Eğitimde Ölçme Değerlendirme Metotları**. Ankara: Saydam Matbaası.

Yaman, S., (2004). **Öğrenci Merkezli Eğitim**. Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar. Samsun: Özel Okullar Derneği.

Yılmaz, H., Sünbül, A. M., (2000). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme.** Konya: Mikro Basım-Yayın.

EKLER

Ek **Sayfa**

1. Çalışma Planı…….64
2. Proje Hazırlama Basamakları…….…65
3. Kaynaklara Ulaşma Yöntemleri……...66
4. Grupla Çalışmanın Yararları…….67
5. Grup Öz-Değerlendirme Formu……...68
6. Öğrenci Gözlem Formu…….69
7. Konuşma Testi için Puanlama Ölçütleri……..…70
8. Kontrol / Deney Grubu Ön ve Son Test Puanlama Tablosu……..71
9.Proje Gruplarının Fotoğrafları ……..……..……72

Ek 1. Çalışma Planı

GRUP NO……..
GRUBUN PROJE KONUSU……..
GRUBUN DİLBİLGİSİ KONUSU……..
GRUBUN ÜYELERİ……

ZAMAN	YAPILMASI GEREKENLER	GÖREVLİ KİŞİLER	YER
Nisan 2.hafta	-PROJE HAKKINDA BİLGİ VERİLMESİ VE İŞLEM BASAMAKLARININ ANLATILMASI	ÖĞRETMEN	SINIF
Nisan 3..hafta	-GRUPLARIN OLUŞTURULMASI - KONULARIN BELİRLENMESİ	ÖĞRENCİLER / ÖĞRETMEN	SINIF
Nisan 4. hafta	-ÖN BİLGİLERİN TOPLANMASI ***-AMACIN BELİRLENMESİ*** ***-ÇALIŞMA PLANININ HAZIRLANMASI***	GRUP ÜYELERİ	
Mayıs 1.hafta	VERİLERİN TOPLANMASI	ADI: ADI: ADI: ADI: ADI: ADI:	
Mayıs 2.hafta			
Mayıs 3.hafta	RAPORUN VE GÖRSEL MATERYALLERİN HAZIRLANMSI		
Mayıs 4 .hafta	GRUP 1 SUNUM	1.GRUP ÜYELERİ	SINIF
	1.GRUBUN GÖZLENMESİ	DİĞER GRUP ÜYELERİ ÖĞRETMEN	
	GRUP 2 SUNUM	2.GRUP ÜYELERİ	
	2.GRUBUN GÖZLENMESİ	DİĞER GRUP ÜYELERİ ÖĞRETMEN	
Mayıs 5 hafta	GRUP 3 SUNUM	3.GRUP ÜYELERİ	SINIF
	3.GRUBUN GÖZLENMESİ	DİĞER GRUP ÜYELERİ ÖĞRETMEN	
	GRUP 4 SUNUM	4.GRUP ÜYELERİ	
	4.GRUBUN GÖZLENMESİ	DİĞER GRUP ÜYELERİ / ÖĞRETMEN	

Ek 2. **Proje Hazırlama Basamakları**

1.Bir konu / problemin seçilmesi

Grupça çalışmaktan hoşlanacağınız bir konu seçin.

2.Ön bilginin toplanması

Seçtiğiniz konuyu daha iyi anlayabilmek için ön araştırma yapın.

3.Proje çalışmasının amacının belirlenmesi

Seçtiğiniz konu ile ilgili ne bulmayı beklediğinize karar verin.

4.Çalışma planı hazırlanması

Yapacağınız işleri ve bu işleri kimlerin yapacağını ekte verilen Çalışma Planını kullanarak planlayın.

5.Verilerin toplanması

Ekte verilen Bilgi Toplama formundan faydalanarak verilerinizi toplayın.

6.Verilerin yorumlanması

Topladığınız bilgileri madde üçte belirlediğiniz amacınız doğrultusunda yorumlayın

7.Sonuçların çıkarılması ve önerilerin geliştirilmesi

8.Raporun hazırlanması

9.Paylaşım

Çalışmalarınızı başkaları ile paylaşabilmek için pano hazırlayın

10.Projenin sunulması (Gözütok, 2004)

Ek 3. Kaynaklara Ulaşma Yöntemleri

Ders kitabı

İnternet tarama

Okul kütüphanesi kaynakları

İldeki diğer kütüphane kaynakları

Üniversite kaynakları

Uzmanlarla veya öğretmenlerle görüşme

Bilen kişi ya da yetkililerle görüşme

Gözlem yapma

Anket yapma

Deney yapma

Kanıt ve örnek toplama

Röportaj yapma

Deneme-yanılma

Proje ile ilgili kuruluşların kaynakları

Radyo ve TV programları,haberler

Gazete, dergi ve süreli yayınlardan bilgi toplama

Beyin fırtınası yaparak bilgi toplama

Olay İnceleme

Simulasyon

Ek 4. Grupla Çalışmanın Yararları

1. Öğrencilerin motivasyonlarını arttırır. Çünkü bir grubun sahip olduğu enerji o grubu oluşturan bireylerin sahip oldukları bireysel enerjilerinin toplamından daima daha büyüktür.

2. Bir gruptaki bireylerin birbirlerinden öğrenmelerine fırsat tanır.

3.Öğrenme sürecinde öğrencilerin birbirleri ile olan etkileşimleri, zihinsel aktiviteleri yoğun olduğu bilişsel ve sosyal çatışma ortamlarını doğurur.

4.Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde kendilerini yalnız veya soyutlanmış olarak hissetmelerini engeller .

5.Öğrencilerin birbirlerine karşı olumlu hisler geliştirmelerini sağlar .

6.Öğrencilerin kendilerine olan özgüvenlerini arttırır.

7.Öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirir.

8.Öğrencilerin,sınıftaki bireysel farklılıkların farkına varmalarına yardım eder.

9.Öğrencilerin kendi öğrenmelerinden kendilerinin sorumlu olmalarını sağlar.

10.Öğretmen "bilginin tek kaynağı" olarak algılanmaz.

11.Öğrencilerin okula devamını arttırır.

12.Öğrencilerin okula karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlar.(Saban, 2002)

Ek 5. Grup Öz-Değerlendirme Formu

GRUPTAKİ ÖĞRENCİLERİN İSİMLERİ:			
DEĞERLENDİRECEĞİNİZ DAVRANIŞLAR	**DERECELER**		
	Çoğu Zaman	**Kısmen**	**Çok Az**
	3	**2**	**1**
1. Etkinlikleri birlikte hazırladık.			
2. Araştırma planı hazırladık.			
3. Araştırmada çeşitli kaynaklardan yararlandık.			
4. Görüşmelerimizi rahatlıkla söylerdik.			
5. Grupta uyum içinde çalıştık.			
6. Çalışmalarımızı tablo, grafik, şema ve resimlerle zenginleştirdik.			
7. Çalışmalarımızı etkin bir biçimde sunduk.			

(MEB, 2004)

Açıklama: Tablo içerisinde grubunuzu en iyi ifade eden seçeneği işaretleyiniz.Tabloda verilen 1, 2, 3 ifadeleri grubunuza göre açıklayınız.

1. Grubumuzda problemler vardı.Çünkü,

2. Grubumuz iyiydi. Çünkü,

3. Grup olarak daha iyi olabilirdik. Fakat,

Ek 6. Öğrenci Gözlem Formu

GÖZLENEN ÖĞRENCİ:	ÖLÇÜTLER			
	HİÇBİR ZAMAN	BAZEN	SIKSIK	HER ZAMAN
EKİP ÇALIŞMASININ ETKİN BİR ÜYESİ OLMA				
BİLGİ TOPLAMAK İÇİN ÇEŞİTLİ KAYNAKLARDAN FAYDALANMA				
ULAŞILAN KAYNAKLARDAN ETKİN BİR BİÇİMDE FAYDALANMA				
BİLGİYİ ARKADAŞLARININ ANLAYACAĞI DÜZEYDE ANLATMA				
PROBLEMİ ÇOK YÖNLÜ ELE ALMA				
PROBLEM İLE YABANCI DİL YAPISINI BİR BÜTÜNLÜK İÇERİSİNDE SUNMA				
YABANCI DİLİ ANLAŞILIR KULLANMA				
SUNUMU RESİM ,GRAFİK ,v.b… ZENGİNLEŞTİRME				
SUNUMUNDA BEDEN DİLİNİ KULLANMA				

(MEB, 2004)

Ek 7. Konuşma Testi için Puanlama Ölçütleri

I GRAMMER /ACCURACY
points

Mastery of grammer taught on course,only 1 or 2 minor mistakes,almost no grammatical mistakes.	**5**
Only a few minor mistakes (prepositions, article…) which do not lead to misunderstandings.	**4**
Some major mistakes (2-3) but a few minor mistakes	**3**
Major mistkes which lead to difficulty in understanding, lack of mastery of sentence construction	**2**
Numerous serious mistakes, no mastery of sentence construction,almost untelligible	**1**

II VOCABULARY

Use of wide range of vocabulary taught previously.	**5**
Good use of new words aquired, use of appropriate synonyms,circumlocution.etc.	**4**
Attempt to use words acquired, fairly appropriate vocabulary on the whole but sometimes restricted, has to resort touse of synonyms, circumlocution,etc. On a few occasions.	**3**
Restricted vocabulary-use of synonyms (but not always appropriate),imprecise and vague,affects meaning.	**2**
Very restricted vocabulary, inappropriate use of synonyms, seriously hinders communication.	**1**

III FLUENCY

Flowing style, very easy to understand,both complex and simple sentences, very effective.	**5**
Quite flowing style, mostly easy to understand, a few complex sentences, effective.	**4**
Style reasonably smooth, not too hard o understand, mostly simple sentences, fairly effective.	**3**
Jerky (not flowing) style, full of many starts and stops, mostly simple sentences and confusing complex sentences.	**2**
Very jerky, hard to understand, very simple sentences, excessive use of ‘and’.	**1**

IV PRONUNCIATION

Clear pronunciation. Almost no errors.	**5**
1 or 2 minor errors only but most utterances are correct.	**4**
Several errors, do not interfere significantly with communication, not to hard to understand.	**3**
Several errors, some interfere with comunnication ,some words are very hard to recognize.	**2**
Numerous errors,hard to recognize several words,communication is made very difficult.	**1**

V RELEVANCE AND ADEQUECY OF CONTENT

Relevant and adequate response to the task set. Easy for the listener to understand the speaker’s intention and general meaning ,very few interruptions or clarification required.	**5**
The speaker’s intention and general meaning are fairly clear. Response for the most part relevant to the task set although there may be few gaps.	**4**
Most of what the speaker says is easy to follow. His intention is clear ,you may sometimes intrrupt the speaker and need some clarification.	**3**
Response to the task set is limited: posibly major gaps or pointles repetitions, so it needs constant clarification to understand the speaker.	**2**
Response to task set is relevant; totally inadequate response. What is said is hardly understood.	**1**

(Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü)

Ek 8. Kontrol/Deney Grubu Ön ve Son Test Puanlama Tablosu

NAME	GRA.	VOC.	FLU.	PRO.	REL	TOTAL

EK 9. Proje Gruplarının Fotoğrafları

RESİM 1



RESİM 2



RESİM 3



RESİM 4



RESİM 5



RESİM 6



RESİM 7



RESİM 8

