



T.C.
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMI

**TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE
AKTİF ÖĞRENMENİN ÜRETİCİ BECERİLERİN
GELİŞTİRİLMESİNE ETKİSİ
(GEM ÖRNEĞİ)**

Yüksek Lisans Tezi

Ergin ŞEN

Danışman
Doç. Dr. Bahar İŞİGÜZEL

Nevşehir

Haziran 2018

T.C.
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMI

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE
AKTİF ÖĞRENMENİN ÜRETİCİ BECERİLERİN
GELİŞTİRİLMESİNE ETKİSİ
(GEM ÖRNEĞİ)

Yüksek Lisans Tezi

Ergin ŞEN

Danışman
Doç. Dr. Bahar İŞİGÜZEL

Nevşehir
Haziran 2018

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

Tezi Hazırlayan

Ergin SEN

TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK

“Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Üretici Becerilerin Geliştirilmesine Etkisi (GEM ÖRNEĞİ)” adlı Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan
Ergin ŞEN

Danışman
Doç. Dr. Bahar İŞİĞÜZEL

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanı
Dr. Öğr. Üyesi Lokman TANRIKULU

KABUL VE ONAY SAYFASI

Doç. Dr. Bahar İŞİGÜZEL danışmanlığında Ergin ŞEN tarafından hazırlanan “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Üretici Becerilerin Geliştirilmesine Etkisi (GEM ÖRNEĞİ)” adlı bu çalışma, jürimiz tarafından Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

22/06/2018

JÜRİ

Danışman : Doç. Dr. Bahar İŞİGÜZEL

Üye : Doç. Dr. Bülent KIRMIZI

Üye : Doç. Dr. Mesut GÜN

İMZA

.....

.....

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 05/07/2018 tarih ve 2018.27.516 sayılı kararı ile onaylanmıştır.

05/07/2018
Dr. Öğr. Üyesi Vedat AKTEPE
Enstitü Müdürü



TEŞEKKÜR

Yabancı bir dilin öğretilmesi ve öğrenilmesi çetin bir yoldan geçmek gibidir. Uzun soluklu olan bu süreç hem öğrenenler hem de öğretmenler için anlamlı ve etkili olduğunda daha başarılı ve motivasyonu yüksek yaşantılara ulaştırabilir. Aktif öğrenme yöntemi bu bağlamda oldukça yoğun katılımlı ve öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyen bir deneyimdir. Araştırma sürecinde bu yöntemin hem öğretici hem de öğrenenler için eğlenceli ve öğrenmede iz bırakan deneyimler sağladığı görülmüştür. Öğrenme bir değişimdir. Aktif öğrenme, süreci ve katılımcıları değiştirip dönüştürerek öğrenmeyi daha anlamlı hâle getirmiştir. Günümüzün kaçınılmaz bir gereğidir aslında aktif öğrenme. Artık birine bir şey öğretmekten çok “Kim, neyi, ne kadar öğrenmek istiyor veya öğrenebilir?” soruları önem kazanmıştır. Bunun yanı sıra öğrenmede sonuca odaklanmak değil sürece bakmak esas olmalıdır. Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi bağlamında da dil öğretimi için altı çizilen, önemli görülen noktalar bunlardır.

Çalışmama birçok kişinin katkısı olmuştur. Araştırma sürecinde yardımcı olup işlerimi kolaylaştıran Altındağ ilçe milli eğitim şube müdürü İzzet ALAMDAR’a, Fatih Sultan Mehmet İlkokulu Müdürü Hanefi Aslan ile öğretmeni Hazel AKDOĞAN’a, lisansüstü eğitime birlikte başladığım, yardımsever dostum Feyzullah AĞIRMAN’a, beni hep cesaretlendiren öğretim görevlisi Önder ÇANGAL ve Türkçe öğretmeni Ömür GÖKAKIN’a ama en çok bilgi ve deneyimlerini benle her zaman paylaşarak yolumu aydınlatan, bana hep moral ve motivasyon veren, değerli danışmanım Doç. Dr. Bahar İŞİGÜZEL’e ve çalışmamın her aşamasında maddi ve manevi katkılarını sunarak desteğini daima hissettiren sevgili eşim Kübra ŞEN’e teşekkürü borç bilirim.

**TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE AKTİF
ÖĞRENMENİN ÜRETİCİ BECERİLERİN GELİŞTİRİLMESİNE ETKİSİ
(GEM ÖRNEĞİ)**

Ergin ŞEN

**Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yabancılara Türkçe Öğretimi Programı,
Yüksek Lisans, Haziran 2018**

Danışman: Doç. Dr. Bahar İŞİGÜZEL

ÖZET

Bu çalışmada aktif öğrenmenin yabancı dil olarak Türkçe 4. Sınıf düzeyinde üretici becerilerin (konuşma ve yazma) geliştirilmesine etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de Geçici Eğitim Merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ilkokul 4. sınıf düzeyindeki Suriyeli kız öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem ise Ankara ili Altındağ ilçesi Fatih Sultan Mehmet Geçici Eğitim Merkezindeki ilkokul 4. sınıf düzeyinde eğitim gören (N:34) Suriyeli kız öğrencilerdir. Bu deneysel çalışmada karşılaştırma gruplu ön test-son test modeli kullanılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesinde aktif öğrenme yaklaşımının beceri gelişimine ve öğrenci başarısına etkisini ölçebilmek için bir Türkçe başarı sınavı geliştirilmiştir. Deney sürecinde 12 hafta boyunca aynı müfredat dâhilinde deney grubuna aktif öğrenme yaklaşımına göre ders modülleri uygulanırken, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Gruplar arasında Türkçe düzeyi, yaş ve Türkiye’de bulunma süreleri arasında fark olup olmadığını tespit etmek için ön testi gerçekleştirilen Türkçe başarı sınavının (konuşma-yazma) sonuçları ve kurumsal başarı notları, yaşları ile Türkiye’de bulunma süreleri ilişkisiz (bağımsız) t-testi ile analiz edilmiş ve hiçbirinde anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Böylece grupların deneysel işlem için uygun kriterleri sağladıkları sonucuna varılmıştır. Aktif öğrenme ile geleneksel öğretimin uygulandığı deney ve kontrol gruplarının konuşma ve yazma becerileri gelişimi açısından ön-test ve son-test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla her iki beceri ile ilgili ayrı olarak karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA analizi yapılmıştır. Bulgulara göre geleneksel yaklaşım ile derslere devam eden kontrol grubunun deney öncesi konuşma becerisi ortalama puanı \bar{X} :2.64 iken deney sonrası \bar{X} :5.35 olmuştur. Aktif öğrenme yaklaşımı

ile derslere devam eden deney grubu deney öncesinde konuşma becerisi ortalama puanı \bar{x} :3.10 iken deney sonrasında \bar{x} :7.00 olarak saptanmıştır ve konuşma becerisinin gelişimi ve başarısı üzerindeki etki düzeyi deney grubu lehine anlamlıdır [$F_{(1-32)} = 4.275$; $p < .05$]. Kontrol grubunun deney öncesi yazma becerisi ortalama puanı \bar{x} :3.14 iken deney sonrası \bar{x} :5.71 olmuştur. Aktif öğrenme yaklaşımı ile derslere devam eden deney grubu deney öncesinde yazma becerisi ortalama puanı \bar{x} :4.10 iken deney sonrasında \bar{x} :10.75 olarak saptanmıştır. Analiz sonuçlarına göre yazma becerisinin gelişimi ve başarısı üzerindeki etki düzeyi de deney grubu lehine anlamlıdır [$F_{(1-32)} = 29.229$; $p < .05$]. Sonuç olarak aktif öğrenme yaklaşımına göre yapılandırılmış yabancı dil olarak Türkçe 4. sınıf düzeyi derslerinin üretici beceriler olan konuşma ve yazmanın geliştirilmesinde ve öğrenci başarısında etkili olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Aktif öğrenme, üretici beceriler, konuşma, yazma, Suriyeli öğrenciler, Yabancılara Türkçe, GEM.

**THE EFFECT OF ACTIVE LEARNING IN TEACHING TURKISH AS A
FOREIGN LANGUAGE TO IMPROVE PRODUCTIVE SKILLS
(GEM SAMPLE)**

Ergin ŞEN

**Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Institute of Social Sciences,
Department of Turkish Teaching, Turkish as a Foreign Language Program,
M.A; June 2018**

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Bahar İŞİGÜZEL

ABSTRACT

In this study, the effect of active learning on the development of productive skills (speaking and writing) in Turkish as a foreign language was investigated. The universe of study is consisted of academic year 2016-2017, at the elementary school Temporary Learning Centers in learning Turkish as a foreign language in Turkey constitutes with Syrian female students in the 4th grade level. The sample is (N: 34) Syrian female students who are studying at the 4th grade level at primary school in Fatih Sultan Mehmet Temporary Training Center in Altındağ district of Ankara province. In this experimental study, a pre-test, post-test model with a comparison group method was employed. In the teaching of Turkish as a foreign language, a Turkish achievement test has been developed to measure the impact of the active learning approach on skill development and student achievement. In the experimental period, the module was applied to the experimental group according to the active learning approach within the same curriculum for 12 weeks. On the other hand, the traditional teaching method was applied to the control group. The results of the Turkish success test (speech-writing) and the institutional success notes, which were pre-tested to determine whether there was a difference between the age and duration of the groups, were analyzed with the non-correlated t-test and no significant difference was found between the ages and duration of the groups. Thus, it was concluded that the groups provided the appropriate criteria for experimental processing. In order to determine whether there is a significant difference between pre-test and post-test achievement scores in terms of the development of speech and writing skills of the experiment and control groups in which active learning and

traditional teaching are practiced, two-factor ANOVA analysis was performed for mixed measurements for both skills separately. According to findings, the average score of pre-experimental speaking skill of the control group who attended the lectures with the traditional approach was \bar{x} :2.64 while \bar{x} : 5.35 after the experiment. At the beginning of the experiment, the average score of the speaking skill was \bar{x} :3.10 and the score after the experiment was \bar{x} : 7.00, and the effect on the development and success of the speaking skill was significant for the experimental group [$F_{(1-32)} = 4.275$; $p < .05$]. The average score of the control group's pre-test writing skill was \bar{x} : 3.14, while the post test was \bar{x} : 5.71. At the beginning of the experiment, the average score of the writing skill was \bar{x} : 4.10 and \bar{x} : 10.75 after the experiment. According to the results of the analysis, the level of effect on the development and success of the writing skill is also significant for the experimental group [$F_{(1-32)} = 29.229$; $p < .05$]. As a result, it was determined that Turkish 4th grade level language as a foreign language structured according to the active learning approach is effective in the development of speaking and writing of productive skills and student success.

Key words: Active learning, productive skills, speaking, writing, Syrian students, Turkish as a foreign language, GEM.

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	Error! Bookmark not defined.
TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK.....	Error! Bookmark not defined.
KABUL VE ONAY SAYFASI.....	Error! Bookmark not defined.
TEŞEKKÜR	vii
ÖZET	viii
ABSTRACT	x
İÇİNDEKİLER.....	xii
KISALTMALAR.....	xv
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM PROBLEM DURUMU

1.1. Araştırmanın Amacı	6
1.2. Araştırmanın Önemi	6
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	7

İKİNCİ BÖLÜM KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Yabancı Dil Öğretimi ve Aktif Öğrenme	9
2.2. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi	10
2.3. Temel Dil Becerileri.....	15
2.3.1. Konuşma Becerisi	16
2.3.2. Yazma Becerisi	19
2.4. Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi.....	23
2.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi.....	26
2.6. Aktif Öğrenme.....	29

2.6.1. Aktif Öğrenmede Öğretmenin Rolü	39
2.6.2. Aktif Öğrenmede Öğrencinin Rolü.....	44
2.6.3. Aktif Öğrenme İle İlgili Bazı Strateji, Yöntem ve Teknikler	49
2.7. İlgili Araştırmalar	54
2.7.1. Aktif Öğrenme İle İlgili Araştırmalar	54
2.7.2. Aktif Öğrenme ve Dil Becerileri İlgili Araştırmalar	62
2.7.3. Aktif Öğrenme ve Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Araştırmalar	64

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	66
3.2. Evren ve Örneklem.....	67
3.3. Veri Toplama Araçları.....	68
3.3.1. Türkçe Başarı Sınavı.....	68
3.3.2. Kurumsal Başarı Notları	72
3.3.3. Gözlem ve Tespitler.....	72
3.3.4. Ses, Görüntü ve Video Kayıtları.....	72
3.4. Araştırma Sürecinin İşleyişi	72
3.5. Verilerin Toplanması ve Analizi	74

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Kontrol ve Deney Gruplarının Türkçe Başarı Sınavı ve Yaş / Yıl Faktörleri	
Ön-Test Sonuçları.....	76
4.1.1. Konuşma Becerisi Sınavı Ön-Test Puanları Sonuçları	76
4.1.2. Yazma Becerisi Sınavı Ön-Test Puanları Sonuçları	77
4.1.3. Kurumsal Başarı Notları	78
4.1.4. Yaş Faktörü.....	79
4.1.5. Yıl Faktörü.....	79

4.2. Kontrol ve Deney Gruplarının Türkçe Başarı Testine göre Ön-Test ve Son Test Sonuçları.....	80
4.2.1. Konuşma Becerisi Ön-Test ve Son-Test Sonuçları	80
4.2.2. Yazma Becerisi Ön-Test ve Son-Test Sonuçları	82
4.3. Gözlemlere İlişkin Bulgular	84
SONUÇ VE ÖNERİLER	87
KAYNAKLAR	93
EKLER	104
Ek 1. Araştırma Talebi ve İzni	104
Ek 2. Türkçe Başarı Sınavı.....	106
Ek 3. Modül Örnekleri.....	116
Ek 4. Türkçe Öğreniyorum 1 Ders Kitabı ve Üniteleri	130
Ek 5. Örnek Sınav Kâğıtları ve Kontrol Formu	133
Ek 6. Örnek Transkripsiyonlar	150
ÖZ GEÇMİŞ	160

KISALTMALAR

AOBM: Avrupa Ortak Başvuru Metni

AOÖÇ: Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi

CEFR: Common European Framework of Reference for Languages

GEM: Geçici Eğitim Merkezi

GBM: Geçici Barınma Merkezi

GER: Gemeinsamer Europaischer Referenzrahmen

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

TÖMER: Türkçe Öğretim Merkezi

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1.1. Geçici Barınma Merkezlerinde Yaşayan Suriyeli Sayısı ve Genel Toplamı.....	4
Tablo 1.2. Türkiye’deki GBM ve GEM’lerde Bulunan Öğretmen ve Öğrenci Sayısı.....	5
Tablo 2.1. Temel Dil Kullanımı (A1) Kazanımları.....	14
Tablo 2.2. Temel Dil Kullanımı (A1) Konuşma Becerisi Kazanımları.....	14
Tablo 2.3. Temel Dil Kullanımı (A1) Yazma Becerisi Kazanımları.....	15
Tablo 2.4. Geleneksel Öğrenme ile Aktif Öğrenme Arasındaki Farklar.....	35
Tablo 2.5. Aktif Öğrenenler ile Pasif Öğrenenler Arasındaki Farklar.....	48
Tablo 3.1. Araştırma Modeli.....	67
Tablo 3.2. Araştırmanın Örneklemi.....	68
Tablo 3.3. Deney Deseni.....	73
Tablo 3.4. Üniteler Bazında Konuşma ve Yazma Modül Planı.....	74
Tablo 4.1. Konuşma Sınavı Ön-Test Puanları T-Testi Sonuçları.....	77
Tablo 4.2. Yazma Sınavı Ön-Test Puanları T-Testi Sonuçları.....	77
Tablo 4.3. Kurumsal Başarı Notları T-Testi Sonuçları.....	78
Tablo 4.4. Yaş Faktörü T-Testi Sonuçları.....	79
Tablo 4.5. Yıl Faktörü T-Testi Sonuçları.....	79
Tablo 4.6. Konuşma Becerisi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	80
Tablo 4.7. Konuşma Becerisi Ön-Test /Son-Test Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	81
Tablo 4.8. Yazma Becerisi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	82
Tablo 4.9. Yazma Becerisi Ön-Test/ Son-Test Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	83

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. Geçici Koruma Kapsamında Türkiye’de Yaşayan Suriyelilerin İlk On İle Göre Dağılımı	4
Şekil 1.2. Suriyelilerin Dünyadaki Dağılımı.....	5
Şekil 2.1. Dillere İlişkin Avrupa Ortak Referans Çerçevesi’nin Seviye Basamakları.....	13
Şekil 2.2. Geleneksel Oturma Biçimi ve Onun Alternatifi Olan Oturma Biçimlerinin Şekilsel Gösterimi.....	38
Şekil 4.1. Konuşma Becerisi Sınavı Ön-Test ve Son-Test Başarı Puanlarının Değişimi.....	82
Şekil 4.2. Yazma Becerisi Sınavı Ön-Test ve Son-Test Başarı Puanlarının Değişimi.....	84

GİRİŞ

Yabancı dil öğretimi genel olarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel beceriden oluşur. Dinleme ve okuma anlamaya, konuşma ve yazma ise daha çok anlatmaya yönelik becerilerdir. Konuşma ve yazmaya bu bağlamda üretici beceriler de denilebilir. Konuşma ve yazma becerileri dinleme ve okuma becerilerine göre bireylerin daha aktif olduğu becerilerdir. Bu becerilerin gereklerini yerine getiren birey dili üreterek aktif öğreniyor demektir.

Suriye'den ülkemize göç eden mülteciler çeşitli şehirlerde yaşamaktadır. Genelde aynı mahallelerde ikamet eden mülteciler eğitim için kendi ülkelerinin müfredatlarını uyguladıkları okullara devam etmektedir. Kendi müfredatlarını uyguladıkları bu okullarda öğrencilerin uyum sürecini çabuk atlatabilmeleri amacıyla dersler arasında Türkçeye de yer verilmektedir. Bu okullardaki Türkçe dersinin saatleri farklılıklar arz etmekle birlikte haftalık en az 5 saat olduğu görülmektedir. Türkçe derslerinin daha etkili bir şekilde öğretilmesi için aktif öğrenmenin bu okullarda uygulanmasının fayda sağladığı görülmüştür Çünkü dil öğretimi salt kural öğretimi değildir. Dil öğretimi daha çok beceri geliştirmedir. Dili içinden çıktığı kültürden soyutlamak, ondan bağımsız düşünmek de doğru değildir. Çünkü esasen dil öğretimi bir kültür aktarımıdır. Bu bakımdan aktif öğrenme yönteminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılması oldukça önemlidir.

Aktif öğrenme, birçok duyu organının harekete geçirilmesiyle yapılan bir öğretimdir. Yabancı dil öğrenimi de çok yönlüdür. Aktif öğrenmenin dil öğretiminde kullanılması bu bakımdan önemlidir. Tek düze bir öğretimle dil öğretiminin başarılı olamayacağı aşikârdır. Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde birçok yöntem ve teknik aynı anda uygulanmalıdır. Aktif öğrenme ile pek çok yöntem ve tekniğin bir arada kullanılması mümkün hâle gelecektir. Alanyazına bakıldığında diğer yabancı dillerin aktif öğrenme ile öğretimi çalışılmış olmasına rağmen Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında böyle bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu tezle alandaki bir eksiklik giderilmiş ve aynı zamanda Türkçenin

daha iyi öğretilmesi için farklı bir yaklaşım denenmiş olacaktır. Bu araştırmanın problem durumu, amaçları, önemi, sınırlılıkları aşağıda yer almaktadır.



BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEM DURUMU

Tarihsel olarak dil öğretimi çok eski zamanlara dayanır. Türkçe de eskiden beri yabancı dil olarak öğretilen bir dildir. Bunun nedenleri arasında Türklerin farklı coğrafyalarda yaşamaları ve farklı kavimlerle etkileşimde bulunmaları gibi faktörler sayılabilir. Günümüzde ise yabancı dil olarak Türkçe öğretimi birçok sebepten ve gereklilikten hızla gelişen bir alan olarak dikkat çekmektedir. Türk üniversitelerine gelen yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları, yurt dışında çeşitli sebeplerden dolayı Türkçe öğrenme ihtiyacı duyanlar ve Türkiye'ye gerçekleşen göçler ilk olarak akla gelen gerekliliklerdir. Bu gerekliliklerden biri de son zamanlarda Suriye'deki siyasi sebeplerden dolayı milyonlarca kişinin gerçekleştirmiş olduğu göçtür.

Bilindiği üzere Suriye'de siyasi nedenlerden ve yaşanan iç savaştan dolayı bir göç başlamıştır. Suriye'deki siyasi karışıklık ve çatışmalardan kaçarak komşu ülkelere sığınan kişilere uyguladığı açık kapı politikası sonucunda Türkiye, dünyada en fazla mülteci barındıran ülke konumuna gelmiştir (Şen ve Özkorul, 2016: 90). Türkiye hem Avrupa'ya geçiş yapmak isteyen Suriyeliler için bir köprü hem de yerleşmek isteyenler için bir cazibe merkezi hâline gelmiştir. Birleşmiş Milletlerin tahminlerine göre Mart 2015 itibarıyla Türkiye'deki Suriyeli nüfusu 1,7 milyondan fazladır ve yüksek orandaki kayıt dışı Suriyeli sayısı düşünüldüğünde gerçek rakamın çok daha yüksek olduğu tahmin edilmektedir (Türkcan, 2016: 770).

Bu durumun sonucunda Geçici Barınma Merkezleri Suriyeliler için yeterli olmamış, onların ihtiyaçlarına cevap verememiştir. AFAD tarafından açıklanan Geçici

Barınma Merkezlerinde yaşayan Suriyeli sayısı ve genel toplamı¹ Tablo 1.1.'deki gibidir:

Tablo 1.1. Geçici Barınma Merkezlerinde Yaşayan Suriyeli Sayısı ve Genel Toplamı



T.C.
BAŞBAKANLIK
Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı

02.10.2017

GEÇİCİ BARINMA MERKEZLERİ

ÜLKEMİZDEKİ TOPLAM SURİYELİ SAYISI *	3.208.131
GEÇİCİ BARINMA MERKEZLERİ TOPLAM MEVCUDU	235.738
GEÇİCİ BARINMA MERKEZLERİNDE BULUNAN SURİYELİ SAYISI	228.785
GEÇİCİ BARINMA MERKEZLERİNDE BULUNAN IRAKLI SAYISI	6.953

Böylece hemen her ilimizde Suriye'den göç eden insanlara rastlanmaktadır. Göç İdaresi tarafından en son güncellemeyle Türkiye'ye dağılan Suriyeli sayısı² aşağıda Şekil 1.1.'de gösterilmiştir.

TÜRKİYEDEKİ YABANCILAR

Geçici Koruma Kapsamında Bulunan Suriyelilerin İlk 10 İle Göre Dağılımı



28.09.2017 itibariyle geçici koruma kapsamındaki toplam Suriyeli Sayısı 3.208.131

Şekil 1.1. Geçici Koruma Kapsamında Türkiye'de Yaşayan Suriyelilerin İlk On İle Göre Dağılımı

En son verilere göre dünyadaki Suriyelilerin dağılımı³ Şekil 1.2 deki gibidir:

¹ https://www.afad.gov.tr/upload/Node/2374/files/02_10_2017_Suriye_GBM_Bilgi_Notu.pdf (Erişim Tarihi:14.10.2017).

² <https://twitter.com/Gocidaresi/status/914728056492892161> (Erişim Tarihi:14.10.2017).

³ <https://data2.unhcr.org/en/situations/syria>(Erişim Tarihi:07.06.2018).

Total Persons of Concern

[JSON](#)

5,648,631

Last updated 31 May 2018

Source - UNHCR, Government of Turkey

Total Persons of Concern by Country of Asylum

[JSON](#)

Location name	Source	Data date	Population
Turkey	Government of Turkey, UNHCR	31 May 2018	63.4% 3,583,434
Lebanon	UNHCR	30 Apr 2018	17.5% 986,942
Jordan	UNHCR	24 May 2018	11.8% 666,113
Iraq	UNHCR	30 Apr 2018	4.4% 249,641
Egypt	UNHCR	30 Apr 2018	2.3% 128,956
Other (North Africa)	UNHCR	15 Mar 2018	0.6% 33,545

Şekil 1.2. Suriyelilerin Dünyadaki Dağılımı

Bu göç Türkiye'yi birçok bakımdan etkilemiştir. Suriye'den Türkiye'ye gelen milyonlarca Suriyelinin hayatlarını insani koşullarda devam ettirebilmeleri için birçok girişimde bulunulmuştur. Bu durum eğitim, sağlık, barınma gibi hizmet sektörlerini doğrudan ilgilendirmektedir. Konuyu eğitim açısından ele almak da bu konuda araştırma yapan, hizmet veren eğitimcilere düşmektedir. Suriye'den çok sayıda mülteci, çeşitli kentlerimize yerleşmiştir. Mültecilerin en insani haklarından biri de eğitim hakkıdır ve entegrasyon için de Türkçe öğretimi ve öğrenimi şarttır.

Bu mültecilere dil öğrenmeleri için Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) Türkçe dersleri verilmektedir. GEM'lerde Suriyelilere kendi müfredatlarının yanı sıra Türkçe dersleri verilmektedir. Türkiye'nin birçok yerinde GEM'ler bulunmaktadır⁴.

Tablo 1.2. Türkiye'deki GBM ve GEM'lerde Bulunan Öğretmen ve Öğrenci Sayısı

EĞİTİM HİZMETİ								
Öğrenci sayısı				Öğretmen sayısı			Yetişkin eğitimleri	
GBM	Devlet okulları	Geçici eğitim merkezleri	Toplam	Türk	Suriyeli	Toplam	Mesleki eğitim	Genel eğitim
80.742	183.000	245.104	508.846	1.013	12.630	13.643	75.902	146.967

Yukarıdaki tabloda Suriyeli öğrenci, yetişkin ve öğretmenlerin sayıları verilmiştir.

⁴ <https://twitter.com/Gocidaresi/status/914728056492892161> (Erişim Tarihi:14.10.2017).

Türkçenin geçici eğitim merkezlerinde küçük yaşlardan itibaren yabancı dil olarak öğretilmesi konusuna odaklanan bu araştırma, özellikle üretici becerilerin (konuşma-yazma) geliştirilmesine katkı sağlayacak bir yaklaşım olduğu düşünülen aktif öğrenmeyi temel almaktadır. Bu araştırmanın amacı, önemi ve sınırlılıkları ise şu şekildedir:

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, aktif öğrenmenin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde üretici becerilere yani konuşma ve yazma becerilerinin gelişimine ve başarısına olumlu katkısının olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

- 1- Aktif öğrenme Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde nasıl kullanılabilir?
- 2- Aktif öğrenmeyle konuşma ve yazma becerileri geliştirebilir mi?
- 3- Aktif öğrenmenin uygulanmasında ne gibi ön çalışmalara ihtiyaç vardır?
- 4- Aktif öğrenme ile ders işlenişi nasıl olmalıdır?
- 5- Aktif öğrenme ile işlenen dersin üretici becerileri geliştirmesi ve başarısı yönünden etkililiği nedir?
- 6- Aktif öğrenmede öğretmen ve öğrencinin rolleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Yapılan alanyazın taramasında yabancı dil öğretimi alanlarında aktif öğrenmeyle ilgili çalışmaların mevcut olduğu saptanmıştır.⁵ Fakat aktif öğrenmenin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmasıyla ilgili herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. İncelenen dil öğretimiyle ilgili çalışmalarda aktif öğrenmenin başarılı öğrenme ortamları sağladığı ortaya konduğundan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında da böyle bir çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Ayrıca bu çalışma, A1 düzeyinde olup AOÖÇ⁶'yi temel alması ve erken yaşta yabancı dil statüsüne giren 10-12 yaş aralığında öğrenci grubuna uygulanması bakımlarından alanyazına katkı sağlamayı hedeflemektedir. Bu çalışma özellikle üretici beceriler olan konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi ve yabancı dil olarak Türkçenin

⁵ Bkz. Bölüm 2.7. İlgili Araştırmalar

⁶ AOÖÇ: Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi

erken yaşlarda öğretime bağlamında aktif öğrenmenin etkililiği açısından da önemli bulgular tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini olan çocuklar için geliştirilmiş olan A1 düzeyi Türkçe başarı sınavı konuşma ve yazma becerilerini ölçen bir sınav aracıdır ve yabancı olarak Türkçe öğretime alanına önemli bir katkı sunmaktadır.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, Ankara ili Altındağ ilçesi Fatih Sultan Mehmet Geçici Eğitim Merkezindeki 4. sınıf düzeyi Suriyeli kız öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. Sınırlılıkları şöyledir:

- Araştırma sadece kız öğrenciler üzerinde uygulanmıştır.
- Yöntem açısından, deneysel yöntem ile sınırlı tutulacaktır.
- Örneklem grubundan toplanacak verilerle sınırlı olacaktır.
- Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Dil insanlar arasında iletişimi sağlayan, insanı hayvandan farklı kılan, onun duygu ile düşüncelerinin sesler ve işaretlerin koordineli bir şekilde kullanılmasıyla ortaya çıkarılmasında ihtiyaç duyulan bir araçtır. Ergin (2002: 3)' e göre: "Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen bir zamanda atılmış gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir." Dil öğretimi de farklı diller dünyada olduğu andan itibaren vardır. Göç gibi nedenler de bu öğretimi zorunlu kılmaktadır. Bunun yanında dünya da küçülmüştür. Başka bir dil öğrenmek neredeyse zorunlu hâle gelmiştir.

Aktif öğrenme, diğer bir ifade ile etkin öğrenme öğrenci odaklıdır. Ne öğreteceğinden çok öğrenenin neyi öğrenmek istediği, nasıl daha iyi ve kalıcı öğreneceği konuları üzerinde durulur. Aktif öğrenmede öğrenen hareketlidir. Bu hareket zihinsel ve bedensel olarak düşünülebilir. Öğrenenden kendi yaşantısı yoluyla bilgileri içselleştirmesi beklenir. Bunun için öğrenen öğrenme sürecine aktif olarak katılır hatta bu sorumluluğu üzerine alır. Öğretmen artık geleneksel öğretim yöntemlerindeki otorite kabul edilme durumundan sıyrılmış ve rehber rolüne geçmiştir.

Aktif öğrenmenin yaygınlaşmasının ve ilgi çekmesinin nedenlerini Aykaç (2014) şöyle sıralamıştır:

- ✓ Aktif öğrenmenin beynin çalışmasına uygun olması
- ✓ Öğrenmenin yaşam boyu sürmesi gereksinimi
- ✓ Geleneksel yöntemlerin çağa ayak uyduramaması
- ✓ Öğrenme-öğretme alanındaki değişme ve gelişmeler
- ✓ Aktif öğrenmenin etkili olması

- ✓ Aktif öğrenmenin yararlı olması.
- ✓ Hem süreç hem de sonuçta aktif olmayı sağlaması (Aykaç, 2014: 130).

Yabancı dil öğretimi artık çağdaş yaklaşımlarla tekrar yorumlanmaktadır. Aktif öğrenme her ne kadar tarihsel süreçte bazı uygulamalarla kullanılmış olsa da görece yeni bir yöntemdir. Dil öğretiminin bir beceri öğretimi ve kültür aktarımı olduğu da göz önüne alınırsa bu öğretim sürecinin aktif öğrenmeyle daha başarılı ve kalıcı hâle geleceği düşünülür. Çeşitli çalışmalar da bunu desteklemektedir.

Türkçenin yabancı dil öğretimi de aktif öğrenme yöntemi ile uygulanırsa hedef kitleye göre şekillenen, ihtiyaçlara cevap verebilen bir sürece dönüşür. Bu bakımdan da başarılı olacağı düşünülür. Yabancı dil öğretiminde hedef kitle farklılaşır ve yöntem o kitleye uygun düzenlenmelidir. Aynı şekilde ihtiyaç analizi çalışmaları da çok önemlidir. Yani neyin, niçin ve nasıl öğretileceğinin düşünülerek sürecin buna binaen şekillendirilmesi de yabancı dil öğretiminde önemli ve başarıyı getirecek bir başka etken olacaktır. Bu nedenlerle aktif öğrenmenin çağımızda uygulanması en makul öğrenme olduğu düşünülmektedir.

Dil öğretiminde oyun, şarkı, hikâye, şiir, tekerleme, karikatür vb. kullanımı oldukça önemlidir. Ne kadar fazla çeşitte etkinlik öğrenme ortamına dâhil edilirse öğrenme düzeyi ve kalıcılık da buna bağlı olarak artacaktır. Aktif öğrenmenin de esnekliği, birçok yöntem ve tekniğe uygunluğu bakımından dil öğretiminde kullanılması önemlidir.

2.1.Yabancı Dil Öğretimi ve Aktif Öğrenme

İnsanlar ve kültürler gelişen teknoloji ile birbirine daha da yaklaşmışlardır. Bunun doğal bir sonucu olarak da birbirlerinin dillerini çok çeşitli sebeplerden öğrenme ihtiyacı duymuşlardır. Bu ihtiyaç zamanla dil öğretimini belli kurallara dayanan, profesyonellik gerektiren bir disipline dönüştürmüştür. Dolayısıyla yabancı dil öğretimi ile ilgili ilkeler, yöntemler ve teknikler doğmuştur. Dört temel beceriyi geliştirme, öğretim tekniklerini planlama, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyen gibi ilkeler; Dilbilgisi-Çeviri, Düzvarım, Bilişsel Öğrenme, Doğal, İletişimsel, Seçmecî gibi yöntemler; Gösteri, Soru-Cevap, Drama, Benzetim,

Eğitsel Oyunlar gibi teknikler vardır (Demirel, 2004). Bu ilke, yöntem ve teknikler yıllar geçtikçe çeşitlenmiştir. Zamanla da yenilerinin çıkması, gelişmesi olağandır. Aktif öğrenme de günümüze uygun, içinde birçok ilke, yöntem ve tekniği içeren bir yaklaşımdır.

Avrupa ülkeleri dil öğretimi konusunda daha doğrusu kendi dillerinin yabancı bir dil olarak öğretimi konusunda çok daha tecrübelidirler. Yukarıda bahsedilen yöntem ve teknikler İngilizce, Fransızca, Almanca gibi dillerin öğretiminde etkin olarak kullanılmıştır. Avrupa Birliğine üye ülkeler Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası gibi uygulamalarla dil öğretimini yaygınlaştırmayı, dil öğretiminde belli bir standart yakalamayı hedeflemektedirler. Türkiye de Avrupa Birliği üye devletleri tarafından geliştirilip uygulanan Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesini (AOÖÇ) dil öğretimi konusunda rehber benimseyen ülkeler arasındadır.

AOÖÇ'ye uygun olarak aktif öğrenme etkili bir yabancı dil öğretimidir. Üretici becerilerin geliştirilmesinde aktif öğrenme rahatlıkla kullanılabilir. Esnek olması, öğrenen ve beceri odaklı olması vb. nedenlerden dolayı tercih edilmektedir.

Aktif öğrenmeyi etkili kılan başlıca nedenler arasında şunlar sıralanabilir:

- a. Öz düzenleme yoluyla içsel güdülemeyi sağlaması,
- b. Öğretimin bireyselleştirilmesi,
- c. Model bulma,
- d. Üst düzey bilişsel stratejilerin kullanılması,
- e. Sınıf yönetimi sorunlarının azalması,
- f. Beynin kapasitesinin kullanılması,
- g. Sosyal etkileşim,
- h. Öğrenci gereksinimlerinin karşılanması,
- i. Aktif bilgi işleme için sunduğu eşsiz fırsatlar (Açıkgöz, 2007: 46).

2.2. Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi

Türkiye'nin de üyesi olduğu Avrupa Konseyine bağlı eski adıyla "Yaşayan Diller Bölümü" olan Dil Politikaları Birimi 15-17 Ekim 2000 tarihlerinde Eğitim Bakanları Konferansı yapmıştır. Bu konferansta Dil Politikaları Birimi tarafından hazırlanan Avrupa Dil Gelişim Dosyası Projesinin uygulanması kararı alınmıştır. 2004-2005

öğretim yılına dek pilot uygulanması kararlaştırılan daha sonra yaygınlaştırılması planlanan ve Avrupa Birliği tarafından finansal olarak desteklenen projeyi Türkiye de üyelik dolayısıyla benimsemiştir (Bakır, 2016: 29-30).

Dil öğretiminin nasıl olması gerektiği tarihten bu yana hep tartışılmalıdır. Sınırların neredeyse ortadan kalktığı Avrupa devletleri de ülkeler arası işbirliğini artırmak, dillerin kolay öğrenilmesini sağlamak, dil öğrenen ve öğretenlere kılavuz olmak, önyargı ve ayrımcılığı önlemek gibi olgulardan hareketle Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi(AOÖÇ) (The Common European Framework of Reference for Languages, CEFR) geliştirmiştir.

Avrupa Konseyi üye devletlerinin ve Türkiye'nin de benimsemiş olduğu Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (AOÖÇ) dil öğretiminde belli standartlar sağlamak, hangi becerilerin nasıl geliştirileceğini, programların nasıl uygulanacağını ve dil seviyelerinde hangi becerilerin kazanılması gerektiğini tartışmak amacıyla hazırlanmıştır. Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi bir çatı özelliği taşımaktadır.

Ortak Çerçeve, dil öğrenenin yaşam boyu ve öğrenim sürecinin her basamağında elde ettiği kazanımın ölçülmesi için gerekli yeterlik düzeylerini tanımlar. Bunun yanında Ortak Çerçeve öğretmenlere, kitap yazarlarına, öğretmen yetiştirenlere vb. malzemeler sunar. Bu malzeme ilgililerin çalışmalarını gözden geçirmesini, eşgüdümünü, öğrenen ihtiyaçlarına göre karşılayabilmesini amaçlamaktadır. Öneriler Çerçevesinin amaçları arasında, modern dillerin eşgüdümünü sağlamak, çok dilliliği desteklemek ve nesnel verilerle dil ediniminin gereklerini ortaya koymak da yer alır (AOÖÇ, 2013: 11-12).

“Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (The Common European Framework of Reference for Languages), Avrupa ülkelerindeki dil öğretim programlarını, müfredat kurallarını, sınavları, ders kitaplarını ve bunların ortak bir zeminde geliştirilmesini kapsayan rehber niteliğinde bir çalışmadır” (Büyükkız, 2011: 26).

Schmenk (2004)'e göre “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin amacı Avrupa dil programlarında kullanılması için materyal ya da yöntem önermek değil, dil öğretimi, öğrenimi ve değerlendirme için ortak başvuru düzeyi olarak işlev görecektir öğrenme amaçlarını kavramsallaştırmaktadır. Betimleyici beceri ve yeterlik

düzeylerinin kullanılması yoluyla dil öğrenenlerin gelişimi belirlenebilecektir” (akt. Özüdoğru: 2016: 16).

Öneriler Çerçevesi, yalnızca genel dil basamaklarını değil aynı zamanda dil kullanımı ve yeterliğini sınıflandıran özel kategoriler de saptar. Bu da öğrenenlerin farklılıklar gösteren ya da farklılaşan ihtiyaçlarına cevap vermeye olanak tanır. Kişisel yeterlik ve öğrenim koşullarıyla bağdaşan öğrenim amaçlarını saptayıp farklı hedefleri ve kullanımları sağlayacak yetenekleri yaratır (AOÖÇ, 2013: 14).

Öneriler Çerçevesi dil bilgisi, becerisi, kullanımı bakımlarından kapsamlı; bilginin ulaşılabilir ve anlaşılabilir olması bakımından saydam ve tanımlamaların çelişki içermemesi bakımından tutarlıdır. Bunun yanında Öneriler Çerçevesi; çok işlevli, esnek, açık, dinamik, kullanışlı, saplantısızdır (AOÖÇ, 2013: 16-17).

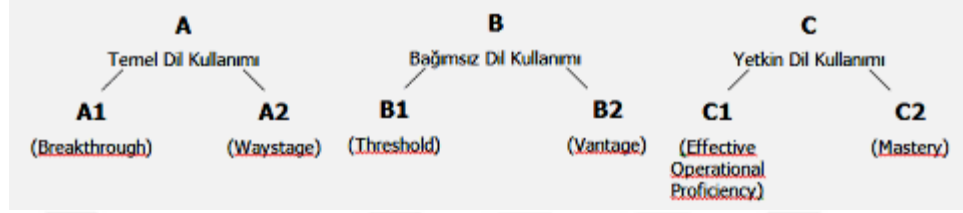
Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde belirlenen altı düzey vardır. Bu düzeyler altı kategoride düzenlenmiştir: ⁷

- Giriş ya da Keşif Düzeyi A1 (*Breakthrough*), Wilkins’in 1978’de yaptığı önermede “*formül yetenek*” olarak adlandırdığı ve Trim’in aynı yayında “*giriş yeteneği*” olarak adlandırdığı kavrama denk düşer.
- Ara Düzey ya da Temel Gereksinim Düzeyi A2 (*Waystage*) Avrupa Konseyi’nde şu anda geçerli olan içeriklerin niteliklerini yansıtmaktadır.
- Eşik Düzey B1 (*Threshold*) Avrupa Konseyi’nde şu anda geçerli olan içeriklerin niteliklerini yansıtmaktadır.
- İleri Düzey ya da Bağımsız Kullanıcı Düzeyi B2 (*Wantage*), Eşik düzey’in üst düzeyi olarak Wilkins tarafından “*sınırlı kullanımsal yetenek*” ve Trimm tarafından “*olağan durumlara uygun yanıt*” biçiminde tanımlanmıştır.
- Özerk Düzey ya da Gerçek Kullanımsal Yetenek C1 (*Effective Operational Proficiency*), Trim tarafından “*etkin yetenek*” olarak sunulmuştur ve Wilkins’e göreyse daha karmaşık etkinlik ya da incelemelerin gerçekleştirilmesine uygun ileri bir yetenek düzeyine denk düşer.

⁷ <http://www.dilbilimi.net/ab-diller-icin-ortak-avrupa-basvuru-metni-meb-tarafindan.pdf> (Erişim Tarihi: 16.02.2018)

- Ustalık C2 (*Mastery*), (Trim: “*bütüncül ustalık*”; Wilkins: “*bütüncül kullanımsal yetenek*”, ALTE basamak dizgesi içinde en yüksek düzeyin incelenmesine denk düşer. Birçok dil profesyonelinin ulaştığı daha da üst düzey kültürlerarası düzey de buraya katılır. (AOBM, 2013: 5)

Yukarıda açıklanan düzeylerin ağaç gösterimi ise aşağıdaki gibidir:



Şekil 2.1. Dillere İlişkin Avrupa Ortak Referans Çerçevesi'nin Seviye Basamakları⁸

Bu çalışmada A1 düzeyindeki öğrenci grubu ile çalışılmıştır. A1 düzeyi AOBM'de şu şekilde açıklanmıştır:

- A1 Düzeyi (*Giriş ya da Keşif – Breakthrough*), dilin kişisel amaçla kullanımında en temel düzeydir –öğrenenin basit karşılıklı etkileşim yapabileceği düzey– kendisi, yaşadığı yer, tanıdığı kişiler ve sahip olduğu eşyalarla ilgili basit sorulara yanıt verebilir ve soru sorabilir; kendisiyle ilgili ya da kendisine yabancı olmayan alanlarda kalıplaşmış anlatımlar ve ayrıcalıklarla yetinmeksizin basit sözcelerle konuşmaya katılabilir ve aynı biçimde yanıt verebilir.

Aşağıdaki tablo, Temel Düzey Kullanıcı olarak adlandırılan seviyenin A1 düzeyine ait kazanımları göstermektedir (AOBM, 2013: 20):

⁸ http://dilmerkezi.istanbul.edu.tr/?page_id=6211 (Erişim Tarihi: 16.02.2018).

Tablo 2.1. Temel Dil Kullanımı (A 1) Kazanımları

TEMEL DÜZEY KULLANICI (A1)
Sıradan ve gündelik deyişlerle somut gereksinimleri karşılamayı hedefleyen son derece yalın ifadeleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini veya bir başkasını tanıtabilir ve bir kişiye, kendisiyle ilgili sorular –Örneğin oturduğu yer, ilişkileri, sahip olduğu şeyler, vb. üzerine –aynı türden sorulara yanıt verebilir. Eğer kendisiyle konuşan kişi yavaş yavaş ve tane tane kendisine yardımcı olacak biçimde konuşuyorsa, basit bir biçimde iletişim kurabilir.

Aşağıdaki tablo, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni konuşma becerisi A1 düzeyine ait kazanımları göstermektedir. (AOBM, 2013: 20)

Tablo 2.2. Temel Dil Kullanımı (A1) Konuşma Becerisi Kazanımları

KONUŞMAK (A1)
Bir konuşmaya katılmak
Karşımdaki konuşucunun cümlelerini daha yavaşça yinelemeyi veya yeniden oluşturmayı ve söylemeye çalıştığım şeyi düzeltmeyi kabul etmesi koşuluyla basit bir iletişim kurabilirim. Basit sorular, bildik konular ya da dolaysız bir gereksinim duyduğum şeyler üzerine sorular sorabilir ve bu türden soruları yanıtlayabilirim.
Sözlü olarak kesintisiz konuşmak
Oturduğum yeri ve tanıdığım kişileri betimlemek için basit deyimler ve tümceler kullanabilirim.

Aşağıdaki tablo ise, yazma becerisi A1 düzeyine ait kazanımları göstermektedir. (AOBM, 2013: 21).

Tablo 2.3. Temel Dil Kullanımı (A1) Yazma Becerisi Kazanımları

YAZMAK (A1)
Basit, kısa, örneğin bir tatil kartpostalı yazabilirim. Bir soruşturmaya ilişkin kişisel ayrıntıları verebilirim, söz gelimi adımları, ulusumu ve bir otel kayıt formuna adresimi yazabilirim.

Yabancı dil öğretimi alanında yeni bir dilin öğretilmesi sürecinde öğrenenlerin temel dil becerilerinin geliştirilmesi öğretim başarısı için oldukça önemlidir. Özellikle üretici becerilerin önemi ve özellikleri takip eden bölümlerde irdelenmiştir.

2.3. Temel Dil Becerileri

Bir dilin dört temel beceri alanı vardır. Bunlar anlamaya dayalı olan dinleme ve okuma; anlatmaya dayalı olan konuşma ve yazma olmak üzere ayrılır. Anlatmaya dayalı beceriler daha üretimsel becerilerdir. Bu becerilerin gereklerini yerine getirmek için biraz daha çaba ve emek sarf etmek gerekebilir. Bunun yanında bu becerileri geliştirebilmek için sosyalleşmeye de ihtiyaç vardır ve aynı zamanda bir rehber, rol modele de gerek duyulur.

İnsanı içi boş bir kovaya benzetecek olursak, bu kovayı dinleme ve okuma becerileri doldurur. Kovanın taşması ise konuşma ve yazma becerileri ile mümkündür. Bu becerilerle kişi kendi dışına çıkmış, kendisi iletişimde bir üretim yapmış olur. Yabancı dil öğretim sürecinde üretici beceriler olan konuşma ve yazma becerileri anlamaya yönelik olan dinleme ve okuma becerilerine kıyasla daha fazla ihmal edilen ve istenilen düzeylere ulaşamayan beceriler arasında yer almaktadır. Oysa bir yabancı dili biliyor olmanın en önemli göstergesi o dili üretmek yani konuşabilmek ve yazabilmektir. Konuşma ve yazma becerilerinin yabancı dil öğretimi açısından önemi aşağıda ele alınmıştır.

2.3.1. Konuşma Becerisi

“Söz ola kese savaşı
Söz ola kestire başı”
Yunus Emre

Konuşma becerisinin birçok farklı bakış açısıyla değişik tanımları yapılmıştır. MEB(2015)’e ⁹göre konuşma; “Bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlar.”

TDK Büyük Türkçe Sözlük¹⁰ ise konuşmanın birçok tanımını yapar. Bunlardan bazılarını sıralayacak olursak konuşma;

- Bir dilin kelimeleriyle düşüncesini sözlü olarak anlatmak.
- Belli bir konudan söz etmek.
- Bir konuda karşılıklı söz etmek, sohbet etmek.
- Söylev vermek, konuşma yapmak.
- Konuşma dili olarak kullanmak.
- Düşüncelerini herhangi bir araç kullanarak anlatmak.
- (-le) İlişki kurmak veya ilişkiyi sürdürmek.

“Konuşma dili, işitme duyumuza seslenen işaretler sistemidir. Evde, sokakta, günlük yaşayışımızda kullanılan asıl dil budur” (Ediskun, 2017: 18).

Konuşma becerisi diğer becerilere nazaran daha ön plana çıkar. Calp’a (2010: 191) göre konuşma, zihin ve kas gücünün devreye girdiği psiko-motor bir yetenek; insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en etkili araçtır. Sosyal hayatımızda iletişimi, büyük ölçüde konuşmayla sağlar; duygu ve düşüncelerimizi karşımızdakine daha çok konuşma yoluyla aktarırız.

⁹ Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı- Ankara, 2015.

¹⁰http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.59e5358ab66f95.66039665 (Erişim Tarihi: 17.10.2017).

“Konuşma; düşünce, duygu ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla karşı tarafa aktarılmasıdır. İnsanların en önemli iletişim ve etkileşim aracı konuşmadır” (Demirel, 2003: 90). Kişinin dile hâkimiyeti konuşmaya ne denli vakıf olduğu ile ilgilidir. Konuşabilen birey daha sosyal birey olarak düşünülebilir. “İçinde pek çok kavram barındıran ve sosyal bir varlık olan insanın sosyalleşmesinde büyük görevler üstlenen konuşma becerisi; insanı insan yapan en belirleyici unsurlardan biridir Doğan, 2009: 187).

Yabancı dil öğretiminde dört temel beceri içinde konuşma becerisinin daha önemli olduğu düşünülür. Ur’a göre (1992: 120), “Bir dili bilen kişi o dili konuşan kişidir. Aslında bir dili bilmek dört beceriyi de içine alır. Ancak birçok yabancı dil öğrenen kişi daha çok konuşmakla ilgilenir. Bu yüzden öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri yabancı dil derslerinin en önemli parçasıdır.”

İnsan bilgi, görüş ve düşüncelerini karşısındakilere aktarma ihtiyacı duyar. Dil becerileri arasında sosyalleşme ile ilgisi en çok olan beceri “konuşma”dır. Bu yüzden “konuşma becerisinin gelişmesi psikoloji, sosyal psikoloji, davranış bilimleri, iletişim bilimleri gibi bilimlerle doğrudan ilişkilidir” (Ünalın, 2007: 2-3). Konuşma neredeyse insanın varlığı ile ortaya çıkmıştır denilebilir. Konuşma becerisi yazmadan önce belirmiş ve gelişmiştir. Yazma ise konuşmadan sonra ve onu bütünleyen bir biçimde tıpkı konuşma gibi üretici bir beceri olarak varlığını göstermiş ve sürdürmektedir, Konuşma, iletişim vasıtalarının gelişmesiyle birlikte bugün de etkililiğini sürdürmektedir. Yazının bulunması konuşmaya ancak katkıda bulunmuştur. Konuşma öneminden bir şey kaybetmemiştir. Çünkü bu iki anlatmaya yönelik üretici beceri birbirini tamamlamaktadır (Sallabaş, 2011: 3-4)

Yabancı dil öğretiminde genel amaçlardan biri, belki de en önemlisi, öğrencilerin öğrendikleri dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmesidir. Konuşma hem psiko-motor hem bilişsel süreçlerin gelişmesi ile ilgilidir. Yabancı dilin her aşamasında bu beceri öğretime yer verilmektedir (Demirel, 2004: 94)

Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesi esnasında öğrencilere kesin ve kısa cevaplar verilerek onların yaratıcılıklarını öldürmek motivasyonunu

düşürmek yerine daha yapıcı olan ve aceleci, zorlayıcı olmayan bir davranış benimsenmelidir (Hanbay, 2013: 25). Aksi takdirde konuşma esnasında tutukluk meydana gelebilmektedir. Tutuk olma hâli Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük'te “akıcı, rahat konuşamayan” olarak ifade edilmektedir¹¹.

Bir toplumun özgürlüklerini koruyabilmesi, kişiliğine ve haklarına sahip çıkabilmesi; ancak kendi ülkesi ve dünyadaki gelişmeleri vaktinde, doğru takip edebilmesine bağlıdır. Oysa günümüzde bunu gerçekleştirmek oldukça zordur. Bize verilen bu anlamda algılamamız istenendir. Geniş kapsamlı konuşma eğitimi, bu eğitimin zorunlu uzantısı ve bütünleyicisi olan dinleme, algılama, eleştirme, yorumlama eğitimi işte bu noktada önem kazanmaktadır (Taşer, 2012: 22).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi AOBM'nin rehber kabul edildiği bir öğretimdir. “AOBM ile birlikte dil becerileriyle yabancı dil öğretilmesi gittikçe önem kazanmaktadır. Yabancı dil öğretiminin en temel ilkesi dili iletişim için öğretmektir. Dolayısıyla, bu dil becerileri arasında konuşma becerisi her zaman en önemlisi olarak göze çarpmaktadır” (İşisağ ve Demirel, 2010: 193).

Yabancılara Türkçe öğretilirken ilk dersten itibaren konuşma ve yazma birlikte verilmeli ve öğrenciden de duygu ve düşüncelerini hem yazılı hem de sözlü olarak ifade etmesi istenmelidir. Ancak, bu şekilde öğretilenler daha kalıcı bir duruma gelir. Zaten dil öğretiminin amacı da budur (Barın, 2004: 24). Emiroğlu (2013: 280) ise konuşma becerisini etkileyen unsurları 5 Ö olarak belirlemiş ve şöyle açıklamıştır: öğretmen, öğrenci, öğretim yöntem, teknik ve uygulamaları, ödevler, öğrenme ortamları.

Yabancı dil öğretiminde üretici becerilerden bir diğeri olan yazma becerisinin niteliksel özelliği ve önemi aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

¹¹http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a86dc52403eb1.75720000 (Erişim Tarihi: 16.02.2018).

2.3.2. Yazma Becerisi

"Düşünmenin en iyi yolu, yazmaktır."

Pascal Quignard

Yazma becerisi de tıpkı konuşma becerisi gibi üretimsel bir beceridir. Yazma becerisinin konuşmaya göre dezavantajı ise sona kalan bir beceri olması ve kimi eğitimcilerce biraz da zor öğretilmesinden kaynaklı olarak yazmayı sınıf içi bir öğretim etkinliği olarak görmekten çok bir ödev olarak algılamalarıdır. Oysa dil öğretimi bir bütündür ve yazma da diğer beceriler kadar önemli aynı zamanda gerekli bir beceridir. Sözlü iletişimdeki dil becerileri hoşgörü ile karşılanabilir, görmezden gelinebilirken yazılı iletişimde bu durum böyle değildir. Duygu, düşünce ve mesajın doğru iletilmesi bakımından yazma oldukça önemlidir. Bu beceri mekanik bir süreç olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılanmalıdır (Demirel, 2004: 108-109).

Anlatma isteği, insanda doğal bir eğilimdir. Çocukluktan itibaren (ağlama, el-kol hareketleri...) görünürlük kazanan bu istek sonradan dil aracılığıyla gerçekleştirilir. [...] İnsan olarak duygularımızı, düşüncelerimizi, tasarılarımızı, sezgilerimizi, görüşlerimizi dışa vurmak zorundayız. Bu dışa vuruş her şeyden önce var oluşsal gerçeğimizdir. Yazma eylemi de buna binaen kurulur. Bundan dolayı yazma; kişisel bir zorunluluk, bir gereksinimdir (Özdemir ve Binyazar, 1998: 15).

Yazma becerisi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenilenlerin ölçülmesinde bir araç olarak kullanılması bakımından da oldukça önemlidir. Fakat yazma bu alanda da gereklerine uygun olarak uygulanmamaktadır. Öğretmenlerin yazma becerisini geliştirirken yapacakları etkinliklerle ilgili bilgi ve uygulama bakımından yetersizliği yazma becerisinin geliştirilmesinin önündeki ilk engellerden biri olarak görülebilir. Oysa yazma becerisi bilgilerin kalıcılığını sağlayan önemli bir iletişim aracıdır. Yazma becerisi planlı ve anlamlı bir sürecin sonunda ancak ortaya çıkabilmektedir. Bu bağlamda aktif öğrenmeyi bilen bir öğretici, yazma becerisinin

önemini iyi kavrayacak, zengin bir ortam sağlayacak ve sonuçta yazma becerisinin geliştirilmesine gerekli katkıda bulunabilecektir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirebilmek için dikkat edilmesi gereken belli noktalar şöyle sıralanmıştır:

- Yabancı bir dilde yazma eğitimi veren bir öğretici hedef kitleyi iyi tanımalıdır. Hedef kitlenin özelliklerini (yaş, ana dili ve kültür yapısı vb.) önceden bilmeli eğitim esnasında bu özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır; çünkü alfabe farklılıkları, kültür farklılıkları ve bunların doğurduğu bakış açısı farkları görülebilir. Dil aileleri de farklıdır ve buna da dikkat edilmelidir.
- Öğreticinin hedef kitleyi tanınması ve öğrenenlerin kültürünü bilmesi olumsuz aktarımların önüne geçmesini sağlayabilir.
- Öğrenenlerin ana dillerinin hangi dil ailesine ait olduğu iyi bilinmeli ve ana dillerinin cümle yapısı incelenmelidir. Örneğin, İngilizcede söz dizimi özne+eylem+nesne şeklindeyken; Türkçede bu yapı özne+nesne+yüklem şeklindedir.
- Yabancı dilde yazma eğitimi için önceden, aşamalı olarak ve birbirini destekleyici bir biçimde sürekli ve planlı çalışmalar yapılmalıdır.
- Yabancı dilde yazma eğitimi bir rehberlik sürecidir. Sürecin tamamına rehberlik edilmelidir.
- Yabancı dilde yazma çalışmaları farklı metinlerin, yazı türlerinin, anlatım biçimlerinin yararlandığı ortamlar olmalıdır.
- Seviyelere göre anlatım yolları şöyledir:
 - - Başlangıç seviyesindeki kişi betimlemelerin ilk aşamasındadır. Fikirlerini düzenlemede ve genişletmede eksiklikler bulunur.
 - İleri seviyedeki kişiler, başlangıç seviyesindeki kişilerden daha rahat bir biçimde betimlemeyi kullanabilirler.
 - Üst seviyedekiler ise, açıklama ve tartışma yollarını da kullanabilirler (Way, Joiner & Seaman 2000:172 akt. Tiryaki, 2013: 39).

Bilginin kalıcılığına da olumlu etki sağlayan yazmanın bir başka işlevi de kültür aktarımıdır. Bir dili öğrenirken aynı zamanda o dilin kültürünü de öğrenen kişi yazı sayesinde bu kültürlenme sürecini daha doğru ve etkili yaşar. Ungan (2007) bunu şöyle söylemiştir: Yazma bilgi edinmenin, edinilen bilgiyi de uzun süre hafızada tutarak içselleştirmenin bir yoludur. Bilgiyi uygulamaya dökmenin bir yolu olan yazma, bilgiyi kültüre dönüştürerek onu insan hayatının bir parçası hâline getirmeye yarar. Yazma dil gelişimini hızlandırmakta ve kendine olan güveni artırmaktadır. (Ungan, 2007: 469)

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde birçok sorunla karşılaşmaktadır. Sıklıkla karşılaşılan sorunlar Maden, Dincel ve Maden (2015: 751-752) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

- Farklı alfabelerin kullanılması,
- İletişimin kısa sürede kurulmak istenmesi,
- Yazılı anlatımda karşılaşılan problemler,
- Müfredat eksikliğinden kaynaklı problemler,
- Öğretmen veya uzman öğretici eksikliği,
- Ders materyalleri açısından yaşanan yetersizlikler,
- Türkçenin özelliklerinden kaynaklı problemler,
- Başvuru ve uygulamaya yönelik kaynakların yetersizliği,
- Kullanılan yöntem-tekniklerle ilgili sorunlar,
- İlgili kurumlar arasındaki koordinasyon eksikliği,
- Eğitim-öğretim ortamlarındaki eksiklikler,
- Yabancı uyruklu öğrencilerin farklı değişkenlerden kaynaklı uyum, anlama, okuma, konuşma ve yazma becerilerine yönelik problemler.

Dil öğretiminde yazılı anlatım farklı bir boyuttur. Ortaya gözle görünür bir eser, ürün ortaya çıkar. Öğrenciler böylece kendi kişiliklerini yansıtabilirler (Bekleyen, 2016: 123).

“Yazma, dilin dört becerisinin en son aşamasıdır. Yabancı bir dilde kendini yazarak ifade etme, oldukça zor bir aşamadır. Çünkü yabancı dilde yazan öğrenci aynı anda dil bilgisi, söz varlığı, yazdıklarını düzenleme gibi pek çok aşamayı aynı anda gerçekleştirme durumunda kalmaktadır” (Erkan ve Saban, 2011 akt. Melanlıoğlu ve Atalay, 2016: 699).

Yazma becerisinin şu hedeflerin elde edilmesine yardımcı olduğu düşünülmektedir:

- Öğrenme sürecini kontrol etmeye,
- Öğrencilerin seviyelerini belirlemeye,
- Öğretilen yapıların veya kelimelerin pekiştirilmesine,
- Dil yanlışlarının görülmesine,
- Noktalama işaretlerinin öğretilmesine,
- Diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesine,
- Öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesine,
- Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine,
- Öğrenilen konuların kısa dönem bellekten uzun dönemli belleğe aktarılmasına,
- Öğrencilerin yetilerini (competence) performansa dönüştürmelerine (Çakır, 2010: 167-168).

Bu çalışmanın örneklem grubu 10-12 yaş 4. sınıf düzeyindeki öğrencileri kapsadığından Türkçe bu bağlamda erken yaşta yabancı dil statüsünde görülmektedir. Erken yaşta yabancı dil öğretimi ile ilgili açıklamalara aşağıdaki bölümde değinilmiştir.

2.4. Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi

“Çocukları yalnızca gözle görerek öğrenmeyi gerektiren derslerle uğraştırmak uygundur diye söylendiğini duyuyorum; yalnızca gözle görerek öğrenmeyi gerektiren bir ders bulunsaydı, bu olabilirdi, ama ben böyle bir ders bilmiyorum.”
J.J. Rousseau/Emile: 67

Gün geçtikçe dünya daha da küçülmektedir. Teknolojik gelişmeler insanların arasındaki zaman ve mekânın doğurduğu sınırlılık ve kısıtlılıkları yavaş yavaş ortadan kaldırmaktadır. Farklı kültürlere sahip ve farklı dilleri konuşan insanlar arasındaki iletişim, çağın getirdiği doğal bir gereksinimin olağan sonucu olarak artmaktadır. Böylece insanlar birbirinin kültürlerinden etkilenmekte ve dillerini öğrenme ihtiyacı duymaktadırlar. Bu ihtiyacı doğuran ticaret, siyaset, turizm, sanayi vb. birçok sektör sayılabilir. Bu iletişim ve etkileşim gereksinimi Avrupa Birliği, Avrasya Ekonomik Birliği gibi siyasi ve ekonomik birlikler doğurmuştur. Buna benzer işbirliği örgütleri ortaya çıkacaktır. Bunlar da dil öğreniminin, erken yaşta yabancı dil öğreniminin önemini artıracaktır.

Her toplumsal olayın farklı etkileri olur. Suriye'deki savaş da bir göç dalgası doğurmuştur. O göçle ülkemize gelen milyonlarca Suriyeli göçmen ne zaman döneceklerinin de belli olmaması nedeniyle Türkçe öğrenme ihtiyacı duymuş. Türkiye de bu ihtiyaçtan hareketle Suriyeli mültecilere Türkçe öğretmek için girişimlerde bulunmuştur. Türk milli eğitimine entegre edilmeye çalışılan Suriyeli öğrenciler, Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) eğitim görmeye başlamıştır. Burada eğitim alan bazı çocukların yaşları erken yaşta yabancı dil öğretimi olarak ifade edilen döneme tekabül etmektedir. Bu çalışma da 10-12 yaş aralığındaki 4. sınıf Suriyeli öğrencilerle yürütüldüğünden erken yaşta yabancı dil öğretimi konusu ile ilgilidir.

Yabancı dil öğretiminin basit bir uyarın-tepki bağıyla açıklanamayacağını savunan bilişsel yaklaşımların gelişerek davranışçı yaklaşıma göre ön plana çıkmasıyla

yabancı dil öğretiminin erken yaşlarda daha başarılı olabileceği de savunulmaya başlanmıştır. Sonrasında ise bunun uygulamalarının hayata geçtiğini görmekteyiz. Erken yaşta yabancı dil öğretiminin temeli Avrupa ülkelerindeki uygulamalara ve 1960-70'li yıllara dayanmaktadır. Ülkemizde de yabancı dil öğretimi günümüzde erken yaş dediğimiz dönemde yapılmaktadır. İlkokul 2. sınıf itibarıyla bütün devlet okullarımızda yabancı dil öğretimi zorunlu ders olarak okutulmaktadır. Erken yaşta yabancı dil öğretimi günümüz bilişim teknolojilerindeki gelişmelerin doğurduğu bir gerçek ve zorunluluktur

İster uluslararası bir iş birliği sonucu ya da göç gibi zorunlu nedenle olsun ister tamamen tercih sonucu olsun dünyada dil öğretimi her geçen gün önem kazanmaktadır. Erken yaşta yabancı dil öğretiminin de yapılan araştırmalar ve uygulamalar neticesinde önemi ortadadır. Bu nedenle kaçınılmaz olan bu öğretim daha da gelişecektir.

Farklı kültürlerin birbiri ile temasları ve ulusların miraslarını birbiri ile paylaşımı dünya barışına katkı sağlar. Saygı, hoşgörü ve anlayışın dünyaya böylece egemen olma şansı artar. Yabancı dil bilmenin önemi ve zorunluluğu burada ortaya çıkararak bir zorunluluğa dönüşmektedir (Topaloğlu 2012: 16)

Artık bilinmektedir ki yabancı dil öğrenimine ne kadar erken yaşta başlanırsa, doğuştan gelen dil öğrenme yeteneği çevre ile de desteklenirse, dil edinimine uygun ortamlar ne kadar iyi hazırlanırsa, dil öğreniminde/ediniminde başarı o kadar artmaktadır. Dil eğitimine ne kadar geç başlanırsa ve bireyler dil edinim ortamlarından ne kadar uzak kalırlarsa, öğrenilen dili ana dili gibi kullanan birinin aksanına sahip olunması ve dil bilgisi hâkimiyeti o kadar zorlaşır. Çünkü çocuklar doğal dil edinim yeteneklerini belli bir yaştan sonra kaybetmeye başlamaktadırlar (Dellal, 2011: 77 akt. Kuru Atadere, 2012: 81)

Çocukların şaşılacak derecede bir öğrenme gücü vardır. Hayatın hiçbir anında erken yaşlardaki kadar taklit yetisi söz konusu değildir. Çocuklar genel yapısı itibarıyla öğrenmeye isteklidir. Çocuklarda yabancı dile de bu bağlamda taklit etme ve istekli olma eğilimi bakımından bir ilgi oluşur. Bunda dilin büyülü gücü de etkilidir. Yeni bir şarkı öğrenir gibi yabancı dili de sevip öğrenir, içselleştirirler. Her öğrendikleri

kelimeyi, yapıyı gururla başkalarıyla paylaşmak isterler (Aktaş ve İşigüzel, 2013: 60).

Doğru ve hatasız konuşmanın kritik bir dönemi vardır. O dönem kaçırılmamalıdır. Doğumdan 12 yaşına dek olan dönemde dil gelişimi ile ilgili geliştirme ve değiştirme yapılabilir fakat bu dönemden sonra dille ilgili öğrenilenlerin –yanlış veya doğru- değiştirilmesi neredeyse olanaksızdır (Küls, 2006 akt. Atadere, 2012: 81). Bu durumdan dolayı da erken yaşta yabancı dil öğretimi önem kazanmaktadır. Hem de bu yaşlardaki birey yabancı bir dili çok daha kolay içselleştirecektir. Ön yargılardan daha uzak olması kişinin bu yaşta dil öğrenimini kolaylaştıran bir başka etmendir. Ayrıca erken yaşta yabancı dil öğretimi çocukların sosyal zekâlarına katkı da sağlar. Farklı kültürlerle açık dünya vatandaşı olmaya aday bireyler yetiştirilmesi sağlanır. Bilişsel olarak da erken yaşta yabancı dil öğrenen çocukta akranlarına nazaran üstünlükler gözlenir.

Yabancı dil öğretimi erken yaşta başlamalıdır. Fakat çok erken olmasının da farklı sonuçları ortaya çıkabilmektedir. “İkinci bir dil öğretimi için dokuz-on iki yaş arasındaki çocuklar uygun olarak düşünülebilir. Daha erken yaşlarda başlayan yabancı dil eğitimi, çocuğun daha ana dili üzerinde egemenlik kurmamış olması nedeniyle, hem ana dilde hem de ikinci dil kullanımında olumsuz etkiler ortaya çıkartabilecektir” (Kotil, 2002 akt. Aytar, 2008: 15).

Erken yaşta yabancı dil öğretiminin zorluğunun yanı sıra avantajları da vardır. “Acaba nasıl görünüyorum?” kaygısı yetişkin döneme oranla erken yaşta daha azdır. Bu da öğretimi kolaylaştıran etmenlerden biridir. Etkinliklere katılım, telaffuz ve görev alma konularında bu yaşta bireyler daha rahattır. Ortama ve kişilere doğallık hâkimdir (Bekleyen, 2016: 89).

İnsanın yaşı büyüdükçe etkileşimi de artmaktadır. Bunun sonucu olarak da kişi daha kalıpsal düşüncelere sahip olabilmektedir. Erken yaşlarda ise kişi yabancı dil öğretimine çok daha açıktır. Çünkü önyargıları daha azdır. Yani çocuk öğreneceği bilgi öncesinde kafasında bir kıyasa gitmez, koşulsuz olarak öğrenmektedir. Bu da öğretimi güçlendiren bir diğer olgudur. Bunun yanında çocuğun zihni bir yetişkine

göre çok daha berraktır. Bütün kùltùrlere daha açıktır. Bu öğretimin bir de onun bir oyununa dönüşmesi öğrenmeyi çok daha etkili ve anlamlı kılacaktır. Aktif öğrenme ise bu gerekleri yerine koyan bir öğrenmedir.

Türkçenin yabancı dil olarak tarihsel açıdan nasıl bir yol kat ettiği konusundaki açıklamalara bir sonraki bölümde yer verilmiştir.

2.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini çok eskilere Türklerin diğer kavimlerle etkileşime geçtiği dönemlere dek dayandırılabilir. Fakat sistemli ve somut olarak Türkçenin bir yabancı dil olarak öğretimini hedefleyen eser 11. yüzyılda, Kaşgarlı Mahmud tarafından kaleme alınmış olan Dîvânu Lugâti't-Türk (1072-1074)'tür. Türk dilini, Türk kùltürüyle iç içe vermeyi amaçlayan eser Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemini esas almıştır.

Kaşgarlı Mahmud'un bu eseri ve daha sonraki dönemlerde Araplara Türkçe öğretmeyi hedefleyen eserlere bakıldığında belli bir yöntem kullandıkları görülmektedir. Bu da Türklerin daha önce Türkçeyi öğrettiklerinin göstergesidir (Arslan, 2012: 168).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini hedefleyen bir diğer önemli eser de ünlü şair Ali Şir Nevâî tarafından 16. Yüzyılda kaleme alınan Muhakemetü'l-Lügateyn'dir. Bu eser de Türkçenin Farsçadan daha zengin bir dil olduğunu kanıtlamak istemiş ve iki dili karşılaştıran bir yöntemle kaleme alınmıştır.

Orta Asya Türk tarihi ve coğrafyasıyla ilgili olan bu ve benzeri eserlere binaen daha sonra Türklerin Batı'ya göç etmesi ile Anadolu sahasında farklı eserlere ve uygulamalara rastlanmaktadır. Eski Anadolu Türkçesi döneminde Türkçenin ana dili olarak öğretimine yönelik medreselerde okutulmak üzere hazırlanmış çeşitli

Türkçe öğretimi kitapları bulunmaktadır. Bu süreç günümüze dek evrilerek ve ihtiyaçlara göre değişerek gelmiştir.

Günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda Yunus Emre Enstitüsü ve üniversiteler bünyesinde kurulan başını Boğaziçi ve Ankara gibi – ilk olma bakımından - üniversitelerin çektiği Türkçe Öğrenme Merkezlerinin (TÖMER) ön plana çıktığını görüyoruz. “Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi son otuz yılda hız kazanmıştır. Türkçenin toplu ve sistemli olarak resmi kurumlar tarafından öğretilmeye başlaması, 1980’li yıllardan itibaren başta Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi TÖMER olmak üzere çeşitli merkezlerin kurulmasıyla olmuştur” (Arslan, 2012: 181; Yavuz 2013: 1464). Türkiye’deki üniversitelerde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dallarına bağlı olarak Yabancılara Türkçe Öğretimi veya Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi programları yer almaktadır. Bu bölümlerde lisansüstü düzeyde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi konusunda uzmanlık ve doktora derecesi verilmekte; bilimsel makale, bildiri ve tezler üretilmektedir.

Türkiye’nin refah düzeyinin artması, eğitimin yaygınlaşması ve ana dili öğretimine verilen önemle yabancı dil olarak Türkçe öğrenme ihtiyacı diğer toplumlar nezdinde önem görmeye başlamıştır. Yabancı dil olarak Türkçe ön plana çıkan, gelişen, ilgi gören bir alan hâline gelmiştir. Bir dilin yabancı dil olarak değer görmesi o dili konuşan milletin ona verdiği değerle de ilgilidir. Özellikle Orta Doğu, Balkanlar, Orta Asya ve Afrika gibi coğrafyalarda Türkçe öğretimi her geçen gün daha da önem kazanmaktadır. Türkiye’ye gelen mülteciler için de Türkçe öğrenme önemlidir (Biçer, 2016: 217).

Bu kurum ve uygulamaların yanında son dönemde Suriye’de yaşanan siyasi kriz neticesinde Türkiye’ye gerçekleşen göç sonucu Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) kurulmuştur. Burada 5 ile 15 saat arası değişen Türkçe dersi Suriyeli öğrencilerin kendi okul müfredatları yanına eklenmiştir. Bu merkezlere öğretmenler ağırlıklı olarak “Dilbilim, İngilizce, Almanca, Fransızca Öğretmenlikleri, Türk Dili ve Edebiyatı, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği vb. bölümlerin

mezunlarıdır ve bu öğretmenlerin ortak noktası anadillerinin Türkçe olmasıdır” (Yavuz, 2013:1465). Kısa süreli bir hizmet öncesi eğitime tabi tutulan bu öğretmenler akabinde GEM’ lerde Türkçe öğretmek üzere görevlendirilmişlerdir. Bu merkezlerdeki öğrenciler ilkokuldan liseye kadarki tüm düzeylerde öğretim görmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda yazılan basılı eserler de gün geçtikçe artmaktadır. Ankara TÖMER tarafından çıkarılan Hitit, İstanbul TÖMER tarafından çıkarılan İstanbul, Yunus Emre Enstitüsü tarafından çıkarılan Yedi İklim, Türkçe öğretim setleri arasında sayılabilir. Bu setlerin en temel ve ortak amacı ise üniversiteye yeni başlayacak yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretmek için hazırlanmış olmalarıdır. Fakat erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda kaynaklar yetersizdir. Yunus Emre Enstitüsü her ne kadar Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) Türkçe öğrenenler için “Türkçe Öğreniyorum” setleri hazırlamış olsa da bu setlerin bütün sınıflarda okutuluyor olması, sınıf ya da yaş bazında setlerin ayrılmamış olması bir dezavantajdır. Bu setlerin çocuklara yönelik olduğu belirtilmiştir. Kitaplar, Avrupa Ortak Başvuru Metnine uygun seviyelendirilmiştir. Fakat yaş grubu olarak ayrılmamıştır. Kitapların GEM’lerde ilkokuldan lise sona dek bütün sınıflarda okutulması eğitim bilimleri açısından bir eksikliklerdir. Yine de böyle bir materyalin hazırlanmış olması önemli bir adımdır.

Bu çalışmanın ana konusu ve yaklaşımı olan aktif öğrenme ile ilgili bilgilere ve öğretmen-öğrenci rollerine bir sonraki bölümde değinilmiştir. Ayrıca aktif öğrenmeyle ilgili bazı yöntem ve tekniklere de yer verilmiştir.

2.6. Aktif Öğrenme

“Ne duyduysam, unuturum.
Ne görürsem, hatırlarım.
Ne yaparsam, anlarım.”

Konfiçyüs

Alanyazında “etkin öğrenme” olarak da geçen “aktif öğrenme” bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor olarak öğrenenin hareketli olduğu, uyanık kaldığı, öğrenme ortamını kendisinin sorumluluk alıp düzenlediği bir öğrenmedir. Aktif öğrenme, son zamanlarda tercih edilen bir ifadedir. Daha önceki araştırmalarda “etkin öğrenme, aktif eğitim” gibi terimlere rastlamaktayız. Bu çalışmada “aktif öğrenme” ismi tercih edilmiştir. Bunun nedeni ise daha kapsayıcı bir ifade olması ve konuyu daha iyi başlıklandırmasıdır. Aktif öğrenmede zihinsel süreçlerin faal olması da söz konusudur. Çalışmada aktif öğrenme anlamında kullanılan “etkin öğrenme” kaynaklarından yararlanılmış ve alıntılar yapılmıştır. Aktif öğrenme aktif katılımı da karıştırılmamalıdır. Aktif katılım her zaman aktif bir öğrenme sonucu ortaya koymaz.

Aktif öğrenme adının tercih konusu olması öğretim ve eğitim terimlerinin kullanılmamasının temel nedeni öğrenen odaklı bir modelden bahsediliyor olmasıdır. Bunun için öğretme kelimesi kullanılmamaktadır. Eğitim kavramı ise daha genel ve içinde çok daha farklı süreçleri barındırıyor olmasından kaynaklı tercih edilmemiştir. Aktif öğretim ya da aktif eğitim ifadeleri yerine haklı olarak daha çok “aktif öğrenme” ifadesi tercih edilmektedir (Açıkgöz, 2008: 299). Bu çalışmada da bu ifade tercih edilmiştir “Aktif öğrenmeye karşılık olarak *etkin öğrenme* denilmesi ise - dilimiz açısından daha doğru bir tutum gözükmeye karşın, ‘etkin’ sözcüğünün ‘etkili’ ile neredeyse anlamdaş gibi kullanılmasından ötürü- yanlış anlamalara neden olmaktadır” (Şahin, 2004: 58).

Aktif öğrenme geleneksel yöntemlerden farklı bir öğretimdir. Geleneksel yöntemlerde öğretmen otoritedir ve bilgi aktarıcısıdır. Fakat aktif öğrenmede bilgi amaç değil, hayatı anlamlandırmada ve bir sonraki öğrenmeleri kolaylaştırmada bir araçtır. Sorumluluk öğretmenle birlikte öğrencidedir. Bu öğrenme yönteminde

öğretmen bir orkestra şefi görevi üstlenir. Her öğrencinin farklı öğrenme şekilleri vardır ve öğretmen aktif öğrenmeyle onlara hitap eder. Orkestrada herkesin farklı enstrümanlar çalması gibi aktif öğrenmede de öğrenme şekilleri farklıdır. Şef yani öğretmen ise bunu düzenleyen ve yöneten, sonuçta da bir bütünlük içinde uyumlu olarak orkestranın bir eseri ortaya koymasını sağlayanıdır. Bu süreçte herkes kendi enstrümanını en iyi şekilde ve kendine göre fakat aynı zamanda bütüne uygun ve uyumlu çalmak zorundadır. Bu düşünceye göre de Açıkgöz'ün tanımı şu şekilde eklenebilir: “Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir” (Açıkgöz, 2008: 17).

Aktif kelimesi Türkçeye Fransızcadan geçmiştir. Fransızca bir sıfat olan aktif kelimesi TDK sözlükte¹²: “Etkin, canlı, hareketli, çalışkan, faal” demektir. Dil Derneği'nin sözlüğünde¹³ ise bir metot olarak şöyle tanımlanmıştır. *eğib.* : öğrencilerin, kişisel çalışmalarını ve iş yapma yeteneklerini geliştirmeyi sağlayan bilimsel yöntem.

Bunun yanında aktif öğrenme aslında kimi felsefi yaklaşımlarının, öğretim metotlarının, öğrenme tekniklerinin çağa uygun hâle getirilmiş birer bileşkesi olarak tarif edilebilir. Bu tarifte öne çıkan bir diğer husus da aktif öğrenmenin var olan, geleneksel öğretim anlayışlarına karşı çıkmasıdır. Nasıl ki her yeni yaklaşım kendinden öncekilere bir tepki olarak doğup onları reddettiyse aktif öğrenme de geleneksel öğretme biçimlerini reddeder.

Gür ve Seyhan (2006: 21) ise aktif öğrenmeyi şöyle tanımlamıştır: Öğrencilere öğrenme etkinlikleri üzerinde belli bir dereceye kadar sahiplik ve kontrolün verildiği, öğrenme etkinliklerinin önceden belirlenmesinden ziyade açık uçlu olduğu ve öğrencilerin öğrenme deneyimine aktif olarak katılarak şekillendirebildiği öğrenme aktivitelerinin kullanılması ve öğrencilerin katıldığı uygulamalı çalışmalar, bilgisayar

¹²http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.59fe45b54d61e6.03589269 (Erişim Tarihi: 05.11.2017).

¹³ <http://www.dildernege.org.tr/TR,274/turkce-sozluk-ara-bul.html> (Erişim Tarihi: 05.11.2017).

destekli öğretim, rol çalışması, iş deneyimi, bireysel proje çalışmaları, iş birlikli problem çözme, proje ödevleri gibi bir dizi farklı öğretim etkinlikleridir.

Aktif öğrenmenin tarihçesi oldukça eskidir. Bu yöntemi Sokrates'e dek dayandıranlar olmuştur. Sorular yoluyla insanların doğruları ve gerçekleri bulmasını sağlayan Sokrates yöntemi, aktif öğrenmenin bireyin sorumluluk alarak kendi öğrenmelerini düzenlemesi ilkesiyle paralellik gösterir. Aktif öğrenmenin Sokrates'ten günümüze bir esin ve birikimle şekillenerek geldiğini ifade etmek yanlış olmaz. Bu öğrenme tarihten günümüze gereksinimlere göre farklılaşarak, değişerek ulaşmış ve "aktif öğrenme" olarak anılmaya başlanmıştır.

Aktif öğrenme birçok düşünür ve eğitimci tarafından eskiden beri ele alınmış, savunulmuştur. 20-21. yüzyıllarda ise yaygın olarak ilgi görmüştür. 16. yüzyılda Rabelais'ın "Çocuk, doldurulacak bir kap değil yakılacak bir ateştir." sözü, 18. yüzyılda J.J. Rousseau'nun Emile'ine uyguladığı eğitim biçimi, Pestalozzi ve Froebel'in çalışmaları, 20. yüzyılda John Dewey'in geliştirdiği "yaparak-yaşayarak öğrenme" yöntemi, aktif öğrenmenin önemini vurgulamaktadır. Bu düşünürlere paralel İsviçre'de Adolphe Ferriere'in okulu, Almanya'da Hugo Gaudig'in çalışmaları, Belçika'da Ovid Decroly'nin sistemi, Amerika'da Washburne'un Winnetka Sistemi, Helena Parkhurst'un Dalton Planı ile yine aktif öğrenmenin savunulduğunu ve uygulandığını görmekteyiz. Türkiye'de de "köy enstitüleri" etkin katılımın sağlanıp kendi kendine yaparak-yaşayarak öğrenmenin, aktif öğrenmenin uygulamaya konulmuş ve başarılı olmuş örneklerindedir (Binbaşıoğlu, 2003: 73-74).

Aktif öğrenme terimsel olarak kullanılmamış olsa da felsefesi ve ilkeleri tarihten bu yana kullanılagelmiştir. Varoluşçuluk aktif öğrenmenin yaslandığı felsefelerden biridir. En önemli öğeleri de özgürlükçü bir ortamda yaparak yaşayarak öğrenmeleri savunmasıdır. Aktif öğrenmenin felsefi çıkışının ve dayanaklarının temelinde varoluşçuluk ve pragmatizm akımlarının olduğu görülür. Varoluşçuluğa göre, eğitimin amacı, özgürlüklerin artmasıdır. Bu anlayışın eğitim ortamlarındaki karşılığı ise, öğrenciler herhangi bir yetişkinin zorlaması altında kalmaksızın kendi değerler sistemlerini oluşturmalarıdır (Kalem, 2002: 14).

Açıkgöz (2008: 59-61) ise aktif öğrenmenin felsefesini ve temelini şu şekilde ifade etmiştir: Bir bilme kuramı olarak nitelendirilen yapılandırmacılığın temeli M.Ö. 5. ve 6. yüzyıllara, şüphecilere dek dayandırılmaktadır. Başlangıçta felsefi bir akımken 20. yüzyılın başlarından itibaren eğitim ortamlarına da uyarlanan yapılandırmacılık Vygotsky, Asubel, Bruner ve Von Glasersfeld gibi araştırmacıların çalışmalarıyla geliştirilmiştir. Gerek yapılandırmacılık gerekse bilişselcilik öğretim süreciyle değil öğrenme süreciyle ilgili çeşitli açıklamalar ve önermeler sunmaktadır. Yapılandırmacılığa göre bilgi dışımızdaki bir şey değildir. Bizzat öğrenen bilgiyi alır, yapılandırır, aktif olarak üretir. Bu nedenle de bilgi kişiye özgüdür. Aktif öğrenmenin temeli de yapılandırmacılığa (constructivism) ve onun öğrenme alanındaki versiyonu olan bilişselciliğe dayanmaktadır. Aktif öğrenme bu düşüncelerin ete kemiğe bürünmüş, uygulamaya dönüşmüş ve somutlaşmış hâlidir.

Yukarıda bahse konu olup alıntılanan bu iki anlayış birbirini tamamlayan ve öğrenmeyi bir süreç olarak yorumlayıp bu sürecin göbeğine yaparak yaşayarak ve sorgulayarak öğrenen bireyi koymaktadır. Bizim eğitim sistemimize de yapılandırmacı yaklaşım olarak giren bu felsefeler aktif öğrenmeyi doğuran temel etmendir. Aktif öğrenme adlandırmasının yeni olduğu ve yaygınlaşmasının da günümüzde epeyce arttığı görülmektedir.

Aktif öğrenme; deneysel öğrenme, görme-duyma ve yapma, çoklu ortam, iş birliği, olumlu güdüleme, düşük stres ve eğlenceden oluşur. Aktif öğrenme öğrencinin dikkatini öğrenme faaliyetlerine odaklayarak ve kavramlarla konular arasında ilişkiler kurmak amacıyla bir şeyler yaparak öğrenme sürecini yürütmesini gerektirir. Öğrencilerin sınıf içi bilişsel ve fiziksel etkin katılımı teşvik edilmelidir. Bu durumda öğretmene düşen rehber ve yol gösterici olmaktır (Şahinel, 2003: 7).

1970'lerden sonra aktif öğrenme daha sistemli olarak uygulanmaya başlanmıştır. Davranışçı yaklaşımların yerine daha çok bilişsel yaklaşımların öğrenmede ön plana çıkması aktif öğrenmenin önemini perçinlemiş, yaygınlaşmasında başat etki oynamıştır. Aktif öğrenme modeli kuramsal gelişmelerin üzerine "1970'lerdeki davranışçılık akımından bilişselciliğe geçiş sürecinden sonra geliştirilmiştir. Daha önce Dewey, Pestalozzi gibi yazarlar geleneksel yöntemleri eleştiren, çevreyle

etkileşime, gözleme, öğrencilerin etkinliğine, bilgiyi öğrenenin keşfetmesine önem veren modeller oluşturmuşlardır. Ancak, aktif öğrenme konusundaki araştırmaların yoğunlaşması 1970'lerden sonra gerçekleşmiştir” (Açıkgöz, 2008: 84).

Özellikle John Dewey'in öğrenci merkezli eğitim düşüncesi 1980'li yıllarda aktif öğrenmenin yaygınlaşmasına ve gelişmesine temel oluşturmuştur. Öğrenci merkezli olmasının öne çıkmasının yanında demokratik bir atmosferi savunup bunu yaratması da aktif öğrenmenin ön plana çıkmasını sağlamıştır. Birbiriyle etkileşim kuran bireylerin öğrenme ortamına doğrudan katılmasını ve aktif olmasını savunan Dewey bu bakımdan da aktif öğrenme modeline ön ayak olmuştur denilebilir. Bloom da öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olması gerektiğini vurgulamış, kalıcı öğrenme ve etkin rol-katılım ilişkisini vurgulamıştır. Tyler ise öğrencinin öğrenilenler üzerinde kafa yorarak yüksek düzeyde düşünme becerisi kazanacağı gibi açılardan aktif öğrenmeyi savunmuştur. Aktif öğrenme de bunlara binaen gelişmiş ve popülerleşmiştir (Şahinel, 2015: 150).

Aktif öğrenme 21. yüzyılda eğitimcilerin üzerinde en çok çalıştığı konuların başında gelir. Aktif öğrenme ile ilgili zaman zaman yanlış değerlendirmeler yapılmaktadır. Aktif öğrenme, doğrudan doğruya bireylerin beyinlerini etkin kullanıp kullanmamaları ile ilgilidir. Aktif öğrenme sürecinde öğrenciler karşılaştıkları parça parça bilgileri bir düşünme etkinliği sonrasında bütün hâle getirirler. Düşünme, mevcut bilgilerden başka bir bilgiye ulaşmaktır (Yavuz, 2005: 11 akt. Güneyli, 2007: 30).

Aktif öğrenmenin çağımızda önemi gittikçe artmaktadır. Çünkü bireylerin öğrenme şekilleri ve beyin temelli araştırmalar aktif öğrenmenin önemini ortaya koymaktadır. Demokratik toplum yapısı da aktif öğrenmeyi destekleyen bir olgudur. Aktif öğrenme, kendi eğitimleri için sorumluluk alabilen, yaşam boyu öğrenme ilkesine göre davranan, işbirliğine açık, sağduyulu, kendini eleştirebilen, demokrat öğrenciler yetiştirmektedir (Meyers ve Jones, 1993:17 akt. Oruçoğlu, 2004: 41). “Aktif öğrenme yöntemleri demokratik tutumların kazandırılmasında, öğrencilerin bu sürece aktif olarak katılmalarına fırsat tanıdığı gibi öğrencilerin akademik

başarılarını da yükseltecek ve öğrenciler bir üst öğrenime hazırlanmış olacaklardır” (Şahiner, 2008: 43).

Aktif öğrenmenin eğitim ortamlarına girmesiyle öğretmenin faal olduğu öğrenme ortamları öğrencinin okuduğu, yazdığı, tartıştığı, öğrendiğini günlük hayatında kullandığı bir öğrenme ortamına geçilmiştir. Hatta öğrenme ortamı sınıf dışını da kapsar olmuştur. İşbirlikçi gruplarla öğrenme, aktif öğrenmenin önemli öğeleri arasındadır. Akran eğitimi ön plana çıkmıştır. Öğretmenin öğrenciye yaklaşımı da değişmiştir. Artık öğretmen öğrenciyi bir birey olarak görmekte, ona değer vermekte, onun yanında olduğunu ve ona saygı duyduğunu her fırsatta göstermektedir. Yaşam boyu öğrenme, öğrenmeyi öğrenme de aktif öğrenme ile hayata geçmektedir. Öğrenen böylece kendi öğrenmelerini bir ömür boyunca düzenleme fırsatına sahip olmaktadır. Program da artık konu temelli değil; öğrenenin hazır bulunuşluğuna ve ihtiyaçlarına binaen şekillenmektedir. Sarmal programlama yaklaşımı bu duruma uygun olarak tercih edilip kullanılmaktadır. Böylece de öğrenciler konuyu bir defada öğrenmesi gereken bir bilgi yığını olarak görmeyerek tekrarlarla öğrenme bir sürece dönüşmektedir. Ev ödevleri de aktif öğrenme ile değişmiştir. Öğrencilerin hepsine aynı ödev vermek yerine, öğrenenin yeterliliği ve farklılığına göre değişik miktarda seçmeli ödevler verilmektedir. Ölçme ve değerlendirme konusunda da aktif öğrenme farklılıklar yaratmıştır. Artık sonuç yerine sürecin dikkate alındığı bir ölçme-değerlendirme söz konusudur. Öz değerlendirme ve akran değerlendirme de aktif öğrenme ile uygulanabilmektedir (Demirel, 2013: 206).

“Dil öğretimi; dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan oluşan becerilerin kazanımıdır. Aktif öğrenme, ilkelerinden de hareketle bir bilgi aktarımı işlevi taşımaktan çok bir beceri kazandırma yöntemidir. Bu açıdan beceri kazanımı konusunda her seviyede öğrenen için uygun bir öğrenme çeşididir. Aktif öğrenmede öğrenciyi bilgi düzeyinde geliştirmekten ziyade “konuşma, dinleme, okuma, yazma ve ders içerisine yaklaşımlarını yansıtma” olanakları sağlayarak beceri ve yeteneklerini geliştirebilme hedeflenmektedir. Aktif öğrenme, öğrencileri öğrenme süreci içinde aktif tutacak biçimde tasarlanmış, bilginin gerçek deneyimler yoluyla elde edildiği öğrenme ortamıdır (Beck, 1997: 35 akt. Aytan, 2011: 55).

Açıkgöz'e (2007: 45) göre geleneksel öğretime alternatif olarak doğan aktif öğrenmenin başlıca avantajları:

- Aktif öğrenme okul öncesinde yetişkin eğitimine her düzeye ve çeşitli konu alanına uyarlanarak başarıyı artırır.
- Aktif öğrenme güdü, benlik kavramı, okula ve öğrenmeye tutum vb. duyuşsal öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etki yapar.
- Etkili bilişsel stratejilerin kullanımını sağlar.
- Her öğrenme veya konu için bir aktif öğrenme tekniğı bulunabilir.
- Ek harcama ve ek düzenleme gerektirmez.
- Beynin çalışmasına uygundur.
- Çağın gerektirdiğı insan tipini yetiştirebilir.
- Çağdaş kuram ve modellere uyarlanabilir.

Koçak (2010: 23), geleneksel öğrenme ile aktif öğrenme arasındaki farkları Tablo 2.4.'te gösterildiğı şekilde ortaya koymuştur:

Tablo 2.4. Geleneksel Öğrenme ile Aktif Öğrenme Arasındaki Farklar

Geleneksel öğrenmede		Aktif öğrenmede	
Öğretmen	Öğrenciye bilgi aktarır, öğrenme ile ilgili kararları verir, içeriğı dikkate alır.	Öğretmen	Öğrenciye rehberlik eder, öğrenmeyi kolaylaştırır, öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını dikkate alır.
Öğrenci	Pasif alıcıdır, aktarılan bilgiyi ezberler, kendi adına alınan kararları uygular.	Öğrenci	Aktiftir, düşünür, araştırır, keşfeder, üretir, öğrenmesiyle ilgili karar verir, önceki öğrenmeleri ile yeni öğrenmeler arasında bağ kurar, bilgiyi zihninde yapılandırır.
Öğrenme ortamında	Öğretmen anlatım yöntemiyle konuyu anlatır, öğretim ortalama gruba yönelik yapılır,	Öğrenme ortamında	Öğretmen farklı öğrenme yöntemleri kullanarak konuyu anlatır, öğretim bireysel farklılıklar doğrultusunda

	öğrenciler öğretmeni dinler, dersin büyük bölümünü oturarak tamamlar.		çeşitlendirilir, öğrenciler ders içerisinde öğretmen ve diğer öğrenciler ile etkileşim hâlinindedir.
Amaç	Akademik başarı sağlamak, öğrencilerin konuyu ezberlemesi, sınavlarda başarılı olmasıdır.	Amaç	Öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişiminin desteklenmesi, bilginin anlamlandırılması, yeniden üretilmesi ve kullanılmasıdır.
Kullanılan strateji, yöntem ve teknikler.	Sunuş yoluyla öğretim stratejisi, düz anlatım ve soru-cevap yöntemidir.	Kullanılan strateji, yöntem ve teknikler.	Buluş yoluyla öğretim, araştırma-soruşturma yoluyla öğretim stratejileri, işbirlikli ve proje tabanlı öğrenme yöntemleri, aktif öğrenme teknikleridir.

Herkesten aynı beceri ve başarıyı bekleyen geleneksel öğretim yöntemleri ezberci ve sorgulamayan bireyler yetiştirmiştir. Bu tip insanlar demokratik toplumların hedeflediği insan profili değildir. İstenen; sorgulayan, kendince öğrenen, sırada oturup anlatılanları dinleyen değil zihinsel, duygusal ve bedensel olarak harekete geçmiş bireyleri yetiştirmektir. Hedeflenen heyecanlanan, hayal eden, katkıda bulunan, enerjiyi alıp sinerjiye çeviren öğrencidir. Eğitimde geleneksel yöntemler kullanmakla beynin muhteşem kapasitesini kullanmamış, öğrenenlerin bireysel farklılıklarını ihmal etmiş oluyoruz. Aktif öğrenmenin eğitim alanında kullanılmasıyla öğrencilere seçenekler ve kendi öğrenmesi ile ilgili karar alma fırsatları sunulacaktır. Öğrenme, öğrencinin kendi öğrenmesinde başrolü oynaması ile gerçekleşecektir. Bu ise aktif öğrenme ile mümkündür (Bulut, 2005: 9).

Açıkgöz'e göre aktif öğrenmenin *kullanışlı, ekonomik ve destekleyici öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkisi* olma gibi üç önemli avantajı daha vardır. Bu yüzden aktif öğrenme bu denli ilgi görmekte ve tercih edilmektedir.

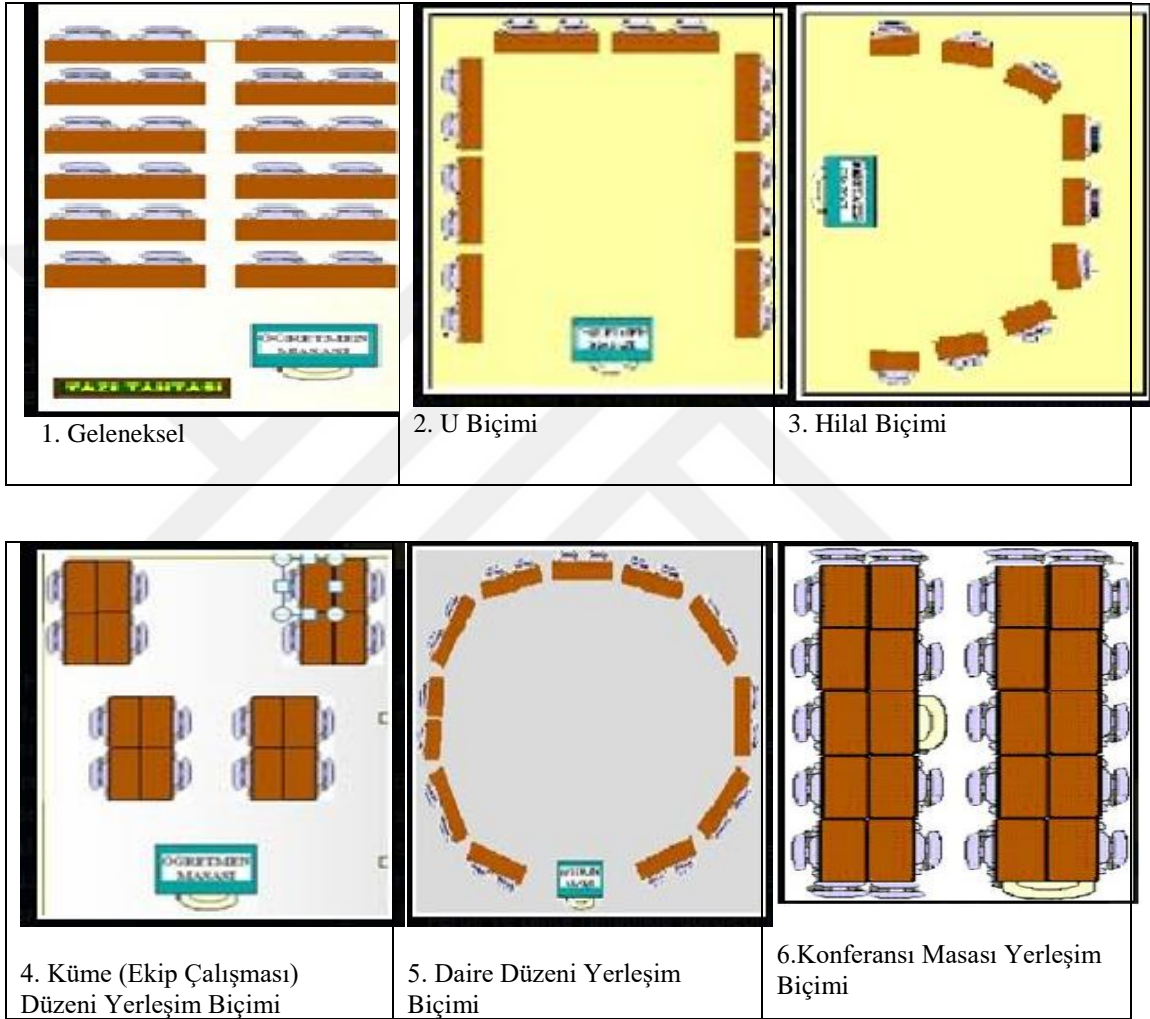
- *Kullanışlılık*: Aktif öğrenme tekniklerinden kimi birkaç dakika gibi kısa bir sürede kimi de bir dönem gibi uzun bir süreçte uygulanabilir. Her öğrenen

seviyesine uygulanabilesi de ayrı bir avantajdır. Bunların yanı sıra birçok yöntem ve teknikle kullanılabilir.

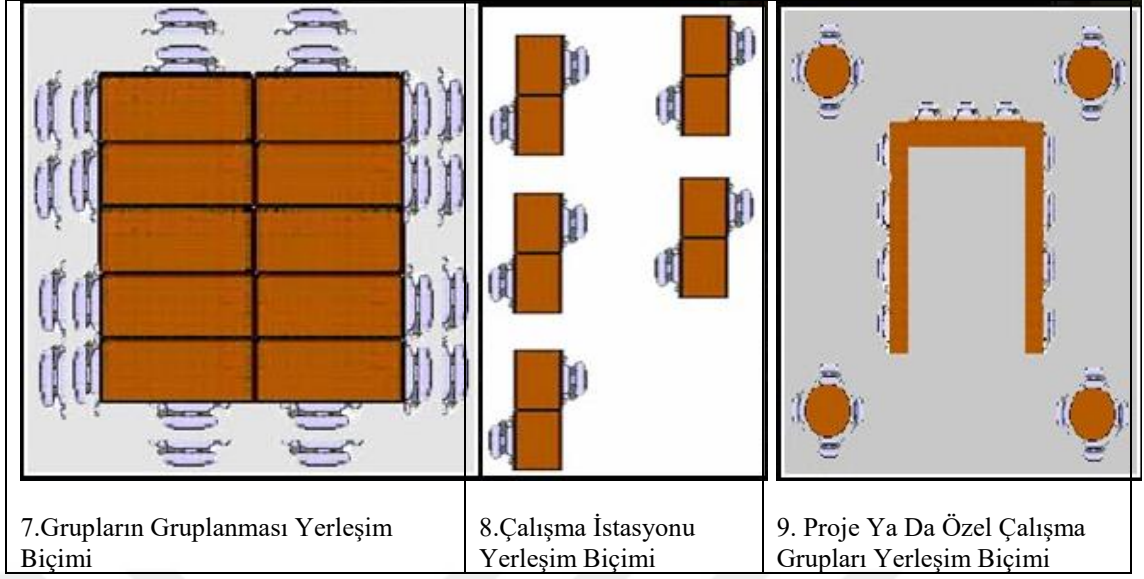
- *Ekonomiklik:* Aktif öğrenmede ek materyaller ve öğreticilere ihtiyaç duyulmaz. Az imkân ve kişi ile uygulanabilir. Pahalı yatırımlara gerek yoktur. Kâğıt, kalem, defter ve oturacak bir yer olması yeterlidir.
- *Destekleyici Öğrenme Ürünleri Üzerinde Olumlu Etkiler:* Öğrenmenin çıktısı sadece akademik başarı olmamalıdır. Öğrenme belli bir zaman diliminde kazanılmış başarının dolaylı araçlarla yapılan ölçümü ile sınırlı değildir. Aktif öğrenme de işte bunu sağlar. Öğrenmenin yaşamın bütününe yayılmasını ve bir ömür boyunca sürdürülmesini hedefler. Bu da çalışma hevesi, özgüven, başarı hazzı, bir şeyler üretmenin heyecanı, birlikte hareket etme duygusu gibi kazanımlarla mümkündür. Aktif öğrenme tam da bunu kazandırmayı hedefler (Açıkgöz, 2008: 15).

Aktif öğrenmenin; öğrencilerin ders başarılarına, sosyal ilişkilerine, benlik saygınlıklarına ve demokratik değerlerinin oluşumuna ve kazanımına önemli katkıları olduğu yapılan birçok araştırmalardan da yola çıkarak söylenebilir (Şahiner, 2008: 41). Aktif öğrenmede otorite kavramı ortadan kalkmaktadır. Öğretmen ancak bir rehberdir. Dahası öğretmen aynı zamanda öğrenendir. Öğrenme karşılıklı bir etkileşim işidir. İş bölümü de aktif öğrenmede oldukça önemlidir. Bir rekabetten ziyade kolektif başarı hazzı önemlidir. Aktif öğrenen, kendi öğrenme sorumluluğunu alır, onun özgüveni, güdüsü ve yaratıcılığı yüksektir. Sosyal etkileşimin oldukça yoğun olduğu aktif öğrenme ortamlarında öğrenme süreci paylaşılır. Bu, herkesin görüş ve düşüncesini rahatça ifade edeceği, merak ettiğini rahatça sorabileceği, aklına yatmayanı sorgulayabileceği demokratik bir ortamdır. Herkesin söylediği dikkate alınır ve katkısı değerlendirilir bu ortamlarda. (Açıkgöz, 2008: 33-34). Çağımızın gereklerine uygun bu yöntem bundan dolayı tercih edilmelidir ve uygulanmalıdır.

Aktif öğrenme sonucu geleneksel sınıf oturma biçimleri de değişmiştir. Pek çok oturma biçimi aktif öğrenmede kullanılan yöntem-teknığe göre uygulamaya konulmaktadır. Aşağıda geleneksel oturma biçimi ve onun alternatifi olan oturma biçimlerinin şekilsel gösterimi yer almaktadır.¹⁴



¹⁴ <http://muteferel.blogspot.com.tr/2010/01/sinif-yonetimi.html> (Erişim Tarihi: 10.02.2018).



Şekil 2.2. Geleneksel Oturma Biçimi ve Onun Alternatifi Olan Oturma Biçimlerinin Şekilsel Gösterimi

Sınıftaki fiziksel çevre aktif öğrenmenin uygulanmasına katkı da sağlayabilir, engel de olabilir. Hiçbir oturma düzeni ideal olmamakla birlikte hepsinin farklı avantajı olabilir. Aktif öğrenmeye katkıda bulunacak sınıf içi düzen eğlencelidir fakat onu oluşturmak zor olabilir. Fakat yine de geleneksel oturma biçimleri aktif öğrenme uygulamalarına göre değiştirilerek uygun hâle getirilebilir. Bunu öğrencilerle yapmak ise onları fiziksel olarak aktif duruma getirir. Aktif öğrenmede en geleneksel oturma biçimlerinden dahi yerine göre faydalanılabilir. (Silberman, 1996: 9-10)

2.6.1. Aktif Öğrenmede Öğretmenin Rolü

“Öğretmek, iki kere öğrenmek demektir.”

Joseph Joubert

Aktif öğrenmede öğretmene düşen farklılaşmış rol, onun yetiştirmesi gereken bir müfredatla ya da aktarması gereken hazır bilgi yığını ile ilgili değildir. Onun rolü aslında aktif öğrenmeye inanmaktır. Asıl önemli olanın öğrenmeyi öğrenme olduğu

da öğretmen tarafından unutulmamalıdır. Öğretmenden beklenen aktif öğrenmeye inanmasının yanında onu iyi biliyor olmasıdır. Öğretmen kontrolü elinde tutma telaşı içinde olmamalıdır. Öğrenemeyen öğrenci olur kaygısı yaşamamalıdır. Ezberlenmiş bilgileri geleneksel yöntemlerle aktarmak ne kadar başarılı bir yöntemdir? Öğretmen engellerle karşılaştığında eski usule çabucak dönerse bu aktif öğrenmenin sonunu getirecektir (Açıkgöz, 2001: 60).

Açıkgöz (2008: 37-38) de etkin öğrenmedeki öğretmen rollerini aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

- *Kolaylaştırıcılık:* Öğrencinin doğru kararlar alabilmesi için öğretmen gerekli yerde rolü icabı ona rehberlik eder. Öğretmen bu işi yaparken ona hazır bilgiler vermez. Seçenekler sunarak onu düşünmeye sevk eder. Süreçte öğretmen sınıfta dolaşmalı ihtiyaç duyana özerkliğini zedelemekten rehber olmalıdır. Bu bakımdan öğretmen kolaylaştırıcıdır.
- *Araştırmacılık:* Öğretmen sürekli değişen ve gelişen bilgiyi takip etmeli, güncel olmalıdır. Bunun yanında öğretmen sınıfta yeni konuları uygularken, uygulamanın sonuçlarını değerlendirirken, öğrencilerin karşılaştıkları sorunların çözümü için önerilerde bulunurken bir araştırmacı gibi davranmalıdır. Gözlem, hipotez geliştirme, veri toplama, verileri çözümlenme ve sonuçları yorumlama gibi bir araştırma sürecinde yer alan işlemleri yerine getirmek durumundadır.
- *Tasarımcılık:* Öğretme yaratıcı ve bilgili olmalıdır. Öğrenme sürecinde kararlarla ilgili seçenekleri, ortaya çıkacak olası problemlerin çözüm önerilerini tasarlayıp sunmak bu nedenle iyi bir tasarımcı olmak durumundadır.

Aktif öğrenme modelini benimsemiş öğretmen, artık geleneksel öğretim yöntemlerindeki otorite ve bilgi kaynağı değildir. Öğretmen neyi, nasıl öğreneceğini öğretirken kendi de öğrenen bir rehberdir. Bunu şöyle tarif edebiliriz: Aktif öğrenme çekilen bir filmse bu filmde performansıyla ön plana çıkan öğrencidir. Öğrenci

görünen ve rolünü oynayan aktör/aktristir. Fakat yönetmen öğretmendir. Bir yönetmenin oyuncularını yönlendirdiği, mekânı düzenlediği gibi aktif öğrenmede de öğretmen bu faaliyetlerle ilgilenir. Hazırlayıcı, düzenleyici ve yönlendiricidir. Ama sorumluluk ve rolünü oynama görevi her zaman öğrencidedir.

Aktif öğrenmede, öğrenme sorumluluğu öğrenciye aittir ve öğrenme sürecinde bu sorumluluk öğretmen ile ortak paydaş olmayı gerektirir. Bu nedenle aktif öğrenme süreci öğrenciye her istediğini yapması ve öğretmenin buna müdahale etmemesi, sorumluluk almadığı anlamını taşımaz. Öğretmenin gelenekselden farkı; kendi kararlarını uygulamak yerine öğrencilere yön göstermek, önerilerde bulunmak, gerekli durumlarda açıklamalar yapmak, fikir vermek, rehber olmak ve onların gelişimlerini gözlemektir (Özsoy, 2003: 102 akt. Hanbay, 2007).

Talaz (2013: 21) da aynı doğrultuda aktif öğrenmenin, öğrencilerin birbirleriyle öğretim materyaliyle ve öğretmenle yoğun etkileşim içinde bulunduğu, her öğrenciye göre farklı öğretimin yapılabildiği, bilgilerin oluşturulmasına olanak sağlayan, öğrenciyi araştırma, gözlem, problem çözme gibi faaliyetlerin ve bu sayede eğitim sürecinin merkezinde tutan, dinamik bir eğitimi öngören öğrenme şeklidir. Geleneksel öğrenme yaklaşımların aksine aktif öğrenme öğrenciyi merkeze alır ve öğrenme sorumluluğunu *öğrenmeyi öğrenme* ilkesi ile öğrencinin kendisine bırakır. Aktif öğrenme yaklaşımı eğitim programları ve öğretimle ilgili çalışmalara geleneksel anlayışlardan oldukça farklı bir bakış açısı sunmaktadır.

Simmons (2008: 6) aktif öğrenme yöntemi, öğretmen ve öğrencinin işbirliğine dayalı, birbirini destekleyerek, tamamlayarak yürüttükleri ve karşılıklı sürdürdükleri bir öğretim olarak tanımlar. Öğrenme işi tek yönlü değildir; hem öğretmen hem de öğrencilerin katılımını gerektirir ve çok yönlü bir öğrenme deneyimi sağlar. Sınıf kontrolü herkes tarafından paylaşılır; nicelik ve nitelik arttıkça öğretmenin rolü yalnızca eğitim vermekten kolaylaştırıcılığa kayar (akt. Sallabaş, 2011: 47)

Aktif öğrenme aslında öğretmen için bir fırsattır. Bilgi çağı olarak nitelenen günümüzde her gün gelişerek değişen toplumda öğretmen de gelişime ve değişime açık olarak kendini sürekli yenilemeli, öğrencisini de buna göre yönlendirebilmelidir.

Öğrenciyi değerli hissettiren, öğrenmeyi karşılıklı kılan, günlük hayatla öğrenileni iç içe bütünleyen bir öğretmen aktif öğrenmeyi tam olarak uygulayacaktır.

Niemi (1997:180-181) aktif öğrenmeyi benimseyen öğretmenlerin hayat boyu öğrenen kişiler olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu öğretmenlerin konu alanındaki yenilikleri takip etmeleri, meslek bilgisi bakımından ilerlemeye çalışmaları ve kişisel gelişimlerine önem vermeleri gerekmektedir. Aktif öğrenmeyi temele alan öğretmen, öğrenme sorumluluğunu öğrencilerine bırakır, daha çok çaba harcamaları için onları güdüler, uygulama fırsatları yaratır, dönütler sunar ve en önemlisi demokratik bir atmosfer yaratarak öğrencileri öğrenmede özgür kılar. Öğretmenin amacı öğrencilerin öğrenmelerini zorlaştırmak değil kolaylaştırmaktır (akt. Güneyli, 2007: 44).

Aktif öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı sınıflarda rol oynama, küçük grup sunuları, bireysel öğrenci sunuları, yönlendirilmiş yaratıcılık alıştırmaları, küçük grup tartışması, beyin fırtınası, sınıf içi yazma çalışması, geri bildirim dersleri, tartışma dersleri, kendini değerlendirme faaliyetleri gibi daha pek çok etkinlik sınıfta uygulanabilmektedir (Mentiş Taş, 2005: 180).

Etkin öğrenme sürecinde öğrenciler, öğrenmenin değerli olduğunun farkındadırlar, öğrenmeyi ihtiyaç olarak hissederler, bilgiyi nasıl ve nereden öğrenecekleri sorusuna cevap ararlar. Öğrenmeyi öğrenme sürecinde hangi bilgiyi nasıl öğrenebilecekleri ve bilgiyi bütünleştirmede zihinsel süreçleri nasıl kullanacakları üzerinde düşünürler (Büyükeskil, 2008: 5).

Aktif öğrenmenin uygulandığı ortamda, öğrenci ve öğretmen rollerindeki bu değişim kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinde de kendini gösterir. Düz anlatım yönteminden, öğretmen ve öğrencinin birlikte gerçekleştirdikleri araştırmaya dayalı bilgilerin paylaşılmasından, soru-cevap ve problem çözmeye kadar model oluşturmayı kolaylaştıran, yaratıcılığı geliştirmeye teşvik eden, işbirlikli öğrenmeyi geliştiren, sonuca değil sürece odaklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını sağlar (Phillips, 2005 akt. Aydede, 2009: 25).

Aktif öğrenmeyi kullanmaya başlayan öğretmenler ilk olarak daha basit etkinliklerden başlamalıdır. Bu aktif öğrenmeye karşı olumsuz bir tepki geliştirilmesini de engelleyecektir. Etkinliklerle, öğrencilerle bireysel veya gruplar hâlinde çalışmalar yapılarak gerçekleştirilen basit aktif öğrenme uygulamaları daha kapsamlı uygulamalar için bir basamak olmalıdır (Keyser, 2000 akt. Aydede, 2009: 25).

Günümüz bilgi toplumunun öngördüğü eğitim sürecinde öğrencilere bilgi depo edilmesi değil bilgiye ulaşma yollarının öğretilmesi kabul görmektedir. Öğrenci bilgiye kendi yaşantısı ile ulaşmalıdır. Böylece öğrenciler, ezberleyen, düşünmeyen bireyler olmaktan çıkıp, araştıran, yorumlayan, düşünen ve sorgulayan birey olma özelliğini kazanabileceklerdir. Bu amaca ulaşmada aktif öğrenmede yüzlerce teknik mevcuttur (Koçak, 2010: 18).

Aktif öğrenmede etkili bir planlama sonucu, öğrencilerin potansiyellerine uygun, amaçlardan sapılmadan bir süreç hedeflenir. Dikkat çekme ve motivasyon bu öğretimde öğretmenin en önemli işlevleridir. Doğru zamanda doğru motivasyonu yakalayan öğrenci neyi niçin öğrendiğini bildiğinden kendi öğrenme sorumluluklarını alır. Aktif öğrenme ortamlarında öğretmenlerin elleri hep öğrencilerin üzerindedir. Ancak bu, baskın olmak için değil; güç, enerji ve öğrenme için gerekli olan heyecanı verebilmek içindir (Serdar, 2010: 12).

“Aktif öğrenme yaklaşımında öğrenci, araştırır, düşünür, soru sorar, keşfeder, tartışır, fikir üretir, karşılaştırma yapar, açıklar, örnek verir, anlam çıkarır. Önceki öğrenilenlerle bağ kurar, değerlendirme yapar, çıkarımlarda bulunur, tahmin eder. Neyi, nasıl öğreneceğine karar verir, eksikliklerinin farkına varır. Bilgiyi yeniden yapılandırır, sınıflar ve öğrenmek için uğraşır” (Boztaş, 2012: 16).

2.6.2. Aktif Öğrenmede Öğrencinin Rolü

“Çocuk doldurulacak bir kap değil,
yakılacak bir ateştir.”

Rabelais

Aktif öğrenmede öğrenci pasif alıcı rolünden sıyrılmıştır. Geleneksel sınıf düzeni aktif öğrenmeden sonra nasıl değişip işbirlikli öğrenmeyle ve hareketli bir eğitim ortamıyla yeni bir düzene geçtiyse öğrencinin rolü de farklılaşmıştır. Aktif öğrenmede öğrenci anlatılanı dinleyen, bilgi boca edilen bir konumda değildir artık. Öğrenci öğretmenin rehberliğinde öğrenme sorumluluğunu asıl üstlenen görevindedir. Bundan dolayı aktif öğrenme bir öğretim olmaktan çok bir öğrenme sürecidir.

Aktif öğrenmede öğrenci pasif değildir. Yani sıralarda oturan öğrenciye belirlenmiş bir konuda bilgi aktarımı söz konusu değildir. Çünkü öğrenci ne şekil verilecek bir çamur ne programlanacak bir bilgisayar ne de kontrol edilecek bir hayvandır. Aksine öğrenen zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel yönden aktif olarak katılımcı olan, öğrendiği şeyin kendisi için ne anlama geldiğini ifade eden, karar verendir (Saban, 2014: 246).

Aktif öğrenmenin temelini Sokrates’e dek dayandırmak mümkündür. Bilindiği gibi Sokrates öğrencilerine doğrudan bilgiler aktarmaz, bilgiyi onların keşfetmesini sağlayacak sorular sorardı. Aktif öğrenmede felsefesinde bu öğretiyi barındırır. Öğrencilerin pasif alıcı olmaktan çıktığı, öğrenme sürecinde karar verip sorumluluk olarak öğrenmeyi öğrendikleri bir yöntemdir. Öğrenmeyi kontrol edecek düzeye ulaşan öğrenci küçük yardımlarla kendi kendine keşifler yapabilir. Bu yöntemle öğrenciler öğrenme stratejilerini kendi belirleyebilirler (Menteş Bolat, 2004: 14).

Aktif öğrenmede öğrenci davranışları geleneksel yöntemlere göre olumludur. Paylaşım, yardımlaşma, özdenetim ve özgüven kişilik gelişiminde çocuklar için oldukça önemlidir. Aktif öğrenme sayesinde sosyal ve paylaşımcı bireyler ortaya çıkmaktadır. (Oruçoğlu, 2004: 40). Bu durum da aslında çağımızda ihtiyaç duyulan bireylerin yetiştirilmesinde önemlidir. Aktif öğrenme, kendi eğitimleri için

sorumluluk alabilen, yaşam boyu öğrenme ilkesine göre davranan, işbirliğine açık, sağduyulu, kendini eleştirebilen, demokratik öğrenciler yetiştirmektedir (Meyers ve Jones, 1993: 17 akt. Oruçoğlu 2004: 40).

Aktif öğrenme sürecinde öğrenci şunları yapar:

- ✓ Bireysel öğrenme gerçekleşir. Bilgiyi kendisi yapılandırır.
- ✓ Öğrenme etkinliklerini planlar.
- ✓ Uygun öğrenme stratejilerini seçer.
- ✓ Görev ve sorumluluk alır.
- ✓ Üst düzey zihinsel becerileri kullanarak geliştirir.
- ✓ Etkinlikte bulunur.
- ✓ Öğrenme sürecinde değerlendirme yapar (Dilci, 2011: 123).

Aktif öğrenmede geleneksel yöntemlerle ön plana çıkan bir öğrenci grubu yoktur. Aktif öğrenme bütün öğrencilere hitap etme amacını taşır. Bunu da iyi uyguladığında gerçekleştirir. Aktif öğrenme başarı düzeyi düşük öğrenciler için de olumludur. Grupla yapılan etkinliklerde görev üstlenme sorumluluğu gelişmekte ve topyekûn başarı hazzı yaşanmaktadır. Böylece başarı düzeyi ilk aşamada düşük de olsa öğrenci başarmak için güdülenmektedir ve etkin katılım doğmaktadır. Ürettiğini paylaşma bir heyecan getirmekte ve dönütler merakla dinlenmektedir (Aytan, 2011: 73).

Aktif öğrenme, bütün öğrencilerin öğrenme sürecine katılmalarını sağlayarak her birinin dil becerilerini geliştirmesine yardımcı olabilecek özellikler taşımaktadır (Yaraşır, 2016: 20).

Öğrenme sürecinde aktif öğrenme yaklaşımının benimsenmesi anlamlı öğrenmeyi ve derse karşı olumlu tutumu sağladığından bu süreçte öğrencilerin kişiler arası iletişimi gelişir, kendilerini tanırlar ve kendi kendilerine öğrenmeleri için motive edilmiş olurlar. Aktif öğrenmede öğrenciler ve öğretmenler birbirlerinin beklentilerini de paylaşırlar ve bu sayede öğretimin ve bilgi aktarımının en etkili yolu olarak önemli bir yaklaşım olarak karşımıza çıkar (Wilke, 2003 akt. Aydede, 2006: 33-34).

Aktif öğrenme, eğitimin her alanında kullanılabilir olmanın yanında her yaş öğrenciyle de uygulanabilir. Çünkü aktif öğrenmede öğrenen nasıl öğrenmek istiyorsa ders biraz da ona evrilir. Aktif öğrenmede kalıplar yoktur. Sonuca değil sürece odaklanılır. Bu durum da aktif öğrenmeyi çağın gereklerine cevap veren bir dil öğretim yöntemi olarak kullanabilmemizi sağlamaktadır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde öğrenenler açısından aktif öğrenme oldukça faydalıdır.

Bonwell ve Eison Lubbersten'nin (1991) aktardığına göre aktif öğrenmenin öğrenme sürecinde şu özelliklerine dikkat çekmektedir:

- ✓ Öğrenciler dinlemekten çok derse katılırlar,
- ✓ Öğrenci becerilerini geliştirme daha önemlidir,
- ✓ Öğrenciler daha üst düşünme düzeylerine çıkarlar,
- ✓ Öğrenciler okuma, yazma, tartışma gibi etkinliklere teşvik edilir,
- ✓ Öğrencinin tutum ve değerleri dikkate alınır (akt. Koç, 2000: 221).

Bu doğrultuda aktif öğrenme, öğrenenlerin basit olarak öğrenme sürecine dâhil olmasını değil, aksine zihinsel yeteneklerini kullandıkları, öğrenme süreçlerini düşündükleri, öğrenilen bilgiler üstünde yorum yaptıkları, öğrenme sürecinde ilgili kararlar aldıkları yaşantıları içinde barındırır. Öğrenme sürecinde aktif olarak bulunan öğrenen, kendi öğrenme sürecini yönlendirir, yüksek düşünme ve karar verme becerilerini kullanır ve diğer öğrenenlerle işbirliği içinde bir tutum sergiler. Öğretmen ise aktif öğrenme sürecinde daha çok öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrencileriyle beraber öğrenen kişi konumundadır (Kalem ve Fer, 2003: 435).

Aktif öğrenme ile artan başarı ve öğrencinin kendini değerli hissettirilmesi sonucu da özgüven ve benlik saygısı yükselir. Sınıf içi rekabet ve çekişmenin yerini de arkadaşlık ve işbirliği alır (Kılıç, 2006: 32).

Aktif öğrenenler beyinlerini kullanır, zihinlerini ve yeteneklerini zorlarlar. Kendilerine sunulanlarla yetinmeyip onları aşmaya çalışırlar. Neyi, niçin öğrendiğinin ve öğrendiklerini nerede kullanacağını farkındadırlar. Öğrenme kaynaklarını ve bilgiye ulaşma yollarını etkili kullanırlar. Kısacası aktif öğrenenler

kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu taşıyıp kendi kararlarını kendileri alır. Aktif öğrenmede öğrenci öğrenme sürecinin aktif bir ögesidir (Açıkgöz, 2007: 30-31).

Harmin (1994: 3-4)'e göre aktif öğrenmenin kullanıldığı bir sınıfta beş nitelik öne çıkmaktadır. Bunlar: güven, enerji, özdenetim, gruba ait olma ve duyarlı olma.

- *Güven:* Kendine güvenen ve öğrenmeye hazır olan öğrencilerin kendilerine saygı duydukları görülmektedir; kendilerini sınıfta güvende hissederler, rahattırlar. İnsan olarak değerleri başarı ya da ödüle bağlı olmadığından her yarış kazanma ya da herkesi memnun etme endişesi taşımazlar.
- *Enerji:* Öğrenciler bir şeylerle meşguldür, katılımcıdır. Bekleyen, sıkılan ya da zamanını boşa geçiren kimseye rastlanmaz. Öğrenciler saate bakmazlar, dersin bitmesini beklemezler.
- *Özdenetim:* Öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludur. Kendilerini yönetirler ve güdülerler. Kendi seçimlerini yaparlar. Çalışmalarını başlatıp bitirir ve mümkünse çalışmalarını kendileri düzeltirler.
- *Gruba Ait Olma:* Öğrenciler yönetici personelle ve diğer öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmuşlardır, birbirlerini dinlerler. Kabul ederler ve edilirler. Saygı görürler ve saygı duyarlar. Reddedilme ya da uzaklaştırma hissetmezler.
- *Duyarlı Olma:* Öğrenciler düşünceli ve uyanıktır. Sınıfta neler olduğunu bilirler. Dikkatli, meraklı, yaratıcı ve gayretli öğrenciler göze çarpar. Diğer insanların duygu ve düşüncelerine karşı duyarlıdırlar (akt. Demirel, 2013: 205).

Aktif öğrenme öğrenenlerin yaşamlarını zenginleştirip karar verme, sorumluluk alma gibi süreçlerle beceri, ilgi ve yeteneklerini geliştirir. Aynı zamanda öğrenmelerini planlamayı öğrenirler ve yaratıcılıkları da gelişir. Kontrolün büyük oranda öğrencide olduğu bu yöntemde kişi kendini ve öğrenme karakterini de tanımış olur (Ciritli, 2006: 18).

Sökmen (2000: 29) ise aktif öğrenmenin çağdaş ve öğrenci odaklı bir yöntem olduğunu şu ifadelerle sıralamıştır:

- ✓ Ders öncelikleri doğru ve iyi planlanmalı,
- ✓ Canlandırmalara sık yer verilmeli,

- ✓ Görsel-işitsel araç-gereçler kullanılmalı,
- ✓ Hayatın içinden uygulamalara yer verilmeli,
- ✓ Öğrenciyi heyecanlandıran ve öğrenmeye teşvik eden program uygulanmalı,
- ✓ Öğrenci kendini rahat hissetmeli,
- ✓ Öğrenci ile öğretmen sürekli ve olumlu bir etkileşim sürdürmelidir.

Dale'in Yaşantı konisinde basamaklandırıp gösterdiği üzere öğrenmede işe karışan duyu organı artıkça kalıcılık da o oranda artacaktır. Oran olarak da kişi, %83'ünü görme, %11'ini işitme, %3.5'ini koklama, %1.5'ini dokunma %1'ini tatma duyularıyla öğrenmektedirler. Yine öğrenen okuduklarının %10'unu, işittiklerinin %20'sini, Gördüklerinin %30'unu, hem görüp hem işittiklerinin %50'sini, Söylediklerinin %70'ini yapıp söylediklerinin %90'ını hatırlamaktadırlar (Çilenti 1991 akt. Yalın, 2014: 21).

Nist ve Holschuh (2000: 31 akt. Koç, 2007: 6-7) aktif öğrenenler ile pasif öğrenenler arasında bir ayrıma gitmiş ve bazı öğrenme becerileri için bir kıyaslama sunmuştur

Tablo 2.5. Aktif Öğrenenler ile Pasif Öğrenenler Arasındaki Farklar

Aktif Öğrenenler	Pasif Öğrenenler
Okuma becerisinde anlama ve hatırlama odaklılardır.	Okumada anlama ve hatırlama sorunları yaşayabilirler.
Eski bilgileri ile öğrenme sürecinde akran ve öğretmenleriyle etkileşimi ile elde ettikleri bilgiler arasında bağlantı kurarlar.	Okudukları ve duydukları üzerinde çok durmazlar, düşünüp bağlantı kurmazlar.
Derslere katılarak düzenli not tutarlar.	Dikkatleri dağınık, notları düzensiz ve yetersizdir.
Zamanı kaliteli kullanırlar	Çalışmaya çok zaman ayırsalar bile zamanı kaliteli kullanamazlar.
Zamanında ve yerinde gerektiğinde yardım alırlar.	Oldukça az ve geç yardım alırlar.
Öğrenme sorumluluğunun üzerlerinde olduğunun farkındadırlar. Bu yüzden eksiklerini tamamlayıp çalışmalarını tekrar düzenlerler.	Sorumluluk almazlar. Öğrenemedikleri zaman sorunu kendilerinde değil başkalarında ararlar. Hep aynı strateji ile öğrenmeye çalışırlar

Yeni bilgi eski bilgi kıyaslaması yapıp uyumluluğunu kontrol ederler. Uyum yoksa nedenini araştırırlar.	Okuduklarını veya başka yoldan öğrendiklerini doğru kabul ederler.
---	--

Aktif öğrenme, eğitimin bütün basamaklarında okul öncesinden üniversiteye dek etkili olarak kullanılabilecek bir yöntemdir. Yabancı dil eğitimi özellikle 12 yaş öncesinde daha etkili olmaktadır. Çünkü çocuklar iletişim kurmaya daha yatkındır. Aktif öğrenme de bu bağlamda yabancı dil eğitiminde sevgi ve ilginin ön planda tutulduğu bir yöntem olması bakımından önemlidir (Kılıç, 2006: 34-35).

2.6.3. Aktif Öğrenme İle İlgili Bazı Strateji, Yöntem ve Teknikler

Yabancı dil öğretim yöntemleri geçmişten günümüze değişerek ve gelişerek süregelmiştir. Aslında her bireyin öğrenmesi farklı ve biriciktir. Herkes farklı öğrenir. Bundan dolayı öğretim yöntem ve teknikleri hep çeşitlenmiş ve gelecekte de değişecektir. Aktif öğrenme ise aslında bünyesinde birçok yöntem ve tekniği barındırır. Güncel ve insancıldır. Öğrenci merkezlidir.

Yaratıcı drama, rol oynama, problem çözme, tartışma ve grup çalışmaları gibi aktif öğrenmeyi ve öğretmeyi sağlayan yöntemler ile öğrencilerin duygu ve düşünceleri öğrenme ortamına katıldığı için öğrenciler öğrenmeye daha istekli ve arzulu katılacaktır. Ayrıca öğrenciler, öğrenme ortamında belli bir oturma düzeni olmadan daha özgürce hareket etme, tüm duygularını sürece katma olanağına sahip olacakları için öğrenme başarıları da artacaktır. Öğrenciler birbirleriyle yüz yüze iletişim kurma imkânı bulacakları için etkili bir iletişim olanağına sahip olacaktır. Ayrıca ortamın araç-gereç ve materyallerle düzenlenmesi de öğrenme başarısı üzerinde olumlu bir etkiye neden olacaktır. Bu yöntemler özellikle öğrencinin özellikle özgür ve yaratıcı düşünmelerine, olaylar arasındaki ilişkileri görmelerine, analiz ve sentez düzeyinde bilgiye ulaşmalarına da olanak sağlayacaktır (Aykaç, 2014: 132).

Aktif öğrenmede uygulanabilecek pek çok strateji vardır. Burada dikkat edilmesi gereken uygulamaların öğrenciyi bedensel ve zihinsel olarak aktif hâle getirip beceri ve yetenekleri geliştirebileceği bir öğrenme ortamı oluşturmaktır. Bundan dolayı

seçilecek strateji oldukça önemlidir. Program, öğrenme amaçları, sınıfın büyüklüğü, öğrenci yetenekleri, zaman, uygulanabilirlik ve fiziksel çevre sürece etki eden noktalardır. Bu noktalara dikkat edildikten sonra öğrencilerin uygulayabilecekleri alıştırmalar ve görevler belirlenmelidir. Sonrasında ise öğrenme ortamında gerekli düzenlemeler yapılmalıdır (Kalem, 2002: 31).

Aktif öğrenmede uygulanacak etkinlikler öğrenmeyi aktif hâle getirmeye yardımcı olur. Bunlar rol yapma, oyunlar, benzetimler, görselleştirme, problem çözme içermelidir. Öğrenciler sadece duyarak öğrenme yerine deneyerek öğrenmeyi kullanıp diğer duyularından da öğrenme ortamında faydalanmalıdır.

Etkinliklerde;

- ✓ Hedefler Açıklanmalı: Öğrenciler ne yapılacağını ve nasıl yapılacağını bilmek ister.
- ✓ Oynanan Oyunları Kabul Ettirme: Etkinliklerin niçin yapıldığı ve diğer etkinliklerle ilişkisi söylenmelidir.
- ✓ Yönerge Verirken Yavaş Konuşma: Görsel bir destekleme sağlanabilir. Verilen yönergelerin anlaşılabilir olmasına özen gösterilmelidir.
- ✓ Karmaşık Yönergelerde Etkinliği Gösterme: Öğrencilere etkinliği yapmadan önce örnek uygulaması gösterilmelidir.
- ✓ Öğrencileri Daha İleriki Yönergelerden Önce Alt Gruplara Ayırma: Öğrencilerin yönergeleri unutmaması için öncelikle alt gruplar belirlenmelidir.
- ✓ Öğrencileri Süre Konusunda Bilgilendirme: Etkinliklerden önce ve etkinlik sırasında süre belirtilmelidir.
- ✓ Etkinliği Hareketli Tutma: Her yapılanı kaydetme kaygısı ile yapılanlar yavaşlatılmamalıdır.
- ✓ Öğrencilerin Mücadele Etmesine İmkân Tanıma: Etkinlikler öğrencilerde heyecan yaratmalıdır. Bu heyecan da enerji doğurmalıdır. Aksi hâlde öğrenciler rehavete kapılır.
- ✓ Her Zaman Etkinliği Tartışma: Etkinliklerin sonunda düşünceler ve öğrenilenler tartışılmalıdır.

- ✓ Birinci Uygulama Deneyimlerini Dikkatlice Yapılandırma: Tartışmaya rehberlik edilmeli ve sadece birkaç soru sorulmalıdır. Eğer öğrenciler alt gruplarda ise cevaplama için kısa bir süre tanınmalıdır (Silberman, 1996: 26-27 akt. Şahinel, 2003: 45-46).

- **Drama**

Drama aktif öğrenmeye uygun bir tekniktir. Drama sayesinde öğrenci zihinsel ve fiziksel olarak aktif hâle gelecektir. Bir metne bağlı kalmadan özgürce sınıf ortamında hayata dair canlandırmalar yapabilecektir. Böylece kendini ifade edip dil becerilerinin özellikle konuşma becerisinin gelişmesi sağlanacaktır. Drama belki ilk zamanlarda istenen verime ulaşmasa da zamanla vazgeçilmez bir tekniğe dönüşür.

Bu teknik sayesinde öğrenciler hangi durumlarda nasıl davranması gerektiği üzerinde düşünür ve uygulamalar yapar. Drama dil öğretiminde iyi bir yoldur. Problem çözme ve iletişim kurma yeteneğini geliştirir. Böylece dil sınıf içinde anlamlı ve yararlı olarak kullanılır. Kullanışlı ve yararlı bir tekniktir dolayısıyla yaygın kullanılır (Güzel, 2010: 146-147).

- **Pantomim**

Jest, mimik ve vücut hareketleriyle yapılan bir öğrenme tekniğidir. En büyük faydası da öğrenenin ifade edilmesi gereken duygu, ruh durumu, ana fikir üzerinde düşünmesini sağlar. Uygulanması kolaydır. Günlük faaliyetlerin anlatımında kullanılabilir (Gönen, 1998: 54). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de rahatlıkla kullanılabilir. Böylece öğrencilerin kavram ve nesnelere üzerine düşünmeleri sağlanır. Bu düşünme de onlara dil öğrenirken önemli katkılar sağlar.

- **Küçük Grup Çalışması**

Küme çalışması da denilebilir. Kübaşık öğrenmeyi sağlar. Grup üyelerinin birbirinin eksiklerini tamamlayarak gelişmesine yardımcı oldukları bir tekniktir. Birlikte yapma, ekip çalışması ve başarısı konularında fayda sağlar. Ayrıca küçük grupların kendi aralarında öğrenmelerini kıyaslayarak tatlı bir rekabete girmesiyle öğrenme daha başka bir boyut kazanır. Her zaman olmasa da aktif öğrenmede sıkça uygulanabilir.

- **Eğitsel Oyunlar**

Öğrenme ortamında ne denli farklı teknikler kullanılırsa kalıcılık ve katılım da o denli yüksek olur. Oyun öğrencinin hep sevdiği dâhil olmak istediği bir etkinliktir. Oyun sayesinde dersler monotonluktan çıkar ve bütün öğrencilerin dâhil olduğu bir ders işlenebilir. Yeter ki uygulama iyi planlanmış olsun.

Eğitsel oyunlar iletişim ve gramer oyunları olmak üzere ikiye ayrılır:

1. *İletişim Oyunları:* İletişim becerilerini geliştirmeye yarar. Öğrenilenleri pekiştirmekten ziyade grup içi iletişim kurmayı öğretmeye yarar. Örnek olarak:

- a)-Tanımla ve Çiz
- b)-Farkı Bul
- c)-Bağlantı Kur Eşleştir
- ç)- Eşini Bul
- d)- Nerede Oyunu

2. *Gramer Oyunları:* Daha çok gramer kurallarının öğretiminde kullanılabilen oyunlardır:

- a)- Bayrak Yarışı
- b)- Cümleleri Eşleme
- c)- Uygun Kelimeleri Yerleştirme
- ç)- Dil bilgisi Tenisi
- d)- Çantamda Ne Var? (Güzel, 2010: 150).

- **Soru-Cevap**

Bilinen en eski tekniklerdendir. Sokrat yöntemi de denilebilir. Kişinin sorularla doğru cevaba ulaşması sağlanır. Uygulama alanı oldukça geniştir. Birçok yöntemle kullanılır. Aktif öğrenme ile de rahatça kullanılıp öğrenenlerin düşünsel aktivitelerini

harekete geçirmeye yarar. Kısa sorular ve kısa cevaplarla aktif öğrenme A1 temel seviyesinde rahatlıkla uygulanabilir.

- **Söz Korosu**

Bir şiir, şarkı veya metnin sınıfta bireysel ya da gruplar hâlinde seslendirilmesi yoluyla kullanılan bir öğrenmedir. Özellikle kelime öğretimi, telaffuzun geliştirilmesi gibi konuşma becerisiyle ilgili uygulamalarda kullanılabilir. Dilin ahengi, ses yapısı daha kolay öğretilir. Tekerlemeler veya şiirsel metinler seçilirse hem estetik bir zevk uyanacaktır hem de eğlenceli bir etkinlik ortaya çıkacaktır.

- **Benzetim**

Bir olay, gerçekte nasıl yaşanıyorsa sınıf ortamında o duruma yakın bir ortam oluşturulur ve öğrencilerin o anı yaşamaları istenir. Böylece hayatta karşılaşılan bir olay sınıf ortamında canlandırılmış olur. Dil becerilerinin geliştirilmesi açısından önemli bir öğrenme tekniğidir. Bu sayede hayat ve sokak sınıfa gelmiş olacaktır. John Dewey'in ifade ettiği gibi "Eğitim hayatın kendisidir." ilkesi de böylece uygulanmış olacaktır.

- **Haydi Bil Bakalım (Kart Eşleştirme)**

Burada kartlarda yer alan resimler adları söylenmeden anlatılır. Anlatım esnasında o varlığın özelliklerinden faydalanılır. Bunlar belli bir sıra ile anlatılır. Gruplardan tahmin etmesi istenir. Dönüşümlü olarak bu etkinlik yapılır. Böylece hem her öğrencinin aktif olması sağlanır hem de sıradanlıktan kurtulup her öğrencinin yeteneklerinin ortaya çıkarılması için fırsat tanınmış olur (Kalfa, 2014: 90; Kurudayıoğlu, 2003: 301).

- **Kukla Oynatma**

"Karagöz ve kukla oynatma ile de öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu etkinlik de dersin canlı hâle gelmesini sağlar. Metinde işlenen Karagöz metni hazırlanan materyal ile birlikte öğrencilere oynattırılabilir. Aynı şekilde bu etkinlik metinden bağımsız öğrencilerin kendilerinin

oluşturacağı bir metinle de yaptırılabilir.” (Kurudayıoğlu, 2003: 301). Türkçeyi yeni öğrenen öğrencilerin bu etkinlik oldukça ilgisini çekmektedir. Kuklalarla olan ilgi ve sevgi öğrenmeyi kolaylaştırmakta, öğrenmeye ilgiye dönüşmektedir. Birçok duyu organının da öğrenme ortamına girdiği bu etkinlikle öğrenme kolaylaşmaktadır.

- **İsim-Şehir-Hayvan**

Bu etkinlik bireysel olarak da grupta da uygulanabilir. Konuların, öğrenilen kelimelerin bir tekrarı da bu teknik sayesinde mümkün olacağı gibi yeni kelime öğretimi konusunda da bu teknikten faydalanılabilir. Etkinlik isim, şehir, hayvan, eşya, ülke gibi eklemelerle geliştirilebilir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel düzeyde uygulanabilecek konu, kapsam ve düzeydedir. Uygulanması çeşitli şekillerde olabilir. Örneğin: Alfabedeki harflerimizin yer aldığı bir kutudan her öğrenci bir harf çeker ve sonra hangi harfi çektiyse o harfle başlayan isim, şehir, hayvan... yazılması istenir.

2.7. İlgili Araştırmalar

2.7.1. Aktif Öğrenme İle İlgili Araştırmalar

Aktif öğrenme konusunda birçok araştırma yapılmıştır. Yurtiçi ve yurtdışında yapılan bu araştırmalardaki genel sonuç, aktif öğrenmenin akademik başarıyı arttırdığıdır. Bunun yanında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda aktif öğrenme ile ilgili yapılmış herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Fakat dil öğretimi çalışmaları veya genel anlamda aktif öğrenme yöntemlerinin uygulanarak yapılan birçok çalışma mevcuttur. Aşağıda aktif öğrenme ile yürütülen, aktif öğrenme ve beceri alanları ilişkisini araştıran ve aktif öğrenmeyle yabancı dil öğretimi üzerine yapılmış araştırmalara değinilmiştir.

Kalem ve Fer (2002), “Aktif Öğrenme Modeliyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının Öğrenme, Öğretme ve İletişim Sürecine Etkisi” adlı araştırmalarında, etkin öğrenme modeliyle oluşturulmuş öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim süreci

boyutları yönünden öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya lisans ve lisansüstü düzeyde 34 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak için görüşme, gözlem ve anket kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, etkin öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim boyutları yönünden öğrenciler üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Oruçoğlu (2004), “İlköğretim İkinci Kademe Eylemlerin Öğretilmesinde Aktif Öğrenme Yönteminin Etkililiği” isimli araştırmada, kontrol gruplu öntest - sontest araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda aktif öğrenme yöntemi, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubuna eğitim araştırmacı tarafından verilmiştir. Araştırma sonunda, ilköğretim öğrencilerinin Türkçe başarısında aktif öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Bolat (2004), “ İlköğretim II. Kademe VI. Sınıflarda Dil Bilgisi Öğretiminde Aktif Öğrenme Yönteminin Etkililiği” adlı çalışmasını İzmir ili Kınık ilçesi Fevzi Çakmak ilköğretim Okulunda 2002-2003 eğitim öğretim yılında 28 deney 28 kontrol olmak üzere toplam 56 (elli altı) 6. sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. 8 hafta boyunca deney grubuna aktif öğrenme yöntemi ile ders anlatılırken kontrol grubuna geleneksel öğretim uygulanmıştır. Yapılan ön testte deney ve kontrol grubunun düzeyinin eşit olduğu saptanmıştır. 8 hafta sonunda aktif öğrenme yöntemlerinin uygulandığı deney grubu geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubuna göre akademik başarı bakımından yapılan son testle öne geçtiği tespit edilmiştir.

Bulut (2005), “Okul Öncesinde Aktif Öğrenme Modelinin Uygulanabilirliği (Elazığ İli Örneği)” adlı çalışmasında 150 okul öncesi öğretmene anket yapmıştır. Amacı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin aktif öğrenmeyle ilgili hizmet içi eğitime katılma durumu, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimde aktif öğrenme ile ilgili bilgi düzeylerinin saptanması, okulların sosyoekonomik düzeyinin aktif öğrenmeyi etkileme durumları, öğretmenlerin aktif öğrenme uygulamada karşılaştığı

sorunlar veya aktif öğrenmenin yararları vb. konuları ile ilgili bilgi edinmek ve çeşitli saptamalar yapmaktır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada ortaya çıkan sonuç öğretmenlerin aktif öğrenme ile ilgili hizmet içi eğitimlere yeterince katılmadıklarıdır. Bunun yanında bu konuda hizmet öncesi eğitimlerinin de yeterli olmadığıdır.

Çalışkan (2005), “İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Aktif Öğrenme Yöntemlerinden Çözümlemeli Öykü Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Tutumlarına ve Aktif Öğrenme Düzeylerine Etkisi” adlı yüksek lisans tezini 2003-2004 eğitim öğretim yılında 4. Sınıf düzeyi öğrencilerle yürütmüştür. Çalışma 5 hafta 30 ders saati sürmüştür. Yapılan son testte aktif öğrenmenin uygulandığı deney grubu lehine olumlu sonuç ortaya konulmuştur.

Aydede (2006), “İlköğretim Altıncı Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Aktif Öğrenme Yaklaşımını Kullanmanın Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılık Üzerine Etkisi” adlı yüksek lisans tezi aktif öğrenme ile düzenlenmiş ortamın Fen Bilgisi dersindeki akademik başarıya olumlu katkısı olup olmadığının araştırılması üzerinedir. Araştırma 2005-2006 öğretim yılı güz döneminde Adana ili Seyhan ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda 34, kontrol grubunda 32 olmak üzere toplam 66 öğrenci üzerinde çalışma yapılmıştır. 12 hafta süren çalışmada, başlangıçta eşit düzeyde olan iki gruptan deney grubu lehine çok az da olsa anlamlı gelişme olduğu tespiti yapılmıştır.

Ciritli (2006), “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Aktif Öğretim Metodunu Algılama ve Sınıflarında Uygulama Durumlarının İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezini 2005-2006 öğretim yılında Konya il merkezindeki Barbaros, Mustafa Kemal ve Yunus Emre İlköğretim okullarında 20 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Öğretmenlerle görüşükten sonra onların derslerini gözlemlemiştir. Elde ettiği sonuç ise, öğretmenlerin aktif öğrenme metodu hakkında bilgi sahibi oldukları ve metodun öğrenci başarısına olumlu katkı yapacağı konusunda da bilinçli olduklarıdır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin aktif öğretim metodunu uygulama durumlarında başarısız oldukları sonucuna varmıştır. Öğretmenlerin sınıflarda geleneksel öğretim yöntemlerini kullandıklarını gözlemlemiştir.

Güçlü (2007), “Sınıf Yönetiminde Aktif Öğrenme Tekniklerinin Öğrenci Başarısındaki ve Tutumundaki Önemi” adlı çalışmasını ortaöğretim 9. Sınıf öğrencileri ile Coğrafya dersinde sürdürmüştür. Çalışmada aktif öğrenme teknikleri ile geleneksel yöntemin öğrenci başarılarına ve aktif öğrenme teknikleri ile öğrencilerin derslere karşı tutumlarına yönelik etkileri saptanmak istenmiştir. Sonuçta ise aktif öğrenmenin coğrafya akademik başarısında anlamlı bir fark yaratmadığı gözlemlenirken aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin Coğrafya dersine yönelik tutumlarında artı yönde değişikliklere neden olduğu saptanmıştır.

Koç (2007),“Aktif Öğrenmenin Okuduğunu Anlama, Eleştirel Düşünme ve Sınıf İçi Etkileşim Üzerindeki Etkileri” adlı çalışmada kontrol gruplu ön test-son test deney deseni kullanılmıştır. 2006-2007 öğretim yılı bahar döneminde iki sekizinci sınıf öğrenci grubunun biri deney diğeri kontrol grubu olarak alınmıştır. Deney grubundaki öğrencilere aktif öğrenme teknikleri ve işleri, kontrol grubundaki öğrencilere ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. 13 hafta süren uygulama sonunda, aktif öğrenmenin öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Akşit (2007), “Coğrafya Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Akademik Başarı Üzerine Etkisi” adlı deneysel doktora çalışmasında aktif öğrenmenin coğrafya öğretiminde kullanımının başarıya etkisini ortaya koymuştur. Geleneksel yöntemlerin (düz anlatım, soru-cevap) uygulandığı kontrol grubuna göre aktif öğrenmenin uygulandığı deney grubunun başarısının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Derse tutumda ise önemli bir değişiklik olmadığı saptanmıştır.

Şahiner (2008), “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Aktif Öğrenme Tekniklerinin Demokratik Tutumlara ve Ders Başarısına Etkisi” adlı çalışmasını 2007-2008 eğitim öğretim yılında, İzmir ili Buca ilçesinde, 6. Sınıf düzeyinde 5 hafta sürdürmüştür. Deney grubunun demokratik tutumlarının kontrol grubuna kıyasla daha anlamlı bir fark ortaya çıktığı görülmüştür. Bunun yanında aktif öğrenmenin akademik başarıya da olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Büyükeskil (2008), “Ortaöğretim Öğrencilerinin, Sınıf Rehber Öğretmenlerinin ve Rehber Öğretmenlerinin Etkin Öğrenme İle İlgili Görüşleri” adlı çalışmasını 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Konya ilindeki çeşitli okullarda gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda ortaöğretim öğrencilerinin, rehber öğretmenlerin ve sınıf rehber öğretmenlerinin etkin öğrenmeyi niteliksel olarak bildikleri fakat etkin öğrenmenin ortaöğretimde yeterince gerçekleşmediği ve geleneksel öğretim yönteminin etkisinin sürdüğü görülmüştür. Öğrencilerin etkin çalışma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme gibi konularda beceri eksikliği olduğu; öğrencilerin öğrenme stil ve stratejilerini bilmedikleri, öğrencilerin bilgi kaynaklarını etkin olarak kullanamadıkları ortaya çıkmıştır.

Aydede (2009), “Aktif Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Kendi Kendine Öğrenme ve Eleştirel Düşünme Becerileriyle Öz Yeterlilik İnançlarına ve Erişilerine Etkisi” adlı doktora çalışmasını 2008-2009 eğitim öğretim yılında, İzmir ili Buca ilçesinde, 30 deney 34 kontrol olmak üzere 64 öğrenci ile yürütmüştür. Araştırmada aktif öğrenmenin sekizinci sınıf öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, Fen ve Teknoloji dersine yönelik öz yeterlilik inançlarına ve erişilerine etkisini incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak, ‘Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği’, ‘Kendi Kendine Öğrenme Becerileri Ölçeği’, ‘Erişi Testi’, ‘Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği’ kullanılmıştır. Sonuçta kendi kendine öğrenme, eleştirel düşünme ve erişimi testlerinde deney grubu lehine anlamlı fark saptanmıştır. Öz yeterlilik, inanç güven ölçeklerinde de deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Zorluklarla başa çıkabilme ile ilgili testte ise anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Koçak (2010), “Aktif Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Bilişim Teknolojileri Dersindeki Başarıları ve Öğrenme Strateji Düzeyleri Üzerindeki Etkileri” adlı kontrol gruplu ön test- son test deneysel araştırma modeli kullanarak yürütmüştür. Çalışma random olarak seçilmiş 46 denekle yürütülmüştür. Araştırma sonunda, aktif öğrenme yönteminin, öğrencilerin Bilişim Teknolojileri ders başarıları, bilgisayar tutumları ve öğrenme strateji düzeyleri üzerinde, normal öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca aktif öğrenme yönteminin, kız

öğrencilerin Bilişim Teknolojileri ders başarısını artırmada erkek öğrencilere göre daha etkili olduğu gözlenmiştir.

Serdaroğlu (2010), “Doğal Sistemler Öğrenme Alanında Yer Alan İç Kuvvetler Konularının Öğretiminde Aktif Öğrenme Teknikleri” başlıklı tez 2009-2010 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Ankara ili Altındağ ilçesi Hacı Bayram İmam Hatip Lisesinde; 27 öğrencilik deney grubu ile 27 kontrol grubu olmak üzere toplam 54 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deneklerin random seçildiği araştırma kontrol gruplu ön test- son test deneysel araştırma modelindedir. Sonuç olarak başarı testi son test puanları açısından, aktif öğrenme yöntemlerinin uygulandığı deney grubunun başarı son test puanlarının aritmetik ortalaması, öğretmen merkezli geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun başarı son test puanlarının aritmetik ortalamasından yüksek bulunmuştur. Böylece aktif öğrenme yaklaşımının öğrencilerin coğrafya dersine ilişkin başarıları üzerinde öğretmen merkezli geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Bilgiç (2011), “İlköğretim 7.Sınıf Çember Ve Daire Alt Öğrenme Alanında Aktif Öğrenmenin Öğrencilerin Başarıları, Tutumları Ve Kalıcılık Düzeylerine Etkisi” başlıklı tezin örneklemini, 2009-2010 öğretim yılında Çankırı il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı iki farklı ilköğretim okulunda öğrenim gören 51 (elli bir) 7.sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada kontrollü ön test-son test deney deseni kullanılmıştır. Çalışma 5 hafta süresince devam etmiş olup deney grubuna aktif öğrenme yöntemi ile kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemi ile ders yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; başarı testi ve tutum anketi kullanılmıştır. Hipotezlerin değerlendirilmesi için t-testi kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarıları ve bilgilerinin kalıcılık düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın ortaya çıktığı görülmüştür. Öğrencilerin derse ilişkin tutumlarında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Güney (2011),“ İlköğretim II. Kademe Fiilimsilerin Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Tutum, Başarı ve Kalıcılığa Etkisi” adlı çalışma 2010-2011 öğretim yılında Ordu ili Perşembe İlçesi Gazi İlköğretim Okulu 8. sınıfta öğrenim gören 40 öğrenci ile

gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol olarak ikiye ayrılan başlangıçta düzeyleri eşit olan gruplardan aktif öğrenme yönteminin kullanıldığı deney grubunun geleneksel öğretim yöntemlerinin öğretmen kılavuz kitabına göre uygulandığı kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu görülmüştür.

Boztaş (2012), “İlköğretim 8. Sınıf Matematik Dersi Üçgenler Alt Öğrenme Alanının Öğretiminde Aktif Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Başarısına ve Kalıcılığına Etkisi” Araştırma 2011-2012 eğitim-öğretim yılında, Ankara İli Etimesgut İlçesinde bulunan bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya 8. sınıfların iki farklı şubesinde öğrenim gören toplam 68 öğrenci katılmıştır. Sınıflardan biri deney grubu diğeri ise kontrol grubu olarak rastgele belirlenmiştir. Deney grubunda 35, kontrol grubunda 33 öğrenci bulunmaktadır. Deney grubunda dersler aktif öğrenme yaklaşımı ile kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda aktif öğrenme yaklaşımına göre öğretimin öğrencilerin matematik başarısını artırmada geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca aktif öğrenme yaklaşımı, öğrencilerinin konu ile ilgili kalıcılık düzeylerini de artırmıştır.

Maden (2013) “Aktif Öğrenme Tekniklerinin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazım ve Noktalama Kuralları Başarısı ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi” adlı çalışma Erzurum ili Oltu ilçesi 6. Sınıfa devam eden 52 öğrenci ile yapılmıştır. Öğrenciler 27 deney 27 kontrol olmak üzere başarı düzeyi ve sayı bakımından tesadüfi örneklem (random) yöntemi ile eşit iki gruba bölünmüştür. Deney grubuna aktif öğrenme teknikleri ile kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemleri ile uygulama yapılmıştır. Yapılan ön test ile iki grup arasında belirgin ve anlamlı bir fark yokken deney grubuna uygulanan aktif öğrenme teknikleri sonunda yapılan son test ile deney grubunun geleneksel yöntemlerin kullanıldığı kontrol grubuna göre anlamlı olarak başarı düzeyinin arttığı gözlemlenmiştir.

Talaz (2013) “Sınıf Öğretmenlerinin Fen Ve Teknoloji Dersinde Aktif Öğrenme Etkinliklerini Uygulama Durumları” adlı yüksek lisans tezinde sınıf öğretmenlerinin aktif öğrenmeyi kullanma durumlarının cinsiyet, mesleki kıdem, mezun oldukları okul, okuttukları sınıf düzeyi, okulun bulunduğu yer, sınıf mevcudu ve daha önce

hizmet içi eğitim almalarına göre değişip değişmediğini araştırmıştır. Araştırma İzmir ili Bergama ilçesinde görev yapan 4. ve 5. sınıf 220 öğretmen örnekleme ile yapılmıştır. Sonuçta ise ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi öğretiminde aktif öğrenme etkinliklerini kullanma durumları ile cinsiyet, mesleki kıdem, mezun oldukları okul, okuttukları sınıf düzeyi ve okulun bulunduğu yere göre anlamlı farklılık bulunmadığı ancak sınıf mevcudu ve daha önce hizmet içi eğitim almalarına göre anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Aşıroğlu (2014), “Aktif Öğrenme Temelli Fen ve Teknoloji Dersi Etkinliklerinin 5. Sınıf Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri ve Başarıları Üzerindeki Etkisi” başlıklı bu çalışma Araştırmada “kontrol gruplu ön test-son test modeline” uygun deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Deney grubuna aktif öğrenme temelli etkinlikler uygulanmış, kontrol grubuna ise mevcut MEB programı uygulanmıştır. Araştırma 2012 – 2013 öğretim yılında Cemil Türker İlköğretim Okulu bünyesinde yer alan iki 5. sınıfta 19 deney, 20 kontrol grubu olmak üzere 39 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına “Problem Çözme Becerisi Testi” ve “Fen ve Teknoloji Başarı Testi”, ön test, son test ve kalıcılık testi olarak kullanılmıştır. Sonuç olarak, Fen ve Teknoloji başarı ve problem çözme becerisi son test puanları açısından, aktif öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubunun problem çözme becerisi ve başarı son test puanlarının aritmetik ortalaması MEB programının uygulandığı kontrol grubunun problem çözme becerisi ve başarı son test puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Eker (2014), “Ortaokul 5. Sınıf Matematik Dersi Uzunluk Ölçme, Dörtgenler, Çevre Ve Alan Ünitesinin Öğretiminde Aktif Öğrenme Yaklaşımına Uygun Olarak Öğretiminin Öğrenci Başarısına Ve Tutumuna Etkisi” başlıklı çalışma 2013–2014 eğitim-öğretim yılında, İstanbul İli Bahçelievler İlçesi’nde bulunan bir ortaokulda öğrenim gören toplam 42 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, ön test – son test kontrol gruplu deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. İlköğretim okullarındaki 5. sınıflardan biri deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda 22, kontrol grubunda 20 öğrenci bulunmaktadır. Deney grubunda dersler aktif öğrenme yaklaşımı ile kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Matematik Başarı Testi ve

Matematik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; aktif öğrenme yaklaşımının öğrencilerin matematik başarısını artırmada geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca aktif öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin matematik dersine karşı olan tutumlarını olumlu yönde artırmıştır.

Kılıç (2015), “Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Yaşam Becerilerinin Geliştirilmesinde Etkin Öğrenme Uygulamaları” adlı araştırma 2014-2015 öğretim yılı güz döneminde Eskişehir ilindeki bir ilkokulun üçüncü sınıf şubelerinden birinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, bu sınıfın öğrencileri, sınıf öğretmeni ve öğrenci velileri oluşturmuştur. Araştırmanın verileri öz-yönetim becerileri ölçeği, görüşme, açık uçlu sorudan oluşan anket formu, gözlem, ders planları, öğrenme materyalleri ve öğrenci ürünleri, yapılandırılmış öğrenci günlükleri, ses kayıtları ve araştırmacı günlüğü ile toplanmıştır. Öz-yönetim becerileri ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen nicel verilerin çözümlenmesinde t testinden, nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öz-yönetim becerileri ölçeğinden uygulama öncesi aldıkları ön test puanları ile uygulama sonrası aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş; bu verilerden hareketle Hayat Bilgisi dersinde, etkin öğrenme yaklaşımının öğrencilerin öz-yönetim becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.7.2. Aktif Öğrenme ve Dil Becerileri İlgili Araştırmalar

Şahin (2004), “İlköğretim II. Kademe Yazılı Anlatım Becerisinin Etkin Öğrenme Yöntemleriyle Geliştirilmesi” adlı araştırmada kontrol gruplu ön test-son test deney deseni kullanılmıştır. Araştırmanın gerçekleştirildiği deney grubunda aktif öğrenme, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Uygulamalar araştırmacı tarafından 2003-2004 öğretim yılı ikinci döneminde, İzmir-Buca, Recep Ersayın İlköğretim Okulunda yapılmış; her biri iki ders saati olmak üzere, 9 hafta sürmüştür. Araştırma sonucunda aktif öğrenme uygulanan deney grubunun kontrol grubuna göre başarısının arttığı tespit edilmiştir.

Güneyli (2007), “Etkin Öğrenme Yaklaşımının Ana dili Eğitiminde Okuma Ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi” adlı çalışma 2005-2006 yılında KKTC’de Şehit Tuncer İlkokulu ve Geçitkale İlkokulu 5. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmada “ön test-son test kontrol gruplu deney deseni” uygulanmıştır. Deney grubuna etkin öğrenme yaklaşımı uygulanırken kontrol grubunda geleneksel yaklaşımla devam edilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubundaki başarının kontrol grubuna göre belirgin olarak arttığı ve daha anlamlı olduğu gözlenmiştir.

Saday (2007), “İlköğretimde Aktif Öğrenme Kuramı Destekli İngilizce Öğretim Yöntemiyle İngilizce Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine İlişkin Bir Araştırma” adlı bu çalışma Diyarbakır, Şehit Namık Tümer İlköğretim Okulunda 2005-2006 öğretim yılında 8. sınıfta öğrenim gören 44 öğrenci ile yürütülmüştür. Grup deney ve kontrol olmak üzere ayrılmak için ikiye bölünmüştür. Yapılan öntest ile iki grubun seviyeleri birbirine yakındır. Daha sonra deney grubuna aktif öğrenme ile ilgili çalışmalar yaptırılırken kontrol grubuna ise geleneksel yöntemlerle öğretim yapılmıştır. Sonuçta ise aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı deney grubunun başarısı geleneksel yöntemlerin kullanıldığı kontrol grubunun başarısına oranla daha yüksek olarak gözlenmiştir.

İşisağ, Demirel (2010), “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin Konuşma Becerisinin Gelişiminde Kullanılması” adlı çalışma Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü, İngilizce Öğretmenliği Programı’nda öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Bu amacı gerçekleştirmek için OBM’de belirtilen dil betimleyicileri doğrultusunda geliştirilen etkinliklerle bir ders programı uygulanmıştır. Araştırmada B2 dil düzeyi hedef alınarak ön test, son test ve kalıcılık testleri öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler istatistiksel olarak değerlendirilmiş ve tüm istatistiksel çözümlenmelerde, 05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda, OBM’ye göre hazırlanan konuşma becerisi dersi programının geleneksel yöntemlere göre daha başarılı olduğu saptanmış ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunmuştur.

Sallabaş (2011), “Aktif Öğrenme Yönteminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Etkisi” adlı deneysel çalışmasında, başlangıçta eşit iki gruptan random olarak atadığı birini deney diğeri kontrol seçmiştir. Deney grubuyla aktif öğrenmeye dayalı farklı konuşma çalışmaları yapmıştır. On hafta devam edecek çalışmasını hafta hafta planlamış ve uygulayıcı ders öğretmeni ile her uygulama öncesi toplantı yapmıştır. Sonuçta ise deney grubunun analiz verileri incelendiğinde kontrol grubuna göre anlamlı bir farkla konuşma becerisi bakımından daha iyi bir seviyeye ulaştığını gözlemlemiştir.

Aytan (2011) “Aktif Öğrenme Tekniklerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkileri” başlıklı çalışma 6. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Başlangıçta düzeyleri eşit iki gruptan rastgele biri deney diğeri kontrol olarak seçilmiştir. On hafta süren çalışma sonucunda deney grubuna aktif öğrenme teknikleri ile dinleme becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmış, kontrol grubunda ise öğretmen kılavuz kitabında yer alan yönergeler doğrultusunda bir çalışma yürütülmüştür. Sonuçta ise deney grubunda kontrol grubuna göre dinleme becerisi konusunda belirgin bir artış olduğu gözlenmiştir.

2.7.3. Aktif Öğrenme ve Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Araştırmalar

Kılıç (2006), “Aktif Öğrenme Tekniklerinin İngilizce Dilbilgisi Kurallarını Uygulama Becerisi Üzerindeki Etkisi” ile ilgili çalışmasında kontrol gruplu öntest-sontest deneysel araştırma modeli kullanmıştır. Araştırma bir ilköğretim okulunda yapılmıştır. Araştırmaya katılım gönüllük esasına dayalı olmuştur. Araştırma sonucuna göre aktif öğrenmenin başarı üzerine olumlu etkisi saptanırken cinsiyet üzerine bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Hanbay (2007), “Etkin Öğrenme Modelinin İkinci Yabancı Dil Olarak Almancanın Bilişsel, Edimsel ve Duyuşsal Öğrenilmesine Etkisi” adlı çalışmasını 2006-2007 eğitim-öğretim yılında, Adıyaman Merkez Fatih Anadolu Lisesinde, 10. Sınıf öğrencileriyle 7 ay sürdürmüş ve ön test-son test kontrol gruplu model kullanmıştır. Etkin öğrenme modeline dayalı ikinci yabancı dil olarak Almanca dersine katılan

öğrencilerin, Almancayı bilişsel açıdan geleneksel yöntemle ders gören öğrencilerden daha iyi öğrendikleri sonucuna varılmıştır.

Güleç (2014) “Aktif Öğrenme Modeliyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarısına ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi” adlı çalışma Afyon ili Çobanlar ilçesi Zafer Ortaokulu 8. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırma modeli olarak yarı deneysel desen modeli kullanılmıştır. 8. sınıfa devam eden 40 öğrenciden 20 kontrol 20 deney olmak üzere iki grup seçilmiştir. Deney grubuna aktif öğrenme teknikleri uygulanırken kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu ile aktif öğrenme ortamının kullanıldığı deney grubu başarısında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu durumu doğuran nedeni araştırmacı TEOG sınavıyla akademik başarıyı ölçmeye çalışmasına bağlamıştır. Bu sınavın aktif öğrenme çıktılarını ölçemeyeceği kanısına varmıştır. Ayrıca araştırmacı deney süresini 6 hafta ve 24 ders saati ile sınırlandırmıştır. Yapılacak çalışmalarda bu sürenin uzatılabileceğini söylemiştir.

Saydam M ve Çangal Ö (2018) “Yabancılara Türkçe öğretiminde etkin katılımlı ders dışı etkinliklerin öğrenci motivasyonuna etkisi” adlı çalışma yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin, sınıf içerisinde öğrenmiş oldukları yapıları yaparak yaşayarak öğrenme modeli çerçevesinde okutman tarafından düzenlenmiş alan gezileriyle çeşitli ortamlarda kullanabilmesini sağlamak ve bu gezilerin öğrencilerin motivasyonuna etkisini tespit etmeyi amaçlar. Araştırmanın temelini, A1 seviyesi sonunda okutman rehberliğinde gerçekleştirilen alan gezisi oluşturmaktadır. Gezi sırasında öğrencilere derste öğrenmiş oldukları yapılar, doğal çevreye uygun olarak sorulmuş ve onlardan cevap istenmiştir. Çalışmada yer alan dil bilgisi yapıları, öğrenci seviyesine uygun olarak “Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti” A1 seviyesinden seçilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, çalışma grubunu Yunus Emre Enstitüsü Saraybosna Türk Kültür Merkezi A1 seviyesi öğrencileri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak öğrencilere dağıtılan açık uçlu sorular, okutman gözlem formu ve öğrenci görüşleri kullanılmış; veri toplama araçlarından hareketle sonuçlara ulaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Çalışmanın yöntem bölümü, araştırmanın modelini, evren ve örneklem özelliklerini, veri toplama aracının geliştirilmesini, araştırma öncesi işlemleri ve verilerin toplanması ile çözümlenmesini kapsamaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, aktif öğrenme yaklaşımına göre yapılandırılmış yabancı dil olarak Türkçe 4. sınıf düzeyi dersinin konuşma ve yazma becerilerine yönelik etkinliklerin üretici becerilerin gelişimine ve başarısına etkisini araştıran deneysel bir araştırmadır.

Deneysel araştırma en kesin sonuçların elde edildiği araştırmadır. Karşılaştırılabilir işlemler uygulanabilmesini, bunların etki ve sonuçlarının en kesin yorumlara götürülebilmesini sağlar. En basit deney türünde karşılaştırılması gereken iki yöntem bulunur. Öğrencinin yetenek düzeyi, yaşı, not düzeyi vb. gibi değişkenler incelenir bunun yanında çeşitli değişkenleri kontrol etmek suretiyle sonucu etkileyebilecek dış etkiler kontrol edilmeye çalışılır. Böylece çeşitli karşılaştırmalar yapılabilir (Büyüköztürk vd., 2011: 13-14).

Çalışmada, aktif öğrenme yaklaşımı ve geleneksel öğrenme yaklaşımı olan bağımsız değişkenleri, bağımlı değişken olan Türkçe öğrenme sürecinde konuşma ve yazma becerilerinin gelişimi ve başarısı üzerinde ne kadar etkili olduğu saptanmaya çalışılmıştır.

Araştırma modeli olarak ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Bu modele göre yansız atanmış biri deney diğeri kontrol olmak üzere iki grup vardır.

Her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçümler yapılır (Karasar, 2012: 97). Bu araştırmada ön testte seviyeleri eşit olan iki gruptan biri random olarak deney diğeri kontrol grubu seçilmiştir ve öğrenme düzeyi üzerinde etkisi olduğu düşünülen aktif öğrenme yaklaşımı deney grubu derslerinde denenmiştir. Aynı müfredat kontrol grubuna geleneksel yöntemlerle uygulanmıştır. Yapılan son testle de deney grubu ile kontrol grubunu arasında anlamlı fark ortaya çıkıp çıkmadığı incelenmiştir.

Araştırma modeli şu şekildedir¹⁵:

Tablo 3.1. Araştırma Modeli

Grup	Seçim	Ön Test	Yaklaşım	Son Test
Deney Grubu	Random	Ölçüm 1	Aktif Öğrenme	Ölçüm 3
Kontrol Grubu	Random	Ölçüm 2	Geleneksel Öğrenme	Ölçüm 4

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de Geçici Eğitim Merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ilkökul 4. sınıf düzeyindeki Suriyeli kız öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem ise Ankara ili Altındağ ilçesi Fatih Sultan Mehmet Geçici Eğitim Merkezindeki ilkökul 4. sınıf düzeyinde eğitim gören Suriyeli kız öğrencilerdir (N:34). Söz konusu okulda 5 şubesi bulunan 4. sınıf düzeyi öğrencilerden 4/4 ve 4/5¹⁶ şubelerinde okuyan toplamda 34 öğrenci random yoluyla biri kontrol biri deney grubu olarak belirlenmiştir. Başlangıçta belirlenen örneklem sayısı deney grubu için N: 31 ve kontrol grubu için N:34 iken Türkçe başarı testine ön test veya son testte eksik katılım gösterilmesi sebebiyle kayıp veriler meydana gelmiştir. Ayrıca başarı sınavında konuşma ve / veya yazma bölümünden 0 (sıfır) puan alan öğrencilerde kayıp veri kapsamında değerlendirilmiştir. Böylece araştırmanın örneklemini Tablo 3.2.’deki gibi oluşturulmuştur:

¹⁵ (Büyüköztürk, 2007: 20; Büyüköztürk vd., 2011: 199).

¹⁶ Suriye eğitim sisteminde sınıfların şube olarak gösterimi sayı temellidir. Örneğin; 4/A değil de 4/1 gibidir.

Tablo 3.2. Araştırmanın Örneklemi

Gruplar	N	%
Deney	20	58.8
Kontrol	14	41.2
Toplam	34	100

Deneyisel işlem öncesinde kontrol ve deney grupları arasında ön-test bağlamında yabancı dil Türkçe düzeyi, yaş ve Türkiye’de bulunma süreleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiş ve grupların deneyisel işlem için uygun ölçütleri sağladıkları sonucuna varılmıştır¹⁷.

3.3. Veri Toplama Araçları

Yabancı dil derslerinde aktif öğrenme yaklaşımının uygulanmasının, konuşma ve yazma becerilerinin gelişimine ve başarısına etkisini ölçebilmek için Türkçe başarı sınavı geliştirilmiştir.

3.3.1. Türkçe Başarı Sınavı

Üretici becerin ölçülmesine olanak sağlayacak olan A1 düzeyinde bir yabancı dil (Türkçe) başarı sınavının geliştirilmesinde Goethe Enstitüsü’nün 10-16 yaş arasındaki çocuklar ve gençler için tasarlanmış olduğu Goethe-Zertifikat A1: Fit in Deutsch 1¹⁸ Almanca sınavı temel alınmıştır. Bu sınavın temel alınma sebebi tüm becerileri ölçmeye yönelik olması ve özellikle konuşma ve yazma becerilerinin ölçülmesinde Dillere İlişkin Avrupa Ortak Referans Çerçevesi’nin (GER) çocuklar ve gençlerin seviyesine göre yetkinlik derecelendirmesinin birinci basamağına (A1) denk olarak hazırlanıyor olmasıdır. Goethe-Zertifikat A1: Fit in Deutsch 1 Almanca sınavı incelendiğinde A1 düzeyindeki 10-16 yaş arasındaki bireyler GER’e göre herhangi bir yabancı dilde;

¹⁷ Bkz. 4. Bölüm: Bulgular ve Yorumlar

¹⁸ <https://www.goethe.de/ins/tr/tr/sta/ist/prf/gzfit1.html> (Erişim Tarihi: 09.02.2018).

- Basit sorular sorabilir ve yanıtlayabilir, bir şey rica edebilir.
- Bir ricaya karşılık verebilir.
- Basit ifade ve cümlelerle kendisi ve başkaları hakkında yazabilir.
- Bildiği konularla ilgili konuşma ve metinlerini anlayabilir.

Goethe-Zertifikat A1: Fit in Deutsch 1 Almanca sınavı¹⁹ 4 ayrı sınav bölümünden oluşmaktadır (dinleme, okuma, yazma ve konuşma). Konuşma sınavı daha çok gruplar hâlinde yapılmaktadır ve sınava katılanlar daha çok diğer katılımcılar ile konuşma etkileşimine girmektedirler.

Sınavın yapı ve içerik incelemesi sonucunda çalışmanın amacı doğrultusunda ölçülmesi hedeflenen üretici becerilerin olduğu bölümler temel alınarak konuşma ve yazma sınav bölümleri tasarlanmıştır. Bu tasarıma göre yazma ve konuşma becerileri için üçer alt bölüm oluşturulmuştur.

- Yazma becerisinin ölçülmesinde alt bölümler şu şekildedir:

Yazma 1: Kişisel bilgiler formu doldurma

Yazma 2: Bir mektubu cevaplama

Yazma 3: İpuçları yardımıyla kısa bir metin oluşturma

- Konuşma becerisinin ölçülmesinde alt bölümler ise şöyle şekillenmiştir:

Konuşma 1: Kendini tanıtmaya

Konuşma 2: Kartta yazılı olan kelime ile ilgili soru sorma ve cevaplama

Konuşma 3: Karttaki görsel²⁰ ile ilgili soru sorma ve cevaplama

Başarı sınavı hazırlanırken örneklemin yabancı dil olarak Türkçe derslerinde kullanılan ders kitabı incelenmiş ve sınavda kullanılan söz konusu kelimeler ve

¹⁹ Goethe-Zertifikat A1: Fit in Deutsch 1 Almanca sınavı örneği: http://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/materialien/A1_fit/fit1_uebungssatz_01.pdf (Erişim Tarihi:09.02.2018).

²⁰ Görsel kartları materyal kaynağı: Meine Freunde und ich. Deutsch als Zweitsprache für Kinder. Bildkarten. Klett Verlag.

dilbilgisel yapıların ders kitabının kapsamında olmasına özen gösterilmiştir. Sınavın tasarlanması bittikten sonra son şekli vermeden önce sınav uzman görüşüne sunulmuştur. Nevşehir Hacı Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapan iki öğretim üyesinin yaptığı inceleme ve önerileri sonucunda başarı sınavı çalışma için uygulamaya hazır hâle getirilmiştir²¹.

Türkçe başarı sınavının yazma ve konuşma becerisi bölümlerinin değerlendirilmesi ise şu şekildedir:

- ***Yazma Becerisi Sınavının Değerlendirilmesi***

Sınavın bu bölümünde her bölüm için alınabilecek en yüksek puan 18'dir (6 Puan x 3= 18).

- *Üretilen metin ve ya ifadelerin başarısı iki ölçüte göre değerlendirilir:*

**** İletişimsel tasarım/ içerik ve Kapsam (en fazla 3 puan)**

3 puan: Üretilen metin ve ya ifade yazma amacını tam olarak karşılamaktadır ve beklenen 30 kelime sayısına ulaşılmıştır.

2 puan: Üretilen metin ve ya ifade büyük ölçüde yazma amacını karşılamaktadır ve beklenen 20-30 arası kelime sayısına ulaşılmıştır.

1 puan: Üretilen metin veya ifade kısmen yazma amacını karşılamaktadır ve metin - ifade oldukça kısadır veya cümleler taslak metinden olduğu gibi hiç değiştirilmeden alınmıştır.

0 puan: Üretilen metin veya ifade yazma amacını karşılamamaktadır.

²¹ Türkçe Başarı Sınavı bkz. Ek.2

**** Biçimsel doğruluk (en fazla 3 puan)**

3 puan: Metin veya ifade söz dizimsel ve yapısal (imlâ / noktalama) olarak hatasız ve ya sadece seyrek hatalıdır.

2 puan: Metin veya ifade anlamı biraz bozan bazı söz dizimsel ve yapısal (imla/ noktalama) hatalar içermektedir.

1 puan: Metin veya ifadenin birçok yerinde söz dizimsel ve yapısal (imla/ noktalama) hatalardan dolayı metin ve ya ifadenin anlaşılması zorlaşmıştır.

0 puan Metin ve ya ifadede söz dizimsel ve yapısal (imla/ noktalama) çok hata vardır ve metnin ve ya ifadenin içeriği hiç anlaşılabilir değildir.

• ***Konuşma Becerisi Sınavının Değerlendirilmesi***

Sınavın bu bölümünde her bölüm için alınabilecek en yüksek puan 12'dir

(4 Puan x 3 =12).

Konuşma üretiminin başarısı iki ölçüte göre değerlendirilir:

**** Amaçlanan konuşma görevini yerine getirme**

2 puan: Konuşma amacı yerine getirildi ve hemen hemen hiç hata yapılmadı.

1 puan: Hata yapıldı ancak yine de konuşma amacı yerine getirildi.

0 puan: Çok hatalar yapıldı bu nedenle konuşma amacı yerine getirilemedi.

**** Telaffuz**

2 puan: Konuşma oldukça iyi ve anlaşılır.

1 puan: Güçlü ana dili aksanı mevcut ancak hâlen anlaşılır.

0 puan: İyi olmayan telaffuz nedeniyle anlaşılabilir değildir.

3.3.2. Kurumsal Başarı Notları

Fatih Sultan Mehmet İlkokulu bünyesindeki Geçici Eğitim Merkezinde (GEM) 4. sınıfta eğitimlerine devam eden kontrol ve deney grubu, Suriye eğitim sistemi derslerinin yanı sıra haftada 15 saat Türkçe dersi almaktadırlar. Türkçe dersinin kurumsal başarı notları da temin edilmiş ve araştırma öncesinde ön test başarı sınavını desteklemek amacıyla analizlere alınmıştır.

3.3.3. Gözlem ve Tespitler

Deney grubunun aktif öğrenme yaklaşımına göre ders ortamlarında uygulanan modüller esnasında 12 hafta boyunca ders içi gözlemler ve tespitler not alınmış aynı zamanda da ders öğretmenin de görüşleri ile raporlaştırılmıştır. Bu raporlar araştırmanın bulguları doğrultusunda ele alınarak değerlendirilmiş ve çalışmanın bulgular kısmında irdelenmiştir.

3.3.4. Ses, Görüntü ve Video Kayıtları

Araştırma süresinde hem ön test-son test konuşma sınavında hem de 12 hafta boyunca deney grubunda uygulanan aktif öğrenmenin dâhil edildiği derslerde ses ve video kayıtları ile fotoğraflar dosyalanmıştır. Sonrasında konuşma sınavı bölümünün ses ve video kayıtlarının çeviri yazı işlemi²² (transkripsiyon) yapılmıştır.

3.4. Araştırma Sürecinin İşleyişi

Deney sürecinde 12 hafta boyunca deney grubuna aktif öğrenme yaklaşımına göre ders modülleri uygulanırken, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Deneysel işlem boyunca deney ve kontrol gruplarının müfredatı aynı olan ders planları ve uygulamaları araştırmacı tarafından tasarlanmış ve öğretmenlere rehberlik edilerek araştırma süreci tamamlanmıştır.

²² Çeviri yazı işlemi sözlü metinlerin ses inceliklerinin ayrıntılı bir şekilde alfabeyle yani yazı diline çevrilmesidir.

Düzeyleri başlangıçta eşit olan iki sınıftan birinde geleneksel yöntemlerle diğerinde ise aktif öğrenme yöntem ve teknikleriyle ders işlenmiştir. Her ders öncesi aktif öğrenme yöntemini uygulayan öğretmen ile görüşme yapılmış, ders planları ona anlatılmış ve rehberlik edilmiştir. Öğrenciler de önceden bilgilendirilmiş kimi zaman da aktif öğrenme yöntemine uygun sorumluluklar verilerek takip eden hafta için ön hazırlıklı gelmeleri sağlanmıştır.

Tablo 3.3. Deney Deseni

Grup	Deney Öncesi	Deney Süreci 12 Hafta	Deney Sonrası
Deney Grubu	*Konuşma Sınavı *Yazma Sınavı	Aktif Öğrenme	*Konuşma Sınavı *Yazma Sınavı
Kontrol Grubu	*Konuşma Sınavı *Yazma Sınavı	Geleneksel Öğretim	*Konuşma Sınavı *Yazma Sınavı

Tablo 3.3.'teki deney desenine göre 12 hafta sürdürülen aktif öğrenme tabanlı konuşma ve yazma etkinlikleri Türkçe Öğreniyorum 1 ders kitabının²³ üniteleri doğrultusunda tasarlanmıştır. Toplamda ders kitabındaki 6 üniteyi kapsayan 12 adet konuşma ve 12 adet yazma olmak üzere toplamda 24 adet aktif öğrenme modülü tasarlanmıştır. Tablo 3.4.'te üniteler bazında her hafta ayrı ayrı konuşma ve yazma modül planı verilmiştir. Uygulanan konuşma ve yazma modül örnekleri Ek 3'te verilmiştir.

²³ Türkçe Öğreniyorum 1 Ders Kitabı (2015), Yunus Emre Enstitüsü Yayınları. Bkz. Ek 4

Tablo 3.4. Üniteler Bazında Konuşma ve Yazma Modül Planı

Haftalar	Üniteler	Konuşma Modülü	Yazma Modülü
1.Hafta	1.Ünite: Tanışalım	Modül 1: Gel Tanışalım Önce	Modül 1: Haydi Yazalım
2. Hafta	1.Ünite: Tanışalım	Modül 2: Harf Olalım	Modül 2: Bak Bak ve Yaz
3. Hafta	2.Ünite: Sınıfımız	Modül 3: Pantomim	Modül 3: Yaz, Bak, Söyle!
4.Hafta	2.Ünite: Sınıfımız	Modül 4: Haydi Anlat Bakalım	Modül 4: Bingo
5. Hafta	3.Ünite: Canım Ailem	Modül 5: Bu Kimin Nesi?	Modül 5: Bizimkiler
6. Hafta	3.Ünite: Canım Ailem	Modül 6: Hangi Meslek?	Modül 6: Tombala
7.Hafta	4.Ünite: Bizim Manav	Modül 7: Harika Pazar (1)	Modül 7: Haydi Yemek Yapalım
8. Hafta	4.Ünite: Bizim Manav	Modül 8: Harika Pazar (2)	Modül 8: Malzemeleri Yaz.
9. Hafta	5.Ünite: Arkadaşım Elif	Modül 9: Baş Harflerim Aynı	Modül 9: İsim-Şehir-Hayvan
10. Hafta	5.Ünite: Arkadaşım Elif	Modül 10: Söz Korusu	Modül 10: Sana Mektup Var
11. Hafta	6.Ünite: Okulumuz	Modül 11: Nesi Var?	Modül 11: Piramit
12. Hafta	6.Ünite: Okulumuz	Modül 12: Kuklalar/Hacivat-Karagöz	Modül 12: Kelime Sayma Oyunu

3.5. Verilerin Toplanması ve Analizi

Deneysel süreci 22-23 Şubat 2017 tarihlerinde ön test olarak Türkçe başarı sınavının (konuşma-yazma becerileri) uygulanmasından sonra Mart-Nisan-Mayıs 2017 aylarında 12 hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Deneysel işlem öncesinde belirlenmiş olan deney grubu ve öğretmenleri ile aktif öğrenme yaklaşımı için gerekli hazırlık ve çalışmalar yapılmıştır. Hazırlanmış olan ders planları öğretmen ile paylaşılmış ve sürecin nasıl işleyeceği konusunda gerekli bilgiler verilmiştir. Deneysel

grubu ile örnek bir hazırlık çalışması yapılarak aktif öğrenmenin kendilerine ne tarz sorumluklar getireceği ve öğrenme sürecindeki rolleri açıklanmıştır. Özellikle bu ilk hazırlık çalışmasında Suriyeli sınıf öğretmeninden de deney grubunun anlama güçlükleri göz önünde bulundurularak dilsel destek alınmıştır ve anlaşılmayan detaylar kendisi tarafından öğrencilerin ana dillerinde açıklanmıştır. Deney süreci boyunca kontrol ve deney grubunda da aynı konular işlenmiştir. 12 haftalık uygulama sonucunda 25-26 Mayıs 2017 Türkçe başarı sınavı (konuşma-yazma becerileri) son test olarak hem deney hem de kontrol grubuna uygulanmıştır. Aynı zamanda her iki grubun deney öncesinde ilk döneme ait yabancı dil olarak Türkçe kurumsal dönem notu da analizlere dâhil edilmek üzere temin edilmiştir. Verilerin analizinde bir istatistik programı yardımıyla ön-testlerde bağımsız örneklemeler için T-Testi kullanılmıştır. Grupların ön test ve son test karşılaştırmasında ise karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA analizinden faydalanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Kontrol ve Deney Gruplarının Türkçe Başarı Sınavı ve Yaş / Yıl Faktörleri

Ön Test Sonuçları

Verilerin toplanma sırasına göre ilk olarak kontrol ve deney gruplarının deney öncesinde yabancı dil olarak Türkçe ile ilgili ön bilgilerinin düzey eşitliği bakımından incelenmesi yapılmıştır. Ayrıca deney öncesine ait olan kurumsal ilk dönem notları da ön testi desteklemek ve eşitliğe kanaat getirebilmek için analizlere alınmıştır. Yaş ve Türkiye’de bulunma süresi de ön test bağlamında incelenmiştir.

Gruplar arasında Türkçe düzeyi, yaş ve Türkiye’de bulunma süreleri arasında fark olup olmadığını tespit etmek için ön testi gerçekleştirilen Türkçe başarı sınavının (konuşma-yazma) sonuçları, kurumsal başarı notları (ilk dönem), yaşları ve Türkiye’de bulunma süreleri ilişkisiz (bağımsız) t-testi ile analiz edilmiştir. Grupların konuşma ve yazma becerilerine (üretici beceriler) yönelik Türkçe başarı sınavı (ön-test), kurumsal başarı notları, yaş ve Türkiye’de bulunma süreleri ortalamaları, standart sapmaları ve t-testi sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

4.1.1. Konuşma Becerisi Sınavı Ön-Test Puanları Sonuçları

Konuşma becerisi sınavı ön-test puanlarının gruplara göre T-Test sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Konuşma Sınavı Ön-Test Puanları T-Testi Sonuçları

Ön-test	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Konuşma Becerisi	Kontrol	14	2.64	1.33	32	-0.814	.421
	Deney	20	3.10	1.77			

Konuşma becerisi sınav bölümünden kontrol ve deney gruplarına ait ön-test puan ortalamaları Tablo 4.1.'de verilmiştir. Konuşma sınavından toplam puan olarak en yüksek puan 12'dir²⁴. Araştırma öncesinde deney grubunun konuşma becerisi puan ortalaması \bar{X} : 3.10 ve kontrol grubunun da \bar{X} : 2.64'tür. Grupların konuşma becerisi ön-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için bağımsız örneklem için T-testi yapılmıştır. Sonuçlara bakıldığında grupların konuşma becerisi puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir [$t_{(32)} = -0.814$, $p > .05$]. Buna göre gruplar arasında deney öncesinde Türkçe konuşma becerisi seviyesi açısından anlamlı bir farklılık yoktur.

4.1.2. Yazma Becerisi Sınavı Ön Test Puanları Sonuçları

Yazma becerisi sınavı ön-test puanlarının gruplara göre T-Test sonuçları şu şekildedir:

Tablo 4.2. Yazma Sınavı Ön-Test Puanları T-Testi Sonuçları

Ön-test	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Yazma Becerisi	Kontrol	14	3.14	2.14	32	-1.084	.287
	Deney	20	4.10	2.77			

Yazma becerisi sınav bölümünden kontrol ve deney gruplarına ait ön-test puan ortalamaları Tablo 4.2.'de gösterilmiştir. Yazma sınavından toplam puan olarak en

²⁴ Bkz. Bölüm 3.3.1. Türkçe Başarı Sınavı

yüksek puan 18'dir²⁵ . Araştırma öncesinde deney grubunun yazma becerisi puan ortalaması \bar{X} : 4.10 ve kontrol grubunun da \bar{X} : 3.14'tür. Grupların yazma becerisi ön-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için bağımsız örneklem için T-testi kullanılmıştır. Sonuçlara göre grupların yazma becerisi puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [$t_{(32)} = -1.084$, $p > .05$]. Buna göre gruplar arasında deney öncesinde Türkçe yazma becerisi seviyesi açısından anlamlı bir farklılık yoktur.

4.1.3. Kurumsal Başarı Notları

Kurumsal Türkçe başarı notlarının gruplara göre T-Test sonuçları Tablo 4.3.'de verilmiştir.

Tablo 4.3. Kurumsal Başarı Notları T-Testi Sonuçları

Kurumsal Başarı Notları	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
	Kontrol	14	87.85	8.52	32	1.587	.122
	Deney	20	80.45	15.88			

Araştırma süreci başlamadan önce elde edilmiş olan 1. döneme ait Türkçe dersi başarı notlarına bakıldığında başarı notları ortalamaları 100'lük puanlama sistemi olarak kontrol grubunun \bar{X} : 87.85 ve deney grubunun \bar{X} : 80.45 olarak hesaplanmıştır. Grupların yabancı dil Türkçe başarı notları ortalamalarının arasında işlem öncesinde anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için bağımsız örneklem için T-testi kullanılmıştır. Sonuçlara bakıldığında grupların kurumsal başarı notları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$t_{(32)} = 1.587$, $p > .05$]. Buna göre grupların araştırma öncesinde yabancı dil Türkçe dersinin kurumsal başarı notları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

²⁵ Bkz. Bölüm 3.3.1. Türkçe Başarı Sınavı

4.1.4. Yaş Faktörü

İşlem öncesinde kontrol ve deney grubunun yaş verileri alınmış ve aralarında yaş bağlamında bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Yaş faktörünün bağımsız örneklem için T-testi sonucu şu şekildedir:

Tablo 4.4. Yaş Faktörü T-Testi Sonuçları

	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Yaş Faktörü	Kontrol	14	10.57	0.64	32	-0.087	.931
	Deney	20	10.60	1.09			

Grupların yaş ortalamaları incelendiğinde kontrol grubunun \bar{X} : 10.57 ve deney grubunun \bar{X} : 10.60 yaş aralığında oldukları ve T-Testi sonucuna göre de bu değerlerin aralarında anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir [$t_{(32)} = -0.087$, $p > .05$].

4.1.5. Yıl Faktörü

Araştırmaya başlamadan örneklem grubunun Türkiye’de bulunma süreleri ile ilgili yıl verileri toplanmıştır.

Tablo 4.5. Yıl Faktörü T-Testi Sonuçları

	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Yıl Faktörü	Kontrol	14	1.42	0.51	32	-1.661	.106
	Deney	20	1.90	0.96			

Grupların Türkiye’de bulunma süreleri Türkçe dil seviyelerini etkileyeceği varsayıldığından bu veriler bağımsız örneklem için T-testi ile incelenmiştir.

Ortalama yıl bağlamına bakıldığında kontrol grubunun Türkiye’de bulunma süre ortalaması \bar{x} : 1.42 iken ve deney grubunun \bar{x} : 1.90’dır. Tablo 4.5.’teki T-Testi sonucuna göre de grupların yıl faktörü ortalamaları arasında anlamlı bir fark oluşmadığı görülmektedir [$t_{(32)} = -1.661, p >.05$].

Tüm deney öncesi sonuçlar incelendiğinde kontrol ve deney grupları arasında yabancı dil Türkçe düzeyi, yaş ve Türkiye’de bulunma süreleri arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Böylece grupların deneysel işlem için uygun kriterleri sağladıkları sonucuna varılmıştır.

4.2. Kontrol ve Deney Gruplarının Türkçe Başarı Testine göre Ön Test ve Son-Test Sonuçları

Aktif öğrenme ile geleneksel öğretimin uygulandığı deney ve kontrol gruplarının konuşma ve yazma becerileri gelişimi açısından ön-test ve son-test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla her iki beceri için ayrı olarak karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA analizi yapılmıştır.

4.2.1. Konuşma Becerisi Ön Test ve Son Test Sonuçları

Tablo 4.6. Konuşma Becerisi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön test			Son test		
	N	\bar{x}	S	N	\bar{x}	S
Geleneksel (Kontrol)	14	2.64	1.33	14	5.35	2.61
Aktif (Deney)	20	3.10	1.77	20	7.00	1.89

Türkçe başarı sınavının konuşma becerisi sınav bölümünden toplamda alınabilecek en yüksek puan 12’dir²⁶. Tablo 4.6.’da görüldüğü üzere, geleneksel yaklaşım ile derslere devam eden kontrol grubunun deney öncesi konuşma becerisi

²⁶ bkz. Bölüm 3.3.1. Türkçe Başarı Sınavı

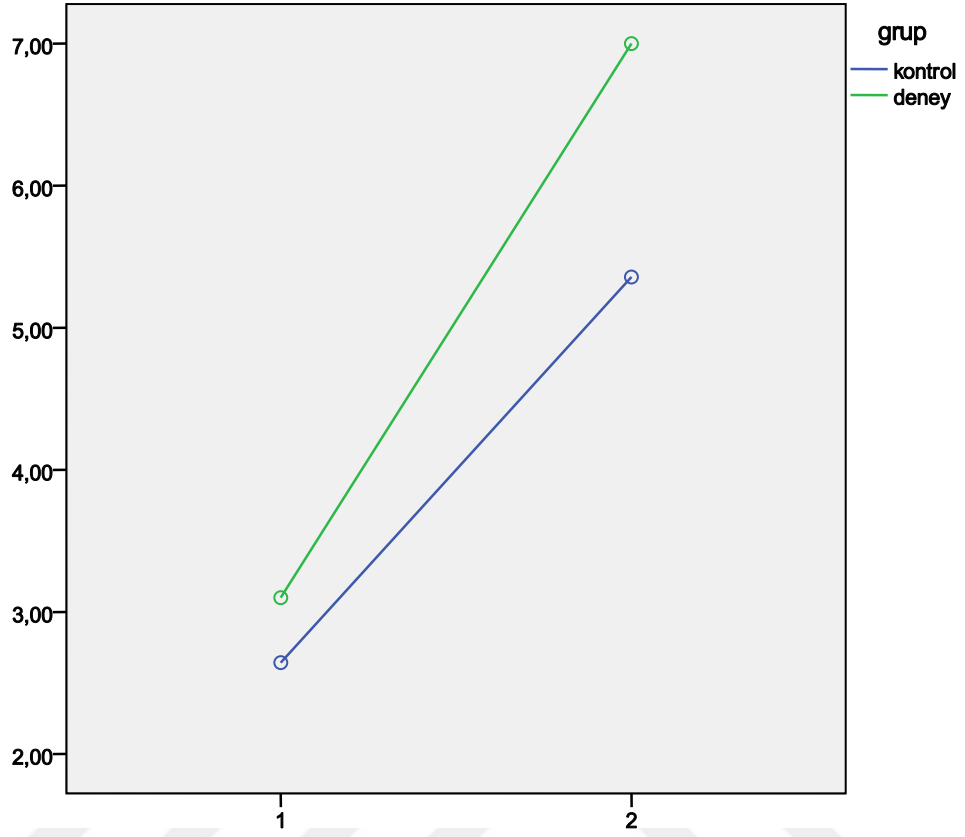
ortalama puanı \bar{x} :2.64 iken deney sonrası \bar{x} :5.35 olmuştur. Aktif öğrenme yaklaşımı ile derslere devam eden deney grubu deney öncesinde konuşma becerisi ortalama puanı \bar{x} :3.10 iken deney sonrasında \bar{x} :7.00 olarak saptanmıştır. Son testte her iki grubun konuşma becerisi puanlarında bir artış görülmektedir. Ancak deney öncesi ve deney sonrasında gözlenen bu değişimin gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 4.7.'de verilmiştir.

Tablo 4.7. Konuşma Becerisi Ön-Test /Son-Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	215.059	33			
Grup(Geleneksel/Aktif)	18.159	1	18.159	2.951	.095
Hata	196.900	32	6.153		
Denekleriçi	229.26	34			
Ölçüm (Ön-test/Son-test)	180.142	1	180.142	133.043	.000
Grup*Ölçüm	5.789	1	5.789	4.275	.047
Hata	43.329	32	1.354		
Toplam	444.319	67			

Tablo 4.7. incelendiğinde, iki ayrı öğretim ortamına katılan (aktif/geleneksel) öğrencilerin konuşma becerisi başarı puanları deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermiştir. Buna göre farklı işlem gruplarında (kontrol/deney) tekrarlı ölçümler faktörlerinin konuşma becerisinin gelişimi ve başarısı üzerindeki etki düzeyi anlamlıdır [$F_{(1-32)} = 4.275$; $p < .05$]. Deney ve kontrol grubunun konuşma becerisi sınavındaki başarıları deney grubuna verilen aktif öğrenme ortamlarına bağlı olarak farklılık göstermekte ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Her iki grupta da konuşma becerisi sınavı son-test ortalama puanlarında bir yükselme saptanmıştır (bkz. Tablo 4.6.).

Şekil 4.1.'de kontrol (mavi çizgi) ve deney (yeşil çizgi) gruplarının konuşma becerisi sınavı ön-test ve son-test puan ortalamalarının iki farklı ölçümdeki (1 ve 2) değişimi görülmektedir.



Şekil 4.1. Konuşma Becerisi Sınavı Ön-Test ve Son-Test Başarı Puanlarının Değişimi

4.2.2. Yazma Becerisi Ön-Test ve Son-Test Sonuçları

Tablo 4.8. Yazma Becerisi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön-test			Son-test		
	N	\bar{x}	S	N	\bar{x}	S
Geleneksel (Kontrol)	14	3.14	2.14	14	5.71	2.01
Aktif (Deney)	20	4.10	2.77	20	10.75	3.22

Türkçe başarı sınavının yazma becerisi sınav bölümünden toplamda alınabilecek en yüksek puan 18'dir²⁷. Tablo 4.8. incelendiğinde, geleneksel yaklaşım ile derslere devam eden kontrol grubunun deney öncesi yazma becerisi ortalama puanı \bar{x} :3.14 iken deney sonrası \bar{x} :5.71 olmuştur. Aktif öğrenme yaklaşımı ile derslere devam eden deney grubu deney öncesinde yazma becerisi ortalama puanı \bar{x} :4.10 iken deney sonrasında \bar{x} :10.75 olarak saptanmıştır. Son testte her iki grubun yazma becerisi puanlarında bir artış görülmektedir. Ancak deney öncesi ve deney sonrasında gözlenen bu değişimin gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 4.9.'da verilmiştir.

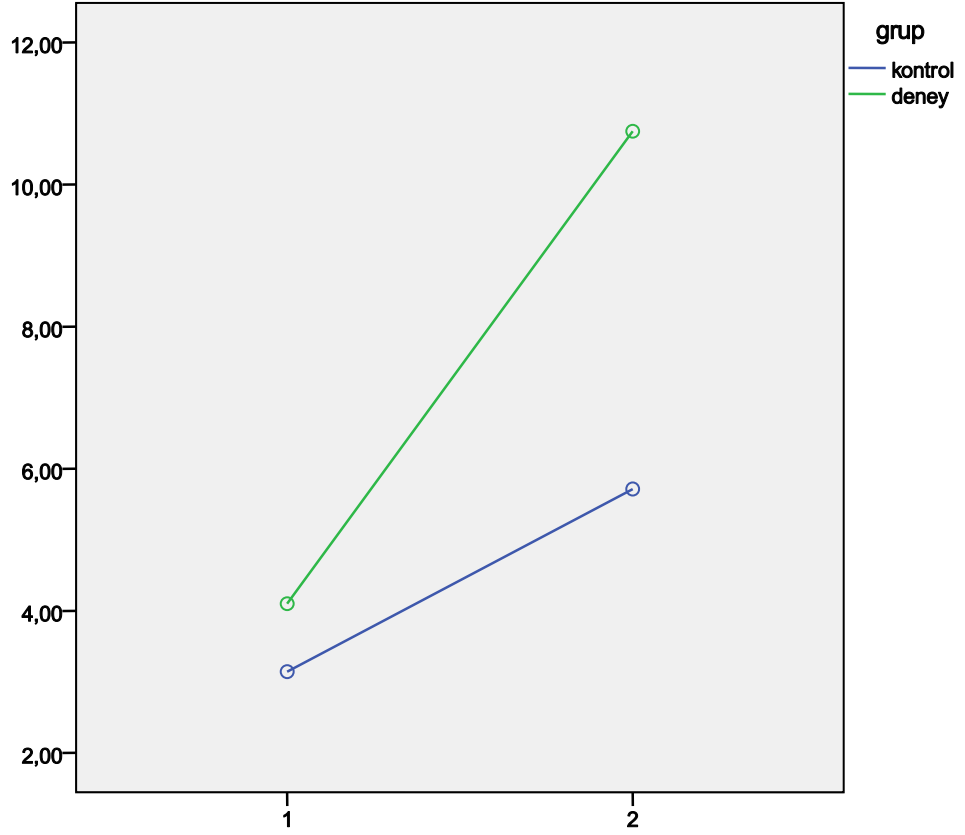
Tablo 4.9. Yazma Becerisi Ön-Test /Son-Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	529.015	33			
Grup(Geleneksel/Aktif)	147.883	1	147.883	12.416	.001
Hata	381.132	32	11.910		
Denekleriçi	493.628	34			
Ölçüm (Ön-test/Son-test)	350.143	1	350.143	149.416	.000
Grup*Ölçüm	68.496	1	68.496	29.229	.000
Hata	74.989	32	2.343		
Toplam	1022.643	67			

Tablo 4.9.'a göre aktif ve geleneksel öğretim ortamlarına katılan kontrol ve deney gruplarının yazma becerisi sınavı başarı puanları deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermiştir. Buna göre farklı işlem gruplarında (kontrol/deney) tekrarlı ölçümler faktörlerinin yazma becerisinin gelişimi ve başarısı üzerindeki etki düzeyi anlamlıdır [$F_{(1-32)} = 29.229$; $p < .05$]. Deney ve kontrol grubunun yazma becerisi sınavındaki başarıları deney grubuna verilen aktif öğrenme ortamlarına bağlı olarak farklılık göstermekte ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Her iki grupta da yazma becerisi sınavı son-test ortalama puanlarında bir artış tespit edilmiştir (bkz. Tablo 4.8.).

²⁷ Bkz. Bölüm 3.3.1. Türkçe Başarı Sınavı

Şekil 4.2’de kontrol (mavi çizgi) ve deney (yeşil çizgi) gruplarının yazma becerisi sınavı ön-test ve son-test puan ortalamalarının iki farklı ölçümdeki (1 ve 2) değişimi görülmektedir.



Şekil 4.2. Yazma Becerisi Sınavı Ön-Test ve Son-Test Başarı Puanlarının Değişimi

4.3. Gözlemlere İlişkin Bulgular

Aktif öğrenme süreçte şekillenen bir öğrenmedir. Kesin kuralları olmadığı gibi hedef kitleye göre de değişmektedir. Aynı yaş grubuna ya da seviyeye bile uygulansa farklılıklar içermektedir. Fakat aktif öğrenmeye alışan, uygulamayı benimseyen grupta rahatlıkla yürütülmektedir. Geçici Eğitim Merkezinde (GEM) de durum böyle olmuştur. Araştırmacının aldığı notlar, çekilmiş olan video ve fotoğraflar incelendiğinde şu tespitlere varılmıştır:

Başta aktif öğrenmenin ne olduğu ile ilgili ve nasıl uygulanacağı yönünde bir kafa karışıklığı var iken, zamanla bu durum ortadan kalkmıştır. Sınıfta grup çalışmaları ile ilgili etkinlikler ilk başta zaman alırken daha sonra kendiliğinden şekillenmeye başlamıştır. Bu da aktif öğrenmenin sorumluluğu öğrenene verdiğinin, otokontrolü sağladığının bir göstergesidir.

Aktif öğrenme çalışkan ve başarılı öğrencilerin sivrildiği bir metot değildir. Aksine tüm sınıfın katıldığı bir öğrenmedir. Bu durum GEM’de de görülmüştür. Daha önceki çalışmalara hiç katılmayan öğrencilerin aktif öğrenme uygulamalarında istekli olduklarını, seyerek onları uyguladıkları gözlemlenmiştir. Aktif öğrenmenin özgüven üzerinde de etkili olduğu gözlenmiştir. Başlarda çekingen ve utangaç olan öğrencilerin uygulama sonunda daha öz güvenli oldukları tespit edilmiştir.

Aktif öğrenme öğrenciyi doğrudan hayata hazırlamaktadır. Dil sosyal çevrede öğrenilir. Dil öğretimi kural ezberletme değildir, kültür aşlamadır. Bu bakımdan aktif öğrenme uygulamaları gerek hayatın içinden benzetim ortamlarını sunabilmesi, gerekse de öğrenci merkezli olup ihtiyaca binaen şekillenen insancıl uygulamaları sayesinde dil öğretimi bakımından elverişlidir. Uygulamada da bu gözlemi yapma fırsatı yakalanmıştır. Öğrenciye kimi zaman kelime öğretimi ile ilgili oyunlaştırılmış uygulamalar yaptırılırken kimi zaman da bir pazar kurulmuş gibi alışveriş yaptırılarak gündelik hayatta kullanacağı türden öğrenmelere rehberlik edilmiştir.

Aktif öğrenme Türkçeye olumlu bir tutum geliştirmeye de katkı sağlamıştır. Aktif öğrenme uygulamalarının yapılacağı derslerde öğrencilerin daha istekli, heyecanlı ve sevinçli olduğu gözlemlenmiştir. Dersler öğrenenler açısından daha zevkli hâle geldi. Bu da özgüveni arttırdığı gibi ders başarısı anlamında da olumlu bir etki yarattı. Aktif öğrenmenin uygulandığı deney grubunun akademik başarılarında kontrol grubuna göre artış olduğu uygulama sonunda tespit edildi. Yapılan son testte de aktif öğrenme uygulamasının yapıldığı deney grubu öğrencilerinin kendinden daha emin bir şekilde konuşma sınavlarında kendilerini gösterdikleri gözlemlendi.²⁸ Yazma açısından da aktif öğrenme uygulamaları öğrencilerin kendini ve akranlarını değerlendirmesi, yazdıklarının üzerine düşünmesi sayesinde kontrol grubuna göre

²⁸ Bkz. Ek 6 Örnek Transkripsiyonlar

deney grubunu daha başarılı kılmıştır.²⁹ Bu genel gözlemlerle de anlaşıldığı üzere aktif öğrenme yerinde ve doğru kullanılırsa başarıyı artırmakta, dil becerilerini geliştirmektedir. Özellikle de üretici beceriler aktif öğrenme sayesinde rahatlıkla geliştirilebilir. Ek 3'te modüllerin uygulanması sonucunda da araştırmacının gözlem notları ve tespitleri mevcuttur.



²⁹ bkz. Ek 5 Örnek Sınav Kâğıtları ve Kontrol Formu

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrenci merkezli bir yaklaşım olan aktif öğrenme, kalıcı ve kaliteli öğrenme ortamları için önerilerde bulunan bir yaklaşımdır. Öğrenenler hem zihinsel hem de bedensel olarak aktif ders süreçleri yaşarken, aynı zamanda da kendi yaşantılarında bu yeni bilgileri içselleştirmektedirler. Geleneksel yaklaşımdaki klasik öğrenme-öğretme süreci değişmiştir. Sorumluluk öğretmenle birlikte öğrenci tarafından da paylaşılır.

Bu çalışma, öğretmenlerin otorite ve bilgi aktarıcısı olduğu geleneksel öğrenme ortamlarından sıyrılmayı amaçlayan deneysel bir çalışmadır. Günümüz anlayışına ve gelişmelerine bakıldığında bunun bir gereklilik olduğu görülmektedir. Özellikle yabancı dil öğretimi alanında aktif öğrenme yaklaşımına göre şekillenmiş ders ortamları günden güne önem kazanmaktadır. Aktif öğrenme, geleneksel öğrenmelere göre başarısı artmış ve özgüveni gelişmiş öğrenenler ortaya çıkarmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, Geçici Eğitim Merkezlerinde erken yaşlardan itibaren dil öğrenmeye başlayan öğrenenlerin özellikle üretici becerilerinin (konuşma-yazma) geliştirilmesine katkı sağlayacak bir yaklaşım olduğu düşünülen aktif öğrenme bu nedenle araştırmamızda temel alınmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma modeli olarak karşılaştırma gruplu ön test-son test modeli kullanılmıştır.

Yabancı dil derslerinde aktif öğrenme yaklaşımının uygulanmasının, konuşma ve yazma becerilerinin gelişimine ve başarısına etkisini ölçebilmek amacıyla veri toplama aracı olarak Türkçe başarı sınavı geliştirilmiştir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde, deney öncesi ön-test ilişkisiz (bağımsız) t-testi bulguları kontrol ve deney gruplarının Türkçe başarı sınavının (konuşma-yazma) sonuçları ve kurumsal başarı notları, yaşları ile Türkiye’de bulunma süreleri açısından aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Konuşma becerisi sınavı ön-test puanları sonuçlarına bakıldığında, araştırma öncesinde deney grubunun konuşma becerisi puan ortalaması \bar{x} : 3.10 ve kontrol grubunun da \bar{x} : 2.64'tür ve grupların konuşma becerisi puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir [$t_{(32)} = -0.814, p >.05$]. Buna göre gruplar arasında deney öncesinde Türkçe konuşma becerisi seviyesi açısından anlamlı bir farklılık yoktur.

Araştırma öncesinde yazma becerisi ön-test bulgularına göre, deney grubunun yazma becerisi puan ortalaması \bar{x} : 4.10 ve kontrol grubunun da \bar{x} : 3.14'tür ve grupların yazma becerisi puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [$t_{(32)} = -1.084, p >.05$]. Buna göre gruplar arasında deney öncesinde Türkçe yazma becerisi seviyesi açısından da anlamlı bir farklılık yoktur.

Kurumsal Türkçe dersi başarı notlarına bakıldığında, deney öncesinde başarı notları ortalamaları 100'lük puanlama sistemi olarak kontrol grubunun \bar{x} : 87.85 ve deney grubunun \bar{x} : 80.45 olarak hesaplanmıştır ve grupların kurumsal başarı notları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$t_{(32)} = 1.587, p >.05$].

Grupların yaş ortalamaları incelendiğinde, kontrol grubunun \bar{x} : 10.57 ve deney grubunun \bar{x} : 10.60 yaş aralığında oldukları belirlenmiştir ve T-Testi sonucuna göre de bu değerlerin aralarında anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir [$t_{(32)} = -0.087, p >.05$].

Ön-test bağlamında son olarak da grupların Türkiye'de bulunma sürelerine yıl faktörü olarak bakılmış ve ortalama yıl bağlamında kontrol grubunun Türkiye'de bulunma süre ortalaması \bar{x} : 1.42 iken ve deney grubunun \bar{x} : 1.90 olarak saptanmıştır. T-Testi sonucuna göre de grupların yıl faktörü ortalamaları arasında anlamlı bir fark oluşmadığı görülmektedir [$t_{(32)} = -1.661, p >.05$].

Bu analiz sonuçlarına göre grupların deneysel işlem için uygun kriterleri sağladıkları sonucuna varılmıştır. 12 haftalık bir deney süreci sonucunda deneysel işlem tamamlanmış ve aktif öğrenme ile geleneksel öğretimin uygulandığı deney ve

kontrol gruplarının konuşma ve yazma becerileri gelişimi açısından ön-test ve son-test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla her iki beceri için ayrı olarak karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA analizi yapılmıştır.

Bulgulara göre geleneksel yaklaşım ile derslere devam eden kontrol grubunun deney öncesi konuşma becerisi ortalama puanı \bar{x} : 2.64 iken deney sonrası \bar{x} : 5.35 olmuştur. Aktif öğrenme yaklaşımı ile derslere devam eden deney grubu deney öncesinde konuşma becerisi ortalama puanı \bar{x} : 3.10 iken deney sonrasında \bar{x} : 7.00 olarak saptanmıştır ve konuşma becerisinin gelişimi ve başarısı üzerindeki etki düzeyi deney grubu lehine anlamlıdır [$F_{(1-32)} = 4.275$; $p < .05$]. Kontrol grubunun deney öncesi yazma becerisi ortalama puanı \bar{x} : 3.14 iken deney sonrası \bar{x} : 5.71 olmuştur.

Aktif öğrenme yaklaşımı ile derslere devam eden deney grubu deney öncesinde yazma becerisi ortalama puanı \bar{x} : 4.10 iken deney sonrasında \bar{x} : 10.75 olarak saptanmıştır. Analiz sonuçlarına göre yazma becerisinin gelişimi ve başarısı üzerindeki etki düzeyi de deney grubu lehine anlamlıdır [$F_{(1-32)} = 29.229$; $p < .05$].

Bu araştırmanın sonuçları ile alanyazındaki araştırmaların sonuçları incelendiğinde benzer sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Dil becerileri açısından aktif öğrenme yaklaşımı ile tasarlanan derslerin daha anlamlı ve daha başarılı olduğu sonucuna varan çalışmalara bakıldığında, Şahin (2004) yazılı anlatım becerisinin gelişiminde, Güneşli (2007) okuma ve yazma becerilerini geliştirilmesinde, Saday (2007), İşisay ve Demirel (2010) ve Sallabaş (2011) konuşma becerisinin geliştirilmesinde, Aytan (2011) ise dinleme becerisi üzerine etkisi bağlamında olumlu sonuçlara ulaşmışlardır.

Sonuç olarak bu deneysel çalışma bulgularına göre, aktif öğrenme yaklaşımına göre yapılandırılmış yabancı dil olarak Türkçe 4. sınıf düzeyi derslerinin üretici beceriler olan konuşma ve yazmanın geliştirilmesinde ve öğrenci başarısında olumlu ve anlamlı yönde etkili olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmanın sonucunda öğretmenlere, eğitim yöneticilerine, araştırmacılara ve Milli Eğitim Bakanlığına şu önerilerde bulunulabilir:

- **Öğretmenlere Yönelik Öneriler**

1. Aktif öğrenmeyi uygulayan öğretmenler, bilgilerini artırmalıdır. Aktif öğrenme ile yürütülebilecek yöntem ve teknikler konusunda teorik bilgiler edinmeli, sonrasında onu uygulamaya dönüştürmelidir.

2. Aktif öğrenme ile ilgili ön yargılarını kırmalıdır. Uygulama başında bazı zorluklar ve aksamalar söz konusu olabilir. Ama ilerleyen zamanlarda bu zorluk ve aksamalar ortadan kalkacaktır.

3. Öğretmenler derse hazırlıklı gelmelidir. Aktif öğrenme öncesinde iyi hazırlanmış bir ders önemlidir. Sonrasında öğretmen öğrencilerine ön öğrenmelerini harekete geçirecek hazırlıklar yaptırmalıdır.

4. Aktif öğrenme öğretmenin her şeyi öğrenciye bırakacağı bir öğrenme değildir. Öğretmen de süreçte aktif olmalı, olası krizlere doğru müdahaleler edebilmelidir.

5. Aktif öğrenmede iş birliği oldukça önemlidir. Hem sınıf içinde öğrencilerle hem de dışarıda diğer öğretmenlerle gerekli ve yeterli iş birliği sağlanmalıdır.

6. Aktif öğrenme başarılı öğrencilerin sivrilerle başarılarını daha da artırdığı bir öğrenme değil, sınıfın genelinin derse istekli katılmasını sağlayan ve herkesin belli ölçüde katkıda bulunduğu bunun yanında ihtiyacına göre fayda sağladığı bir öğrenmedir. Öğretmenler bunun bilincinde olmalıdır. Dersler bu bağlamda bütün öğrencilerin görev alıp faydalanacağı şekilde düzenlenmelidir.

- **Eğitim Yöneticilerine Yönelik Öneriler**

1. Yöneticiler aktif öğrenme konusunda bilgilenmeli ve aktif öğrenmenin okulda öğretmenler tarafından uygulanmasını kolaylaştırmalıdır.

2. Aktif öğrenme sırasında gerekli olabilecek malzeme ve eşyaların temininde öğretmen ve öğrencilere yardımcı olmalıdır. Çağımızda “Ders dört duvar arasında işlenir.” anlayışı yıkılmıştır. Bu bakımdan idareciler öğretmenlere ve öğrencilere gereken esnekliği sağlamalıdır.

3. Okulda aktif öğrenme konusuyla ilgili bilgilendirici toplantılar düzenlemeli bu konuda üniversiteler ile iş birliğinde bulunmalıdır. Öğretmen, öğrenci ve velilerin bu toplantılardaki paylaşımlardan faydalanmasını sağlamalıdır.

- **Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

1. Aktif öğrenmenin konuşma ve yazma becerilerine etkisinin araştırıldığı bu çalışma 4. sınıf düzeyinde yürütülmüştür. Benzer çalışmalar başka sınıf düzeylerinde de yürütülebilir.

2. Dinleme ve okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik de aktif öğrenmenin etkisi araştırılabilir.

3. Suriyeli kız öğrencilerle yürütülen bu çalışma erkek öğrencilerle de yürütülebilir. Başka yabancı uyruklularla da benzer çalışmalar yürütülebilir.

4. Bu çalışma, dil seviyesi olarak A1 düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Aktif öğrenme uygulamaları her dil seviyesine uygun yürütülebilir. Diğer düzeylerde de aktif öğrenmeye uygun çalışmalar yapılabilir.

5. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde aktif öğrenme uygulamalarına yönelik materyaller geliştirilebilir, kitaplar hazırlanabilir. Beceri odaklı ve Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesine uygun dil seviyelerine göre düzenlenmiş materyaller aktif öğrenme uygulamalarının yaygınlaşmasını sağlayacaktır. Aktif öğrenmenin akademik başarıyı arttırdığının çalışmamızda ortaya çıktığını da göz önünde

bulundurursak bu öğrenme modeli sayesinde öğrenci başarısının daha da artacağı düşünülmektedir.

- **Milli Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler**

1. Her geçen gün Türkçe dünyada tanınan ve rağbet gören bir dil olmaktadır. Bu açıdan Türkçeyi öğretecek öğretmenlerin yetiştirilmesi ve istihdamı konusu çok iyi planlanmalıdır.

2. Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) ile gerekli görüşmeler yapıp Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretecek öğretmenler için lisans eğitimi veren bir bölüm kurulabilir. Bu bölümden mezun öğrenciler her yıl ihtiyaca binaen Milli Eğitim Bakanlığına bağlı çeşitli okullarda istihdam edilebilir. Kısa vadede bu mümkün değilse de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında lisansüstü eğitim alan öğrenciler bu alanda öğretmenlik yapabilir.

3. Hâlihazırda Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlere hizmet içi eğitim verilebilir. Onların akademik anlamda kendilerini geliştirmesi sağlanabilir. Bu öğretmenlerin kendilerini geçici görmemesi için kadro tahsis edilebilir. Böylece daha profesyonel ve süreklilik arz eden bir süreç yürütülür.

4. Bakanlık bu alanda farkındalık uyandıracak uygulamalar yapabilir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği kampüsler kurulabilir. Burada da sürekli eğitimler verilebilir. Avrupa standartlarında dil öğretimi yapılabilir. Ülkemiz bir geçiş güzergâhında olduğundan bu eğitim kurumları daima açık olur. Çeşitli göç vb. durumlarda da daha faal çalışılabilir.

KAYNAKLAR

Açıköz Ün K (2007) *Aktif Öğrenme Yazıları* (Biliş Gelişim Coşkusu Yayıncılık, İzmir).

Açıköz Ün K (2008) *Aktif Öğrenme* (Biliş Gelişim Coşkusu Yayıncılık, İstanbul).

Aktaş T, İşigüzel B (2013) *Erken Yaşlarda Oyunlarla Yabancı Dil Öğretimi Kuramdan Uygulamaya* (Nevşehir Üniversitesi Yayınları, Ankara).

Akpınar Dellal N (2011) *Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi ve Dil Edinimi Nedir? Niçin? Nasıl?*, Çanakkale Kitaplığı Akademi, Çanakkale.

Aykaç N (2014) *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (Pegem Yayıncılık, Ankara).

AOÖÇ: Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Avrupa Dil Gelişim Dosyası, www.adp.meb.gov.tr, 2011.

Aydede M N (2006) İlköğretim altıncı sınıf fen bilgisi dersinde aktif öğrenme yaklaşımını kullanmanın akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerine etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Adana.

Aydede M N (2009) Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin kendi kendine öğrenme ve eleştirel düşünme becerileri ile öz yeterlilik inançlarına ve erişilerine etkisi, Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, İzmir.

Aytan T (2011) Aktif öğrenme tekniklerini dinleme becerisi üzerindeki etkileri. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Konya.

Aytar A G Öğretir A D (2008) Okul öncesi eğitim kurumlarındaki yabancı dil eğitimine ilişkin anne-baba ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi* 16(1): 13-30

Bakır S (2015) Yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının, yazma becerisi öz yeterliklerinin ve türkçe yazma becerilerinin incelenmesi, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Erzurum.

Barın E (2004). Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler. *Türkiyat Araştırmaları* 1: 19-30.

Binbaşıoğlu C (2003) *Eğitim ve Öğretim Üzerine Yazılar* (Nobel Yayın Dağıtım, Ankara)

Beck JB (1997) *The Effect of Active Learning Methods With Adult Schizophrenic In-Patients on Attitudes Toward Neuroleptic Medications. Nonpublished Dissertation,* The Temple University. UMI Number: 9724210

Boztaş H (2012) İlköğretim 8. sınıf matematik dersi üçgenler alt öğrenme alanının öğretiminde aktif öğrenme yaklaşımının öğrencilerin başarısına ve kalıcılığına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bulut P (2005) Okulöncesinde aktif öğrenme modelinin uygulanabilirliği. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Elazığ.

Büyükeskil M (2008) Ortaöğretim öğrencilerinin, sınıf rehber öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerinin etkin öğrenme ile ilgili görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Büyükikiz, KK (2011) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Büyüköztürk, Ş (2007) *Deneysel Desenler*. (PegemA Yayınları, Ankara).

Büyüköztürk Ş, Çakmak EK, Akgün ÖE, Karadeniz Ş, Demirel F (2011) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (PegemA Yayınları, Ankara).

Calp M (2010) *Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi* (Nobel Yayın Dağıtım, Ankara).

Ciritli ET (2006) İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin aktif öğretim metodunu algılama ve sınıflarında uygulama durumlarının incelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Common European Framework Of Reference For Language, Learning, Teaching, Assesment. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Çakır İ (2010) Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Erciyes Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Sayı: 28 : 165-176

Çalışkan F (2005) İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Aktif Öğrenme Yöntemlerinden Çözümlemeli Öykü Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Tutumlarına Ve Aktif Öğrenme Düzeylerine Etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Çilenti K (1991) *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. (Gül Yayınevi, Ankara).

Demirel Ö (2004) *Yabancı Dil Öğretimi*. (PegemA Yayıncılık, Ankara).

Demirel Ö (2013) *Eğitimde Program Geliştirme*, (Pegem Yayıncılık, Ankara).

Demirel Ö (2003). *Türkçe ve Sınıf öğretmenleri için Türkçe Öğretimi*. (Öncü Basımevi, Ankara).

Dilci T (2011) *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (İdeal Kültür Yayıncılık, İstanbul).

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (2013). (Telc GmbH, Frankfurt/Main, Almanya).

Doğan Y (2009) Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 7(1): 185-204

Ediskun H (2017) *Yeni Türk Dil Bilgisi* (Remzi Kitabevi, İstanbul).

Ergin M (2002) *Türk dil bilgisi* (Bayrak Yayınevi, İstanbul).

Emiroğlu S (2013) *YTÖ El Kitabı* (Ed. Durmuş M. Okur A.) *YTÖ El Kitabı* (Grafiker Yayınları, Ankara).

Erkan DY, Saban Aİ (2011) Writing performance relative to writing apprehension, self-efficacy in writing and attitudes towards writing: a correlational study in turkish tertiary-level EFL *Asian EFL Journal*, S: 13 (1).

Özdemir E, Binyazar A (1998) *Yazma Öğretimi Yazma Sanatı*. (Papirüs Yayınevi, İstanbul).

Güzel A (2013) *İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi* (Öncü Kitap, Ankara).

Gönen M (1998) *Çocuk Eğitiminde Drama* (Epsilon Yayıncılık, İstanbul).

Güneşli A (2007) Etkin öğrenme yaklaşımının ana dili eğitiminde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dilbilim (Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi) Anabilim Dalı, Ankara.

Hanbay O (2007) Etkin öğrenme modelinin ikinci yabancı dil olarak Almancanın bilişsel, edimsel ve duyuşsal öğrenilmesine etkisi, Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Hanbay O (2013) *Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi* (Anı yayıncılık, Ankara).

Harmin M (1994) *Inspiring Active Learning: A Handbook for Teachers* (ASCD, Virginia).

İşisağ KU ve Demirel Ö (2010) Diller için avrupa ortak başvuru metni'nin konuşma becerisinin gelişiminde kullanılması. *Eğitim ve Bilim* Cilt 35, Sayı 156: 190-204.

Kalem S (2002) Ortaöğretim alan öğretmenliği öğretimi planlama ve değerlendirme dersi öğrencilerinin aktif öğrenme yaklaşımıyla düzenlenen eğitim durumları ile ilgili görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, İstanbul.

Kalfa M (2014) Yabancılara Türkçe Öğretiminde Temel Düzeydeki Öğrencilerin Eğitsel Oyunlarla Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi, *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 2014 Bahar (20): 85-102

Kalem S, Fer S (2003) Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* C.3, S.2, 433-461.

Keyser MW (2000) Active learning and cooperative learning: understanding the difference and using both styles effectively. *Research Strategies* 17: 35-44

Kılıç Ö (2006) Aktif öğrenme tekniklerinin ingilizce dilbilgisi kurallarını uygulama becerisi üzerindeki etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Koç C (2007) Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve sınıf içi etkileşim üzerindeki etkileri, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Koçak S (2010) Aktif öğrenme yönteminin öğrencilerin bilişim teknolojileri dersindeki başarıları ve öğrenme strateji düzeyleri üzerindeki etkileri. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kotil Ç (2002) Yabancı Dil Eğitimi. *Çocuk ve Aile Dergisi* 47: 11-13.

Kuru Atadere Y (2012) Türkiye’de erken yaşta yabancı dil eğitimi veli ve öğretmenlerin erken yaşta yabancı dile yönelik algı ve tutumları. Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Alman Dili Ve Edebiyatı Eğitimi Bilim Dalı, Çanakkale.

Kurudayıoğlu M (2003) Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler, TÜBAR-XIII-/2003-Bahar: 287-309.

Lubbers CA, Gorcyca DA (1997) Using active learning in public relations instructions. *Demographic Predictors of Faculty Use Public Relations Review*, 23 (1): 67-80.

Maden S, Dincel Ö, Maden A (2015) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* Sayı: 4/2: 748-769.

Melanlıoğlu D, Demir Atalay, T (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma öz yeterlikleri üzerinde yaratıcı yazma uygulamalarının etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 0 (3): 697-721.

Menteş Bolat K (2004) İlköğretim II. kademe VI. sınıflarda dil bilgisi öğretiminde aktif öğrenme yönteminin etkililiği, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Meyers C, Thomas B. Jones (1993). Promoting active learning-strategies for the college classroom San Francisco: *Jossey-Bass Publishers*.

Millî Eğitim Bakanlığı Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı. (2015) Ankara.

Niemi H (1997) Active Learning by Teachers. OECD Reports From Eight Countries: Active Learning for Students and Teachers, p:174-188, Germany.

Nist, S. L., Holschuh, J. (2000). Active Learning Strategies for College Success, Allyn and Bacon.

Oruçoğlu Y (2004) İlköğretim ikinci kademe eylemlerin öğretilmesinde aktif öğrenme yönteminin etkililiği, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir.

Özbay M, Yaraşır Ö, Daşöz T (2016) *Etkin Öğrenme Ve Dil Becerilerinin Geliştirilmesi* (Öncü Kitabevi, Ankara).

Özsoy O (2003) *Etkin Öğrenci, Etkin Öğretmen, Etkin Eğitim* (Hayat Yayıncılık İstanbul).

Özüdoğru F (2016) İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının diller için Avrupa ortak başvuru metni doğrultusunda aydınlatıcı değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi, Doktora Tezi, Osman Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Eskişehir.

Philips JM (2005) Strategies For Active Learning in Online Continuing Education. *The Journal of Continuing Education in Nursing*. 36 (2): 77-83

Saban A (2014) *Öğrenme-Öğretme Süreci* (Nobel Yayıncılık, Ankara).

Sallabaş ME (2011) Aktif öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Saydam M ve Çangal Ö (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde etkin katılımlı ders dışı etkinliklerin öğrenci motivasyonuna etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 11(2), 342-358.

Schmenk B (2004). Drama in the margins: The common European framework of reference and its implications for drama pedagogy in the foreign language classroom. *Gfl Journal*, 1.

Serdaroğlu S (2010) Doğal sistemler öğrenme alanında yer alan iç kuvvetler konularının öğretiminde aktif öğrenme teknikleri. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Silberman ML (1996). *Active Learning: 101 Strategies to Teach Any Subject* (Allyn&Bacon: Boston).

Simmons K (2008) Active Learning Techniques: Engaging Students on the Road to Success. *Human Kinetics* 13(6), 6-8.

Sökmen N (2000) Önlisans öğrencilerinin kimya dersinde uygulanan aktif eğitim yöntemleri. *Eğitim Ve Bilim*, [S.l.], v. 25, n. 117: 1300-1337.

Şahin C (2004) İlköğretim II. kademe yazılı anlatım becerisinin etkin öğrenme yöntemleriyle geliştirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir.

Şen YF, Özkurul G (2016) Türkiye – Avrupa Birliği ilişkilerinde yeni bir eşik: sığınmacı krizi bağlamında bir değerlendirme. *Göç Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 2 Sayı: 2 86-119 (90)

Şahinel M (2003) *Etkin Öğrenme* (PegemA Yayıncılık, Ankara).

Şaninel M (2015). *Eğitimde Yeni Yönelimler* (Ed. Demirel Ö) Pegem Yayınları, Ankara.

Talaz G (2013). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde aktif öğrenme etkinliklerini uygulama durumları. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.

Mentiş Taş A (2005) Öğretmen Eğitiminde Aktif Öğrenme. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 6: 177-184

Taşer S (2000) *Konuşma Eğitimi*, (Papirüs Yayınevi, İstanbul).

Tiryaki EN (2013) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1): 38-44.

Topaloğlu Y (2012) Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem Ve Tekniklerin Kullanım Sorunsalı, Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Türkcan B (2017) Suriye Krizi Sonrası Göçün Türkiye’de Bölge Ekonomilerine Etkileri, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26: 769-795.

Ungan S (2007) Yazma Becersinin Geliştirilmesi Ve Önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (23), 461-472.

Ün Açıkgöz K (2001) Aktif Öğrenme *Tarım Ekonomisi Dergisi*, 06 (1 ve 2), 52-61.

Way DP, Joiner EG, Seaman MA (2000) Writing in the Secondary foreign language classroom: The effects of prompts and tasks on novice learners of French. *Modern Language Journal*, 84, 2: 155-281.

Wilke RR (2003) The Effect of Active Learning On Student Characteristics İn Human Physiology Course For Nonmajors . *Advence in Physiology Education*, vol:27, Num:4

Yalın Hİ (2014) *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme* (Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara).

Yavuz KE (2005) *Aktif Öğrenme Yöntemler* (Ceceli Yayınları, Ankara).

Yunus Emre Enstitüsü (2016) *Türkçe Öğreniyorum* (Ders Kitabı 1), Ankara.

Yunus Emre Enstitüsü (2016) *Türkçe Öğreniyorum* (Çalışma Kitabı 1), Ankara.

İNTERNET KAYNAKLARI

https://www.afad.gov.tr/upload/Node/2374/files/02_10_2017_Suriye_GBM_Bilgi_Notu.pdf (Erişim Tarihi:14.10.2017).

<https://twitter.com/Gocidaresi/status/914728056492892161>
(Erişim Tarihi:14.10.2017).

<https://twitter.com/Gocidaresi/status/914728056492892161>
(Erişim Tarihi:14.10.2017).

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.59fe45b54d61e6.03589269 (Erişim Tarihi: 05.11.2017)

<http://www.dildernegi.org.tr/TR,274/turkce-sozluk-ara-bul.html> (Erişim Tarihi: 05.11.2017).

http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb_tarafinda_n.pdf (Erişim T: 09.01.2018)

MEB (t.y.). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme, değerlendirme.* http://abdigm.meb.gov.tr/eski_site/uaorgutler/AK/cefr_Turkce.pdf adresinden 01.08.2013 tarihinde edinilmiştir.

H.Küls, Gehirnforschung, Lernen und Spracherwerb.
<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1024.html> (2006)

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.59e5358ab66f95.66039665 (Erişim Tarihi:17.10.2017)


<http://www.gfl-journal.de/1-2004/schmenk.pdf> adresinden 3 Kasım 2012 tarihinde edinilmiştir.

<http://muteferel.blogspot.com.tr/2010/01/sinif-yonetimi.html> (Erişim Tarihi: 10.02.2018)



EKLER

Ek 1. Araştırma Talebi ve İzni



T.C.
ALTINDAĞ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 92992404-605.99-E.2351861
Konu : Araştırma Talebi (Ergin ŞEN)

23.02.2017

FATİH SULTAN MEHMET İLKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Ergin ŞEN'in 23/02/2017 tarihli ve 2349339 sayılı dilekçesi.

İlimiz Çamlıdere ilçesi Merkez Atatürk ortaokulu Türkçe öğretmeni Ergin ŞEN'e ait incelenen ilgi dilekçesinde Okulunuz müdürlüğünde yüksek lisans tezi kapsamında araştırma yapmak istediği belirtilmektedir.

Adı geçenin uygulama talebi müdürlüğümüzce uygun bulunmuş olup gereğince işlem yapılmasını rica ederim.

İzzet ALAMDAR
Müdür a.
Şube Müdürü

EK : Dilekçe (1 sayfa)

Yeni Ziraat Mh. Etlik, Cad.No: 10 Altındağ/ANKARA
Strateji Geliştirme-1 Bölümü
E-posta: altindagstrateji01@gmail.com

Ayrıntılı Bilgi İçin: Fatih GÜL (Şef)
Telefon : 0(312) 341 33 68 - 341 25 09 (125)
Fax: 0(312) 341 10 85

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0973-1996-36b8-b060-bcc9 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.3553512
Konu : Araştırma İzni

16.03.2017

NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 01/03/2017 tarihli ve 1074 sayılı yazımız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancılara Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ergin ŞEN'in "**Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Aktif Öğrenme Yönetiminin Üretici Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisi**" konulu tez kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Uygulama formunun (5 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza:
Aslı ile Aynıdır.
16 Mart 2017


Yaşar SUTBAŞI
Şef

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi Ankara Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: 40 312) 221 02 17/135-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden. Şecf-dbeo-39bb-b501-d072 koda ile teyit edilebilir.

Ek 2. Türkçe Başarı Sınavı

- **Konuşma Sınavı Bölüm 1: Kendini Tanıtma.**

ADIN VE SOYADIN NEDİR?
ADINI VE SOYADINI KODLAR MISIN?
KAÇ YAŞINDASIN?
NERELİSİN?
NEREDE OTURUYORSUN? EVİNİZ NEREDE?
TELEFON NUMARAN VAR MI?
HANGİ OKULA GİDİYORSUN?
KAÇINCI SINIFTASIN?
HANGİ DİLLERİ KONUŞUYORSUN?
HOBİLERİN NELERDİR? BOŞ ZAMANLARINDA NE YAPARSIN?
AİLENDE KİMLER VAR?
BUGÜN GÜNLERDEN NE?
HANGİ AYDAYIZ?
HANGİ MEVSİMDEYİZ?

- **Konusma Sınavı Bölüm 2: Soru sorma ve cevap verme.**

KONU: Sınıfımız

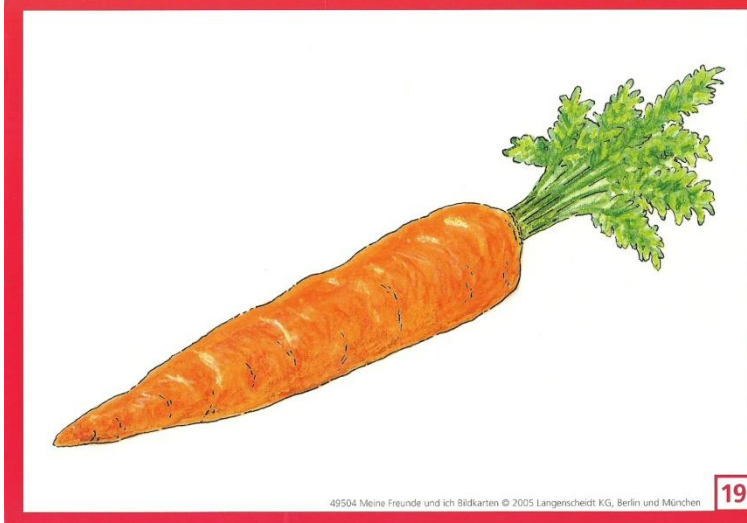
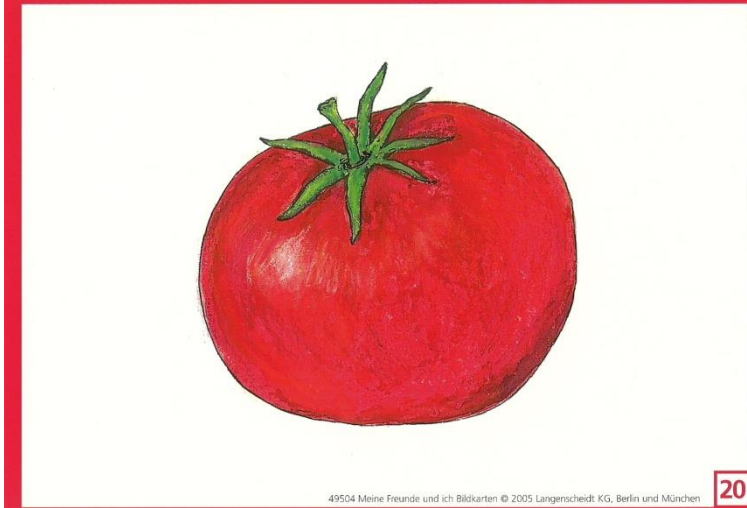
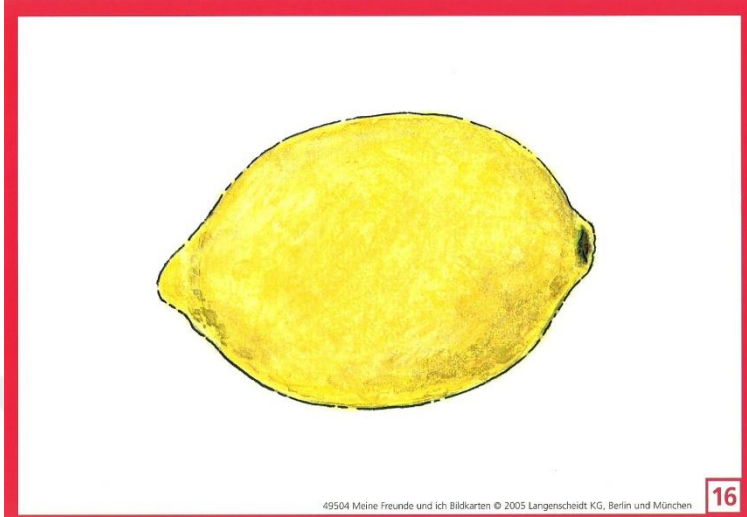
KALEM	TÜRKÇE	SIRA
KİTAP	DERS	MASA
TAHTA	OKUL	SANDALYE
KAPI	ARKADAŞ	ÇANTA
PENCERE	DEFTER	ÖĞRETMEN
ALFABE	SAAT	CETVEL
SİLGİ	BİLGİSAYAR	MAKAS
SINIF	TAKVİM	ÖĞRENCİ
KÜTÜPHANE	KANTİN	HARİTA

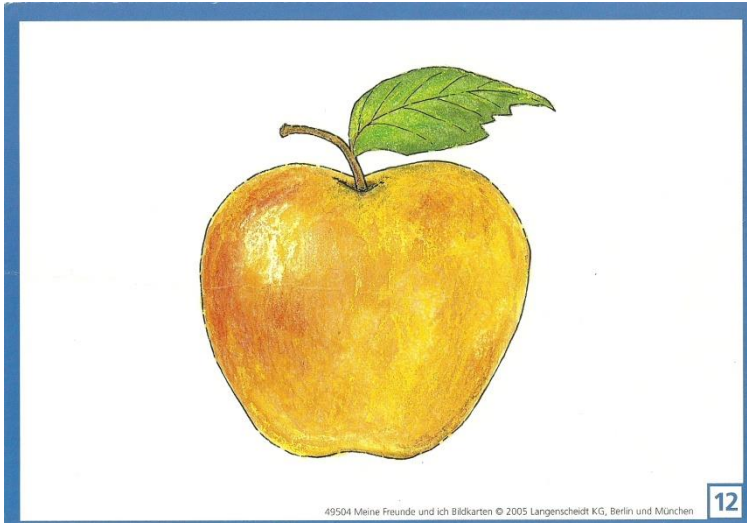
KONU: Bizim Manav

PATATES	ELMA	MUZ
MEYVE	LİRA	KİLO
SEBZE	MANAV	HAVUÇ
YARIN	İLKBAHAR	NİSAN
PAZAR	ARALIK	SALI
YARIN	BUGÜN	DÜN
KIŞ	TATİL	MEVSİM
MÜZİK	AY	GÜN
TARİH	HAFTA	SAAT

- **Konusma Sınavı Bölüm 3: Soru sorma ve cevap verme.**

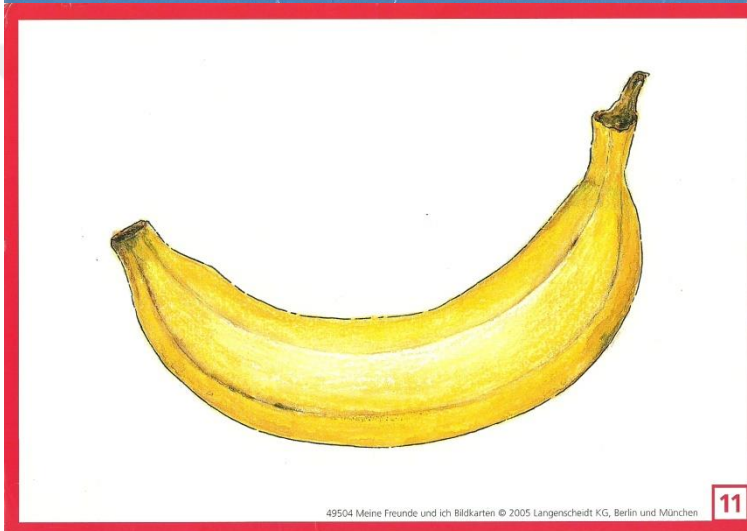
KONU: Bizim Manav





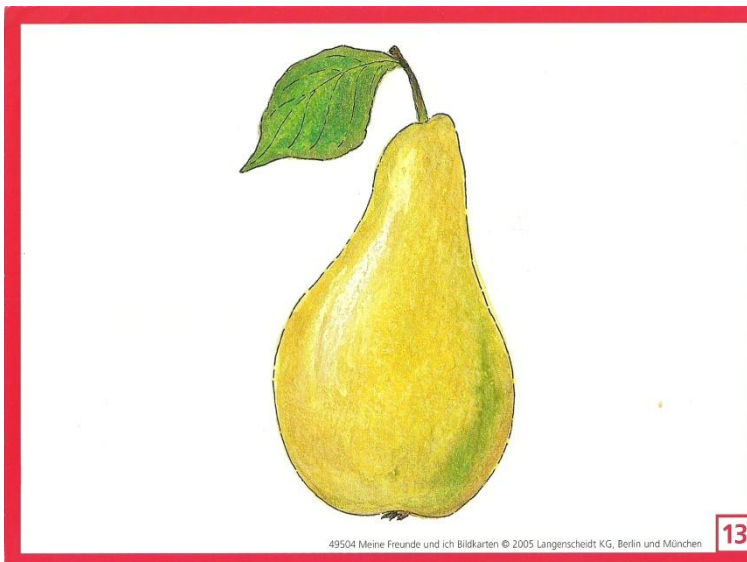
49504 Meine Freunde und ich Bildkarten © 2005 Langenscheidt KG, Berlin und München

12



49504 Meine Freunde und ich Bildkarten © 2005 Langenscheidt KG, Berlin und München

11



49504 Meine Freunde und ich Bildkarten © 2005 Langenscheidt KG, Berlin und München

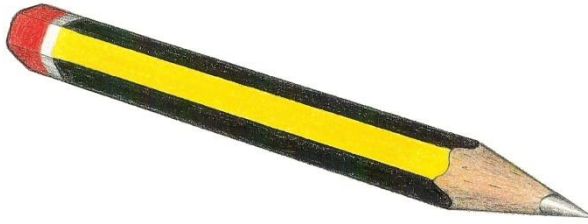
13

KONU: Sınıfımız



49504 Meine Freunde und ich Bildkarten © 2005 Langenscheidt KG, Berlin und München

28



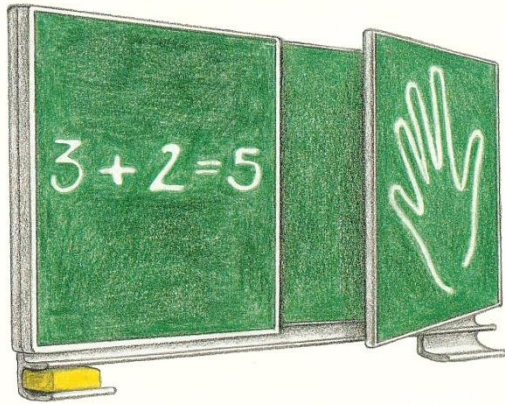
49504 Meine Freunde und ich Bildkarten © 2005 Langenscheidt KG, Berlin und München

47



49504 Meine Freunde und ich Bildkarten © 2005 Langenscheidt KG, Berlin und München

52



49504 Meine Freunde und ich Bildkarten © 2005 Langenscheidt KG, Berlin und München

53



49504 Meine Freunde und ich Bildkarten © 2005 Langenscheidt KG, Berlin und München

49



49504 Meine Freunde und ich Bildkarten © 2005 Langenscheidt KG, Berlin und München

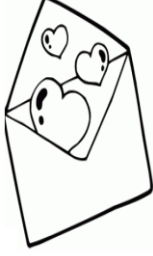
57

• **Yazma Sınavı Bölüm 1: Form Doldurma**

Kişisel Bilgilerini Yaz

ADIN VE SOYADIN	
DOĞUM YERİN	
DOĞUM TARİHİN	
CİNSİYETİN	
YAŞIN KAÇ?	
ANNENİN ADI	
BABANIN ADI	
KAÇ KARDEŞİN VAR?	
ADRESİN	
TELEFON NUMARAN	
OKULUNUN ADI	
SINIFIN	
OKUL NUMARAN	
BİLDİĞİN DİLLER	

• **Yazma Sınavı Bölüm 2: Mektup Yazma**



Mektup Arkadaşım

Sevgili Fatma,

Benim adım Ayşe. On iki yaşındayım. İki kardeşim var. Ankara’da yaşıyorum. Burada Çankaya İlkokuluna gidiyorum. Okulumu ve sınıf arkadaşlarımı çok seviyorum. Biz 5. sınıftayız ve 1 senedir Türkçe öğreniyoruz. En sevdiğim dersler Matematik ve Türkçe. Boş zamanlarımda kitap okuyorum.

Sen de bana mektubunda kendini anlatır mısın? Cevap yazmanı bekliyorum.

Görüşmek üzere, hoşça kal.

Arkadaşım Ayşe

.....,

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ek 3. Modül Örnekleri

MODÜL 7	
ETKİNLİK ADI:	HARİKA PAZAR (1)
SINIF:	4. Düzey: Temel Seviye A1
SÜRE:	80'
BE CERİ:	KONUŞMA
KAZANIMLAR:	<p>-Birisini tanıtabilir ve basit selamlaşma kalıplarını kullanabilir.</p> <p>-Birisinin hatırını sorabilir ve yeni gelişmelere karşılık verebilir.</p> <p>-Anlayışlı konuşma arkadaşları kendisine yavaş, tane tane ve tekrarlayarak hitap ettiklerinde basit günlük ihtiyaçlara yönelik günlük ifadeleri anlayabilir.</p> <p>-Birisinden bir şey isteyebilir ve birisine bir şey verebilir.</p> <p>-Sayılar, miktarlar, fiyatlar ve zaman birimleri (saat) ile başa çıkabilir.</p> <p>Birini selamlamak ya da birine veda etmek için gerekli en basit nezaket kalıplarını kullanarak, “<i>lütfen</i>” ve “<i>teşekkür ederim</i>” diyerek, kendini tanıtarak ya da özür dileyerek vb. basit bir sosyal ilişki kurabilir.</p>
MATERYALLER:	Soğan, sarımsak, patates, domates biber, patlıcan, elma, armut...

DERŞ İŞLENİŞİ:

- Sınıfın bir bölümü Pazar alanıymıŐ gibi kullanılır.
- Sıraların üzerine çeşitli sebze ve meyveler yerleŐtirilir.
- Gruplara ayrılmış öğrencilerden sırayla satıcı veya alıcı olması istenir.
- Bütün sınıfın görmesi için oturma planı düzenlenir.
- Grupların tahtada ne alması gerektiği yazılır.
- Doğru bir Şekilde tahtaya gelen ve tahtada daha önce yazılmıŐ, yemeğe göre malzeme alması gerekir. Malzemeyi doğru alan ve parayı doğru ödeyen öğrencilerin gruplarına puan verilir.
- Bütün sınıfın etkinliğe katılması ve etkinliği sessiz bir Şekilde izlemesi sağlanır.
- Böylece hem sayılar, hesaplamalar öđretilmiŐ hem de bir diyalog kurulmuş olur.
- Fonda ise Barış Manço'nun "Domates-Biber-Patlıcan" Őarkısı olabilir.



Yemeğin Adı: Karnıyarık

Satın Alınacak Malzemeler:

*Yarım Kilo Kıyma

*16 Adet Patlıcan

*1 Adet Kuru Soğan

* 5 diŐ sarımsak

<p>* 2 adet biber</p> <p>*Maydonoz</p> <p>*3 adet domates</p>	<p>ÖDEV:</p> <p>1. Evde pazardan yaptığı alışverişlerle bir yemek nasıl yapılır, onu anlatacak kısa bir yazı yazar.</p> <p>2. Haftalık Pazar alışverişini kendisinin yapmak istediği ailesine iletir. Ailesi ile pazara çıkıp alışverişini kendisi yapar.</p>
<p>GÖZLEM:</p>	<p>Öğrencilerin aktif öğrenmeye çok istekli olduklarını gözlemledim. Sınıfa ilk girildiği andan itibaren bunu gözlemlemek mümkündür. Öğrencilerin eğlendiklerini de rahatlıkla görebiliyordum. Beklentimiz aktif öğrenmenin bütün derslerde uygulanmasıydı elbette. Aktif öğrenme hayatın tamamına yansıyan öğrenmelerle ilgiliydi. Daha doğrusu yaparak yaşayarak öğrenme idi. Bugün de aktif öğrenme planında pazar alışverişini ile ilgili bir uygulama söz konusuydu. Sınıfa çeşitli sebze ve meyveler getirilmişti. Bunların önce adları söylendi, tahtaya yazıldı. Bir kısmının öğrencilerce bilindiği görüldü. Ve etkinlikte her grubun pazardan, yapacağı yemeğe göre alışveriş yapması gerektiği söylendi. “Merhaba, iyi günler, hayırlı işler, Allah bereket versin, kolay gelsin, kaç lira, kilosunu ne kadar?, ... taze mi?... “ gibi kalıp ifadeler tahtaya yazıldı. Bunların nasıl söyleneceği gösterildi. Daha sonra gönüllü pazarcılar ve grupların yapacağı yemeğe uygun alışveriş yapacakları sıra ile gelerek Pazar yerinde alışverişe giriştiler. Herkes gönüllü ve istekliydi. Eğlenceli bir uygulama</p>

oldu. Dersin devamı niteliğinde Barış Manço'nun “ Domates, Biber, Patlıcan – Nane Limon Kabuğu” şarkıları dinletildi. Hangi sebzeler ve öğrenilen kelimeler geçiyorsa grupların onları yazması istendi. En son ödev olarak herkesin bu hafta ya evin Pazar alışverişini yapması ya da evde yapılan bir yemeğin içine hangi malzemeler katıldığını anlatması istendi.

NOT: Bu gözlem araştırmacı tarafından etkinliğin uygulandığı hafta yapılmıştır.

MODÜL 9

ETKİNLİK ADI:	İSİM-ŞEHİR-HAYVAN
SINIF:	4, Düzey: Temel Seviye A1
SÜRE:	80'
DİL BECERİSİ:	YAZMA
KAZANIMLAR:	<p>-Basit ve çoğunlukla kalıplaşmış deyimler kullanarak insanları ve mekânları anlatabilir.</p> <p>-Basit, kalıplaşmış deyim ve cümleleri yazabilir.</p> <p>-Kendisinin ya da hayal ettiği insanların nerede yaşadıklarını, neler yaptıklarını basit deyimler ve cümleler kullanarak yazabilir.</p> <p>-Oturduğu yer, tanıdıkları, kendisine ait olan şeyler vb. hakkında kişisel sorular sorabilir ve benzeri soruları yanıtlayabilir.</p> <p>-Basılı tek sözcükleri ve kısa metinleri bakarak yazabilir.</p> <p>-Basit tabelalar ya da talimatlar, günlük kullanılan nesnelere isimleri, mağaza isimleri veya devamlı kullanılan deyimler gibi alışılmış sözcük ve kısa deyimleri bakarak yazabilir.</p>
MATERYALLER:	Yazı tahtası, kâğıt, kalem, çeşitli ülke, isim, şehir, eşya adlarının yer aldığı görseller.
DERŞ İŞLENİŞİ:	<ul style="list-style-type: none">• Öğrencilere bir torbanın içinden daha önce alfabenin bütün harfleri sıralanmış bir şekilde olan torbadan rastgele bir harf seçtirilir.• Gruplara ayrılan öğrencilerden seçtikleri harflerle başlayan isim, şehir, hayvan, eşya ve ülke yazmaları istenir.• İlk bitiren grup "Bitirdik." der ve kontrolü yapılır.• Grup üyelerinin birbiri ile yardımlaşmaları istenir.• Grubun bütün üyeleri doğru ve tam bir şekilde yazması sağlanır.• Bunun açıklaması yapılır. Bir üyesi dahi bitiremeyen grup bitirmiş sayılmaz.• En sonunda doğru yapan grubun herhangi bir üyesi tahtaya çıkıp tabloyu doldurur ve

bütün sınıf bitmiş örneği görmüş olur.



İSİM	ŞEHİR	EŞYA	HAYVAN	ÜLKE

DEĞERLEN-

Çalışma Kâğıdı

DİRME:	
GÖZLEM:	<p>Bu haftadan itibaren öğrencilerin aktif öğrenmeyi daha da kabullendikleri ona alıştıkları görüldü. Bu haftaki ders planında geleneksel olarak oynadığımız bilgi düzeyini de artıran bir oyunun daha basite indirgenmiş bir hâlinin aktif öğrenmeye uyarlanması söz konusu idi. Kısaca “ İsim-Şehir-Hayvan” diye kısaltabileceğimiz bu etkinlikle öğrencilere öncelikle Türklerin kullandıkları isimlerden sonrasında Türkiye’nin şehirlerinden ve hayvanlardan bahsedildi. Sonrasında da yine gruplara bölünmüş sınıfta bütün öğrencilerle alfabenin karışık olarak harfleri öğretmen tarafından verilerek ya da içinden sessizce alfabeyi sayarken sırayla grup sözcülerinin durdurması ile hangi harfte kaldığını söylemesi ile başlayan etkinlik uygulandı. Hangi harfte kalındıysa sesli olarak söylendi ve o harfle ilgili isim-şehir-hayvan yazılması istendi. Yine amaç bütün grup üyelerinin yardımlaşma ve dayanışması ile etkinliğe katılması idi. Bütün grup üyelerinin ayrı ayrı etkinlik kağıdı oluşturması istendi. Öğretmen aralarda gezerek yardımlarda ve yönlendirmelerde bulundu. Ayrıca bu hafta “Haydi Yemek Yapalım!” etkinliği uygulandı. Yemek ve malzemelerin ne olması gerektiği üzerinde konuşuldu.</p> <p>Elbette etkinliklerin öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine ve kelime hazinelerinin artmasına faydası çok büyüktü ama en önemlisi de edindiğim izlenime göre öğrenciler Türkçe öğrenmeye karşı aktif öğrenme sayesinde olumlu bir tutum geliştirmişti. Bu da onların eğlenmesi ve öğrenmesini paralel götürmekteydi.</p> <p>NOT: Bu gözlem araştırmacı tarafından etkinliğin uygulandığı hafta yapılmıştır.</p>

MODÜL 12	
ETKİN-LİK ADI:	KUKLALAR/HACİVAT-KARAGÖZ
SINIF:	4 Düzey: Temel Seviye
SÜRE:	80' Düzey: Temel Seviye
BECERİ:	KONUŞMA / YAZMA
KAZANIM-LAR:	<p>-Kendini tanıtabilir; ne iş yaptığını ve nerede oturduğunu söyleyebilir.</p> <p>-Basit ve çoğunlukla kalıplaşmış deyimler kullanarak insanları ve mekanları anlatabilir.</p> <p>-Basit, kalıplaşmış deyim ve cümleleri yazabilir.</p> <p>-Kendisinin ya da hayal ettiği insanların nerede yaşadıklarını, neler yaptıklarını basit deyimler ve cümleler kullanarak yazabilir.</p> <p>-Anlamın çıkarılması için, çok yavaş ve dikkatli konuşulduğunda ve uzun aralıklar verildiğinde söyleneni anlayabilir.</p> <p>-Kendisiyle yavaş ve anlaşılır bir şekilde konuşulduğunda yönergeleri, kısa ve basit yol tariflerini anlayabilir.</p> <p>-Ancak konuşulanlar yavaş yavaş tekrarlandığında, başka sözcüklerle dile getirildiğinde ya da düzeltildiğinde çok basit bir şekilde anlayabilir.</p> <p>-Günlük ihtiyaçlar ya da çok bilinen konular söz konusu olduğunda basit sorular sorabilir, sorulanları yanıtlayabilir, basit saptamalar yapabilir ve yapılanlara karşılık verebilir.</p> <p>-Birisini tanıtabilir ve basit selamlaşma kalıplarını kullanabilir.</p> <p>-Anlayışlı konuşma arkadaşları kendisine yavaş, tane tane ve tekrarlayarak hitap ettiklerinde basit günlük ihtiyaçlara yönelik günlük ifadeleri anlayabilir.</p> <p>-Kendisine özenle ve çok yavaş sorulan soruları, yöneltilen talimatları ve kısa, basit yol tariflerini anlayabilir.</p> <p>-Birisinden bir şey isteyebilir ve birisine bir şey verebilir.</p> <p>-Birisinden bir şey isteyebilir ve birisine bir şey verebilir.</p> <p>-Bir söyleşide, yavaş, anlaşılır, doğrudan ve deyim kullanılmadan kendisine yöneltilen basit kişisel soruları yanıtlayabilir.</p> <p>-Adresini, uyruğunu ve kişiye ait diğer bilgileri harf harf söyleyebilir.</p>

	-Çok kısa, kalıplaşmış ve çoğunlukla önceden ezberlenmiş anlatımları kullanabilir; ancak sözcük bulmak, az bilinen sözcükleri söyleyebilmek ve bildirişim kopukluklarını gidermek için sık sık ara verir.
MATERYAL- LER:	Hacivat-Karagöz kuklası
<p>DERŞ İŞLENİŞİ: Öğretmen, Türk kültüründe önemli bir yeri olan Hacivat ile Karagözü tanıtmak ve onların diyalogları ile temel seviyede dil becerilerini geliştirmek için sınıfa Hacivat-Karagöz kuklaları ile gelir. Onları bilip bilmediklerini öğrencilere sorar. Sonra onların birazdan canlanacağını ve kendilerini tanıtacağını söyler. Sonra da Hacivat ile Karagöz'ün yanlış anlamalar üzerine kurulu diyaloguna başlar. Diyalog ayrıca tahtaya yansıtılabilir. Tanışma konusu tekrar edilmiş olur. Kişilerin kendisini nasıl tanıtacağı gösterilmiş olur. Kelime, deyim öğretimi yapılır. Sıfatların nasıl kullanılacağı öğretilir. Sonrasında kelimelerin nasıl yazılması gerektiği ile ilgili bir etkinlik yapılır.</p> <p>(Karagöz kuklası sınıfa getirilir.)</p> <p>K: Hacivaaaaaaaaaat, Hacivaaaaaaaaaaaaaaaaaat neredesin?</p> <p>(Birden sınıftaki öğrencileri fark eder) A-a</p> <p>Merhaba, benim adım Karagöz. Hacivat'ı gören oldu mu?</p> <p>(O sırada Hacivat içeri girer)</p> <p>İşte geldi balkabağı.</p> <p>H: Ben geldiiiiim. Benim adım da Hacivat. Merhaba Karagöz. Çekinme kendinden bahsetmeye devam et.</p> <p>K: Ben komik bir insanım. Güldürürüm. Güldürürken de düşündürürüm. Hacivat ile anlaşamam. O bana anlatır. Ben yanlış anlarım. Ama onsuz yapamam. O nereye giderse ben oraya giderim.</p> <p>H: Ben çok okurum. Öğrenirim. Bilgili bir insanım. Ama Karagöz beni hep yanlış anlar.</p> <p>K: Yanlış mı yalınış mı?</p> <p>H: Bilmem haydi çocuklara sor bakalım?</p> <p>(Burada öğrencilerden cevap vermesi istenir.)</p> <p>K: Onlar bilir bunu. Sen söyle yaşı kaç?</p>	

H: Yaşım fazla benim

K: Kurun kaç?

H: Aaaa hiç oldu mu?

(Yaş kelimesi ile ilgili konuşulur. Öğrencilere yaş kelimesinin hangi anlamda kullanıldığı sorulur.)

...Diyalog devam eder...

K: Oldu oldu. Neden olmasın?

H: Kaş yapayım derken göz çıkardın.

K: Eyvah, kimin gözünü çıkardın?

H: Ben değil sen çıkardın.

K: Neeeeeeeeeee! Bir de iftira mı atıyorsun bana?

H: Hayır düzeltme yapıyorum.

K: Bari lezzetli mi?

H: Ne lezzetli mi?

K: Dülezzetme yapıyorum dedin ya Hacivat.

H: Yahu o öyle mi denir?

K: Soralım o zaman nasıl yazılır?

(Bu diyalogtan ve girişten sonra tahtaya çeşitli kelimeler yazılır ve onların doğrusunun nasıl olması gerektiğini kâğıtlara her gruptan bütün öğrencilerin yazması istenir. İlk bitiren öğrenci grubu "Bitirdik." der. Kelimelerin görselleri de yansıtılır ve harfleri karışık verilir. Gruplara ayrılmış sınıf üyelerinden doğrusu yazması istenir.)



Örnek kelimeler:

A-E-N-N :

O-L-K-U:

K-L-A-E-M:

F-D-R-E-T-E:

GÖZLEM:

Bu hafta sınıfa Karagöz ve Hacivat kuklası getirildi. Hem Türk kültürüne ait bu oyun tanıtılmış oldu hem de onların diyaloglarında yola çıkılarak konuşma becerisine katkıda bulunuldu. Yanlış telaffuzların düzeltilmesi üzerinde duruldu. Yazım üzerinde de bu uygulamadan yararlanılarak çeşitli etkinlikler yapıldı böylece de yanlışlar düzeltildi; eksiklikler giderildi. Bu gölge oyununa öğrencilerin ilgisi yoğundu. Sonra kuklalar öğrencilere

	<p>verildi onlara kuklaları konuşturulması söylendi. Böylece öğrenilen konuların da bir tekrarı yapılmış oldu. Sonra da kuklalarla diyalog yapılması istendi.</p> <p>NOT: Bu gözlem araştırmacı tarafından etkinliğin uygulandığı hafta yapılmıştır.</p>
--	---



<u>MODÜL 4</u>	
ETKİNLİK ADI:	Haydi Anlat Bakalım!
SINIF:	4 , Düzey: Temel Seviye A1
SÜRE:	80'
BECERİ:	KONUŞMA
KAZANIMLAR:	<p>-Basit ve çoğunlukla kalıplaşmış deyimler kullanarak insanları ve mekanları anlatabilir.</p> <p>-Basit, kalıplaşmış deyim ve cümleleri yazabilir.</p> <p>-Kendisinin ya da hayal ettiği insanların nerede yaşadıklarını, neler yaptıklarını basit deyimler ve cümleler kullanarak yazabilir.</p> <p>-Günlük ihtiyaçlar ya da çok bilinen konular söz konusu olduğunda basit sorular sorabilir,</p> <p>-Kendisine dikkatlice ve yavaş yöneltilen soru ve talimatları ve kısa, basit yol tariflerini anlayabilir.</p> <p>-En önemli gereksinimler ya da çok alışlagelmiş konulara ilişkin basit sorular sorabilir ve soruları yanıtlayabilir, basit saptamalar yapabilir ve benzeri saptamalara karşılık verebilir.</p> <p>-Bir kişi hakkında yazılı bilgi isteyebilir ya da bilgileri iletebilir.</p> <p>-Çok kısa, kalıplaşmış ve çoğunlukla önceden ezberlenmiş anlatımları kullanabilir; ancak sözcük bulmak, az bilinen sözcükleri söyleyebilmek ve bildirişim kopukluklarını gidermek için sık sık ara verir.</p>
SÜREÇ:	<ul style="list-style-type: none"> • Sınıf gruplara bölünür ve içinden seçilen sözcüğe fotoğrafı gösterilen veya söylenen nesnenin ne olduğunu tahmin etmesi istenir. • Verilen bir sürede sözcü kendisine anlatılması istenen kelimeyi telaffuz etmeden jest, mimik ve beden dili ile anlatmaya çalışır. • Böylece öğrencilerin öğrendiği kelimeler üzerinde düşünmesi sağlanır.

- En sonunda kelimenin görseli de gösterilebilir.
- Tahtaya kelime yazılıp yazılışı öğrenilmiş olur.



DEĞERLENDİRME:

Öğrencilere kendilerini ve akranlarını değerlendirecekleri öz değerlendirme-akran değerlendirme formu dağıtıldı.

GÖZLEM:

Aktif öğrenme uygulamasının sınıfın tamamında anlaşıldığı, sevildiği ve doğru uygulandığı görüldü. Bu hafta ise “Haydi Anlat Bakalım” etkinliği uygulandı. Öğrencilerin etkinliğe ilgisi yoğundu. Önce sınıf gruplara bölündü. Her gruptan bir öğrenci seçilerek kendi grubuna bir kelimeyi konuşmadan jest ve mimiklerini kullanarak anlatmaya çalıştı. Kelimeler daha önce öğrendikleri kelimelerle ilgiliydi. Sonunda bazı kelimeler üzerinde daha da düşünülmüş ve onların daha da iyi kavranılmış olduğu görüldü. Anlatım sonucu kelimelerin telaffuzu üzerinde çalışıldı. Nasıl yazılacağı ayrıca tahtada gösterildi. Böylece aktif ve eğlenceli bir ders işlenmiş oldu.

Ek 4. Türkçe Öğreniyorum 1 Ders Kitabı ve Üniteleri



içindekiler



1. ÜNİTE

Tanışalım

7-16

Konu / Dil Bilgisi

- Alfabe



2. ÜNİTE

Sınıfımız

17-26

Konu / Dil Bilgisi

- Bu ne?, Bu kim?



3. ÜNİTE

Canım Ailem

27-36

Konu / Dil Bilgisi

- İşaret ve kişi zamirleri, iyelik eki, ünlü düşmesi ve ünsüz yumuşaması



4. ÜNİTE

Bizim Manav

37-46

Konu / Dil Bilgisi

- Sayılar, çokluk eki, günler / aylar / mevsimler



5. ÜNİTE

Arkadaşım Elif

47-56

Konu / Dil Bilgisi

- Nerelisin?, ucuz / pahalı, dA ... dA bağlacı



6. ÜNİTE

Yaşasın Okulumuz

57-66

Konu / Dil Bilgisi

- Var / yok, bulunma hâli eki

Ek 5. Örnek Sınav Kâğıtları ve Kontrol Formu

**Konuşma Sınavı

- Konuşma Becerisi Kontrol Formu
(Tüm Konuşma sınavı Bölümleri için- Boş)

Öğrenci Kodu: ÖK: (Öğrenci Kontrol)

ÖD:(Öğrenci Deney)

Konuşma Becerisi Sınav Bölümleri	
Bölüm 1: *Kendini Tanıtma.	Notlar:
Bölüm2: *Seçilen yazılı kartlarla ilgili soru sorma ve cevap verme.	Notlar:
Bölüm3 *Seçilen görsel kart ile ilgili ricada bulunma, öneride bulunma ve ya soru sorma-cevaplama.	Notlar:

- Ön-Test (Deney Grubu Öğrenci 14)

Konuşma Becerisi Kontrol Formu

Ön-Test
Deney

Öğrenci Kodu: ÖK:

ÖD: 14

Fatma - Alınışta -

(kayıt 45)

Konuşma Becerisi Sınav Bölümleri

Bölüm 1:

*Kendini Tanıtma.

Reportaj = 049

Kriter 1 = 1

Kriter 2 = 1

Notlar:

Selamlama ✓

Ad Soyad ✓

Yaş = 11

Neveli ✓ Sürize

Adres ✓

Telefon x

Okul = ✓

Sınıf = 4 ✓

Diller = ✓

Gün = Perşembe

Yıl = 2013 ✓

Bölüm 2:

*Seçilen yazılı kartlarla ilgili soru sorma ve cevap verme.

Kriter 1 = 1

Kriter 2 = 0

Percare

Yazılı
kart

Notlar:

görevi

kısmen

tamamlandı

Bölüm 3

*Seçilen görsel kart ile ilgili ricada bulunma, öneride bulunma ve ya soru sorma-cevaplama.

Kriter 1 = 1

Kriter 2 = 1

Silgi

Görsel
kart

Notlar:

görevi kısmen

tamamlandı

DENEY

- Son-Test (Deney Grubu Öğrenci 14)

Konuşma Becerisi Kontrol Formu

75

Öğrenci Kodu: ÖK:

ÖD: 14

Fatma
Almüstafa

Konuşma Becerisi Sınav Bölümleri

Bölüm 1:

*Kendini Tanıtma.

kayıt = 0.75
kriter 1 = 2
kriter 2 = 2

Notlar:

tüm sorulara
cümle başlı
cevaplar ✓
teleffuz iyi

Bölüm 2:

*Seçilen yazılı kartlarla ilgili soru sorma ve cevap verme.

kriter 1 = 2
kriter 2 = 1

Okul

Notlar:

Görevi tamamlandı
Teleffuzda
basit sorular

Bölüm 3

*Seçilen görsel kart ile ilgili ricada bulunma, öneride bulunma
ve ya soru sorma-cevaplama.

kriter 1 = 1
kriter 2 = 1

Tahta

Notlar:

görevi kısmen
tamamlandı

DENEY

• Ön-Test (Kontrol Grubu Öğrenci 2)

(23 Şubat 2017)

Konuşma Becerisi Kontrol Formu

Öğrenci Kodu: Ök: 2

Öd:

~~Hayat Yasin~~
Hayat Yasin

Ön kayıt = Raporaj 002
Son kayıt = 066

Konuşma Becerisi Sınav Bölümleri	
<p>Bölüm 1: *Kendini Tanıtma.</p> <p>Raporaj = 002</p> <p>→ Puanlama = Kriter 1 = 0 Kriter 2 = 0</p>	<p>Notlar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kendisi hakkında hiç bilgi verememiştir. - Sadece "Bilmiyorum" ifadesini kullanmıştır.
<p>Bölüm 2: *Seçilen yazılı kartlarla ilgili soru sorma ve cevap verme.</p> <p>Seçilen yazılı kart</p> <p>Elma</p> <p>→ Puanlama = Kriter 1 = 0 Kriter 2 = 0</p>	<p>Notlar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • görevi tanımlanmadı. • Telaffuz yanlış değil.
<p>Bölüm 3 *Seçilen görsel kart ile ilgili ricada bulunma, öneride bulunma ve ya soru sorma-cevaplama.</p> <p>Seçilen görsel kart</p> <p>Kalem</p> <p>→ Puanlama = Kriter 1 = 1 Kriter 2 = 0</p>	<p>Notlar:</p> <p>görevi kısmen tanımladı.</p>

KONTROL

- Son-Test (Kontrol Grubu Öğrenci 2)

Kontrol 4/4

Konuşma Becerisi Kontrol Formu

Öğrenci Kodu: ÖK...2 Hayat Yasin 1066

ÖD:

Konuşma Becerisi Sınav Bölümleri	
<p>Bölüm 1: *Kendini Tanıtma.</p> <p>Kayıt = 066</p> <p>Kriter 1 = 0</p> <p>Kriter 2 = 0</p>	<p>Notlar:</p> <p>Selamlara ✓</p> <p>Ad-Soyad ✓</p> <p>Yaş = 10 ✓</p> <p>Nereli X</p> <p>Adres x</p> <p>Telefon x</p> <p style="text-align: right;">Tutuk -</p>
<p>Bölüm 2: *Seçilen yazılı kartlarla ilgili soru sorma ve cevap verme.</p> <p>K = 1 Kitap</p> <p>K = 0</p>	<p>Notlar:</p> <p>kisimci tanımladı</p> <p>Telefon x</p>
<p>Bölüm 3: *Seçilen görsel kart ile ilgili ricada bulunma, öneride bulunma ve ya soru sorma-cevaplama.</p> <p>K = 1 Makas</p> <p>K = 0</p>	<p>Notlar:</p> <p>kisimci tanımladı</p> <p>Telefon x</p>

KONTROL

**Yazma Sınavı

- Yazma 1 (Deney Grubu- Öğrenci 31)
 - Ön-Test

YAZMA ①

Deney
Ön-Test

Kişisel Bilgilerini Yaz

Adın ve Soyadın	RUA AŞELM رؤى أشلم
Doğum Yerin	SÖRYA سورية
Doğum Tarihin	2016 2017
Cinsiyetin	KIZ
Yaşın Kaç?	08 1.
Annenin Adı	SEBA ميا
Babanın Adı	YOSUF يوسف
Kaç Kardeşin Var?	5 kardeşin 5 أولاد
Adresin	BLM yokm
Telefon Numaran	05435230079 05435230079
Okulunun Adı	MÜHALPİ atfatih موهلأفأفأف
Sınıfın	4 sınıfta الصف الرابع
Okul Numaran	157
Bildiğin Diller	Arabş Türkiye

Kriter 1 = 1

Kriter 2 = 0

DENEY

- Son-Test

YAZMA ①

Deres
Sontest

Yazma Bölüm 1: Form Doldurma

Kişisel Bilgilerini Yaz

Adın ve Soyadın	RUA Eşalem.
Doğum Yerin	Halep.
Doğum Tarihin	2007.
Cinsiyetin	KIZ.
Yaşın Kaç?	10.
Annenin Adı	Seda
Babanın Adı	Yusuf.
Kaç Kardeşin Var?	5.
Adresin	Mamak İöndeh
Telefon Numaran	Yok.
Okulunun Adı	Fatih Sultan Mehmet İK
Sınıfın	4/5.
Okul Numaran	Yok.
Bildiğin Diller	Arapça, Türkçe.

Kriter 1 = 3

Kriter 2 = 2

DENEY

- Yazma 1 (Kontrol Grubu Öğrenci 25)

- Ön-Test

YAZMA ①

(25)

Kontrol
Ön-Test

Kişisel Bilgilerini Yaz

الاسم	Adın ve Soyadın	F+M d AL z hr Betar
المولد	Doğum Yerin	2006
	Doğum Tarihin	
	Cinsiyetin	
	Yaşın Kaç?	
	Annenin Adı	
	Babanın Adı	
	Kaç Kardeşin Var?	
	Adresin	
	Telefon Numaran	
	Okulunun Adı	
	Sınıfın	
	Okul Numaran	
	Bildiğin Diller	

Kriter ① = 0

Kriter ② = 0

KONTROL

- Son-Test

YAZMA ①

(25) Kontrol Son-Test

Yazma Bölüm 1: Form Doldurma

Kişisel Bilgilerini Yaz

Adın ve Soyadın	Fatma bitir
Doğum Yerin	halb
Doğum Tarihin	1/1/2000
Cinsiyetin	Suriglm
Yaşın Kaç?	12
Annenin Adı	MURG
Babanın Adı	Kalit
Kaç Kardeşin Var?	2
Adresin	ÜNdAr
Telefon Numaran	
Okulunun Adı	
Sınıfın	
Okul Numaran	
Bildiğin Diller	

Kriter ① = 1
Kriter ② = 0

KONTROL

- Yazma 2 (Deney Grubu Öğrenci 1

- Ön-Test



YAZMA 2

415
Ön-Test
Deney Yansıma

Mektup Arkadaşım

Sevgili Fatma,

Benim adım Ayşe. On iki yaşındayım. İki kardeşim var. Ankara'da yaşıyorum. Burada Çankaya İlkokuluna gidiyorum. Okulumu ve sınıf arkadaşlarımı çok seviyorum. Biz 5. sınıftayız ve 1 senedir Türkçe öğreniyoruz. En sevdiğim dersler Matematik ve Türkçe. Boş zamanlarımda kitap okuyorum.

Sen de bana mektubunda kendini anlatır mısın? Cevap yazmanı bekliyorum.

Görüşmek üzere, hoşça kal.

$\frac{4}{5}$

11

Arkadaşın Ayşe

Ayşe S. İvedik

Benim adım Ayşe. On iki yaşındayım. İki kardeşim var.
Ankara'da yaşıyorum. Burada Çankaya İlkokuluna gidiyorum.
Okulumu ve sınıf arkadaşlarımı çok seviyorum. Biz 5. sınıftayız ve 1 senedir
Türkçe öğreniyoruz. En sevdiğim dersler Matematik ve Türkçe.
Boş zamanlarımda kitap okuyorum.

Kriter 1 = 1

Kriter 2 = 0

DENEY

- Son-Test



Ayet suved

Son test 4/5

Derey Yane

Mektup Arkadaşım

Sevgili Fatma,

Benim adım Ayşe. On iki yaşındayım. İki kardeşim var. Ankara'da yaşıyorum. Burada Çankaya İlkokuluna gidiyorum. Okulumu ve sınıf arkadaşlarımı çok seviyorum. Biz 5. sınıftayız ve 1 senedir Türkçe öğreniyoruz. En sevdiğim dersler Matematik ve Türkçe. Boş zamanlarımda kitap okuyorum.

Sen de bana mektubunda kendini anlatır mısın? Cevap yazmanı bekliyorum.

Görüşmek üzere, hoşça kal.

Arkadaşın Ayşe

YAZMA ②

sevgili Nede

Benim adım Ayet 9 yaşındayım bir kardeşim var Ankara'da yaşıyorum Fatehsultan Mehmet ilkokuluna gidiyorum Ben 4. sınıftayım 1 kardeşim var Ben sevdiğim ders Arapça ve Türkçe Boş zamanlar kitap okuyorum ve ders çalışıyorum

hoşça kal

✍️

Arkadaşın Ayet

Kriter 1 = 3

Kriter 2 = 2

DENEY

• Yazma 2 (Kontrol Grubu Öğrenci 2)

- Ön-Test

Heyet y sen KONTROL
YAZMA ②
Ön test kontrol

Mektup Arkadaşım

Sevgili Fatma,

Benim adım Ayşe. On iki yaşındayım. İki kardeşim var. Ankara'da yaşıyorum. Burada Çankaya İlkokuluna gidiyorum. Okulumu ve sınıf arkadaşlarımı çok seviyorum. Biz 5. sınıftayız ve 1 senedir Türkçe öğreniyoruz. En sevdiğim dersler Matematik ve Türkçe. Boş zamanlarımda kitap okuyorum.

Sen de bana mektubunda kendini anlatır mısın? Cevap yazmanı bekliyorum.

Görüşmek üzere, hoşça kal.

Arkadaşım Ayşe

Sevgili Fatma
Benim adım AYŞE on iki yaşındayım iki kardeşim var.
Ankara'da
Yaşıyorum. Burada Çankaya İlkokuluna gidiyorum okulum
sınıf arkadaşlarımı çok sevdim Biz 5. sınıftayız
Türkçe

Kitap : 0
Kıtık : 0

KONTROL

- Son-Test

Hayat x e Sen

Mektup Arkadaşım

Sevgili Fatma,

Benim adım Ayşe. On iki yaşındayım. İki kardeşim var. Ankara'da yaşıyorum. Burada Çankaya İlkokuluna gidiyorum. Okulumu ve sınıf arkadaşlarımı çok seviyorum. Biz 5. sınıftayız ve 1 senedir Türkçe öğreniyoruz. En sevdiğim dersler Matematik ve Türkçe. Boş zamanlarımda kitap okuyorum.

Sen de bana mektubunda kendini anlatır mısın? Cevap yazmanı bekliyorum.

Görüşmek üzere, hoşça kal.

Arkadaşın Ayşe

HAZMA ②

Son test kontrol

Sevgili Fatma!

Benim adım Hayat. İki yaşında. İki kardeşim var. Ankara'da yaşıyorum. Burada Çankaya İlkokuluna gidiyorum. Okulumu ve sınıf arkadaşlarımı çok seviyorum. Biz 5. sınıftayız ve 1 senedir Türkçe öğreniyoruz. En sevdiğim dersler Matematik ve Türkçe. Boş zamanlarımda kitap okuyorum.

BENİM ŞİŞİTİK SEFYORUM
İSRA VE FİLİZ HOCAM

İllegale

Hayat

Kriter 1 = 1
Kriter 2 = 0

KONTROL

- Yazma 3 (Deney Grubu Öğrenci 9)

- Ön-Test

YAZMA 3

Deney
Ön-Test



Canım Ailem

**Merhaba, bize aileni anlatır mısın?

- Ailende kaç kişi var?
- İsimleri nedir?
- Yaşları kaç?
- Meslekleri nedir?
- Nerede oturuyorsunuz?
- Ailenle birlikte neler yapıyorsunuz?

Gülden Sattar

10 yaşındayım

Bostan Çek

Üç kardeşim

Ali

Fatma

Ahmet

Tesnem

Hale

Harun

DENEY

CaDi Sattuf

YAZMA (3)

Derey
Son test



Canım Ailem

**Merhaba, bize aileni anlatır mısın?

- Ailende kaç kişi var?
- İsimleri nedir?
- Yaşları kaç?
- Meslekleri nedir?
- Nerede oturuyorsunuz?
- Ailenle birlikte neler yapıyorsunuz?

Merhaba Benim adım CaDi Sattuf.
Ben Ailende 6 kişi var.
Benim Annem adı Fatma ve Babam adı Ahmet.
4 kız var, iki tane Adnan Adnan, Tesnim, Adnan adı Hale.
Bir tane Gökçüleri adı Hanin.
Annem 40 yaşında, Babam 45 yaşında.
Babam 40 yaşında, Annem 39.
Tesnim 15 yaşında, Hale 12 yaşında, Ben 10 yaşındayım.
Hanini 5 yaşında.
Fatih Sultan Mehmet ilkokulu gidiyorum.
Ben 4. sınıfta gidiyorum.

3

2

DENEY

• Yazma 3 (Kontrol Grubu Öğrenci 2)

- Ön-Test

Hcyet 9

Yaşin

YAZMA 3

Kontrol
Ön-Test



Canım Ailem

**Merhaba, bize aileni anlatır mısın?

- Ailende kaç kişi var?
- İsimleri nedir?
- Yaşları kaç?
- Meslekleri nedir?
- Nerede oturuyorsunuz?
- Ailenle birlikte neler yapıyorsunuz?

merhaba Benim adım Hcyet Şahin

Ne?

Benim adım Hibe Nasılın?

iyiyim sağ nasılın?

iyiyim

Hdi Galy Galy

KONTROL

Hebet

YAZMA (3)



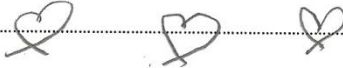
Canım Ailem

**Merhaba, bize aileni anlatır mısın?

- Ailende kaç kişi var?
- İsimleri nedir?
- Yaşları kaç?
- Meslekleri nedir?
- Nerede oturuyorsunuz?
- Ailenle birlikte neler yapıyorsunuz?

Kontrol
Son test

Merhaba
Ailende kaç kişi var?
İsimleri nedir?
Yaşları kaç?
Meslekleri nedir?
Nerede oturuyorsunuz?
Ailenle birlikte neler yapıyorsunuz?



KONTROL

Ek 6. Örnek Transkripsiyonlar

** TRANSKRİPSİYON DENEY GRUBU

Öğrenci 30- Deney: Ön Test-kayıt 65	Öğrenci 30- Deney: Son Test-kayıt 85
Konuşma Sınavı – 1. Bölüm	
<p>A: merhaba hoş geldin. Ö 30- D: Hoş bulduk. A: Adın nedir? Ö 30- D: Zeynep. A: Soyadın nedir? Ö 30- D: Alauni. A: Nerelisin? Ö 30- D: Suriyeliyim. A: Hangi şehir? Ö 30- D: Halep A: Burada Türkiye’de hangi şehirde yaşıyorsun? Ö 30- D: Ankara. A: Kaç yaşındasın? Ö 30- D: On. A: Ailende kaç kişi var? Ö 30- D: Yedi. A: Sayar mısın onların kim olduklarını. Ö 30- D: babaanne var, baba da var, annem, 3 erkek, ben. A: Bugün günlerden ne? Ö 30- D: Perşembe A: Saat kaç? Ö 30- D: Beş buçuk. A: Hangi yıldayız? Ö 30- D: yıldayız ??</p>	<p>A: merhaba Ö 30- D: merhaba A: nasılsın? Ö 30- D: iyiyim siz nasılsın? A: ben de iyiyim. Teşekkür ederim. A: Adın ve soyadın nedir? Ö 30- D: Zeynep Alauni. A: İsmi, adını kodlayabilir misin? Ö 30- D: Z-E-Y-N-E-P A: Peki kaç yaşındasın Zeynep? Ö 30- D: On bir. A: Nerelisin? Ö 30- D: Suriyeliyim. A: nerede oturuyorsun? Ö 30- D: Ankara’da. A: Telefon numaran var mı? Ö 30- D: hayır. A: Annenin var mı? Ö 30- D: Evet var. A: Numarasını biliyor musun? Ö 30- D: hayır. A: peki hangi okula gidiyorsun? Ö 30- D: Fatih Sultan Mehmet. A: Kaçınıcı sınıftasın? Ö 30- D: Dördüncü sınıftayım. A: Hangi dilleri konuşuyorsun? Ö 30- D: Arapça ve Türkiye... Türkçe. A: Boş zamanlarında evde ne yaparsın? Ö 30- D: Ders çalışıyorum, ödev yapıyorum, kitap okuyorum. A: Ailende kimler var Zeynep? Ö 30- D: Üç kardeşim var, babam ve annem ve babaannem. A: Peki bugün hangi gün? Ö 30- D: Perşembe. A: Hangi aydayız? Ö 30- D: Ay? A: Ocak, Şubat.. Ö 30- D: Ocak, Şubat, mart, nisan, Mayıs... Mayıs. A: Peki hangi yıldayız biz? Ö 30- D: On yedi. A: Neyin on yedi? İki bin on yedi. Ö 30- D: evet iki bin on yedi. A: Tamam.</p>

Öğrenci 29- Deney: Ön Test-kayıt 64	Öğrenci 29- Deney: Son Test-kayıt 84
Konuşma Sınavı – 1. Bölüm	
<p>A: Merhaba, hoş geldin. Ö 29- D:Hoşbulduk. A: Adın ne? Ö 29- D:Benim adım Teyme. A: Soyadın? Ö 29- D:??? A: Soyadın ne? Ö 29- D:??? A: Nerelisin? Ö 29- D:??? A: Kaç yaşındasın? Ö 29- D:??? A: Türkiye'ye ne zaman geldin? A: Yeni mi geldin? Ö 29- D:??? A: Bugün günlerden ne? Ö 29- D:??? A: Teşekkür ederiz.</p>	<p>A: Merhaba Ö 29- D:Merhaba A: Nasılsın? Ö 29- D:İyiyim sen nasılsın? A: Ben de iyiyim teşekkür ederim. Ö 29- D:Sağ olun. A: Adın ve soyadın nedir? Ö 29- D:Teyme Lababıdı. A: Kaç yaşındasın Teyme? Ö 29- D:Yedi yaşındayım. A: Yedi yaşındasın. Nerelisin? Ö 29- D:Suriyeliyim. A: Nerede oturuyorsun? Ö 29- D:Türki. A: Telefon numaran var mı? Ö 29- D:Yok. A: Hangi okula gidiyorsun? Ö 29- D: ee.. Fatih Sultan Mehmet. A:Kaçınıcı sınıftasın? Ö 29- D: Dört sınıfta. A:Hangi dilleri konuşuyorsun? Ö 29- D: ??? A:Türkçe konuşuyor musun? Ö 29- D:yo.. yok. A:Boş zamanlarında ne yaparsın? Ö 29- D:??? A:Evde ne yaparsın? Ö 29- D:??? A:Evde okul olmadığı zaman! Ö 29- D:yok. A:Ailende kimler var? Ö 29- D:Baba, anne, kardeş, kardeşim, kardeşim. A:Kaç kardeşin var? Ö 29- D:Bir. A:Bir kardeşin mi var? Erkek mi kız mı? Ö 29- D:Bir. A:Erkek mi? Ö 29- D:Evet. A:Bugün hangi gün? Ö 29- D:??? A:Bugün pazartesi mi? Ö 29- D:Evet.</p>

Öğrenci 28- Deney: Ön Test-kayıt 63	Öğrenci 28- Deney: Son Test-kayıt 83
Konuşma Sınavı – 1. Bölüm	
<p>A: Hoş geldin. Ö 28- D: Hoş bulduk. A: Adın ne? Ö 28- D: Sündüs Diab. A:Soyadın ne? Ö 28- D:Diab. A:Kaç yaşındasın? Ö 28- D:On. A: Hangi okula gidiyorsun? Ö 28- D:Fatih Sultan. A: Ailende kaç kişi var? Ö 28- D:Yedi. A:Sayar mısın onları? A: Kimler var ailende? Annen, baban... Ö 28- D: Dört kız bir erkek, anne baba... A: Toplamda o zaman 8 oluyor! A:Hangi gündeyiz bugün, günlerden ne? Ö 28- D:??? A: Suriye’de hangi şehirde yaşıyordun? Ö 28- D:??? A: Nerelisin? Ö 28- D:Suriyeliyim. A:Suriye’de nerede, hangi şehir? Ö 28- D:???</p>	<p>A:Merhaba, Ö 28- D:Merhaba. A:Nasılsın? Ö 28- D:İyiym sen nasılsın? A:Ben de iyiym teşekkür ederim. A: Adın nedir? Ö 28- D:Sündüs Diab. A:Soyadın nedir? Ö 28- D:Diab. A:Kaç yaşındasın? Ö 28- D:On. A:İsmini kodlayabilir misin? Ö 28- D:ne? A:Sündü’ü alfabeye göre... Ö 28- D: Sündüs?? A: S... Ö 28- D: S-D-Y-sey-D...S-E-N-D...??? A:Peki nerelisin Sündüs? Ö 28- D:Nerelisin... Suriyeliyim. A:Suriyeli. Peki nerede oturuyorsun? Evin nerede? Ö 28- D: Ankara. A:Ankara. Telefon numaran var mı? Ö 28- D:Yok. A:Hangi okula gidiyorsun? Ö 28- D:Muhammet FatihSul...Fati.. Muhammedi... A:Muhammet mi okulun adı? Ö 28- D:Fatih Muhammedi..??? A:Kaçınıcı sınıftasın? Ö 28- D: Dört. Sınıftayım. A:Peki, hangi dilleri konuşabiliyorsun? Ö 28- D:Suriyeli birde Türkiyeli. A:Hobilerin var mı? Boş zamanlarında ne yaparsın? Ö 28- D:??? A:Kitap okur musun? Ö 28- D:Evet. A:Başka? Ö 28- D:Bi daha gidiyor amcamı. A:Amcanlara mı gidiyorsun? Ö 28- D:Evet. A:Ailende kimler var? Ö 28- D:Beş çocuklar, birde anne, baba. A:Kaç kardeşin var yani? Ö 28- D:Beş tane. A:Dört kardeşin yok mu? Ö 28- D:Yok beş. A:Kaçı kız kaç erkek? Ö 28- D:Dört kız bir erkek. A:Biz hangi yıldayız? Ö 28- D:??? A:Yıl! Hangi yıldayız? İki bin kaçtayız? Ö 28- D:???</p>

Öğrenci 24- Deney: Ön Test-kayıt 59	Öğrenci 24 - Deney: Son Test-kayıt 81
Konuşma Sınavı – 1. Bölüm	
<p>A:Merhaba. Ö24- D:Merhaba. A:Nasılsın? Ö24- D:İyiyim. Sen nasılsın? A:Ben de iyiyim teşekkür ederim. A:Adın nedir? Ö24- D:Reyen. A:Soyadın? Ö24- D:??? A:Soyad! Ö24- D:??? A:Peki, kaç yaşındasın? Ö24- D:On. A:Peki telefon numaran var mı? Ö24- D:Bilmiyorum. A:Bilmiyorsun. Hangi okula gidiyorsun? Ö24- D:??? A:Bu okulun adı ne? Ö24- D:Fatih Sultan.... A:Kaçınıcı sınıftasın? Ö24- D: Dokuz. A:Dokuzuncu sınıfta mısın? Ö24- D:Sekiz??? A:Peki nerede oturuyorsun Ankara'da? Ö24- D:Ulubey. A:Peki bugün günlerden nedir? Ö24- D:??? A:Pazartesi mi bugün? Ö24- D:??? A:Hangi yıldayız biz? İki bin kaçtayız? Ö24- D:??? A: Tamam.</p>	<p>A:Merhaba. Ö24 - D:Merhaba. A:Nasılsın? Ö24- D:İyiyim sen nasılsın? A:Ben de iyiyim. Teşekkür ederim. Ö24- D:Sağ ol. A:Adın nedir? Ö24- D:Reyen. Senin adın ne? A:Benim adım Bahar. Ö24- D:Teşekkürler. Sen kaç yaşındasın? A:Ben otuz yedi yaşındayım. A: Peki senin soyadın ne? Ö24- D:Raslan. A:Kaç yaşındasın? Ö24- D:On. A:Nerelisin? Ö24- D: ??? A:Nereden geldin Türkiye'ye? Ö24- D:ee üç. A:Nerelisin? Ö24- D:üç. A:Nerede oturuyorsun? Ö24- D:Ulubey. A:Ulubey tamam. Telefon numaran var mı? Ö24- D:Yok. A:Hangi okula gidiyorsun? Ö24- D:Fatih Mehmet Sultan. A:Kaçınıcı sınıfa gidiyorsun? Ö24- D:??? A:Üçüncü sınıfta mısın? Ö24- D:Dört. A:Dört. Tamam. Hangi dilleri konuşabiliyorsun? Ö24- D:ee ??? A:Arapça konuşabiliyor musun? Ö24- D:Konuşuyorum. A:Türkçe ? Ö24- D:Az biliyorum. A:Az biliyorsun tamam. Boş zamanlarında ne yaparsın evde? Ö24- D:??? A:Televizyon seyrediyor musun? Ö24- D:Hı hı. A:Kitap okuyor musun? Ö24- D:Hı. A:Ailende kimler var? Ö24- D:Anne, baba, kardeş. A:Kaç kardeşin var? Ö24- D:Sekiz. Yok sekiz, yedi. A:Kaç tanesi kız? Ö24- D:Kız dört, erkek 3. A:Bugün hangi gün? Ö24- D:???</p>

Öğrenci 22- Deney: Ön Test-kayıt 57	Öğrenci 22 - Deney: Son Test-kayıt 80
Konuşma Sınavı – 1. Bölüm	
<p>A:Merhaba hoş geldin. Ö22 - D:Hoşbulduk. A:Nasılsın? Ö22 - D:İyiyim sen nasılsın? A:Ben de iyiyim teşekkür ederim. A: İsmi nedir? Ö22 - D:Ragad. A:Soyadı? Ö22 - D:Halil. A:Kaç yaşındasın peki? Ö22 - D:On. A:On. Tamam. Nerelisin? Ö22 - D:??? A: Nereden geldin? Ö22 - D:??? A: Nereden geldin? Ö22 - D:Irak. A:Irak'tan mı geldin? Ö22 - D:Hı hı.. A:Peki Ankara'da nerede oturuyorsun? Ö22 - D:??? A:Adresin nedir? Ö22 - D:??? A:Hangi okula gidiyorsun? Ö22 - D:Mehmet Sultan Fatih. A:Bugün günlerden ne? Ö22 - D:Perşembe. A:Teşekkür ederim.</p>	<p>A:Merhaba. Ö22 - D:Merhaba. A:Nasılsın? Ö22 - D:İyiyim siz nasılsın? A:Teşekkürler. A:Adın nedir? Ö22 - D:Ragad. A:Soyadın nedir Ragad? Ö22 - D:Halil. A:kaç yaşındasın? Ö22 - D:Eeee on. A:Nerelisin? Ö22 - D:Suriyeliyim. A:Nerede oturuyorsun? Ö22 - D:Battalgazi. A:Battalgazi. Peki telefon numaran var mı? Ö22 - D:Evet. A:Numarasını biliyor musun? Ö22 - D:Yok. A:Peki, hangi okula gidiyorsun? Ö22 - D:Fatih Sultan Mehmet okula gidiyorum. A:Kaçınıcı sınıftasın? Ö22 - D:Dört. A:Peki boş zamanlarında ne yaparsın? Ö22 - D:??? A:Evde ne yaparsın? Okul olmadığı zaman. Ö22 - D:Eeee...okula A:Okul yoksa ne yaparsın? Ö22 - D:İş anne... A:Annenle iş mi yaparsın? Ö22 - D:Hıhı. A:Ailende kimler var? Ö22 - D:Anne, baba, üç kız bir oğlan. A:Üç kız bir erkek.. bir oğlan tamam. Bugün hangi gün? Ö22 - D:Perşembe. A:Peki biz hangi aydayız? Ö22 - D:??? A:Ay! Ocak, Şubat.... Ö22 - D:May... Mayıs. A:Mayıs. Aferin sana.</p>

****TRANSKRİPSİYON KONTROL GRUBU**

Öğrenci 13 - Kontrol: Ön Test-kayıt 013	Öğrenci 13 - Kontrol: Son Test-kayıt 094
Konuşma Sınavı – 1. Bölüm	
<p>A:Merhaba Ö13 - K:Merhaba A: Hoş geldin. Ö13 - K: Hoş bulduk. A:İsmin nedir? Ö13 - K:Hiba Derviş A:Nerelisin? Ö13 - K:??? A:Memleketin neresi? Ö13 - K:??? A:Şuan hangi ülkede yaşıyorsun? Ö13 - K:??? A:Telefonun var mı? Ö13 - K:Yok. A:Hangi okula gidiyorsun? Ö13 - K:??? A:Okulunun adı? Ö13 - K: Muhammet Sultan Fatih. A: Ailende kaö kardeşsin? Ö13 - K:Dört. A:Şuan biz hangi aydayız? Ö13 - K:??? A:Ay,Gün Yıl!!! Ö13 - K:??? A: Tamam teşekkür ederim.</p>	<p>A:Merhaba, nasılsın? Ö13 - K:İyiyim sen nasılsın? A: Ben de iyiyim teşekkür ederim. A:Adın nedir? Ö13 - K:Hibe. A:Soyadın nedir? Ö13 - K:Derviş A:Soyadımı kodlayabilir misin? Ö13 - K:Evet. A:Nasıl? Ö13 - K:??? A:Kaç yaşındasın? Ö13 - K:10 A:Nerelisin? Nereden geldin Türkiye'ye? Ö13 - K:Ankara. A:Nerede oturuyorsun? Ö13 - K:Onder. A:Telefon numaran var mı? Ö13 - K:Hayır. A:Hangi okula gidiyorsun? Ö13 - K:??? A:Kaçınıcı sınıftasın? Ö13 - K:4. A:Hangi dilleri konuşabiliyorsun? Ö13 - K:??? A:Boş zamanlarında neler yaparsın? Ö13 - K:Fatih Muhammet Sultan. A:Ailende kimler var? Ö13 - K:??? A:Anne.... Ö13 - K:Anne , baba, kardeş... A:Bugün günlerden nedir? Ö13 - K:?????</p>

Öğrenci 3 - Kontrol: Ön Test-kayıt 003	Öğrenci - Kontrol: Son Test-kayıt 067
Konuşma Sınavı – 1. Bölüm	
<p>A:Rehaf hoş geldin? Ö3 - K:???</p> <p>A:Ne zaman geldin Türkiye'ye? Ö3 - K:????</p> <p>A:Peki nerelisin? Ö3 - K:????</p> <p>A:kaç yaşındasın? Ö3 - K:11</p> <p>A:Nerede oturuyorsunuz? Eviniz nerde? Ö3 - K:???</p> <p>A:Tamam.</p>	<p>A:Merhaba. Ö3 - K:Merhaba.</p> <p>A:Nasılsın? Ö3 - K:İyiyim siz nasılsın? A:Ben de iyiyim teşekkür ederim. A: Adın nedir? Ö3 - K:Rehaf. A: Soyadın nedir? Ö3 - K:Asef. A: Kaç yaşındasın? Ö3 - K:11 A:Nerelisin peki? Ö3 - K:???</p> <p>A:Nerelisin nereden geldin? Ö3 - K:???</p> <p>A:Nerede oturuyorsun? Evin nerede? Ö3 - K:Memek.</p> <p>A:Telefon numaran var mı? Ö3 - K:var.</p> <p>A:Kaç numarası? Ö3 - K:Bilmiyorum.</p> <p>A:Hangi okula gidiyorsun? Ö3 - K:Sultan ???</p> <p>A:Kaçıncı sınıftasın? Ö3 - K:4.</p> <p>A:Hangi dilleri konuşuyorsun? Ö3 - K:????</p>

Öğrenci 5 - Kontrol: Ön Test-kayıt 005	Öğrenci 2 - Kontrol: Son Test-kayıt 069
Konuşma Sınavı – 1. Bölüm	
A: Adın nedir? Ö 5 - K:Ayşe. A:Soyadın nedir? Ö 5 - K:??? A:Nerelisin? Nerden geldin? Ö 5 - K:??? A:Kaç yaşındasın? Ö 5 - K:11. A:Hangi okula gidiyorsun? Ö 5 - K:??? A: Kaçınıcı sınıftasın? Ö 5 - K:???? Ö 5 - K:	A: Merhaba. Ö 5 - K:Merhaba. A:Hoş geldin. Ö 5 - K:Hoş bulduk. A:Nasılsın? Ö 5 - K:İyiyim siz nasılsın? A:Ben de iyiyim teşekkür ederim. A:Adın nedir? Ö 5 - K:Ayşe. A: Soyadın? Ö 5 - K: Gazi. A: Kaç yaşındasın Ayşe? Ö 5 - K:10 A:Nerelisin? Nereden geldin Türkiye'ye? Ö 5 - K:??? A:Nerede oturuyorsun? Eviniz nerede? Ö 5 - K:Ankara. A:Telefon numaran var mı? Ö 5 - K:Evet. A: Kaç numarası? Ö 5 - K:Bilmiyorum. A:Hangi okula gidiyorsun? Ö 5 - K: Sultan Mehmet??? A:Kaçınıcı sınıfa gidiyorsun? A: Hangi dilleri konuşabiliyorsun? Ö 5 - K:????

Öğrenci 6- Kontrol: Ön Test-kayıt 006	Öğrenci 6 - Kontrol: Son Test-kayıt 086
Konuşma Sınavı – 1. Bölüm	
<p>A:Hoş geldin. Ö 6 - K:Hoş bulduk. A: Kaç yaşındasın? Ö 6 - K:12 A:İsmin nedir? Ö 6 - K:Ayşe Arien. A:Ne zaman Türkiye'ye geldin? Ö 6 - K:??? 2 sene A:Hangi sınıfa gidiyorsun? Ö 6 - K:??? 4. A: Peki telefon numaran var mı? Ö 6 - K:Var. Ama bilmiyorum. A:Bugün hangi gündeyiz biz? Günlerden bugün ne? Ö 6 - K:??? A:Hangi yıldayız? Ö 6 - K:????</p>	<p>A:Merhaba Ö 6- K:Merhaba A:Nasılsın? Ö 6 - K:İyiyim sen nasılsın? A:Ben de iyiyim teşekkür ederim. A:Adın nedir? Ö 6 - K:Ayşe A:Soyadın nedir? Ö 6 - K:Arien. A: Adını kodlayabilir misin? Ö 6 - K:yok. A:Kaç kaşındasın? Ö 6 - K:12 yaşındayım. A:Nerelisin? Ö 6 - K:Suriye. A:Nerede oturuyorsun? Ö 6 - K:Battal-Türkiye A:Telefon numaran var mı? Ö 6 - K:Evet var ama anne biliyor. A:Numarasının biliyor musun? Söyler misin? Ö 6 - K: 05 az biliyorum yani çok..... A:Hangi okula gidiyorsun? Ö 6 - K:Okula Fatih sultan..... A:Kaçınıcı sınıftasın? Ö 6 - K:4 A: Hangi dilleri konuşabiliyorsun? Ö 6 - K:Ne? A:Hangi dilleri konuşuyorsun? Türkçe..... Ö 6 - K:Arapça, Türkçe.... A:Peki İngilizce? Ö 6 - K:yok. A:Ailende kimler var? Ö 6 - K:Mahmut, Muhammet, Nurten, anne, baba. A:Bugün günlerden ne ? Ö 6 - K:Perşembe. A:Hangi aydayız? Ö 6 - K:Bilmiyorum. Mayıs??? A:Hangi yıldayız? Sene? 2000 kaçtayız? Ö 6 - K:Bilmiyorum.</p>

Öğrenci 9- Kontrol: Ön Test-kayıt 009	Öğrenci 9- Kontrol: Son Test-kayıt 089
Konuşma Sınavı – 1. Bölüm	
<p>A:Hoş geldin Emeni? Ö 9- K:Hoş bulduk. A:Soyadın nedir? Ö 9- K:Alauni. A:Soyadımı kodlayabilir misin alfabeğe göre? Ö 9- K:??? A... A: Telefon numaran var mı? Ö 9- K:??? A:Ailende kimler var? Ö 9- K:??? A:Kaç kişisiniz ailede? Ö 9- K:5. A:Kaç kardeşin var? Ö 9- K:4. A: Biz hangi yıldayız? Sene Ö 9- K:???</p>	<p>A:Merhaba. Ö 9- K:Merhaba. A:Nasılsın? Ö 9- K:İyiyim siz nasılsınız? A:Ben de iyiyim teşekkür ederim. A:Adın nedir? Ö 9- K:Emeni. A:Soyadın nedir? Ö 9- K:Alauni. A:Kaç yaşındasın Emeni? Ö 9- K:11. A:Nerelisin? Ö 9- K:Suriye. A:Eviniz nerede? Nerede oturuyorsun? Ö 9- K:Battalgazi. A:Telefon numaran var mı? Ö 9- K:Var. A:Numarasını biliyor musun? Ö 9- K: yok. A:Hangi okula gidiyorsun? Ö 9- K:Muhhammet Sultan Fatih. A:Hangi dilleri konuşabiliyorsun? Ö 9- K:Arapça. A:Hobilerin var mı? Boş zamanlarında ne yaparsın? Ö 9- K:???? A: Ailende kimler var? Ö 9- K: Mahmut, Muhammet, Ahmet, Bulut, ben. A: Kaç kardeşin var? Ö 9- K:5. A: Bugün hangi gündeyiz? Ö 9- K:???</p>

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Ad :Ergin
Soyadı :ŞEN
Doğum Tarihi :04.03.1989
Doğum Yeri :Derinkuyu/Nevşehir
Adres : Beyler Mah. Harmancık Cad. 1/1 Çamlıdere/Ankara
İş Adresi : Merkez Atatürk Ortaokulu/Çamlıdere/Ankara
E Mail :erginsen50@gmail.com

Eğitim Bilgileri

Lise : 2003-2007 Nevşehir Anadolu Öğretmen Lisesi
Üniversite : 2007-2011 Gazi Üniversitesi/Türkçe Öğretmenliği
Yüksek Lisans: 2014-2018 Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi/ Yabancılara Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı

İş Deneyimi

2012 Şubat- 2013 Kasım: Sağırsu Ortaokulu Türkçe Öğretmeni, Merkez/SİİRT
2013 Kasım- 2014 Aralık : Sağırsu Ortaokulu Müdür Vekili, Merkez/SİİRT
2014 Aralık-2015 Haziran: Siirt/Merkez Sağırsu Ortaokulu Müdür Yardımcısı
2015 Haziran-2018 Haziran: Merkez Atatürk Ortaokulu Türkçe Öğretmeni,
Çamlıdere/ANKARA
2018 Haziran- : Ülkü Ahmet Durusoy Ortaokulu Türkçe Öğretmeni,
Etimesgut/ANKARA
2015- 2016 : Çukurova Araştırmaları Dergisi, Redaktörlük

Eğitimler

2012 Mart: Anlayarak Hızlı Okuma Kursu, Başarı Belgesi
2015 Ekim: TÜBİTAK BİDEB 2229 Programı Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Yaz Okulu, Katılım Belgesi.