EĞİTİM & BİLİM 2021-III



Editör
Doç. Dr. Songül KARABATAK

EFEAKADEMİ YAYINLARI

EĞİTİM & BİLİM 2021-III

Editör: Songül KARABATAK ORCID (0000-0002-1303-2429)

ISBN: 978-625-8065-85-5
1. Baskı: Aralık - 2021

Bu eserin; yayın, satış ve kopyalama hakları EFE AKADEMİ'ye aittir.

KÜTÜPHANE KARTI

EĞİTİM & BİLİM 2021-III

KARABATAK, Songül
1. Basım, 340s., 160 x 240 mm. Kaynakça var, Dizin yok.

Dizgi: İsa Burak GÜNGÖR (burakgungor@efeakademi.com)
Kapak Tasarım: Duygu DÜNDAR (dundar.duygu@gmail.com)

Sertifika No: 43370
Matbaa Sertifika No: 43370

Efe Akademi Yayınevi
Yıldız Teknik Üniversitesi Davutpaşa Kampüsiçi Esenler / İSTANBUL
0212 482 22 00
www.efeakademi.com

Matbaa Adres:
Ofis2005 Fotokopi ve Büro Makineleri San. Tic. Ltd. Şti.
Yıldız Teknik Üniversitesi Davutpaşa Kampüsiçi Esenler / İSTANBUL
0212 483 13 13
www.ofis2005.com

ÖNSÖZ

İnsan, geçmişte yaşamış ve öğrenmiş olduklarının ürünüdür. Bu nedenle de insanın yaşamında öğrenmenin ve eğitimin rolü çok fazladır. Zaten eğitimin en önemli muhatabı insandır. İnsan da hem maddi hem manevi boyutları olan bir varlıktır. Bu varlığın devamı ve toplumda yer edinebilmesi için gerekli olan bilgi, beceri, anlayış da ancak eğitim yolu ile sağlanabilir. İnsanın daha değerli olmasını sağlayan eğitim, insanın doğuşundan başlayan ölümüne kadar devam eden bir gelişim sürecidir. Çünkü eğitim sonunda bir kişinin bilgi, beceri, anlayış ve davranışlarında kalıcı bir değişimin olması gerekir. Ancak bu değişim farklı şekillerde kendini göstermektedir. Ayrıca insan ihtiyacı olanı öğrendiği için ve öğrendiğinden insanlığın faydalanması için farklı alanlarda bilgi üretir ve ürettiği bilgileri topluma sunar.

Tarihsel süreç içerisinde giderek kapsamını genişleten eğitim bilimi de pek çok bilim dalı etkileşime girmiştir. Çünkü eğitim biliminde disiplinler arası bilgi alıverişi oldukça önemlidir. Bu bağlamda Eğitim & Bilim kitap serimizde eğitimin farklı alt disiplinlerinden eğitim bilimlerinde uzman akademisyenlerin kaleminden siz okuyucularımıza hem bilimsel hem de entelektüel bilgiyi ulaştırmayı amaçladık. "Eğitim & Bilim-2021-III kitabına özveriyle katkı sunan ve emeği geçen bölüm yazarlarına gönülden teşekkür ederim.

Editör

Doç. Dr. Songül KARABATAK

İÇİNDEKİLER

ÜSTÜN ZEKALILAR VE YETENEK 7
Ahmet ÜSTÜN, Melike ŞEN

TEMEL EĞİTİMDE BİLİMİN DOĞASININ ÖĞRETİMİ: ETKİNLİKLER VE ÖNERİLER 23
Ahmet TAŞDERE

EĞİTİMDE DİJİTALLEŞMEYE YÖNELİK NİTELİKSEL ANLAM ARAYIŞLARI 43
Büşra ERGİN, Kübra ÜSTÜNDAĞ, Esra ERGİN

"21. YÜZYILIN ÖĞRETMEN ADAYLARI": ADAYLARIN GİRİŞ ÖZELLİKLERİ VE 21. YÜZYIL BECERİLERİ 63
Esra ERET, Burcu ÖZCAN, Fadime URAL

YAŞANAN PANDEMİ SÜRECİ İÇERİSİNDE DEĞİŞEN EĞİTİM-ÖĞRETİM ALGILARI 85
Pınar ERTEN

ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERDE TEKNOLOJİ DESTEKLİ ÖĞRETİM 97
Zehra KURŞUN

İNTERAKTİF BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİNİN YABANCI DİL DERSLERİNDE (ALMANCA/İNGİLİZCE) KULLANIMININ ÖĞRETİM ÜYELERİNİN TUTUMUYLA İLİŞKİSİ 115
Selma AKOL GÖKTAŞ, Nur CEBECİ, Işıl Gamze YILDIZ

BİLİŞSEL ÖĞRENME KURAMI VE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ ... 131
Canan AYDINBEK

YABANCI DİL SINIFLARINDA LINGUA FRANCA OLARAK İNGİLİZCE KULLANIMI VE UYGULAMA ÖNERİLERİ 145
Işıl Gamze YILDIZ, Nur CEBECİ

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GÖRSEL TAHMİN BECERİLERİ VE KULLANDIKLARI STRATEJİLER 165
Emel ÇİLİNGİR ALTINER, Halil ÖNAL

OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE İSTASYON TEKNİĞİYLE SES ÖĞRETİM YÖNTEMİ 185
Kısmet DELİVELİ

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE GEE'NİN SÖYLEM ÇÖZÜMLEME YÖNTEMİNİN KULLANIMI **205**
Selvi DEMİR

ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN BİR ÖĞRENCİNİN CÜMLE HEDEFLİ HECE YÖNTEMİYLE OKURYAZARLIĞA ERİŞİM DURUMUNUN İNCELENMESİ **225**
Kısmet DELİVELİ

GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNDE UZAKTAN EĞİTİM **247**
Yelda USAL

RESİMLERDE VE GRAFİK TASARIM İLLÜSTRASYONLARDA ÇOCUKLARIN ÖRGÜ ÖRME ETKİNLİKLERİ **259**
Nalan OKAN AKIN

ENDÜSTRİYEL TASARIM ÜRÜNÜ OYUNCAK BEBEKLER VE ÇOCUKLAR **273**
Nalan OKAN AKIN

VİDEO DESTEKLİ OKUL DIŞI ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ: "FİZİKSEL VE KİMYASAL DEĞİŞİMLER" KONUSU ÖRNEĞİ **283**
Ayşegül ASLAN, Şükran ARSLAN

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE BİLİMSEL ALAN GEZİLERİ **303**
Yılmaz DEMİR

SOSYAL AĞ PLATFORMU WATTPAD UYGULAMASINI KULLANAN GENÇLERİN PSİKOLOJİK ÖZELLİKLERİNİN TOPLUMSAL CİNSİYET ROLLERİ VE BENLİK SAYGISI AÇISINDAN İNCELENMESİ **323**
Meral SERT

BİLİŞSEL ÖĞRENME KURAMI VE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

Canan AYDINBEK

- Kurum Bilgisi: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, Eskişehir/TÜRKİYE
- ORCID: 0000-0003-0284-0137
- Mail: caydinbek@anadolu.edu.tr

Bilişsel Öğrenme Kuramı ve Yabancı Dil Öğretimi

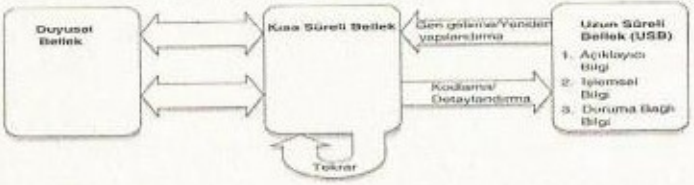
Bilindiği gibi öğrenme ve öğretme süreçleri birbirini tamamlar ve "öğretme" den söz edebilmek için öncelikle öğrencilerin öğrenmiş olması gereklidir. Eğitim alanında da "bir birey nasıl öğrenir?" sorusu ve bu soruya verilen yanıt önceliklidir çünkü herhangi bir öğretim yönteminin geliştirilmesinde öncelikle öğrenme sürecinin ilkeleri ve özellikleri dikkate alınmaktadır. Uzun yıllardan beri eğitim alanında olduğu gibi psikoloji alanında da "öğrenme nedir ve nasıl gerçekleşir" sorularına yanıt aranmıştır. Her öğrenme kuramı, benimsediği bakış açısına ve öğrenme sürecini nasıl açıkladığına göre farklılık göstermektedir.

1940-1950'lerde hâkim olan Davranışçı Öğrenme Kuramı öğrenmeyi uyaran-tepki mekanizmasıyla açıklıyor ve yalnızca gözlemlenebilir davranışlara odaklanıyordu. İnsan beynini, içini göremediğimiz kapalı bir kara kutu olarak görüyordu. 1960-1970'lerde ortaya çıkan Bilişsel Kuram ise insan beyninin nasıl işlediğini, kutunun içinde gerçekleşen işlemleri açıklamaya çalışmaktadır. Bilgisayarın etkisinin o yıllarda artması sonucunda, bilgisayarın işleyiş biçimi insan bilişini açıklamak için model alınmıştır. Bilişsel Kurama göre "insanlar, bilginin sembolik temsillerini inşa eden, saklayan, geri alan ve değiştiren süreçleri kullanan aktif zihinler olarak modellenmiştir" (Nasir ve ark., 2021).

Bilişsel yaklaşımın ilgi duyduğu temel konular bellek, dikkat, algı, problem çözme ve öğrenme stratejileridir. Belleğin işleyişi üzerine yapılan araştırmalar sonucunda **bilgi işleme modelleri** ortaya çıkmış ve ortak özellikleri **modal modeli** olarak tanınmıştır. Bu modele göre, farklı işlevlere sahip üç tür bellek vardır: **Duyusal, kısa süreli ve uzun süreli bellek**. Bilginin işlenmesi şu şekilde gerçekleşir: Gelen uyarıcıların tanımlandığı ilk algısal işlem duyusal bellekte gerçekleşir, yani beş duyu aracılığı ile uyaranlar organizmaya ulaşır. "Duyusal bellekte işlenen bilgi sonra anlama dayalı ek işlem gördüğü yer olan kısa süreli belleğe geçer. Sonra da bireyin hedefi ile ilgisi olan bilgi tekrar ihtiyaç duyulana kadar sonsuz olarak uzun süreli bellekte depolanır" (Bruning ve ark., 2014). Kuramsal olarak, uzun süreli belleğe geçen tüm bilgilerin sonsuza kadar depolandığı varsayılsa da ihtiyaç duyulmayan ve tekrar kullanılmayan bilgilerin kaybolması (unutulması) olasıdır. Bu üç tür belleğin işleyiş biçimi aşağıdaki Modal Modelinin şemasında görülmektedir.

Modal Modeli

- Modeller topluca **bilgi işleme modelleri** olarak ve ortak özellikleri de modal modeli olarak bilinmeye başlamıştır.



Şekil 1. Modal Modeli (Kaynak: Bruning ve ark, 2014, Bilişsel Psikoloji ve Öğretim, 14)

Yakın zamanlarda yapılan araştırmalar sonucunda bilgi işleme modeli geliştirilerek, yeni bileşenler eklenmiştir. Örneğin kısa süreli bellek, işleyen bellek olarak değiştirilmiş ve bilgiyi etkin şekilde işleyen alt işlemler arasında ayrım yapılmıştır. İkinci bileşen, uzun süreli belleği duyusal belleğe bağlayan ve kalıcı bellekteki bilginin ilk algısal işlemi etkilemesine yarayan bir düğümdür. Son bileşen olan üst biliş ise, bilginin bu üç alt bellek sistemi boyunca akışını sağlamaktadır. "Bu bileşenler önemlidir çünkü bizlere yeni bilgiler öğrenirken daha önceden bildiklerimizi kullanma olanağı sunar. Bu da yukarıdan aşağıya işlem olarak bilinen bir olgudur" (Bruning ve ark., 2014, 15). İlk modelde işlem akışı aşağıdan yukarıya doğrudur. Başka bir değişle üst biliş ve uzun süreli bellek gibi daha üst düzeydeki bileşenlerin duyusal bellek gibi alt düzeye etkisi dikkate alınmamıştır. Daha dinamik olan geliştirilen modele göre ise, duyusal işlemler hem kısa süreli ve uzun süreli hem de üst bilişsel işlemlerden eşzamanlı olarak etkilenir, yani alt ve üst düzey bileşenler eşzamanlı olarak birbirini etkiler.

Bilişsel psikoloji açısından, öğrenme sürecinde kullanılan bilgiler 3 gruba ayrılmaktadır (De Fays, 2003,163):

- **Bildirimsel Bilgi**: Sözel olarak dile getirilen ve ezberlenen bilgidir. Örneğin bir yasayı, kuralı ya da kuramı açıklamak, bir işlemin aşamalarını saymak bildirimsel bilgiyle ilgilidir.
- **İşlemsel Bilgi** (Beceri): Bir konuda performans göstermekle ilgilidir ve "nasıl?" sorusuna yanıt oluştur. Örneğin bir müzik aleti çalabilmek, araba kullanabilmek, kravat bağlayabilmek işlemsel bilgiyi, yani bir işi yapma becerisi kazanmış olmayı gerektirir.
- **Durumsal Bilgi**: Bildirimsel ve işlemsel bilginin hangi durumlarda kullanılacağı ve amaçlara uygun olan bilgiyi seçmekle ilgilidir. Başka bir

ifadeyle hangi bilginin, nerde, ne zaman, hangi koşullarda kullanılacağına karar vermekle ilgilidir. Fransızca Yabancı Dil öğretiminden örnek vermek gerekirse, geçmiş bir olayı anlatmak için kullanılan "passé composé" (di'li geçmiş zaman kipi) nin çekiminde hangi fiillerin "être" yardımcı fiili ile, hangi fiillerin "avoir" yardımcı fiili ile kullanıldığını ezbere bilmek bildirimsel bilgi türüdür. Bu fiilleri doğru şekilde kullanarak geçmiş bir olayı anlatabilmek ise işlemsel bilgi türü ile ilgilidir. Son olarak, bir olayı anlatırken ne zaman "passé composé" ya da "imparfait" (şimdiki zamanın hikayesi) nin kullanılacağına karar vermek durumsal bilgi ile ilgilidir. Bu üç tür bilgi dışında, öğrenme sürecinde önemli olan diğer bir bilgi "öğrenmeyi öğrenmek" tir ki bu da üst biliş ve öğrenme stratejileri ile ilgilidir. Öğrenme Stratejileri alt başlığı altında ele alınacaktır.

Bilgi İşleme Yaklaşımları

Bu yaklaşıma göre, yabancı dil öğrenmek karmaşık bilişsel becerileri kazanmak demektir. Öğrenciler yeni bilgilerle karşılaştıklarında öncelikle kontrollü işleme başvururlar. Bu kontrollü işleme, bellekteki bir dizi bilgi düğümünün yeni bir konfigürasyonda geçici olarak etkinleştirilmesini sağlar. Bu işleme öğrencinin dikkatini yoğunlaştırmasını gerektirir ve kısa süreli belleğin sınırları dahilinde gerçekleşir. İlk başlarda kontrollü işleme sonucu üretilen yapılar çok sayıda tekrar sonucunda otomatikleşir. Daha sonra, otomatikleşen bu yapılar uzun süreli bellekte saklanır ve öğrencinin ihtiyaç duyduğu durumlarda tekrar kullanılabilir ve otomatikleşen bu bilgiler çok fazla dikkat kontrolü gerektirmezler. Böylece otomatik süreçler çalışmaya devam edebilir ve aynı anda karmaşık bilişsel beceriler kümelerini harekete geçirebilir. Özetlemek gerekirse, bu yaklaşıma göre öğrenme, bir çok tekrar sonucunda, kontrollü işlemenin otomatik işlemeye dönüşmesi sonucunda gerçekleşir. Bu otomatikleşme gerçekleştiğinde, kontrollü işlemeler, daha üst düzey beceri kümelerine yönelerek, onlarla ilgilenmeye başlayabilirler. "Daha karmaşık olan becerilerle uğraşmadan önce, basit alt becerilerin ve rutinlerin otomatik hale gelmesi gereklidir" (Mitchell & Myles, 2004, 101). Kontrollü işlemenin otomatikleşmesi yabancı dil öğrenme süreci boyunca, dilsel sistemin sürekli olarak yeniden yapılandırılmasını gerektirir. Yabancı dil öğrenenler öncelikle dildeki yapıları analiz etmeden ezberlerler, sonra bu yapıları analiz ederek, farklı, alternatif biçimler üretebilirler.

Gaonac'h (1991)'a göre "dilin bazı ögelerinin otomatikleşmesi, dilin genel işleyişini kolaylaştırır ve bu özellikle sözcüklere erişim durumunda

geçerlidir". Davranışçı kuramın gözden düşmesi sonucunda, uzun zaman boyunca fazla mekanik görünen alıştırmalara pek yer verilmemiş ve bazı işlemlerin otomatikleşme becerisi ihmal edilmiştir. Ancak, bir dili kullanarak farklı görevleri yerine getirmek ve bu görevleri yerine getirirken de belli yapıları otomatikleştirmeye yönelik alıştırma yapmak mümkündür. Sonuç olarak bazı işlemlerin otomatikleşmesi ve üst düzey işlemlerin kullanılması arasında bir denge kurmak önemli görünmektedir. Gaonac'h (1991) öğrencinin bu ögeleri aynı anda birlikte kullanabileceği, anadili öğrenme durumuna benzer doğal bir durum oluşturmayı önermektedir. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde (AOBM) benimsenen Eylem Odaklı Yaklaşım da benzer bir çözüm sunmaktadır. "Dil öğrenmeyi de içine alan dil kullanımı, hem genel anlamda yetenekler hem de özel olarak iletişimsel dil yetenekleri geliştiren bireyler ve sosyal aktörler olarak şahıslar tarafından gerçekleştirilen eylemleri kapsar. İnsanlar, görevleri yerine getirmek için en uygun görünen stratejileri harekete geçirerek, spesifik alanlardaki temalarla ilgili metin üretme ve/veya almaya yönelik dil süreçlerini içeren dil etkinliklerine katılmak için çeşitli bağlamlarda ve şartlarda ve çeşitli sınırlamalar altında ellerindeki yeteneklere başvururlar. Katılımcıların bu eylemleri yönetmeleri sonucunda yetenekleri ya pekiştirilmiş olur ya da değişikliğe uğrar" (AOBM, 2001,7).

Anderson'ın Düşüncenin Uyarlanabilir Kontrolü (DUK) (ACT*) modeli yukarıda açıklanan modele benzerdir. Uygulama sayesinde bildirimsel bilginin beceriye (prosedürel bilgi) dönüştüğünü ileri sürer. Anderson'a göre bu dönüşüm üç aşamada gerçekleşir:

"1- Bilişsel aşama: Becerinin açıklaması öğrenilir.
2- Birleştirme aşaması: Beceriyi geliştirmek için bir yöntem çalışılır.
3- Özerk aşama: Beceri giderek daha hızlı ve otomatik hale gelir" (Mitchell& Myles, 2004, 101).

Bu modelin en yeni versiyonu olan Düşüncenin Uyarlanabilir Kontrolü-Rasyonel (DUK-R) e göre bildirimsel ve işlemsel bilgi derinlemesine bir ilişki içindedir. Anderson'ın bu modeli "yeni bilgiyi var olan bilgilerle ilişkilendirme konusunda yardım alan öğrencilerin çok daha üstün bir geri çağırma becerisine sahip olacağını öngörür" (Bruning ve ark., 2014, 57).

Cohen & Squire (1980, akt. Hilton, 2009) uzun süreli belleği **bildirimsel** ve **bildirimsel olmayan** olmak üzere iki gruba ayırmıştır.

Bildirimsel bilgi, açık, açıklanabilen bilgidir. Bildirimsel olmayan bilgiler ise örtüktür, açıklamak çoğu zaman zordur. Bildirimsel bellek kategorisi ise **anlamsal bellek** ve **anısal bellek** olmak üzere iki alt kategoriye ayrılmaktadır. Anlamsal bellek, genel kavramlar, kurallar, ilkeler, sözcükler ve bunlar arasındaki ilişkileri ifade eder. Örneğin sözcüklerin anlamı, matematik ve kimya formülleri, dilbilgisi kurallarını geri çağırma anlamsal bellekte bir arama gerektirir. Anısal bellek ise daha çok kişisel deneyimlerin ve olayların depolanması ve geri çağrılması ile ilgilidir. Kişisel anılar ve eylemler zaman ve mekanla ilişkilendirilen kişisel etiketlerin kullanılmasıyla geri çağrılır. Aşağıdaki tablo uzun süreli belleğin özelliklerini özet olarak göstermektedir. (Hilton (2009)'dan aktarılmış ve Türkçeye yazar tarafından çevrilmiştir.)

Tablo 1. Uzun Süreli Bellek (Kaynak: Hilton, 2009)

Uzun Süreli Bellek	
Bildirimsel Bellek	**Bildirimsel Olmayan Bellek**
Anısal Bellek (güçlü şekilde bağlamsallaştırılmış, kişisel olay ve deneyimler)	"Eylemle ilgili bilgiler" (Gaonac'h& Golder, 1995, 71) Hafızaya alınmış setler, bir görevin başarılmasını amaçlayan eylem dizileri; Belli bir durumla ilgili durumsal beceriler Otomatikleşmiş işlemler
Anlamsal Bellek (Sözcükler, kavramlar, ilkeler, kurallar, olaylar) (Zengin eşleştirme, ilişki ağı) Zihinsel görüntü, resimsel gösterim.	
Açık, ilişkisel, esnek Dikkatli ve açık analiz sonrasında yeni ilişkilendirmelerin hızlıca edinimi	Örtük, dizisel, katı dağılımların, dizilerin bağlantıcı öğrenimi; Yavaş, örtük edinim

Ara Dil Kuramı

Yabancı Dil Öğretiminde, ara dil "belirli bir aşamada bir öğrenci tarafından içselleştirilmiş hedef dil sisteminin kendine özgü doğası ve yapısı" (Cuq, 2003, 139) olarak tanımlanır. Ara dil, anadilin ve bilinen öteki dillerin özellikleri ve hedef dilin özelliklerini içeren kendine özgü bir yapıya sahip ve geçici bir sistemdir. Öğrenci bazı karmaşık bilişsel stratejiler kullanarak, öğrendiği dille ilgili bir mikro sitem oluşturur. Edindiği yeni bilgiler doğrultusunda, bazı varsayımlar geliştirir, onları test eder ve benzer birçok kullanım sonucunda bir kural oluşturur ya da bunun aksine, belli bir kuraldan hareketle yeni örnekler bulmaya çalışır, bildiği bir durumdan başka bir duruma, bildiği diğer dillerden öğrenmekte olduğu dile transferler yapar. Yeni

edindiği bu bilgiler önceki bilgileriyle çatışmazsa, ara dil sitemi gelişir. Yeni bilgilerin öncekilerle uyuşmaması halinde ise, bilgi sistemini, yani zihninde oluşturduğu belli şemaları yeniden düzenlemek ve uyarlamak zorunda kalır, böylece ara dil sistemi daha ileri bir aşamaya geçer (DeFays, 2003, 222).

Corder (Gaonac'h, 1991)'a göre öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinin herhangi bir noktasında kullandıkları ara dil sistemi onların geçici becerilerini gösterir ve öğrencilerin hataları (rastgele hataların aksine) sistematiktir. Dolayısıyla bu hatalar öğrencilerin yabancı dili öğrenmedeki başarısızlığı olarak görülmez ancak öğrencilerin öğrenmekte olduğu dil sistemi hakkındaki hipotezleri test etmekte oldukları gösteren kanıt olarak görülebilir. Sonuç olarak, bu hatalar hemen düzeltilmesi gereken kötü alışkanlıklar olarak değil, hata çözümlemesi yoluyla, öğrencinin oluşturduğu program ve kullandığı stratejilerle ilgili bilgi verebilecek veriler olarak görülmelidir.

Selinker (1972; Gaonac'h, 1991) ara dili "bir öğrenci tarafından üretilen, öğrencinin ana dilinden ve hedef dilden farklı, ancak her ikisinden de öğeler kullanan benzersiz bir dil sistemi" olarak görür. Corder'a göre (Gaonac'h, 1991, 125) öğrencilerin kullandığı ara dil, ne anadilinin kuralları ile ne de hedef dilin kuralları ile açıklanabilir ve üç alt sistemden oluşur:

- Anadil sisteminin bir bölümü,
- Hedef dil sisteminin bir bölümü,
- Bu iki sistemden hiçbirine ait olmayan, belli bir andaki ara dil sistemine özgü kurallar sistemi.

Selinker (1972) in geliştirdiği kurama göre, yabancı dil öğrenenlerin çoğunluğu (%95) ana dili edinme sürecinde kullanılandan farklı bir **gizli psikolojik yapı** kullanırlar. Bu yapıyı oluşturan süreçler şunlardır:

- Ana dili ögelerinin transferi,
- Öğrenme transferi: Ders kitabı ve alıştırmalarda kullanılan bazı özel işlemler öğrencide belli üretimlerin ortaya çıkmasında rol oynamaktadır. Örneğin İngilizce de alıştırmalarda genellikle **He** adılının kullanılması gibi.
- Öğrenme stratejileri: Örneğin öğrenci hedef dilde belli bir konuda özel bir beceri olmadığını fark edebilir.
- İletişim stratejileri: Hedef dilde iletişim kurabilmek için, öğrenci düzenli olarak dilsel yapıları basitleştirir.

- Aşırı genelleme: Öğrenci hedef dilde öğrendiği bir kuralı genelleme yaparak her durumda kullanır ve bu da hatalı kullanıma yol açabilir. İngilizcede "he goed*" kullanımı -ed geçmiş zaman takısının genelleme sonucu düzensiz fiile uygulanmasına örnek olabilir.

Selinker (Gaonac'h, 1991), ara dil kuramına kanıt olarak **fosilleşme**yi gösterir. Fosilleşme, uzun süre boyunca yabancı dili öğrendikten ya da maruz kaldıktan sonra bile yabancı dil konuşanlarda görülen ve yabancı dil sisteminden farklı olan bazı sessel, biçimsel ya da söz dizimsel özelliklerin bulunmasıdır. Başka bir deyişle, dil gelişiminin herhangi bir aşamasında, hedef dilin kurallarına uymayan bu hatalı kullanımlar kalıcı hale gelirse, bu hataların fosilleşmesi söz konusudur. Bu durumda öğrenci, öğrenme sürecinde daha ileri bir aşamaya geçmekte güçlük yaşayabilir ya da dili kullanma becerisini yeterli görerek, daha fazla ilerleme göstermek için çaba harcamak istemeyebilir. Yabancı ülkelerde yaşayan göçmenlerin, günlük yaşamlarını sürdürecek düzeyde hedef dili öğrendikleri ve bazı hatalı kullanımları düzeltme gereği duymadıkları sıkça rastlanan bir durumdur.

Dil öğreniminin ilk aşamalarında, öğrencinin konuşmasının sadece dil bilgisel olarak doğru olmasına odaklanmak, akıcı konuşmayı ve doğallığı olumsuz yönde etkileyebilir. Serbest konuşma sırasında, iletişimi tamamen bloke etmediği sürece, öğretmen hataları not edebilir ve sonraki derslerde daha fazla etkinlik yaparak bu hatalar üzerine daha fazla odaklanabilir (Frith, 1978).

Krashen'in Monitör Hipotezi

Krashen'in yabancı dil öğrenme kuramı öncelikle edinim ve öğrenme ayrımını yapar. Bir yabancı dili, okula ya da kursa gitmeden, dilin konuşulduğu bir toplumda, günlük etkileşimler yoluyla öğrenme söz konusu olduğunda dilin edinimi söz konusudur. Doğal ortamda dil bir inceleme nesnesi değildir, öğrenme, anadili edinimine benzer bir şekilde, dilin kurallarının bilincinde olmadan içselleştirilmesi sonucunda gerçekleşir. Okul ya da kurs gibi resmi ortamlarda ise yabancı dilin kurallarını inceleyerek ve alıştırmalar yaparak bilinçli bir öğrenme söz konusudur. Öğrencinin bilinçli çabası sonucunda dilin kuralları analiz edilir ve öğrenme açık bir şekilde gerçekleşir.

Monitör hipotezine göre, öğrenme sisteminin işlevi edinim sistemiyle üretilen sözcelerin yapılarını düzelterek, bir çeşit monitörlük ya da editörlük yapmaktır. Başka bir deyişle, öğrenci edinim sisteminin çıktısını bilinçli

olarak değiştirmek, düzeltmek için monitöre başvurabilir. Monitör yeterli zamanın bulunduğu 'üretme' veya "konuşma" sırasında, biçime odaklanmanın önemli olduğu durumlarda ve öğrencinin dilbilgisi kurallarını açık olarak bildiği zaman kullanılır. Yani bilinçli olarak ikinci dil öğrenen kişi öğrendiği dilbilgisi kurallarını bilinçli olarak düşünür, neyi nasıl söylemesi gerektiğine odaklanır ve doğruluğunu kontrol ederek konuşur ya da ürettiği cümlenin hatalı olduğunu fark ederek hemen düzeltir. Bu nedenle monitör anlık iletişim durumlarında, yani konuşanın düşünmek için fazla zamanı olmadığı durumlarda işlevli değildir (Mitchell & Miles, 2004, 46). Bu hipotez deneysel olarak kanıtlanması zor olduğundan eleştirilere maruz kalmıştır.

Krashen'in çok bilinen diğer hipotezi ise **anlaşılır girdi** hipotezidir. Bu hipoteze göre, anlaşılır girdi, öğrencinin şu andaki dil becerisinin bir adım ötesinde olan bir seviyedeki girdidir. "Anlaşılır girdi"ler sayesinde dil edinimi 'doğal düzen' boyunca ilerlemektedir. Örneğin, bir öğrenci "i" aşamasındaysa, edinim "i + 1" seviyesine ait "**anlaşılabilir girdi**" ye maruz kaldığında gerçekleşmektedir. Öğrenci için çok kolay olan, yani zaten edindiği bilgi düzeyi, ya da çok zor olan, o anki seviyesinin çok ötesinde olan girdiler yararlı olamayacaktır. "Girdi anlaşıldığında ve yeterli düzeyde ise, gerekli dilbilgisi otomatik olarak sağlanır. Öğretmenin doğal düzen boyunca bir sonraki yapıyı kasıtlı olarak öğretmeye çalışmasına gerek yoktur- tam olarak doğru miktarlarda sağlanacak ve öğrencinin yeterli miktarda anlaşılır girdi alması durumunda otomatik olarak gözden geçirilecektir" (Krashen, 1985, 2).

Öğrenme Stratejileri

Bir öğretmen, öğrencilerin öğrenme alışkanlıklarını ve stillerini bildiği zaman hem onların öğrenmelerine yardımcı olabilir hem de öğretim yöntemlerini buna uygun şekilde geliştirebilir. Bu nedenle öğrencilerin öğrenme stratejileri konusunda bilinçlenmesi ve onları etkili biçimde kullanmayı öğrenmesi, öğrenme/öğretim sürecinin daha etkili olmasına ve zamanın daha verimli kullanılmasına yardımcı olabilir.

Oxford (1990, 8), yabancı dil öğrenme stratejilerini "öğrenmeyi daha kolay, daha hızlı, daha zevkli, daha öz-yönetimli, daha etkili ve yeni durumlara daha çok aktarılabilir kılmak için öğrencinin yaptığı özel eylemler" olarak tanımlamaktadır. Birçok yazar öğrenme stratejilerini farklı kategorilere ayırmıştır (Rubin 1975; O Malley ve ark. 1985; Oxford 1990; Bialystok 1981)

(DeFays, 2003). O'Malley ve Chamot öğrenme stratejilerini üstbilişsel, bilişsel ve sosyal-duygusal olmak üzere üç ana eksene göre sınıflandırır. Oxford (1990) ise aynı parametreleri ele alarak, dil öğrenimi çerçevesinde sınıflandırma yapmıştır. İlk olarak dolaylı ve dolaysız stratejiler olmak üzere iki temel gruba, onları da altı alt gruba ayırır.

1- Dolaysız Stratejiler

a. **Bellek Stratejileri** (zihinsel bağ kurmak, resim ve ses tatbik etmek, yeterince tekrar etmek, hareket tatbik etmek).

b. **Bilişsel Stratejiler** (pratik yapmak, mesajı almak, göndermek, analiz etmek ve anlamak, hedef dilde anlamak ve üretmek için yapı kullanmak).

c. **Telafi Stratejileri** (dinlerken ve okurken tahminde bulunmak, yazarken ve konuşurken sınırların üstesinden gelmek).

2. Dolaylı Stratejiler

a.**Üst bilişsel Stratejiler** (öğrenmeyi merkezileştirmek, öğrenmeyi düzenlemek ve planlamak, öğrenmeyi değerlendirmek).

b.**Duygusal Stratejiler** (kaygıyı azaltmak, kendini cesaretlendirmek, duygulara hâkim olmak ve kontrol etmek).

c. **Sosyal Stratejiler** (sorular sormak ve istekte bulunmak, iş birliği yapmak, empati kurmak).

Yabancı dil öğrenme/öğretme ile ilgili olarak dolaysız stratejiler sözlü ya da yazılı olarak yeni gelen bilgilerin bilişsel olarak işlenmesi ile ilgilidir. Ayrıca konuşan, hedef dili kullanırken iletişim kurabilmek, gelen mesajı anlamak ve kendi mesajını kodlamak için kullanır. Üst bilişsel, duygusal ve sosyal stratejiler ise öğrencinin kendi öğrenme sürecini planlayarak, kontrol ederek, öğrenme sürecini daha verimli ve etkili kılmasına yardım etmektedir. Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri ile ilgili araştırmalarda yaş ve cinsiyet faktörü, yabancı dil düzeyi, öğrenme stratejileri öğretiminin güdülenme ve dil düzeyine etkisi gibi konular ele alınmıştır. Bazı araştırma sonuçlarına göre, dil öğrenmeye daha az yatkın olan öğrenciler öğrenme stratejilerini tesadüfi şekilde, birbiriyle bağlantısız ve kontrolsüz biçimde kullanmaktadır (Chamot, Barnhardt, El-Dinary ve Robbins, 1996; Nunan, 1991; Green ve Oxford, 1995) (Oxford, 1990). Başka araştırma sonuçları ikinci dil düzeyini attırmak için hedefe uygun ve etkili strateji kullanımı öğretiminin, öğrenenlerin özellikle iletişim becerisi üzerinde olumlu etkiler yaptığını ortaya koymuştur (O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanaras, Küpper ve Russo, 1985b) (Oxford1990). O'Malley (1987) yaptığı araştırmada farklı strateji tipleri (üstbilişsel, bilşşel ve sosyal-duygusal) öğretimi ile farklı dil becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçları strateji öğretiminin

konuşma becerisi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ama dinleme becerisini etkilemediğini göstermiştir (Nunan, 1999). Ayrıca strateji kullanmaya yönelik eğitimin öğrenci motivasyonunu attırdığı, daha fazla ve etkili strateji kullanmaya özendirdiği yönünde araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Chamot ve arkadaşları, 1996). Bu araştırmalar gibi birçok araştırma sonuçları, dil öğrenme stratejilerini belirlemenin ve bu stratejileri etkili biçimde kullanma becerisi kazandırmanın yabancı dil öğrenme/öğretme sürecine katkı sağladığını göstermektedir.

Etkili bir öğrenme için bir öğrencinin kullandığı öğrenme stratejileri ve öğrenme stili, hedef dilde gerçekleştirdiği etkinlik ve kullanılan öğretim yöntemi ile uyumlu olmalıdır. Oxford'a (2003) göre, bir stratejinin yararlı olması için aşağıdaki koşulların yerine getirilmesi gereklidir: (a) strateji verilen ikinci dil görevi (ing.: task) ile ilgilidir, (b) strateji az ya da çok öğrencinin özel öğrenme stili tercihine uygundur ve (c) öğrenci stratejiyi etkin biçimde kullanır ve öteki ilgili stratejiler ile bağlantı kurar. Bu koşulları yerine getiren stratejiler "öğrenmeyi daha kolay, daha hızlı, daha zevkli, daha öz-idareli (self-directed), daha etkili ve yeni durumlara aktarılabilir kılar"

Özellikle İngilizce Yabancı Dil öğretimi alanında yapılan çok sayıda araştırma, katılımcıların bilgileri kalıcı hale getirmek, dille ilgili verileri çözümlemek, mantık yürütmek, yapılar oluşturmak, pratik yapmak, transfer yapmak gibi dilsel verileri işlemek için kullanılan bilişsel stratejileri ve duyguları ve kaygı düzeyini kontrol etmeye yönelik duygusal stratejileri yeterince etkili kullanamadıkları sonucu ortaya çıkarmaktadır. Oysa özellikle bilişsel stratejilerin etkili kullanımı yabancı dil öğrenme sürecinde büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin bellek stratejilerini etkili biçimde kullanmamaları, derslerde işlenen bilgileri kısa bir süre sonra unutmalarına ya da kalıcı hale getirmekte güçlük çekmelerine neden olabilmektedir. Bilginin kalıcı olması için tekrar gerektiği ve kullanılmayan bilginin unutulduğu bilimsel verilerce de doğrulanmaktadır. Duygusal stratejilerin düşük düzeyde kullanılması ise, öğrencilerin özellikle sözlü sınavlarda yaşanan heyecan ve kaygı düzeyini kontrol etmek konusunda yeterince etkili olamamalarını kısmen açıklayabilir. Cyr'e (1996) göre, stratejiler kişisel özellikler ve öğrenme stillerinin aksine, düzenlenebilir, etkisiz stratejiler değiştirilebilir ya da bırakılarak yerine yeni ve daha etkili, farklı durumlara uygun stratejiler geçebilir.

Bilişsel Psikolojinin önemli katkılarından biri, öğrenenin kendi öğrenme sürecinin temel aktörü olduğunun bilincine varmasını sağlamak

olmuştur. Son yıllarda sıkça rastlanan "öğrenmeyi öğrenmek" terimi, özellikle üst bilişsel stratejilerin bilinçli kullanılması ve öğrenenin öğretmen ve öğretim ortamından bağımsız olarak da kendi öğrenme sürecini yönetmeyi öğrenmesiyle ilgilidir. Öğrenme süreciyle ilgili yeni gelişmeler sonucunda artık öğrenen, her şeyi öğretmenden beklemeyen, kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenen aktif bir birey olarak görülmektedir. Öğretmek ise, öğrenene önceden belirlenmiş hedeflere ulaşması için gerekli tüm araçları sağlamak olarak görülmektedir. Bu açıdan ele alındığında öğrenme, sadece öğrenen sunulan bilgi ve malzemenin türü ve niteliği ile ilgili değil, aynı zamanda bu girdinin öğrenen tarafından nasıl işlendiği ile ilgilidir (Tagliante, 1994).

Yabancı Dil Öğretiminde Dikkate Alınması Gereken Bazı Sonuçlar

Genel olarak, insan beyninin bilgiyi işleme, depolama ve gerektiğinde tekrar kullanması konusunda yapılan araştırma sonuçları, bize öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konusunda önemli veriler sağlamaktadır. Özel olarak Yabancı Dil Öğretimi alanına da uyarlayabileceğimiz bu verilerden özet olarak şu sonuçları çıkarabiliriz (Bruning ve ark., 2014):

- Duyusal bellek gibi, işleyen belleğin de kapasitesi sınırlıdır. Bu nedenle, öğrencilerin bilgilere karşı seçici olması ve en önemli bilgilere odaklanması önemlidir. Bazı bilgilerin otomatikleşmesi, öğrencilerin bir görevi tamamlarken kullandıkları bilişsel yükün hafiflemesini sağlar. Örneğin, Fransızca Yabancı Dil öğretiminde, adlarla birlikte eril, dişil, tekil, çoğul ya da belirli, belirsiz tanımlıkların kullanımı otomatikleşmiş ise öğrenci dikkatini daha üst düzey işlemlere, örneğin iletişim sırasında mesajın anlamını çözmeye odaklanabilir.

- Öğrencilerin bilişsel kapasiteleri farklılık gösterebilir. Bazı öğrenciler verilen görevin tek seferde üstesinden gelmekte zorluk çekebilir. Verilen bilgiler tek seferde işlem yapmak için fazla geldiğinde, öğretmen görevi daha küçük parçalara bölerek ya da arkadaşlarından yardım almalarını sağlayarak yardımcı olabilir.

- Bir bireyin sahip olduğu bilgiler, bu bireyin öğrenebileceği bilgilerin temel belirleyenidir, ister örtük öğrenme (günlük deneyimle) ister açık öğrenme (okulda alıştırma yoluyla) söz konusu olsun, önceki bilgilerle yeni

bilgiler arasında bağlantı kurmak önemlidir. Bu nedenle öğretim sürecinin başında öğrencilerin önceki bilgilerini dikkate almak yararlı olabilecektir.

- Öğretmen, uygun iletişim ortamları oluşturarak, bilişsel mekanizmaların işleyişi konusunda farkındalık yaratarak, öğrencnin uygun stratejileri geliştirmesine yardım ederek, öğrenme motivasyonunu uyararak, öğrencinin öğrenme sürecini kolaylaştırabilir.

- Etkili strateji kullanmayı öğretmeyi amaçlayan etkinliklerin, kısıtlı ders süresi göz önüne alındığında, ayrı bir strateji öğretimi seansı olarak değil, derslerle bütünleşmiş olarak yapılması tercih edilebilir.

- Öğrenme/öğretme etkinliklerinin seçimi, dersin amaçlarının planlanması aşamasında, öğrenenler arasındaki bireysel farklılıklar dikkate alınarak, farklı türde ve çeşitli etkinliklere olanak tanınması yararlı olabilir.

- Öğrencilerin hatalı kullanımları, özellikle sözlü iletişim sırasında doğallığı bozmamak için o anda düzeltilmemeli, gerek görülürse sonra farklı bir seans sırasında üzerinde durulmalıdır.

- Öğrenilen bilgilerin kalıcı olması, bu bilginin tekrar tekrar kullanılmasına bağlı olduğundan, her seansın belli bir miktarda önceki kazanımları da içermesine dikkat edilmelidir.

- Öğretmen ve öğrencinin rolü, geleneksel öğretim yöntemlerinde olduğundan farklıdır. Öğretmen sadece bilginin kaynağı ve aktaran rolünü bırakarak, öğrenenin özerkliğini teşvik eden ve öğrenme etkinliklerini kolaylaştıran bir rehber rolü üstlenmelidir.

KAYNAKLAR

Avrupa Konseyi. (2001). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme, Değerlendirme.

Bruning RH, Schraw GJ, Norby MM. (2014). Bilişsel Psikoloji ve Öğretim. (Çev. Ed. Ersözlü, Z.N., Ülker, R.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Chamot AU, Barnhardt S, El-Dinary P, Robbins J. (1996). Methods for Teaching Learning Strategies in the Foreign Language Classroom. In R. Oxford (Ed.), Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives (pp. 175-188). Manoa: University of Hawaii Press.

Cuq JP. (2003). Dictionnaire de Didactique de Français Langue Étrangère et Seconde. Paris: CLE International.

Cyr P. (1998). Les Stratégies d'Apprentissage. Paris: CLE International.

DeFays JM. (2003). Le Français Langue Étrangère et Seconde. Sprimont: Mardaga.

Frith MB. (1978). Interlanguage theory: implications for the classroom. McGill Journal of Education / Revue Des Sciences De l'éducation De McGill, 13(002). Retrieved from https://mje.mcgill.ca/article/view/7202.

Gaonac'h D. (1991). Théories d'Apprentissage et Acquisition d'une Langue Étrangère. Paris: Didier.

Hilton H. (2009). Théories d'Apprentissage et Didactique des Langues. Clifford Armion.

Krashen S. (1981). Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon.

Krashen S. (1985). The Input Hypothesis: Issues and Implications. Harlow: Longman.

Nasir NS, Lee CD, Pea R, McKinney de Royston M. (2021). Rethinking learning: what the interdisciplinary science tells us. Educational Researcher, 50(8), 557-565.

Nunan D. (1999). Second Language Teaching & Learning. Boston, MA: Heinle & Heinle.

O'Malley J M, Chamot AU. (1987). The cognitive academic language learning approach: a bridge to the mainstream. TESOL Quarterly, 21, 227-249.

O'Malley J, Chamot A. (1990). Learning Strategies in Second Language Acquisition (Cambridge Applied Linguistics). Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford R L. (1990). Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. New York: Newbury House/Harper & Row.

Oxford R L. (2003). Language learning styles and strategies: an overview. GALA, 1-25.

Tagliante C. (1994). La Classe de Langue.Paris: CLE International.





EFEAKADEMİ
YAYINLARI