

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FRANSIZ DİLİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**İNGİLİZCEDEN SONRA İKİNCİ YABANCI DİL OLARAK FRANSIZCANIN
ÖĞRETİMİNDE OLUŞTURMACI YAKLAŞIMIN ÖĞRENME SÜRECİNE
KATKISI**

ESMERAY ÜNAL

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2022

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FRANSIZ DİLİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**İNGİLİZCEDEN SONRA İKİNCİ YABANCI DİL OLARAK FRANSIZCANIN
ÖĞRETİMİNDE OLUŞTURMACI YAKLAŞIMIN ÖĞRENME SÜRECİNE
KATKISI**

ESMERAY ÜNAL

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mediha ÖZATEŞ

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Nesrin DELİKTAŞLI

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Aşkın ÇOKÖVÜN

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Osman ASLAN

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Umut Hür YAŞAR

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2022

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Mediha ÖZATEŞ
(Danışman)

Üye: Prof. Dr. Nesrin DELİKTAŞLI

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Aşkın ÇOKÖVÜN

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Osman ASLAN

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Umut Hür YAŞAR

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylıyorum.
.../.../2022

Prof. Dr. Serap ÇABUK
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. / / 2022

Esmeray ÜNAL

Benim ve kardeşlerimin (özellikle de kızkardeşlerimin) eğitimi, aydın ve varlığa faydalı insanlar olmamız için yaşamları boyunca şartları zorlayıp fedakârlıktan kaçınmayan canım annem Miyyase ÜNAL'a ve bugünü görmeyi çok istediği halde ömrü vefa etmeyen merhum canım babam Ayhan ÜNAL'a...

ÖZET

İNGİLİZCEDEN SONRA İKİNCİ YABANCI DİL OLARAK FRANSIZCANIN ÖĞRETİMİNDE OLUŞTURMACI YAKLAŞIMIN ÖĞRENME SÜRECİNE KATKISI

Esmeray ÜNAL

Doktora Tezi, Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mediha ÖZATEŞ

Temmuz 2022, 247 sayfa

Son dönemlerde ikinci ve sonraki yabancı dilin/dillerin öğrenme sürecinin, zihinsel işleme açısından anadilin - ikidilli bireyler için ayrıca ikinci dilin- ve birinci yabancı dilinkinden farklı biçimde seyrettiğini ortaya koyan çalışmaların yoğunluğu dikkat çekmektedir. Bu çalışmalardan elde edilen veriler, dilin doğal ortamda edinilmesinden ziyade akademik öğrenme yoluyla kazanılması söz konusu olduğunda ortaya çıkan güçlükleri tamamen ortadan kaldırmaya da azaltabilecek yeni programların, yöntemlerin ve materyallerin yararlı olup olamayacağı sorusunu gündeme getirmiştir. Bunun yanısıra öğrenilecek/ öğretilecek yabancı dilin, konuşulduğu ülkenin uzağında ve yetişkin bireyler tarafından kazanılmasının hedeflendiği durumlarda bu arayışın kuvvetli bir ihtiyaç haline evrildiği görülmektedir.

Bu çalışmada, anadili Türkçe ve birinci yabancı dili İngilizce olan üniversite öğrencilerinin ikinci yabancı dil olarak Fransızca öğrendiği hazırlık sınıflarında öğrenme sürecini kolaylaştırabileceği varsayımıyla hazırlanmış oluşturmacı yaklaşım temelli bir program tasarımı ve amaca uygun olarak seçilmiş materyal kullanımının denemesi yapılmıştır. Çalışma grubumuzu oluşturan 2018-2019 eğitim öğretim yılı Mersin Üniversitesi Çeviri Bölümü Fransızca Mütercim-Tercümanlık Programı Hazırlık Sınıfı öğrencilerinin yazılı üretimlerini inceleyerek saptadığımız birinci yabancı dilden (İngilizce) ikinci yabancı dile (Fransızca) aktarım girişimlerinden yola çıkılarak hazırlanan bir dönemlik ders izlencesi amaca uygun olarak seçilmiş yardımcı ders materyalleri yardımıyla uygulanmıştır. Bu uygulamaya geçmeden önce öğrencilerin hâlihazırda kullandıkları ders materyalleriyle ulaştıkları Fransızca dilbilgisi seviyelerini ölçmek amacıyla bir öntest yapılmış, sonrasında Fransızca-İngilizce karşılaştırmalı

dilbilgisi içerikli bir ders kitabı ekseninde müdahale derslerine¹ başlanmıştır. Sekiz hafta süren bu dersler esnasında bireylerin dil öğrenme sürecinde kullanabilecekleri bilişsel, üst-bilişsel ve duyuşsal öğrenme stratejileri hakkında tanımlayıcı ve yönlendirici bilgilendirmeler yapılmış ve strateji kullanımı konusunda öğrenciler takip edilmiştir. Dönem sonunda bir sontest ve altı hafta sonra da öğrenmenin kalıcılığını ve sürerliğini ölçmek amacıyla izleme testi yapılmış, bu testlerden elde edilen puanların dağılımları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı, bir başarı çizgisi oluşturup oluşturmadığı irdelenmiştir. Bu nicel çalışmayı desteklemesi bakımından -ders kitabı ve öğrencilerin yazılı üretimlerini incelemenin dışında- önem taşıyan bir diğer nitel çalışmaya da yer verilmiştir. Müdahale dersleri öncesinde ve sonrasında öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine dayanan bir mülakat yapılarak Fransızca dilbilgisi öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve zorluklar, ikinci yabancı dil olarak Fransızca'yı öğrenme sürecinde herhangi bir öğrenme stratejisine başvurup başvurmadıkları ve yürütülen programla beraber kullanılan ders materyalleri konusunda görüş bildirmeleri istenmiş ve bu beyanların test sonuçlarına yansıyor yansımadağı incelenmiştir.

Nitel ve nicel yöntemlerle yürütülen bu araştırmanın sonunda ortaya çıkan bulgular, ikinci yabancı dil ders programının kullanılacak öğretme yöntem ve stratejileri bakımından birinci yabancı dilinkinden daha farklı bir bakış açısıyla hazırlanmasının ve materyal tasarımında/seçiminde önceki öğrenmelerin merkeze alınmasının olumlu etkiler doğurduğu sonucunu ortaya koymuştur. Bu veriler ışığında İngilizceden sonra Fransızca ikinci yabancı dil derslerine öğrencilerin önceki öğrenmelerini referans almaya ve onlardan faydalanmaya olanak tanıyan oluşturmacı yaklaşım ilkeleri çerçevesinde bakmanın, sürecin hem öğretmen hem de öğrenci açısından kolaylaştırılmasına ve öğrenme süresinin kısaltılmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: İkinci yabancı dil, oluşturmacı / yapılandırmacı yaklaşım, pozitif transfer, karşılaştırmalı dilbilgisi.

¹ Burada 'müdahale dersleri' ifadesiyle kastedilen; bağımsız değişkenin -yani Fransızca-İngilizce karşılaştırmalı dilbilgisi içeriklerin- işe koşulmasıyla gerçekleştirilen derslerdir.

ABSTRACT**THE CONTRIBUTION OF CONSTRUCTIVIST LEARNING APPROACH TO
THE LEARNING PROCESS IN TEACHING FRENCH AS A SECOND
FOREIGN LANGUAGE AFTER ENGLISH****Esmeray ÜNAL****Ph.D. Thesis, Department of French Language Education****Supervisor: Asst. Prof. Dr. Mediha ÖZATEŞ****Juillet 2022, 247 pages**

In recent years, studies showing that the learning process of second and later foreign languages are different from mother tongue and first foreign language in terms of mental processing have increased. The data obtained from these studies have raised the question of whether new programs, methods and materials that can reduce the difficulties that arise when it comes to acquiring the language in an academic learning environment instead of acquiring it in a natural environment can be useful.

In this study, a constructivist approach-based program designed for university preparatory class students whose mother tongue is Turkish, whose first foreign language is English and who learn French as a second foreign language, and the use of material chosen in accordance with the purpose were tested.

Before this application, a pre-test was made to measure the level of French grammar that the students reached with the existing course materials, and then the intervention lessons were started by using a textbook containing French-English comparative grammar lectures and exercises. During these eight-week courses, complementary and guiding information was given to the students about the cognitive, meta-cognitive and affective learning strategies that they could use while learning a language, and the process was followed. At the end of this eight-week intervention period, a post-test and six weeks later, a follow-up test was conducted to measure the permanence and continuity of learning.

In our study, besides the quantitative research methods, qualitative study methods are also included as supportive and complementary. First of all, the document analysis method, which examines the textbooks and the written productions of the students, was

used. In addition, interview technique was used. Before and after the intervention lessons, an interview based on the semi-structured interview technique was conducted with the students, and they were asked to express their opinions on the problems and difficulties they encountered in the process of learning French grammar, whether they used any learning strategy in learning French as a second foreign language, and the course materials used with the program. It was examined whether it was reflected in the test results.

The findings that emerged at the end of this research carried out with mixed methods indicate that the curriculum to be applied for second foreign language courses should be prepared with a different perspective than the first foreign language in terms of teaching methods and strategies, and previous learning should be taken into the center in material design/selection. Based on these data, it is thought that the evaluation of the second foreign language French after the first foreign language English, within the framework of the principles of the constructivist approach, which allows students to take their previous learning as reference and benefit from them, can contribute to facilitating the process for both the teacher and the student and shortening the learning time.

Keywords: Second foreign language, constructivist / constructivist approach, positive transfer, comparative grammar.

ÖN SÖZ

Bu çalışmanın konu başlığı üniversitedeki öğrencilik dönemim boyunca kendimde ve sınıf arkadaşlarımda, öğretmenlik yaparken de öğrencilerimde gözlemleyip tecrübe ettiğim bir zorluğun nedenleri ve çözüm seçenekleri üzerinde yoğunlaşmak amacıyla yaptığım okumalarım sonucunda ortaya çıkmıştır. Yüksek lisans tez çalışmamda anadili Türkçe, birinci yabancı dili İngilizce olan ve ikinci yabancı dil olarak Fransızca öğrenen bireylerin bu iki yabancı dil arasında farkında olmaksızın sıklıkla başvurdukları aktarımları, karşılaştırmalı dilbilgisi/ hata analizi çerçevesinde saptamak suretiyle çözüm arayışlarımın bir anlamda ilk aşamasının sonuçlarını elde etmiş oldum. İkinci adım olarak yetişkin yaş grubundan öğrencilerin kendi anadilleriyle farklı bir aileden olan yepyeni bir yabancı dili akademik düzeyde ve oldukça kısa bir sürede öğrenebilmesinin önünde duran engellerin tespit edilerek amaca uygun seçilecek program, yöntem ve materyaller yardımıyla aşılabilirliğini sorgulamak da doktora tez çalışmamı şekillendiren çıkış noktası oldu.

Alanyazın taramalarını yaparken konu başlığı itibariyle ağırlıklı olarak İngilizce olarak kaleme alınmış kaynaklarla karşılaştım. Bunun birincil nedeninin bu çerçevedeki çalışmaların yoğunluklu olarak İngilizcenin anadil ya da resmî dil olduğu ve ikinci dil ya da yaygın yabancı dil olarak da Fransızcanın kabul gördüğü coğrafyada (bazı Avrupa ülkelerinde, ABD'nin bazı bölgelerinde ve özellikle Kanada'da) yürütülmesi olduğu kanaatindeyim. Bu yüzden atıfta bulunduğum, Türkçe çevirisi yapılmış eserler dışında kalan kaynağı İngilizce ve Fransızca olan kısımların Türkçe çevirilerinin tarafımda yapıldığını belirtmek isterim. Bu şekilde yurtdışı kaynakları da dâhil ederek temel oluşturduğumuz çalışmamızda ortaya çıkan sonuçların ve sunduğumuz önerilerin bu alanda çözüm arayışında olan araştırmacılara ve dil öğretmenlerine faydalı olmasını gönülden diliyorum.

Oldukça uzun soluklu ve zahmetli bu süreç boyunca benden akademik ve moral desteğini esirgemeyen çok sevgili danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Mediha ÖZATEŞ'e sabrı ve emeği için sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca doktora öğrenciliğim süresince her aşamada sundukları katkı ve destekleri nedeniyle tez izleme komitesinde yer alan hocalarım Dr. Öğr. Üyesi H. Osman ASLAN'A, Dr. Öğr. Üyesi Umut Hür YAŞAR'a; tez savunma jürime dâhil olarak katkılarını sunan Prof. Dr. Nesrin DELİKTAŞLI'ya ve Dr. Öğr. Üyesi Aşkın ÇOKÖVÜN'e ve prosedür takibinde sağladığı iletişim desteği için bölüm sekreterimiz Maha UĞUR'a; tezimizin uygulama aşamasında araştırma

yöntemleri, veri toplama araçları ve veri analizi konusunda engin bilgisini bizimle paylaşan Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı öğretim üyesi Doç. Dr. Cenk AKAY'a ve çalışmamızda katılımcı olarak veri sağlayan Mersin Üniversitesi Fransızca Mütercim-Tercümanlık Programı Hazırlık Sınıfındaki çok sevgili öğrencilerimize teşekkürü bir borç bilirim.

Esmeray ÜNAL

Adana / 2022



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖN SÖZ	viii
KISALTMALAR	xiii
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
EKLER LİSTESİ	xvii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem	2
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Sınırlılıklar	3
1.5. Tanımlar	4

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Oluşturmacı Yaklaşımın Bileşenleri.....	6
2.1.1. Oluşturmacı Yaklaşımında Eğitimin/Öğretimin Epistemolojisi	7
2.1.2. Oluşturmacı Yaklaşımında Eğitimin/Öğretimin Ontolojisi.....	10
2.1.2.1. Bireysel Oluşturmacılık	13
2.1.2.2. Toplumsal (Sosyal) Oluşturmacılık	19
2.1.2.3. Diğer Oluşturmacılık Türleri	21
2.2. Bilişsel Oluşturmacı Yaklaşımın Öngördüğü Bileşenler.....	22
2.2.1. Öğrenci Profili.....	23
2.2.2. Öğretmen Profili	27
2.2.3. Öğretim Modelleri.....	29
2.2.4. Öğretim Yöntemleri	35
2.2.5. Öğretme Stratejileri.....	36

2.2.6. Öğrenme Stratejileri	40
2.2.7. Ders Materyalleri	50
2.2.8. Ölçme-Değerlendirme Yöntemi	54
2.3. İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Bilişsel Oluşturmacı Programlama	58
2.3.1. Bilişsel Oluşturmacı Temelli Yabancı Dil Dersleri.....	58
2.3.2. Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri.....	63
2.3.3. İkinci Yabancı Dilin Öğrenme ve Öğretme Sürecinin İlk Yabancı Dilinkinden Farkı	79
2.4. L1 İngilizceden Sonra L2 Olarak Fransızcanın Öğretiminde Bilişsel Oluşturmacı Yaklaşımın Katkıları	84
2.4.1. Dilbilgisel Benzerlikler Üzerinden Oluşturmacılık	84
2.4.2. Sözcükbilgisel Benzerlikler Üzerinden Oluşturmacılık	85
2.4.3. Ders Materyalleri Üzerinden Oluşturmacılık	85

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. Veri Toplama Araçlarının Belirlenmesi ve Oluşturulması.....	87
3.1.1. Nitel Veri Araçları	89
3.1.1.1. Belge İnceleme (Doküman Analizi)	89
3.1.1.2. Görüşme.....	98
3.1.2. Nicel Veri Araçları.....	100
3.2. Pilot Uygulama.....	108

BÖLÜM IV BULGULAR

4.1. Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testlerinde Ortaya Çıkan Bulgular	110
4.1.1. Test Puanları Arasında Anlamlı Farklılık Tespiti.....	111
4.1.2. Görüşme Verileri Kodları ile Test Puanlarının Karşılaştırılması	113

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Görüşme Kodları ile Test Puanları Arasındaki İlişkinin Yorumlanması.....	138
5.2. Öntest ve Sontest Test Puanları Arasındaki İlişkinin Yorumlanması.....	139
5.3. Sontest ve Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki İlişkinin Yorumlanması	139
5.4. Öğrencilerin Zihinsel Süreçlerine Dair Ortaya Çıkan İpuçlarının Yorumlanması .	139
5.4.1. Bilişsel / Duyuşsal Stratejilerin Kullanımına Dair İpuçlarının Yorumlanması	140
5.4.2.Üstbilişsel Stratejilerin Kullanımına Dair İpuçlarının Yorumlanması	140

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Ders Materyallerinin Tasarımı Bağlamında Öneriler	144
6.2. Ders Kitabı Değerlendirme Ölçeği Bağlamında Öneriler.....	145
6.3. Uygulanacak Metodoloji Bağlamında Öneriler.....	145
6.4. Öğrenciye Bilişsel ve Duyuşsal Destek Sağlama Bağlamında Öneriler.....	146
6.5. Dersi Yürütecek Öğretici Profili Bağlamında Öneriler	146
KAYNAKÇA	148
EKLER.....	153
ÖZGEÇMİŞ.....	247

KISALTMALAR

FLE: Français Langue Étrangère (Fransızcanın yabancı dil olarak öğretimi)

L1: Öğrencinin anadili

L2: Öğrencinin birinci yabancı dili / ikinci dil

L3 ya da $L \geq 3$: Öğrencinin ikinci yabancı dili / üçüncü ve sonraki diller



TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Tarihsel Süreçte Eğitim/ Öğretim Yaklaşımları ve Dayanak Noktaları	30
Tablo 2. Görüşme Sonucunda Ortaya Çıkan Baskın Kodlar.....	100
Tablo 3. Deney Grubunda Oluşturmacı Temelli Dilbilgisi Derslerinin Öğretim Süreci ve Değerlendirme Planı	102
Tablo 4. Uygulanan Testin Soru Puanlama Tablosu.....	107
Tablo 5. Öğrencilerin Yaş ve YKS Puanlarının Dağılımı.....	111
Tablo 6. YKS Puanlarıyla Test Puanlarının Dağılımı.....	111
Tablo 7. Öntest-Sontest-Kalıcılık Testi Değerlendirme Sonuçları (100 puan üzerinden).....	112
Tablo 8. Değişkenler arası Spearman Korelasyon Katsayısı	113
Tablo 9. 1 No.lu Kodu Kullananlarla Kullanmayanların Test Sonuçları.....	114
Tablo 10. 2 No.lu Kodu Kullananlarla Kullanmayanların Test Sonuçları.....	115
Tablo 11. 3 No.lu Kodu Kullananlarla Kullanmayanların Test Sonuçları.....	116
Tablo 12. 4 No.lu Kodu Kullananlarla Kullanmayanların Test Sonuçları.....	117
Tablo 13. 5 No.lu Kodu Kullananlarla Kullanmayanların Test Sonuçları.....	118
Tablo 14. 6 No.lu Kodu Kullananlarla Kullanmayanların Test Sonuçları.....	119
Tablo 15. 7 No.lu Kodu Kullananlarla Kullanmayanların Test Sonuçları.....	120
Tablo 16. 8 No.lu Kodu Kullananlarla Kullanmayanların Test Sonuçları.....	121
Tablo 17. 9 No.lu Kodu Kullananlarla Kullanmayanların Test Sonuçları.....	122
Tablo 18. 10 No.lu Kodu Kullananlarla Kullanmayanların Test Sonuçları.....	123
Tablo 19. 11 No.lu Kodu Kullananlarla Kullanmayanların Test Sonuçları.....	124
Tablo 20. 12 No.lu Kodu Kullananlarla Kullanmayanların Test Sonuçları.....	125
Tablo 21. 13 No.lu Kodu Kullananlarla Kullanmayanların Test Sonuçları.....	126
Tablo 22. 14 No.lu Kodu Kullananlarla Kullanmayanların Test Sonuçları.....	127
Tablo 23. 15 No.lu Kodu Kullananlarla Kullanmayanların Test Sonuçları.....	128
Tablo 24. 16 No.lu Kodu Kullananlarla Kullanmayanların Test Sonuçları.....	129
Tablo 25. 17 No.lu Kodu Kullananlarla Kullanmayanların Test Sonuçları.....	130
Tablo 26. 18 No.lu Kodu Kullananlarla Kullanmayanların Test Sonuçları.....	131
Tablo 27. 19 No.lu Kodu Kullananlarla Kullanmayanların Test Sonuçları.....	132
Tablo 28. 20 No.lu Kodu Kullananlarla Kullanmayanların Test Sonuçları.....	133
Tablo 29. 21 No.lu Kodu Kullananlarla Kullanmayanların Test Sonuçları.....	134
Tablo 30. 22 No.lu Kodu Kullananlarla Kullanmayanların Test Sonuçları.....	135

Tablo 31. 23 No.lu Kodu Kullananlarla Kullanmayanların Test Sonuçları..... 136

Tablo 32. 24 No.lu Kodu Kullananlarla Kullanmayanların Test Sonuçları..... 137



ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Piaget'nin teorisinde öğrenme tasarımı	15
---	----



EKLER LİSTESİ**Sayfa**

Ek 1. Öntest-Sontest ve Kalıcılık Testi Olarak Uyguladığımız Standart Testin Soruları	153
Ek 2. İngilizce-Fransızca Çeviri İçerikli Çalışma Yapraklarından Örnekler	157
Ek 3. Öğrencilerin Görüşme Sorularına Verdikleri Yanıtlardan Örnekler	171
Ek 4. Müdahale Derslerinde Kullanılan Kitapların Konu Anlatımlarından Örnekler...	176
Ek 5. Fransızca Geniş Özet.....	194



BÖLÜM I

GİRİŞ

“Bilgi nedir ve nasıl edinilir?” sorusu, yanıtlarıyla ve bu yanıtlardan ortaya çıkan sonuçlarıyla, yüzyılımızın her safhada kendini gösteren felsefî anlayışının temelini oluşturmaktadır. Hızla ve sürekli gelişen teknolojinin ve buna bağlı olarak ortaya çıkan kolay ve hızlı iletişim olanaklarının ve gerekliliğinin, çağdaş insanın bilgiye ulaşma çabasında ne kadar merkezî bir konumda olduğu ortadadır. Bilginin dışarıda bir yerde var olduğu ve bir öğreten çabasıyla öğrenene ulaştırıldığı düşüncesi, yirmi birinci yüzyıl uygarlığında yerini “nesne”yi değil, “özne”yi; yani bilgiyi değil, öğreneni merkeze alan bir anlayışa bırakmıştır. Aydınlanma çağından yakın geçmişimize dek bilgi felsefesinde temel oluşturan nesnelci yaklaşımın ardından, bu yeni bakış açısı, oluşturmacı / yapılandırmacı yaklaşım anlayışını ortaya çıkarmıştır.²

Birçok disiplinin yeni bir rota olarak tayin ettiği ve uygulamalarını hayata geçirdiği oluşturmacı yaklaşım prensipleri, eğitim alanında da yeni bir programlama ve uygulama çabasını gündeme getirmiştir. Temel bilimlerden sosyal bilimlere eğitime, hatta spor ve sanat derslerine kadar pek çok dalda yenilikler yaratan bu yaklaşım, yabancı dil derslerinin de çehresini değiştirmiştir. Aslında aşamalı öğrenme doğası itibarıyla yabancı dil öğretimi, belki de bu sahalarda içinde oluşturmacı anlayışın temel prensiplerinin etkili biçimde uygulanabilmesine en elverişli konumda olanıdır.

Bu çalışmada, yabancı dil öğretiminde kendini gösteren çağdaş yöntem ve teknikler arasında bu anlayışın temel prensipleri, içerdiği öğrenme stratejileri, dil derslerinde uygulanabilirliği ve sağladığı kolaylıklar ayrıntılı biçimde ele alınacaktır. Oluşturmacı öğrenme modelinde rol oynayan etmenler saptanacak ve çok dillilik altyapısının da var olduğu öğrenme koşullarında bu modelin diğerlerinden üstün olan yönlerine değinilecektir. Anadili Türkçe olup, birinci yabancı dil İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak Fransızca öğrenen öğrencilerden oluşan bir grupta bu yaklaşımın ilkeleri doğrultusunda hazırlanmış bir ders planının sınıf içi uygulamaları yapılacak, bu iki dilde karşılaştırmalı dilbilgisi çalışmalarının öncesi ve sonrasında öğrencilerin ortaya koyduğu performans irdelenecek ve değerlendirme sonuçlarına yer verilecektir.

²Fransızcası *constructivisme* olan bu kavram, dilimizde kimi kaynaklarda *yapılandırmacılık* kimi kaynaklarda ise *oluşturmacılık* olarak anılmaktadır. Biz de çalışmamızda bu kavramı ifade ederken, alıntılanan bölümler dışında *oluşturmacılık* terimini tercih edeceğiz.

Bu çalışma sonucunda ortaya çıkacak veriler ışığında birinci yabancı dili İngilizce olan ve üniversiteye dek Fransız diliyle tanışmamış öğrencilere bu dilin öğretiminde karşılaşılan sorunlara gerek örnek program gerek ders materyalleri ve gerekse öğretme/değerlendirme tutumları açısından yeni çözümler sunulabileceği kanısındayız.

Bu bölümde problem, araştırmanın amacı, yanıt aradığı sorular, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar üzerinde durulacaktır.

1.1. Problem

Öğrenme modelleri arasında çağdaş yaklaşımlardan biri olan oluşturmacı yaklaşım, günümüzde dünyadaki ve Türkiye'deki öğretim kurumlarında birçok alan dersinde olduğu gibi yabancı dil derslerinde de gün geçtikçe etkin hale gelmektedir. Bu yaklaşımın ölçütleriyle hazırlanmış ders izlenceleri, yabancı dil ders kitapları ve diğer materyaller farklı öğrenci gruplarında denenmekte ve sonuçları gözlemlenmektedir. Üniversitelerimizin Fransızca Öğretmenliği, Fransız Dili ve Edebiyatı ve Fransızca Mütercim-Tercümanlık bölümlerine İngilizce yabancı dil puanıyla yerleştirilen ve Fransızca'yı ikinci yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenim süreçlerine ve kendilerini o dilde yetkin görmelerine dair birtakım sıkıntılar yaşadığı saptaması, son yıllarda yapılan değerlendirme çalışmalarında sıkça karşımıza çıkmaktadır (Tertemiz, Ağıldere, 2015, s. 252-267; Can ve Can, 2014, 43-63). Bu durumdan hareketle, bu öğrencilerin öğrenme sürecini kolaylaştırmak düşüncesiyle bazı arayışlara girilmiştir. Farklı öğrenme kuramlarının temel alındığı yöntem ve teknikler farklı öğrenci gruplarında denenerek değerlendirmeye alınmaktadır. Bu nedenle oluşturmacı kuram temelinde oluşturulan program, materyal ve etkinliklerin birinci yabancı dil ve diğer alan derslerinde olduğu gibi, ikinci yabancı dil derslerinde de öğrenme sürecine katkı sağlayıp sağlamayacağı sınımalıdır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, yeni dönem yabancı dil öğretim yaklaşımları arasında oldukça önemsenen ve içinde pek çok öğrenme stratejisini barındıran oluşturmacı yaklaşımı; ilkeleri, uygulama alanları ve türleriyle açıklayarak bu yaklaşımın özellikle İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak Fransızcanın öğretiminde ne derece etkin olabileceğini ve öğrenme sürecine katkı sağlayıp sağlamayacağını ortaya koymak amaçlanmaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

İkinci yabancı dil öğretimi, ülkemiz eğitim sisteminde birinci yabancı dil öğretimi konusuna kıyasla biraz daha silik bir gündem oluşturmaktadır. Ne var ki, üniversitelerimizin yabancı diller alanında eğitim veren birçok bölümüne, sınav sisteminde oluşturulan esnek uygulamalar yoluyla, bölümde eğitimi verilecek mevcut yabancı dil yerine İngilizce dil puanı ile öğrenci kabul edilmektedir. Bu başlangıç, eğitimi verilecek olan dili bu öğrenciler için İngilizceden sonra ikinci yabancı dil konumuna getirmektedir. Bu durum akademik kadroyu, ikinci yabancı dilin öğretileceği gruplara (özellikle de lisans eğitime altyapı oluşturması beklenen hazırlık sınıflarına) -birinci yabancı dile dair birikimleri dikkate alınmaksızın- sıfırdan yeni bir dil öğretme çabasına sürüklemektedir.

Bu çalışmada, sözü edilen bu gerçeklik zemininden yola çıkılarak birinci yabancı dil İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak Fransızcanın öğretilmesinde, öğrenilen ilk yabancı dili yani İngilizceyi bir sıçrama tahtası, referans noktası olarak kabul ederek hazırlanan program, materyal ve ölçme-değerlendirme biçiminin, bu dilin öğrenme sürecini ne şekilde etkileyebileceğini ve bu sürece ne gibi katkılar sağlayabileceğini ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Elde edilen bulguların, mevcut programların hazırlık sınıflarında, öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyecek sonuçlar doğuracağı varsayımından yola çıkarak, deneyeceğimiz uygulamaların öğrencilerin öğrenme sürecine, eğitimcilerin de öğretme sürecine katkı sağlayabileceği kanaatini taşımaktayız.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma, aşağıda belirlenen sınırlılıklar kapsamında gerçekleştirilmiştir.

- Çalışma grubunu oluşturan denekler, Mersin Üniversitesi Çeviri Bölümü Fransızca Mütercim-Tercümanlık Programı'nın hazırlık sınıfı öğrencileri ile sınırlıdır.
- Araştırma verileri 2018-2019 eğitim-öğretim yılında hazırlık sınıfı okuyan grubun yazılı üretim malzemelerinden elde edilmiştir.
- Araştırma kapsamında, 2018-2019 eğitim öğretim yılında yabancı dil İngilizce puanlarıyla bu programa ÖSYM'ce yerleştirilen öğrenci grubunun en alt 274.83782 ve 315.39461 en üst taban puanıyla yerleştirilen öğrencilerinin yazılı üretim faaliyetleri sonucu ortaya çıkan dokümanlar üzerinde çalışılmıştır.

- Çalışma bir yarıyıldan biraz fazla bir dönemi kapsamaktadır.
- Araştırmada birinci yabancı dilin, ikinci yabancı dil üzerindeki etkileri takip edilerek çerçevesi çizilen oluşturmacı öğretim anlayışının süreç üzerinde etkililiği araştırılmıştır.
- Araştırmada oluşturmacı öğretim modeli temelinde yürütülen derslerin Fransızca dilbilgisi edinci sürecini kolaylaştırmadaki etkisi sınanmıştır.
- Araştırma kapsamında gerçekleştirilen program ve materyal değerlendirme çalışması, nitel ve nicel veri toplama araçları kullanılarak yapılmıştır.
- Araştırmaya veri oluşturacak belgeler, öğrencilerin bir yarı yıl boyunca ürettikleri yazılı anlatım ödevlerinden, ağırlıklı olarak da değerlendirmeye alındıkları sınav kağıtlarından oluşmaktadır.
- Araştırmaya veri oluşturan belgeler, eğitim-öğretim dönemlerinde görev alan üç öğretim elemanının yürüttüğü derslerden ve sınavlardan elde edilmiştir.

1.5. Tanımlar

Oluşturmacı Öğrenme Modeli: Bilişsel psikoloji, gelişim psikolojisi, felsefe ve antropoloji gibi farklı disiplin alanlarındaki verilerden ve kaynaklardan da beslenen, öğreneni ve kendiliğinden öğrenmeyi, bilgiyi yapılandırmayı/ yeniden oluşturmayı temel alan çağdaş öğrenme modeli; 1970'lerde Piaget'nin ortaya koyduğu öğrenme kuramı. Bu kurama göre referans noktası, kişinin o ana kadar sahip olduğu bilgiler ve bu bilgilerin oluşturduğu bilişsel yapıdır.

Aktif öğrenme: Öğrenenin tamamen etkin olduğu, öğrenme sürecinin temelinde öğretene değil, öğrenenin alındığı öğrenme şekli.

Keşfedici Öğrenme: Bilginin dışarıdan, bir öğretici tarafından doğrudan verilerek değil, öğrenenin çıkarımlar yaparak, sonuçlara vararak edinildiği öğrenme şekli.

Öğrenme Stratejileri: Bilgi ya da becerinin edimini kolaylaştırmak için özel bir öğrenme durumunda bir birey tarafından kullanılan zihinsel taktiklerin tümü.

Dil Öğrenme Stratejileri: Öğrenenlerin yabancı dilde becerilerini geliştirmek, yeni öğrenilenleri içselleştirmek, keşfetmek ve kullanmak için çoğunlukla planlı olarak kullandıkları belli etkinlik, davranış, adımlar ya da teknikler.

Bilişsel Yapılandırmacılık: Bilgiyi dışarıdan '*alınacak*' bir şey değil, öğrenme eylemini gerçekleştirecek olan kişinin zihninde, yine kendisi tarafından inşa edilerek '*oluşturulan*' bir yapı ve öğrenmeyi, öğretene merkeze alan statik bir süreç değil, öğrenene odaklı

dinamik bir süreç olarak tanımlayan öğrenme yaklaşımı.

Transfer (Aktarım): “Bireyin öğrenme sürecinde, önceki öğrenmelerin sonraki öğrenmeler üzerinde -istemli ya da istemsiz biçimde ortaya çıkarak- etkili olması” şeklinde tanımlanabilecek bilişsel işlem.

Karşılaştırmalı Dilbilgisi: Seçilmiş dil çiftlerinin veya lehçelerin dilbilgisel yapılarının analizine ve karşılaştırılmasına ayrılmış dilbilim dalı.



BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yabancı dil derslerinde oluşturmacı yaklaşım ilkeleri çerçevesinde hazırlanmış bir programın etkili olup olmayacağını sorgulamadan önce onu oluşturan başlıca unsurların neler olduğunu net bir biçimde ortaya koymak gerekmektedir.

2.1. Oluşturmacı Yaklaşımın Bileşenleri

Eğitim-öğretim programları oluşturulurken yapılan hazırlıklar ve bunlara yön veren bakış açıları -farkında olunsun ya da olunmasın- şekil aldığı toplum düzeninde kabul gören eğitim felsefesinden referans alır. Başka bir deyişle, bir formasyon çalışması içerik, yöntem, malzeme, uygulama, uygulayıcılar ve ölçme-değerlendirme hazırlıklarının her bir aşamasında, bütün bunların nasıl yapılacağına dair sorularını, kabul görmüş eğitim tanımları üzerinden cevaplandırarak vücuda gelir. Bu yön tayini, kimi zaman istemsiz biçimde, otomatik bir seçime giderek olabildiği gibi kimi zaman da bilinçli bir tercih ile yapılmaktadır. Bu temelden hareketle, bu tercihlerin yapılmasında eğitim/öğretim sürecine dair bazı ön kabuller belirleyici rol oynayacaktır. “Eğitim/öğretim nedir ve nasıl gerçekleştirilir?” saptamasını yaparken, henüz başlangıçta karşımıza iki belirleyici etken çıkmaktadır:

- Eğitimin/öğretimin epistemolojik boyutu
- Eğitimin/ öğretimin ontolojik boyutu

Bu iki başlıca unsurun oluşturduğu çerçevenin kapsadığı alan ve bu alan içinde yer alan içerik, doğru tanımlanıp konumlandırılmadan, oluşturmacı yaklaşımın eğitim-öğretim alanındaki şekillenmesini kavramak ve bu format üzerinden çıkarımlarda bulunup çözüm önerileri sunmak çok sağlıklı olmayacaktır. Bu nedenle, oluşturmacı yaklaşıma kendisini oluşturanlar üzerinden bakmak için bu bileşenlere kısaca değineceğiz. “Öğrenme” var olduğu için “öğretme” de söz konusu olmuştur. Eğitimin -dolayısıyla öğrenme etkinliğinin- mercek altına alınmasında epistemolojik çerçevenin nasıl çizildiğine bakarak, yani “neyin nasıl öğretileceği” sorusunun yanıtına dair yapılan saptamalar doğrultusunda bir kurgu ve eylem planı hazırlanması, kanımızca öncelikli sıradadır. Bu çerçevenin çiziminden sonra bu sahnede rol oynayacak aktörleri,

eğitimin/öğretimin epistemolojisi ve ontolojisi başlıkları altında irdelemek, çalışmada mantıksal bir dizgeyi takip etmek açısından yararlı olacaktır.

2.1.1. Oluşturmacı Yaklaşımda Eğitimin/Öğretimin Epistemolojisi

Öğrenme-öğretme etkinliğine bakışın tarihsel düzlemde evrilmesi ve başkalaşması kuşkusuz bilgi felsefesi alanında ortaya çıkan, değişen, yenilenen anlayışlar doğrultusunda gerçekleşmektedir. Bilginin ne olduğu ve nasıl edinildiği sorusu epistemolojinin temel sorusudur. Bir öğrenim/öğretim etkinliği de bilgiyi kazandırma amacına yönelik olduğundan belki de sistemin kurgusunda ilk sırada dikkate alınacak öge bu olacaktır. En temelde inşacı felsefeyi dayanak alan bu öğrenme yaklaşımı, bireyden bağımsız, tamamıyla nesnel bir bilginin var olmadığını; dilin, kültürün ve bilişsel yapının bilgiyi oluşturduğunu, dolayısıyla bilginin kişiye mal olmuşluğunu kabul eder (Aydın, 2012, s. 31-32).

Oluşturmacı yaklaşım bilgiyi ve öğrenmeyi nasıl tanımlar? 20. yüzyılın ortalarından başlayarak kabuk değiştiren felsefi anlayışlar, o günlere dek geçerlilik gösteren evrenselci-nesnelci-pozitivist perspektiflerin yerine tekilci-özelci-postpozitivist bakış açılarını getirmiştir. Genel bir yorumla ifade edecek olursak; daha önceki, “dış dünyada mevcut olan nesne ve o nesnenin öğrenilecek özellikleri” üzerindeki odağı değiştirip, öğrenmenin temeline “özne”yi oturtan bu yeni anlayış, bilginin öznenin bağımsız olamayacağını, bilginin dışarıda hâlihazırda var olan bir gerçeklikten ziyade, öznenin (öğrenenin) zihninde birtakım stratejiler yoluyla inşa edilen bir tür “üretim” olduğunu kabul eder (Aydın, 2012, s. 8-9).

Bu yeni olduğu kabul edilen düşünce yapısının oluşup gelişmesinde, aslında daha Antik Çağ felsefesinde karşımıza çıkan Septikler ile başladığını söyleyebileceğimiz sorgulama oldukça etkili olmuştur. Sonraki çağlarda Giambatista Vico (1668-1744), George Berkeley (1685-1753), John Locke (1632-1704), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Immanuel Kant (1724-1804), Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900), Lev Vygotsky (1896-1934), Ludwig Wittgenstein (1889-1951), John Dewey (1859-1952), Ernst von Glasersfeld (1917-2010) ve Thomas Kuhn (1922-1996) gibi düşünürlerin yüzyıllar boyunca ortaya koydukları katkılar temel oluşturmuştur.

Bunlar arasında felsefe alanında pozitivistlerin durağan, sabit ve kesin bilgi kabulünü reddettikleri kadar “bilginin genel değil, bireye özgü olduğu” inancıyla bilişselci gruba dâhil edilen, ancak insanın dünyaya onun tüm öğrenmelerini belirleyecek

olan hazır bir temsil şemasıyla geldiğini iddia etmesiyle diğerlerinden ayrılan doğuştancı ekole de itiraz eden üç düşünür, bilginin oluşmasında *deneyim* vurgusunu yapmışlardır. “Ada Deneyimcileri- İngiliz Ampiristler” olarak bilinen Locke, Berkeley ve Hume, en temelde bilginin ancak deneyim yoluyla kazanılabileceğini iddia ederler. Onların oluşturdukları bu ekol, bilginin sınırları boyutunda çelişkilerle karşılaşmış, bazı sonuçsuz tartışmalar yaratmıştır. Sonrasında Kant da bu deneyci/öznelci bakış açısına bilgiyi sınıflandırarak/sınırlandırarak katkıda bulunmuştur.

18. yüzyılın, o dönem hüküm süren pozitivist dünya görüşüne itiraz niteliği taşıyan ve post-pozitivizm diye isimlendirebileceğimiz bu düşünüş, 20. yüzyılın inşacı felsefesi için ilham kaynağı olmuştur diyebiliriz. Nitekim inşacı felsefe, değişen dünyada bireyci-nesnelci karması olan modern perspektife uyumlu, pozitivist ve post-pozitivist aşan ve onların çıkmazlarına çözüm sunabilecek bir ekoldür zira 21. yüzyıl eşiğinde, ortaya koyduğu verileriyle belki de tüm diğer bilim dallarına temel oluşturan fizik, artık Newton fiziği değil, kuantum fiziğidir. Bu açılım, felsefeye yeni bir ontolojik ve epistemolojik perspektif getirmiştir. Bu felsefeye göre gerçeklik, insan zihninden bağımsız olabilir de olmayabilir de. Pozitivistlerin öne sürdüğü gibi bağımsız olduğunu varsaysak bile, “anlam ve bilgi” o nesnel gerçekliğin dışında, insana dair bir üretim olacaktır; diğer bir deyişle gerçeklik nesnel olsun ya da olmasın, anlam ve bilgi her zaman *öznel* olacaktır. Genel çerçevede inşacı dediğimiz bu felsefi ekol, özeldede bilişsel psikolojinin yolunu açmıştır.

“Bilişselci öğrenme kuramları” başlığı altında konumlanan oluşturmacı yaklaşım, İsviçreli bir biyolog ve psikolog olan Jean Piaget’nin (1896-1980) genetik epistemoloji ve bilişsel gelişim alanlarında çocuklar üzerinde yaptığı bir dizi çalışma sonucu şekillenmiş modern bir öğrenme yaklaşımıdır. Piaget’ye göre bilgi, dışarıdan ‘*alınacak*’ bir şey değildir; öğrenme eylemini gerçekleştirecek olan kişinin zihninde, yine kendisi tarafından inşa edilerek ‘*oluşturulan*’ bir yapıdır. İnsanlar, zihinlerindeki o güne dek deneyimleriyle kazanmış oldukları temsil şemaları ve yapılar aracılığıyla yeni bilgiyi ‘*inşa ederler*’ yani öğrenirler. Bu temsil şemaları ve yapılar, yeni bir bilginin ortaya çıktığı durumda, öğrenen tarafından değiştirilip yeniden oluşturulabilir. Bu özelliğiyle bilgi, statik değil dinamik bir yapıya sahiptir yani öğrenenin zihinsel faaliyetleriyle değişim ve gelişime tâbidir (Cevizci, 2014, s. 272-273).

Piaget’nin bilişselci/bireyci yapılandırma modelinin yanı sıra Rus psikolog Lev Vygotsky (1896-1934)’nin ortaya koyduğu “sosyal öğrenme kuramı” da öğrenme sürecinde öğrenenin bireysel çabasından ziyade sosyal çevrenin etkin biçimde rol

oynadığı iddiası dışında genel olarak aynı çizgiyi izler ve öğrenme sürecinin aynı şekilde işlediğini yani *bilginin inşa edildiğini* ileri sürer.

Radikal yapılandırmacı düşünürlerden Ernst von Glasersfeld ise gerçekliği şöyle tanımlar:

“Her ne kadar bizim dışımızda, orada duran bir nesnel gerçekliğin bulunması olası olsa da bilgi, bu nesnel gerçekliği yansıtmaz. Bilgi, açıkçası bizim deneyimlerimiz tarafından oluşturulmuş, düzenlenmiş ve organize edilmiş bir dünyayı yansıtır.” (von Glasersfeld, 1984, s. 24; Akt. Aydın, 2012, s. 95)

Yine bir oluşturmacı düşünür olan Stephen C. Fleury de, bu yaklaşımın felsefi kaynağına işaret eder:

Yapılandırmacılığı, iki felsefi ilke karakterize etmektedir. (...) İlki, bilgi etkin bir biçimde, öznenin bilişi tarafından yapılandırılır. (...) İkinci temel ilke ise (...) bilişin işlevi, **deneyimlenen dünyanın düzenlenmesidir**, ontolojik gerçekliğin keşfi değil! (Fleury, 1998, s. 157-158; Akt. Aydın, 2012, s.30)

Buradan hareketle, gerçekleştirilmesi hedeflenen öğretim faaliyetlerinin, hazırlık ve uygulama aşamalarında aktif bilişselliği önceleyen ve yeni durumla karşı karşıya kalan öğrenene, o durumu algılaması, anlamlandırması ve tanımlaması için hareket alanı bırakarak onu merkezde konumlandıran bir karakterde olması beklenir. Bu profili benimseyen eğitim teorileri arasında oluşturmacılığın tuttuğu yerin aslında pek de az olmadığını görmekteyiz.

Ülkemizde felsefe alanının önde gelen isimlerinden Prof. Dr. Ahmet Cevzici (2014), tarihsel gelişim süresince baskın olan felsefi akımları ve bu akımlardan doğan eğitim teorilerini, hedeflerini ve uygulama biçimlerini bir araya getirmiştir.

İlk dönem yaygın eğitim felsefelerinin daha çok bireylerde ahlakî ilkeleri yerleştirme ve toplumun bu desende devamını sağlama amacı üzerine kurulduğunu görmek mümkündür. Romantizm ve irrasyonalizmle başlayan dönemde ise bireyin donanımı üzerinde durulmaya başlanmıştır ve yapılandırmacı teori ilk kez karşımıza çıkmaktadır.

Cevzici'nin sınıflandırdığı verilerden yola çıkınca, felsefenin tarihsel sürecinde *romantizm, irrasyonalizm, pragmatizm, egzistansiyalizm ve neo-marksizim* ekollerinde oluşturmacı öğrenme anlayışının izlerine rastlıyoruz. Psikolojinin diğer disiplinlere göre daha geç dönemde özgün bir bilim dalı olarak sahneye çıkmasıyla beraber, bir “öğrenme

psikolojisi kuramı” olarak kabul edilen oluşturmacılığın etki alanı giderek artmış görünmektedir. Bu teorilerin uygulama biçimlerini temel alacak olursak, her ne kadar çağın ve toplumun gerekliliklerine yönelik bazı farklılıklar gösteriyor olsa da ortak bakış açısıyla, öğrenende bilginin yine kendi çabası ve müdahalesiyle inşasının sağlanması ve öğrenenin bunu yapabilmesi için gerekli koşulların oluşturulması ön görülmektedir.

Felsefenin tarihsel gelişim çizgisi doğrultusunda yukarıda anılan felsefi akımlar, bir biçimde oluşturmacı kuramın yapı taşlarını oluşturmaktadırlar. Bu sayılan felsefe ekollerinin dışında genel bir insan anlayışı olan *anti-özcü felsefe*, en temel bireyci bakış olarak oluşturmacılığın yol haritasını çizmiştir diyebiliriz. *Anti-özcü felsefe*, değişmez bir insan doğası kabulüne karşı çıkar; bireyin tekliği, biricikliği dolayısıyla dünyayı algılayış ve kavrayış biçiminin de diğerlerinin aynısı olamayacağı noktasında ısrarcıdır.

Daimiciliğin, özcülüğün, davranışçılığın, bilişselciliğin ve ilerlemeciliğin karşısına bu argümanla çıkan *anti-özcülük*, eleştirel eğitim felsefesini temsil eden gruplar olan eleştirel pedagoglar, feministler ve postmodernistler arasında yaygın kabul görmüş bir düşünce ekolüdür (Cevizci, 2014, s. 247-249).

2.1.2. Oluşturmacı Yaklaşımda Eğitimin/Öğretimin Ontolojisi

“Öğrenme”yi, gerçekleştirilmesi hedeflenen iki eylem üzerinde temellendirebiliriz:

-Bilgilenme

-Beceri geliştirme (Cevizci, 2014, s. 267-270)

Bu iki temel hedef, öğrenme psikologları ve eğitimciler tarafından zaman zaman biri diğerini gölgeleyecek hatta reddedecek biçimde öncelenmiştir ve gerekçelendirilerek biri daha baskın gelecek biçimde müfredata ve uygulamaya konmuştur. Beceri ön plana alındığında davranışçı yaklaşımın, bilgilenme öncelendiğinde de yapılandırmacı/ oluşturmacı yaklaşımın ilkeleri benimsenmiştir.

Bu sınıflandırma, bize aslında öğrenme etkinliğinin oldukça karmaşık doğası hakkında fikir vermektedir. İnsan, hayat boyu öğrenme hâindedir. Bu öğrenme kimi zaman zihinsel faaliyetlerin baskın olduğu akademik öğrenme şeklinde kendini gösterirken kimi zaman da zihinsel performansın bedensel faaliyetlerde koordinasyon ve organizasyon sağlama aşamasında sergilenmesi biçiminde gerçekleşir. Her iki öğrenme

davranışında da *aşamalılık* esas alındığında her bir öğrenme davranışı, bir öncekinden hareketle yapılır. Bu esas, oluşturmacı bakışın temelini oluşturur; çünkü bu model, *önceki-sonraki ilişkisi* üzerine yapılandırılmıştır.

Oluşturmacı öğrenme ortamları, bazı yönleriyle geleneksel öğrenme ortamlarından farklılık gösterir:

- Oluşturmacı öğrenme ortamında öğretmen, paket bilgiler sunmak yerine öğrencilere “zihinsel dengesizlik/kriz yaratacak ve uyumsama/dengeleme sağlamayı gerektirecek” problemler sunar.
- Bütünsel bir izlek mevcuttur; parçalara ayrılmış bilgi kümeleri yerine üst bakış sağlayan (hatta uygun yerlerde diğer ders konularıyla da ilişkilendirilen) bütünleştirilmiş bir müfredat öngörülür.
- Öğretmen, öğrencilerin verdiği doğru yanıtı odaklanmak yerine, onları bu yanıtları vermeye iten düşünce sistemini ve algıyı ortaya çıkarmaya çalışır; böylelikle onların bilgiyi oluşturma aktivitesini gözlem altına almış olur.
- Müfredat hazırlanırken çift yönlü bakış söz konusudur; yani sadece kurumun/öğretmenin kendince öngörülere değil, öğrencilerden alınan dönütler doğrultusunda onların hedeflenen bilgilenmeye yönelik bakış açıları, tahminleri, mevcut ihtiyaçları ve öncelikleri de müfredat oluşturmada etkilidir. Etkileşimli tutum, sadece dersin işlenişinde değil, hazırlanışı esnasında da kendini gösterir.
- Değerlendirme aşaması da tıpkı hazırlık ve işleyiş aşamalarında olduğu gibi etkileşimlidir; hem öğrencilerin hem de öğretmenin değerlendirmeleri söz konusudur. Sonuçtan çok, süreç değerlendirilir; yüzeysel-geçici-emanet öğrenme yerine anlamlı-kalıcı-kendine mal edilmiş öğrenme amaçlanır. Öğrencinin doğru-yanlış sorularında ya da çoktan seçmeli sınavlarda ‘doğru’ yanıtı bilmesi değil, verdiği yanıtı nasıl ulaştığı ve doğru bir çizgiyi takip edip etmediği, yani önceki yapılandırmalarının sağlıklı olup olmadığı önemlidir (Schunk, 2011, s. 264-267).

Sosyal oluşturmacı bir öğrenme ortamında da öğrenimin temeli “*gelişim*” olgusuna dayanır. Gelişim aşamalarının sağlıklı biçimde kat edilmesi, öğrenme sürecinin ürünü olarak kabul edilir. Bu süreç boyunca öğrencinin iki temel kazanımından bahsedilebilir:

- Bireyin gelişimsel erişim alanı/ yakınsal gelişim alanı içinde bulunarak iletişimde ve etkileşimli öğrenmelerinde sosyal uyumu yakalaması

- Süreç boyunca iç gözlem yoluyla, düşünme ve fikir/ yargı oluşturma biçimini yani zihninin işleyişini izleyerek tanınması; neyi nasıl öğrendiği/ öğrenebileceği, geliştirdiği/ geliştirebileceği hakkında bilgi sahibi olması (Roux, 2004).

Oluşturmacılık, her ne kadar bazı eğitimcilerce tam bir teori olmaktan çok bir tür bilgi kuramı olarak anılsa ve kabul edilse de bir teorinin sahip olduğu farklı bakış açıları da içinde barındırmaktadır. Bu bakış açılarının ortaya çıkış nedeni, bilginin ne olduğu sorusuyla yakından ilişkilidir. Bu zeminden bakılacak olursa, oluşturmacı anlayışın üç temel bakış açısı olduğundan söz edilebilir:

- **Dışsal oluşturmacılık:** Öğrenmenin gerçekleşmesinde dış dünyanın çok etkili olduğunu varsayan bu görüş, hâlihazırda var olan ve hakkında kesin gerçeklik bulunan bazı olguların, kişinin zihninde yeniden oluşturulmasını anlatır. Dış dünyayla ilişki hâlindeyken gerçekleşen öğrenmeler sonucunda kazanılan bilgi, nesnel gerçekliği yansıtmak durumundadır.

- **İçsel oluşturmacılık:** Bu bakış açısı, dışsal oluşturmacılıktan farklı bir perspektife konumlanan bir yeredir; buna göre -dışarıda var olan dünyanın kabulüne rağmen- öğrenmede nesnel bir gerçekliğin zihinde yeniden inşa edilmesi söz konusu değildir. Zihinsel yapılar dış dünyadan değil, önceki öğrenmelerden oluşur. Bilginin tanımında öne çıkan farklılık, yaşantılar yoluyla oluşturulan bir dış dünyayı yansıtmadığı; Piaget'nin önerisinde olduğu gibi soyutlamacı bilişsel etkinlik aracılığıyla, öngörülebilir bir çizgide kazanılıp geliştiği düşüncesidir.

- **Diyalektik (etkileşimsel) oluşturmacılık:** Bu iki bakış açısının sentezini bulabileceğimiz görüşe göre hem dış dünya hem de bireyin zihinsel varlığı aynı düzlemde işlev göstererek bilgiyi oluştururlar. Ne bireyin kendi biliş dünyası ne de bulunduğu çevre ve tecrübe ettiği yaşantılar, tek başına bilgiyi oluşturamazlar. Vygotsky'nin sosyal öğrenme kuramında, Bandura'nın sosyal-bilişsel kuramında ve Bruner'in gelişim kuramında bahsedildiği gibi kişi, çevreyle girdiği etkileşimde karşılaştığı sorunlar ve bunlara çözüm üretme arayışı aracılığıyla öğrenir (Schunk, 2011, s. 238-239).

Farklı bakış açılarından yola çıkılsa da bu üç yaklaşımda kabul gören görüş; bilgiyi oluşturmada ve geliştirmede bireyde gerçekleşen zihinsel etkinliklerin rolüdür. Yine farklı noktalardan bakışla, oluşturmacı kuramı başka türlü sınıflandıranlar da olmuştur.

Fosnot ve Perry'ye göre oluşturmacılık, bir eğitim biçimi/yöntemi değil, evrim ve gelişmenin karmaşık modelleri üzerine dayandırılabilen post-yapısalcı bir öğrenme teorisi (Fosnot, 2007, s. 37-38). Bu teori, Piaget'nin, canlılarda biyolojik gelişimi izlemesiyle elde ettiği bulgulardan ilham alıp, '*genetik epistemoloji*' çıkarımı çerçevesinde zihinsel gelişim sürecine uyarlaması ile ilk adımlarını atmış ve zaman içinde farklı açılardan bakışlarla çeşitlenmiştir. Buna göre kendi aralarında pek çok alt gruba ayrılabilir ama temel aldıkları merkezler itibarıyla iki ana başlık altında toplanabilecek oluşturmacı anlayıştan söz edebiliriz. İlki, bireyi temel alan ve onun zihinsel faaliyetlerine odaklanan ***bireysel oluşturmacı anlayış***, diğeryse bireyin olduğu kadar içinde bulunduğu sosyal çevrenin, yani kişinin iletişim halinde olduğu diğer insanların da görüş alanına dâhil edildiği ***sosyal oluşturmacı anlayış*** tır.

Bu iki anlayış, oluşturmacılığı bir öğrenme kuramı kıvamına getiren iki önemli bilim insanının bakış açılarından ortaya çıkmaktadır: bireysel oluşturmacı anlayış için ***Piaget***, sosyal oluşturmacı anlayış içinse ***Vygotsky*** mihenk taşı kabul edilir (Koç, 2004, s. 174-180).

2.1.2.1. Bireysel Oluşturmacılık

Oluşturmacılığın henüz kavram olarak ortada olmadığı ama içinde barındırdığı temel düşüncelerin dile getirildiği erken tarihlerden itibaren evrenin kişi etrafında konumlandığı gerçeğinden yola çıkarak, öğrenmenin, bireyin varlığında (bazı kabullere göre zihninde, bazı kabullere göreyse zihninde ve ruhunda) gerçekleştiği yolundaki anlayıştır. Bu anlayışı temsil eden isimler, merkezdeki öznenin, etrafındaki nesnelere ilişki kurması yoluyla problemlerle karşılaşması ve bunları çözerken öğrenme etkinliğini gerçekleştirmesi üzerinde dururlar. Burada sözü edilen çevre, cansız varlıklardan oluşabildiği gibi, başka insanlardan da ibaret olabilir.

a. Bilişsel (Gelişimsel) Oluşturmacılık: Oluşturmacı anlayışın, bir biyolog olan Piaget'nin biyolojik evrim süreci üzerine ortaya koyduğu savlarını, zihinsel evrim sahasında da kullanmaya başlamasıyla ortaya çıktığından daha önce bahsetmiştik. ***Jean Piaget***, kendisinden önce çalışmalar yapmış olan iki bilim adamının (Lamarck ve Darwin) biyolojik evrim üzerine ortaya koydukları bulgulardan yola çıkmış, bazı bakış açılarıyla onlardan ayrılmış ve kendi evrim anlayışını oluşturmuştur. Piaget, biyoloji dünyasında evrime dair söylemleriyle çok dikkate alınmamış olsa da çocukların zihinsel gelişim

süreçlerinin, canlı türlerinin biyolojik evrim ya da gelişim aşamalarıyla dikkat çekici benzerlikleri olduğuna dair teziyle öğrenme psikolojisi alanında ilgi uyandırmıştır. Biyolojik terminolojiyle ifade edecek olursak Piaget, organizmanın fiziksel, duyuşsal ve bilişsel yapılardan meydana geldiğini, bu yapıların birbirinden bağımsız olarak var olamayacağını ve gelişemeyeceğini, dolayısıyla bir gelişim döngüsü varsa sadece bunlardan birinin etki almasının imkânsız olduğunu ve organizmanın tümüyle bu gelişim sürecine katıldığını dile getirmiştir. Bu bakış, aslında onun, bilişsel sürecin gelişiminin biyolojik evrim sürecindekiyle aynı olduğu savının gerekçesini oluşturmaktadır (Fosnot, 2007, s. 15-18).

Piaget, zihinde öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklamak için kendi alanı olan biyolojinin terminolojisinden faydalanmayı seçmiştir: **özümleme**, **uyarlama** ve **denge**. Bu kavramlar, bize öğrenmede bilişsel sürecin nasıl işlediğine dair açıklamalar sunar. Piaget'ye göre, insanda doğuştan gelen, biri *organizasyon (örgütlenme)*, diğeri *adaptasyon (uyum/uzlaşma)* olmak üzere iki öğrenme yetisi mevcuttur ve bu iki yeti sayesinde kişi, çevresi ile etkileşim hâlinde kalarak varlığını devam ettirebilmektedir

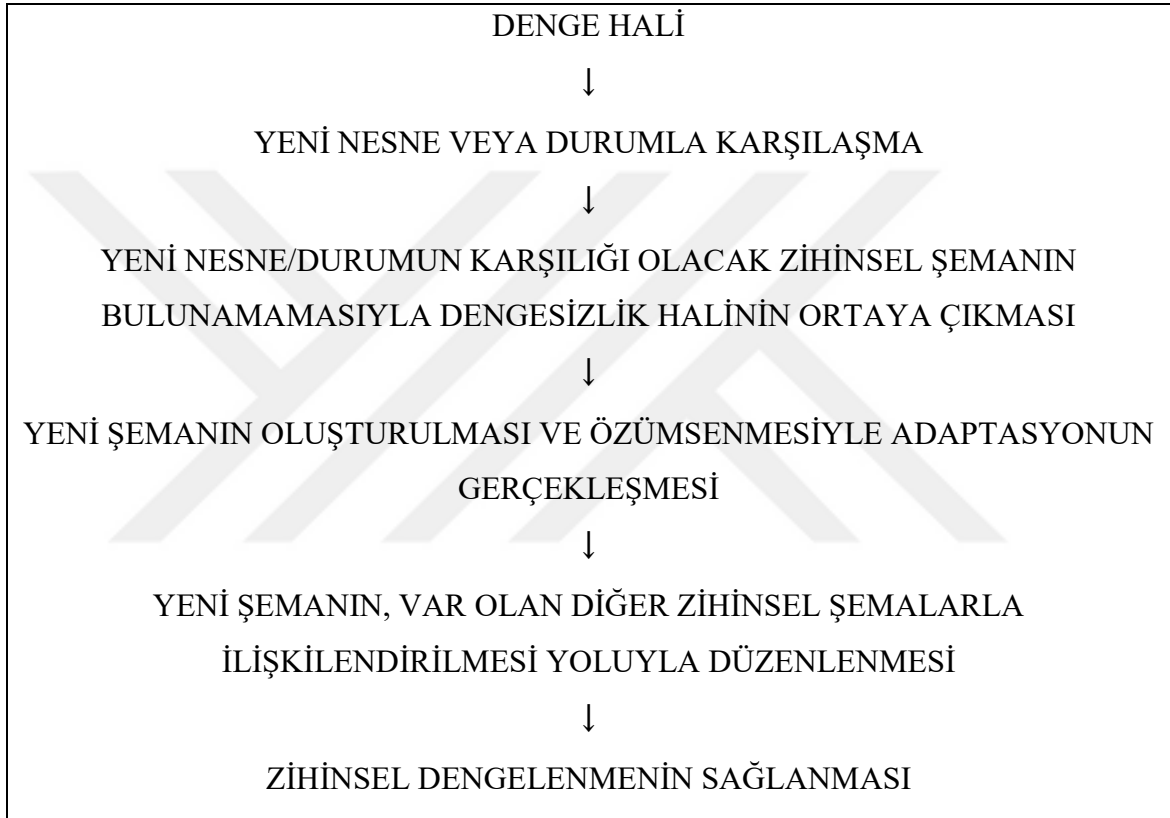
Piaget, canlılardaki biyolojik evrim/ gelişim sürecinin insanın zihinsel gelişim sürecinde de aynı şekilde işlediğini savlamaktadır. Ona göre insanda nesnelere/ durumları tanımakta ve anlamlandırmakta kullanacağı ve hangi koşullarda hangi davranışı gerçekleştirmesi gerektiğini belirleyen zihinsel şemalar mevcuttur. Bu şemaların bazıları doğuştan gelir ancak büyük kısmı bireyin doğumundan sonraki yaşamı boyunca tecrübe ettiği durumlar karşısında oluşur.

Birey, yeni bir durum/davranışla karşılaştığında takınacağı tutum ve gerçekleştireceği davranışı belirlerken, önceki tecrübelerinde oluşturduğu *zihinsel şemalar*dan faydalanır; başka bir deyişle, yeni nesnenin/durumun tanımlanıp anlamlandırılması hep bu şemalar yardımıyla gerçekleşmektedir.

Birey, karşılaştığı nesnenin/durumun, hâlihazırdaki şemalarında bir karşılığını bulamaz ise, yani eski ve yeni olanı örtüştüremezse zihinsel bir dengesizlik yaşar. Bu kısa süreli tereddüt ve kargaşadan sonra o yeni nesne/ durum hakkında zihninde yeni bir şema oluşturur. Bu tanıma aşamasına *özümleme/özümleme (assimilation)* demiştir. Özümlediği ve zihinsel şemalarına dâhil ettiği bu yeni nesne/durum karşısında zihinsel çelişki yaratan duruma dair bir çözüm bulmuş olmaktadır. Piaget bu aşamayı *uyum/uyumsama/uzlaşma (accommodation/adaptation)* olarak tanımlar. Bu yeni kazandığı şemayı adlandırıp tanımladıktan sonra, birey onu zihninde mevcut olan diğer şemalarla ilintilemeye, aralarında bağ kurmaya çalışır. Bu da *örgütlenme/ düzenleme*

(*organisation*) aşamasıdır. Bu zihinsel işlemler sağlıklı olarak gerçekleştirildiğinde eski ve yeni şemalar arasındaki düzenlemeyi yapar ve bu düzenlemeyle birlikte çatışma/dengesizlik ortadan kaldırılmış, *zihinsel dengeleme (l'équilibre cognitif)* sağlanmış olur.

Buraya kadar anlatılanlardan yola çıkarak, Piaget'nin öğrenme tasarımı şu diyagramla özetlenebilir:



Şekil 1. Piaget'nin teorisinde öğrenme tasarımı

b. Radikal Oluşturmacılık: Ernst von Glasersfeld (1917-2010) ile özdeşleşen ve Piaget'nin bireyci oluşturmacılık perspektifine oldukça benzeyen bu yaklaşım, kritik bir noktada ondan ayrılır. Piaget, bilginin birey tarafından oluşturulduğunu varsayarken yine de bir dışsal gerçeklik kabulü vardır. Ona göre, bilginin öznesi insandır evet ama dış gerçeklikte bir nesne de mevcuttur; birey, nesneyi tanımlarken kendi dağarcığında mevcut olan verilerden yola çıkarak yeni bir bilgi oluşturur. Radikal oluşturmacı yaklaşıma göre ise, dış dünyada gerçekliklerini kabul ettiğimiz ve nesne dediğimiz olgular, sadece bizim algı ve duyumsamalarımızın bıraktığı izler yoluyla şekillenebilir yani bizden bağımsız bir 'öteki' yoktur. Bir dış gerçeklik söz konusu olsa dahî, bunu bilgi

yoluyla kavramamız mümkün değildir; zira bilgi tamamen öznelidir. *Radikal* olarak adlandırılmasının altında epistemolojik gelenekte kabul görmüş ‘gerçeklik’ ve ‘bilgi’ tanımına aykırı olan bu bakış yatar. Bu tip oluşturmancılığın felsefî dayanağına mercek tuttuğumuzda karşımıza 18. yüzyılın düşünce dünyasına damga vuran Alman filozof *Immanuel Kant* çıkar. Zira Kant da her insanın, dünyasını kendi zihninde oluşturduğunu öne sürer. Bu iki görüşün kesiştiği nokta özetle, zihnin tasarımıyla bağımsız, ontolojik bir gerçekliğin söz konusu olamayacağı inancıdır (Aydın, 2012, s. 24-25).

Glaserfeld, inşacı felsefenin post-epistemolojik bir bilimsel bakış ortaya koyduğunu savunur. O, bu kavramın temellerinin aslında sanıldığı gibi modern çağın düşünce dünyasından doğmadığını, çok gerilere gitmek gerektiğini söyler. Antik Çağ düşünürlerinden bazılarının -özellikle Pyrrhon’un- öncülüğünde şekillenen septik felsefenin, nesnel ve olguların mutlak gerçekliğinin söz konusu olamayacağını öne sürerek, aslında ‘tanımlanamayan gerçeklik’ i söz konusu etmiş olsa da bilginin ne olduğu sorgusuna girmediği için çok erken tohumlar olarak adlandırılabilirliğini kabul eder. Ona göre post-epistemolojinin kaynağı, 18. yy. başlarında düşünce dünyasına katılan İtalyan düşünür Giambattista Vico’ya dayanır. Vico, döneminin hâkim olan Descartes’çı pozitivismine karşı koymuştur. Aynı zamanda bir hukukçu ve tarihçi de olan Vico, tarihi, insanın oluşturduğunu öne sürer ve bu bilgiden yola çıkarak insanların sadece yaptıkları şeyleri bilebildiklerini, dolayısıyla Descartes’ın rasyonalist tutumunu gülünç bulduğunu söyler. Çünkü ona göre akılcılık ve akıl yürütmeye doğan soyut kavramlar da insan ürünüdür ve bu onun nesnel gerçekliği yansıttığı konusunda karşı tez oluşturur. Döneminin genelgeçer bilgi felsefesine düpedüz meydan okuyan ve ‘bilgi’ye bakışta yeni bir çığır açan bu filozof, Glaserfeld tarafından oluşturmancılığın öncüsü kabul edilir.

Tarihsel süreç içinde bu iki yapı taşına da değinen Glaserfeld, nihayetinde bu yaklaşımın, içinde bulunduğumuz çağda kuramsallaştırma ilkelerini hayata geçirerek adımı koyan kişinin, hipotezini, deneysel yollarla da sınyayıp şekillendirdiği çalışmalarıyla net saptamalar ortaya koyan biyolog Jean Piaget olduğunu ısrarla vurgular ve bugün konuştuğumuz bu çetrefilli kavramın ve onun farklı disiplinlere yansımalarının altında Piaget’nin 60 yıllık emeği olduğunu söyleyerek ona hakkını teslim eder.

Glaserfeld de tıpkı Piaget gibi, bilginin “*uyarlanabilir*” olduğuna dikkat çeker. Piaget’nin evrimsel biyolojiden ödünçlediği, canlıların değişen çevre koşulları karşısında yaşamlarına devam edebilmek için birtakım süreçlerden geçerek kendilerinde yeni çevrenin öngördüğü değişiklikleri oluşturabilme yeteneğinden referans alarak dillendirdiği bilginin de “*oluşturulan*” bir kavram olduğu iddiası konusunda onunla

hemfikirdir. Ona göre biyolojik bir varlık olarak insan, tıpkı diğer canlılar gibi fiziksel zorlukları aşarak çevreye uyum sağlama kapasitesine sahiptir. Ancak insan bununla kalmaz; o, düşünen bir varlık olarak, zihinsel zorlukları da bu yöntemle aşmaktadır; yani biyolojik yeti olarak kabul gören bu özellik, zihinsel boyutta da geçerlidir.

Glaserfeld, Piaget'ye yöneltilen, bilginin oluşturulması aşamasında bireyin sosyal çevresinin etkisini göz ardı ettiği şeklindeki eleştiriyi kabul etmez ve bunu haksız bir eleştiri olarak nitelendirir. Ona göre, bu yüzyılın en önemli oluşturmancısı olan Piaget'nin eserleri, hak ettiği kadar dikkatle okunmamış ve yanlış anlaşılmıştır. Piaget, zorluklarla mücadele ve öğrenme safhalarında bireyi kuşatan biyolojik çevreyi ön plâna çıkarırken ve onun içinde yaşadığı sosyal çevrenin varlığını ve rolünü de göz ardı etmez. Ancak Piaget'nin odaklandığı kısım burası değildir; o daha çok bireylerin zihinsel faaliyetlerini nasıl yürüttükleri ve yeni bir bilgiyi zihinlerinde oluştururken hangi aşamalardan geçtikleri üzerinde durmuştur. Yine de yazılarında, uyumlanma sürecinin en önemli fırsatlarının, sosyal çevre içinde etkileşim esnasında olacağını defalarca dile getirmiştir ancak bunun detaylarına girmemiştir.

Glaserfeld, çağdaş radikal oluşturmancının yaklaşımıyla Piaget'nin bakışı arasında da benzerlikler görür. Yalnız burada Piaget'nin bir genellemeye gittiğini söyler. Piaget de radikal oluşturmancılar gibi, “öteki” dediğimiz, bireyin sosyal çevresinde etkileşime girdiği diğer insanların onun öğrenmesinde etkili aktörler olduğunu kabul eder ancak bu kabulünde “öteki” ni, bireyin çevresinde sürekli olarak var olan ve onu değişime sevk eden “nesne”lerden farklı görmez. Bu sınırlar dâhilinde Piaget, *öznenin* -ister canlı ister cansız olsun- *nesne* ile ilişkileri üzerinde durur.

İşte tam bu noktada, Glaserfeld, Piaget'den ayrılır. Ona göre, bu bakış açısının kabul görmesi hâlinde karşımıza çıkacak olan bir soru vardır: *öteki* diye nitelediğimiz ve sosyal çevremizde varlık gösterip bizimle iletişime geçen diğer insanları, çevremizde var olan sayısız cansız nesneden ayıran ne olacaktır? Yani eğer Piaget'nin dediği gibi özne-nesne ilişkisi üzerinden değerlendirmeler yapılacaksa, bir öznenin, başka bir özne karşısında konumlanması nasıl olacaktır? (Burada *özne* derken kastedilen, bireydir).

Bilgi denen şey, öznenin kendi zihninde oluşturduğu yapılarca, bu özne, diğer özneler hakkında kazanması beklenen bilgileri nasıl öğrenecektir? Bu temel soruya verilecek yanıt, Glaserfeld için oluşturmancının yaklaşımının en can alıcı noktasıdır. Glaserfeld, burada Kant'ın *Saf Aklın Eleştirisi* adlı yapıtında bahsettiği felsefî yaklaşım üzerinde durur. Kant, başka bir özneyi tanımanın /bilmenin sadece kendi özneliğimizi, başka bir varlığa yükleyerek mümkün olabileceğini öne sürer. Yani biz, kendimizi

“öteki” aracılığıyla tanırız. Ona göre bilgi, deneyime dayanır. Yaşam alanımıza giren nesnelere ve olguları, onlara dair aldığımız duyuları *anlık (entelekt; düşünme/anlama yetisi)* aracılığıyla yorumladıktan ve bu şekilde zihnimize yapılandırdıktan sonra tanıyıp bilebiliriz. Ve bu tanıma işlemi, sadece duyumsayabildiğimiz ve anlamlandırabildiğimiz nesnelere/olgular hakkında olacaktır. Başka bir deyişle, şu an bilebildiğimiz/tanıyabildiğimiz nesne ve olgular, zihnimize onları anlamlandırabilmemize uygun yapıda olanlardır. Bu görüşleriyle Kant, bilginin oluşmasında ve gerçeklik tanımlamasında, duyumsamaları ve usa vurmalarıyla ‘özne’ nin merkez konumunda olduğuna dikkat çeker:

Her ne kadar bizim dışımızda, orada duran bir nesnel gerçeğin bulunması olası olsa da bilgi bu nesnel gerçeği yansıtmaz. Bilgi açıkçası, bizim deneyimlerimiz tarafından oluşturulmuş, düzenlenmiş ve organize edilmiş bir dünyayı yansıtır (von Glasersfeld, 1984, s. 24; Akt. Aydın, 2006, s. 9).

Kant’ın bilgi kuramından destek alan Glasersfeld, öğrenmenin davranışçuların iddia ettiği gibi bir etki-tepki eylemi olmadığını, bireyin *özdüzenleme*, düşünerek ve soyutlama yaparak *kavramsal yapılar oluşturma* gibi yoğun zihinsel faaliyetler içinde olduğu bilişsel bir süreç olarak görülmesi gerektiğini vurgular. Ayrıca bu sürecin gerçekleşmesi aşamasında Piaget’ nin nesnel- bilişsel bakışının öngördüğü gibi var olan reel gerçeğin zihinde kodlanması ve o gerçeğe dair bilginin birey tarafından oluşturulması savından nesnel gerçeğin varlığını sorgulaması ve öznel-bilişsel bir tutum takınmasıyla ayrılır. Muhtemeldir ki nesnel gerçeğin sorgusunda bu kadar ileri gittiği için onun bu yaklaşımı “radikal oluşturmacılık” adını almıştır.

c. Sibernetik Oluşturmacılık: Öğrenme prosedürlerine yine biyolojik temelli bir yaklaşım olarak kabul edebileceğimiz bir oluşturmacılık türüdür. Adını -çalışma alanını ‘canlı ve cansız tüm karmaşık sistemlerin incelenmesi’ olarak tanımlayabileceğimiz- bir bilim dalı olan *sibernetik* sözcüğünden alır. İlk olarak 1834’te yönetim bilimleri üzerine kaleme aldığı *Essai sur la philosophie* adlı makalesinde Fransız matematikçi ve fizikçi André-Marie Ampère tarafından (*cybernétique*) “yönetme sanatı” anlamında kullanılmış olan bu terim 1948’de, Amerikalı matematikçi ve felsefeci Norbert Wiener tarafından “insan ve hayvanlarda kontrol ve iletişimi konu alan bilim dalı” olarak alanyazında yerini almıştır (Wiener, 1985). Eski Yunancada ‘*kybernetes: dümençi / kybernetike: yönetmek, idare etmek*’ anlamına gelir. TDK sözlüğünde “canlılarda ve

makinelere kontrol, iletişim ve işleyişi inceleyen bilim” olarak tanımlanan disiplinlerarası bu kavram, dilimize *güdümbilim* olarak çevrilmiştir.

Teorinin temelini, canlılardaki bilişsel etkinliklere dair ortaya atılan *autopoiesis sistem (kendi kendini yaratan sistem)* kavramı oluşturur. Bu kavram ilk kez 1972 yılında, canlılardaki tepkimelerin dinamiği üzerinde çalışan Şilili biyolog **Humberto Maturana** ve öğrencisi **Francisco Varela** tarafından kullanılmıştır. Bu iki biyolog, eski Yunancada ‘kendisi’ anlamına gelen ‘auto’ ve ‘yaratma’ anlamına gelen ‘poiesis’ sözcüklerini bir araya getirerek oluşturdukları bu sözcüğün işaret ettiği işleyişi, canlı varlıkları cansızlardan ayıran başlıca özellik olarak tanımlamışlardır. Başlangıçta canlıların hücre kimyası üzerinde yapılan nörobiyolojik çalışmaların sonucu olarak ortaya çıkan ve ‘*öz üretim/ öz yaratım*’ olarak Türkçeleştirebileceğimiz bu kavram, daha sonraları dil, felsefe, sosyoloji, antropoloji, psikoterapi, eğitim, hukuk, ekonomi gibi farklı disiplinlerde de kullanılmaya başlanmıştır. Bu biyolojik tanımlama, her ne kadar metafizik bir yorumu çağırıyor olsa da aslında son derece natüralist, gözlemci odaklı bir bilinç, biliş ve dil varlığı olduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır (Hallowell, 2009).

Maturana ve Varela ile başlayan bu ekol, yıllar geçtikçe klâsik nesnel gerçeklik algısının karşısında en güçlü alternatif görüşlerden biri olarak yerini almıştır. Postmodern felsefenin, disiplinlerarası bir karizma elde etmesiyle, özneyi odak noktası yapan pek çok varsayım gibi, sibernetik oluşturma yaklaşımı da -hatta ikinci derecede sibernetik ekolünü de yaratacak kadar- geçerlilik kazanmıştır. Sistemin çalışmasına dair ortaya koyduğu bulgular, öğrenme psikolojisi alanına da pek çok yeni bakış açısı getirmiştir.

2.1.2.2. Toplumsal (Sosyal) Oluşturmacılık

Piaget’in bireyci oluşturma yaklaşımını, sosyal çevreyi ve koşulları yok sayarak öğrenme prosedürlerini kısırlı bir çerçevede ele alması yönüyle eleştiren Rus psikolog L.S. Vygotsky (1896–1934), Marksist felsefeden beslenen bir öğrenme kuramı ortaya koymuştur. *Sosyal Gelişim Kuramı* adıyla bilinen bu teori, öğrenmenin başrolünün bireyde olduğunu ancak bununla birlikte öğrenmede, bireyin çevresindeki diğer kişilerle etkileşiminin de son derece önemli olduğunu iddia eder. Her iki psikoloğun da öğrenme sürecini açıklığa kavuşturmak için çocuklarda dil kullanımını izlemeye yoğunlaştığını görmekteyiz.

Dil ve düşünce arasındaki etkileşimi konu alan çalışmalarında Vygotsky, çocuklarda dilsel gelişimin vücuda gelmesinde, içinde yaşadıkları çevre yani aile

bireyleri, akranları, okuldaki arkadaşları ve öğretmenleri arasındaki ilişkilerin ne kadar ve nasıl rol oynadığı üzerine yoğunlaşmıştır. Vygotsky'nin öğrenme kuramını oluşturmasında dilsel gelişim üzerinde yoğunlaşmasının kendince geçerli bir sebebi vardır; üst bilişsel sürece odaklanan Vygotsky, burada gözlemlenecek olan problem çözüme ve öğrenme süreçlerini ve bu süreç sonunda ortaya çıkan kazanımları izleyebilmek için dilin en uygun psikolojik araç olduğunu düşünmüştür (Aydın, 2012, s. 21).

Vygotsky, Karl Marx'ın ve Friedrich Engels'in diyalektik materyalist görüşünden etkilendiği kadar, Charles Darwin'in evrim teorisinden ve Spinoza'nın bilgi kuramından da ilham alır. Bu felsefi anlayışların etkisiyle oluşturduğu temelde Vygotsky, bilginin kazanımına dair çalışmalara beş temel prensibin yön vermesi gerektiği düşüncesindedir:

1. Psikoloji, 'tarihselliği olan insanoğlu' nu inceleyen bir bilimdir.
2. Üst düzey psikolojik işlevler, sosyal etkileşim sonucu gerçekleşir.
3. Üç sınıf araç mevcuttur: işaretler/sinyaller, bireysel davranışlar ve kişiler arası ilişkiler. Özel işlevler, toplumsal gerçeklik kadar dönüştürücü eylemler ve etkilerden de ortaya çıkar; akıl ve beden arasında çok temel bir uyum-birlik vardır, insan, bütünsel bir varlıktır. Vygotsky'ye göre, spontane yapılar da kavramsal yapılar da bireysel yapılan zihinsel işlemler arasında değil, bir tarihsel bağlam içinde yer alan bireyler arasında, sürekli etkileşim yoluyla gelişirler (Alves, 2014, s. 2).

Bu görüşleriyle Vygotsky, Piaget'nin savındaki bireysel öğrenme prosedürlerine bir eleştiri yönelterek insanın 'etkileşen psikolojik' yani aynı zamanda 'sosyolojik' bir varlık olduğu vurgusunu yapar ve buradan yola çıkarak öğrenmenin, salt psikolojik değil, daha çok sosyolojik bir zihinsel etkinlik olduğu fikrini savunur. Her ne kadar aynı sahada (dil öğrenme becerilerinin gelişimi) şekillenmiş olsa da ve bireysel oluşturmacılık anlayışı ile ilkesel olarak uyuşsa da sosyal oluşturmacılık kuramı, bazı bakış açılarıyla ondan ayrılır.

Daha önce bahsettiğimiz gibi, dil öğrenme etkinliği hem bilgi öğrenme hem beceri geliştirme kapsamında olduğundan, bireysel öğrenme ve sosyal öğrenme denen bu iki bakış açısı arasında sentez yoluna gitmek belki de daha etkili olacaktır.

2.1.2.3. Diğer Oluşturmacılık Türleri

Bir araya toplayarak iki gruba indirgediğimiz ana damarlarının yanı sıra oluşturmacılığın, farklı bakış açılarından ele alındığı birkaç yeni türden de bahsetmek gerekir. Burada *kültürel oluşturmacılık* ve *eleştirel oluşturmacılık* olarak anacağımız iki tür, klasik anlamda oluşturmacılık yaklaşımının zaman içinde yaygınlaşması ve farklı disiplin alanlarında da hatırı sayılır ölçüde yer bulmasıyla biraz daha günümüze yakın, yeni versiyonlar olarak düşünülebilir.

Kültürel Oluşturmacılık: Bilgiyi oluşturmada, ilk olarak etki altında kalınan kültürün ve o kültüre ait değerlerin, siyasi ideolojilerin, inanç, tutum, davranış kalıplarının ve normların etkili olduğunu kabul eden oluşturmacılık yaklaşımıdır. Bazı araştırmacılarca *kontekstüel/ bağlamsal oluşturmacılık* olarak da anılan bu yaklaşım, kronolojik olarak diğer oluşturmacılık türlerinden daha sonra (1990’larda) irdelenmeye başlamıştır (Cobern, 1993). Felsefi izdüşümüne bakınca, post-modernizmle birlikte gelen ‘birey-toplum arasındaki organik bağa yoğunlaşan odak’ la gözlemlenen etkilerin sosyal havuz içinde değerlendirilmesi sürecine dâhil olduğu görülebilir. Bazı epistemologlarca ayrı bir başlık altında farklı bir oluşturmacılık türü olarak kabul edilse de birçok araştırmacı, bu alt başlığı Vygotsky’nin yolunu açtığı sosyal oluşturmacılıkla birlikte anar ve onu *sosyal-kültürel oluşturmacılık* diye adlandırarak aynı kategoriye koyar.

Eleştirel Oluşturmacılık: Sosyoloji, ekonomi, uluslararası ilişkiler gibi sosyal bilimlerin birçok alanında ilgi gören bu tür, pedagoji alanında çalışan birçok araştırmacının ilgisini çekerek belki de en fazla eğitim bilimleri alanında kendine yer bulmuştur. Pedagojik bir pusula ve araç olarak oluşturmacılık, birçok disiplinde söz sahibi olmaya başlayınca elbette çıkış noktası olan “düşünceyi/bilgiyi oluşturma”ya dair varsayımlarıyla eğitim ve öğrenme psikolojisi alanına yoğun biçimde dâhil edilmeye başlamıştır. Matematik, coğrafya, yabancı dil, fizik, felsefe gibi teker teker branşlarda oluşturmacı modeller geliştirmenin ötesinde eğitim/öğretimin çatısına, yani teknik bir deyişle *öğrenim çıktılarına* bu yaklaşımın nasıl yansıtılacağı üzerinde de kapsamlı araştırmalar ve çalışmalar yapılmıştır. Bunların sonucunda öğrencide, eğitim hayatının program çıktısı olan beklenen “düşünme, hayal gücünü etkin ve yararlı biçimde kullanabilme, toplumsal bilince sahip olma, demokrat bir vatandaş olabilme” gibi asıl sonuçların ortaya çıkmasında oluşturmacılığın “eleştirel bir bakış” olarak yer alması gündeme gelmiştir. Bu bağlamda öğrenciye sorgulayıcı teknikler öğretmek, ona fiziksel dünyaya, kendi iç

dünyasına ve zihnine, içinde yaşadığı koşullara ve toplumu değerlendirmeye dair eleştirel düşünme alışkanlığı kazandırmak, bu yaklaşımın amacıdır (Bentley, 2003).

Buraya kadar olan bölümde 1900'lü yılların ikinci yarısından itibaren bilim gündemine hızlı ve yoğun biçimde dâhil olan oluşturmacılık türlerini bu şekilde sınıflandırmaya çalıştık. Bununla beraber oluşturmacılığın, pek çok bakış açısını barındıran bir ekol olduğunu, ancak bu tez çalışmamızda yabancı dil öğrenme konusuna ışık tutmak üzere sadece Piaget'nin bilişsel öğrenme kuramı bağlamında *bireysel/bilişsel oluşturmacılık modelini* ve türevlerini temel alacağımızı belirtmek isteriz.

2.2. Bilişsel Oluşturmacı Yaklaşımın Öngördüğü Bileşenler

Çalışmamızın çeşitli bölümlerinde ifade ettiğimiz üzere, geçmişten günümüze varlık gösteren eğitim/öğretim anlayışlarına baktığımızda formal eğitimde iki ana akım öğrenme anlayışının hâkim olduğunu görmekteyiz: *davranışçı yaklaşım ve bilişselci yaklaşım*. Bu iki bakış açısı, temelde birleştiği ve bazı durumlarda farklılıklar gösterdiği bazı öğrenme ilkeleri oluşturmuş ve kendi eğitim/öğretim programını bu ilkeler doğrultusunda şekillendirmiştir. Davranışçı modellerde baskın olan sonuç (yani performansın başarısı) üzerine odaklı bir müdahaleden çok sahneye öğrenciyi yerleştiren ve spot ışıklarını onun etkinlikleri ve girişimleri üzerine çeviren, süreç odaklı bir katılım organizasyonu şeklini alan bilişselci öğrenme yaklaşımının, öğrenme ilkeleri açısından oluşturmacılığı içine alan bir üst çatı olduğunu söyleyebiliriz.

Psikoloji alanında yapılan çalışmalardan elde edilen verilerin sağladığı ve bir eğitim/öğretim programının tüm bileşenleriyle biçimlendirilmesinde rol oynayan öğrenme ilkelerini üç genel grupta toplamak mümkündür:

a. Öğrenci niteliklerine dair öğrenme ilkeleri: Öğrenme etkinliğinin başarılı olabilmesi için öğrencinin hazır bulunuşluk derecesi önemlidir. Öğrencinin öğrenmeye duyduğu istek, ihtiyaç ve inancının kısaca motivasyonunun yeterli olması; yaşının, fiziksel ve psikolojik gelişim düzeyinin uygun olması ve yeni öğrenmelerini gerçekleştirebilmesi için ön koşul niteliğini taşıyan ön öğrenmelerinin mevcut bulunması gibi şartları gerçekleştirecek bir öğretim planlaması yapılmalıdır.

b. İçeriğe dair öğrenme ilkeleri: Etkili bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, öğrenme süreci boyunca işlenmek üzere oluşturulan içeriğin, öğrencilerin beklenti ve amaçlarıyla örtüşen bir nitelik taşıması gerekir; 'öğrenen'den bağımsız bir 'öğretilen', zaman ve enerji

kaybından başka bir sonuç doğurmayacaktır. Hazırlanan içerikte mevcut bulunan ve kazandırılması hedeflenen bilgiler, anlamlı öğrenmeyi sağlayacak biçimde mantık açısından doğru düzenlenmiş, olabildiğince somutlaştırılmış nitelikte olmalıdır.

c. Öğretim etkinliklerine dair öğrenme ilkeleri: Öğrenme ilkeleri arasında belki de en kritik öneme sahip kesit, öğretim etkinliklerinin yapısı ve uygulama biçimiyle ilgili olan ilkelerdir; zira öğrenci ve içerik ne kadar uygun olursa olsun, başarılı olmayan bir uygulama, istenilen sonuca götürmeyecektir. Bu bakımdan etkinlik planlaması, sürecin başından sonuna dek üzerinde dikkatle durulmasını gerektirir. Öğretim etkinliklerinde kullanılan öğretim modelleri, materyalleri, yöntem ve teknikleri, öğrencilerin katılımının maksimum seviyede sağlanması çabaları, öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulması, öğretmenin sorularla derse hazırlama, pekiştirici kullanma, tekrar sağlama gibi öğrenmeyi teşvik edici ve kolaylaştırıcı müdahalelerine doğru oranda ve doğru zamanda yer verilmesi gibi bileşenler etkili bir performans için önemlidir (Senemoğlu, 2013).

Bu üç grupta saydığımız ilkelerin taleplerine baktığımızda oluşturmacı yaklaşım çerçevesinde hazırlanmış öğrenme programlarının, bu detayları etkili oranda içerdiğini söyleyebiliriz. Özellikle *transfer, ön öğrenme, eski bilgi üzerine yenisini inşa etme, bilgiyi düzenleme ve yeniden yapılandırma, bilişsel stratejileri etkin biçimde kullanma, strateji düzenlemesi* gibi kavramların üzerinde duran oluşturmacı yaklaşım, bu gereksinimlere yanıt verebilmektedir.

Öğretim, ardışık bir yol izleyen ve aşamaları olan bir süreçtir. Bu üç temel aşamayı sırasıyla; *planlama, uygulama* ve *değerlendirme basamakları* olarak ifade etmek mümkündür (Senemoğlu, 2013). Bu üç aşama, bir eğitim/ öğretim programını şekillendiren temel ilkelerin yerinde tespitiyle daha sağlıklı ve etkili biçimde yönetilebilir. Farklı bakış açılarından yola çıkarak öğrenme ilkelerine bu şekilde değindikten sonra öğrenme ilkelerinin oluşturmacı yaklaşımda uygulanmasında sacayağı oluşturan etmenlere detaylı olarak bakmamız uygunluğu test etmek açısından faydalı olacaktır.

2.2.1. Öğrenci Profili

Eğitim faaliyeti denince bu faaliyet içinde yer alacak iki ana aktörden bahsedilmektedir; “öğrenci” ve “öğretmen”. Bu iki aktör, eğitimin/öğrenmenin en etkili

iki unsurudur. Bu iki kavramı nasıl tanımladığımız ve konumlandığımız, yürütülecek eğitim faaliyetlerinin içeriğini, çerçevesini, sınırlarını, amaçlarını ve beklentilerini oluşturmada belirleyici olacaktır.

Bu sorguya başlamak, bizi çok daha temel bir soruya, “İnsan nedir?” sorusuna götürecektir, zira “insan”, öğrenci ve öğretmen rollerini oluşturan temel malzemedir. “İnsan”ı nasıl tanımladığımız, öğrenmede rol oynayan “öğretmen”i ve “öğrenci” yi tanımlamamızda çıkış noktası olacaktır.

Geçmişten günümüze “insan”ın nasıl tanımlandığına genel bir bakış yaparsak, şöyle bir çizgi izlediğini görebiliriz:

- İlkçağın, biyolojik beden ve akıl içeren ruhtan oluşan, “rasyonel insan” anlayışı
- Ortaçağ’ın Tanrı’nın dünyada yaşayan sureti olan “doğüstü insan” anlayışı
- Yeniçağ’ın “natüralist veya “liberal insan” anlayışı
- 19. yüzyılın “Marksist insan” anlayışı
- 20.yüzyılın “anti-özcü insan” anlayışı

Bu farklı dönemlerin farklı “insan” tanımları, aslında iki genel çerçeve üzerine konumlanmaktadır:

- İnsan doğasının her çağda, her toplumda aynı özelliklere sahip olduğunu savunanlar,
- İnsan doğasının değişmez olmadığını; çağdan çağa, toplumdaki topluma olduğu kadar bireyden bireye bile değişiklik gösterebileceğini savunanlar.

Bu bakıştan yola çıkarsak, bu iki grubun benimsediği eğitim anlayışlarını ve oluşturdukları eğitim felsefelerini şu şekilde sınıflandırabiliriz:

1. *İnsanın değişmezliğini savunanların benimsediği eğitim kuramları: **daimicilik, özcülük, davranışçılık, bilişselcilik, ilerlemecilik.***

2. *İnsanın farklılığını kesin bir gerçeklik olarak kabul edenlerin benimsediği eğitim kuramı: **yapılandırmacılık (oluşturmacılık)** (Cevizci, 2014, s. 247-248).*

“Öğrenci” yi, diğer bireylerden mutlak surette ayrı bir birey olarak kabul eden oluşturmacı anlayış, öğrenme etkinliğini “bilginin, bir öğretmen aracılığıyla öğrenci

tarafından pasif bir alımlanması” olarak görmez; onun bireyin zihinsel-psikolojik işlemleri sonucunda kazanıldığını/ oluşturulduğunu/inşa edildiğini kabul eder. Bu kabul, öğrenciyi, öğrenme etkinliğinin aktif oyuncusu yaparken, öğretmeni de “öğrencide otonomluğu destekleyen ve ona rehberlik eden uzman öğrenci” konumuna yerleştirir. Bu konumlama, eğitim sürecinin tüm bileşenlerine yön verecektir.

Öğrenenden bağımsız bir dış dünyanın var olmadığını, Alman filozof Immanuel Kant’ın deyişiyle, *dünyanın, öğrenence kurgulandığını* savlayan bu bakış açısı bilgiyi, öğrenenin ürünü olarak kabul eder. Dolayısıyla bilgi üretimini bizzat gerçekleştiren öğrenen, öğrenme eyleminin baş aktörü olacaktır.

Özyönetim becerisinin son derece önem kazandığı bu öğrenme modelinde, öğrencinin, öğrenme etkinliğinin tam ortasında yer alması ve kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu da üstlenmesi beklenir. Öğrenme eyleminin baş aktörü olan öğrenci aynı zamanda bir yönetmen ve gözlemci pozisyonuna da sahiptir.

Kendisine verilenle yetinip, kendisinden bekleneni yerine getiren “edilgen” konumlu öğrenci, bu modelde yerini kendi öğrenme süreci dâhilindeki konularda ve süreçte, öğretmenleri ya da grup arkadaşlarıyla eşgüdüm halinde görüş bildirme ve karar alma yetkisine de sahip olan, kendi öğrenme programının gelişime katkıda bulunan “etken” rolü üstlenir. Burada deyim yerindeyse tüketicinin bağımsızlığı değil, aynı zamanda kendi üretimlerinin kullanıcısı durumundaki üreticinin/ bağlı üreticinin bağımsızlığı söz konusudur (Holec, 1988, s. 8).

Özyönetim becerisine sahip ve etkin olması beklenen öğrenci, bunları yapmaya kesinlikle istekli olmalıdır. Bu motivasyonu sağlamak için de öğretmen, kendisine karar alma yetkisini neden verdiğini uygun ve etkili biçimde anlatmalıdır. Öğrenci, verilen bu yetki ile ne yapacağını bilirse, bu onun gözünü korkutmaz tam aksine kendi öğrenme sürecine müdahale etmesi konusunda yüreklendirir ve ayrıca belirsizliklerin üstesinden gelmek konusunda kendine olan güvenini artırır.

Öğrencinin kendi öğrenme sürecini yönetmesi ifadesiyle şunlar kastedilmektedir:

- İçeriği seçmek
- Hedef ve amaçları saptamak
- Ders ortamına dâhil edebileceği materyalleri belirlemek
- Ders etkinlikleri konusunda tercih yapabilmek
- Öğrenme süreci boyunca kendini gözlemlemek ve öz değerlendirme yapmak

Bu saydığımız eylemleri gerçekleştirebilmesi için kuşkusuz, öğrencinin üst-bilişsel bilinci ve yeterlilik derecesi son derece önemlidir çünkü burada kendisinden, nasıl bir öğrenci olduğu hakkında gözlemler yapması ve müdahalelerde bulunması beklenmektedir. Kendi öğrenmesinin ne zaman, nasıl, nerede daha etkili gerçekleştiğinin farkına varmak; güçlü ve zayıf yönlerini, yalnız ya da grupla yaptığı çalışmalarda öğrenimine olumlu etki eden faktörleri keşfetmek; öğrenme süreci boyunca katetmesi gereken aşamaları görmek; amacına ulaşabilmek için bir takım stratejileri uygulamak; hangi kazanım için hangi etkinliğin faydalı olacağına dair karar almak gibi sorumlulukları üstlenen bireyden, tüm bunları yapabilmesi için üstbilişsel stratejilerini etkin biçimde devreye sokması beklenir (Lang, 2010, s. 52-54).

Bu yeterlilik düzeyinde olması beklenen öğrencinin, bilişsel faaliyetlerine etki edecek kişilik özellikleriyle ilgili de bir beklenti mevcuttur. Süreç içinde karar alma mekanizmasını devreye sokmada ve karşılaşılabilecek zorlukların üstesinden gelmede bireyin davranışlarına yön veren iki temel etkenden bahsetmek gerekir: bunlardan biri öz yeterlilik algısı, diğeri de özgüven düzeyidir. Öz yeterlilik duygusunun etkin olması, öğrenmeyi olumlu yönde etkiler ve öğrenmenin başarıyla gerçekleşmesi de özgüven düzeyini arttırır; dolayısıyla burada çift taraflı bir beslenmeden söz etmek mümkündür.

Bu iki kişilik özelliğinin yanı sıra bir başka önemli beklenti de öğrencinin öz düzenleme becerisine sahip olmasıdır. Bu becerinin şu üç aşamada rol oynadığı varsayılır: ***biliş ötesi farkındalık, strateji kullanımı ve motivasyon kontrolü***. Bu üç yeti; üstbilişsel strateji uygulamaları sırasında öğrenciye gerekli olacak donanımı sağlamaktadır. Buradan hareketle daha temele inilecek olursa; öğrencinin bilişsel olgunluğu oldukça önem taşımaktadır (Bruning; Schraw; Norby, 2014, s. 107-133).

Özdüzenleme becerisine paralel bir gelişim gösteren ***özbelirleme ve kontrol etme becerisi*** de bahsi geçen üst-bilişsel işlemler arasında anılmaktadır. İngilizcesi ***self-determination***, Fransızcası ***autodétermination*** olan bu kavram, özetle bireyin davranışlarını ortaya koymasında dış etkenlerden çok kendi iç motivasyonunun (güdülenmesinin) etkili olması durumunu anlatmaktadır. Burada koşullanmanın bir yöntem olarak uygulandığı öğrenme/öğretme etkinliklerindeki ödül ve cezanın yerine bireyin değerleri ve inançları üzerinden bir davranış geliştirme biçimi söz konusudur. Öz belirleme becerisi kapsamında üç temel psikolojik ihtiyaç devreye girmektedir: ***özerklik (autonomy-İng. / autonomie-Fr.), yeterlilik (competence-İng. / compétence-Fr.) ve ilişkili olma (relatedness-İng., appartenance / rapprochement -Fr.)***

Evrensel psikolojik ihtiyaçlar olarak anılan bu kavramlar kısaca tanımlanacak

olursa:

Özerklik; bireyin eylemleri başlatmada ve seçim yapmada başrol oynamasıdır, bağımsız hareket edebilmesidir.

Yeterlilik; bireyin sosyal çevresiyle iletişimde kendisini yeterli hissetmesidir.

İlişkili olma; bireyin diğer insanlarla bağlantılı olma ve aidiyet duygularını taşıyor olmasıdır.

Bireyin bu temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılayabilmesi, onun öğrenmedeki motivasyonunu ve performansını büyük ölçüde etkilemektedir (Çankaya, 2009, s. 23-31).

Tüm bu beklentilere genel çerçeveden bakılacak olursa oluşturmacı yaklaşımın öngördüğü öğrenci profilinde bireyin hem bilinç düzeyi hem de psikolojik tutumları öğrenme sürecine yoğun biçimde müdahil olmaktadır.

2.2.2. Öğretmen Profili

Önceki bölümde değindiğimiz oluşturmacı modelin öngördüğü öğrenci profili bu modeli uygulayacak öğretmenin oluşturacağı profile dair de ipuçları vermektedir; diğer bir deyişle, öğrenme etkinliğinde en fazla rolü oynayan bu iki aktörün birbirlerini tamamlamaları ve birbirlerinin gerekliliklerine yanıt verir nitelikte olmaları beklenir.

Öğrencinin özerkliğine kuvvetli vurgu yapan bir ders ortamında elbette bu özerkliğin getireceği ihtiyaçlara cevap veren bir öğretmenin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu öğretmenin birkaç rolü bir arada oynaması kaçınılmaz olacaktır; kimi zaman *yönetici*, kimi zaman *antrenör*, *öğrenmenin kolaylaştırıcısı*, *organizatör*, *danışman*, kimi zaman da alanında *uzman*.

Bütün bu rolleriyle sahnede olması gereken öğretmende aranan çok temel bir nitelik de vardır ki belki de tüm bu rollerin hakkını vermesinde son derece etkin olacaktır; **özerk/ otonom (autonome)** bir kimlik. Bu tanım, ince bir sorgunun ardından hem kendi öğrenme sürecini hem de öğretme sürecini yönetebilme yetisini karşımıza çıkarmaktadır. Bu öğretmen, kendi öğrenciliği hakkında bir gözlemcidir; kendisinin öğrenme aşamalarında yaşadıklarını, karşılaştığı zorluklara nasıl çözümler bulduğunu öğrencilerine aktarır ve onlarla bu sürece dair deneyimlerini paylaşır. Otoritenin sahibi ve yetkisinin sınırları, geleneksel anlayıştan farklılaşır. Öğretmen, öğrencilerine olabildiğince sorumluluk vermek durumundadır. Karar alma yetkisi sadece öğretmende değildir artık; bu konuda da öğrenciye sorumluluk ve yetki verilir. Bu durum, öğrencinin “güç ve otorite” algısı üzerinde önemli bir etki yaratacaktır. Karar verme yetkisini

öğrencilerle paylaşmak ve mutlak otorite konumundan çıkmak, öğretmen için çok kolay olmayacaktır; bu durum onun sürekli gözlemci ve sınır belirleyici olmasını, müdahale noktalarını kaçırmamak adına tetikte durmasını gerektirecektir. Ayrıca bu paylaşım, onu öğrencileriyle *partner* konumuna getirecektir. İşte asıl dikkat, burada gereklidir; söz konusu olan, sınıftaki öğrencilerin kendi aralarındaki bir ekip arkadaşlığı değildir; aynı ekibin bir parçası olmayı ama aynı zamanda bilgi, donanım ve koordinasyon konusunda diğer üyelerden kesin biçimde üst konumda olmayı gerektirecektir. Öğretimin, amaç ve hedef belirme, materyal seçimi, etkinlik seçimi ve hazırlığı, değerlendirmenin şekli gibi safhalarında bir *karar alma* eylemi olduğunun farkında olması gereken öğretmenin sonuç odaklı değil, süreç odaklı bir yaklaşımı benimsemesi beklenir. Öğrenmenin sonunda öğrencinin ortaya koyacağı ürünler, bu sürecin sonucu olarak değerlendirilirken, odak noktası bu olmayacaktır. Öğrenme süreci boyunca öğrenciye özerkliğini kazandırma temel hedeftir yani beklenti; öğrencinin asıl olarak *öğrenmeyi öğrenmesidir*. Bu hedefi gerçekleştirebilmek için de öğrencilerin süreç boyunca karşılaşacakları ders içerikleri ve materyalleri konusunda onlarla görüş alışverişinde bulunma, uygulayabilecekleri öğrenme stratejileri hakkında onları bilgilendirme, öğrenme eylemini ve sürecini organize etme ve tüm bunları yaparken karşılaşılabilecekleri sorunlara çözümleri getirme gibi müdahale alanlarında öğretmen, gereken inisiyatifi alabilmek durumundadır (Lang, 2010, s. 52-54).

Bu genel tutumun yanı sıra aslında öğretmenin özellikle öğrenme stratejilerini tespit etme ve denetleme konusunda teknik bir donanıma sahip olması da beklenir. Strateji belirleme ve uygulatma bilişsel öğrenmenin en can alıcı noktasını oluşturmaktadır. Öğrenciler, çoğu zaman bilincinde olmadan uyguladıkları öğrenme stratejilerinin ne olduğu, nasıl uygulanacağı ve hangi durumlarda başvurmaları gerektiği konusunda bilgilenme ve takip edilme ihtiyacı hissedeceklerdir; bu ihtiyacın giderilmesinde öğretmen çok temel bir noktada yer almaktadır (Bruning; Schraw; Norby, 2014, s. 85).

Oluşturmacı yaklaşımda öğretmen, akran rehberliği/modelleme ve grup etkinliklerine yoğun olarak yer vereceği için öncelikle kendisi, sosyalleşme sorunu olmayan ve iletişim becerisi yüksek bir kişi olmak durumundadır. Bireyler arasındaki iletişimi etkin kılması gerektiğinden bu anlamda empati gücü yüksek, çatışmaları çözme becerisine sahip ve muhatabı olduğu yaş grubunun grup sosyolojisine hâkim bir “*yönlendirici/rehber/yardımcı*” olması gerekir. Bu müdahaleleri sırasında gerektiğinde kişiye özel çözüm önerileri sunması ve bireysel yardımda bulunmasıyla öğretmen bu anlamda bir nevi *bilişsel-duyuşsal antrenör/yaşam koçu* rolünü üstlenebilmelidir.

Grup çalışmalarının ve güdümlü tartışma ortamlarının da oldukça önemli yer tuttuğu oluşturmacı bir sınıfta öğretmenin, yukarıda saydığımız çeşitli rolleri arasında *rehberlik etme ve destekleme* olarak belirleyebileceğimiz iki temel rolü, sınıfta bilgiyi inşa etme çabasına katkı sağlamakta ön plana çıkacaktır. Öğretmenin, bunu yapabilmek amacıyla kullanabileceği stratejilerden de haberdar olması ve bunları etkin biçimde uygulayabilecek ölçüde bu bilgiye hâkim olması beklenir. Bu stratejileri şu şekilde sınıflandırmak mümkündür:

- Öğrencilerin grup katılım kurallarını oluşturmalarına yardımcı olmak,
- Öğrencilerin kendi süreçleri konusunda bir yargıya varmaları için yorumlayıcı kurallar geliştirmelerine yardımcı olmak,
- Grup tartışmaları esnasında öğrencileri tartışma için yapılan hazırlıklar konusunda yönlendirmek ve onların tartışma ortamında iletişim becerilerini etkili biçimde ortaya koyabilmelerine rehberlik etmek,
- Öğrencilerin, sundukları bilgilere dikkat çekerek ve yeni bakış açıları ortaya koyarak kendi başlarına yapamayacakları yönlenmeyi sağlamaya yardımcı olmak,
- Bilinen ve yaygın olarak başvurulan güdüleme stratejilerinden olan olumlu pekiştiricileri sıklıkla kullanmak (Bruning; Schraw; Norby, 2014, s. 202-208).

2.2.3. Öğretim Modelleri

Öğretim süreci boyunca sıklıkla dillendirdiğimiz bazı kavramlar mevcuttur: *yaklaşım, model, strateji, yöntem, teknik*.

Bazen bu kavramların iç içe geçtiğini ve birbirinin yerine kullanıldığını da görmekteyiz. Şimdi bu kavramların ne anlama geldiğine kısaca değinip oluşturmacı yaklaşımın çerçevesine dâhil olan öğretim modellerini inceleyeceğiz.

Yaklaşım: Bilimsel anlamda ‘kendine özgü kavramları olan, bir veya birden fazla teoriye dayanan, ulaşılabilecek amaçları, mantıklı süreçleri, ilke ve kuralları içeren sistemli ve bilimsel yapılar’ olarak tanımlanan bu kavram, eğitim alanında ‘amaç, ilke ve yöntem yönüyle birbirine benzer teorilerin bir araya getirilmesi ve uygulamaya aktarılması’ olarak ifade edilebilir (Güneş, 2014).

Eğitim alanında benimsenmiş yaklaşımlar, tarihsel süreç içinde dayanak aldıkları

teoriler ve anlayışlar ışığında şekillenmiştir. Psikoloji, sosyoloji ve dilbilim alanlarında ortaya çıkan yeni bilgilerin yanı sıra, toplumların mevcut çevresel, sosyolojik ve teknolojik koşulları da eski yaklaşımları geliştirip genişletmelerinde ya da yeni yaklaşımlar ortaya koymalarında etkili olmuştur.

Tablo 1.

Tarihsel Süreçte Eğitim/ Öğretim Yaklaşımları ve Dayanak Noktaları

Geleneksel Yaklaşım	Öğretmen merkezli, anlatım usûlüne dayalı, doğru yanıt odaklı, bilginin dışarıdan bir ‘bilen’ aracılığıyla aktarılmasıyla edinileceğine inanan klâsik bakış açısı
Davranışçı Yaklaşım	Klasik Şartlandırma Teorisi Edimsel Şartlandırma Teorisi Bağ Kurma Teorisi
Bilişsel Yaklaşım	Bilgi İşleme Teorisi Anlamlı Öğrenme Teorisi Keşfetme Teorisi
Oluşturmacı Yaklaşım	Gelişimsel (Bilişsel) Oluşturmacılık Sosyal Oluşturmacılık Etkileşimsel Oluşturmacılık
Beceri Yaklaşımı	Bir etkiye gösterilen tepki olan davranıştan farklı olarak, bilinçli, aktif ve gönüllü olarak tüm kaynakların seferber edildiği çaba olarak ‘beceri’: zihinsel beceriler, bireysel beceriler, sosyal beceriler, zihinsel bağımsızlık becerileri
Etkinlik Yaklaşımı	Bilişsel Oluşturmacılık Sosyal Oluşturmacılık
Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımı	Beynin çalışma ve öğrenme sistemi üzerine temellendirilmiş, anlamlı öğrenmeyi sağlamak adına biçimlendirilmiş öğrenme yaklaşımı
Çoklu Zekâ Yaklaşımı	Zekâyı 8 alanda gruplayan ve bireylerin farklı zekâ alanlarıyla farklılıklar oluşturduğu bilgisi üzerine kurgulanan öğrenme yaklaşımı

Her ne kadar öğrenme yaklaşımlarının alt yapısını oluşturan bilimsel bakış açısı her birinde farklı görünse de aslında o kadar keskin çizgilerle ayrılacak kadar sınırlanmış değildir. Bazen bir yaklaşımın arka planında birçok teorik düzlemin varlığı da saptanabilir. Buna göre oluşturmacı eğitim/öğretim yaklaşımı başlı başına bir çerçeve çiziyor gibi ele alınsa da aslında temel olarak bilişsel teorilere dayanır. Bununla birlikte kendisinden sonraki dönemlerde şekillenen beceri yaklaşımı, etkinlik yaklaşımı ve beyin temelli öğrenme yaklaşımına da nüfûz etmiş ve onlardan da etkilenmiş durumdadır. Oluşturmacı yaklaşımı meydana getiren felsefî, biyolojik ve sosyolojik etmenleri önceki bölümlerde anlattığımız için burada tekrar değinmeyeceğiz.

Model: Öğrenmede rol oynayan çok sayıda değişken olduğu gibi, aynı durum öğretme etkinliği için de geçerlidir; öğrencinin getirdiği bireysel faktörler, ortam faktörleri, öğretici faktörü, materyal faktörü vs. Bu değişkenler, her öğrenme/öğretme etkinliğinin aynı koşullarda aynı sonuçlara ulaşamayacağını göstermiş ve farklı öğrenme durumları için farklı öğretim biçimleri ihtiyacı doğmuştur. Bunca değişkenin var olduğu bir öğretme ortamında standart bir öğrenme kalitesini yakalayabilmek için tüm bilim dallarında olduğu gibi öğrenme psikolojisi alanında da bazı kuramlar geliştirilmiştir. Ancak bilimsel kuram oluşturma; öngörülerini, uygulama ve doğrulamaları açısından çok geniş ve uzun vadeye yayılmış bir çalışmayı gerektirdiğinden hayatın çok pratik bir alanı olan öğrenme/öğretme etkinliklerinin iyileşme ihtiyaçlarına çok çabuk ve kesin çözüm önerileri getirememiştir. *Bu bakımdan kuramların uygulama alanlarının sınırlı olduğu durumlarda bir ara çözüm formülü olarak öğretim modelleri geliştirilmiştir.* Öğretim modellerini doğuran ve şekillendiren değişkenlere baktığımızda benzerlik gösteren şu değişkenlere rastlarız: öğrencinin nitelikleri, sürecin özellikleri ve ortaya çıkan ürün (Senemoğlu, 2013).

Öğretim sürecinde söz konusu olacak içeriğin seçilip oluşturulmasını, öğretim teknik, yöntem ve materyallerinin belirlenmesini ve sınıf içi ve dışı etkinliklerde yönlendirme yapılabilmesini sağlayacak planlar bütünüdür. Bir öğretim modelinin model sayılabilmesi için bazı ölçütleri yerine getirmesi beklenir, buna göre bir öğretim modeli:

- Bir veya birkaç teoriye dayalı olmalı,
- Bütünlük taşımalı ve sistemli olmalı,
- Mantıklı aşamalar, süreçler, ilkeler ve kurallar içermeli,
- Ulaşılabilecek amaçlara yönelik beceriler açıkça belirtilmeli,
- Beceriler diğer çalışmalara aktarılabilir ve değerlendirilebilir olmalı,
- Öğretim sürecinde izlenebilir, uygulanabilir çalışmalar ve etkinlikler sunmalı,
- Kendine özgü yöntemleri olmalı,
- Sistemli bir eğitim yoluyla aktarılabilir olmalıdır. (Güneş, 2014, s. 51)

Bir öğretim modeli oluşturulurken ya da seçilirken dört boyutlu bir çalışma yapmak gerekmektedir:

Amaç boyutu: Bütünsel bir bakışla, öğretim süreci boyunca öğrencilerin kazanması beklenen bilgi ve becerilere dair ilke, kural ve yöntemlerin amaçları daha baştan belirlenmek durumundadır zira bu amaçlar, modele şekil ve yön verecek ana çerçeve olacaktır.

İçerik boyutu: Seçilen amaca ulaşmaya yarayacak bilgi ve becerilerin tümü ve bunlar dair belirlenen konu başlıkları bir içerik havuzunda biriktirilir.

Süreç boyutu: Seçilen öğretim yönteminin, belirlenmiş süreç boyunca uygulanma safhasıdır; performans bu boyutta ortaya çıkar bu yüzden öğretim modeline uygun materyallerin, tekniklerin ve etkinliklerin seçimi önem taşır.

Değerlendirme boyutu: Süreç sonunda gerek öğrenci performansları gerekse modelin kullanılabilirliği ve amaca uygunluğuyla ilgili edinilen tecrübeler doğrultusunda genel bir değerlendirme yapılır; gerekli yerlerde düzeltmelere gidilir. (Güneş, 2014).

Bir öğretim modeli, az önce de bahsedildiği üzere içinde; belirlenmiş amaçlara hizmet etmek üzere tasarlanmış **öğretim stratejileri, yöntemler ve teknikler** barındırır. Öğrenme/öğretme sürecinde stratejiler, uygulanacak kural ve ilkeleri belirlerken, kazandırılması hedeflenen bilgi ve beceriler için gerçekleştirilecek teorik ve pratik faaliyetler bütünü de yöntemi oluşturur. Sınırları çizilmiş bu yöntemin hayata geçirilmesi ve etkili hâle getirilmesi de teknikler yoluyla sağlanır.

Öğretim modelleri; amaçları, öğretim ve öğrenme anlayışları, oluşturulmak istenen öğrenci tipi, yöntem ve teknikleri açısından beş grupta toplanabilir:

a. Bilgi aktarmayı merkeze alan modeller: Geleneksel öğretim metotlarında karşımıza çıkan, belki de en çok yer tutan modellerdir. Öğretmen merkezli, öğretmenin ‘bilen, aktaran ve anlatan otorite’ kabul edildiği ve öğrencinin ders etkinliğinde daha çok ‘alıcı’ ve ‘dinleyici’ rolünde olduğu *aktarıcı/yüzeysel/emredici model* olarak da isimlendirilen modellerdir.

Çalışmamızın ilk bölümünde, yapılandırmacı/oluşturmacı yaklaşımın yer bulduğu eğitim felsefesi akımlarına değinmiştik. Buna göre Romantizm/İrrasyonalizm, Pragmatizm, Egzistansiyalizm ve Neo-Marksizim ekollerinin kabul ettiği bakış açıları çerçevesinde oluşturmacı yaklaşımın uygulanabilirliğini gözlemliyoruz.

b. Davranışı merkeze alan modeller: Davranışçı eğitim kuramının etkisinde şekillenen, yine geleneksel kabul ettiğimiz, otoritenin (buyurganlığın) belirgin olduğu, öğrencide istendik davranışı ortaya çıkarmaya yönelik, kontrolün önemli olduğu, önceden şekillendirilmiş/ yapılandırılmış içerik ve araç-gereç yoluyla uygulanan modellerdir. Bu modellerde ödül-ceza ve pekiştirici etkin biçimde kullanılır. **Skinner**’in adının belirgin olarak ortaya çıktığı bu modellere *programlı öğretim, bilgisayar destekli öğretim* stratejilerini barındıran modeller örnek olarak gösterilebilir.

c. Zihinsel süreçleri merkeze alan modeller: Diğer iki model grubuna göre daha modern sayabileceğimiz ve ‘bilişsel öğretim modelleri’ olarak da adlandırılan bu sınıf, bilim dünyasında beyin ve zekâya dönük çalışmaların yoğunlaşmış ciddi bir veri havuzu oluşturmasının eğitim-öğretim alanına yansımalarının sonucunda vücut bulmuştur diyebiliriz. Günümüzde belki de en çok ilgi gösterilen ve uygulama konusunda geniş bir saha oluşturan modeller bunlardır. Öğrenme stratejileri etkin biçimde rol alır. En önemli temsilcisinin **Bruner** olarak kabul edildiği bu modellere *olay inceleme, problem çözme* stratejilerini ve *kavram ve strateji öğretimi*ni içine alan modeller örnek olarak gösterilebilir.

d. İnsanı merkeze alan modeller: *Yaşam boyu öğrenme* kavramının hayatımıza girdiği şu dönemde insana ve onun faaliyetlerine daha geniş bir perspektiften bakmaya çalışan, hümanist felsefe bakışıyla insanı merkeze koyan bu modellerde bilginin aktarımı yerine bireyin deneyiminin ön plana çıktığını görüyoruz. Öne çıkan temsilcisi olarak **Rogers**’ı gördüğümüz bu modellerde *keşfederek öğrenme* ve *proje tabanlı öğrenme* stratejileri etkin biçimde kullanılır.

e. Sosyal etkileşimi merkeze alan modeller: Eğitim ve öğretim sadece bilgilenme amacı gütmeyeni, bireyi içinde yaşayacağı ve bir ferdi olacağı topluma hazırlamanın temel amaç olması gerektiğini ve en etkili öğrenme ortamının bizzat yaşam alanı yani gerçek sosyal çevre etkileşimleri olduğunu düşünen bakış açılarının eğitim-öğretim alanına yansımalarıyla ortaya çıkan bu modellerin temsilcisi olarak **John Dewey** gösterilmektedir. *Ekiple çalışma, grup etkileşimi, işbirlikçi öğrenme* ve *akran eğitimi* stratejilerine bu modellerde yaygın olarak başvurulur (Güneş, 2014, s. 52-54).

Anılan bu öğretim modelleri, anlaşılacağı üzere ortaya çıktığı dönemin gerçeklik algısına, önceliklerine ve ihtiyaçlarına göre şekillenmekle beraber, her disiplin için ya da hedeflenen farklı öğrenmeler için bu modeller arasından en uygun olan seçilebilir ya da ağırlıkları değişmek suretiyle bir sıralı uygulamaya gidilebilir.

Çalışmamızın ilk bölümünde çağlara göre etki gösteren eğitim felsefesi ekollerinin hangilerinde oluşturmacı yaklaşımın kendine yer bulduğuna değinmiştik. Buna göre Romantizm/İrrasyonalizm, Pragmatizm, Egzistansiyalizm ve Neo-Marksizm akımlarında oluşturmacı öğrenme kendini göstermektedir (Cevizci, 2014). Bu akımların ve o perspektiflerden doğan oluşturmacı yaklaşımın egemen olduğu dönemlerde ve coğrafyalarda yukarıda anılan öğretim modelleri içinde, bilişsel oluşturmacı temelde hazırlanan öğretim programları için *zihinsel süreçleri merkeze alan modellerin* ve *insanı*

merkeze alan modellerin; sosyal oluşturmacılık temelinde hazırlanan öğretim programları için de *sosyal etkileşimi merkeze alan modellerin* yaygın olarak kullanıldığını söyleyebiliriz. Bu çerçevede içinde en belirgin olarak *probleme dayalı öğrenme, proje temelli öğrenme, buluş yoluyla öğrenme, araştırma-inceleme yoluyla öğrenme, tartışma-drama yoluyla öğrenme* stratejilerini barındıran modelleri sayabiliriz (Şeker, 2014, s. 56-57).

Bir eğitim psikoloğu olan Schunk'a (1991) göreyse genel kuramları daha özele indirgeyip bilişsel öğrenme perspektifinden bakınca öğretim modellerinin şu şekilde gruplandırılması mümkün görünmektedir: *Carroll'un Zaman Modeli / Okulda Öğrenme Modeli, Tam Öğrenme Modeli, Sorgulayıcı Öğretim Modeli, Çalışılmış Örnekler ile Öğretim Modeli, Bilişsel Yük Modeli*.

Bu saydığımız modeller arasında çalışmamızın çıkış noktasını oluşturan öğrenme anlayışına en geniş anlamda katkı sunabilecek öğrenme modelinin *Bilişsel Yük Modeli* olduğunu belirtelim. *Bilişsel Yük Modeli*, bilişsel bilgi işlem üzerine yapılan araştırma sonuçlarının öğretim yöntemleri platformuna taşınmasıyla ortaya çıkmış bir model önerisidir. Bu modelde öğretimin, öğrencinin maruz kalacağı bilişsel yükün farkında olarak ve bunları hafifletmek adına yapılması gerekenler üzerinde çalışılarak elde edilen öğrenmeyi kolaylaştırma çabaları yer bulmaktadır. Bilişsel yük teorisi, öğrenmenin gerçekleşmesi sırasında öğrenenin³ taşıdığı iki tip bilişsel yükü ve bunu taşıma kapasitesinin sınırlı olduğunu ifade eder. Bu iki tip bilişsel yük ise şöyle sınıflandırılır: *İçsel bilişsel yük*, kazanılacak bilginin, öğrenilecek konunun öğrenciye yansıtacağı kendi öğrenme yüküdür. *Dışsal bilişsel yük* ise bu konunun öğretiliş şekli ile öğrenciye yansıyan yöntem yüküdür. Konu içeriğini sistematik biçimde ve basitleştirerek anlatmayı başarabilen öğretmen, dışsal yükü oldukça azaltarak öğrencinin enerjisini içsel yüke kanalize etmesine yardımcı olur.

Bu modelde üç yöntemden bahsedilir:

-İskele Kurma Metodu: Vygotsky'nin sosyal öğrenme kuramının bir önerisidir. Öğrencilerin yardım almadan öğrenmelerinin zor olduğu durumlarda öğretmenin problemin çözümü için kendisinin ya da başarılı olan bir başka öğrencinin, zorluk yaşayanlara sorular yönelterek, öneriler sunarak, benzetmeler yaparak destek olması ve

³ Çalışmamızda yabancı dil öğrenme sürecinde olan bireylerden bahsederken işaret ettikleri aktörleri gözeterik iki farklı kavram kullanılmış; öğrenme psikolojisi alanına dair açıklamaları yaparken “öğrenen”, kurumsal eğitimin gerçekleştiği sınıf ortamlarına işaret ederken de “öğrenci” sözcüğü tercih edilmiştir.

zorluk yaşıyan öğrencinin kontrolü sağlamaya başlamasıyla bu desteğin aşamalı olarak geri çekilmesi ve öğrencinin inisiyatifi eline almasının beklenmesidir.

-Kolaydan Zora Materyal Düzenlemesi: İçeriğin parçalara ayrılarak karmaşık yapının basitleştirilmesi ve sonra bu parçaların birleştirilerek karmaşık düzenin oluşturulmasıyla gerçekleşen öğrenme etkinliklerini önerir. Bunu yaparak öğrencinin bilişsel sürecinin kolaylaştırılması amaçlanır.

-Gerçek Görevlerin Kullanılması: Konu içeriğinin ders kitapları üzerinde ifade edilmiş soyut hallerinden daha çok gerçek yaşam sahneleri ve durumları üzerinden anlatılmaya çalışılmasıdır. Bu somutlaştırma çabası, öğrencinin dışsal bilişsel yükünü hafifletmeyi ve kalıcı öğrenmeyi sağlamayı amaçlar.

2.2.4. Öğretim Yöntemleri

“Eğitim/öğretim süreci içinde hedeflenen bilgi, beceri ve davranışların öğrencide oluşmasını sağlayacak biçimde tasarlanmış sistemli yol haritası” olarak tanımlayabileceğimiz öğretim yöntemleri, çerçevesi içinde bulunduğu öğrenme yaklaşım/modelinin beklentilerine ve öngörülerine göre şekillendirilir. Yöntem belirlenmemiş bir öğretme çabasını, kavram olarak kastettiğimiz “öğretim” olarak tanımlayamayız.

Öğretim yöntemi denince şu olgular kastedilmektedir:

- Eğitim amacına ulaşmak için gerekli ilke ve kurallar (amaç),
- Bu amaca ulaşmak için gerekli zihinsel ve fiziksel etkinlikler (içerik),
- Öğretim teknikleri (teknik),
- Yönteme uygun araç ve gereçler (araç-gereç),
- Yöntemin süreç ya da aşamaları/basamakları (süreç),
- Yöntemi uygulama ve değerlendirme (değerlendirme) (Güneş, 2014, s. 94).

Burada anılan olgular içinde ilk ikisi yöntemin teorik düzlemini oluştururken diğerleri de uygulama sürecini kapsamaktadır.

Genel olarak baktığımızda öğretim yöntemlerini iki ana grupta toplamak mümkündür:

-Genel öğretim yöntemleri: Alan gözetmeksizin tüm derslerde standart olarak benimsenen ve uygulanan yöntemlerdir.

-Özel Öğretim Yöntemleri: Her alan dersinin kendi özellik ve ihtiyaçlarına uygun

olarak benimseyip uyguladığı ve diğer alan derslerinden farklılık gösterebilen yöntemlerdir.

Yöntem seçerken bazı faktörler belirleyici rol oynamaktadır. Bu faktörleri şöyle sıralamak mümkündür:

- Eğitim yaklaşım ve modelleri,
- Öğretmenin bilgi ve deneyimi,
- Öğrencilerin düzeyi, öğrenme stilleri, vb.
- Öğretim amaç ve hedefleri,
- Öğretim yöntemlerine ilişkin araştırmalar,
- Ortam ve koşullar (süreç, para, araç-gereç) (Güneş, 2014, s. 98)

Yöntemlerin sınıflanmasına gelince, geleneksel sınıflandırmanın yanı sıra birçok eğitimcinin farklı yöntem sınıflandırmalarına da rastlıyoruz. Biz burada tarihsel süreç içinde dünden bugüne karşımıza çıkan yöntemleri bir arada toplamak suretiyle, Güneş'in (2014) yaptığı sınıflamayı aktarmayı uygun buluyoruz: *Geleneksel Öğretim Yöntemleri ve Çağdaş Öğretim Yöntemleri*.

Oluşturmacı yaklaşımın esas alındığı öğretim modellerinin, çağdaş öğretim yöntemlerini uyguladığını görmekteyiz zira bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gittikçe artan bir hıza ve yoğunluğa ulaştığı çağımızda, öğrenme olgusuna bakış da değişmeye başlamıştır. Öğrenenin 'etkili özne' olarak kabul edildiği bu yeni bakış açılarında öğretme etkinliği anlam değiştirmeye başlamıştır. 'Tek ve en iyi bilen' olarak öğretmen tarafından sahip olunan mutlak otoritesinin sınıf ortamında bilginin öğrencilere aktarımı olarak gerçekleştirilen ders etkinlikleri kabul görmemeye başlamış, bunun yerine öğrenciyi ön planda tutan ve onun öğretim faaliyetlerinde doğrudan yer almasını sağlayan yeni yöntemler geliştirilmiştir.

2.2.5. Öğretim Stratejileri

Oluşturmacı yaklaşımın ilkeleriyle bağdaşan öğrenme modellerine genel bir bakıştan sonra, bu modellerin uygulamaya geçmesinde hem öğrenci hem de öğretmen tarafından başvurulacak olan ve öğrenme etkinliğinde son derece önemli roller oynayan bazı öğrenme ve öğretim stratejilerine özellikle değineceğiz. Bu çalışmada birçok defa söz edildiği gibi seçilen öğretim amaçlarına ulaşabilmek için öğrenme sürecinde birbiriyle bağlantılı olmak ve uyumlu çalışmak üzere işe koşulmuş bazı belirleyiciler

vardır; öğretme stratejileri de bu belirleyicilerden biridir.

Aslında çoğu zaman öğrenme modelleri çatısı altında da ele alınan öğretme stratejileri, bir öğretmen için yol haritası ve eylem planı niteliği taşır. Her ekolün kendi varsayımları ve uygulama metotları mevcuttur. Oluşturmacı yaklaşım içinde de **bilişsel ekolün** pek çok birikimini de içine alacak biçimde belirlenmiş bir takım öğretme stratejileri öngörülmektedir. Bunlarla -az önce de söylediğimiz gibi- öğrenme modelleri başlığı altında ele alınmış olarak da karşılaşılabiriz. Bu doğrultuda ele alındığında bilişsel oluşturmacı yaklaşımın ilkeleriyle bağdaşan dört öğretim stratejisinden bahsetmek mümkündür.

a. Buluş Yoluyla Öğretme (Bruner)

Öğrenci performansını, öğrenme etkinliğinin merkezine koyan tümevarımcı bir öğretme stratejisi üzerinde duran ve bilişselci ekolün temsilcilerinden olan Amerikalı psikolog Jerome Bruner (1915-2016), aktif öğrenci profili üzerinde çokça durur. Bilgi aktarımı üzerine odaklanmış bir sınıf iletişimini eleştiren Bruner, aynı anda iki fayda sağlayacak bir stratejiden bahseder. Ona göre, hedeflenen bilgi/becerinin kazandırılması öğretmenin gayretiyle ve komutasıyla değil; olaylar, olgular üzerinde düşünmesi ve gözlem yapması sağlanan öğrencinin, **ilişkiler kurarak, kıyas yaparak, benzerlik ve farklılıkları saptayıp özelden genele giderek -tümevarım yaparak-** keşfetmesi ile mümkün olabilir. Bu biçim bir öğrenme, oluşturmacı anlayışın oldukça önemseydiği iki değeri yaratmaya yöneliktir; hem öğrencinin *bilgiyi kendisine mal etmesine* hem de otonom bir öğrenme için *zihnini yönlendirebilme becerisini kazanmasına* yardımcı olacaktır. Burada öğretmene düşen iş; uyarıcı ve yönlendirici materyaller yoluyla öğrencinin zihnini uyarmak, onu bağlantıları fark etmeye teşvik etmektir. Elbette bu durumda öğrenciye büyük iş düşmektedir. Öngörülen bu zihinsel yetkinlik/hazırbulunuşluk düzeyi her öğrenci grubu için söz konusu olamayacağı, konu alan bilgisine dair ön öğrenmeler her zaman mevcut olmayacağı ve her alana dair öğrenmelerin buluş/ keşif yoluyla mümkün olamayacağı düşüncesiyle ortaya çıkması muhtemel sınırlılığa dair eleştiriler, bu strateji için iki yol önererek bertaraf edilmeye çalışılmıştır. Buna göre iki tür buluştan söz edilebilir (Senemoğlu, 2013).

-Yapılandırılmamış buluş: Öğrencinin, hedeflenen bilgi/beceriye, süreci başlatan ve yöneten bir kontrolcüden büyük oranda bağımsız olarak tamamen kendi zihinsel ve sezgisel kapasitesini kullanarak kazanması durumudur. Burada öğrenciden beklenen yetkinlik derecesi biraz daha yüksek olduğundan ve zaman konusunda esneklik

gerektirdiğinden yönetimi biraz güç olan bir stratejidir. Çocuklardan çok, genç ve yetişkin öğrenci gruplarında uygulanması mümkün görünmektedir.

-*Yapılandırılmış buluş*: Öğrenme etkinliğinin yine buluşa dayandığı ama bu kez öğrencinin büyük ölçüde bağımsız hareket ettiği bir çabadan çok, öğretmen tarafından organize edilmiş ve kontrollü olarak sürdürülen bir zihinsel faaliyet söz konusudur. Öğretmenin rolü, yapılandırılmamış buluş stratejisine oranla daha göze görünür durumdadır. Zaman sınırlamasının belirgin olduğu ve öğrencilerin zihinsel hazır bulunuşluğunun beklenen seviyede olmadığı durumlarda daha etkili olan bir öğretme stratejisidir.

b. Sunuş Yoluyla Öğretme (Ausubel)

Öğrencinin otonom öğrenmede yetkinliği konusunda Bruner kadar emin olmayan Amerikalı psikolog David Ausubel (1918-2008), buluş yoluyla öğretme stratejisinde öğrencinin gereğinden fazla bağımsız bırakıldığının ve bu durumun onun öğrenmesini zorlaştıracağını iddia eder (Kozanitis, 2005). Öğrencinin aktif ve bilinçli katılımının ancak öğretmenin sağlıklı yönlendirmeleri ve sürekli performansı ile mümkün olabileceğini esas alan bu strateji, buluş yoluyla öğretme stratejisinin aksine *tümdengelim* ilkesine göre hareket eder. Buna göre, ön bilgilerin sahaya sürülmesiyle başlayan süreç, yeni bilginin sunumuyla devam eder. Öğrencinin bu bilgi transferini etkili biçimde gerçekleştirip gerçekleştirmediğini saptadıktan sonra eksik öğrenme varsa tamamlanması için aradaki bağı güçlendirici müdahaleler yapılır. Tüm bu süreç, öğretmenin önderliğinde ve onun performansı ile pratik edilir (Senemoğlu, 2013).

Bilgi işleme kuramıyla sıkı bağ kurulan bu stratejide, *anlamlı öğrenme* işin can alıcı noktasıdır. Bu bakış, Piaget'nin oluşturmacı savında *bilginin düzenlenmesi ve örgütlenmesi* aşamalarına denk düşer vaziyettedir. *Yeni bilginin öncekilerle bağdaştırılması* üzerine odaklanan bu bilgi düzenleme yöntemi, başlangıç noktasını üst çatıdan yani tümdengelim üzerinden vererek öğrencide, sunulan verilerin birbiriyle bağlantısını kurma yetisini geliştirerek rastgele, ezbere ve bağıntısız bir öğrenme yerine düzenlenmiş/ organize edilmiş; böylelikle *anlamlandırılmış* bir öğrenme gerçekleştirmeyi hedefler.

c. Öğretim Etkinlikleri (Gagné)

Davranışçı ekolün eksikliklerine yöneltilen eleştirilerin farkında olarak Amerikalı eğitim psikoloğu Robert Mills Gagné (1916-2002), öğrenmenin nasıl gerçekleştiği sorusu

üzerinde yeterince durulduğunu düşünerek, bu bilgiler ışığında neler yapılabileceği konusuna yoğunlaşmıştır. Gagné, bilişin işleyişini daha net biçimde anladıktan sonra, onu davranışa (yani dış dünyaya) nasıl dönüştürüleceğinin önemli olduğunu düşünmüştür; aslında bu anlamda davranışçı-bilişsel bir sentez yapmaya çalıştığı da söylenebilir. Öğrenme psikolojisine, kuramlar oluşturacak veriler toplamanın yanı sıra biraz da pragmatik bir bakışla yaklaşan Gagné, artık çok daha yaygın ve geçerli kabul edilen bilişsel ekolün öğrenme psikolojisi alanında yaptığı çalışmalardan çıkan sonuçları referans alarak bu verileri öğretebilmenin/sınıf pratiğine dökülebilenin yollarını aramış ve bir taksonomi geliştirmiştir (Dessus, 2006). Hazırladığı taksonomide öğrencilerin içsel öğrenme süreçleri dâhilinde *önceki öğrenmelerin hatırlatılmasına ve bunların yeni öğrenmelere transfer edilmesine* belirlediği etkinliklerde kritik rol oynayacak biçimde önem verdiği görülmektedir. Bu yönüyle Gagné'nin öğretme stratejileri, oluşturmacı yaklaşımın ilkelerini uygular düzeydedir.

d. Kooperatif/ İşbirliğine Dayalı Öğretme

Sadece akademik öğrenmenin değil, sosyal öğrenmelerin de kendiliğinden gerçekleştiği bu öğrenme ortamı, özellikle toplumcu/hümanist bakışın vurgulu olduğu ekollerde üzerinde çokça durulan bir öğretme stratejisidir. Elbette bu ortamda grubun yönetimi iyi tanıyan, onu uygun görevlere koşan bir orkestra şefi gibi gözlem, yönetim ve müdahale konularında sürekli tetikte olması gerekecektir.

Kooperatif öğretme stratejisi, sosyal oluşturmacı yaklaşımın temelini oluşturan sosyal gelişim alanı, rol modelle öğrenme, yakınsal gelişim alanı gibi temel ilkelerle birebir örtüşmektedir. Ekip ortamında birbiriyle/ birbirinden öğrenme etkinlikleriyle tasarlanan bu strateji, akran öğretimi üzerinde yoğunlukla duran sosyal oluşturmacılığın öngörülerini de doğrular niteliktedir.

Buraya kadar saydıklarımızın dışında, alan yazında bahsi geçen ve eğitim sahasında pratiği yapılan başka öğretme stratejileri de elbette mevcuttur ancak biz bu bölümde sadece oluşturmacı yaklaşımın ilkeleriyle örtüşen stratejilere yer verdik.

Öğrenimin iki cephesi olduğunu ve bunların birinin öğrenme, diğerinin öğretme olduğundan daha önce bahsetmiştik. Oluşturmacı anlayışın öğretme dinamiklerine değindikten sonra şimdi de öğrenme sürecindeki işleyişe dair kabullerinden de bahsedeceğiz.

2.2.6. Öğrenme Stratejileri

Bireyin, kendi öğrenmesini gerçekleştirmek ya da kolaylaştırmak için bilinçli olarak veya bilinçsizce bazı sistematik zihinsel yönelmelerde bulunduğunu kabul ediyoruz.

Öğrenenin, yeni bilgiyi/ beceriyi kazanma çalışmaları sırasında farkında olarak ya da olmayarak başvurduğu zihinsel müdahalelere *öğrenme stratejileri* denmektedir. Başka bir bakış açısından da öğrenme stratejilerini, “öğrenme aktivitesi ve psikolojisi alanlarında çalışmalar yaparken -kavram olarak bahsi geçmiyor olsa dahi- mercek altına alınıp incelenen, gözlemlenen değişimler ve hareketler üzerinde yargılara varılıp genellemelere gidilen ve bunlardan bazı bilimsel ilkelere varmaya çalışılan beyin faaliyetleridir” diye tanımlamak yerinde olacaktır. Bu iki tanım da dışarıdan ‘davranış’ olarak kısmen gözlemlenebilen ama detaylı gözlem ve inceleme yapıldıktan sonra ‘beynin öğrenme alışkanlıkları’ olduklarını kavradığımız bir etkinlikler silsilesini işaret etmektedir.

Psikolojinin bir bilim dalı olarak varlık göstermeye başladığı dönemlerde sadece dıştan gözlemlenebilen beyin faaliyetleri, sonraki dönemlerde tıp ve bunun alt birimi olarak sinirbilim alanında ortaya konan teorik ve teknolojik yeniliklerle birlikte bir miktar daha net biçimde takip edilebilmektedir. Artık öğrenme durumuyla karşı karşıya kalan bir bireyin zihinsel faaliyetlerinin hangi sırayı takip ettiği, beynin hangi kısımlarının aktive olduğu ve nörolojik işlevlerin genel vücut fizyolojisine nasıl yansıdığı (dolayısıyla nasıl davranışa döndüğü) gibi kritik önem arz eden sorular, teknolojik gelişmelerin sağladığı ölçme-değerlendirme araçlarının yardımıyla yanıt bulabilmektedir.

Beynin öğrenmeyi nasıl gerçekleştirdiği konusunda hâlâ tam, kesin neticelere ulaşıldığını söyleyemeyeceğimiz bu alan birçok farklı öğrenme kuramının da varsayımlarını test ettiği bir ‘global laboratuvar’ hâlini almaktadır; nitekim farklı coğrafyalardan farklı görüşte bilim insanları ve araştırmacılar kendi öngörülerini pek çok farklı öğrenme ortamına entegre etme çabasıdadır. Biz burada birçok farklı öğrenme kuramının üzerinde mutabık olduğu bazı stratejiler üzerinde duracağız.

Öğrenme sürecinde bireyde meydana gelen zihinsel faaliyetler hakkında daha açık ve somut verilere ulaştığımız en elverişli ve umut vaat eden alanın, ortaya koyduğu çalışma ilkeleriyle **bilişbilimi/bilişselbilim** (İng: *cognitive science*; Fr: *science cognitive*) olduğunu söyleyebiliriz. Fizyoloji, nöroloji, psikoloji, felsefe ve dilbilim gibi pek çok veri havuzundan beslenen bu disiplinlerarası alan, zihnin çalışma dinamiklerine, organizmalarda zekânın sistem üzerindeki yerine ve işleyişine dair sorulara açıklık

getirmeyi amaçlar. 20.yy'ın ikinci yarısında sistematik bir düşünce hâline gelip birçok bilimsel alanda varlık gösteren bir hareket olarak yapısalcı anlayış, psikoloji biliminde de *içebakış yöntemi* ile zihnin yapısı üzerinden insan davranışlarını tanımlama çabasına girmiştir. O güne dek alışlagelmiş bir yorum olarak davranışçılığı, insanın düşünce dünyasının sadece dışa yansıyan görüntülerini incelediği ve bunun insanı anlatmaya yetmeyeceği düşüncesiyle eleştiren yapısalcılar aslında bunu yaparak beynin fizyolojik, biyolojik ve kimyasal doğası ve bu doğa prensipleriyle çalışma sistemine odaklanmanın gerekliliğine ilk vurguyu yapmışlardır. Yapısalcılara eleştiri de 1900'lerin başından itibaren psikoloji alanında kendini gösteren Gestaltçı ekolden gelmiştir; Gestaltçılar, yapısalcıların “böl, parçala, incele, anla” yöntemiyle bütünü kapsayan verilere ulaşamayacaklarını, insan zihninin parça parça incelenmesiyle gerçek anlamda kavranmasının mümkün olamayacağını öne sürmüşlerdir. Aslında bu iki ekol, bakış açısı itibariyle karşıt sayılmaz ancak yöntem açısından farklı öngörülere sahiptirler. Yapısalcıların *parçacı* bakışının karşısında Gestaltçıların *bütüncü* bakışı konumlanmıştır; bu, kanımızca tümdengelim ve tümevarım yöntemleri arasında yapılmış bir seçimden doğan farklılıktır. Ancak ortak noktaları daha önemlidir diyebiliriz; her ikisi de insan davranışını anlamlandırmak için daha çok hayvanlar üzerinde yaptıkları deneylerden yola çıkarak insanın dışa yansıyan davranışları üzerinden insan psikolojisini anlamaya çalışan davranışçıların karşısında konumlanmıştır. Gestaltçı psikologların *algı* ve *dikkat* üzerinde yoğunlaşan çalışmaları, bilişsel stratejiler üzerinde ilk somut verileri sunmaya başlamıştır diyebiliriz. Gerçi onlarla yakın bir dönemde kendini gösteren sosyal bilişsel kuram da dikkat ve hatırlama ilkeleri üzerinde çalışmaya önem vermiştir ancak kendilerinden öncekiler gibi dışa yansıyan davranışları esas almışlardır.

Gestaltçılardan sonra ortaya çıkan, 2. Dünya Savaşı döneminden itibaren tohumlarını atan *modern bilişsel öğrenme kuramları* dediğimiz öğrenme anlayışlarında, insan beynini ‘makinalaştırılmış, etki-tepkiye dayanan bir çalışma mekanizması’ olarak görme fikri büyük oranda terk edilmiştir. Elbette bu yeni kuramların varsayım oluşturmasında ve gelişiminde tıp alanındaki yeni bulguların ve teknolojinin daha detaylı, daha somut çalışmalara imkân vermesinin rolü çok önemlidir. Bu teknolojik yeniliklerinden en etkili olanlarından bir tanesi bilgisayar ile tanışmadır. Bu tanışma, öğrenme psikologlarını, insan beyninin çalışma sisteminin bu aygıtın mekanizmasıyla benzerliğinin derecesini sorgulamaya ve bu konuda araştırmalar başlatmaya itmiştir. Çalışma sonuçları heyecan vericidir ve yeni bir öğrenme kuramının oluşturulmasına dayanak olmuştur: *bilgiyi işleme kuramı* ya da diğer bir adıyla *bilişsel bilgi işlem teorisi*.

Bu kuram, insanın dışsal, gözlemlenebilir davranışlarının ortaya çıkmasında beynin içinde olup bitenlerin etkisini araştırırken beynin yapısını, belleğin işleyişini anlamaya ve açıklamaya çalışmıştır.

BİLİŞSEL STRATEJİLER

Bilgiyi İşleme Kuramında Öğrenme Stratejileri

Bilgiyi işleme kuramı; bellek türleri, bu belleklerin çalışma prensipleri ve aralarındaki iletişim ağı üzerinde durur. Öğrenme ve hatırlamanın gerçekleşme aşamaları ve bu aşamalarda zihnin müdahaleleri ortaya konmaya çalışılırken, bireyin öğrenirken ve hatırlamaya çalışırken başvurduğu stratejiler de belirgin biçimde görünmeye başlamıştır. Biz burada öğrenme kuramlarını detaylı olarak ele almayacağız ve saptadıkları öğrenme stratejilerinin tamamına yer vermeyeceğiz; sadece onların arasından **bilşsel oluşturmacı yaklaşımın** öğrenim ilkelerine hizmet edebilecek düzeyde olanların üzerinde duracağız. **KODLAMA:** Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenme, uyarıcıların algı oluşturduğu duysal bellekten gelen verilerin önce kısa süreli belleğe kaydedilmesi ve sonra uzun süreli belleğe aktarılması suretiyle meydana gelmektedir. Kısa süreli bellekte verinin tutulması amacıyla bazı stratejiler uygulanır ama burada esas olan bilgiyi kazanma sürecinde uzun süreli bellekte neler olduğudur. Bilginin, uzun süreli belleğe aktarımı sırasında zihin, işlemi hızlandırıp kolaylaştıran bazı etkinlikler gerçekleştirir. Kodlama da onlardan biridir. Yeni gelen bilginin, tanımlanırken ve belleğe yerleştirileceği yer aranırken ilk iş, mevcut bilgi deposuna gidip önceki öğrenmeleri taramaktır. İlişkilendirilebilecek bilgiye ulaşıldığında eski tamamlanır, yeni tanımlanır, anlamlandırılır ve yeni bir gruplandırmaya, şemalaştırmaya başvurulur. Kodlamanın yapıyor olması yeterli değildir zira bu işlem yapılırken eski ile yeni arasındaki bağlantılar her zaman sağlıklı olarak kurulamayabilir bu yüzden bu aşamaya **anlamlıkodlama** ya da **etkin kodlama** da denmektedir.

Kodlandırma işlemi gerçekleştirilirken izlenen bazı alt işlemlere değinelim:

a. Örgütlenme /Düzenleme: Anlamlandırılmış/tanımlanmış bilginin hangi dosya içinde saklanacağı konusunda bir tercih yapmak gerekecektir. Bu yeni bilgi için var olan dosyalar/klasörler arasında en uygun yer taranır, gruplandırmalar yoluyla yerleştirmeler yapılır. Bu, konuların birbirine sistematik biçimde bağlandığı, yeni bilgiyi **örgütlenme** aşamasıdır. Bu aşamada da yardımcı bazı stratejiler kullanılır. Örneğin üst ve alt birimleri ilgili birimleriyle bağlantılayan çizelgeler, tablolar, diyagramlardan faydalanılabilir ya da

hiyerarşik yapılandırma görselleriyle örgütlenme sağlanabilir.

b. Genişletme /Ekleme/ Detaylandırma: Yeni gelen bilgiyi öncekilerle birleştirerek, bağlantılı olarak, eklemeler yaparak çerçevesini genişletme işlemidir. Bu bağlantılamadan sonra hiyerarşik bellek ağı oluşturulur yani depolanan bilgiler, ana hatların altına yeni alt başlıklar açılarak, birbiriyle doğrudan ve dolaylı olarak ilişkilendirilmiş temalar bir ağ ile birbirine bağlanır. Eklemlenen bilginin bellekten geri çağırılması daha kolay olmaktadır; bu iki nedene dayanır: birincisi, eklemelenen bilginin, eskilerin de sürekli aktivasyonunu sağladığından kısa süreli bellekte sürekli aktif tutulması söz konusudur; ikincisi, ekleme yoluyla yeni ve eski bilgiler arasında çok sayıda ağ kurulması mümkün olur ve bir bilgi, zihinde ne kadar çok sayıda bağlantı kurarsa hatırlanma oranı da o derece artar.

Ekleme yaparken de bazı stratejilerden faydalanırız. Bunları şöyle sıralayabiliriz:

-Önkoşul öğrenmelerin hatırlatılması: Özellikle ardışık sıra izleyen bilgi dizilerinde ya da eski öğrenmelerden yenilere transfer yapılabilmesinin söz konusu olduğu öğrenmelerde son derece etkili olmaktadır.

-Açık ve uyumlu mesajlarla hitap edilmesi ve uygun oturma düzeninin sağlanması: Yeni bilgi geldiğinde öğrenciler, istemsiz olarak boşlukları doldurma eğilimi gösterirler, bu boşlukların doldurulması esnasında duyulamayacak, anlayamayacak, kavranamayacak olan bir bilgi parçacığı, öğrencinin kendi tahminleri yoluyla eklemeneceğinden, şemanın sağlıklı biçimde inşa edilmesine neden olabilir. Bu teknik aksaklıktan kaçınabilmek için sınıftaki oturma düzeninin ve öğretmenin ifade tarzının net ve sağlıklı algılama için elverişli durumda olması gerekir.

-Genişletilen ağlar ve şemalardan yararlanma: Yeni zihinsel şemaların oluşturulması aşamasında önceki zihinsel şemalarla ilişki ağları kurarak bilgi çerçevesini genişletme çabası, önceki öğrenmelerin tekrarı ve yeni bilginin anlamlandırılıp organize edilebilmesi yoluyla iki açıdan fayda sağlayacaktır. Bu stratejinin hatırlamayı ve hatırdaki tutmayı güçlendirdiği gözlemlenmiştir.

-Benzetimler (analojiler) kurma: Eski bilgi ile yeni bilgi arasında doğal ilişkilendirmelerin yapılamadığı durumlarda yapay benzerlikler kurma yoluyla çağrışımdan faydalanmak mümkündür (Senemoğlu, 2013).

c. Şemalar geliştirme: “Şema, bilgiyi organize etmek için kullanılan temel çerçeve niteliğindeki yapılardır.” (Senemoğlu, 2013, s. 284) Bu tanım, Piaget’in bilişsel öğrenme kuramında bahsettiğimiz dış dünyada karşımıza çıkmış ve zihnimizde bilinen/tanımlanmış/adlandırılmış nesne ve olguları işaret etmektedir. Orda da bahsi

geçen şemalar, özetle ‘neyi bildiğimiz’dir. Henüz bilinmeyenler ile daha önce öğrenilmiş olanlar arasında bağ kurmak, zihnin refleks hareketidir. Oluşturmacı öğrenme tasarımına göre bilinmeyenle karşılaşan zihin, bu yeni duruma dair yeni bir şema geliştirmekte ya da eklemlemeye/ genişletmeye başvurarak eski şemalara bağlantılar ekleyerek alt-üst birimler oluşturmaktadır. Daha küçük yaş grubundaki öğrenciler yeni bilgi geldiğinde daha çok ezbere başvururken, yaş grubu yukarıya çekildikçe soru sormanın ve eski bilgilerin gündeme gelmesinin daha yoğun olduğu görülmüştür. *Başarılı öğrencilerin, ilişkiler ağı oluşturma ve şema genişletme eğilimlerinin oldukça belirgin olduğu gözlemlenmiştir.* Burada kritik öneme sahip olan şey, öğrencilerin önceki zihinsel şemalarını doğru ve net biçimde oluşturmuş olmasıdır zira bu durum, sonraki şema tasarımlarının sağlıklı organize edilmesi açısından çok önemlidir (Senemoğlu, 2013).

d. Bellek destekleyici ipuçlarından faydalanma: Çok yoğun olarak kullanılan stratejilerden yukarıda bahsetmiştik. Ancak bazı öğrenmeler için ön öğrenmelerle yeni bilgiler arasında bağ kurarak şema geliştirme, örgütleme veya eklemleme yapma stratejilerine başvurmak sonuç vermeyebilir (Örneğin birçok ismin geçtiği bir listeyi sırasıyla akılda tutmak, bir rakam veya hece dizisini öğrenmek, önemli tarihleri kronolojik olarak hatırlamak). Bu tür öğrenmeler oluşturmacı yaklaşımın öğrenme tasarımı kapsamına girmediği için bu stratejinin zihinsel işlemleri üzerinde durmayacağız.

GERİ GETİRME / HATIRLAMA STRATEJİLERİ

Öğrenme aşamasında yeni bilgiyi zihne birtakım stratejiler yardımıyla kodladığımızdan bahsettik. Peki bu öğrenilmiş, düzenlenmiş bilgiyi ihtiyaç anında zihinden nasıl çağırabiliriz? Öğrenmenin devamı olan bu aşamada yine birtakım stratejilerden faydalanmak mümkündür. Aradığımız bir bilginin bulunması çabasında çoğu kez otomatikleşmiş bilişsel süreçlerden geçeriz. Ancak bazı durumlarda aranan yanıt tek veya net olmayabilir, bu da sürecin içindeki yapısal bağlantıyı görmemizi sağlar. Örneğin sorulan bir sorunun yanıtı yalın ve hazır haliyle belleğimizde var olmayabilir ve karşımıza çıkmayabilir; bu durumda zihin, deposunda var olan önermeler arasından çıkarımlar yapmak suretiyle istenen yanıtı net biçimde tespit edip ortaya koyabilir (Şahin, 2011). Şimdi geri getirme aşamasına yardımcı olduğu gözlemlenmiş bazı stratejilere değinelim.

Kodlama özgünlüğü/ öznelliği: Burada özgünlük derken kastedilen şey, öğrenmenin gerçekleştiği fiziksel ortam koşulları ve bağlamdır. Yeni bilgiyle karşılaşma ve onu

kazanma sürecinde nerede, ne yapmakta olduğumuz, sonuca doğrudan etki edecek kadar kritik bir öneme sahiptir. Araştırmalar bize bilginin öğrenildiği mevcut koşulların, sonraki süreçte tekrarlanması durumunda bilginin hatırlanmasının daha kolay olduğunu göstermektedir.

Anlamlılık: Araştırmalar, yeni bilgi parçasının zihinde kodlanmasının yaklaşık 10 saniye sürdüğünü ortaya koymuştur bu da sunulacak bilgi parçacıklarının sayı itibariyle çok yoğun olmasının, öğrenmeyi zorlaştıracağını göstermektedir. Böyle bir kısıtlılık halinde muhtemel bilgi kayıplarını en az düzeye indirmek için, sunulan yeni bilgi birimlerinin zihinde mevcut benzer birimlerle (isimler, semboller, vs) özdeşleştirilerek anlam yüklemeye stratejisinden yararlanılabilir.

Detaylandırma: Yeni bilgiyi öğrenirken zihindeki eski bilgiyi de hatırlayıp, onu detaylar ekleyerek güçlendirerek yeni bilgiye eklemeler yapmak, hem saklamayı hem de geri getirmeyi kolaylaştıran bir stratejidir. Ne kadar fazla detay varsa hatırlama o oranda kuvvetlenecektir. Yalnız burada dikkatli olunması gereken nokta, detayların konuyla sıkı sıkıya bağlı olması gerektiğidir, aksi takdirde hatırlama sürecine yararları olmaz.

Organizasyon: Bu strateji aslında öğretmenlerin sıkça uygulayıp uygulattığı bir zihinsel işlem sürecidir. Gelen bilgileri parçalayıp birbiriyle ilişkilendirerek organize edilmesi, onların depolanmasını ve hatırlanmasını kolaylaştırır. Yapılan bu düzenleme hem öğrencinin karmaşaya maruz kalmamasını, daha az enerji ve zaman sarfı ile anlayıp kavramasını hem de öğretmenin derli toplu anlatım yaparak enerjisini ve zamanının verimli kullanılmasını mümkün kılar (Şahin, 2011).

ÜSTBİLİŞSEL STRATEJİLER / YÜRÜTÜCÜ KONTROL

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerinden biri, *farkındalığıdır*. Kendi tutum ve davranışlarını gözleme yeteneği, onun gelişimini ve değişimini sağlayan ayrıcalığıdır. Bu yetenek, öğrenme sürecinde kendi zihinsel yapısında neler olduğu, olan bitenin davranışlarına ne şekilde yansıdığı, hangi girişimlerinin ona olumlu sonuçlar getirdiği konusunda veriler sunacaktır. Önceki bölümde detaylı biçimde ele aldığımız öğrenme stratejilerinin hangilerinin ne şekilde kullanılacağı ve hangi faydaları sağlayacağı konusunda akademik kazanımıyla ve tecrübeleri sonucunda edindiği bilgi ve bilinç doğrultusunda strateji kullanımına giden öğrenci modeli, bilişsel öğrenme kuramcılarının talep ettiği öğrenci tipidir. Öğrenme söz konusu olduğunda amaca en uygun stratejiyi seçerek, kendisini izleyebilen, yönetebilen ve kontrol edebilen öğrenci kuşkusuz ki öğrenme performansını yukarıya çekmekle kalmayıp enerji ve zaman

harcama konusunda -hem öğrenci hem öğretmen açısından- ekonomi yapmayı sağlayacaktır.

‘Düşünme üzerine düşünme’ olarak da tanımlanan (Ersözlü, Ülker, 2014, s. 79) **üstbilis yeterliliği** kavramının çerçevesinde aslında biri kuramsal diğeri uygulamalı iki yeterlilik alanından bahsedilmektedir: *bilis bilgisi ve bilis düzenlemesi*.

Bilis bilgisi: Bilis bilgisi denince bilincin/zihnin kapasitesi, çalışma sistemi ve öğrenme dinamikleri konusunda gereken teorik bilgiye sahip olmak kastedilmektedir. Üç grup bilgi türünü üst bilis stratejiler açısından ele alırsak, burada da karşımıza *bildirimsel bilgi, işlemsel bilgi ve durumsal bilgi* çıkar. Bu bağlamda bildirimsel bilgi; bireysel olarak kendi bellek kapasitemizin sınırlılığının farkında olmak, belleğimizi verimli kullanmak için nelerden olumlu ya da olumsuz etkilendiğimizin bilincinde olmak demektir. İşlemsel bilgi; öğrenme stratejilerinin tanınıp etkin biçimde kullanılması anlamına gelir. Durumsal bilgi de hangi durumlarda hangi stratejilerin kullanılacağına karar verebilme yetisi demektir.

Bilis düzenleme: Burada da üç bileşen karşımıza çıkar: *planlama, düzenleme ve değerlendirme*. Planlama deyince yeni gelen bilgi için gerçekleştirilmesi beklenen amacın, hâlihazırdaki birikimin, önceki öğrenmelerin, ön koşulların tespiti, bunların sahaya sürüleceği zamanın ve uygulanacak stratejilerin seçimi kastedilmektedir. Düzenleme; öğrenme etkinliği gerçekleşirken, daha etkin bir kodlama işlemi gerçekleştirmek için ihtiyaç halinde zihinsel prosedüre müdahale etme (tahminde bulunma, tekrarlama, sıralama gibi) durumudur. Değerlendirme ise; bireyin kendi üst bilis uygulamalarının ve bunların öğrenme kalitesine yansıttığı sonuçların gözden geçirilmesi, olumlu bulduklarının pekiştirilmesi ve olumsuz sonuç verenlerin yeniden düzenlenmesi çabasıdır.

Üstbilis farkındalığının oluşması elbette ki bazı ön koşulların yeterli olmasına bağlıdır. Bu farkındalığın derecesine etki eden üç değişkenden söz etmek mümkündür:

-Birey değişkenleri: Üstbilis stratejilerin kullanımında bireyin yetkinliği, başka bir deyişle yürütücü kontrol becerisinin yeterliliği konusunda yapılan çalışmalarda yetişkin öğrenci gruplarının daha genç yaştaki öğrenci gruplarına oranla farkındalıklarının ve etkililik oranlarının çok daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu da öğrencinin yaşının, zihinsel olgunluğunun ve buna bağlı olarak yaşanmışlıkları üzerinden kendi öğrenme alışkanlıklarını daha iyi tanıyor olmasının üstbilis şekillenmesinde son derece önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak küçük ve genç yaş gruplarında da

yönlendirici çalışmalar yoluyla sağlanan destekler sonucunda bu becerinin geliştirilebildiği görülmüştür. Yine de kaydedilen gelişme, bir yetişkinin performansına yetiyecek düzeyde olmamaktadır.

-Görev değişkenleri: Öğrenme sürecinde içinde üstbilişsel stratejilerin kullanımını hiç gerektirmeyen, az gerektiren ya da yoğun biçimde gerektiren bilişsel görevler vardır. Bunlar arasında, gereklilikleri konusunda üstbilişi harekete geçiren ve onu geliştiren görevler, yürütücü kontrolü daha etkin kılmaktadır. Yine bununla ilgili yapılan çalışmalarda üstbilişsel strateji kullanımını gerektiren görevlerin, küçük yaş gruplarına oranla daha ileri yaş grubundaki öğrencilerce daha başarılı biçimde yerine getirildiği sonucuna varılmıştır.

-Strateji değişkenleri: Öğrencilerin kullandığı öğrenme stratejilerinin karmaşıklığı ve çeşitliliği, bir anlamda üst bilişsel farkındalığın oluşması ve gelişmesine etki etmektedir yani bu alt grup ve üst grup stratejilerin kullanımı, büyük oranda birbirleriyle ilişkilidir. Stratejinin ne olduğu ve hangi stratejilerden faydalanabileceği konusunda bilgilendirilen öğrencilerin bir kısmının -teorik olarak bilgi yetersizliği söz konusu olmasa bile- stratejinin pratiğe dökülmesi aşamasında pasif ya da yetersiz kaldığı gözlemlenmiştir. Bu yetersizlik durumu da öğrencilerin yaş gruplarıyla doğrudan bağlantılıdır zira diğer bilişsel dinamiklere oranla üstbilişin daha geç yaşlarda oluşup geliştiği gözlemlenmiştir (Ersözlü; Ülker, 2014).

Öğrenciler üstbilişsel etkinliğe geçtiğinde bu üç değişkenin aynı platformda bir anda aktif rol oynaması söz konusu olmaktadır. Yani orada ortaya konacak olan üstbilişsel performans, bu üç değişkenin etkileşimi sonucunda görünür olacaktır (Şahin, 2011).

Üst biliş farkındalığı ya da yürütücü kontrol yetkinliği dediğimizde, kendi zihnimiz üzerindeki müdahalelerimizden bahsetmekteyiz. Yukarıda detaylandırılan bu bireysel müdahalelerimizi karşılayan bir kavram vardır; bilişsel bilgi işlem modelinin dillendirdiği bu kavramın adı **özdüzenleme** dir. Bireyin, öğrenme etkinliği esnasında söz konusu eylemin hem aktörü hem de gözlemcisi konumunda olduğundan daha önce bahsetmiştik. Bu aktörün sergilediği performansa etki eden davranış ve tutumları gözlemleyen üstbiliş, yaptığı geri bildirimler yoluyla etkinliğin hangi aşamasında başarılı sonuçlar elde ettiğini gözlemler, olumlu sonuçlarda davranış dizgesini pekiştirir. Yine bu gözlemci, hangi aşamada neden başarısızlık yaşandığını sorgular, müdahale alanı içindeki hamleleri gözden geçirir, düzenler, yeniden uygulanmak üzere planlar. Özdüzenleme yetisi, insanın kendini düzenleme şansını doğuran bir kılavuzdur, kontrolördür,

antrenördür.

NÖROFİZYOLOJİK ÖĞRENME KURAMINDA ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Nöropsikoloji disiplinin kurucularından kabul edilen Kanada asıllı psikolog Donald Olding Hebb (1904-1985), o dönemlerde alternatif metotçular olarak kabul edilen Gestaltçı psikologların ve beyin fizyologlarının, öğrenme etkinliği üzerine yaptıkları çalışmalardan etkilenip nöroloji alanında kendi çalışmalarına başlamıştır. Beynin çalışma sisteminin davranışçuların iddia ettiği gibi olmadığını ortaya koyan birçok çalışma sonucunda Hebb, bilişsel-nörofizyolojik senteziyle bir öğrenme kuramı ortaya atmıştır. Bilişsel yeteneklerin doğuştancıların iddiasının aksine genetik aktarımla gelmediğini, bireyin yaşantıları (özellikle çocukluk döneminde) sonucunda geliş(tiril)miş yetiler olduğunu ispat eden bulgulara ulaşan Hebb, beyindeki ağ sistemini mercek altına almıştır. Araştırmaları sonucunda iki önemli kavramı nöroloji alanyazınına kazandırmıştır: *hücre kümeleri* ve *ardışık safha*. Öğrenmeyi iki aşama olarak gören Hebb'e göre çocukluk çağındaki yaşantılar yoluyla hücre kümeleri ve ardışık safhaların oluşturulması söz konusudur ve bunun ardındaki süreç de yaşı ilerleyen ve yetişkinliğe ulaşan bireyin yaratıcı öğrenmeleridir. Yani bir anlamda çocukluk çağında öğrenmenin alt zemini oluşturulur ve ileriki yaşlarda bu donanıma yüklemeler yapılır. Çocukluk çağında uyarıcılar açısından zenginleştirilmiş bir çevrede nöron üniteleri/ hücre kümeleri ve ardışık safha oluşturan birey, yetişkinlik çağına ulaşınca beyinde yeni hücre kümeleri ve ardışık safhalar yaratmaktan ziyade var olanları yeniden düzenleyerek yaratıcı öğrenmeler gerçekleştirir.

Hebb, iki tür bellek olduğunu düşünür: *kısa süreli/birincil bellek* (KSB) ve *uzun süreli/ikincil/sürekli/sabit bellek* (USB). Uyarıcıyla etkileşime giren bedenin duyuvar yoluyla beyne gönderdiği veriler burada tanımlanır ve KSB, bu bilgileri USB'ye aktarılmak üzere çok kısa bir süre için tutar. Bu süre zarfında uzun süreli belleğe gönderilemeyen veriler, yenilerine yer açabilmek için kaybolur. USB'ye aktarılmış verilerin daha uzun sürelerce hatırlanabilecek şekilde kaydedilmesini ve depolanmasını sağlayan şey, bu bellekte fiziksel ve kimyasal değişimlerin gerçekleşmesidir.

Daha sonraki çalışmalarda bu kuram kapsamında bir bellek türü daha ifade edilmeye başlanmıştır: *duyuvar bellek*. Beyne gelen sinyalleri, anında kaybolmaması için çok kısa süre de olsa kendinde tutan ve KSB'ye aktarılmak üzere muhafaza eden bellektir. Yani bilginin oluşması bu üç belleğin sırasıyla etkinlik göstermesiyle mümkün

olmaktadır.

Bu kuram, beynin etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için bol miktarda hücre kümeleri ve ardışık safha oluşturmaya yarayacak çok çeşitli uyarıcılara maruz kalmasının gerekliliği üzerinde durur. Çocukluktaki ilk öğrenmelerle kazanılmış bu alt yapı, bilişsel öğrenmeyi gerçekleştirecek zemini sağlar ama bu tesisin düzenlenmesi, yeniden yapılandırılması, daha ileriki yaşlarda mümkün olabilir, yani asıl bilişsel öğrenmeler, yetişkinlik çağında gerçekleşmektedir zira burada gözlemlene ve yaratıcı olma becerileri söz konusudur.

Nörofizyolojik kuramdan yola çıkarak oluşturulan öğrenme stratejilerini şöyle sıralayabiliriz: *Uyarıcılara maruz kalma, tekrar, sınırları belirginleştirme, içsel koşullama, kodlama.*

Bu stratejiler arasında bilişsel oluşturmacı yaklaşım temelli derslerde uygulanabilmesi bakımından iki strateji öne çıkmaktadır:

Kodlama: Bilgiyi işleme teorisinin de öngördüğü gibi beyin, *yeni bilgiyi eskilerle kıyaslamak, onları benzer ve farklı yönlerine göre sınıflandırmak suretiyle* kategorik depolama yapar. Burada öğrenme sürecinde ön öğrenmelerin etki alanı bir kez daha karşımıza çıkmaktadır.

İçsel koşullama: İnsan, kendi biyolojisini ve psikolojisini gözlemleyebilen bir varlıktır. Öğrenme ortamına ve sürecine olumsuz etkide bulunacak bedensel ve zihinsel koşullarımızı değiştirebilme ve kontrol edebilme becerimizden faydalanmamız, etkili öğrenmemize katkı sağlayacaktır.

Buraya kadar anlattığımız öğrenme stratejilerine bakınca, *bilişsel oluşturmacı yaklaşımın* ön gördüğü öğrenme koşullarına en yakın olarak bilgi işleme kuramının ve ona katkıda bulunan nörofizyolojik kuramın strateji önerilerini görmekteyiz.

SOSYAL-BİLİŞSEL ÖĞRENME KURAMINDA ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Kendisinin psikoloji alanına dâhil olduğu dönemde öğrenme psikolojisi alanında yaygın kabul olan Davranışçılık Kuramı'nı birtakım sınırlılıkları olduğu ve bu yüzden genelgeçer bir doğruya dönüştürülemeyeceği gerekçesiyle eleştiren Kanadalı psikolog Albert Bandura (1925-2021), insanların sadece koşullanma (doğrudan) ya da taklit (dolaylı) yoluyla öğrenmeyeceğini, öğrenmelerimizin büyük kısmının başkalarının tutum ve davranışlarını izleyip gözlemleyerek gerçekleştiğini ileri sürer. Çalışmalarında, o güne dek hep tek başlıkta ele alınan *öğrenme* ve *performans* arasında bir ayırım yaparak,

davranışa dönüşmeyen bilinçlenme halinin de öğrenme etkinliği olarak kabul edilmesi gerektiğini ispat etmiştir. Bu öngörüsüyle aslında öğrenmede bilişsel süreçlere ilk ışığı tutmuştur da diyebiliriz. Modelin gözlemlenmesi, onun olumlu sonuç doğuran davranışlarının performansa dökülerek taklit edilmesi ve olumsuz sonuçlar doğuran davranışlarından da kaçınılması üzerine kurgulanmış bir öğrenme kuramı olan sosyal-bilişsel öğrenme kuramı, bireyde gerçekleşen pekiştirme, ceza alma, güdülenme ve duygulanma gibi sonuçların doğrudan olduğu kadar dolaylıda olduğu üzerinde durmuştur ve bu dolaylı öğrenmelerin, kişide *kendi bilişi üzerinde bir takım müdahalelerde bulunmasonucunu doğurduğunu* ifade etmiştir.

Model üzerinden öğrenme davranışlarının geri planında gerçekleşen zihinsel aksiyonun aslında *üst bilişsel işlemlere* denk geldiğini, bunun sonucu olarak oluşturduğu terminolojinin büyük oranda *öz düzenleyici stratejiler* başlığı altında sıralanabilecek içsel güdüleyiciler olduğunu söyleyebiliriz. Öz düzenleyici stratejileri “Oluşturmacı Temelli Dil Derslerinde Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri” bölümünde daha detaylı olarak ele alacağız.

2.2.7. Ders Materyalleri

Hedef olarak belirlenmiş kazanımların sağlanabilmesi için seçilen öğrenme metoduna uygun ders materyallerinin kullanımı, sonucu belirleme açısından son derece önemlidir. Ders materyalleri öğretmen ve öğrenciler açısından kimi zaman yol haritası, kimi zaman rehber, kimi zaman da destekleyici malzeme olarak işlev görür. Dikkat çekme, algıyı harekete geçirip canlı tutma ve kuvvetlendirme; dersi, dikkati dağıtma tehlikesi olan monotonluktan kurtarıp ortamı hareketlendirme gibi işlevleri olan materyaller, öğrenme için harcanacak zamanın kısaltılmasına, bilgilerin uzun süreli belleğe yerleştirilip kalıcı hâle gelmesine, farklı zaman aralıklarında üst üste gelen bilgilerin birbiriyle doğrulanıp pekiştirilmesine ve ihtiyaç anında tekrar geri dönüp hatırlanmasına ve yeni bilginin somut örneğinin sınıf ortamına taşınmasının mümkün olmadığı durumlarda (görsel, işitsel, vs) duyumsanmasına yardımcı olurlar (Yalın, 2004; Aslan ve Doğdu, 1993).

Öğretim sürecinde bu denli önemli rol oynayan materyallerin seçiminde bazı faktörler belirleyici olur (Demirel, Altun, 2012).

Öğretim hedefleri: *Öğretimin gerçekleştirmeyi hedefler üç farklı grupta toplanabilir:* ‘Duyuşsal kazanım hedefleri, bilişsel kazanım hedefleri ve psiko-motor becerileri

kazanım hedefleri'. Çok çeşitli materyaller arasından seçilecek olanların, belirlenmiş hedeflerin türüne uygun bileşenleri ve yöntemleri içerecek, bu hedeflere ulaşmayı hızlandırıp kolaylaştıracak nitelikte olmasına dikkat edilmelidir. Çok sayıda iyi ve etkili materyal olanağı olabilir ancak bunlar arasından hedeflenen sonuçlara götürmeye en çok elverişli olanlar saptanmalı ve tercih edilmelidir.

Öğretim yöntemi: Bir ders planlaması yapılırken, dersin ait olduğu alanın doğasına ve önceliklerine uygun yöntemler seçilir (Anlatım, tartışma, örnek olay, gösterip yaptırma, problem çözme, proje ve bireysel çalışma yöntemleri). Ayrıca seçilen yöntemlerde uygulanacak tekniklerin (beyin fırtınası, görüş geliştirme, soru-cevap, drama, deney, eğitsel oyun, vs.) de materyalle uyumlu olup olmadığına dikkat edilmelidir.

Öğrenci özellikleri: Bir öğretim tasarımı yapılırken, muhatap olunacak öğrenci grubunun genel ortak özelliklerini ve bireysel farklılıklarını da göz önünde bulundurmak gerekir.

Öğretim hedeflerinin ve bu hedeflere varma sürecinde uygulanacak yöntem ve tekniklerin ve kullanılacak materyallerin, söz konusu öğrenci grubu için “ulaşılabilir ve uygulanabilir” olması, elbette daha başlarken üzerinde durulması gereken bir husustur.

Öğretmen özellikleri: Öğretimin iki baş aktörü olduğundan daha önce bahsetmiştik: öğretmen ve öğrenci. Ders materyallerinin seçiminde öğrencilerin özelliklerinin dikkate alınması ne derece önemliyse aynı tutum öğretmen özellikleri için de geçerlidir. Bir gemi metaforu üzerinden gidecek olursak; öğretmen, bir sınıf gemisinde gerçek anlamda rota çizip, o istikamette yol almayı sağlayan bir kaptan konumundadır.

Öğretmen, öğrenme-öğretme sürecinde giriş etkinliklerini, içerik sunumunu, geri bildirimini, araç-gereç seçimini, yöntem seçimini ve değerlendirmeyi planlayan ve yöneten kişidir. Öğretmenin tutumu, becerileri, öğretim stilleri, bilgi düzeyi ve öğrenme-öğretme sürecini planlama ve yönetme biçimi, öğrenme etkinliğinin gerçekleşme düzeyini etkileyecek en önemli faktördür. Öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleşen iletimde kaynak; öğretmendir. (Demirel, Altun, 2012, s.34)

Materyal seçimi ve materyal geliştirme konusunda bu derece öncül bir rol oynayan öğretmenin, yukarıdaki paragrafta bahsedilen konularda sahip olduğu nitelikler oldukça belirleyici bir öneme sahiptir. Bir başka deyişle, seçilen materyal, onu kullanacak olan öğretmen için ‘kolay ulaşılabilir, anlaşılabilir, zorluk çekmeden kullanılabilir, öğrencilere kullanım rehberliği yapılabilir ve değiştirilip geliştirilebilir’ nitelikte olmalıdır.

Öğretim ortamının özellikleri: Öğretim ortamı denilince elbette dersin yapıldığı dersliğin fiziksel koşulları (büyüklüğü, teknik donanımı, oturma düzeni vs) kadar kullanılan materyal ile yaratılan zihinsel ortam da kastedilmektedir.

Araç-gereç özellikleri: Bir önceki maddede öğretim ortamlarının sahip olduğu özelliklerinin, materyal seçiminde etkili olduğundan söz etmiştik. İşte yukarıda bir tablo şeklinde sunulan öğrenme ortamları arasında en çok kullanılacak olanların saptanıp, materyalin o ortamlarda kullanılmaya elverişli olduğundan emin olmak gerekir. ‘Elverişlilik’ denince kastedilen şunlardır:

- Öğretilecek konunun amacına uygunluk
- Araç gereçlerdeki bilginin doğruluğu
- Araç gereçlerin onları kullanacak olan öğrencilerin seviyesine uygun olması
- Araç gereçlerin dikkat çekici ve uyarıcı olması
- Araç gereçlerin (hem öğretmen hem öğrenci açısından) kolay kullanılabilir ve (özellikle öğrenci yaş grupları ve öğrenme ortamı düşünülünce) dayanıklı olması
- Araç gereçlerin öncelikle içerdiği bilgi ve ayrıca şekil itibariyle öğrenmeyi güçleştirecek denli karmaşık olmaması

Kısıtlamalar: Buraya kadar anlatılanlar, büyük ölçüde ‘olması gerekenler’ olarak kabul edilip irdelendi. Ancak ülke gerçekliğimizde ders materyali seçerken elimizde olmayan birçok nedenden ötürü kısıtlanabiliriz:

-Materyalin yüksek maliyeti hem kurumun hem öğretmenin hem de öğrencilerin ona ulaşmasını engelleyebilir.

-Sayıca kalabalık bir sınıf ortamında materyal seçenekleri azabilmektedir.

-Müfredatta konu başlıkları için ayrılan zamanın yetersiz olması halinde, bazı destekleyici materyallerin kullanımının vakit kaybına sebep olduğu algısını yaratabilmektedir.

-Seçilen materyalin kullanımı konusunda kurumun, öğretmenin ve öğrencilerin teknik bilgi yetersizliği de belirleyici olabilmektedir.

-Genel olarak tüm dersler aynı derslikte yapıldığı için her ders için farklı materyalin sabitlenmesi ve zenginleştirilmiş bir sınıf ortamı oluşturulması mümkün olamamaktadır (Demirel; Altun, 2012).

Buraya kadar saydığımız etkenler, materyal seçimini etkileyen teknik etkenlerdi. Bunun yanı sıra kuramsal olarak bazı seçim kriterlerinden de bahsetmek gerekir. Bir

önceki bölümde ele aldığımız öğrenme stratejileri, aslında bize bilişsel oluşturmacı yaklaşım çerçevesinde hazırlanacak öğrenme ortamları hakkında bilgi vermektedir. Bunları birkaç maddeyle özetlemek mümkündür:

- İlk olarak; yeni bilginin sunumundan önce bağlantılı olan **ön öğrenmelerin** hatırlatılması ve etkin hale getirilmesi ilkesinin sıkça vurgulandığı ve buna büyük önem atfedildiğinden yola çıkarak, yeni öğrenmeleri gerçekleştirmekte kullanılacak olan materyalin eski bilgileri hatırlatıcı hatta yenileriyle bağ kurucu nitelikte olması, **etkili transfer/aktarım** açısından elverişli bir ortam yaratacaktır. Bu özelliğe sahip materyaller, öğrencinin **yeni şemalar oluşturma, eski şemaları eklemleme yoluyla genişletme, bilginin organizasyonu ve yeniden yapılandırılması** gibi ana stratejileri otomatikman ve hızlıca uygulamasına zemin hazırlayacaktır.

- Bilgi üretimi/ bilgi organizasyonu ve yapılandırması aşamalarında kendilerinden performans sergilemeleri beklenen öğrenciler, rehberlik etmesinin yanı sıra otonom öğrenmeye de imkân tanıyan materyallere ihtiyaç duyacaklardır.

- İçeriğin bilişsel öğrenme kabulleri doğrultusunda hazırlanmış olması gerekir; içerik, zihnin temel koşullanmalarına uygun olmalıdır. Basitten zora, sadeden karmaşığa gitme gibi ilkeler gözetilerek hazırlanmalıdır.

-Aynı anda sayıca fazla bilgiyi üst üste yığacak içerikten kaçınmalı, beynin çalışma esaslarında kısa süreli ve uzun süreli belleğin bilgiyi alma, depolama ve geri çağırma ilkeleri göz önünde bulundurulmalıdır.

-Materyalin zorluk derecesi öğrenci profiline uygun olmalı; ne çok geri ne de çok ileri düzeyde olmalıdır. Materyalden zihnen uzaklaşıp güdülenmenin sekteye uğrayacağı bir durum yaratılmamalıdır.

-Materyal tasarımı yapılırken duyuların öğrenmedeki rolü üzerine yapılmış şu saptama gözetilmelidir: İnsanlar okuduklarının %10'unu; duyduklarının %20'sini; gördüklerinin %30'unu; hem görüp hem duyduklarının % 50'sini; görüp, işitip, söylediklerinin %80'ini; görüp, işitip, dokunup, söylediklerinin ise %90'ını hatırlama eğilimindedirler (Güneş, 2014, s.131). Dolayısıyla hazırlanan materyal içinde birçok duyuşsal uyarının var olduğu içeriğe yer verilmelidir.

-Hazırlanan/seçilen materyalde yeni gelen bilginin niteliği ve çerçevesinin sunulmasına ve güdülenmeyi arttırmak adına dikkat çekici bir başlangıç yapılmış olmasına özen gösterilmelidir.

-Bilişsel yük modelinde bahsedilen **dışsal bilişsel yükü** azaltacak nitelikte, sade,

sistematik, dil kullanımı açısından açık ve anlaşılır bir materyal tasarımı olmalıdır (Hatırlatma: *İçsel bilişsel yük*, kazanılacak bilginin, öğrenilecek konunun öğrenciye yansıtacağı kendi öğrenme yüküdür. *Dışsal bilişsel yük* ise bu konunun öğretiliş şekli ile öğrenciye yansıyan yöntem yüküdür. Konu içeriğini sistematik biçimde ve basitleştirerek, amaca uygun bir materyal yardımıyla anlatmayı başarabilen öğretmen dışsal yükü oldukça azaltarak öğrencinin enerjisini içsel yüke kanalize etmesine yardımcı olur).

2.2.8. Ölçme-Değerlendirme Yöntemi

Bir eğitim-öğretim programı dört ana unsurdan oluşur: *hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme*. Bu bileşenler farklı başlıklar altında anılsa da öğretim etkinliği dediğimiz bütünün, birbiriyle eşgüdüm halinde çalışması gereken parçalarıdır.

Sürecin verimliliği hakkında dönüt sağlayacak şey, yapılan değerlendirmelerin sonuçlarıdır. Bu bakımdan, ölçme-değerlendirme kriterleri ve yöntemleri belirlenirken, daha başında saptanmış olan öğretim hedefleri ile örtüştüğü konusunda emin olmak gerekir zira amaca ulaşıp ulaşılmadığı belirlemek demek olan değerlendirme etkinlikleri, amacın ne olduğu konusunda son derece net ve odaklı olmayı gerektirir.

Eğitim/öğretim hedefleri deyince, en genel anlamıyla iki tür istikâmet kastedilmektedir: Biri *genel hedefler* dediğimiz, alan ayrımı yapmaksızın tüm eğitim yaşantısı sonucunda gerçekleşmesi beklenen durum ve fiillerdir (Hümanist bir birey yetiştirmek gibi). Bu hedefler eğitimin genel hedefleri olduğu kadar okulun genel hedeflerini de yansıtır (Teknik okullarda alanda yeterlilik gösterecek donanımlı teknik eleman yetiştirmek gibi). Ancak bizim burada söz konusu edeceğimiz hedefler, *özel hedefler* dediğimiz, her bir disiplin alanı için öngörülen çıktıları sağlamaya dönük olanlardır. (Süreç sonunda bir yabancı dili B2 seviyesinde öğrenmiş olmak gibi).

İlk olarak 1949-1953 yılları arasında Bloom ve 34 eğitim uzmanının bir araya gelerek oluşturduğu '*aşamalı sınıflama*', program tasarımı ve ölçme-değerlendirme çalışmalarında rehber olacak niteliktedir ve sıklıkla kullanılmaktadır. Çok yönlü bileşenleri olan öğretim alanının kapsadığı öğrenme alanlarını üç ana grupta toplamak mümkündür: *Bilişsel alan, duyuşsal alan, devinimsel alan*. Elbette ders içeriklerinin çok keskin çizgilerle tek bir alana dâhil olamayacağını altını çizmek gerekir, bununla beraber öğrenmelerin tamamen olmasa da ağırlıklı olarak bir gruba dâhil edilebileceğini söyleyebiliriz. Bilişsel oluşturmacı perspektifte bilişsel öğrenmelerin ağırlıklı

olduğundan yola çıkarak biz burada bu alandaki ölçme-değerlendirme kriterlerinden bahsedeceğiz. Zaten öğretim hedefleri belirlenirken en çok yol gösterici ve belirleyici olan alanın bilişsel alan olduğunu görmekteyiz (Şeker, 2014).

Bilişsel alan çerçevesine giren öğrenme hedeflerine baktığımızda şöyle bir sıralama görebiliriz:

-Bilgi düzeyi: Öğrenciden, bir nesne ya da olguyla karşılaşması hâlinde onu tanıması ve ona dair sorulan sorulara (daha çok ezberleme yoluyla kazanılmış olan) yanıt verebilmesi beklenir. Tanıma-hatırlama düzeyidir.

-Kavrama düzeyi: Öğrenciden, ilk basamak olarak kabul ettiğimiz bilgi düzeyinde kazanılmış olan bilgileri kendi ifadeleriyle açıklaması, yorumlaması, farklılıkları ayırt edebilmesi ve bilgiyi transfer edebilmesi beklenir. Burada ‘dışarıdan alınan bilgi’, yerini ‘yeniden üretilen bilgi’ye bırakır; özgünlük anlamında ilk performans alanıdır. *Tanıma-hatırlama* düzeyinde *kavrama-anlamlı öğrenme* düzeyine geçilir.

-Uygulama düzeyi: Öğrenciden, bilgi ve kavrama düzeylerinde kazanmış olduğu bilgiye dair bir uygulama etkinliği gerçekleştirmesi beklenir. Problem çözme aşamasıdır.

-Analiz düzeyi: Öğrenciden, karmaşık yapıları parçalara ayırarak aralarındaki ilişkiyi ve bir araya gelme mekanizmasını görebilmesi beklenir. Bu aşama, önceki aşamalara oranla daha yüksek düzeyde bir biliş ve öğrenme yaşantısı gerektirir.

-Sentez düzeyi: Öğrenciden, farklı noktalarda olan bilgi parçacıklarını aralarındaki ilişkiyi ve düzeneği doğru kurarak kendi tek başına anlamlarından daha bütünsel, kavrayıcı bir anlam çıkarması beklenir.

-Değerlendirme düzeyi: Öğrenciden, bir ölçüm sonucu elde edilen verilerin kriter ölçüğü üzerinden değerlendirmesi, sonuç çıkarması beklenir. Bu değerlendirme, ders etkinliği olarak yapılan bir ölçümün sonucunda olabildiği gibi, kendi performansı üzerinde özdeğerlendirme yaparak yeterlilik derecesi açısından sonuca varması olabilir.

Bloom ve arkadaşları tarafından 1956 yılında eğitim dünyasının kullanımına sunulan bu sınıflandırma, 2000’li yılların başında tekrar gözden geçirilmiş, birtakım eksiklikleri olduğu kanısına varılarak günümüz öğrenme psikolojisi verilerine ve öğretim teknik ve yöntemlerine uyarlanarak revize edilmiştir. Güncellenmiş haliyle bilişsel alan sınıflaması şu biçimdedir:

-Hatırlamak (Eski adıyla *bilgi*)

-Anlamak (Eski adıyla *kavrama*)

- Uygulamak** (Eski adıyla *uygulama*)
- Analiz etmek** (Eski adıyla *analiz*)
- Değerlendirmek** (Eski adıyla *değerlendirme*)
- Yaratmak** (Eski adıyla *sentez*)

Görüldüğü gibi güncelleştirilmiş hâlinde bazı aşamaların adı değişmiş ve son aşama hiyerarşik açıdan yer değiştirmiştir (*Sentez*; yani *yaratma*, değerlendirmenin üst seviyesi olarak kabul edilmiştir).

Bilişsel psikolojinin ortaya koyduğu öğrenme kriterleriyle oluşturulan taksonomiler, zaman içerisinde yenilerek daha çok olguyu içine alacak biçimde daha karmaşık bir forma bürünmeye başlamıştır. Önceki versiyonlarında sadece bilişsel alanın gözlem altında olduğunu görüyoruz; ancak günümüze yaklaştıkça *üstbilişsel* bilgi ve etkinliklerin de sınıflamaya dâhil edilmesi dikkat çekmektedir.

Bilişsel kazanımlar değerlendirmeye tâbi tutulurken öğrencilerin, birden fazla hedefi birbirleriyle senkronize halde gerçekleştirmesi beklenmektedir. Değerlendirmeye alınacak kategorileri şu biçimde sınıflandırmak da mümkündür:

- Olgusal bilgi
- Kavramsal bilgi
- İşlemsel bilgi
- Üstbilişsel bilgi

Verilen bu tablolardaki bilgi boyutları ve bilişsel süreç boyutları, değerlendirme işlemine tâbi olacak bütün bir öğrenmenin detaylı ayrışmasıdır. Bilgi boyutlarının çeşitliliği ve süreç boyutlarının ağırlığı bize kendiliğinden, geleneksel sınav yöntemlerinin ve uygulama ölçütlerinin oluşturmacı yaklaşım öğrenme stilinde uygulanabilirliğini sorgulatmaktadır. Bilişsel oluşturmacı nitelik taşıyan bir sınıfta, geleneksel yöntemlerde uygulanan süreç sonu performans değerlendirme, son ölçmeye odaklı standart testler olmamalıdır; yani sonuç değil süreç değerlendirmesi yapılmalıdır. Bunun için belirli sıklıklarda gelişim çizelgeleri hazırlanmalı, öğrencilerin o zaman aralığı boyunca katettiği yolu görmek açısından, her süreç sonunda bir özdeğerlendirme formu doldurmaları sağlanarak onlarla birlikte değerlendirilmeli ve kendilerine detaylı dönüt sağlanmalıdır. Öğrenciyi, öğrenme sürecinin hangi noktasında ve ne durumda olduğundan haberdar etmek; iş birliğine dayalı öğrenmeyi kuvvetlendirecek ve ayrıca

öğrenciye *özgözleme, özdeğerlendirme, özdüzenleme, özpekiştirme ve özgüdüleme* gibi sosyal-bilişsel süreçlerin yönetimini, kontrolünü ve iyileştirilmesini sağlama imkânı tanıyacaktır.

Değerlendirme, imkân olduğu ölçüde genel sınıf düzeyini kıstas olarak değil de bireysel gelişim üzerinden yapılmalıdır. Öğrencilerin yetersiz kaldıklarının ortaya çıktığı durumlarda sosyal-bilişsel kuramın tavsiye ettiği akran iş birliği stratejisi uygulanarak yakın gelişim alanı etkinleştirilmelidir. Bu değerlendirme yöntemi hem öğrencilerin motivasyon ve özgüven kaybını en aza indirmeye yarar hem de öğretmenin yükünü paylaşmaya olanak sağlar.

Bunun yanı sıra, öğrenme stratejilerini kullanma alışkanlıkları konusunda öğrenciyi gözlemek ve onu ortak değerlendirmeler yapmaya davet etmek, öğrencinin bilişsel süreçleri konusunda iç gözlem yapmasını sağlamak gerekir. Bu değerlendirmelerde ortaya çıkan sonuçlar, öğrencinin hangi stratejilerde etkili bir kullanıcı olduğu, hangilerinde yetersiz ya da çekimser kaldığı bilgisini ortaya koyacaktır; bu da onun bilinçli ve etkili bir strateji kullanıcılarına dönüşmesine yardımcı olacaktır.

Bilişsel stratejilerin kullanımı konusunda da ayrıca bir ders ortamı yaratılmalı ve öğrenciler, burada verilecek kuramsal bilgilerden ayrıca bir değerlendirmeye tâbi tutulmalıdır.

Bunlara ek olarak, üstbilişsel stratejilerin kullanımı konusunda da eğitim verilmeli, bunlar da mümkün olduğu ölçüde öğrenciyle iş birliği haline girerek değerlendirmeye alınmalıdır.

Strateji kullanımı konusunda yapılacak değerlendirmelerin sonuçları, okuldaki genel alan derslerinin yer aldığı akademik not çizelgesine değil de tutum/davranış ve bilişsel gelişim notlarına yansıtılabilir ya da not sistemine hiç dâhil edilmeden sadece öğrenci portfolyolarına ya da dosyalarına ilâve edilebilir.

Bahsedilen bu değerlendirme sürecine öğrenciler açısından duyuşsal süreçlerine bir katkı olması adına değerlendirmede öğretmen tutumundan da bahsetmek yararlı olacaktır. Bir zamanlar öğrenci olduğunu unutmayan ve hâlâ öğrenci olmaya devam ettiğinin bilincinde olan bir öğretmen, değerlendirme sonuçlarının olduğu kadar, değerlendirme ve dönüt verme üslûbunun da öğrencinin motivasyonu ve gelecek dönem performansı üzerinde etkili olacağı farkındadır. Yansıtıcı öğrenme modelinin yaratılabileceği bir ortamda, öğretmen, kendi öz değerlendirmesini de yapar ve uygun görürse çıkarımını öğrencileriyle paylaşır. Böyle bir tutum, öğrenmenin ekip işi olduğu ve geleneksel bakış açısında “karşısında; uzman ve mutlak otorite” konumundaki öğretmenin, “yanında;

beraber öğrenen, süreci beraber yürüten ve beraber düzenleyen” konumuna geçmesi, oluşturmacı anlayışın ilkeleriyle son derece örtüşür durumdadır.

2.3. İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Bilişsel Oluşturmacı Programlama

Buraya kadarki bölümlerde oluşturmacı öğrenme/öğretme yaklaşımının felsefi ve psikolojik dayanaklarına değindik ve öğretim sürecinde bu yaklaşımın gerektirdiği aktör, çevre, ortam koşullarını didaktik çerçeveden ortaya koymaya çalıştık. Çalışmamızın bu kısmında ise tezimizin çıkış noktasını oluşturan “yabancı dil dersleri ve bilişsel oluşturmacı model” ilişkisini ele almaya çalışacağız.

2.3.1. Bilişsel Oluşturmacı Temelli Yabancı Dil Dersleri

İlk bölümlerde de değindiğimiz üzere oluşturmacı model üzerinden şekillendirilen derslerin dağılımına baktığımızda hemen her ders için bir uygulama alanı yaratıldığını görmekteyiz. Bununla beraber, içerdiği bilişsel süreçler ve yaşamın her alanına temas eden özelliğiyle dil, bu yaklaşımın uygulanabilirliği hususunda en verimli ortamı yaratmaktadır. Burada Vygotsky’nin bakış açısını anmak yerinde olacaktır; dil ve düşünce arasındaki etkileşimi konu alan çalışmalarında çocuklarda dilsel gelişimin vücûda gelmesinde üstbilişsel sürece odaklanan Vygotsky, burada gözlemlenecek olan problem çözme ve öğrenme süreçlerini ve bu süreç sonunda ortaya çıkan kazanımları izleyebilmek için dilin en uygun psikolojik araç olduğunu düşünmüştür. (Aydın, 2012, s. 21).

Bir başka yönüyle de dil dersleri oluşturmacı modelin uygulanabilirliği açısından oldukça elverişli bir ortam sunmaktadır. Öğrenmenin ‘*bilgilenme*’ ve ‘*becerigeliştirme*’ olarak hedeflenen iki eylem üzerine temellendirildiğini düşündüğümüzde bu iki hedefi de aynı ölçüde gözeten dil derslerinde, oluşturmacı yaklaşımın bu dersin çok yönlü doğasının ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olduğunu söylemek yerinde olacaktır.

Bilgilenme eylemi, genellikle tamamen zihinsel olarak gerçekleştirilen bir etkinliktir, dolayısıyla önermesel bilgi anlayışını içinde barındırır. Bilginin kazanımı, daha çok öğrenenin yoğun bilişsel faaliyetleri sonucunda gerçekleşir. Biz buna “teorik öğrenme” de diyebiliriz (Örneğin dünyada kaç kıta, kaç ülke olduğu ya da İsviçre’de hangi dillerin konuşulduğu bilgisi). Beceri geliştirme ise, öğrenenin, bazı uygulamaları bizzat deneyip tecrübe ederek o beceriyi edinmesi sürecidir (Cevizci, 2014, s. 267-270). Dolayısıyla kısmen zihinsel faaliyetler de söz konusu olsa da temelde harekete ve denemeye dayalı bir öğrenmenin gerçekleşmesidir (Örneğin araba kullanmayı öğrenme,

dans etmeyi, yüzmeyi ya da bir şarkıyı notalarına uyararak söylemeyi öğrenme, bir dildeki sesleri taklit yoluyla çıkarmaya çalışma; konuşma organlarını kullanarak konuşma etkinliğinde bulunma, anadilinden farklı bir alfabe kullanan başka bir dildeki harfleri kullanarak yazmaya çalışma gibi).

Öğrenmenin, bu iki yönlü alanı, eğitim sürecinde farklı ihtiyaçlar için farklı uygulamaları da beraberinde getirmektedir. Birçok alan için hangi tip öğrenmenin söz konusu olduğu ve bu öğrenmenin gerekliliklerinin neler olduğu daha net olarak ortaya çıksa da dil öğrenme süreci için bu iki öğrenmenin de –üstelik de biri diğerini öncelemeyecek biçimde- geçerli olacağını söylemek, sanırız ki yanlış olmayacaktır.

İşte dil öğrenmenin bu kısmen karmaşık doğası, “bilginin nasıl edinileceği” sorusuna alternatif yanıtlar ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Belki de bu yüzden birçok alanda öğretime dair standart kılavuzlar işlevsel olarak uygulamaya dâhil olsa da dil alanına gelince kimi kez birbirinin devamı, kimi kez de birbirinin karşıtı sayılabilecek anlayışların ve metotların mevcut olduğunu görebiliriz.

Dil öğretim sürecinin bu iki ayaklı (bilgilendirici-beceri geliştirici) yapısı, oluşturmacı anlayış içinde kendine çok daha rahat ve kendiliğinden bir yer oluşturabilmektedir. Basitten karmaşığa doğru ilerleyen, ‘öğrenen’i, öğrenmenin baş aktörü tayin eden, öğrenilecek yeni bilgiyi, öğrenende hâlihazırda var olan eski bilgi üzerine inşa etmeyi öngören bu yaklaşım, gerek teori gerekse uygulama aşamasında aynı ölçüde elverişli ve son derece ‘kullanışlı’ bir yol haritası olma özelliğini taşır.

Dilin bu bahsettiğimiz iki yönlülüğünde, bazı dönemlerde eğitim-öğretim anlayışında *beceri* ayağının baskın düşmesi sonucunda öğrenmenin *uygulama* olduğu varsayımının hâkim olduğu görülür. Bu bakışın doğurduğu davranışçı öğrenme kuramı, yeni dönemde kendini gösteren bilişselci kuramlar karşısında demode ve kısmen geçersiz konuma düşmüştür. Örneğin çok yakın zamana dek eğitim dünyasında itiraz görmez bir kabul olan davranışçı ekol, öğrenmede biliş faktörüne odaklanmayan prosedürleri ve öznenin öğrenmedeki rolünü yadsıyan varsayımlarıyla, özneyi ve bilişi temel alan oluşturmacı prensipleriyle çelişmiştir. Yine de bir öğretim sürecinde sadece tek bir yaklaşımın ya da metodun uygulanacağını düşünmek yanlış olur; zira karmaşık etkinlikler bütünü olan dil öğretiminde gerektiği durumlarda diğer yaklaşımların da kullanıldığına şahit olmaktayız. Bir ders içeriğinde ağırlıklı olarak oluşturmacı bir tavır sergileyen etkinliklerin, kimi zaman davranışçı öğretim metotlarından faydalanma ihtiyacında olması öğretimin doğası gereğidir.

Dil öğretimi alanında çalışan araştırmacılar ve uygulayıcılar, yakın dönemlere

kadar bir yabancı dili öğrenirken geçtiğimiz zihinsel süreçlerin, ana dilimizi öğrenirken geçtiğimiz süreçlerle çok benzer olduğunu varsayıyorlardı ve yabancı dil öğretiminde ortaya konan programlar, yöntem ve teknikler, materyaller hep bu varsayım üzerinden hazırlanıyordu. Ancak bir zaman sonra (tüm dünyada ama özellikle de Batı’da sınırların kalkıp, halkların kaynaşarak evlilik, meslekî gereklilik veya eğitim nedeniyle başka ülkelerde yaşamaya ya da sık seyahat etmeye başlamasıyla ve bunu sonucu olarak toplumsal yapının çokdilli, çokkültürlü, karma bir biçime dönüşmesiyle) “yabancı dil” olgusu farklı dinamikleriyle tekrar tanımlanmaya başlamıştır.

Yeni bakış açısına göre erken yaşta edindiğimiz anadil ile ergen ya da yetişkinlikte öğrendiğimiz yabancı dil öğrenme süreci şu yönleriyle birbirinden çok farklıdır:

-Anadili öğrenme, çocuk yaşlarda gerçekleşir. Oysa yabancı dil, genellikle anadilin öğrenimini takip eden daha geç zamanlarda öğrenilmektedir.

-Anadil için “edinim”, yabancı dil için “öğrenim” söz konusudur. Bu iki kavramın bileşenleri ve zihinsel süreci farklılık gösterir.

-Yabancı dil öğreniminde genellikle anadil öğrenirkenki bol zamana sahip olmak mümkün değildir; ayrılacak zaman çok daha kısıtlıdır.

-Anadil öğrenirken daha otomatik, daha tepkisel bir öğrenme gerçekleşir; oysaki yabancı dil öğrenirken bilişsel bir farkındalık söz konusudur; nedensellik aranır ve kişisel bakış açısı sık sık devrededir.

-Sorgulama söz konusudur, bilinç devrededir; yeni gelen bilgi, zihinde mevcut olan şablonlar üzerinden analiz edilerek alınmaya çalışılır; verileni düşünmeden otomatik olarak alma davranışı olmaz.

-Zaten bir dili (anadili) öğrenmiş olduğu için yeni öğreneceği dile bakış açısını, geçmiş dil algısı ve deneyimleri yoluyla oluşturacaktır. Dil yetisini daha önce bir kez (anadilini öğrenirken) kullandığının ve genel anlamıyla dil mekanizmasının farkında olacaktır.

-Zaten bir dil (anadili) bildiği için yeni dil hakkında yapılacak kuramsal açıklamaları -henüz uygulamaya geçmemiş olsa da- kolaylıkla anlayacaktır; yani bir aracı dil zaten mevcuttur.

-Birinci dilde kendisini ifade etme alışkanlığı oluşmuştur; bunu ikinci dile taşımaya çalışacak ve mevcut eksikliklerinin, sınırlılıklarının değerlendirmesini, önceki öğrenmeleriyle kıyaslayarak yapacak ve ifade etme konusunda kendisini geliştirmeye çalışacaktır. Kısaca; “neyi” bilmesi gerektiğinin, “neye” ihtiyacı olduğunun farkındadır.

-İlk diliyle yaşadığı bir sosyal yaşam deneyimi ve dünya bilgisi vardır yani dilin işlevlerinin, rolünün ve iletişim boyutunun farkındadır (Field, 2005).

İkinci dilin öğreniminin anadil öğreniminden farklı olduğu konusunda günümüz araştırmacılarının ve eğitimcilerinin büyük oranda hemfikir olduklarını söylemiştik. (Burada birinci dil dendiğinde (L1), anadil kastedilmektedir ve ikinci dil (L2) dendiğinde ise iki farklı grubu işaret etmiş oluyoruz: anadili ile aynı anda bir başka dili de -o dilin konuşulduğu çevrede yaşarken ya da o dili konuşan bir ebeveyn/bakıcı ile iletişim kurarak- öğrenenler ile anadilinden farklı bir dili, yabancı dil kapsamında ve daha çok kurumsal bir eğitimden geçerek öğrenenler).

Şimdi iki araştırma sahası açısından bu iki öğrenmenin farklılıklarına değinelim: **-Dilbilimsel bakış açısına göre:** Geleneksel dilbilime göre her insanda doğuştan beraberinde getirdiği bir dil mekanizması mevcuttur ve içine doğduğu toplumun dilini öğrenirken bu temel iskeletten faydalanır, o dile dair edinimlerini gerçekleştirirken, bu mekanizma ona altyapı hizmeti sunar. Bu mekanizma, Amerikalı düşünür ve dilbilimci Noam Chomsky'nin 1960'larda ortaya attığı **"Üretici-Dönüşümsel /Evrensel Dilbilgisi Kuramı"**nda bahsi geçen dilsel iskelet yapısıdır. Geleneksel dilbilgisi araştırmaları ve uygulamaları bu varsayım üzerine kuruludur. Buna göre ilk öğrenilen dil (anadil) edinimi ile sonraki dönemlerdeki yeni dil öğrenimi şu esaslarda farklılıklar gösterir:

-İkinci dili öğrenmeye başlayan kişi, birinci dilde kendisine fayda sağlayan Evrensel Dilbilgisi mekanizmasına başvurmaya devam eder.

-Evrensel Dilbilgisi mekanizması ilk öğrenilen dilde destek sağlar ancak sonra bu destek kaybolur, bu yüzden ikinci dil edinimi/öğrenimi, anadil öğrenimi sürecinden çok farklıdır.

-Her ne kadar Evrensel Dilbilgisi mekanizması sadece anadil öğreniminde destekleyici olsa da ikinci dil edinimi/öğreniminde kişi anadil ediniminden kalan deneyimleri üzerinden benzer bir biçimlendirme çabasına girer.

-Evrensel Dilbilgisi mekanizmasının desteği, ilk ergenlik döneminden itibaren etkisini kaybetmeye başlar, böylece ikinci dil edinimi/öğrenimi için sorgusuz ve refleksif anadil öğreniminden oldukça farklı olan bilinçli, farkındalıklı ve eleştirel bir zihinsel süreç ortaya çıkar.

-İkinci dil edinme/öğrenme sürecinde evrensel prensipler hâlâ geçerlidir ve ikinci dil öğreniminde yol gösterici rol oynar. Bununla birlikte dil kullanıcısı, anadile

uyarlanmış parametrelerini bu kez ikinci dilin bileşenlerine uyarlamak durumundadır.

-Evrensel dilbilim ölçütleri, hangi dilbilimsel olguların ediniminin en kolay, hangilerinin en zor olduğunu belirleyici durumdadır.

-Bilişsel bakış açısına göre: Bu bakış açısı, dil olgusunu ve öğrenimini tek başına ele almaz; onun genel biliş kavramının bir parçası olduğunu kabul eder. Buradan yola çıkarak, ikinci dil edinme/öğrenme sürecini, başka herhangi bir konuda uzman olma süreciyle benzer olduğunu iddia eder. Bilişselciler, ikinci dil edinimi/öğreniminin iki alanı kapsadığını söyler: edinim/öğrenim ve kullanım. Öğrenen, ikinci dille ilgili zihinsel tasarımı nasıl oluşturur ve bu oluşturduğu tasarımdaki bilgiyi iletişim sahasında nasıl kullanır? Burada dilin iki ögesi arasındaki ilişkiye dikkat çekmek gerekir: *belirtik bilgi* ve *örtük bilgi*. Belirtik bilgi dendiğinde kastedilen, dilin temel yapısına dair öğrenilen sistematik ve betimleyici bilgilerdir. Örtük bilgi ise açık biçimde ifade edilmeyen ve ancak o dilin konuşulduğu sosyal çevreden çıkarımlar yoluyla kazanılan bilgidir. Belirtik bilgi, dilbilgisi kazanımı için zihinde çözümsel performans gerektiren bir yapıya sahipken, örtük bilgi yaşantılar yoluyla olarak kazanılan ve analiz gereği duymadan otomatik olarak elde edilen bir yapıdadır.

İkinci dil edinimi/öğrenimi sürecini bir **transfer/aktarım çabası** olarak tanımlayan bir anlayış vardır. Bu anlayışa göre öğrenen; süreç boyunca anadilinden, öğrendiği ikinci dile sıkça transfer yapma eğilimi taşır. Transfer kavramını ilk dillendirenler, dilin bir alışkanlık davranışı olduğunu öngören davranışçılardı. Onlar, ilk dilde kazanılmış dilsel davranışların, sonraki öğrenmelerine de yansımaları olağan buluyorlardı. Sonraki dönemlerde ise bilişsel öğrenme psikologları bilişsel ilişkiler açısından sorunun, ikinci dilin birinci dilden farklı gereklilikleri olduğunu öne sürmüşlerdir. Burada bir dilde var olup diğerinde olmayan dilbilgisel özellikleri ortaya çıkarmaya yönelik bir zihinsel tutum söz konusudur. Duruma, iki dil arasındaki söz dizimi, dilin ait olduğu yapısal grup (eklemeli, bükünlü, vs), canlı-cansız varlıklara yükledikleri dilbilimsel değer (zamirler) gibi dilbilimsel açıdan farklılıkların öğrenme sürecine yansıtılması olarak bakılır.

İkinci dil öğrenme sürecine dair bir başka yaklaşım da **aradil varsayımı** (*İng*: interlanguage (*Fr*: l'interlangue ou la langue intermédiaire) üzerinde durur. Bu varsayıma göre ikinci dili öğrenmeye çalışan kişi, anadili ile hedef dil arasında bir melez dil geliştirir. Bu melez dil beynin, iletişim kurmak için oluşturduğu bir ara formdur ve zamanla iyileşmesi ve hedef dile yoğunlaşması beklenir ancak bazı durumlarda bu kullanım, alışkanlık hâline dönüp kalıcı olabilmektedir.

Birçok araştırmacı, ikinci dil öğreniminin zihindeki bilgileri sürekli olarak yeniden düzenleme yoluyla ve böylece yeni dilbilimsel bakış kazanabilmek adına daimî bir bilişsel süreç olduğunu öne sürer. Bu bakış açılarına sahip modellerden biri olan *Çok Boyutluluk Modeli* 'nde bu yeniden yapılandırma çabası, gelişimsel sürecin bir parçasıdır ve burada öğrenenin performansını etkileyen iki bilişsel etken vardır: Bunlardan ilki, öğrenenin içinde bulunduğu gelişim evresidir. Gelişim kademelidir; öğrenen her yeni dilsel yapıyı oluşturmayı başardıkça dilbilimsel sınırlılık hâli de kademeli olarak ortadan kalkar. İkincisi; basitleştirme ve aşırı genelleme boyutudur. Öğrenen, yeni dil kullanımına dair yaşadığı sorunları bertaraf edebilmek ve üzerinde hâkimiyet kurabilmek için *basitleştirme ve aşırı genelleme* yoluna gidecektir.

İkinci dil öğrenimine dair yapılan bu yoğun çalışmaların ortaya koyduğu bir başka gerçeklik de öğrenenin, öğrenme sürecine doğrudan dâhil olan bir aktif katılımcı olduğunun kabul edilmesi gerekliliğidir. Zira öğrenenin, yeni bir yapıyla karşı karşıya kalması durumunda ilk amacı elbette ki anlamı kavramak olacaktır fakat o aynı zamanda bundan sonra kendi iletişimde kullanabilmek amacıyla o yapının sözdizimsel sıralamasına, yani biçimsel yapıya da odaklanacaktır. Öğrenen, kendi bilişsel düzeneğinin, bilişsel etkinliklerinin ve bunlardan ortaya çıkan sonuçların gözlemcisi konumundadır yani ikinci dil öğreniminde anadil öğreniminde sıklıkla rastlamadığımız yoğun üstbilişsel etkinliklerin de devrede olduğu gözlemlenmiştir (Field, 2005).

İkinci dil (buradaki kasıt yabancı dildir) öğreniminin sürecin nitelikleri açısından birinci dilin (anadil) öğreniminden farklılıkları konusunda yapılan bu yoğun çalışmalar, dil olgusunun, dolayısıyla dil öğreniminin ve öğretiminin bilişsel etkinlikler kapsamı içinde ele alınması gerekliliğini net biçimde ortaya koymaktadır. Bu veriler ışığında bilişsel işleyiş ve süreçlerin ışığında hazırlanmış bir yabancı dil dersinin verimli ve etkili olacağını söylemek sanırız ki yanlış olmayacaktır.

2.3.2. Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri

Yeni bir bilgiyi öğrenme aşamasında öğrencilerin, süreci basitleştirip kalıcı öğrenmeyi sağlamak amacıyla bilerek ya da bilmeyerek strateji kullanımına gittiklerinden bahsetmiştik. Öğrencilerin başvurdukları üç ana grup strateji olduğunu gözlemlenmiştir: üstbilişsel stratejiler, bilişsel stratejiler, toplumsal-duygusal stratejiler (O'Malley, Chamot, 1990).

BİLİŞSEL STRATEJİLER

Bir yabancı dil öğrencisinin süreç boyunca başvurduğu bilişsel stratejileri şu şekilde sıralamak mümkündür (Saydı, 2007):

Tekrarlama: Hem dilsel verilere (sözcüğün yazımı, sesletimi, tonlaması veya bir söz kalıbın söz dizim sırası gibi) hem de bahsedilen içeriğe dair bilgi girişini daha anlaşılır kılmak amacıyla başvurulan bir stratejidir. Öğrenciye bilgiyi açık, anlaşılır hale getirmede yardımcı olduğu gibi öğretmene de öğrencinin öğrenme durumu hakkında ipuçları sunar. Bu stratejinin en alt seviyeden üst seviye gruplarına kadar yoğun biçimde kullanıldığı görülür. Alt seviye öğrencileri, tekrarlamayı daha çok yeni bilgiyi anlamak, açıklamak için yaparken, ileri seviye öğrencileri aynı zamanda yeni bilgiyi iletişim ortamında işine yarayacak bir malzeme olarak kullanabilme hevesiyle de tekrarlama yapar.

Kaynakların kullanılması: Yabancı dil öğrenme sürecinde öğretmen tarafından belirlenen ders materyallerinin dışında öğrencinin yazılı-sözlü alanda eksikliklerini gidermek için farklı kaynaklardan faydalanma yoluna gittiği görülür. Öğretmenin, öğrenciyi doğru kaynakları seçmek ve onların hangi bölümlerinden ne şekilde yararlanabileceği konusunda yönlendirmesi yani *kaynak yönetimini* nasıl yapacağı konusunda ona yardımcı olması gerekir.

Gruplandırma: Öğrenciler bir ‘parçalar yığını’ olarak önüne gelen dilsel verileri anlayabilmek ve bellekte kalıcı hâle getirebilmek için onları kategorize etme eğilimi gösterirler. Bu kategorizasyonu yaparken, önceki dil öğrenme süreçlerinden getirdikleri kazanımları buraya taşırlar; gelen sözcükleri, cins/özel isim, sıfat, fiil, zarf gibi sınıflara ayırarak ya da bir bağlam içinde yer alan ilişkili sözcükleri aynı konu başlığı altında toplayarak depolamaya çalışırlar.

Not tutma: Bu strateji tekrarlama ve gruplandırma stratejileriyle bir araya gelerek anlamlı ve kalıcı öğrenme yolunda büyük yarar sağlar. Etkili bir not tutma stratejisi, yeni bilgiyi anlaşılır kılmaya, bellekte saklamaya, hatırlamaya ve ihtiyaç duyulduğunda yerinde olarak kullanmaya yardımcı olur. Burada kastedilen, duyulana ya da görüleni birebir kopyalamak değildir. Not tutma, zihne oldukça aktif bir görev veren bir işlemdir; öğrenci, duyup gördükleri arasında hangilerinin not tutmaya değer olduğuna hızlıca karar vermeli ve seçtiklerini kendi ifadeleriyle yeniden yazmalı ve sınıflandırabilmelidir. Bunu yaparken öğrenci, gelen bilgiyi ezberlememiş, kendine mal etmiş olacaktır yani anlamlı öğrenme gerçekleşmiş olacaktır.

Tümdengelim ve tümevarım: Öğrenme, bilgiyi yeniden oluşturma sürecidir. Benzerlikleri, ilişkileri ve bağlantıları takip eden bir yabancı dil öğrencisi, bunlar

arasındaki hiyerarşik şemayı görebilecek ve hangi bilginin hangi kaynaktan doğduğu, yine aynı şekilde hangi kaynağın hangi bilgiye dek ulaştığı konusunda çözümlenmeler yapacaktır. Bu çözümlenmeler ona sözcükleri gruplama, dilbilgisi kurallarını genellemeye başvurarak öğrenme gibi konularda yardımcı olacaktır.

Tamamlama: İletişim kurmaya çalışan yabancı dil öğrencisi, ifadelerini kurgularken bazı zihinsel boşluklar yaşar; dile getirmek istediğinin tam karşılığını bilmiyor ya da hatırlayamıyordur. Bu durumlarda iletişimi durdurmayı tercih etmeyen öğrenci, alternatif çözümler aramaya gider. Önceden kategorileştirmiş olduğu bilgi grupları arasından şu an bulmakta zorlandığı parçanın benzerlik yoluyla yerini tutacak ya da zıtlık yoluyla ona işaret edecek uygun sözcüğü, yapıyı, kalıbı seçer ve kullanmaya çalışır. Bu strateji, hem dil hem de strateji kullanıcısı olarak öğrencinin özgünlüğü artırır ve dilsel üretimler yaparak otonom bir süreç yönetimini devreye sokar.

Derinlemesine inceleme: Bir bellek stratejisi olan bu strateji, aslında bir tür sondaj çalışmasıdır. Yeni bir bilgi geldiğinde öğrenci, bellek yoklaması yaparak onu, önceki öğrenmelerine iliştiirme, onlarla ilişkilendirme çabasına girecektir. Bu yeni bilgiyi eskilerle arasında benzerlik varsa eklemeye yaparak, öncekileri geçersiz kılıyorsa düzenlemeler/düzeltilmeler yaparak yeniden oluşturacaktır. Örneğin bir okuma etkinliği sırasında önce biçimsel bir göz atma gerçekleşir. Metnin başlığı, bölümleri, ön açıklamaları metinde ne bulacağına dair ipuçları verir. Okuma devam ederken de sonraki bölümlerde karşılaşılması muhtemel olan içeriğe dair tahminde bulunmayı mümkün kılar. Bunlar gerçekleşirken görünüşte sadece önündeki metinle muhatap olan öğrenci aslında arka plânda bir bellek tarama çalışması yapmaktadır. Burada sırasıyla yapacağı bilişsel işlemler şunlar olacaktır: önbilgileri etkinleştirmek, metin şemasını biçimlendirmek, anlamsal çıkarım yapmak, önbilgi ile metni bütünleştirmek (Ülper, 2010). Öğrenci ayrıca karşılaştığı cümlelerde dilbilgisi kurallarının işleyişi konusunda da seçici bir dikkat sergileyecektir. Önceki öğrenmelerini yoklayacak, şimdi karşısında olanlarla karşılaştıracak, eklemeye ve elemelere yoluyla zihinsel şemalarında düzenlemelere gidecektir.

Özetleme: Bir sözlü ya da yazılı metnin içerik olarak özünü oluşturmak amacıyla sadeleştirerek aktarılması anlamına gelen özetleme, içinde birçok bilişsel etkinlik barındırır: okuduğunu anlama, önemli bölümleri fark etme, bölümler arası bağlantıyı izleme, önce analiz sonra sentez yoluyla özgün ifadeler kullanarak yeni bir metin oluşturma. Bu bir dilsel kod çözme ve yeniden kodlama işlemidir. Bu etkinlikler gerçekleştirilirken bilişsel stratejiler kullanılır ve bu etkinliklerin planlaması ve takibi de

bazı üst bilişsel stratejilerin kullanımıyla sağlanır. Bazı araştırma sonuçları, başarılı öğrencilerin özetleme stratejisine sıkça başvurduğunu ortaya koymuştur (Bremner, 1999; Akt. Saydı, 2007).

Çeviri: Yabancı dil öğrencisinin refleks olarak başvurduğu bir stratejidir. Yabancı dilden anadile, anadilden yabancı dile çeviri şeklinde iki yönlü olabilir. Yoğun bilişsel etkinlikleri ve dolayısıyla stratejileri barındıran çeviri eylemine, modern yaklaşımların hâkim olduğu dil derslerinde çok başvurulmasa da -hatta zararlı görülse de- bu etkinlik, öğrencinin zihinsel kavrama çabasında önemli yer tutar. Göstergibilimsel bir yorumlama çabası olan bu stratejinin yabancı dil derslerinde bir yöntem olarak kullanılmaması gerektiğini savunan dil öğreticilerine göre bu stratejinin dilsel beceri olarak daha ileri seviyeye sahip olan öğrenciler tarafından kullanılması daha doğru olacaktır çünkü başlangıç seviyesi öğrencilerinin aynı anda dilbilgisi, sözdizimi bilgisi ve kelime bilgisi gerektiren bu etkinlikte kritik hatalar yapması ve ortaya yanlış çeviriler çıkarması ihtimali yüksektir.

Çıkarım: Dilsel yapılarda anlaşılma söz konusu olduğunda (daha önce karşılaşmadığı, unuttuğu, karşılığını zihninde net olarak bulamadığı bir zaman kipine ya da yabancı bir sözcüğe rastlamak gibi) öğrenci, okuduğu veya dinlediği metnin bağlamından bir ipucu çıkarmaya, o eksik parçayı diğer parçalar yoluyla tamamlamaya çalışır. Aslında bu strateji sadece yabancı dil öğrenme sürecinde kullanılmaz; anadilimizde de ilk kez duyduğumuz bir sözcüğü, deyimini ya da yerel bir dilsel kullanımı, içinde kullanıldığı bağlamdan yola çıkarak anlamlandırmaya çalışırız. Burada bilgiyi doğrudan almak yerine dolaylı/örtük bir öğrenme söz konusu olmaktadır bu yüzden analogi kurma, karşılaştırma yapma gibi ileri düzey zihinsel alışkanlıkları olan bireyler bu stratejinin daha çok farkındadır ve elbette daha etkili kullanıcılarıdır. Sadece iç doğrultulu okuma yapabilen erken dönem yaş grubu öğrencilerinden farklı olarak dış doğrultulu ya da etkileşimsel okuma etkinliğini gerçekleştirebilen daha ileri yaş grubu öğrencilerinin başvurabildiği bir strateji olan çıkarım yapma; metinde yer alan ses, harf, sözcük bilgisi ve sözdizimsel bilgi gibi somut bilgileri olduğu kadar *anlamsal bilgi* ve *şematik bilgi* denilen art alan bilgisini de işe koşar. Görsel olmayan bu bilgi kaynakları metinde mevcut olmayan eksik öğeleri, okurun zihinsel şemalarından faydalanarak çıkarımlar yapma yoluyla tamamlamaya çalışır (Ülper, 2010).

Çıkarım stratejisi de aktarım stratejisi gibi bilişsel oluşturmacı öğrenme süreçleriyle oldukça ilişkilidir; zira burada da zihinsel şemaların yoklanması, dengesizlik hâlinde anlam yüklemeye çalışılması, şemaların, dolayısıyla bilginin yeniden düzenlenerek yapılandırılması, örgütlenmesi söz konusudur. Nitekim bilişsel

yapılandırmacılığın öncü ismi kabul edilen Piaget de çıkarım işlemine dair şöyle bir açıklamada bulunmuştur:

Bir kişinin eylemlerinde her zaman bir çıkarım söz konusudur; metinde somut ögeler var iken kişi somut olarak var olmayan ögelere de başvurur. Verilen ögelerle somut olarak verilmeyen ögeler birleştirilerek bir bilgi elde edilir. Oysa çıkarım yapılmamış olsaydı, elde edilen bu bilgi sadece metinde somut ögeler yer aldığı anda öğrenci tarafından algılanacaktı. (Guion, 1981, Akt. Saydı, 2007, s. 47).

Aktarım: Psikoloji alanına ait olan bu terim, öğrenme psikolojisi çatısı altında çalışan davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramcılarının sık sık başvurduğu bir referans niteliği taşır. İlk olarak davranışçıların dile getirdiği bu kavram, motor becerilerin öğrenilmesinde ilk öğrenmenin, sonraki öğrenmelere etki etmesi olarak karşımıza çıkar. Daha sonra psikanalizin kurucusu olan Freud, bunu bireyin bir kişiye yönelik duygu ve algılarını başka bir kişiye olan duygularına taşıması olarak nitelemiştir. Öğrenme psikolojisi bağlamında ise, öğrenilmiş bilginin, öğrenilecek olan bilgiye dair işleyen sürece taşınması anlamına gelir. Karşılaştığı yeni bilgiyle eski bilgileri arasında benzerlikler olduğunu fark eden öğrenci, öğrenme sürecini kolaylaştırmak amacıyla eskiden yeniye bir aktarım gerçekleştirir. Bunu çoğu zaman, bilinçsizce yapar ama strateji kullanımı konusunda uzman öğrenci bunu etkin bir farkındalıkla sistematik olarak kullanır. Bu kullanım, bir harekete geçirme eylemidir. Perrenoud (1999), bu harekete geçirme durumunu şöyle açıklar:

“Harekete geçirmek, sadece kullanmak ya da uygulamak demek değildir; aynı zamanda uyarlamak, ayırt etmek, birleştirmek, genellemek veya açıkça belirtmek, ayarlamak, düzenlemek; kısacası bilgileri durumlarla birleştirerek onların yerini (görevini) değiştirmektense biçimini değiştiren karmaşık zihinsel işlemler bütünüdür yönetmektir (...), günümüzde kullanılan beceri kavramının merkezinde okulda ya da çalışma hayatında olsun, harekete geçirmek tanımı yer alır” (Perrenoud 1999, Akt. Saydı, 2007, s. 42).

Burada ifade edilen “harekete geçirme” tanımı bir bakıma Piaget’nin bilginin düzenlenmesi sürecini yansıtmaktadır ve bu yönüyle aktarım stratejisi, bilişsel oluşturmacı yaklaşımının öngördüğü öğrenme ilkeleriyle de uyumaktadır. Biz bu çalışmamızda ikinci yabancı dilin öğrenilmesinde birinci yabancı dilin etki alanını incelerken öğrencilerin özellikle aktarım stratejisine başvurma sıklıkları ve biçimleri üzerinde yoğunlaşacağız.

ÜSTBİLİŞSEL STRATEJİLER

Bilişsel yapılandırmacı yaklaşım ilkelerine göre hazırlanmış bir yabancı dil dersinde öğrencilerin kullanabilecekleri/kullandıkları bilişsel stratejilere değindikten sonra öğrencilerin, anılan bu stratejileri tanınması, kullanması ve yönetmesi için gerekli bir kontrol kulesi görevini yapacak olan üst bilişsel stratejilerden bahsetmek yerinde olacaktır.

“Düşünme üzerine düşünme” ya da “bilişin bilişi” olarak da nitelenen *üstbiliş*, İngiltere ve ABD’deki akademik kariyeri boyunca öğrenme süreçleri ve stratejileri üzerine yaptığı yoğun çalışmaları sonucunda güçlü bir teorisyen olarak kabul edilen İngiliz eğitim psikoloğu Ann Brown’ın (1943-1999) tanımıyla; kendi belleğimiz ve onun işleyişine dair bilgimizi niteleyen *biliş bilgisi* ve bilişimiz üzerindeki kontrolümüzü ve onu organize etme yeteneğimizi işaret eden *biliş düzenlemesi*’nden oluşan iki boyutlu bir olgudur. Brown, biliş bilgisi denince üç tür bilgiye işaret eder:

-*Bildirimsel bilgi*: Zihindeki temel öğrenme aracı olarak belleği tanımak, içine aldıklarının, alabileceklerinin ve sınırlarının farkında olmak.

-*İşlemsel bilgi*: Yeni bir bilgiyi öğrenmeye çalışırken, kullanabileceği bilişsel öğrenme stratejilerini tanımak ve uygulamak.

-*Durumsal bilgi*: Hangi öğrenme koşullarında hangi stratejilerden faydalanabileceğinin bilincinde olmak; deneyimlerinden yola çıkarak stratejileri uygun biçimde ve verimli olarak nasıl kullanabileceğini bilmek.

Brown, biliş bilgisinin erken yaştaki öğrencilerden çok yetişkin öğrenci gruplarında oluşabildiğini ileri sürer.

Jacobs ve Paris (1987) de biliş düzenlemesi deyince üç aşamadan bahseder:

Planlama: Yeni bir öğrenme durumunda bellekteki önbilgilerin taranması ve aktarılması, hangi stratejilerden yararlanılacağına ve kaynakların nasıl işe koşulacağına karar verilmesi.

Düzenleme: Stratejilerin kullanımı esnasında kendini izleme, gerektiğinde müdahale etme ve kontrol etme.

Değerlendirme: Öğrenme aksiyonu sırasında ortaya çıkmış olan kendi öz düzenleme süreçlerini ve öğrenme etkinliği sonucu oluşan ürünü gözden geçirme ve değerlendirme.

Bireylerde üstbilişin gelişimi üzerine yapılan çalışmalar birkaç önemli noktaya vurgu yapmaktadır:

-Üstbiliş, yaş ilerledikçe gelişim göstermektedir; çocuklar ve ergenler biliş bilgisi ve düzenlemesi farkındalığından büyük oranda yoksunken, yetişkin gruplarda üstbilişin aktivasyonu bazen gözetim altında bazen de kendiliğinden gözlemlenmiştir.

-Bellek görevleri de yaşa bağlı olarak fark edilmektedir; çocuklar bir bilgiyi hatırlamaları gerektiğinin ve ergenler neyi nasıl hatırlamaları gerektiğinin çoğu zaman farkında değilken, yetişkinler otomatik seçme yoluyla kendilerine daha sonraki öğrenmelerinde gerekli olabilecek bilgileri ayırt etmekte ve onları belleğe nasıl kaydetmeleri gerektiğiyle ilgili bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımına gitmektedir. Elbette her yetişkinin üstbiliş farkındalığının ve kullanımının verimli ve yeterli olduğunu söylemek yanlış olacaktır; yine de yetenek bakımından daha üstün olsa da üstbiliş farkındalığı konusunda daha az yetkin olan öğrencilerin, daha zayıf yetenekli fakat üstbiliş farkındalığı yüksek olan öğrencilere nazaran daha düşük seviyede başarı gösterdikleri gözlemlenmiştir. Bu araştırma sonuçlarının okul hayatına taşınmasının en büyük katkılarından biri de müfredat dâhilinde üstbiliş farkındalığının oluşturulmasının ve üstbiliş kullanımının geliştirilmesinin, düşük yetenek veya yetersiz bilgi yüzünden akademik başarı gösteremeyen öğrenciler üzerinde umut verici değişimler yaratmasının ortaya konmuş olmasıdır. Bu bulgular, üstbiliş farkındalığı konusunun da eğitim programlarının içeriğine dâhil edilmesini sağlamıştır. (Swanson, 1990; Akt. Ülker ve Ersözlü'den naklen, 2014).

Öğrenme stratejileri üzerine yapılan araştırmaların bir başka sonucu da öğrencinin aslında üç tip strateji kullandığının fark edilmesidir. Bir süreç ürünü olan öğrenme, sürecin farklı kesitlerinde farklı stratejilerin işe koşulmasıyla sağlanmaktadır (Pressley & W. McDonald, 1997).

-*Öğrenme öncesi başvurulan stratejiler:* Öğrenme hedefini saptama, eski ve yeni bilgiler arasında nasıl bağlantı ve düzenleme yapılacağını plânlama ve yeni bilginin nasıl kullanılacağını belirleme.

-*Öğrenme sırasında başvurulan stratejiler:* Bilişsel stratejiler dediğimiz tanımlama, tahmin etme, izleme, çözümlenme ve yorumlama işlemleri.

-*Öğrenme sonrasında başvurulan stratejiler:* Gözden geçirme, düzenleme ve yansıtma.

Bu sınıflama üzerinden bakıldığında daha çok öğrenme öncesi ve öğrenme sonrası stratejilerinin üstbilişsel müdahaleye karşılık geldiğini görmek mümkündür. Öğrencinin,

öğrenmenin bu üç aşamasında ihtiyacına uygun stratejileri sıklıkla kullanması, zamanla onun strateji uzmanı olmasını sağlayacaktır. Pressley ve arkadaşları (1987), uzman öğrencilerin strateji kullanımına yönelik bazı saptamalarda bulunmuşlardır:

-Kullanılacak stratejilerin planlamasını doğru yapmak, öğrenmeyi kolaylaştırır.

-Hangi stratejinin hangi öğrenme koşullarında ve nasıl kullanılacağına dair yardım sağlayan durumsal bilgiye sahip olmadan tek başına bilişsel strateji kullanımı, olumlu sonuca götürmeyebilir.

-Bellekte kayıtlı önceki bilgiler, yeni öğrenmeleri kolaylaştırmaktadır ve etkili öğrenmede bazı strateji eksikliği durumlarında telâfi sağlamaktadır.

-Gelişimin yeteneğe ve zekâyâ değil, çalışmaya bağlı olduğu gerçeğinden yola çıkarak öz güdülenme ve dikkat toplama becerilerini harekete geçiren öğrenciler, iyi birer strateji kullanıcılarıdır.

-Tüm bu sayılan işlemleri alışkanlığa dönüştürerek otomatik olarak gerçekleştiren ve böylelikle zihin kaynaklarını -daha az zihinsel yük ile ekonomik olarak- kalıcı öğrenmeye yönelik bilişsel işlemlere tahsis eden öğrenciler, iyi birer strateji kullanıcılarıdır.

Öğrenme etkinliğinde üzerinde bu kadar önemle durulan üstbiliş mekanizmasının çalışması birkaç değişkene göre değişim gösterir (Duell, 1986; Flavell & Wellman, 1977; Akt. Schunk 2012).

-*Birey değişkenleri:* Bireyin zihinsel gelişim düzeyi, üstbiliş gelişimini ve kullanımını doğrudan etkiler. İleri yaş grubu öğrencilerinin, daha genç olanlara oranla daha çok üstbiliş bilincine sahip oldukları ve üstbiliş stratejilerine başvurdukları saptanmıştır. Yine akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin gösterdiği yüksek performansın arka planında üstbiliş stratejileri konusunda aktif ve yetkin olmaları dikkat çekmektedir.

-*Görev değişkenleri:* Her öğrenme aynı biçimde gerçekleşmez. Hedeflenen öğrenmenin içerdiği konu ve bilgi dağarcığı, her öğrenme biçimi için aynı zorluk derecesinde değildir. Birey, öğrenme biçimi ve zorluk derecesi arasındaki bağlantıyı otomatik olarak kurar ve söz konusu bilgileri ayırt etmede seçici dikkat sergiler.

-*Strateji değişkenleri:* Dıştan içe, somuttan soyuta doğru ilerleyen zihinsel gelişim

çizgisinde birey, yaşı ilerledikçe gözlemlenen eylemlere dayalı stratejilerin yanı sıra içe yönelik düşünsel stratejileri de uygulamaya başlar. Strateji gruplarını ve nerede kullanıldığını bilir, hangi öğrenme koşulunda hangi stratejileri uygulayacağına karar vermek adına inisiyatif geliştirebilir (Schunk, 2008; Çeviri editörü: M. Şahin, 2011).

Bilgiyi işleme kuramında *yürütücü kontrol/ yürütücü biliş* (İng. *metacognition/ Fr. métacognition*) olarak adı geçen mekanizma, aslında genel olarak üstbiliş kavramına denk düşmektedir. Senemoğlu'nun tanımıyla (2013, s. 335) *yürütücü kontrol sistemi; bireyin güdüsel süreçlerinin kontrolü de dâhil olmak üzere, bilginin dışarıdan alınıp performans olarak üretilinceye kadar tüm bilgiyi işleme süreçlerini yürüten yönergeleri üretilip uygulayan bir sistemdir*. Yürütücü biliş de üstbiliş stratejilerindeki gibi iki genel alanda yetkinlik gerektirir: *biliş hakkında bilgi sahibi olma* ve *bilişi izleme*. Bireyin bu iki yetkinliği oluşturarak gerçekleştireceği öğrenme etkinliklerini düzenlemesinde sisteme dâhil olan dört ana unsur mevcuttur: yürütücü biliş bilgisi, yürütücü biliş yaşantısı, öğrenme birimi (amaçlar), öğrenme stratejileri (eylemler). Bu sistem içinde de üç sınıf bilgi aktif halde yer alır: bireyin kendi öğrenme özellikleri ile ilgili bilgisi, öğrenme birimi ile ilgili bilgisi, bilişsel stratejilerle ilgili bilgisi (Senemoğlu, 2013, s. 338).

Üstbilişsel stratejilere dair bir başka sınıflandırma da şu şekilde yapılabilir:

- Önceden tahminde bulunma ya da planlama
- Genel dikkat-seçici dikkat
- Özyönetim
- Özdenetim
- Bir problemin belirlenmesi
- Özdeğerlendirme (Saydı, 2007)

Tardif'e göre (1992), üstbiliş; bireyin hem kendisi üzerinde hem de kullanacağı bilişsel stratejiler üzerinde bilgi sahibi olması ve kontrol sağlaması anlamına gelir. Öğrenme etkinliği esnasında öğrenci, bilişsel unsurlar bakımından görevinin ne olduğunu, bu görevi hangi stratejiler yardımıyla gerçekleştirebileceğini ve sürecin hangi aşamasında olduğuna bağlı olarak hangi tür bilgiyi (bildirimsel, işlemsel ya da durumsal) aktifleştirmesi gerektiğini bilmek durumundadır.

Okuma etkinliğinde yürütücü biliş stratejilerini Dansereau (1985), pratik bir İngilizce kısaltma ile şöyle formülize etmiştir:

M.U.R.D.E.R. stratejileri olarak anılan bu formülasyonda her bir harfin temsil ettiği bir üstbilgi etkinliği söz konusudur.

M (Mood-Hazırlanma): Kişisel bir çalışma programı hazırlama, bir takvim/çizelge oluşturma, çalışılacak konu/metin ve öğrenilecek bilgi hakkındaki yaklaşıma dair kendi üzerinde gözlem yapma.

U (Understanding- Anlama): Konuya/metne dair önemli ve zor görünen noktaları tespit etme

R (Recall- Geri çağırma/hatırlama): Konu/metin içeriğindeki fikirleri bellekteki önbilgilerden referans alarak yorumlama, detaylandırma ve önemli olanları saptama

D (Digest- Özümseme): Önemli fikirleri ve karıştırılan öğeleri tanımlayarak ortaya koyma

E (Expand- Geliştirme/Yayma): Öğrenilecek bilginin/çalışılacak metindeki bilginin nasıl kullanılacağına dair yanıt arama

R (Review- Gözden geçirme): Öğrenme süreci sonunda yapılan değerlendirme sonuçlarından yola çıkarak yapılan hataları tespit etme ve üzerinde çalışma, öğrenme sürecini yeniden düzenleme.

Dansereau'nun okuma etkinliği için tanımladığı bu stratejiler, genel olarak öğrenme etkinliğinin üstbilişsel stratejileri olarak da kabul görmektedir.

Yürütücü bilişsel ya da üstbilişsel işlemleri yürütebilmek, bireyin kendi üzerinde irade göstermeye, değişiklik yapmaya yetkin olmasını gerektirir; bu yetkinliği en genel kavrayışıyla **otonomi** kavramı ifade eder. Bununla birlikte üstbilişsel mekanizmayı anlatan birkaç kavrama da değinmek gerekir.

Özyönetim/ otonomi (İng: autonomy/ self-management/self-direction; Fr: autonomie/autogestion): CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales)'in tanımı uyarınca Yunanca 'auto' (kendi kendine) ve 'nomos' (kural) sözcüklerinin bir araya gelmesiyle oluşan bu kavram, kendi kuralları üzerinde hüküm sahibi olmak; seçme, karar verip harekete geçme konusunda özerk olmak, özyönetimi sağlamak anlamına gelir. Eğitim alanındaki karşılığına bakacak olursak, Holec (1979)'in tanımına göre; 'kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu almak, öğrenme sürecinin her aşamasında ve boyutunda farklı kararlar almayı üstlenmek' demektir. Bu da şunları yapmakla mümkün olmaktadır: hedef belirleme, içeriği ve süreci tanımlama, uygulanacak metot ve teknikleri seçme, bilginin kazanımı sürecini kontrol etme, gerçekleşen

öğrenmelere dair değerlendirme yapma. Öğrenme yolculuğundaki bir birey, zihinsel olgunluğu yeterli dereceye ulaşmışsa, içinden geçtiği bu süreç boyunca kendini ve öğrenme nesnelileriyle ilişkisini, davranış biçimlerini, zorluk ve kolaylık yaşadığı durumları ve alanları izleme yetisine sahiptir. Bu izleme, hangi alanlarda ne tip düzenlemeler yapmaları gerektiği konusunda onlara dönüt verir ve bu dönütler doğrultusunda birey, alması gereken tedbirleri alır, değiştirmesi gerekenleri değiştirir, eksikleri varsa tamamlamaya çalışır. *Özyönetimli öğrenmenin (İng: autonomous learning / self-directed learning / self-managed learning; Fr: apprentissage autonome/ apprentissage auto-dirigé)* yaşça daha büyük ve zihinsel işleme açısından daha ileri seviyedeki öğrencilerde aktifleştiği gözlemlenmiştir. Üstbilişsel becerileri gelişmiş olan bireyler, öğrenmelerinde otonomi sağlayabilen bireylerdir. Araştırma ve öğrenmelerine dair problemleri görüp saptama ve çözüm stratejileri geliştirme konusunda uzmandırlar.

Özdenetim (İng: self-control /auto-control; Fr: auto-contrôle): Öğrenme sürecinin her aşamasında kendi biliş durumu ve biliş etkinlikleri konusunda farkındalıklı bir gözlem ve kontrol mekanizması geliştiren otonom öğrenci, hangi durumda nasıl bir müdahale gerektiğinin bilincindedir. Çoğu kez özdüzenlemeyle birlikte anılan özdenetimde birey, kendisine verdiği yönergeler, ödevler, etkinlikler, tutum ve davranış geliştirme çalışmalarının gerçekleştirilmesine dair iradî bir yaklaşım sergiler.

Özdeğerlendirme (İng: self-assesment; Fr: auto-évaluation): Öğrenme süreci boyunca bilginin kazanımına dair yapılan değerlendirmeler, öğrencinin durumu hakkında bilgi verir. Bu değerlendirmeler sadece öğretmen tarafından yapılmamalıdır; öğrenci de kendi bilişi üzerinde değerlendirmeler yapabilmelidir. Özdeğerlendirme, öğrenciye kendi öğrenmesinin sorumluluğunu hatırlatır ve böylece öğrenci, başarısının ya da başarısızlığının öğretmenin çabasına ve takdirine bağlı olmadığını bilincine varır. Bu bilinçlilik hâli, öğrencide kendi gelişimine liderlik etme ve durumunu iyileştirme arzusu uyandırır. Doyon et Legris-Juneau (1991)'ye göre özdeğerlendirme, dört aşamalı bir süreçtir:

- Planlama aşaması
- Uygulama aşaması
- Sonuçları gözden geçirme aşaması
- Karar alma aşaması

Bu dört aşamada, öğrenci değerlendirme döngüsü içinde kendi öğrenmesine etki

eden tüm faktörleri bir arada gözden geçirir: öğretmenleri, ailesi, arkadaşları, vs. Bu sürekli döngü halinde olan bir süreçtir; değerlendirme sonuçları, öğrenciyi, -durumu iyileştirmek amacıyla-tekrar sürecin başına götürür.

DUYUŞSAL (SOSYO-DUYUŞSAL/ SOSYAL-DUYGUSAL) STRATEJİLER

Öğrenmede karşılaşılabilecek bilişsel aşamaları başarıyla geçebilmek, iyi bir biliş yürütücüsü olmakla mümkündür. Biliş yürütme işi de bireyin psikolojik ve sosyal koşullarıyla yakından ilişkilidir. Bu bakımdan öğrenmede duyuşsal stratejilere dair bazı kavramlara değinmek gerekir.

Özdüzenleme (Ing: self-regulation; Fr: auto-régulation): Genellikle özkontrol becerisiyle birlikte anılan bu kavram, tarihsel süreç içinde sırasıyla; davranışçı kuram, sosyal-bilişsel kuram, bilişsel gelişim teorisi ve bilgiyi işleme kuramı çerçevesinde sıkça anılsa da belki de en fazla oluşturmacı yaklaşımının temel öngörülerinden birini oluşturur. Vygotsky, sosyal oluşturmacı yaklaşımında çevreden etkilenen bir özdüzenleme üzerinde dururken, Piaget, bilişsel oluşturmacı bilgi kuramında bunu bireyin bilişsel evrimi bağlamında ele alır. Onun, bilginin yapılandırılmasında, bireyin izlediği basamaklardan biri olarak üzerinde durduğu bu üstbilişsel mekanizma, öğrenmeyi gerçekleştirmeye çalışan bireyin öz farkındalığını ve öz müdahalesini anlatır. Yapılandırmacı çerçevede özdüzenleme mekanizmasının nasıl işlediğine dair varsayımları şu şekilde anlatmak mümkündür:

- Bilgi aramak için içsel bir motivasyon vardır.
- Anlayış, verilen bilgiden ötesine ulaşır.
- Zihinsel temsiller gelişimle değişir.
- Anlayış düzeylerinde ilerlemeli düzenlemeler vardır.
- Öğrenmenin önünde gelişim engelleri vardır.
- Yansıtma ve yeniden yapılandırma öğrenmeyi etkiler (Schunk, 2008; Çeviri editörü: M. Şahin, 2011).

Öğrenmede oldukça önemli bir yer tutan özdüzenleme mekanizması, bireyin kendi öğrenmesine üç aşamalı bir müdahalesinden oluşur.

-Özizleme / İzgözlem (İng: self-monitoring; Fr: autosurveillance / auto-tutorat): Bireyin kendi biliş durumunu ve davranışlarını dışarıdan bir bakışla izlemesi anlamına gelen öz izleme, kendisi üzerinde dikkat kesilmeyi gerektirir. Bandura'ya göre (1986) öz izlemede iki ölçüt vardır: “düzenlilik” ve “yakınlık”. Birey, davranışlarını, unutmaya ve çarpıtma risklerini bertaraf etmek adına belli bir periyod dâhilinde, düzenli olarak ve davranışı gerçekleştirmesinin üzerinden çok zaman geçmeden yani yakın bir zamanda gözlemlemelidir. Krashen'in “*monitoring*”; denetleme/ düzelti kuramında geçen (İng: *monitoring /tutoring*; Fr: *monitorat /tutorat*) monitör eşliğinde öğrenme/ gözetim altında öğrenme modelinde, öğrencinin üretimleri ve davranışları, bir öğretmen/rehber gözetimindedir. Özizlemede gelişim sürecini birebir izleyen ve düzenleyen bu rehber öğretmenin yerini bireyin kendisi alır; yani davranış gözleme ve değiştirme sorumluluğu bizzat kendisine aittir. Hem bir monitör tarafından hem de kendisi tarafından gözlemlenen öğrencilerin, diğer öğrencilere göre daha başarılı oldukları saptanmıştır (Schunk, 2012).

-Otodidaktik/Özöğrenim (İng: self-instruction /autodidaxy, autodidacticism; Fr: autoformation /auto-apprentissage / autodidaxie): TDK sözlüğünde ‘kendi kendini yetiştirme işi’ olarak tanımlanan özöğrenim kavramı Portelli ve Carré'ye (1993) göre beş farklı duruma işaret eder. Onlar, burada kastettiğimiz özöğrenim kavramı için okuldaki resmi eğitimden, bazı durumlarda materyalden, rehberden ve öğretmenden uzak olarak kendi kendini yetiştirme anlamının dışında bir tanımlama ile **bilişsel özöğrenim (autoformation cognitive)** ayrımını yapmıştır. Otonom bir öğrenme durumunda söz konusu olan farklı psikolojik mekanizmaların ve kavramların bir araya getirilip kullanılması anlamına gelen özöğrenim, üstbilişsel etkinlikler içinde önemli yer tutar. Burada esas olan ‘nasıl öğreneceğini bilme’dir, öğrenme sanatına vâkıf olmaktır. Gün geçtikçe eğitim politikalarında daha çok anılan ve yer verilen bu kavram, her şeyi bilip öğreten öğretmen algısının değişmesiyle birlikte, öğretmenin sadece rehberlik yapabileceği, gerçek öğrenmenin ise birey tarafından kendi çabalarıyla gerçekleşebileceği kabulünden hareketle öğrencilerde kendi biliş düzenlemesini ve öğrenme programını yapabilme yetisini geliştirmek, eğitimin hedeflerinden sayılmaya başlamıştır. Bir bilgiyi, olguyu, olayı değil, ‘*öğrenmeyi öğrenme*’ esas olmaya başlamıştır.

-Özpekiştirme/ Özpekiştirim (İng: self-reinforcement; Fr: auto-renforcement): Özdeğerlendirme sürecinde kendi öğrenmelerine dair bulgular toplayan öğrenci, olumlu ya da olumsuz sonuçlara bakarak, kendisini motive etmek adına eğitimin vazgeçilmezi olan pekiştiricilerden faydalanmalıdır. Pekiştiricinin dışarıdan, yani değerlendirmeyi yapan

bir rehber/öğretmen tarafından verilmesine alışkın olan birey, öz düzenleme mekanizmasını oluşturup işletirken, eğitimin bu ayağını atlamamalıdır. Zayıf yönlerini güçlendirmeye ve yeterli bulduğu üretimlerini de ödüllendirmeye yarayacak pekiştiriciler kullanması, bireyin özgüdülenmesinde/ içsel motivasyonunda onu, hedefe taşıyacak sürekli bir devingenlik yaratır. Özpekiştirme yapan bireylerin özdüzenleme ve özdenetleme yapmakta başarılı oldukları gözlemlenmiştir; zira süreci yeniden başlatmak zahmetli ve bazen yıldırıcı olabilmektedir. İşte bu yüzden motivasyon, otonom bir öğrenme için de son derece önemlidir.

Motivasyon/güdülenme (İng: motivation; Fr: motivation): Bireyi bir tutum ve davranışa iten güdülenme hâli olan motivasyon, öğrenmenin başarısına dair en önemli iç sebeplerden ve belirleyicilerden biridir. Öğrenme, hele de kendi rehberliğini üstlenerek öğrenme, çok sayıda güçlük barındıran bir girişimdir. Otonom öğrenmede kendini gösteren hedef seçme, hedefe odaklanma, karar verme, devam etme, zorlukları gidermeye çalışma, değerlendirme yapma, iyileştirme çabaları gibi kişisel müdahaleler ve gayretler ancak etkin bir güdülenme varsa mümkün olabilir, aksi takdirde süreç başlasa da yarım kalacak ve etkin bir öğrenme söz konusu olamayacaktır. Bazı öğrenme psikologlarının tasarladığı ve bilişsel temellere dayanan **motivasyonlu öğrenme modeli**, öğrenmede üç aşamalı bir güdülenmeden bahseder: *görev öncesi güdülenme*, *görev sırasında güdülenme* ve *görev sonrası güdülenme*. Görüldüğü gibi öğrenme etkinliğini başlatma, yürütme ve değerlendirip iyileştirme, ancak yeterli motivasyon sağlanınca etkili olabilmektedir.

Motivasyon, sadece destekleyici bir unsur olarak görülmemelidir; son dönemlerde psikoloji alanında yapılan çalışmalarda motivasyonu oluşturan örtük olgular, detaylı biçimde dile getirilmeye başlamıştır. Burada kişinin öğrenme sürecine etki eden bazı kavramlar üzerinde durmakta fayda görüyoruz.

Başarı motivasyonu: Öğrenme etkinliğini gerçekleştirirken, bireyi başarıyla sonuç almak üzere harekete geçiren bu güdülenme üzerine yapılan çalışmalar, eğitim ve öğrenmenin merkezinde yer alır. Bireylerdeki başarıma güdüsü, psikolojinin bir bilim dalı olarak kendini ortaya koymaya başladığı dönemlerden itibaren, üzerinde çokça çalışılan bir konu olmuştur. Bu çerçevede ortaya konan zenginleştirici ve çeşitlendirici kuramlar, bizi, bireyi işe koşan etkenlerin neler olduğu hakkında günbegün daha detaylı olarak bilgilendirmektedir. John Atkinson'un (1957) *beklenti-değer teorisi*, bireyin davranış ortaya koymada iki koşul güttüğünü söyler:

1. Bireyin, verilen görevi başarabileceğine, hedefe ulaşabileceğine dair olumlu bir beklentisi olmak durumundadır.

2. Birey, gösterilen hedefi, çaba göstermeye değer bulmalıdır.

Bu iki koşulun birinin ya da ikisinin yokluğu halinde başarıma motivasyonu sekteye uğrar. Bir görev karşısında genel olarak birey, yaklaşım-kaçınma çelişkisini yaşar. Başarma arzusu, egosuna dair duygusal tatmin elde etme isteği, onu harekete geçmeye iterken, başarısızlık korkusu da harekete geçmesini engeller. Başarı motivasyonunun seviyesi, bireyin seçeceği görevin zorluk derecesinde etkilidir; yüksek seviyede başarı motivasyonu, beraberinde başarısız olma riskini aza indirecek ama başarıma duygusunu da tatmin edecek zorluktaki görevleri seçmeye güdülerken, düşük seviyede başarı motivasyonu, bireyi, ona başarı duygusunu yaşatacak kadar kolay olan ya da başaramayacağı -böylelikle başarısızlığına dair mazeret sunacağı- kadar zor görevleri seçmeye itmektedir (Atkinson, 1957).

Atkinson'un ardından başarı motivasyonu kuramı, Eccles ve Wigfield (2002) tarafından geliştirilmiş hâliyle yeniden kurgulanmıştır. Buna göre başarı güdüsünü etkileyen faktörleri şöyle sıralayabiliriz:

-*Göreve dair benlik kavramı*: Bireyin belli alanlarda daha yetenekli ve dolayısıyla daha başarılı olduğuna dair öz inancını anlatır. Özyeterlilik algısı, görevin başlatılmasında ve yürütülmesinde belirleyicidir, ileride de değineceğimiz içsel motivasyonu harekete geçiren bir faktördür.

-*Göreve dair zorluk algısı*: Görevin ne kadar zor olduğuna ve başarılıp başarılamayacağına dair algı, başarı motivasyonunu etkiler.

-*Değer-beklenti*: Görevin çaba sarf etmeye değer olup olmadığına dair inanç, başarı motivasyonunun oluşumunda etkilidir. Bu inanç, başarı duygusunun tatminini arzu etmekten doğan *başarı değeri*, bireyin yaptığı işten keyif almasından doğan *içsel değer*, görevi gerçekleştirme sonunda öğrenilenlerin, sonraki öğrenmelerde işe yarayacağı inancından doğan *kullanışlılık değeri* ve görevi başarmak için adanacak zaman boyunca mahrum kalınacak ya da ihmal edilmesi gereken olgular ve eylemlerden doğan *bedel inancı* etkenlerini içine alır. Bunlara ek olarak *beklenti* de bir görevin başarılmasının, sonraki görevleri başarmada etkili olacağına dair oluşan ihtimali ifade eder.

Özdeğer Kuramı: Bireyin görevin başarılacağına ve çabaya değer olduğuna inancının yanı sıra kendi yeteneklerine dair algısı da başarısında rol oynar. İnsan, yetenekli olduğuna inanmak ve başkalarını da buna inandırmak ister, zira yeteneklerini kullanarak başarılı olmanın, onun hem kendi gözünde hem de diğerlerinin gözünde değerli kılacağını düşünür. Bu yüzden özdeğerini korumak ya da arttırmak adına ya daha büyük başarılarla imza atmak için risk alır ya da başarısızlıktan kaçınmak için riskten uzak durur.

Atıf (Yükleme) Kuramı: Avusturya kökenli Amerikalı psikolog Fritz Heider, insan davranışlarında belirleyici olan etkenlerden birinin de olaylara anlam yüklemeye çalışırken başvurduğu birtakım atıflar/ yüklemeler olduğunu ileri sürer (Heider, 1958). Atıflar, bireyin başarıya motivasyonuna, başarıya çabasına ve başarıya dair beklentilerine doğrudan etki etmektedir. Weiner, bireyin atıf eğilimlerini içsel ve dışsal atıflar olarak iki grupta incelemek gerektiğini söyler; buna göre çaba, yetenek, duygu durumu gibi içsel faktörlere yapılan atıflar ve öğretmenin etkisi, görevin zorluğu, şans ve başkalarının yardımı gibi dışsal faktörlere yapılan atıflar gözlenmiştir. Bu atıflar bazı durumlarda bilişsel/duygusal felç hâli yaratıp bireyi başarı elde etmek için çaba sarf etmekten bile alıkoymaktadır.

İçsel Motivasyon: Dışarıdan gelecek herhangi bir ceza korkusu ya da ödül beklentisi olmadan, bireyin görevi başlatmaya ve sürdürmeye olan isteklilik durumu olarak açıklayabileceğimiz iç/içsel motivasyon, öz düzenleme kavramıyla yakından ilişkilidir. Zimmerman'a göre (1990) motivasyon, hedefin başlamasından bitimine kadar her aşamada devreye girer: sağduyu (öz yetkinlik, sonuca dair beklentiler, ilgi, değer, hedef yönelimleri), performans kontrolü (odaklanan dikkat, özizleme) ve özyansıtma. İç motivasyona dair değişkenleri şöyle sıralamak mümkündür: *irade/istenc, değerler, benlik şemaları ve yardım arayışı*. Bu değişkenler içinde bilişsel ve üstbilişsel sürecin işleyişine etki eden ve bu yönüyle bilişsel oluşturmacı öğrenmenin sınırlarına daha fazla dâhil olan, benlik şemaları değişkenidir. Markus ve Nurius'un (1986, s. 954) "bireyin zihninde süregelen hedeflerin, isteklerin, güdülerin, kaygıların ve korkuların bilişsel dışavurumu" olarak tanımladığı bu yapı, beceriye, istence ve kişisel eylemliliğe dair bilişsel ve duyuşsal değerlendirmeleri içerir. Benlik şemaları (kendilik algısı), motivasyon ve strateji kullanımı arasında sıkı bir bağ olduğu düşünülmektedir. Kişinin kim ve ne olduğuna dair inancı, yani benlik şeması, onun güdülenmesinde ve görevlere yönelik strateji seçiminde ve genel çerçevede bakılınca öz düzenlemesinde temel oluşturur (Schunk, 2012).

Buraya kadar değinmiş olduğumuz duyuşsal stratejilere dair kavramlar, tarihsel süreç içinde farklı psikolojik akımların terminolojisinde yer almaktadır. Davranışçıların,

sosyal-bilişselcilerin, bilişselcilerin ve oluşturmacıların kazandırdığı bu kavramları organize ederek duyuşsal stratejileri geniş bir çerçevede görmek gerekir. Öğrenme sürecini kolaylaştıracak ve katkı sağlayacak olan bu stratejilerin İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak Fransızca öğrenen yetişkin öğrenci gruplarındaki etkililik durumunu çalışmamızın uygulama kısmında ortaya konan sonuçlarla irdeleyeceğiz.

2.3.3. İkinci Yabancı Dilin Öğrenme ve Öğretme Sürecinin İlk Yabancı Dilinkinden Farkı

1940'lerden itibaren dünyanın, gelişen koşullarla birlikte farklı etnik grupların yoğun olarak bir arada yaşadığı bir yer haline gelmesiyle, “öteki” üzerinden farklı dilleri ve kültürleri tanıma eğilimi artmaya başlamıştır. Özellikle ABD'ye göç eden Avrupalı ve Asyalı sayısı arttıkça, yeni nesil göçmenlerin eğitim problemleri arasında dil öğretimi ilk sıralarda yerini almıştır. Bu öğrencilerin anadillerinin baskın rol oynamasının, bir anlamda kültürel entegrasyonu ve eğitim sürecini sekteye uğrattığı düşüncesi, bilimsel ve eğitsel alanda yeni dilin edinilmesi ya da öğrenilmesinde anadilin etkisi üzerine odaklanma sonucunu da yaratmıştır. Ayrıca çokkültürlü evliliklerin artmasıyla beraber sonraki kuşak çocuklarında ikidillilik olgusu dikkat çekmeye başlamıştır. Bütün bu süreç sonunda ikidillilik olgusu ve işleyişi hakkında dilbilim alanında ilklerini ABD'de gözlemlediğimiz birbirini takip eden bir dizi akademik çalışma ortaya çıkmıştır. Başını Bloomfield, Freis, Lado, Long gibi dilbilimcilerin çektiği bu seri çalışmalar, alanda bir terminolojinin ve metodolojinin doğmasını sağlamıştır. Başlangıçta anadili olarak iki dili de kullanan melez kültürlü bireyler kastediliyorken, sonraki dönemlerde anadili dışında kullandığı diğer dili edinen ya da öğrenen tüm bireyler için kullanılmaya başlanan, İngilizcede SLA (Second Language Acquisition research) Fransızcada ALS (acquisition d'une langue seconde) ya da RAS (Recherche en acquisition des Langues Secondes) adı verilen; uygulamalı dilbilimin bir alt birimi olarak kabul edilen ve aynı zamanda yabancı dil öğretimi alanına da dâhil olan bu çalışma sahasında yaklaşık 80 yıldır hatırı sayılır bir bilimsel birikim ve tecrübe oluşmuştur.

Long, SLA/ ALS teorisinin barındırdığı ögelere ilişkin tanımını şöyle yapar:

İkinci dil edinimi teorisi, çocuklarda ve yetişkinlerde, kendiliğinden yani bir doğal ortamda edinme ya da bir kurumda bireysel veya grup içinde eğitim görme yoluyla, eşzamanlı ya da ardışık olarak ikinci dilin ya da bir/ birden fazla yabancı dilin/ lehçelerin kazanımı ve kaybını açıklamaya çalışır (Long, 1983). Long, bu tanımı ortaya koyarak,

aslında birinci dil dışında kalan tüm dilleri *ikinci dil* kapsamında değerlendirme eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Bununla beraber, SLA / ALS alanında yapılan çalışmalarda araştırmaya konu olan öğrenci profilinin tanımında bazı karışıklıklar ortaya çıkmıştır. İkinci dil denince iki farklı duruma işaret edildiği görülür:

-Doğal olarak iki dilli bir ortamda yetişen birey, iki dili de (yetkinlik derecesi birebir aynı olmasa da) sıklıkla kullanmaktadır. Bu durumda da iki farklı koşuldan bahsedilebilir: bireysel çiftdillilik ve toplumsal çiftdillilik. İlkinde ailevî durum ya da yaşam koşulları nedeniyle (farklı etnik gruplardan gelen ebeveyn-bakıcıyla büyüme ya da anavatanından ayrı bir ülkede yetişmek gibi) bireysel olarak çiftdilli iletişim ortamına maruz kalmak söz konusuysen ikincisinde iki dilin de yoğun olarak kullanıldığı ve böylelikle bireyin iki dili *edindiği* bir toplum içinde büyüme kastedilir.

-Tekdilli bir bireyin kendi talebi ve tercihi doğrultusunda anadilinden başka bir dili okulda veya kursta bir sistem dâhilinde bilinçli olarak öğrenmesi söz konusudur.

Çokdilli iletişim, günümüz toplumlarında giderek olağan bir yaşantı hâlini almaya başlayınca, ikinci dil kazanımı⁴ alanında yapılan çalışmalar, yerini üçüncü dilin edinimi/ öğrenimi konusunda araştırmalara bırakmıştır. Bu konu başlığı günümüzde hâlâ yeniliğini korumaktadır. Hâlihazırdaki çalışmalar, mevcut kavram kargaşasını sonlandırmak ve sürece dair kuram/yaklaşım oluşturma sürecini tamamlamak gayretindedir.

Nörodilbilimin dil çalışmalarında disiplinlerarası bir saha yaratmasının yanı sıra, ruhdilbilim ve öğrenme psikolojisi alanında bilişin yapısı ve işleyişine dair bulguların birikmesiyle beraber, beyinde dilsel işleyiş ve öğrenme prosedürleri üzerine odaklanan dilbilimciler, üçüncü dil edinimi/öğrenimine dair bulgularını didaktisyenlere aktararak yabancı dil öğretiminde yeni ve çağın ruhunu yansıtan özellikleriyle heyecan uyandırıcı bir çalışma alanı oluşturmuşlardır. Öyle ki bu çokdilli yaşantı, araştırmacıları dördüncü dil, beşinci dil edinim sürecine odaklanmaya kadar götürmüştür. Bu arka planın sınırları genişledikçe alanda kullanılan terminolojide de yetersizlikler ortaya çıkmıştır; son birkaç yılda alanyazında yer bulan çalışmalarda yapılan çağrılarla bu kavram kargaşasına son

⁴ Başlangıçta ikinci dil edinim kavramı ilk maddede anlatılan koşullar için kullanılırken, zaman içinde alanyazında hem çalışma sahalarının ve denek profilinin farklılaşmasının izlenmesi hem de terminolojide karışıklık yaşandığının gözlenmesi sonucunda bu terimi her iki durum için de geçerli kılacak bir uzlaşmaya gidilmiştir. Biz buradan hareketle her iki grubu da kapsayacak biçimde ikinci dil kazanımı ifadesini kullanmayı yerinde buluyor ve önerinize sunuyoruz.

verip standart bir jargon yaratmak amacıyla, *üçüncü dil* kavramıyla ‘ikinciden sonra edinilen/öğrenilen tüm diller’in kastedileceği konusunda mutabakata varılmaya çalışılmaktadır. Sembol olarak **L3** ve şimdilerde **Ln**, kavram olarak da İngilizcede *third language /additional languages acquisition* Fransızca kaynaklarda *RAL (Recherche en Acquisition des Langues)* olarak ifade edilen bu ‘sonraki diller’, günümüzde pek çok farklı dillerin öğretmenleri/araştırmacıları arasında oldukça ilgi gören bir alan hâlini almaktadır.

Alanyazında, bu sahada kullanılan terimcenin standartlığı konusunda bir sıkıntı olduğu gözlemlenmektedir. Çalışmalar yeni olduğundan SLA alanında olduğu kadar netlik sağlanamamış olsa da iki dilin ardından edinilen/öğrenilen dilkastı ile alanyazın oluşturmaya devam edilmiştir. Bu konuda farklı tanımlar mevcuttur: birçok araştırmacı, dördüncü dil, beşinci dil, altıncı dil kazanımı üzerine yaptıkları çalışmalarda *L4, L5, L6, vs. edinimi (dördüncü dil, beşinci dil, altıncı dil edinimi vs.)* kavramlarını kullanırken, Fouser (1995), *üçüncü dil* terimi ile üçüncü dil ve sonrakileri de kasteder. Gerekçe olarak da çiftdilli olan ya da anadilinden sonra birinci yabancı dilini öğrenmiş olan bireylerin üçüncü dil kazanımında maruz kaldıkları sürecin, bundan sonraki dillerde de (dördüncü, beşinci, altıncı, vs. dil) ruhdilbilimsel süreçler açısından benzer olmasını ileri sürer. Fouser, üçüncü dil kazanımı derken, bireyin, anadilinden sonra aynı anda edindiği iki dilden birini kastetmediğini söyler; eşzamanlı ya da ardıl olarak kazanılan birinci ve ikinci dilden sonra üçüncü olarak öğrenilen dili işaret eder, sırayı vurgular. Sembol olarak da üçüncü dil ve sonrakilerin hepsi için $L \geq 3$ ifadesini kullanır. Bu alanda çokça çalışmaları olan Ringbom (1986) ise, yeni bir dili öğrenmeye başlayan bireyin -özellikle başlangıç aşamasında- daha önce kazanmış olduğu dillere dair bilgilerine başvurmaya doğru güçlü bir itilim duyduğu ve böylelikle önceki öğrenmeleriyle şimdiki arasında etkileşim ve aktarım gerçekleştirdiği bulgusundan hareketle, bu etkileşim sürecinin, bireyin birinci dilinin, ikinci dil üzerinde ortaya çıkan etkisine benzer olduğunu söyleyerek, üçüncü dil kazanımı kavramını L2 sembolüyle, *ikinci dil* olarak ifade eder. Fouser ve bazı araştırmacılar ise, L2 sembolünü, terminolojideki karışıklığı daha da arttıracığı endişesiyle üçüncü dil için kullanmama çağrısı yapmaktadır. McLaughlin ve Nayok ise (1989), ‘*tekdilliler, çiftdilliler ve çokdilliler*’ ayrımını yaparak üçüncü dil için *çokdillilik* kavramını kullanmayı tercih etmişlerdir. Oysaki alandaki çalışmalara bakılınca, çokdillilik kavramının, sosyal bir dilsel yapıya işaret ettiği, yani birden fazla dilin konuşulduğu bir coğrafyada doğan bireyin o birden fazla dili edinmesi ya da bir bireyin iki veya daha çok dili kullanmaya yetkin olma durumunun kastedildiği görülmektedir. Fouser (1995), burada terminolojiyi netleştirmek adına şu öneriyi yapar: *çiftdilli* ve *çokdilli* terimlerini, dilin bireysel ve toplumsal kullanım

durumunu işaret etmek için kullanırken, L2 ve L3 kavramlarını da bireyde dil kazanım süreçlerini ifade ederken, dillerin kazanım sırası kastıyla kullanmak, durumu daha net kılacaktır.

Terminolojideki bu karışıklıktan kaçınmak amacıyla bu çalışmamızda biz, ikinci dil edinimi kavramının kullanımında yaptığımız gibi burada da *üçüncü dil kazanımı* ifadesini kullanmayı tercih edeceğiz ve önereceğiz zira 1990'larda yoğunlaşmaya başlayan çiftdillilerde yeni dil öğrenimi çalışmaları, bize **TLA 'L3; üçüncü dil / sonraki diller edinimi'** denince kastedilen olgunun tek olmadığını göstermektedir. Bu olgu, üç farklı öğrenen/kullanıcı profilini işaret ediyor olabilir:

1. Doğal bir çokdillilik ortamında bireyin üç ayrı dili *kendiliğinden öğrenmesi* yani *edinimi* (Burada da iki tip öğrenen söz konusudur: içinde büyüdüğü aile koşulları itibariyle ikiden fazla dili günlük hayatında aile fertleriyle ya da sosyal hayatta karşılaştığı bireylerle iletişim kurmak için kullanan *bireysel çokdilli* birey ya da ikiden fazla dilin konuşulduğu toplumlarda yetişen *toplumsal çokdilli* birey).

2. Doğal ortam itibariyle ikidilli olarak yetişmiş bir bireyin üçüncü ve sonraki bir dili, kendi isteğiyle sistematik olarak (bir okula giderek, bir kursa devam ederek, vs) *öğrenmesi*

3. Bir başka ihtimal de, tekdilli bir bireyin önce bir *yabancı dili* (okulda, kursta, vs.) *öğrenmesi* ve sonrasında *ikinci/sonraki yabancı dilini* (okulda, kursta, vs.) *öğrenmesi* durumu olabilir. (Cenoz, 2013; Fouser, 1995). Bizim bu çalışmamızda üçüncü dil öğrencisi derken kastettiğimiz profil bu sonuncu olarak andığımız öğrenci grubudur.

Kendi metodolojisini ve terminolojisini oluşturma sürecinde olan bu alan, bazen **çokdillilik** olgusuyla eş anlamlı olarak kullanılıyor olsa da burada bir eşdeğerlik söz konusu değildir; zira çokdillilik kavramı, dil kazanım süreci olarak tanımlanacak bir içerikten çok daha geniş kapsamlı bir çalışma sahasını ifade eder. Ancak üçüncü dil kazanımı, çokdillilik çalışmalarının bir alt başlığı olarak ele alınabilir. Bu alt alan, üçüncü dil kazanımında **cross-linguistic influence (diller arası etkileşim)**, **influence of bilingualism (çiftdilliğin etkisi)** ve **influence of prior linguistic knowledge (önceki dillerin etkisi)** gibi konulara yoğun ilgi uyandırmaktadır (Cenoz, 2013).

Üçüncü dil kazanımı alanında yapılan çalışmalar, bize bu süreçte iki tür kolaylık yaşandığını söylüyor:

-Öğrenilen yeni dilin, daha önce öğrenilmiş dillerle yapısal benzerlik göstermesi söz konusu olduğunda, dilin kazanımı sürecinde olumlu katkılar gözlenmektedir.

-Daha önce başka bir yabancı dil öğrenmiş olan bireyin bu yeni öğrenmesinde önceki sürece dair yaklaşımları, alışkanlıkları ve deneyimleri, süreç üzerinde kolaylaştırıcı etki yaratmaktadır.

Şimdi bütün bu çalışmaların ilk adımı sayılabilecek **cross-linguistic influence** (*İng*)/ **l'influence translinguistique** (*Fr*) / **diller arası etkileşim** (*Tr*) olgusuna ve bu etkileşim içinde çalışmamızın iskeletini oluşturan **transfer/linguistic transfer** (*İng*)/ **transfert linguistique** (*Fr*) / **dilsel aktarım** (*Tr*), kavramlarına değineceğiz.

Önce İngilizcesi **cross-linguistic influence** olarak ortaya çıkan, Fransızcada **l'influence translinguistique** olarak anılan bu kavram, kısaca anadili dışında başka dilleri de kazanmış olan bireylerin yazılı ve sözlü iletişimlerini gerçekleştirirken dağarcıklarında olan dillerin dilbilgisel düzeyde, sözcük düzeyinde, sözdizim düzeyinde ya da sesletim düzeyinde birbiri üzerinde etkili olmasını ifade eder. Odlin, dillerarası etkileşim ile aktarım terimlerini birbirinin yerine kullanmanın uygun olacağını düşünmüş ve tanımını şu şekilde yapmıştır: "**Transfer (aktarım)**", erek dil ile önceden edinilmiş olan (kusursuz olmasa bile) dillerin benzerlikleri ve farklılıkları sonucunda ortaya çıkan etkidir." (Odlin, 1989, s. 27). Odlin ve başka araştırmacılar aktarımın tanımını bu şekilde yapıp çalışma alanını belirlemiş olsa da ortaya çıkan etkinin ne olduğu ve ne sonuçlar doğurduğuna dair tatmin edici bir açıklama getirmemişlerdir. Yine bu alanın başlıca araştırmacılarından Selinker, aktarımı, insanın sahip olduğu diller ile hedef dilin girdisiyle kesişen bir dizi davranışı ifade eden bir üst terim olarak kabul etmeyi doğru bulur. (Gass & Selinker, 1993). Jarvis ve Odlin (2000) ise aktarım ile kastedilen şeylerin çoğunluğunun, iki taraflı olarak **engelleme** (**retention** (*İng*), / **le maintien** (*Fr*)) terimini içeren durumlar olduğunu ifade eder ve **retention** kavramının, **simplification** (*İng*) / **la simplification** (*Fr*) / **basitleştirme** (*Tr*) kavramıyla ilişkilendirilen davranışlarla olduğu kadar henüz **avoidance** (*İng*) / **l'évitement** (*Fr*) **kaçınma** ve **hypercorrection** (*İng*) / **l'hypercorrection** (*Fr*) / **aşırı düzeltim** (*Tr*) gibi kavramlar kadar da dikkate alınmamış olduğunu, hatta bu anlayışın bazen de aktarıma tümüyle karşıt olarak gösterildiğini vurgular.

İkinci dil edinimi çalışmalarını kapsayan alanyazında ikidilli bireylerin sözlü ya da yazılı iletişimlerinde sıklıkla ortaya çıktığı gözlemlenen, dilsel üretimi kimi zaman olumlu kimi zaman da olumsuz etkileyen birçok dilsel alışveriş teşebbüsünden bahsedilse de biz bu olguları, çerçevenin bozulmaması açısından çalışmamızda merkeze aldığımız **olumlu**

aktarım kavramıyla sınırlandırmayı gerekli buluyoruz.

2.4. L1 İngilizceden Sonra L2 Olarak Fransızcanın Öğretiminde Bilişsel Oluşturmacı Yaklaşımın Katkıları

Önceki bölümlerde ikinci yabancı dili öğrenme sürecinin, birinci yabancı dilinkinden farklı olduğuna değinmiş ve bu derslerin farklı program, yöntem ve materyal gerektirdiğine vurgu yapmıştık. Bu farklı tasarımı oluştururken de öğrenme yaklaşımı olarak bilişsel oluşturmacı ilkeler çerçevesinde yapılmış hazırlıkların öğrenme ve öğretme sürecine belirgin ölçüde katkı sağlayabileceğine dikkat çekmiştik. Şimdi de ikinci yabancı dil derslerinin tasarımında hangi ölçütlerden yola çıkılabileceğine değineceğiz.

2.4.1. Dilbilgisel Benzerlikler Üzerinden Oluşturmacılık

Çalışmamızın önceki bölümlerinde detaylı biçimde değindiğimiz yeni bir yabancı dilin öğrenilmesi sürecinde önceki öğrenmelerden aktarımda bulunma girişimi, belki de en yoğun olarak yeni dilin dilbilgisel yapısını anlamaya ve kullanmaya çalışırken karşımıza çıkmaktadır. Hem yazılı hem de sözlü üretim aşamasında “üzerinde anlam inşa edilecek iskelet” olarak tanımlayabileceğimiz bu çatıyı kurarken, istemli ya da istemsiz olarak yapısal bir karşılaştırmaya -bir başka deyişle yeni bir şema oluşturmaya çalışırken eski şemaya bakıp, benzerlikleri/farklılıkları tespit edip kodlamaya- gidildiği gözlemlenmektedir. Transferin kaçınılmaz olduğu bu alanda diller arasındaki benzerliklerin yoğun olması, yeni dilin yapısını kavramak ve bu bilgiyi kullanarak üretimde bulunma çabasını dikkate alınacak ölçüde azaltması ve yeni şemayı oluşturma sürecini kısaltması çalışmalarda elde edilen sonuçlar arasındadır.

Dilbilgisel benzerlikler dendiğinde, dilin yapısal/dizgesel karakteristiğini oluşturan yönleri kastedilmektedir, bunlar arasında da ilk sırada sözdizimi yer alır. Her dilde tümce yapısı bazı öğelerden meydana gelir ve bu öğelerin sıralanış biçimi aynı değildir. Dilsel aktarım girişimlerine bakıldığında en yaygın transferin burda olduğu gözlemlenir. Öğrenen, L1’de mevcut olan dizilimi L2’de tekrarlamak eğilimindedir. Bunun yanısıra isimlerin, sıfatların çoğullaştırılması ve buna dair kurallar, soru sorma biçimleri, fiil çekimleri, yardımcı fiiller, kipler ve kullanılan zamanlar dilden dile farklılık gösterir. Öğrenen, L1’de alışık olduğu bu transformasyonu, aynı hâliyle L2’ye taşıma eğiliminde olacaktır. (Lado, 1957, s. 51-74)

L2 öğreneninde doğal olarak beliren bu davranış kalıplarını, önceki bilgiyi yeni

bilgiye referans noktası olarak tayin etme ve bu yolla planlı-yönlendirilmiş bir olumlu aktarım girişimi sıklığını arttırarak öğrenme sürecinin lehine kullanmak, oluşturmacı yaklaşım esaslı bir ders uygulamasında oldukça mümkün görünmektedir. Bu tespitlerden yola çıkarak uygulama aşamamızda gerçekleştirdiğimiz müdahale derslerimizde tamamen *dilbilgisel benzerlik* zeminine odaklı bir planı takip ettiğimizi belirtelim.

2.4.2. Sözcükbilgisel Benzerlikler Üzerinden Oluşturmacılık

L2 öğrenenin dillerarası etkileşim bağlamında gözlemlediğimiz ikinci önemli girişimi de sözcük temelli olmaktadır. L1 ile L2’de ortak olan ya da çağrışım yaptıran sözcükleri birbirinin yerine kullanma eğilimi, yoğun olarak kaydedilen saptamalar arasındadır.

Sessel ya da yazımsal olan biçimsel benzerlikler, sözcük dağarcığının organizasyonunda -özellikle dil öğrenme sürecinin erken aşamalarında- büyük rol oynamaktadır. Bu girişimin sıklığı, iki dil arasındaki yakınlık/benzerlik oranına ve öğrenenin dilsel yeterlilik düzeyine göre değişebilmektedir. Başlangıçta sesli benzerliklere dikkat kesilen öğrenen, süreç ilerledikçe daha çok sözcüğün anlamından yola çıkan bağlantılar kurma çabasına girişmektedir. L1 ile L2 arasında hem sesli hem de anlamsal eşdeğerlik ya da benzerlik gösteren sözcüklerin, öğrenen tarafından daha hızlı hafızaya alındığı ve yazılı/sözlü üretimde daha sıklıkla ve bir anadil konuşuruna yakın oranda doğru bağlamlarda kullanıldığı da tespitler arasındadır (Ringbom, 2007, s. 26-28). Yeni bir dilin öğretilmesinde bu eğilimi, sürecin kısaltılması ve verimli kullanılmasıyla hem öğrenen hem de öğreten açısından avantaja dönüştürmek, oluşturmacı ilkelerle hazırlanmış bir dersin önemli katkılarından biri olabilmektedir.

2.4.3. Ders Materyalleri Üzerinden Oluşturmacılık

Önceki bölümlerde oluşturmacı yaklaşım çerçevesinde hazırlanan bir programın gerektirdiği izlencenin özelliklerine, ayrıca izlenceyi yürütecek ve takip edecek öğrenci ve öğretmen profiline detaylı biçimde değinmiştik. Elbette bu iki aktörün sürece istendik yönde katılmasının yanı sıra kullanılacak ders materyallerinin de gerek içeriksel gerekse yöntemsel olarak aynı çerçevede hazırlanması da beklenmektedir. Yapılan çalışmalarda tespit edildiği üzere ister dilbilgisel ister sözcükbilgisel ya da her ikisi yönünden olsun, L1 ile L2 arasındaki aynılıklardan / benzerliklerden yola çıkarak diller arasında anlamlı bağlantılar kurma girişimi, öğrenme sürecini etkileyen en önemli unsurlardan biri olan “*bilişsel yük*”ü önemli oranda azaltmaktadır. Öğrenen, öğretmenin rehberliğinde olumlu aktarımı etkili biçimde

gerçekleştirmesini sağlayacak stratejileri öğrenip uygularken “içsel bilişsel yükü”nü, bilişsel işleme aşamasında biliş yardımcı olacak biçimde tasarlanmış ders materyallerini kullanırken de “dışsal bilişsel yükü”nü hafifletmiş olacaktır.

Biz de çalışmamızın uygulama safhasında sekiz haftalık müdahale derslerimizde İngilizce bilenler için hazırlanmış Fransızca ders kitaplarını ve yardımcı kaynakları kullanarak hem öğrenenin hem de öğretenin performansını olumlu sonuçlara dönüştürecek bir yönlendirmeyi gerçekleştirmiş olduk.

Aşağıda, bir yarıyıl süresince ana ders malzemelerine ek olarak yer verdiğimiz ders malzemelerinin bir listesi mevcuttur:

- Difficultés Expliquées du Français for English Speakers**, Vercollier, A; Vercollier, C.; Bourlier, K, CLE International, Paris, 2004
- Discovering French**, Valette, J-P.; Valette, Rebecca M., Mc Dougal Littell, Boston, 1994
- Deux Mondes / Second Edition**, Terrell, T.D.; Rogers, M.B.; Barnes, B.K.; Wolff-Hessini, M., McGraw-Hill Companies, Inc. New York, 1993
- We Trip The Light Fantastic- French Verbs Drills / Third Edition**, DeSales R.R., McGraw-Hill Companies, Inc. New York, 2004
- French Grammar / Fifth Edition**, Coffman Crocker, M.E., Schaum’s Outline Series, McGraw-Hill Companies, Inc., New York, 2009
- linkler. Youtube. Web etc.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmamıza veri sağlamak amacıyla başvurduğumuz nitel ve nicel yöntemlerden ve uygulama çalışmamızın seyrinden bahsedeceğiz.

3.1. Veri Toplama Araçlarının Belirlenmesi ve Oluşturulması

Araştırmamızda, tek grup öntest-sontest uygulamasıyla zayıf deneysel araştırma modeline yer verilmiştir. Bu modeli seçmemizin üç önemli nedeni vardır:

1. Örnekleme oluşturan öğrencilerin sayısı, kapsayıcılık ve güvenilirlik açısından sonucu belirgin kılacak iki grubun (deney ve kontrol gruplarının) oluşturulmasına olanak vermemektedir.

2. Müdahale sürecinde kontrol grubunun kontaminasyonunu -yani deney grubuyla gerçekleşmesi muhtemel istenmeyen etkileşimini- önlemek pek mümkün olmayacaktır ve ortaya çıkacak sonuçlar görünmeyen bir manipülasyona uğrayabileceğinden güvenilirliği sorgulanır duruma getirme riski taşıyacaktır (Moore, 2008).

3. Tek gruplu bir uygulama çalışmasına karar vermemizdeki bir diğer önemli neden de gruplar arasında bir fırsat eşitsizliği doğması ihtimalidir. Sosyal bilimlerde yapılan araştırmalar için belirlenen bilimsel etik ilkeleri gereğince “*özellikle deneysel araştırmalarda bir gruptaki uygulama o gruba katılanları avantajlı kılar, araştırma bittikten sonra tüm gruplardaki deneklerin/ katılımcıların bu avantajdan yararlanmaları sağlanmalıdır*” (Şimşek ve Yıldırım, 2012 s. 201). Çalışmamız sonrasında hazırlık sınıfında eğitim-öğretim dönemi tamamlanmış olacağından kontrol grubundaki öğrencilere deney sürecindeki yoksunluklarını telâfi edecek avantajın sağlanması mümkün olmayacaktır.

Uygulama bölümümüzü oluşturan bu zayıf deneysel deseni desteklemesi, çalışmayı zenginleştirilmesi ve tamamlayıcı olması amacıyla verilerin toplanması aşamasında biri nitel veriye diğeri de nicel veriye dayalı çift yönlü bir çalışma yürütülmüştür. Karma araştırma yöntemini tercih etmemizin iki nedeni vardır:

1. Belge inceleme ve görüşme yoluyla nitel araştırma yöntemlerini de kullanarak

tek gruplu test uygulamamızın sonuçlarının genellenebilirliğini arttırmak hedeflenmiştir zira karma yöntem sayesinde sadece tek yöntemin kullanıldığı bir araştırmada ortaya çıkabilecek olası yanılgıları bertaraf etmek ve bulguların yakınlığına ve doğruluğuna bakarak kesin sonuçlar için güçlü deliller oluşturmak mümkün olabilir (Johnson, Onwuegbuzie, 2004).

2. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yaklaşıma dayalı araştırmalarda, araştırılan gerçekliğe ilişkin daha sağlıklı ve çoğulcu verilere ulaşmak amaçlanmaktadır. Bu yaklaşımın daha güçlü olduğu kabûlüyle son zamanlarda karma yöntemin birçok araştırmacı tarafından gittikçe daha çok benimsendiği ve daha yaygın kullanılmasının savunulduğu görülmektedir (Şimşek ve Yıldırım, 2012).

Amaca ve koşullara en uygun araştırma yöntemleri seçildikten sonra uygulama çalışması başlatılmıştır. Öncelikle çalışma evrenimizi oluşturan, İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak Fransızca'yı öğrenen öğrencilerin bağımsız değişken müdahalesine mâruz kalmadan önce dönem boyunca oluşturdukları yazılı anlatım ödevleri ve yazılı anlatım sınav kâğıtları incelenmiş; bu üretimlerinde İngilizce dilbilgisinden Fransızca dilbilgisine yaptıkları olumlu aktarımların sıklık derecesi ve temel yoğunluk alanları saptanmıştır. Bu kontrollü yazma etkinlikleriyle eşzamanlı olarak, öğrencilerle mülâkat yapılarak Fransızca dilbilgisi öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve zorluklar, ikinci yabancı dil olarak Fransızca'yı öğrenme sürecinde herhangi bir öğrenme stratejisine başvurup başvurmadıkları ve yürütülen programla beraber kullanılan ders materyalleri hakkında görüş bildirmeleri istenmiştir. Biri belge inceleme, diğeri de görüşme yöntemiyle gerçekleştirilen bu iki nitel çalışmanın sonuçları, öğrencilerin yazılı üretimlerinde sık sık başvurduğunu gözlemlediğimiz bir öğrenme stratejisi olan **yatay aktarımın, dikey aktarımı** da (aşamalı öğrenme) içine alarak oluşturmacı bir çerçevede karşılaştırmalı dilbilgisi yöntemiyle tasarlanan bir çalışma sürecinin uygulama çalışmasına zemin hazırlamıştır. Bağımsız değişkenin işe koşulmasından önce İngilizce-Fransızca dilbilgisi karşılaştırmalarının katkısı olmadan mevcut izlencenin uygulanması sırasında bir öntest uygulanmış ve sonra da -manipüle edilmiş bir ders izlencesinin sekiz hafta boyunca öğretim sürecine dâhil edilmesini takiben- bir sontest uygulaması yapılmıştır. Bağımsız değişken ile müdahale sürecinde öğrenmeye katkı sağlayacağını düşündüğümüz bir rehberlik hizmeti de vererek, öğrencilere yetişkin bireylerin dil öğrenme sürecinde kullanabilecekleri bilişsel, üst-bilişsel ve duyuşsal öğrenme stratejileri hakkında tanımlayıcı ve yönlendirici bilgilendirmeler yapılmıştır. Testin değerlendirilmesinin ardından öğrencilerden, sekiz

hafta süren bu karşılaştırmalı dilbilgisi çalışmalarının, Fransızca dilbilgisi öğrenme süreçlerine belirgin bir katkı sağlayıp sağlamadığı konusunda görüş alınmıştır. Son testin uygulamasından altı hafta sonra da öğrenmenin kalıcılığını ve sürerliğini ölçmek amacıyla izleme testi uygulanmıştır.

3.1.1. Nitel Veri Araçları

Karşılaştırmalı dilbilgisi anlatımıyla tasarlanmış oluşturmacı yaklaşım ilkeleri temelli bir ders izlencesinin Fransızca dilbilgisinin kazanımına etkisini ölçmeyi amaçladığımız bu çalışmada, belge inceleme ve görüşme yöntemleriyle nitel veri toplama yoluna gidilmiştir.

3.1.1.1. Belge İnceleme (Doküman Analizi)

Çalışmamızda başvurduğumuz nitel veri araçlarından belge inceleme yönteminden iki farklı analiz için faydalandık. Öncelikli olarak manipülasyon öncesinde öğrencilerin üretimleri olan bazı yazılı anlatım ödevlerini (oluşturdukları metinleri) ve dilbilgisi testlerindeki yanıtlarını, onların birinci yabancı dilleri İngilizceden ikinci yabancı dilleri Fransızcaya ne sıklıkla aktarım yaptıklarını gözlemlemek amacıyla inceledik. Belli başlı konu başlıklarını kapsayan beş yazılı anlatım ödevi ve beş dilbilgisi testinin incelenmesi sonucunda çalışmamızın yön tayininde yol gösterecek şu birkaç saptamayı ortaya çıkardık:

- A1.1, A1.2 ve A2.1 seviye Fransızca derslerinde, öğrenciler anadilleri olan Türkçeden oldukça farklı olan sözdizimini fark etmekte ve oluşturmakta zorluk çekmemişlerdir.
- Sözdizimini oluştururken en çok fiil çekimlerinde zorlanmışlardır (İngilizcede zamire göre fiil çekimi, Fransızcaya kıyasla çok daha basit ve az seçenekli olduğundan bu yeni durum, bir derece zorluk yaratmaktadır).
- İngilizce ve Fransızcada ortak olan sözcükler, tümceleri anlamlandırmada kolaylaştırıcı ve zaman kazandırıcı bir rol oynamaktadır.
- Dilbilgisi alıştırmalarında *présent*, *futur proche*, *futur simple*, *passé composé*, *imparfait* ve *prépositions* konu başlıklarında, ders kitapları ya da öğretim elemanı tarafından herhangi bir yönlendirme söz konusu olmadığı hâlde İngilizcedeki zamanlar ve edatlarla refleksif benzetmeler ve karşılaştırmalar yapıldığı ve bu yönde sorular yöneltildiği dikkati çekmiştir.

Öğretim yılının henüz ilk haftalarında yaptığımız bu saptamalar, öğrencilerin yeni öğrendikleri bu yabancı dilin genel yapısal özelliklerini kavramaya çalışırken istemsiz biçimde önceki yabancı dilleri olan İngilizceye sıklıkla müracaat ettikleri ve benzerliklerden yola çıkarak ortaya koydukları performanslarında giderek hızlandıkları sonucuna varmamızı sağlamıştır. Böylelikle araştırmamızda üzerinde duracağımız ana eksenin **“iki dil arasındaki olumlu aktarım”** olacağı ortaya çıkmıştır.

Çalışmamızdaki nitel araştırma kısmını oluşturan belge inceleme yönteminden ikinci olarak yararlandığımız yer, mevcut programda kullanılan ders kitaplarının incelenmesi olmuştur. Oluşturmacı ilkeler çerçevesinde ve yönlendirmesinde hazırlanan karşılaştırmalı dilbilgisi çalışmalarının hazırlanıp uygulanmasından önce uygulamanın tasarımına rehberlik etmesi için Mersin Üniversitesi Fransızca Mütercim-Tercümanlık Programı Hazırlık Sınıfı derslerinde iki yarıyıl süresince okutulan metot kitaplar ve yardımcı malzeme olarak kullanılan Fransızca dilbilgisi ve sözcük bilgisi kitapları incelenmiştir. Bu materyal seti şu kitaplardan oluşmaktadır:

Temel ders kitapları:

- Alter Ego + / Méthode de Français – A1
- Alter Ego + / Cahier d’Activités - A1
- Alter Ego + / Méthode de Français – A2
- Alter Ego + / Cahier d’Activités - A2
- Alter Ego + / Méthode de Français – B1
- Alter Ego + / Cahier d’Activités - B1

(Hachette Livre; Paris, 2012)

Yardımcı kitaplar:

- Grammaire Progressif du Français – Niveau Débutant / *CLE International; Paris, 2004*
- Grammaire Progressif du Français – Niveau Intermédiaire / *CLE International; Paris, 2003*
- Grammaire Progressif du Français – Niveau Avancé / *CLE International; Paris, 2004*
- Vocabulaire Progressif du Français – Niveau Débutant (2^e édition / *CLE International; Paris, 2010*)

Vocabulaire Progressif du Français 2 – Niveau Intermédiaire- Avancé (2^e édition / CLE International; Paris, 1999)

Ders kitaplarının incelenmesinde, oluşturmacı yaklaşım ilkeleri temelinde hazırlanmış ikinci yabancı dil ders materyalinin gerektirdiği *'hedef kitleyi oluşturan öğrencilerin mensubu olduğu toplumun dili/dilleri, çok dillilik, öğrenci grubunda hâlihazırda var olan önceki dil(ler) zeminine referans, önceki öğrenmelerinden getirdiği yabancı dil öğrenme alışkanlıkları ve uyguladığı öğrenme stratejileri, diller arası etkileşim ve karşılaştırmalı dilbilgisi anlatımı'* olgularına yer verilip verilmediğine bakılmıştır. Ayrıca **dört temel becerinin kazandırılmasında dilbilgisi öğretimine ne kadar yer ayrıldığı ve dilbilgisi örüntüsünü ele alma biçimi** de incelenmiştir.

Ders kitabı incelenirken, oluşturmacı anlayış prensiplerine dayalı bir materyalin nasıl olacağına dair alanyazındaki çalışmalar, ortaya çıkardıkları sonuç ve öneriler dikkate alınmıştır. Ders kitabı incelemesi yapılmadan önce kriterleri belirleyecek bir ders materyali değerlendirme ölçeği seçilmesi için alanyazın taraması yapılmış, farklı yabancı dillerin ders kitaplarını inceleyen çalışmalar ve seçtikleri ölçekler mercek altına alınmıştır. Ölçek seçiminde esasında aradığımız “L2 İngilizceden sonra L3 Fransızcanın öğretiminde kullanılan / kullanılması planlanan bilişsel oluşturmacı yaklaşım prensipleriyle hazırlanmış bir ders kitabı değerlendirme ölçeği” olsa da bu kadar detaylı bir çerçevede hazırlanmış bir ölçeğe maalesef henüz rastlayamadık. Bu sınırlılık dolayısıyla ölçek arayışında çizdiğimiz dar çerçeveyi biraz daha genişleterek en azından bizim çalışmamız için gerekli olduğuna kanaat getirdiğimiz karakteristiğe uygun olanlar arasından seçki yaptık.

Bahsettiğimiz bu biraz daha geniş sınırları olan ölçekte şu özellikler aranmıştır:

- Yabancı dil olarak Fransızcanın öğretiminde genç ve yetişkin yaş gruplarına yönelik kullanılması amacıyla tasarlanmış ya da tasarlanacak olan ders kitaplarına dair bir ölçek olması,
- Uzmanlık alanları ya da meslekî dersler (turizm, gastronomi, idarî bilimler, hukuk, vb) için değil, genel dil öğretimi amacıyla hazırlanmış materyallere yönelik bir ölçek olması,
- Son dönemde giderek yaygın hâle gelen bir çalışma sahası olarak yabancı dil derslerinde multimedya (işitsel-görsel materyaller, internet siteleri, alternatif yayın kanalları, vb) malzemeleri; sözlük, fiil çekim kitabı, derslere yardımcı hikâye kitapları için hazırlanmış bir ölçek yerine dersin ana malzemesi olarak tabir

edebileceğimiz metot kitaplar, dilbilgisi ya da sözcük bilgisi kitaplarına yönelik hazırlanmış bir değerlendirme ölçeği olması,

- Dilsel karşılaştırma, aktarım, önceki öğrenmelerin işe koşulmasını sağlayacak öğrenme stratejilerinin kullanılmasını ve öğrencinin otonom öğrenmesini/değerlendirmesini teşvik eden içerik ve program tasarımının olması,
- Günümüzden çok uzaklaşacak kadar geçerliliği azalmış ya da kaybolmuş veya tersi; henüz defalarca test edilecek kadar zaman geçmediğinden henüz deneme aşamasında diyebileceğimiz çok yeni bir ölçek olmaması, birçok güncel akademik çalışmada referans alınmış olması.

Bu özelliklerden yola çıkarak taradığımız değerlendirme ölçekleri arasından ölçütlere en yakın olarak bulduğumuz J. M. Dochot'nun 1989'da geliştirdiği ölçeği temel almaya karar verdik.

Dochot'nun FLE kitapları için hazırladığı ölçekte yer alan ölçütler genel başlıklarıyla şu şekildedir:

- HEDEF KİTLE
- TEKNİK DONANIM
- ESERİN YAZARLARI TARAFINDAN BELİRLENMİŞ AMAÇLAR
- DİL BECERİLERİ: sesbilgisi, sözcükbilgisi, dilbilgisi
- SÖYLEM EDİNCİ (KONUŞMA BECERİLERİ)
- SOSYO-KÜLTÜREL EDİNÇ
- PSİKO-PEDAGOJİK ÇERÇEVE
 - Genel perspektif
 - Ders içeriği
 - Alıştırmalar
 - Genel Değerlendirme

Bu başlıklar bir ders kitabını içerikten tekniğe, kullanılan görsel-işitsel malzemen değerlendirme biçimlerine kadar her yönüyle değerlendirmeye yönelik bir analiz için tasarlanmış olduğundan, bu ana başlıklar arasında çalışmamızda yol gösterici olacak, oluşturmacı yaklaşım perspektifiyle ilişkilendirilebilecek kısımları temel almayı uygun gördük.

J.M. Dochot'un, yabancı dil olarak Fransızca dersleri için tasarladığı ders kitabı

değerlendirme ölçeğine göre (1989) yer verilmesi öngörülen ölçütleri oluşturmacı anlayış prensipleri açısından değerlendirdiğimizde şu özellikler ön plana çıkmaktadır:

Hedef grup açısından:

-Hedef öğrenci grubunun mensubu olduğu ülke ve anadilinin dikkate alınması (hedef yabancı dilin ve kültürün benzerlikleri açısından, vs)

- Hedef öğrenci grubunun sahip olması beklenen ön koşulların dikkate alınması (kazanmış olduğu önceki diller gibi)

Dilbilgisinin öğretimi açısından:

-Hata analizi yöntemine uygun olarak hazırlanmış olması

-Karşıtsal çözümlenmeye yer verilmiş olması

Psikopedagojik açıdan:

-Dil kazanımında öğrencinin otonom öğrenmesinin ön plana alınması

Alıştırmaların hazırlanması açısından:

-Öğrencinin özdeğerlendirme yapmasına olanak vermesi

Genel değerlendirme açısından:

-Ders kitabında temel alınan metodun hedef öğrenci grubunun niteliklerine ve ihtiyaçlarına uyarlanmış olması

Hazırlık sınıfında kullanılan ana ders kitabı *Alter Ego +* serisini ve dilbilgisi ve sözcük öğretiminde kullanılan yardımcı materyalleri alanda kabûl gören ve sık sık referans alınan bu ölçeğe göre değerlendirdiğimizde oluşturmacı çerçeveli bir dersin temel kabul ettiği bu ilkelerden büyük ölçüde uzak olduğunu görmekteyiz. Yukarıda anılan perspektifler açısından incelediğimizde şöyle bir değerlendirme yapmak mümkün görünmektedir:

Hedef grup açısından:

Hedef öğrenci grubunun mensubu olduğu ülke ve anadili ya da dilsel birikim açısından sahip olması beklenen ön koşullar dikkate alınmamıştır, sadece yaş grubu temelinde hedef grup seçimi yapılmıştır.

Dilbilgisinin öğretimi açısından:

Hata analizi yöntemine uygun olarak hazırlanmamış ve karşıtsal çözümlenmeye yer verilmemiştir (Dilsel karşılaştırma çabası bizi *transfer* stratejisine götüreceğinden

oluşturmacılık temelli ikinci yabancı dil derslerinde izlenecek yöntem açısından en çok aranması gereken nitelik budur diyebiliriz).

Psiko- pedagojik açıdan:

Dil kazanımında öğrencinin otonom öğrenmesini sağlayacak ve destekleyecek bir tasarım mevcuttur.

Alıştırmaların hazırlanması açısından:

Öğrencinin özdeğerlendirme yapmasına olanak vermektedir.

Genel değerlendirme açısından:

Ders kitabında temel alınan metodun hedef öğrenci kitlesinin yaş grubu açısından uygunluk teşkil ettiği ancak grubun sahip olduğu dil(ler)in ve kültürel evrenin, önceki öğrenmelerinden getirdiği yabancı dil öğrenme alışkanlıklarının dikkate alınmadığı gözlemlenmiştir.

Ders kitapları incelememizi yaparken değerlendirmemizin kapsayıcılık derecesini arttırması açısından tek bir ölçekle yetinmek yerine bizim aradığımız niteliklere başka perspektiflerden yönelen farklı bir ölçeği de dâhil etmeyi uygun bulduk. Bununla ilgili olarak incelememizde Abry (2009)'nin yabancı dil olarak Fransızca derslerinde materyal seçimine dair sıraladığı kriterleri de temel aldık.

Abry'ye göre ders materyali seçiminde göz önünde bulundurulması gerekenleri dört temel başlık altında sıralamak mümkün:

- Hedef öğrenci profili
- Seçilecek materyalin temin edilebilirliği ve teknik olarak kullanılabilirliği
- Materyalin içerik olarak kullanılabilirliği (içerdiği sözlü-yazılı metinlerin niteliği, güncelliği, gramer öğretiminin ele alınış biçimi, vs.)
- Materyalin metodolojisi

Görüldüğü üzere Abry bu kriterler arasında ilk yeri “hedef öğrenci profili” ne vermiş ve bunun üzerinde ısrarla durmuştur. Hedef öğrenci profilinin tespitinde ise şunlara dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir:

- Öğrencinin yaş grubunun belirlenmesi,
- Öğrencinin ilgili yabancı dildeki seviyesinin belirlenmesi,
- Öğrencinin genel Fransızca derslerine mi yoksa meslekî alan Fransızca derslerine mi katılacağına belirlenmesi,
- Öğrencinin, ders dışındaki yaşamında Fransızcaya mâruz kalıp kalmayacağına belirlenmesi,
- Öğrencinin anadilinin ve mevcut dillerinin, Fransız diline dilbilimsel, sözcükbilimsel ve sesbilimsel düzeyde yakınlık derecesinin belirlenmesi.**

Bu saydığımız maddeler arasında son madde şüphesiz ki çalışmamızda yön belirleyici olarak yer verdiğimiz özellikleri yansıması bakımından materyal incelememizde temele oturduğumuz kısım olmuştur. Bu önlemenin gerekçesini de alanda çalışmalar yapan pek çok araştırmacının ortaya koyduğu sonuç ve tespitler oluşturmaktadır. Zaten materyal inceleme ve geliştirme faaliyetinin çerçevesini çizerken yapılan tanımlar da aynı noktaya, yani hedef öğrenci grubunun talep ve ihtiyaçlarına en yeterli cevabı verebilecek olanın belirlenmesinin öncelikli olduğuna işaret etmektedir. (Savlı, 2011).

Bu değerlendirmeden hareketle derslerde kullanılan ana materyalin (kullandığı metinlerin otantikliği ve güncelliği, hedef kültüre dair öğrencide entelektüel bir birikimi de ihtiyaç olarak kabul etmesi, yaş grubu itibarıyla -gençler ve yetişkinler- içeriksel ve yöntemsel olarak elverişliliği olumlu özellikler olarak karşımıza çıksa da) yabancı dil olarak Fransızca öğrenen olan oldukça genel bir kitleye yönelik tasarımıyla alışlageldik bir profil çizdiği söylenebilir. Oysaki günümüzde artık tek tek bireylerin ya da en azından tek tek grupların sahip olduğu altyapı özellikleri ve öğrenme alışkanlıkları temel alınarak tasarlanmış metotlar, teknikler ve ders materyallerinden bahsetmekteyiz. Yeni öğrenme kuramlarının öncelediği prensiplerin birçoğu, “öğrenmede özne ve öznellik” dikkate alınarak oluşturulmaktadır. Bunun sonucu olarak öğrenme faaliyetinin öznesi durumunda olan öğrenenin mevcut nitelikleri, önceki öğrenmeleri, öncelikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanacak ders programı ve buna uygun ders materyallerinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Tüm bu incelemelerden sonra nicel araştırma tekniğimizin uygulaması sırasında yapacağımız manipülasyon için yürüttüğümüz katkı derslerinde kullanacağımız materyallerin seçiminde ilkesel olarak arayacağımız kriterler net olarak ortaya çıkmıştır.

Belge inceleme yönteminin uygulandığı bu süreçte ders kitaplarının yanı sıra

belirleyici bir konu başlığı üzerinden öğrencilere verilen yazılı anlatım ödevleri ve benzer konularda yazılı anlatım sınavlarına tâbi olduklarında verdikleri sınav kâğıtları incelenmiştir.

Yazılı anlatım ödevleri ve sınav kâğıtları, birinci yabancı dil İngilizceden ikinci yabancı dil Fransızcaya yapılan aktarımların dilbilgisi, sözdizimi ve sözcük bilgisi bağlamında (hata analizi /yanlış çözümlemesi yoluyla) sıklık derecesini saptamak amacıyla incelenmiştir.

Hata analizi, aktarım faaliyetinin yoğun olabileceği/ olduğu durumlarda başvurulacak bir işlemdir. Bir yabancı dil ders kitabının tasarımında yanlış çözümlemesi prosedürlerinin de yer almasının gerekli olduğuna dair kanının oluşmasında 1950’lerde dile getirilmeye başlanan ve sonraki dönem gerçekleştirilen ikinci ve sonraki dil edinimlerine dair araştırmalarda dilbilimin bir dalı olduğu kabûlüyle kendisine önem atfedilen “*karşıtsal çözümleme*” ve bundan doğduğu söylenebilecek “*yanlış çözümlemesi/ hata analizi*” prensiplerinin yabancı dil öğretiminde içerik planlamasından materyal tasarımına dek her aşamada ana iskelet olması gerektiğine inanan anlayış rol oynar. Önerilen metodolojinin daha anlaşılır olması açısından bu iki kavramın nasıl ortaya çıktığı ve neden bu denli önemsendiği üzerinde biraz durmak gerekir.

1950’li yıllarda Michigan Üniversitesinin kimi hocalarının başlattığı çeşitli dillerin karşıtsal çözümlemesinin gerekliliği düşüncesinden hareket eden çalışmalar kısa zamanda büyük bir ivme kazanmıştır. Bu çalışmalar “Öğrenciye neyi öğretmeliyiz?” sorusuna bir cevap niteliğinde olmuştur. Bu akımın öncülerinden olan Lado karşıtsal çalışmaların boyutunu yabancı dil sınavlarına da taşımış ve söz konusu sınavların karşıtsal çözümlemenin verilerini esas alarak hazırlanmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Karşıtsal çözümleme her ne kadar Lado’nun *Linguistics Across Cultures* adlı eseriyle sistematik hâle gelmişse de Lado söz konusu eserinin girişinde çağdaşı Fries’in görüşüne göndermede bulunarak konuyu ele almıştır. Fries’in bu tespiti, karşıtsal çözümlemenin dil öğretimi açısından önemine işaret etmektedir. Başka bir deyişle, karşıtsal çözümlemeden elde edilen verilerden hareketle hazırlanacak dil gereçleri öğretimde daha etkili olacaktır. Lado karşıtsal çözümlemenin uygulanabilirliğini ve geçerliliğini; öğretim, dil sınavları, araştırma ve ortak anlayış başlıkları altında incelemiştir (Lado, 1957, s. 2-8). O, söz konusu karşılaştırmanın öğretim açısından önemini vurgularken yabancı dil öğretmenine, ders kitabının dilsel ve kültürel içeriğinin değerlendirilmesine, yeni gereçler hazırlanmasına ve karşılaşılan güçlüklerin üstesinden gelmeye olan katkısı üzerinde durmuştur. Lado (1957), amaç dil ile öğrencilerin anadilini karşılaştıran öğretmenin gerçek öğrenim sorunlarını daha iyi bilebileceği ve bu sorunlara çözüm üretebileceği

düşüncesindedir. Ona göre, karşıtsal çözümlemede bulunan öğretmen, ders kitabının yeterli olmadığı durumlarda öğrenciler için zorluk oluşturan hususlarda kendinden katkı sağlayabilir. Ayrıca öğrencilerin karşılaştığı sorunlara rahatlıkla çözüm üretebilir. Dolayısıyla bu durum öğretmenin başarısını artırır. (Ünal, 2009, s. 14)

Bu rehberlikten hareketle belirlenmiş kriterler çerçevesindeki taramamızda, yapacağımız nicel çalışma öncesindeki manipülasyon derslerimizde kullanılmak üzere mevcut basılı malzemeler arasında hedef öğrenci grubumuzun talep ve ihtiyaçlarına en uygunu olarak belirlediğimiz şu ders kitaplarını seçtik:

-Difficultés Expliquées du Français for English Speakers, Vercollier, A; Vercollier, C.; Bourlier, K, CLE International, Paris, 2004 **(Yoğunluklu olarak bu materyal kullanılmıştır).**

-Discovering French, Valette, J-P.; Valette, Rebecca M., Mc Dougal Littell, Boston, 1994

-Deux Mondes / Second Edition, Terrell, T.D.; Rogers, M.B.; Barnes, B.K.; Wolff-Hessini, M., McGraw-Hill Companies, Inc. New York, 1993

-We Trip The Light Fantastic- French Verbs Drills / Third Edition, DeSales R.R., McGraw-Hill Companies, Inc. New York, 2004

-French Grammar / Fifth Edition, Coffman Crocker, M.E., Schaum's Outline Series, McGraw-Hill Companies, Inc., New York, 2009

Dönem boyunca ders kitaplarının yanı sıra internet üzerinden ders niteliğinde yayın yapan bazı youtube kanallarından da önemli ölçüde yararlanılmış, ders dışı etkinlikler olarak da bu kanallara yönlendirmeler yapılmıştır. Sürece katkı sağlaması için dâhil edilen İngilizce konu anlatımlı / karşılaştırmalı çalışmaların yer aldığı youtube kanallarından bazıları şunlardır:

-Lingoni French

-Learn French with FrenchPod101.com

-Language of Earth

-YouLearnFrench

-Learn French With Vincent

3.1.1.2. Görüşme

Öğrenme etkinliğinde materyal ayağının rolünü ortaya koymak amacıyla yürüttüğümüz belge inceleme çalışmalarımızın yanı sıra bu düzeneğin aktörlerinin de sürece dair kanaatlerini aktarmanın çalışmaya katkı sağlayacağı düşünülerek örnekleme oluşturan öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak -uygulama çalışmasının öncesinde ve sonrasında olmak üzere- iki görüşme yapılmıştır. Öğrencilerle yapılan ilk görüşme sonuçlarından yola çıkarak, İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak Fransızca öğrenen öğrencilerin mevcut izlen ve ders materyallerinin kullanıldığı öğrenme süreci boyunca karşılaştıkları belli başlı öğrenme güçlükleri/ kolaylıkları ve farkında olarak ya da olmayarak başvurdukları öğrenme stratejileri betimlenmeye çalışılmıştır.

Bu ilk görüşmede 26 öğrenciye şu sorular yöneltilmiştir:

1. İlk kez Fransız dili öğretimi sürecinden geçen bir öğrenci olarak dilbilgisinin öğreniminde zorluk yaşıyor musunuz? Bu zorlukların nedenleri hakkında bir fikriniz var mı?
2. Hem önceki yabancı dil(ler)inizi hem de şimdikini öğrenirken başvurduğunuz bir öğrenme stratejisi var mı? (Bu soruda öğrenme stratejisi kavramının anlaşılmasında durumunda önceki dönemlerde ek bilgi olarak sunulmuş olan tanımlayıcı açıklamalar hatırlatılmıştır).
3. Yürütülen ders izlencesini ve kullanılan ders materyallerini, süreci kolaylaştırıcı /yönlendirici unsurlar olarak görüyor musunuz? Sizin için nasıl bir ders kitabının faydalı ve etkili olacağını düşünüyorsunuz?

Öğrencilerden, bu sorulara verdikleri yanıtları yazılı olarak iletmeleri istenmiştir.

Nicel verilerin toplandığı öntest-sontest uygulamalarından sonra da aynı öğrencilerle yine yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile ikinci görüşme yapılmış, karşılaştırmalı dilbilgisi yöntemiyle yürütülen derslerin ve kullanılan yeni malzemelerin öğrenme süreçlerini kolaylaştıracak, hızlandıracak bir katkı sağlayıp sağlamadığı ve ayrıca müdahale sürecinde öğrenip farkındalık geliştirdikleri bilişsel ve duyuşsal öğrenme stratejilerini kullanıp kullanamadıkları; kullandıysa yarar sağlayıp sağlamadıkları konusunda görüş istenmiştir.

İkinci görüşmede aynı öğrencilere şu sorular yöneltilmiştir:

1. İngilizce Fransızca karşılaştırmalı dilbilgisi anlatımıyla şekillendirilmiş ders anlatımını ve ders materyallerini Fransızca dilbilgisi yetkinliğinizi oluşturmada etkili/ faydalı buldunuz mu?
2. Öğrenme stratejileri (bilişsel ve duyuşsal olarak) ve onların nasıl kullanılacakları hakkında aktarılan bilginin faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? Süreç boyunca hangi stratejileri yoğunlukla kullandınız?
3. Birinci yabancı diliniz olan İngilizcenin, ikinci yabancı diliniz Fransızcanın dilbilgisi öğretimi sürecine dâhil edilmesini olumlu buluyor musunuz? Neden?

Öğrencilerden, bu sorulara verdikleri yanıtları yazılı olarak iletmeleri istenmiştir.

Yapılan iki görüşmenin sonuçları, içerik analizi yöntemiyle işlenmiş ve değerlendirilmiştir. Kodlama kılavuzu ile toplanan bu verilerin SPSS bilgisayar programı yardımıyla analiz edilmesiyle ortaya çıkan bulgular betimlenmiş ve yorumlanmıştır (Görüşme sonuçları, deneysel çalışmanın sonuçlarıyla ilişkilendirilerek bir sonraki etapta yorumlanmıştır).

Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğini uygulayarak gerçekleştirdiğimiz bu görüşmelerden sonra ortaya çıkan baskın kodları şu şekilde sıralayabiliriz:

Tablo 2.

Görüşme sonucunda ortaya çıkan baskın kodlar

Öğrencinin Adı-Soyadı	KOD İF.ADE																								
		"İngilizce alıştım"	"Kısaç yazıma dil"	"önceki yabancı dilim"	"Dilbilgi benzerliği"	"karşılaştırma"	"karşılaştık bizce"	"sözcüksel artırma"	"yabak bixesme"	"kona olma"	"ekleli"	"zarfı azaltma"	"kısac yab"	"kolay kavrama"	"dilleri birbirine karşı"	"yaraklı"	"eglençli"	"özgüven"	"peklişme"	"İngilizceyi unutmuşum"	"İngilizceyi geçtişme"	"Fransızca geçtişme"	"kısac"	"yeni bir dil değil benim için"	
Ö.A		1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	
B.K		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	
B.A		1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	
D.K		0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	
B.T.A.		0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	
E.Y.		1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	
E.T.		1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	
H.A		0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0
A.T.A		1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1
E.A		1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0
Ö.Ö		0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
A.T		1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0
B.B.K		1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D.S		1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0
A.Ö		0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
A.E		0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0
H.K		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
B.Y.		0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
A.E		1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0
B.C.Y.		1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0
T.B.		1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0
A.A		1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0
E.S.		1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0
H.B		1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0
E.K		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0
E.N.K		0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0

3.1.2. Nicel Veri Araçları

Belge inceleme ve görüşme teknikleriyle elde edilen verilerin ışığında ortaya konan betimlemelerin ardından, mevcut program ve materyallerle sekiz haftalık dönem süresince yürütülecek öğretimin çıktısı olarak Fransızca dilbilgisi yetkinliğini ölçmek amacıyla altı temel konu başlığını kapsayan bir öntest yapılmıştır. Sonuçların değerlendirilmesinden sonra mevcut ders kitaplarına ilâve olarak sekiz hafta boyunca Fransızca-İngilizce dil çifti için karşılaştırmalı yöntemle dilbilgisi anlatımına yer veren ders malzemeleri (Ağırlıklı olarak *Difficultés Expilquées du Français for English Speakers* adlı bir gramer kitabı ve İngilizceden Fransızcaya cümle bazında çevirilerin yapılmasını hedefleyen toplam altı konu başlığı için hazırlanmış çalışma kâğıtları) kullanılarak ve bu süreçte öğrencilere oluşturmacı yaklaşımla öğrenme etkinliklerinde izlenecek yöntem, yeni bilgiyi oluşturma ve işleme prosedeleri, yine bu yaklaşımın vurgu yaptığı otonom öğrenme, özdüzenleme,

özdeğerlendirme gibi kavramlar ve uygulanılabilecek bilişsel/üst-bilişsel ve duyuşsal stratejiler konusunda birtakım bilgilendirmeler ve yönlendirmeler yapılmıştır. Sekiz haftalık bu müdahale sürecinin sonunda dilbilgisi edincinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla sontest uygulaması yapılmıştır. Sontestten altı hafta sonra da kalıcılığı ve sürerliliği ölçmek amacıyla izleme testi uygulanmıştır.

Fransızca dilbilgisi yetkinliğini saptamaya yönelik hazırlanan ölçme araçları, test planlama aşamaları dikkate alınarak oluşturulmuş ve iki uzman görüşünden faydalanarak bir çalışma planı tasarlanmıştır. Öncelikle amaç ve kapsam saptanmış, hedef kazanımlar belirlenerek bir belirtke tablosu hazırlanmıştır. Kullanılacak soru türü ve sayısı belirlendikten sonra bir soru havuzu oluşturulmuş, soruların seçilmesi aşamasına geçilmiştir. Seçilip yazım işleri tamamlanan sorular çoğaltılarak öğrencilere dağıtılmıştır. Yanıtlama süreci bittikten sonra test kâğıtları toplanmış, belirtke tablosunda yer alan puanlama sistemine göre puanlanmıştır.

Testte, oluşturmacı ilkeler doğrultusunda, İngilizce-Fransızca karşılaştırmalı dilbilgisi uygulamalarıyla tasarlanmış derslerin öğrenme üzerindeki etkisi sınanırken, Fransızca dilbilgisi yeterliliği üzerine odaklanılmıştır. Soru içerikleri, sekiz haftalık müdahale süresince aktarılan A1/2, A2/1, A2/2, B1/1 ve B1/2 seviyelerinde ele alınan temel konu başlıklarından altısını kapsamaktadır:

-Le discours indirect au passé

-La voix passive

-Les temps du futur

-Les temps du passé

-Le gérondif et le participe présent

-Les hypothèses avec “si”

Tablo 3.

Deney Grubunda Oluşturmacı Temelli Dilbilgisi Derslerinin Öğretim Süreci ve Değerlendirme Planı

Öntest	Dilbilgisi testinin uygulanması	60 dakika
Öğretim Süreci	-Konuya dikkat çekme, motive etme -İlgili dilbilgisel yapının genel sunumu -İlgili dilbilgisel yapının İngilizcedeki karşılığının anlatımı -Örneklendirme -Karşılaştırmalı alıştırmalar	5 dakika 5 dakika 10 dakika 10 dakika 10 dakika
Başvurulan Öğretim Yaklaşımı	Oluşturmacı Yaklaşım	
Başvurulan Öğretim Modeli	Zihinsel süreçleri merkeze alan modeller: -Buluş Yoluyla Öğrenme Modeli (Yapılandırılmış Buluş) -Bilişsel Yük Modeli	
Başvurulan Öğretim Stratejileri	-Dikkat çekme ve güdüleme - Öğrencileri hedeflerden haberdar etme - Önceki öğrenmeleri hatırlatma - İçeriğin sunumu -Öğrencilere öğrenme konusunda rehberlik etme; yol haritası sunma (Yeni şemalar oluşturma, eski şemaları ekleme yoluyla genişletme, bilginin organizasyonu ve yeniden yapılandırılması aşamalarında) - Öğrenciyi etkinleştirme, performansını ortaya çıkarma - Geri bildirim verme - Değerlendirme yapma - Hatırlamayı ve aktarımı güçlendirme	
Sontest	Dilbilgisi testinin uygulanması	60 dakika
ALTI HAFTA SONRA		
İzleme Testi	Dilbilgisi testinin uygulanması	60 dakika

Deney grubunda oluşturmacı temele dayanarak hazırlanan ve tatbik edilen Fransızca dilbilgisi dersleri standart süre olan 40'ar dakikalık dersler şeklinde planlanmış ve ders süresince tabloda görülen etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Müdahale dersleri öncesinde ve sonrasında, uygulama bölümünde anlattığımız çerçevede ve periyotlarda üç test (öntest, sontest, izleme testi) uygulanmış, her test için aynı süre (60 dakika) verilmiştir.

Ölçme aracının seçimi aşamasında test teknikleri üzerine bir alanyazın taraması yapılmış, çalışmamıza uygun olan teknikler arasında en kullanışlı ve güvenilir olanını

seçmeye çalışılmıştır zira veri toplama aracı geliştirme/ saptama aşamasında izlenmesi gereken yol gerektiği gibi izlenmezse ve ölçme aracının geçerlilik ve güvenilirlik oranının mâkul düzeyde olduğundan emin olunmazsa çalışmadan çıkacak nicel sonuçların, nihaî sonuçlara ve yorumlamaya gidecek ölçüde güvenilir ve tutarlı olmama ihtimâli yüksek olacaktır. Eğitim bilimleri alanında süren araştırmalarda pek çok farklı amaçla (öğretim amaçlı, rehberlik amaçlı, yönetsel amaçlı, araştırma amaçlı) uygulanan bu testler, araştırma amaçlı kullanımlarda genellikle deneysel desen içerikli uygulamalar içinde yer almaktadır. Bu uygulamalarda ölçme aracı olarak genellikle **başarı testlerine** başvurulduğu gözlemlenmektedir. Genel olarak deneysel işlem öncesi ve sonrası tatbik edilen başarı testlerinden deneklerin aldıkları puanlar arasındaki ilişkiler, araştırmaların nicel veri havuzunu oluşturmasını sağlamaktadır. Başarı testlerini uygulamadan önce, hazırlanma biçimi dikkate alındığında iki farklı seçenek karşımıza çıkmaktadır:

1. Dersi/araştırmayı yürüten kişinin testin konusu, amaçları ve denek grubu doğrultusunda kendi test içeriğini hazırlaması (Bu şekilde hazırlanmış testlere **“öğretmen yapımı başarı testleri”** denmektedir).
2. Dersi/ araştırmayı yürüten kişinin, kendi dağarcığı ve önceliklerine göre bir test hazırlamak yerine hâlihazırda alandaki uzmanlar ya da bir ölçme kuruluşu tarafından ve gerekli test geliştirme süreçleri izlenerek tasarlanmış bir testi seçmesi (Bu şekilde hazırlanmış testlere **“standart başarı testleri”** denmektedir).

Yukarıda anılan iki farklı test seçimi arasında standart başarı testlerinin kullanılmasının deneysel desenli çalışmamızda istenilen veri havuzunun oluşumunda çok daha sağlıklı olacağı düşüncesiyle, pilot uygulamada ve sonrasında deney grubumuza bu testleri uygulama kararı aldık. Bu seçimi yapmamızda standart testlerin, verilerin nesnellığe kuşku bırakmayacak biçimde ölçümlenerek elde edilmesine olanak tanınması etkili olmuştur zira *“standart testler, uygulama koşulları, puanlama esasları ve elde edilen puanların yorumlanmasında incelenecek yöntemleri ayrıntılı bir biçimde açıklayan Test El Kitabı'na sahip olup, belirli amaçlarla uzman kişiler tarafından yoğun deneysel çalışmaların ürünü olarak geliştirilen ölçme araçlarıdır.”* (Koç, 2019)

Standart başarı testinin, öğretmen yapımı testten farklı olarak ölçme-değerlendirmede oldukça avantajlı yönlerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

“-Açıkça tanımlanmış bir davranış örneklemini ölçmek üzere düzenlenmiş olmaları ve belirli (kesin) bir dizi test maddesini içermeleri,

- Uygulama ve puanlama için özel yönergelere sahip olmaları,

- **Uzman kişiler tarafından geliştirilmiş olmaları,**

- Testin üzerinde geliştirilmiş olduğu öğrencileri (bireyleri) örnekleyici niteliği olan öğrenci gruplarına dayalı normlarının olması,

- **Geçerlilik ve güvenilirliklerinin saptanmış olması,**

- Testin eşdeğer formlarının aynı bireylere, aynı zamanda uygulanabilmesinin yanı sıra değişik yer ve zamanlarda uygulanabilmesi,

- Uygulama ve puanlamada uygulayıcıya yardımcı olabilecek diğer test malzemelerinin yanı sıra testin teknik niteliklerini değerlendirmeye, test sonuçlarını yorumlama ve kullanmaya yardımcı olabilecek ayrıntılı bilgileri içeren “Test El Kitabı”na sahip olmaları” (Gronlund, 1971, Akt. Koç, 2004, s. 270).

Tüm bu gerekçelerle standart başarı testi uygulaması yapılmasına karar verilmiş ve çalışma grubumuzun ders izlencesine ve dönem sonu beklenen öğretim çıktılarına uygun olarak test seçkisine gidilmiştir. Bu seçkiyi yaparken gözetilecek ölçütler şu şekilde belirlenmiştir:

1. Test içeriğinin ve seviyesinin, “Mersin Üniversitesi Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslar” da betimlenen ölçme-değerlendirme kriterlerine ve puanlama sistemine uygun olması,
2. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı dâhilindeki Avrupa Dil Portfolyosu’nun öngördüğü ölçütlere uygun olarak hazırlanmış bir test olması,
3. Test içeriğinin yıl boyunca kullanılacak ders materyallerine içerik yoğunluğu ve kapsayıcılık derecesi bakımından uygun olması,
4. Testte yer alacak bölümlerin, soru türlerinin ve test süresinin, yıl boyunca hazırlık sınıfında sınavlarda uygulanması tasarlanan çerçeveye benzer olması.

Bu kriterlere uygun olabilecek testler arayışında Fransız dili için uluslararası geçerliliği olan DELF / DALF sınavlarına hazırlık olarak tasarlanmış test kitapları ve yine bu sınavlar için Avrupa Dil Portfolyosu gereklerini yerine getirerek hazırlanmış (bazıları derslerimizde de kullanılan) son dönem metot ve gramer kitapları taranmıştır. Beş metot kitap ve üç gramer seti içinden istenen özelliklere en uygun olan testler seçilmiş ve karma

biçimde harmanlanmıştır. Bu tasarım esnasında her kitabın “Test Uygulama-Puanlama İlkeleri ve Ölçütleri”ne gerek süre gerek puan cetveli gerekse uygulama biçimi itibarıyla uyulmaya özen gösterilmiştir. Hazırlanan taslak testler iki uzman görüşüne sunulmuş ve değerlendirilmiş ve uzlaşmış kısımlar toparlanıp son düzenlemeye gidilmiştir.

Daha önce de belirttiğimiz gibi çalışmamızın uygulama aşamasında nicel veri toplama aracı olarak yeni bir test tasarımına gitmek yerine Standart Başarı Testlerini kullanmayı tercih ettik. Bu tercihimizin gerekçelerini şu şekilde özetlemek mümkündür:

-Standart Başarı Testleri, alanın uzmanları tarafından hazırlanmaktadır.

-Genel olarak testlerin hazırlık aşamasında gerekli görülen işlemlerden öntest uygulamaları bu testlerin yayılımından ve paylaşımından önce muhakkak yapılmakta; öntest sonuçlarına göre kapsam geçerlilik oranları yüksek olan maddeler seçilmektedir.

-Titizlikle uygulanan aşamalardan geçen bu testlerde güvenilirlik seviyesi yüksektir (Genellikle **.90** ve üzeri) (Koç, 2019).

Testi uygulamaya geçmeden önce Standart Başarı Testlerinden seçilerek oluşturulmuş soru havuzunda detaylı bir çalışma yapılmıştır. Tamamı kapalı uçlu olan bu hazır soruların her biri, aşağıda yer verilen “soru hazırlama kriterleri”ne uygunluğu saptandıktan sonra değerlendirmeye alınmıştır:

-Soruların, cevaplayıcıların tamamı tarafından doğru anlaşılır olması,

-İstenen yanıtların sınırlandırılmış olması,

-Uzun ve az sayıda değil, kısa ve çok sayıda soru sorulmasına dikkat edilmesi,

-Soruların, birbirinden bağımsız biçimde yanıtlandırılabilir olması,

-Soruların, içeriğindeki konular ve ölçülecek hedef kazanıma uygun olması,

-Seçilen sorularda yazım hatalarının bulunmaması (Turgut, Baykul, 2013).

Bu bağlamda hazırlanmış ölçme aracımız olan test, dilbilgisi yeterliliğini ölçmeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Çoktan seçmeli sorular, özellikle yabancı dil derslerinde dilbilgisi kapsamında öğrencinin üretim ve dönüştürme becerisini ölçemediği düşüncesiyle tercih edilmemiş, dilbilgisi sınavlarına uygun olabilecek diğer soru türleri arasından tercih yapılmıştır. Hep aynı soru türü, ölçülmesi hedeflenen kazanımları tam olarak kapsayamayacağından, soru türlerinin seçiminde çeşitlilik gözetilmiştir. Testte şu soru türlerine yer verilmiştir: *gruplandırma, boşluk doldurma, yeniden yazma, dönüştürme*.

Ölçme aracı, 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Puanlama, testin bölümlerine göre eşit dağılım göstermemiş, istenilen davranışın karmaşıklık derecesine göre belirlenmiştir.

TESTİN PUANLAMA ÖLÇÜTLERİ

Hazır standart başarı testlerinden seçkisi yapılmış soruların puanlama ölçeği belirlenirken *anahtarla puanlama yöntemi* tercih edilmiştir. Bu yöntemde her yanıt ve yanıtın -varsa- alt bölümlerine bir puan belirlenir. *Analitik puanlama yöntemi* diye de anılan bu yöntem aslında istenen yanıtların analiz edilerek önceden saptanmasını öngörmektedir.

Puanlama anahtarı oluşturulurken gözötilmesi gereken kriterler şu şekilde belirtilebilir:

-Yanıtlar için toplam puanın yuvarlak bir sayı olarak belirlenmesi, varsa alt bölüm sorularındaki puan dağılımını kolaylaştırıcı olacaktır.

-Her sorunun toplam puanı, alt bölüm sorularını da dikkate alarak belirlenmelidir; toplam puan gereğinden büyük ya da küçük bir puan olmamalıdır.

-Bir testin içindeki soruların hepsi eşit olarak puanlanmak zorunda değildir; ağırlığı olan sorulara daha yüksek bir puan verilmesi mümkündür.

-Puanlama anahtarı, yanıtı net olan sorular söz konusuysa muhakkak test uygulama öncesi hazırlanmış olmalıdır.

-Puanlama yapılırken, bazen alternatif yanıtlar da gelebileceği göz önünde tutularak bunlar da cevap anahtarına eklenmelidir ve puanlamaya dâhil edilmelidir (Turgut; Baykul, 2013).

Çalışmamızda kullandığımız başarı testinin puanlama biçimi bu yöntemde bahsedilen ilkelere uygun olarak tasarlanmıştır.

Temel olarak beş bölümden oluşan dilbilgisi testimizde puan dağılımı şu şekilde yapılmıştır:

Tablo 4.

Uygulanan Testin Soru Puanlama Tablosu

	<i>BÖLÜM KONUSU BAŞLIĞI</i>	<i>SORU TÜRÜ</i>	<i>BÖLÜM PUANI</i>	<i>PUANLAMA ÖLÇÜTÜ</i>
A BÖLÜMÜ	DISCOURS INDIRECT AU PASSÉ	Dönüştürme	15 p	-Fiillerin zamanının doğru seçimi: 6 p -Fiillerin doğru çekimi: 6 p -Zamirlerin, zaman zarflarının doğru dönüştürülmesi: 3 p
B BÖLÜMÜ	LA VOIX ACTIVE-PASSIVE	Yeniden yazma	12 p	-Fiilin zamanının doğru seçimi: 4 p -Fiillerin doğru çekimi: 6 p (Participe passé'nin féminin ve/veya pluriel uyumu da bu puana dâhil edilmiştir; 1+1 p) -Etken ve edilgen öğelerin sözdiziminde doğru yerleşimi: 2 p
C BÖLÜMÜ	LA VOIX ACTIVE-PASSIVE	Yeniden yazma	12 p	-Fiilin zamanının doğru seçimi: 3 p -Fiillerin doğru çekimi: 3 p (Participe passé'nin masculin/féminin; sigulier/ pluriel formuyla doğru kullanımı da bu puana dâhil edilmiştir; 1+1 p) -Etken ve edilgen öğelerin sözdiziminde doğru yerleşimi: 6 p
D BÖLÜMÜ	LES TEMPS DU FUTUR	Gruplandırma- Boşluk Doldurma	17 p	-Fiilin zamanının doğru seçimi: 8 p -Fiillerin doğru çekimi: 9 p
E BÖLÜMÜ	LES TEMPS DU PASSÉ	Gruplandırma- Boşluk Doldurma	14 p	-Fiilin zamanının doğru seçimi: 7 p -Fiillerin doğru çekimi: 7 p (Participe passé'nin féminin ve/veya pluriel uyumu da bu puana dâhil edilmiştir; 1+1 p)
F BÖLÜMÜ	LE GÉRONDIF et LE PARTICIPE PRÉSENT	Dönüştürme- Yeniden Yazma	15 p	-Sözdizimini doğru oluşturma: 6 p - Yapıyı doğru kurma: 9 p
G BÖLÜMÜ	LES HYPOTHÈSES SUR LE PRÉSENT et LE PASSÉ	Gruplandırma- Boşluk Doldurma	15 p	-Fiilin zamanının doğru seçimi: 5 p -Fiillerin doğru çekimi ve tamamlayıcıların (complément) doğru yerleştirilmesi: 10 p
TOPLAM PUAN			100 p	

3.2. Pilot Uygulama

Öntest ve sontestte kullanılacak olan ölçme araçlarını geçerlilik ve güvenilirlik açısından sınamak amacıyla bir ön uygulama yapılmıştır. Araştırmacının kendisinin, bir önceki yıl (2017-2018 eğitim-öğretim döneminde) Mersin Üniversitesi Fransızca Mütercim Tercümanlık Programı Hazırlık Sınıfı öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği bu pilot çalışmada, asıl çalışmada da olacağı gibi tek gruplu örnekleme öntest-sontest uygulanmıştır. Çalışma grubu, 18-24 yaş aralığında, anadili Türkçe, birinci yabancı dili İngilizce ve ikinci yabancı dili Fransızca olan, ilk ve orta öğrenimini Türkiye’de tamamlamış, 10’u bayan, 9’u erkek olmak üzere T.C. vatandaşı 19 yetişkin öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenci grubu içinde uyruk, anadil, önceki yabancı dil (ler) ve ilk-orta öğrenimini gördüğü yer açısından bu kriterlere uymayan öğrenciler, hedeflenen çalışmanın evreni içinde yer almadıklarından pilot uygulamaya dâhil edilmemiştir.

Pilot uygulamada da asıl uygulamada yer alacak basamaklar izlenmiştir; örneklemin Fransızca dilbilgisi yetkinliğini saptamak amacıyla kullanılacak ölçme araçları, test planlama aşamaları çerçevesinde tasarlanmış ve uzman görüşüne de başvurularak bir çalışma planı oluşturulmuştur. Öncelikle çalışmanın amacı, takvimi ve sınırları saptanmış, hedef beklentiler belirlenerek bir belirtke tablosu hazırlanmıştır. Konu başlığı kapsamı, kullanılacak soru türü ve sayısı belirlenirken eğitim-öğretim takvimi açısından bazı sınırlılıklar tespit edilmiş ve üzerinde odaklanılacak dilbilgisi konu başlıkları eğitim-öğretim faaliyet takvimi baz alınarak yeniden gözden geçirilmiş ve sonra geniş bir soru havuzu oluşturulmuştur. Epey farklı soru tiplerini kapsayan bu havuzda yer alan sorular, çalışmanın odak noktasını dağıtmaması açısından titiz bir seçkiden geçmiştir. Seçilip redaksiyonu yapılan soruların yer aldığı test kâğıtları çoğaltılarak öğrencilere dağıtılmış, yanıtlama süreci bittikten sonra da toplanarak belirtke tablosunda yer alan puanlama sistemine göre puanlanmıştır.

Altı konu başlığını kapsayan ve sadece dilbilgisi yeterliliği ölçmeye yönelik sorulardan oluşan öntest uygulaması, farklı soru tiplerinden oluşan (gruplandırma, boşluk doldurma, yeniden yazma, dönüştürme) dokuz grup soruyu kapsamaktadır.

Pilot uygulama sonrasında, çalışmanın uygulanabilirliği açısından ortaya çıkan/ çıkabilecek olan bazı teknik sorunların ve potansiyel sınırlılıkların önüne geçmek amacıyla öntest ve sontestte yer alan soru sayısı, soru tipleri, çalışmaya dâhil edilen konu başlıkları ve test süresi konularında yeni bir düzenlemeye gidilmiş ve asıl çalışmanın uygulama zemini bu şekilde oluşturulmuştur. Ayrıca bu ön çalışmada kullanılan ve bağımsız

değişkenin dâhil edileceği müdahale sürecinde sonuç belirleyici bir rol oynayacak olan yapılandırılmış ders materyalleri gözden geçirilmiş ve güncellenmiştir.

Deney Grubunda Uygulanan Öğretim Modeli

Çalışmamızın örneklemini oluşturan tek grupta sekiz hafta süren program uygulanmıştır. İki dil arasında aktarım girişimlerine olanak verebilmek adına A1 dönemin başlangıç seviyesinden değil, A1 sonu ve A2 kur seviyesinden itibaren İngilizce-Fransızca karşılaştırmalı dilbilgisi konu anlatımlarına yer verilmiştir. Müdahale derslerinin tatbik edildiği bu zaman diliminde seçilip sıraya konan dilbilgisi konu başlıkları şunlardır:

1. Passé Composé- Simple Past Tense / Present Perfect Tense karşılaştırması
2. Futur proche- Futur Simple- Futur Antérieur / Going to Future- Simple Future- Futur Perfect Tense karşılaştırması
3. Discours Rapporté / Reported Speech karşılaştırması
4. La Voix Passive / Passive Voice karşılaştırması
5. Les hypothèses avec “si” / If clauses karşılaştırması
6. Le gérondif / Gerunds karşılaştırması
7. Le participe présent / Present Participle karşılaştırması

Belirlenen bu konu başlıkları önce müfredatta seçili mevcut ders kitabı olan *Alter Ego+ A2* ve *B1*'deki işleme biçimine sadık kalarak ele alınmış, dilbilgisi kurallarının pekiştirilmesi yapılırken de İngilizce-Fransızca karşılaştırmalı konu anlatımının yer aldığı *Difficultés Expliquées du français* adlı kitaptan açıklamalara ve örneklere yer verilmiştir. Konu anlatımının akabinde yine bu kitapta yer alan alıştırmalar yapılmış ve ders öncesi hazırlanmış olduğumuz, Fransızca- İngilizce dil çiftiyle dönüşümlü olarak cümle bazında çeviri alıştırmalarının yapıldığı çalışma kâğıtları ile konu pekiştirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde ön-test, son-test ve kalıcılık testlerinden ve yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirdiğimiz görüşmelerden çıkan sonuçlar ortaya konacaktır.

4.1. Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testlerinde Ortaya Çıkan Bulgular

Uygulama çalışmamızın örneklemini 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında Mersin Üniversitesi Çeviri Bölümü Fransızca Mütercim-Tercümanlık Programı Hazırlık Sınıfı öğrencileri oluşturmaktadır. Tek gruplu olan örnekleminize öntest-sontest- kalıcılık (izleme) testi sıralamasıyla üç aşamalı olarak ölçüt dayanaklı standart başarı testi uygulanmıştır.

İstatistiksel veri analizleri sosyal bilimler alanındaki çalışmalarda en sık kullanılan programlardan SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) aracılığıyla yapılmıştır.

Örneklemini oluşturan öğrencilerin, süreç dâhilinde sergileyecekleri başarı performansında oluşturmacı perspektif açısından etkili olabileceğini düşündüğümüz iki önemli değişkenin (yaş ve YKS dil puanları), test puanlarıyla arasında anlamlı bir ilişki oluşturup oluşturmadığına bakılmıştır.

Yaş ve YKS puanlarının dağılımı normal dağılıma uyumlu bulunmuştur ($p=0,101$).

Analizin başında, verilerin normal dağılıma uyumlu olup olmadığına bakılmıştır. ÖnTest, SonTest ve Kalıcılık testi puanlarının dağılımı, normal dağılıma uyumlu değildir ($p<0,05$). Bu nedenle test puanlarıyla ilgili yapılacak istatistiksel karşılaştırmalarda parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır.

Normalliği sağlamamasındaki sebep 18 numaralı öğrencinin almış olduğu sırayla 7-32 ve 26,25 puanlarıdır.

YKS puanı ve Yaş ölçümleri minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma değerleri ile özetlenmiştir.

Tablo 5.

Öğrencilerin Yaş ve YKS Puanlarının Dağılımı

Değişken	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
Yaş	19,00	52,00	21,85	6,52
YKS_2018	274,838	319,133	290,699	12,002

Tablo 6.

YKS Puanlarıyla Test Puanlarının Dağılımı

Değişkenler	ÖnTest	SonTest	KalıcılıkTesti	YKS_2018	
N	26	26	26	26	
Minimum	7,00	32,00	25,00	274,838	
Maximum	89,25	96,00	97,00	319,133	
%25	39,81	53,50	53,75	281,651	
Yüzdeler	%50 (Medyan)	62,37	78,62	79,12	287,769
	%75	76,69	88,50	85,75	298,805

4.1.1. Test Puanları Arasında Anlamlı Farklılık Tespiti

Çalışmaya katılan öğrencilerin öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel anlamlı bir farklılık olup olmadığını kontrol etmek için yine parametrik olmayan *Wilcoxon İşaretili Sıralama Testi* yapılmıştır. Bu test, ilişkili iki örneklem puanlarının dağılımları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmede kullanılır (Balcı, 2015).

Aşağıdaki tabloda deney grubumuzdaki 26 öğrencinin, müdahale öncesi ve sonrasında uyguladığımız başarı testlerinden aldıkları notlar yer almaktadır.

Tablo 7.

Öntest-Sontest-Kalıcılık Testi Değerlendirme Sonuçları (100 puan üzerinden)

Öğrenci	ÖNTEST	SONTEST	KALICILIK TESTİ
1 no.lu öğrenci	76,5	90.25	88.75
2 no.lu öğrenci	76	89.25	85
3 no.lu öğrenci	70.75	88.25	85
4 no.lu öğrenci	78.25	87	84
5 no.lu öğrenci	89.25	95	92.75
6 no.lu öğrenci	80.25	92	93.5
7 no.lu öğrenci	20.25	40.75	36
8 no.lu öğrenci	77.25	80	80
9 no.lu öğrenci	42.25	53.5	50
10 no.lu öğrenci	61	78	74.25
11 no.lu öğrenci	52	55	58
12 no.lu öğrenci	73	86.75	88
13 no.lu öğrenci	29.75	32.75	25
14 no.lu öğrenci	73.5	84	80.75
15 no.lu öğrenci	18	33	25
16 no.lu öğrenci	82.5	96	97
17 no.lu öğrenci	53.5	72.75	71
18 no.lu öğrenci	7	32	26.25
19 no.lu öğrenci	32.5	51	50
20 no.lu öğrenci	52.75	73	70.25
21 no.lu öğrenci	85.75	89.25	89
22 no.lu öğrenci	72.5	88.25	84.5
23 no.lu öğrenci	26.75	53.5	55
24 no.lu öğrenci	63.75	79.25	82
25 no.lu öğrenci	57.5	73.5	78.25
26 no.lu öğrenci	57.25	58	55

Özet istatistik olarak yüzdeler (%25-%50-%75) ve minimum-maksimum değerleri verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre,

*Ön test ile son test arasında **istatistiksel anlamlı farklılık vardır**, tüm öğrencilerin puanları aldıkları eğitim sonrasında **artış göstermiştir** ($p<0,001$).

*Son test ile Kalıcılık Testi arasında **istatistiksel anlamlı farklılık vardır** ($p<0,001$). Öğrencilerden 18'inin puanı azalmış, 1'inin puanı artmış, 1 kişinin puanı ise değişmemiştir.

Ayrıca aralarındaki doğrusal ilişkinin kontrolü için Spearman korelasyon katsayısı (r) hesaplanmıştır.

Tablo 8.

Değişkenler arası Spearman Korelasyon Katsayısı

Spearman Korelasyonu		ÖnTest	KalıcılıkTesti	SonTest
YKS_2018	r	-0,049	0,012	0,036
	p	0,813	0,952	0,863
	N	26	26	26
SonTest	r	0,949	0,983	
	p	<0,001	<0,001	
	n	26	26	

YKS puanları ile tüm test puanları arasında istatistiksel anlamlı doğrusal bir ilişki yoktur ($p>0,05$).

Ön test ile son test puanları arasında **istatistiksel anlamlı doğrusal bir ilişki vardır** ($p<0,001$), **bu ilişki pozitif yönde ve çok güçlü seviyededir** ($r=0,949$).

Son test ve kalıcılık testi puanları arasında **istatistiksel anlamlı doğrusal bir ilişki vardır** ($p<0,001$), **bu ilişki pozitif yönde ve çok güçlü seviyededir** ($r=0,983$).

4.1.2. Görüşme Verileri Kodları ile Test Puanlarının Karşılaştırılması

Görüşme yoluyla elde edilen verilerden ortaya çıkan kodların, öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarıyla bağlantı düzeyleri saptanmaya çalışılmıştır.

Öne çıkan kodlara göre test puanların karşılaştırılmasında parametrik olmayan 2 grup karşılaştırma testi *Mann Whitney U* kullanılmıştır. Araştırma verileri özellikle sıraya konmuş ya da aralık ölçümlerine sahipse, (özellikle normal dağılım ve varyansların eşitliği konusunda) parametrik testlerin sayıltılarına uymayacaklarından, parametrik olmayan bir test uygulanır.

Nedensel- karşılaştırmalı desenlerde kullanılan parametrik olmayan testler grubundan olan bu test, iki bağımsız örneklem ölçümlerinin dağılımlarının birbirinden mânidar bir farklılık gösterip göstermediğini karşılaştırma imkânı verir. Bu test genelde t-testinin örneklem varyanslarının homojenlik sayılıtısının ihlâl edilmesi durumunda uygulanır. 1987’de yapılan bir araştırmada t-testinin sayılıtları çığnense de bu testin null hipotezinin testini, iki örneklem grubunun sayılarının farklı ve daha küçük, örneklemin varyansının daha büyük olması durumunda en iyi sağladığı bulunmuştur. (Borg ve Gall, 1989, s. 565; Akt. Balcı, 2015).

Analizde, özet istatistik olarak yüzdellikler (%25-%75), medyan (%50) ve minimum maksimum değerleri verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre,

Tablo 9.

1 No.lu Kodu Kullananlarla Kullanmayanların Test Sonuçları

“İngilizce altyapım”		ÖnTest	SonTest	KalıcılıkTesti
	N	8	8	8
Yok	Minimum	7,00	32,00	25,00
	Maximum	89,25	96,00	97,00
	%25	26,50	38,50	33,44
	Yüzdellikler %50 (Medyan)	67,25	69,00	69,00
	%75	81,44	93,00	90,56
	N	18	18	18
Var	Minimum	20,25	32,75	25,00
	Maximum	85,75	92,00	93,50
	%25	39,81	53,50	53,75
	Yüzdellikler %50 (Medyan)	62,37	78,62	79,50
	%75	74,12	88,50	85,75
	p	0,697	0,868	0,739

Görüşmede “İngilizce altyapım” kodunu kullananlarla kullanmayanlar arasında test puanları bakımından istatistiksel anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$).

Tablo 10.

2 No.lu Kodu Kullananlarla Kullanmayanların Test Sonuçları

“ikinci yabancı dil”		ÖnTest	SonTest	KalıcılıkTesti
Yok	N	14	14	14
	Minimum	7,00	32,00	25,00
	Maximum	80,25	92,00	93,50
	%25	27,37	38,81	33,56
	Yüzdeler %50 (Medyan)	60,50	68,62	69,00
	%75	74,44	86,81	84,12
Var	N	12	12	12
	Minimum	26,75	53,50	50,00
	Maximum	89,25	96,00	97,00
	%25	52,94	72,81	70,44
	Yüzdeler %50 (Medyan)	65,87	83,12	81,62
	%75	81,00	90,00	88,94
p		0,258	0,085	0,111

Görüşmede “ikinci yabancı dil” kodunu kullananlarla kullanmayanlar arasında test puanları bakımından istatistiksel anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$).

Tablo 11.

3 No.lu Kodu Kullananlarla Kullanmayanların Test Sonuçları

“önceki yabancı dilim”		ÖnTest	SonTest	KalıcılıkTesti
	N	6	6	6
Yok	Minimum	7,00	32,00	26,25
	Maximum	85,75	89,25	89,00
	%25	40,75	49,25	47,81
	Yüzdelikler %50 (Medyan)	65,37	69,00	69,00
	%75	79,37	85,31	82,81
	N	20	20	20
Var	Minimum	18,00	32,75	25,00
	Maximum	89,25	96,00	97,00
	%25	34,94	53,50	51,25
	Yüzdelikler %50 (Medyan)	62,37	78,6250	80,12
	%75	76,37	89,00	87,25
	p	0,855	0,523	0,563

Görüşmede “önceki yabancı dilim” kodunu kullananlarla kullanmayanlar arasında test puanları bakımından istatistiksel anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$).

Tablo 12.

4 No.lu Kodu Kullananlarla Kullanmayanların Test Sonuçları

“dilbilgisi benzerliği”		ÖnTest	SonTest	KalıcılıkTesti
	N	2	2	2
Yok	Minimum	20,25	32,75	25,00
	Maximum	29,75	40,75	36,00
	%25	20,25	32,75	25,00
	Yüzdelikler %50 (Medyan)	25,00	36,75	30,50
	%75	29,75	40,75	36,00
	N	24	24	24
Var	Minimum	7,00	32,00	25,00
	Maximum	89,25	96,00	97,00
	%25	52,19	55,75	55,75
	Yüzdelikler %50 (Medyan)	67,25	79,62	80,37
	%75	77,06	89,00	87,25
	p	0,068	0,043	0,038

Görüşmede “dilbilgisi benzerliği” kodunu kullananlarla kullanmayanlar arasında öntest puanları bakımından istatistiksel anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$). Son test ($p=0,043$) ve kalıcılık testi ($p=0,038$) puanları bakımından görüşmede “dilbilgisi benzerliği” kodunu kullananlarla kullanmayanlar arasında **istatistiksel anlamlı farklılık vardır.**

Tablo 13.

5 No.lu Kodu Kullananlarla Kullanmayanların Test Sonuçları

	“karşılaştırma”	ÖnTest	SonTest	KalıcılıkTesti
	N	4	4	4
Yok	Minimum	7,00	32,00	25,00
	Maximum	52,00	55,00	58,00
	%25	9,75	32,25	25,31
	Yüzdelikler %50 (Medyan)	19,12	36,87	31,12
	%75	44,06	51,44	52,50
	N	22	22	22
Var	Minimum	26,75	32,75	25,00
	Maximum	89,25	96,00	97,00
	%25	53,31	69,06	66,44
	Yüzdelikler %50 (Medyan)	71,62	82,00	81,37
	%75	77,50	89,25	88,19
	p	0,004	0,007	0,009

Ön test ($p=0,004$), son test ($p=0,007$) ve kalıcılık testi ($p=0,009$) puanları bakımından görüşmede “karşılaştırma” kodunu kullananlarla kullanmayanlar arasında **istatistiksel anlamlı farklılık vardır.**

Tablo 14.

6 No.lu Kodu Kullananlarla Kullanmayanların Test Sonuçları

“tanışıklık hissi”		ÖnTest	SonTest	KalıçlıkTesti
	N	9	9	9
Yok	Minimum	7,00	32,00	25,00
	Maximum	82,50	96,00	97,00
	%25	36,00	43,12	38,12
	Yüzdeler %50 (Medyan)	52,75	58,00	58,00
	%75	75,12	83,37	84,00
	N	17	17	17
Var	Minimum	18,00	33,00	25,00
	Maximum	89,25	95,00	93,50
	%25	43,00	63,12	63,00
	Yüzdeler %50 (Medyan)	70,75	84,00	82,00
	%75	77,37	89,25	86,87
	p	0,319	0,161	0,196

Her 3 test puanı bakımından da görüşmede “tanışıklık hissi” kodunu kullananlarla kullanmayanlar arasında istatistiksel anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$).

Tablo 15.

7 No.lu Kodu Kullananlarla Kullanmayanların Test Sonuçları

“cesaretini arttırma”		ÖnTest	SonTest	KalıcılıkTesti	
Yok	N	15	15	15	
	Minimum	7,00	32,00	25,00	
	Maximum	89,25	95,00	93,50	
	%25	29,75	40,75	36,00	
	Yüzdeler	%50 (Medyan)	63,75	79,25	80,00
		%75	78,25	89,25	88,75
		N	11	11	11
Var	Minimum	26,75	51,00	50,00	
	Maximum	82,50	96,00	97,00	
	%25	42,25	53,50	55,00	
	Yüzdeler	%50 (Medyan)	57,50	73,50	78,25
		%75	73,50	88,25	85,00
p		0,736	0,897	0,856	

Her 3 test puanı bakımından da görüşmede “cesaretini arttırma” kodunu kullananlarla kullanmayanlar arasında istatistiksel anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$).

Tablo 16.

8 No.lu Kodu Kullananlarla Kullanmayanların Test Sonuçları

“rahat hissetme”		ÖnTest	SonTest	KalıcılıkTesti	
Yok	N	13	13	13	
	Minimum	7,00	32,00	25,00	
	Maximum	89,25	95,00	92,75	
	%25	23,50	45,87	43,00	
	Yüzdeler	%50 (Medyan)	52,00	55,00	55,00
		%75	73,00	86,12	83,25
Var	N	13	13	13	
	Minimum	29,75	32,75	25,00	
	Maximum	82,50	96,00	97,00	
	%25	55,50	73,25	72,62	
	Yüzdeler	%50 (Medyan)	73,00	86,75	84,00
		%75	77,75	89,75	88,37
p		0,077	0,061	0,065	

Her 3 test puanı bakımından da görüşmede “rahat hissetme” kodunu kullananlarla kullanmayanlar arasında istatistiksel anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$).

Tablo 17.

9 No.lu Kodu Kullananlarla Kullanmayanların Test Sonuçları

“ikna olma”		ÖnTest	SonTest	KalıcılıkTesti
Yok	N	12	12	12
	Minimum	7,00	32,00	25,00
	Maximum	89,25	95,00	93,50
	%25	22,62	34,94	28,69
	Yüzdelikler %50 (Medyan)	64,87	69,00	69,00
	%75	79,75	89,00	87,87
	N	14	14	14
Var	Minimum	26,75	51,00	50,00
	Maximum	82,50	96,00	97,00
	%25	50,12	67,94	66,44
	Yüzdelikler %50 (Medyan)	62,37	78,62	79,50
	%75	74,12	88,50	85,75
p		0,959	0,537	0,455

Her 3 test puanı bakımından da görüşmede “ikna olma” kodunu kullananlarla kullanmayanlar arasında istatistiksel anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$).

Tablo 18.

10 No.lu Kodu Kullananlarla Kullanmayanların Test Sonuçları

“etkili”		ÖnTest	SonTest	KalıcılıkTesti
	N	6	6	6
Yok	Minimum	7,00	32,00	25,00
	Maximum	78,25	88,25	84,50
	%25	15,25	32,75	25,94
	Yüzdeler %50 (Medyan)	42,00	60,00	59,00
	%75	73,94	87,31	84,12
	N	20	20	20
Var	Minimum	26,75	32,75	25,00
	Maximum	89,25	96,00	97,00
	%25	52,19	55,75	55,75
	Yüzdeler %50 (Medyan)	65,87	79,00	79,12
	%75	77,06	89,25	88,56
	p	0,162	0,190	0,190

Görüşmede “etkili” kodunu kullananlarla kullanmayanlar arasında test puanları bakımından istatistiksel anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$).

Tablo 19.

11 No.lu Kodu Kullananlarla Kullanmayanların Test Sonuçları

“zorluğu azaltma”		ÖnTest	SonTest	KalıcılıkTesti
	N	8	8	8
Yok	Minimum	18,00	32,75	25,00
	Maximum	85,75	89,25	89,00
	%25	22,62	34,94	27,75
	Yüzdelikler %50 (Medyan)	52,37	56,50	56,50
	%75	72,25	78,25	77,56
	N	18	18	18
Var	Minimum	7,00	32,00	26,25
	Maximum	89,25	96,00	97,00
	%25	50,69	67,94	67,00
	Yüzdelikler %50 (Medyan)	71,62	85,37	83,00
	%75	76,94	89,50	88,19
	p	0,182	0,055	0,037

Görüşmede “zorluğu azaltma” kodunu kullananlarla kullanmayanlar arasında ön test ve son test puanları bakımından istatistiksel anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$). Kalıcılık testi bakımından “zorluğu azaltma” kodunu kullananlarla kullanmayanlar arasında **istatistiksel anlamlı farklılık vardır ($p=0,037$)**.

Tablo 20.

12 No.lu Kodu Kullananlarla Kullanmayanların Test Sonuçları

	“kısa yol”	ÖnTest	SonTest	KalıcılıkTesti
	N	17	17	17
Yok	Minimum	18,00	32,75	25,00
	Maximum	89,25	95,00	93,50
	%25	31,12	52,25	52,50
	Yüzdeler %50 (Medyan)	61,00	78,00	78,25
	%75	75,87	88,25	84,75
	N	9	9	9
Var	Minimum	7,00	32,00	26,25
	Maximum	82,50	96,00	97,00
	%25	47,50	55,75	52,50
	Yüzdeler %50 (Medyan)	73,00	80,00	80,00
	%75	76,87	89,75	88,37
	p	0,686	0,647	0,706

Her 3 test puanı bakımından da görüşmede “kısa yol” kodunu kullananlarla kullanmayanlar arasında istatistiksel anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$).

Tablo 21.

13 No.lu Kodu Kullananlarla Kullanmayanların Test Sonuçları

“kolay kavrama”		ÖnTest	SonTest	KalıcılıkTesti
Yok	N	15	15	15
	Minimum	7,00	32,00	25,00
	Maximum	89,25	96,00	97,00
	%25	42,25	53,50	50,00
	Yüzelikler %50 (Medyan)	61,00	78,00	74,25
	%75	73,50	88,25	85,00
Var	N	11	11	11
	Minimum	26,75	32,75	25,00
	Maximum	85,75	92,00	93,50
	%25	32,50	53,50	55,00
	Yüzelikler %50 (Medyan)	73,00	80,00	80,00
	%75	78,25	89,25	88,75
p	0,392	0,775	0,533	

Her 3 test puanı bakımından da görüşmede “kolay kavrama” kodunu kullananlarla kullanmayanlar arasında istatistiksel anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$).

Tablo 22.

14 No.lu Kodu Kullananlarla Kullanmayanların Test Sonuçları

“dilleri birbirine karıştırma”		ÖnTest	SonTest	KalıçlıkTesti
Yok	N	23	23	23
	Minimum	7,00	32,00	26,25
	Maximum	89,25	96,00	97,00
	%25	52,00	55,00	55,00
	Yüzdelikler %50 (Medyan)	63,75	79,25	80,75
	%75	76,50	89,25	88,00
Var	N	3	3	3
	Minimum	18,00	32,75	25,00
	Maximum	77,25	80,00	80,00
	%25	18,00	32,75	25,00
	Yüzdelikler %50 (Medyan)	29,75	33,00	25,00
	%75	77,25	80,00	80,00
p		0,316	0,100	0,059

Her 3 test puanı bakımından da görüşmede “dilleri birbirine karıştırma” kodunu kullananlarla kullanmayanlar arasında istatistiksel anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$).

Tablo 23.

15 No.lu Kodu Kullananlarla Kullanmayanların Test Sonuçları

	“katkı”	ÖnTest	SonTest	KalıcılıkTesti
	N	5	5	5
Yok	Minimum	18,00	32,75	25,00
	Maximum	57,25	58,00	55,00
	%25	19,12	32,87	25,00
	Yüzdelikler %50 (Medyan)	29,75	40,75	36,00
	%75	49,75	55,75	52,50
	N	21	21	21
Var	Minimum	7,00	32,00	26,25
	Maximum	89,25	96,00	97,00
	%25	53,12	72,87	70,62
	Yüzdelikler %50 (Medyan)	72,50	84,00	82,00
	%75	77,75	89,25	88,37
	p	0,010	0,005	0,002

Her 3 test puanı bakımından da görüşmede “katkı” kodunu kullananlarla kullanmayanlar arasında **istatistiksel anlamlı farklılık vardır.**

*Ön test için elde edilen istatistiksel anlamlılık değeri $p=0,010$.

*Son test için elde edilen istatistiksel anlamlılık değeri $p=0,005$.

*Kalıcılık Testi elde edilen istatistiksel anlamlılık değeri $p=0,002$.

Tablo 24.

16 No.lu Kodu Kullananlarla Kullanmayanların Test Sonuçları

“yararlı”		ÖnTest	SonTest	KalıcılıkTesti
	N	4	4	4
Yok	Minimum	18,00	32,75	25,00
	Maximum	32,50	53,50	55,00
	%25	20,19	32,81	25,00
	Yüzdelikler %50 (Medyan)	28,25	42,00	37,50
	%75	31,81	52,87	53,75
	N	22	22	22
Var	Minimum	7,00	32,00	26,25
	Maximum	89,25	96,00	97,00
	%25	53,31	69,06	67,19
	Yüzdelikler %50 (Medyan)	71,62	82,00	81,37
	%75	77,50	89,25	88,19
	p	0,009	0,008	0,007

Her 3 test puanı bakımından da görüşmede “yararlı” kodunu kullananlarla kullanmayanlar arasında **istatistiksel anlamlı farklılık vardır.**

*Ön test için elde edilen istatistiksel anlamlılık değeri $p=0,009$.

*Son test için elde edilen istatistiksel anlamlılık değeri $p=0,008$.

*Kalıcılık Testi elde edilen istatistiksel anlamlılık değeri $p=0,007$.

Tablo 25.

17 No.lu Kodu Kullananlarla Kullanmayanların Test Sonuçları

	“eğlenceli”	ÖnTest	SonTest	KalıcılıkTesti
	N	21	21	21
Yok	Minimum	7,00	32,00	25,00
	Maximum	89,25	96,00	97,00
	%25	31,12	52,25	50,00
	Yüzdeler %50 (Medyan)	61,00	78,00	78,25
	%75	76,62	88,25	85,00
		N	5	5
Var	Minimum	53,50	58,00	55,00
	Maximum	80,25	92,00	93,50
	%25	55,37	65,37	63,00
	Yüzdeler %50 (Medyan)	73,50	84,00	80,75
	%75	78,37	91,12	91,12
	p	0,345	0,345	0,397

Görüşmede “eğlenceli” kodunu kullananlarla kullanmayanlar arasında test puanları bakımından istatistiksel anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$).

Tablo 26.

18 No.lu Kodu Kullananlarla Kullanmayanların Test Sonuçları

“özgüven”		ÖnTest	SonTest	KalıcılıkTesti
Yok	N	15	15	15
	Minimum	7,00	32,00	25,00
	Maximum	89,25	95,00	93,50
	%25	42,25	53,50	50,00
	Yüzelikler %50 (Medyan)	72,50	84,00	80,75
	%75	78,25	89,25	88,00
	N	11	11	11
Var	Minimum	20,25	40,75	36,00
	Maximum	82,50	96,00	97,00
	%25	32,50	53,50	55,00
	Yüzelikler %50 (Medyan)	57,50	73,50	78,25
	%75	76,50	88,25	85,00
p	0,586	0,897	1,000	

Görüşmede “özgüven” kodunu kullananlarla kullanmayanlar arasında test puanları bakımından istatistiksel anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$).

Tablo 27.

19 No.lu Kodu Kullananlarla Kullanmayanların Test Sonuçları

“pekiştirme”		ÖnTest	SonTest	KalıçlıkTesti
	N	6	6	6
Yok	Minimum	7,00	32,00	25,00
	Maximum	89,25	95,00	92,75
	%25	15,25	32,56	25,00
	Yüzelikler %50 (Medyan)	40,87	44,00	42,12
	%75	61,87	78,50	75,87
	N	20	20	20
Var	Minimum	20,25	40,75	36,00
	Maximum	85,75	96,00	97,00
	%25	54,44	61,69	59,00
	Yüzelikler %50 (Medyan)	71,62	82,00	81,37
	%75	77,06	89,00	87,25
	p	0,068	0,059	0,051

Görüşmede “pekiştirme” kodunu kullananlarla kullanmayanlar arasında test puanları bakımından istatistiksel anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$).

Tablo 28.

20 No.lu Kodu Kullananlarla Kullanmayanların Test Sonuçları

“İngilizceyi unutmama”		ÖnTest	SonTest	KalıcılıkTesti
	N	7	7	7
Yok	Minimum	7,00	32,00	25,00
	Maximum	82,50	96,00	97,00
	%25	29,75	32,75	26,25
	Yüzelikler %50 (Medyan)	61,00	78,00	74,25
	%75	72,50	88,25	84,50
		N	19	19
Var	Minimum	18,00	33,00	25,00
	Maximum	89,25	95,00	93,50
	%25	42,25	53,50	55,00
	Yüzelikler %50 (Medyan)	70,75	80,00	80,00
	%75	77,25	89,25	88,00
		p	0,435	0,525

Her 3 test puanı bakımından da görüşmede “İngilizceyi unutmama” kodunu kullananlarla kullanmayanlar arasında istatistiksel anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$).

Tablo 29.

21 No.lu Kodu Kullananlarla Kullanmayanların Test Sonuçları

“İngilizceyi geliştirme”		ÖnTest	SonTest	KalıcılıkTesti	
Yok	N	22	22	22	
	Minimum	7,00	32,00	25,00	
	Maximum	89,25	96,00	97,00	
	%25	31,81	52,87	50,00	
	Yüzdelikler	%50 (Medyan)	59,25	75,75	76,25
		%75	76,69	88,50	84,62
		N	4	4	4
Var	Minimum	53,50	72,75	71,00	
	Maximum	80,25	92,00	93,50	
	%25	57,81	76,25	74,50	
	Yüzdelikler	%50 (Medyan)	71,87	87,50	86,50
		%75	78,44	91,06	92,12
p		0,434	0,241	0,110	

Her 3 test puanı bakımından da görüşmede “İngilizceyi geliştirme” kodunu kullananlarla kullanmayanlar arasında istatistiksel anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$).

Tablo 30.

22 No.lu Kodu Kullananlarla Kullanmayanların Test Sonuçları

“Fransızca’yı geliştirme”		ÖnTest	SonTest	KalıcılıkTesti
Yok	N	17	17	17
	Minimum	7,00	32,00	25,00
	Maximum	82,50	96,00	97,00
	%25	28,25	47,12	45,50
	Yüzdeler %50 (Medyan)	57,50	73,50	78,25
	%75	76,87	87,62	84,50
	N	9	9	9
Var	Minimum	32,50	51,00	50,00
	Maximum	89,25	95,00	92,75
	%25	47,87	63,12	60,50
	Yüzdeler %50 (Medyan)	72,50	86,75	84,50
	%75	80,87	89,25	88,50
p	0,346	0,345	0,332	

Her 3 test puanı bakımından da görüşmede “Fransızca’yı geliştirme” kodunu kullananlarla kullanmayanlar arasında istatistiksel anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$).

Tablo 31.

23 No.lu Kodu Kullananlarla Kullanmayanların Test Sonuçları

“kalıcı”		ÖnTest	SonTest	KalıcılıkTesti
Yok	N	10	10	10
	Minimum	7,00	32,00	25,00
	Maximum	78,25	87,00	84,00
	%25	19,69	32,94	25,94
	Yüzdelikler %50 (Medyan)	47,12	54,25	52,50
	%75	58,87	74,56	73,19
	N	16	16	16
Var	Minimum	26,75	51,00	50,00
	Maximum	89,25	96,00	97,00
	%25	58,37	74,62	75,25
	Yüzdelikler %50 (Medyan)	73,25	87,50	84,75
	%75	79,50	90,00	88,94
p		0,005	0,002	0,002

Her 3 test puanı bakımından da görüşmede “kalıcı” kodunu kullananlarla kullanmayanlar arasında **istatistiksel anlamlı farklılık vardır.**

*Ön test puanı için elde edilen istatistiksel anlamlılık değeri $p=0,005$.

*Son test puanı için elde edilen istatistiksel anlamlılık değeri $p=0,002$.

*Kalıcılık Testi puanı için elde edilen istatistiksel anlamlılık değeri $p=0,002$.

Tablo 32.

24 No.lu Kodu Kullananlarla Kullanmayanların Test Sonuçları

“yeni bir dil için cesaret”		ÖnTest	SonTest	KalıcılıkTesti
Yok	N	24	24	24
	Minimum	7,00	32,00	25,00
	Maximum	89,25	96,00	97,00
	%25	37,37	53,87	55,00
	Yüzdeler			
	%50 (Medyan)	62,37	78,62	79,12
	%75	76,94	88,25	85,00
Var	N	2	2	2
	Minimum	42,25	53,50	50,00
	Maximum	76,50	90,25	88,75
	%25	42,25	53,50	50,00
	Yüzdeler			
	%50 (Medyan)	59,37	71,87	69,37
	%75	76,50	90,25	88,75
p	1,000	0,810	0,962	

Görüşmede “yeni bir dil için cesaret” kodunu kullananlarla kullanmayanlar arasında test puanları bakımından istatistiksel anlamlı farklılık yoktur ($p>0,05$).

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde nitel ve nicel veri toplama araçlarından yararlanarak elde ettiğimiz bulguların yorumlanması yapılacaktır.

5.1. Görüşme Kodları ile Test Puanları Arasındaki İlişkinin Yorumlanması

Çalışmanın evrenini oluşturan öğrencilerle öntest-sontest uygulaması öncesinde ve sonrasında İngilizce- Fransızca dilleri arasında ilişkilendirme eğilimlerinin olup olmadığı ve tasarlanan/ tasarlanmasa gerekli bulunan karşılaştırmalı dilbilgisi odaklı derslerin gerekliliğine dair fikir talep ettiğimiz görüşmelerde ortaya çıkan kodlar her bir öğrenci için öntest, sontest ve kalıcılık testinde aldığı puanlarla ilişkilendirildiğinde şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

Yazılı olarak kayıt altına alınmış görüşme metinlerinde çalışmamızın eksenine işaret edecek 24 kod arasında 6 kod ile ifadenin ait olduğu öğrencinin öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Bu kodlar şunlardır:

- dilbilgisi benzerliği
- karşılaştırma
- zorluğu azaltma
- katkı
- yararlı
- kalıcı

Bu 6 kod, bize çalışmamızın *karşılaştırmalardan yararlanma ve aktarım eğilimi* olarak özetleyebileceğimiz esasının adeta anahtar sözcüklerini vermektedir. 24 kodun arasında şüphesiz ki bu esasa işaret edecek başka kodlar da mevcuttur ancak test puanları ile aralarında tespit ettiğimiz bu doğru orantı, bize öğrencinin bilişsel ve duyuşsal bağlamda ikinci yabancı dili öğrenme sürecine bizim tahmin ettiğimiz doğrultuya son derece yakın bir çizgide yaklaşım sergilediğini ortaya koymasından son derece önemlidir.

5.2. Öntest ve Sontest Test Puanları Arasındaki İlişkinin Yorumlanması

Planladığımız öğrenme modelini uygulamadan önce, karşılaştırmalı çalışmalar işe koşulmadan, mevcut materyallerle yürütülen ders izlencesinin etkililiğini sınamak için çalışma grubumuzdaki öğrencilerinin dilbilgisi yeterlilik düzeyini saptamak amacıyla yaptığımız öntestin puanları ile müdahale dersleri sonrasında yaptığımız sontestin puanları karşılaştırıldığında;

Ön test ile son test puanları arasında **istatistiksel anlamlı doğrusal bir ilişki vardır ($p<0,001$), bu ilişki pozitif yönde ve çok güçlü seviyededir ($r=0,949$).**

Bu tespit, oluşturmacı yaklaşım ilkelerinden yola çıkarak, dilsel karşılaştırmalardan yararlanma ve olumlu aktarım eğilimini kuvvetlendirme olarak özetleyebileceğimiz bir çerçevede hazırlanmış öğretim modelinin, ders içeriğinin ve ders materyallerinin öğrencinin başarı eğrisini büyük ölçüde istendik yönde yukarıya taşımaya yardımcı olduğunu ortaya koymuştur.

5.3. Sontest ve Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki İlişkinin Yorumlanması

Müdahale sürecinin öncesinde yapılan öntestin ve sonrasında yapılan sontestin puanları arasında anlamlı, pozitif ve oldukça güçlü bir doğrusal ilişki olduğunun ortaya çıkması, çalışmanın sonucunun genellenmesi için yeterli olmayacağından, son testin uygulamasından altı hafta sonra da öğrenmenin kalıcılığını ve sürerliğini ölçmek amacıyla izleme testi /kalıcılık testi uygulanmıştır. Bu test sonrasında yapılan değerlendirme sonuçlarına göre;

Son test ve kalıcılık testi puanları arasında **istatistiksel anlamlı doğrusal bir ilişki vardır ($p<0,001$), bu ilişki pozitif yönde ve çok güçlü seviyededir ($r=0,983$).**

Bu saptama bizi müdahale derslerimizin, sadece uygulanan modele ve kullanılan ders materyallerine yoğunlukla mâruz kalındığı dönemin anlık başarısı olmadığı, doğal sınırlar içinde bilginin kısmen unutulması söz konusu olsa da kalıcı öğrenmenin de istendik seviyeye epeyce yaklaştığı sonucuna götürmektedir.

5.4. Öğrencilerin Zihinsel Süreçlerine Dair Ortaya Çıkan İpuçlarının Yorumlanması

Önceki bölümlerde bahsettiğimiz üzere, öğrenme sürecinde birey farkında/bilincinde olarak ya da olmayarak öğrenmedeki yükü hafifletebilecek ve süreci

kolaylaştırabilecek bir takım öğrenme stratejilerine başvurur. Bu stratejilerin bir kısmı bilişin, bir kısmı ise üstbilişin işe koşulmasıyla uygulanabilir olmaktadır.

5.4.1. Bilişsel / Duyuşsal Stratejilerin Kullanımına Dair İpuçlarının Yorumlanması

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile yaptığımız görüşmelerde öğrencilerin, müdahale süreci öncesinde ve sonrasında sorduğumuz sorulara verdiği yanıtlardan yola çıkarak onların yeni yabancı dili öğrenme sürecinde -farkında olarak ya da olmayarak- uyguladıkları öğrenme stratejileri arasında en belirgin olanlarını tespit etmek mümkün olmuştur. Söz konusu stratejiler şu şekilde sıralanabilir:

- Anlamlı kodlama
- Geri çağırma/hatırlama
- Hatırlama ve genelleme
- Genişletme /ekleme/ detaylandırma
- Örgütme / düzenleme
- Yeni şemalar oluşturma/ eski şemaları ekleme yoluyla genişletme
- ***Bilginin organizasyonu ve yeniden yapılandırılması***

Öğrenciler, öğrenmenin bilişsel işleme boyutunda başvurdukları bu saydığımız bilişsel stratejilerin yanı sıra sürecin devamlılığını ve verimliliğini sağlamak adına da duyuşsal stratejileri de işe koşmuşlardır.

Özellikle karşılaştırma yoluyla yeni şemalar oluşturma ve bilgiyi yeniden yapılandırma aşamasında gösterdikleri tatmin edici performanslarında *öz pekiştirme* ve de görevin zorluk derecesine dair edindikleri olumsuz ve cesaret kırıcı izlenimlerle başa çıkabilmek ya da üstesinden gelemeyeceklerini düşündüren yoğun içsel bilişsel yük karşısında kararlı durabilmek adına da *özüdüleme* stratejilerine sıklıkla başvurmuşlardır.

5.4.2. Üstbilişsel Stratejilerin Kullanımına Dair İpuçlarının Yorumlanması

İkinci yabancı dil öğrencisi, birinci yabancı dil öğrencisinden daha yoğun olarak ve daha çok farkındalıkla bilişsel stratejilerin yanı sıra üstbilişsel stratejilere de sıklıkla başvurur ve özellikle özdeğerlendirme ve özdüzenleme aşamalarında onlardan oldukça yararlanmaya çalışır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile yaptığımız görüşmelerde öğrencilerin, üstbilişsel stratejilere başvurma sıklığının âdeta bilişsel stratejilerle başabaş

hattâ ardışık olarak gerçekleştiğini görmek bizim şu çıkarımları yapabilmemize olanak vermiştir:

- Tamamı yetişkin öğrencilerden oluşan çalışma grubumuz, önceki dillerini kazanım süreçlerinde edinmiş oldukları dil öğrenme alışkanlıklarını, bu yeni dili öğrenme sürecine de taşıma eğilimi göstermişlerdir.
- Üstbiliş yeterliliğinin iki kriteri olan “bilgi bilgisi” ve “bilgi düzenleme”, üç aşamada da (planlama- düzenleme- değerlendirme) öğrenme sürecinin başından itibaren söz konusu olmuştur.
- Bu gruptaki öğrenciler, bilginin üretimi/ bilginin organizasyonu ve yapılandırılması aşamalarında öğretmen rehberliğine kısmen ihtiyaç duyacak derecede etkin performans göstermişlerdir.
- Pek çoğunun terim/ kavram olarak onunla tanışması stratejilere dair bilgilendirmenin yapılmasına dek söz konusu olmasa da öğrenciler, *iç bilişsel yük*'ü sezgisel ve deneyimsel olarak fark ettiklerini ve bu yükü hafifletebilmek adına bilişsel ve duyuşsal stratejileri, bir üstbilişsel strateji olan *özdenetim*in aygıtları olarak işe koştuklarını ifade etmişlerdir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

İkinci yabancı dil öğretimi kapsamında tasarlayıp gerçekleştirdiğimiz bu çalışmamıza başlarken kuramsal alana olduğu kadar uygulama sahasına da küçük de olsa bir katkı sunmayı hedeflemiştik. “Program-metot-öğrenci-öğretmen-materyal-zaman” unsurlarının birbirine sıkı sıkıya bağlı olduğu öğretim sürecinde öğrencinin ve öğretmenin motivasyonunu gerektiği düzeyde canlı tutmaya çalışarak, sürecin her iki aktörünün de enerjisini, emeğini ekonomik biçimde kullanabilmek, kısıtlı kaynakları ve sınırlı zamanı en verimli biçimde değerlendirmeye çalışarak etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlayabilmek amacıyla bir öğretme/öğrenme modeli önerisi ortaya koymaya çalıştık.

Çalışmadan elde ettiğimiz bulguları “Tartışma ve Yorum” bölümünde değerlendirip yorumlamaya çalışmıştık. Tekrara düşmeden ifade edebilmek adına karşılaştığımız sonuçları şu şekilde özetleyebiliriz:

- Bilişsel öğrenme ekollerinin ortaya koyduğu ilkelerin ağırlık kazandığı bu son dönemlerde oluşturmacı temelli öğrenme modelleri yaygın biçimde kabul görmektedir.
- Bu yaygın anlayış çerçevesinde yabancı dil öğretimi de aşamalı öğrenme doğası nedeniyle oluşturmacı yaklaşım ilkelerini uygulamaya oldukça elverişli bir alan yaratmaktadır.
- Yabancı dil derslerinde özellikle de dilbilgisinin öğretiminde, “yeni bilginin önceki bilgiyle ilişkilendirilerek zihinde yeni şemalar oluşturulması sûretiyle düzenlenmesi” ni öngören oluşturmacı ders tasarımları olumlu sonuçlar doğurmaktadır.
- Zihinsel yol haritası oluşturma, yeni bilgiyi tanımlama, depolama, sınıflandırma ve geri çağırma gibi etkinlikler açısından bakıldığında öğrenen, ikinci yabancı dili öğrenme sürecini ilk yabancı dili öğrenme sürecinden farklı biçimde deneyimlemektedir.
- Oluşturmacı yaklaşım ilkeleri, yetişkin öğrenenin ikinci yabancı dili -yani anadiliyle beraber üçüncü dili- öğrenmesi sözkonusu olduğunda öne çıkan *otonom öğrenme eğilimini* destekleyici özelliktedir ve öğrenene özgözleme, özdeğerlendirme, özdüzenleme, özpekiştirme ve özgüdüleme

gibi sosyal-bilişsel süreçlerin yönetimi, kontrolü ve iyileştirilmesi açısından elverişli bir tasarım sunmaktadır.

- Yetişkin öğrenenin ihtiyaç duyduğu öğretmen profili, özellikle de yükseköğretim aşamasında mutlak bilgi, güç ve otoriteyi temsil etmesi beklenen geleneksel öğretmenden çok öğrenme sürecinde kendisine bilgiye nasıl ulaşabileceği konusunda yol gösterecek ve süreci gözlemleyebilecek birini işaret etmektedir. Öğretmene dair yeri geldiğinde *uzman*, yeri geldiğinde *antrenör*, *rehber*, *organizatör* rollerini üstlenmesi beklenen “uzman öğrenci” tanımıyla oluşturmacı yaklaşım, bu öğrenci profilinin gereksinimine yanıt verir konumdadır.
- Öğrenme sürecinde bilişsel ve üstbilişsel stratejilere başvurma sıklığının, öğrenenin yaş grubuyla güçlü biçimde bağlantılı olduğu görülmektedir. Yetişkin öğrenen, daha erken yaşlardaki öğrenene kıyasla -farkında olarak ya da olmayarak- bilişsel stratejileri ama özellikle de üstbilişsel stratejileri kullanma çabasına girmektedir.
- Üstbilişsel stratejilerin öğrenme sürecine dâhil olması harcanacak zihinsel çaba ve süre açısından kolaylaştırıcı bir etki yaratmaktadır.
- Oluşturmacı yaklaşımın öngördüğü öğrenmeye ve öğretmeye dair ilkeler, önceki bilgiyi yeni bilgiyle bağlantılayarak “anlamli ve farkındalıkli” bir öğrenme etkinliğine zemin hazırlamaktadır.
- Eski bilgiyi yeni bilgiyle bağlantılayarak öğrenme biçimi, öğrenende yepyeni, bilinmeyen ve yetkin olunmayan bir alana girme kaygısını önemli ölçüde azaltmakta, bu anlamda güdülenmeyi arttıracak duyuşsal stratejileri de işe koşmayı sağlamaktadır.
- Öğrenen açısından yeni bilgiyi öğrenme sürecinin getireceği zorluklar, içsel ve dışsal bilişsel yük oluşturmaktadır.
- İçsel ve dışsal bilişsel yükü azaltarak öğrenme sürecini kolaylaştırmak, çaba ve zamanı ekonomik kullanmayı sağlamaktadır. Bu bir gereklilik olarak düşünülürse, oluşturmacı temelli öğrenme faaliyetlerinin -öğrenenin bilişsel yükünü azaltmada rol oynayacak olan eski bilgilerinden yararlanmasıyla- etkili bir öğrenme ortamı yaratmaya oldukça elverişli olduğu söylenebilir. Öğrenme stratejilerinin kullanımına dair öğretmen tarafından yapılacak telkin ve teşvikler içsel bilişsel yükü, öğrenene sunulacak oluşturmacı yaklaşım temelli ders tasarımı ve ders materyalleri de dışsal bilişsel yükü azaltmaya

yardımcı olmaktadır.

- Oluşturmacı temelli yabancı dil dersleri, önceki öğrenmeleri de sürece dâhil eden, yeni şemalar oluşturma yoluyla bilgiyi düzenleyecek aşamalı öğrenme esaslarına uygun olan ders materyallerinin kullanımını gerektirmektedir.
- Seçim ya da tasarım aşamasında ders materyallerinin hedef öğrenci profiline uygun, genel ölçütlerin yanında özel ölçütleri (öğrenenin önceki dilleri gibi) de göz önünde bulundurarak hazırlanmış olmasına özellikle dikkat edilmelidir.
- Bu bakış açısından yapılacak değerlendirmelerde kullanılacak olan ders materyali değerlendirme ölçeklerinin de aynı şekilde özel ölçütleri de kapsayıcı nitelikte olması koşulu mutlaka aranmalıdır.

Çalışmamızın nitel ve nicel verilerinden elde ettiğimiz sonuçlar, yukarıda öngördüğümüz verimli ve etkili bir öğrenme/ öğretim sürecinin gerçekleşebilmesi için gerekli olan zeminin nasıl oluşturulabileceğine/ oluşturulması gerektiğine dair ipuçları vermiştir. Bu ipuçlarını takip ederek ulaştığımız tespit ve öngörülerini beş temel başlık altında toplayabiliriz.

6.1. Ders Materyallerinin Tasarımı Bağlamında Öneriler

Yabancı dil ders materyallerinin tasarımı ya da seçimi sırasında dikkate alınacak unsurlar arasında önceliği, **hedef öğrenci grubunun karakteristik özellikleri** oluşturmaktadır. Bu özellikler genel hatlarıyla öğrencilerin yaş, dildeki akademik seviyeleri, ihtiyaç ve talepleri olarak sıralansa da biz bunların dışında da oldukça önemli sayılabilecek başka özelliklerin de mutlaka dikkate alınması gerektiği kanaatindeyiz. Daha geniş bir çerçevede tanımlanan bu özelliklerin yanı sıra öğrencinin sosyo-kültürel altyapısı, yaşadığı / yetiştiği ülke, öğrendiği dilin konuşulduğu ülkeyle/ülkelerle temas etme olanağı, anadili ve öğrenmekte olduğu dilin dışında edinmiş/öğrenmiş olduğu mevcut dilleri ve bu dillerin öğrenilmekte olan dille benzerlik derecesi de mutlaka dikkate alınmalıdır. Yeni dilin öğrenilmesi sürecini kolaylaştırma potansiyeli olan her unsur -çalışmamız özelinde öğrencinin önceki öğrenmeleri- materyal seçiminde aranacak kriterlere dâhil edilmeli, hatta bu doğrultuda yeni materyaller tasarlanması teşvik ve tavsiye edilmelidir. Dünya genelinde o dili öğrenmek isteyen tüm öğrencilere yönelik olarak hazırlanmış, çerçevesi oldukça geniş, kriterleri yeterince sınırlandırılmamış ders materyalleri yerine her bir grubun

özelinde kendi mevcut kazanımlarına, altyapısına, ihtiyaçlarına ve o grubun yeni dili öğrenmesi için belirlenmiş zaman diliminde kullanımına uygun ders kitaplarının tasarımı ve temininin, etkili bir öğretimin gerçekleşmesi için son derece önemli olduğu kanaatindeyiz.

6.2. Ders Kitabı Değerlendirme Ölçeği Bağlamında Öneriler

Kısaca “bir yabancı dil ders kitabının değerlendirilmesi amacıyla oluşturulmuş kriterler” olarak tanımlayabileceğimiz değerlendirme ölçekleri, bizim materyal tasarımı konusunda bir standart belirlememize ya da mevcut materyalin elverişlilik derecesini saptamamıza yardımcı olur. Bu çalışmayı yürütürken, alanyazın taramamızda ikinci yabancı dil olarak Fransızcanın öğretimi kapsamında hazırlanmış ders kitaplarını değerlendirmek için kullanabilecek çerçevesi sınırlandırılmış ve özel olarak tasarlanmış bir ölçeğin mevcut -ya da en azından ulaşılabilir- olmadığı sonucuna ulaştık. Bu alanda yapılan değerlendirmelerde daha çok -dünyada hâkim yabancı dil olmanın etkisiyle çok daha metodolojik biçimde üretilen- İngilizce ders kitapları için hazırlanmış değerlendirme ölçeklerini kullanmaya; özgün girişimlerde ise daha çok o ölçekleri taklit eden tasarımlar oluşturmaya dönük eğilimlerin var olduğunu gözlemledik. Bu da bizi ikinci ya da sonraki yabancı dil öğretiminde kullanılacak ders materyallerinin tıpkı tasarım aşamasında olduğu gibi değerlendirme safhasında da “genel/standart” diyebileceğimiz mevcut ölçeklerden farklı olarak gerek öğrencinin profili gerek üçüncü dilin öğrenimi sürecinin ilk ya da ikinci dil öğrenim sürecinden ayrışması gibi özel koşulları göz önünde bulundurarak hazırlanması gerektiği sonucuna götürmüştür. Eğitim bilimleri alanında materyal inceleme ve tasarımını içine alan çalışmaların ne kadar sıklıkla yapıldığını göz önünde bulundurduğumuzda bu ihtiyacın aciliyet derecesi de ortaya çıkmaktadır. Önerimiz; ölçek geliştirme aşamasında muhakkak ders plânlayıcıları ve uygulayıcıları ile görüşülmesi ve hedef öğrenci grubunun çalışmamızın önceki bölümlerinde değindiğimiz donanım ve ihtiyaçlarının titizlikle belirlenerek gözetilmesi yönündedir.

6.3. Uygulanacak Metodoloji Bağlamında Öneriler

Yabancı dil derslerinde uygulanabilecek yöntem ve tekniklerin belirlenmesinde önceki bölümlerde yoğunlukla üzerinde durduğumuz “öğrencinin tekliği / öğrenmenin öznelliği” olgusunun her ne kadar alan çalışmalarında bahsi geçiyor ve dikkate değer bulunuyor olsa da dünden bugüne süregelen sınıf içi / sınıf dışı uygulamalarda bu temel

eksenin hak ettiği yere konumlandırılmadığı kanaatini taşımaktayız. Tek tek öğrenciler baz alınarak tamamıyla “bireysel öğrenme”nin öne çıkması, mevcut koşullar göze alındığında çok olanaklı görünmemektedir. Ancak bu sınırlılık durumu, ders izlencelerinin ve metodolojisinin hazırlanmasında tüm dünyada bu dili öğrenmeye çalışan birbirinden çok farklı niteliklere sahip öğrenci gruplarının birörnek tasarım ve uygulamalara zorunlu kılınmasını gerektirmemektedir. Coğrafi olarak ülke/ bölge, sosyolojik olarak dilsel ve kültürel altyapı, bireysel olarak da yaş ve mevcut dilsel kazanımlar bazında tüm unsurlar bir arada değerlendirilerek planlaması yapılacak olan bir modelin öğrencinin emeği, harcanacak zaman, öğretmenlerin işgücü ve kurumun/ ülkenin kaynaklarının verimli kullanılması boyutunda daha ekonomik bir yoldan daha etkili sonuçlara götüreceği düşüncesindeyiz.

6.4. Öğrenciye Bilişsel ve Duyuşsal Destek Sağlama Bağlamında Öneriler

Yaş grubunu da dikkate alarak, ikinci yabancı dili (yani üçüncü dilini) öğrenen öğrencilere yaklaşımın daha erken yaş gruplarında ya da değil; ilk yabancı dilini öğrenen profil ile aynı çizgide olmaması gerektiğinin nedenlerini önceki bölümlerde açıklamıştık. Öğrencinin önceki öğrenmelerinin sürece ne derece katkı sağladığına detaylı olarak değindik. Bu bilgiden hareketle, öğrencinin bilişsel yükünü azaltmak ve adımları kolaylaştırıp hızlandırmak adına “dil öğrenmede strateji kullanımı” bağlamında akademik destek sağlanmasının mümkün olabileceğini düşünmekteyiz. Yine benzer biçimde öğrencinin “görevin zorluk derecesi” ne dair algısını olumluya devşirebilmek amacıyla “özyeterlilik algısı ve motivasyon” konusunda öğretmen tarafından yeri geldikçe yapılacak yapıcı değerlendirmeler ve güdülemeler duyuşsal yükü azaltmak bağlamında her iki tarafa da büyük kazanç sağlayacaktır.

6.5. Dersi Yürütecek Öğretici Profili Bağlamında Öneriler

Gerek uygulanacak metodoloji gerek materyal tasarımı/seçimi gerekse motivasyon ve dikkatin sürekli ve etkili kılınması aşamalarında oldukça kritik görevler üstlenmesi beklenen öğretim elamanı bu öngörülerin adeta merkezinde yer almaktadır. Dolayısıyla, dersi plânlayıp yürütecek profilin, öğrenci grubunun ihtiyaçlarına cevap verebilmek adına hem akademik anlamda (programın içerdiği dil yetileri, öğrenmenin bilişsel süreçleri vs konularda) donanımlı hem de büyük ölçüde psikolojik bir etkinlik olan öğrenmeye dışarıdan destek sağlayabilecek kişilik özelliklerine sahip olması

beklenmektedir. Bu bağlamda en genel çerçevede “yabancı dil öğretmeni profili” de özel alanlar da dâhil edilerek çeşitlenebilir ve uzmanlık alanları birbirinden ayrılabilir.

Öğretimde tasarım ve planlamanın son derece zahmetli, zaman alan ve yoğun araştırma gerektiren bir iş olduğunun bilincinde olarak bu çalışmamızın gerek programlama-planlama gerek materyal tasarlama gerekse ihtiyaca yönelik öğretmen profili oluşturma aşamalarında L3 öğretimi alanında çalışan araştırmacılara ve sahada uygulama yürüten öğretmenler araştırmacılara, bu alanın özgün ihtiyaçlarını ortaya koyma ve eksiklerini tamamlama konusunda öncülük edecek çalışmalara katılımlarıyla destek olmaları önerilebilir.



KAYNAKÇA

- Abry, D. (2009). Manuels de FLE: un choix délicat. Le Français dans le monde (n° 363, mai p. 21-23 https://liseo.france-education-international.fr/index.php?lvl=notice_display&id=27298 Erişim tarihi: 24. 03. 2017
- Alves, P. F. (2014). Vygotsky and Piaget: Scientific concepts: *Lev Vygotsky Institute, Lisbon, Portugal Psychology in Russia: Volume 7*, 24-34. <https://doaj.org/article/5d3b15283ea34a21a1911437ec9cedb4> Erişim tarihi: 16.10.2016
- Aslan, Z. Doğdu, S. (1993). *Eğitim teknolojisi uygulamaları ve eğitim araç-gereçleri*. Ankara: Tekışık Ofset.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risktaking behavior. *Psychological review*, 64, 6.
- Aydın, H. (2012). *Felsefi temelleri ışığında yapılandırmacılık* (2. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yay.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma, 11. Baskı*, Ankara: Pegem Akademi.
- Bentley, M. L. (2003). Introducing Critical Constructivism: Critical Consciousness Through Critical Constructivist Pedagogy. Retrived July 7, 2011 from the World Wide Web http://web.utk.edu/~mbentle1/crit.constrc_aesa_03.pdf Erişim tarihi: 15.03. 2017
- Brown, A.L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. In F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp.65-116) Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bruning Roger H., Schraw G.J., Norby M.M. (2010). *Bilişsel Psikoloji ve Öğretim (Cognitive Psychology and Instruction) / 5. Basımdan çeviri* (Çeviri editörleri: Ersözlü Z.N.; Ülker R.) Nobel Yay. Ankara 2014
- Cenoz, J. (2013). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching*. (pp.71-86). Cambridge University Press.
- Cevizci, A. (2012). *Bilgi felsefesi* (2. baskı). İstanbul: Say Yay.
- Cevizci, A. (2014). *Eğitim felsefesi* (3. baskı). İstanbul: Say Yay.
- Charles, C.M. (2003). *Öğretmenler için Piaget ilkeleri* (G. Ülgen, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (Orijinal çalışma 1974 yılında yayımlanmıştır)

- Dansereau, D.F. (1985). Learning strategy research. In J. Segal, S. Chipman ve R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills*. (pp. 209-239). Hillsdale, NJ: Ablex.
- Demirel, Ö., Altun, E. (2012). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (7. Baskı), Pegem Akademi, Ankara.
- Doyon, C. & Legris-Juneau, D. (1991). *Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages*. Lyon: Chroniques sociales.
- Duell, O.K. (1986). Metacognitive Skills. In G.D. Phye & T. Andre (Eds.), *Cognitive classroom learning: Understanding, thinking, and problem solving* (pp. 205-242). Orlando: Academic Press.
- Durmuş, S. (Çeviri ed.). (2007) *Oluşturmacılık: Teori, perspektifler ve uygulama*. Ankara: Nobel Yay.
- Field, J. (2005). *Psycholinguistics: The Key Concepts*. the Taylor&Francis e-Library.
- Fleury, S.S. (1998). *Social Studies, Trivial Constructivism and the Politics of Social Knowledge*. In M. Larochelle, N. Bednarz & J. Garrison (Eds.). *Constructivism and Education*. Cambridge University Press.
- Fosnot, C.T. (Editor), *Constructivism*, Teachers College, Columbia University, 2005, New York and London / Durmuş, S. (Çeviri editörü), *Oluşturmacılık: Teori, Perspektifler ve Uygulama*, Nobel Yay. Ankara, 2007
- Fouser, Robert, J. (1995) Problems and prospects in third language acquisition research. *Language Research*, 31.2, June 1995, 387- 414.
- Fouser, R. J. (1995). Justifying L ≥ 3 acquisition research. *Asian Pasific quarterly*, 26.4, 10-22.
- Gagné, Robert M., Medsker, K. L., (1996). *The conditions of learning: training applications* Fort Worth: *Harcourt Brace College Publishers*.
- Gass, S., Selinker, L. (1984). *Language transfer in language learning*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Glaserfeld E. von. (1995). *A constructivist approach to teaching: Constructivism in education*. Oxfordshire: Routledge.
- Glaserfeld, E. von. (2002). Cybernetics and the theory of knowledge. UNESCO Encyclopedia. <http://www.univie.ac.at/constructivism/EvG/255> Erişim tarihi: 04.02.2017.
- Guion, J. (1981). *Enseigner l'orthographe*, Sermap.
- Hallowell, R. (2009). *Humberto Maturana and Francisco Varela's Contribution to Media Ecology: Autopoiesis, The Santiago School of Cognition, and Enactive*

Cognitive Science

- http://www.mediaecology.org/publications/MEA_proceedings/v10/13_varela_maturand_a.pdf (ziyaret tarihi: 08.02.2016)
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley.
- Jones, E. E., D. E. Kannouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, S. Valins, and B. Weiner, Eds. (1972). *Attribution: Perceiving the Causes of Behavior*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Holec, H. (1988). *Autonomie et apprentissage autodirigé: terrains d'application actuels*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Jacobs, J.E. & Paris, S.G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278.
- Jarvis, S., & Odlin, T. (2000). Morphological Type, Spatial Reference, and Language Transfer. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 535-555.
<http://dx.doi.org/10.1017/S0272263100004034> Erişim tarihi: 10.05. 2017
- Johnson, R.B.; Onwuegbuzie A.J. (2004) Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come First Published October 1, 2004 Research Article <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014> Erişim tarihi: 27.04.2016
- Koç, G. Demirel, M. (2004). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 27. 174-180) <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/view/5000048736> (Erişim tarihi: 31.01.2017)
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics and Language Teachers*. University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Lang, E. (2010). *L'apprentissage autonome dans l'enseignement du français langue étrangère: Théorie et pratique* (Doktora Tezi, l'Université de Zurich, 2010. Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich)
<http://dx.doi.org/10.5167/uzh-45128> Erişim Tarihi: 03.06.2018.
- Long, M. H. (1983). Does second language instruction make a difference? *TESOL Quarterly*. 17:3,359-382.
- Markus, H.; Nurius, P (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969
- McLaughlin, B., Nayok, N. (1989). *Processing a new language: Does knowing other languages make a difference?* H.W. Dechert & M. Raupach (eds.), *Interlingual processes*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Moore, K.A. (2008). Quasi-Experimental Evaluations, Part 6 in a Series on Practical Evaluation Methods. <https://www.childtrends.org/wp->

content/uploads/2008/01/Child_Trends-2008_01_16_Evaluation6.pdf Erişim Tarihi: 18.09. 2017

- Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139524537> Erişim tarihi: 12.04.2017
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R. (1997). Skilled comprehension and its development through instruction. *School Psychology Review*, 26, 448-466.
- Pressley, M., Borkowski, J.G., Schneider, W. (1987). Cognitive strategies: Good strategies users coordinate metacognition and knowledge. In R. Vasta & G. Whitehurst (Eds.), *Annals of child development* (pp.89-129). Greenwich, CT: JAI.
- Ringbom, H. E. Kellerman & M. Sharwood Smith. (Eds.). (1986). *Crosslinguistics influence and the foreign language learning process, Crosslinguistic influence in second language acquisition*, New York: Pergamon Press.
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*, Multilingual Matters.
- Roux, J. P. (2004). Le travail en groupe à l'école. Les cahiers pédagogiques, (pp.424) <http://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/Roux.pdf> Erişim tarihi: 10.10.2016
- Saydı, N. T. (2007). *Yabancı dil öğrenmede başarı şifreleri: Öğrenme stratejileri*. İstanbul: Bileşim Yayınevi.
- Schunk, D.H. (2008). *Learning theories: an educational perspective* (5th ed.). Boston: PearsonEducation, Inc.
- Schunk, Dale H./ Şahin, M. (Çeviri Editörü), *Learning Theories-An Educational Perspective) / Eğitimsel Bir Bakışla Öğrenme Teorileri*, Nobel Yay, Ankara, 2011
 Schunk 'un bu kitabı ilk basım: 1991,5. Basım 2008.
- Schunk, D.H. (2012). *Learning Theories: an Educational perspective* (6th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya* (23. baskı). Ankara: Yargı Yay.
- Serindağ, E. (2003). Zur Didaktik und Methodik der Ausnutzung des Englischen als erster Fremdsprache im Unterricht "Deutsch als zweite Fremdsprache" bei Muttersprachlern des Türkischen (Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana).

- Şahin, M. (2011). *Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri*, Ankara: Nobel Yay.
- Şeker, Hasan (Ed.). (2014). *Eğitimde program geliştirme: kavramlar ve yaklaşımlar* (3. baskı). Ankara: Anı Yay.
- Şeker, Hasan (Ed.). (2014). *Eğitimde program geliştirme: kavramlar ve yaklaşımlar* (3. baskı). Ankara: Anı Yay.
- Şimşek, H., Yıldırım, A. (2012). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yay. Ankara
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Logiques.
- Turgut, M.F., Baykul Y. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ülgen, G. (2003). *Öğretmenler için Piaget ilkeleri*. Ankara: Nobel Yay.
- Ülper, H. (2010). Okuma Süreci: Bilişsel işlemler, kavrama ve okuma stratejileri. Cito Eğitim: Kuram ve uygulama. <http://www.ogretmen.info/makale/27.pdf>
Erişim tarihi: 01.09.2015
- Ünal, E. (2009). Fransızcanın ikinci yabancı dil olarak öğrenilmesinde birinci yabancı dil İngilizcenin ve karşılaştırmalı dilbilgisinin rolü. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Vygotsky, L.S. (1998). *Düşünce ve dil* (S. Koray, Çev.). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları. (Orijinal çalışma 1934 yılında yayımlanmıştır)
- Weiner, B., Peter, N. (1973). A cognitive- developmental analysis of achievement and moral judgements. *Developmental Psychology*. (pp. 290-309). Washington: American Psychological Association.
- Wiener, N. (1985). *Cybernetics, Science, and Society; Ethics, Aesthetics, and Literary Criticism; Book Reviews and Obituaries*, MIT PRESS
- Yalın, H.İ. (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yay.
- Zimmerman, B.J., (2002). *Becoming a self-regulated learner: An overview, Theory into practice*, (pp.65-70). College of Education, The Ohio State University.

EKLER**Ek 1. Öntest-Sontest ve Kalıcılık Testi Olarak Uyguladığımız Standart Testin Soruları****TEST D'ÉVALUATION DE FRANÇAIS (TEF) –I**

Date:

A. Transformez les dialogues en discours indirect au passé. (14p)

1. Thérèse : “ Allô, Georges ? C’est Thérèse. Écoute: je suis dans le train, je vais à Nice voir mon père. J’ai signé tous les contrats. Je reviendrai mardi prochain ”. (4p)

Georges à Vincent : “ Thérèse m’a téléphoné. Elle a dit que...

2. Arnaud : “ Allô, Isabelle ? C’est Arnaud. Je viens de rentrer. Je vais me changer et je vous rejoindrai devant le cinéma. Si j’arrive en retard, je vous attendrai à la sortie ”. (4p)

Isabelle à Julie : “ Arnaud m’a appelé. Il a dit que ...

3. Un étudiant à la secrétaire : “Pardon, madame, j’ai perdu mes lunettes ce matin. Je les ai peut-être oubliées en salle 11. Je rappellerai dans l’après-midi ”. (6p)

La secrétaire à son collègue : “ Un étudiant a téléphoné. Il a dit que ...

B. Mettez ce texte à la forme passive. (12p)

Les autonomistes corses ont placé une bombe à la mairie de Bordeaux. Immédiatement le Premier ministre a pris des mesures de sécurité. Le ministre de l'Intérieur a mobilisé plusieurs services pour trouver les terroristes. L'opinion publique attendait ces mesures depuis longtemps.

C. Mettez les phrases de ce texte à la forme active. (12p)

Une solution a été trouvée par le gouvernement à la crise qui l'oppose au monde paysan. Des subventions seront versées rapidement aux éleveurs par l'Union européenne et par le gouvernement français. Des mesures seront prises par les services des douanes pour empêcher les importations illégales.

D. Mettez les verbes entre parenthèses aux temps qui conviennent. (futur simple ou futur antérieur) (18p)

1. Une fois que les agriculteurs (comprendre).....que les pesticides sont nocifs pour la nature et qu'ils en (utiliser) moins, les animaux (retrouver) leurs habitats naturels.

2. Les plages (être) plus propres dès que les touristes (prendre conscience) qu'enterrer les déchets dans le sable n'est pas écologique.

3. Quand les citoyens (mesurer) l'importance de leurs gestes quotidiens pour l'environnement, ils (faire) des économies d'énergie, ils (gaspiller) moins la Terre (être) plus propre.

E. Passé composé, imparfait ou plus-que-parfait ? Complétez comme il convient. (14p)

Une nuit particulière

Ce (être) pendant un week-end du mois de mai. Nous (décider) de passer deux jours à Paris où nous (encore jamais aller) Deux mois avant, nous (réserver)..... une chambre dans un hôtel du centre de la ville. Nous (arriver) samedi matin à l'aéroport. Il (faire beau) et même un peu chaud. Un taxi nous (conduire) à notre hôtel. Une dame nous (accueillir) , nous (montrer) notre chambre. Nous (défaire)..... nos bagages. Nous (être)..... fous de joie à la perspective de découvrir la Ville lumière ! Sans perdre de temps nous (sortir) à la découverte de la ville. Le week-end (s'annoncer) bien et pourtant la nuit (aller être) très particulière.

F. Remplacez les propositions soulignées par un gérondif ou par un participe présent. (15p)

1. Elle s'est cassé la jambe alors qu'elle faisait du ski.

.....

2. Sur cette photo, c'est ma fille qui dansait au bal de l'école.

.....

3. Comme il a beaucoup travaillé, il a pu faire des économies.

.....

4. Si vous fumez beaucoup, vous risquez une crise cardiaque.

.....

5. Ils ont fait connaissance quand ils sont allés au concert ensemble.

.....

G. Faites une hypothèse sur le présent/passé en mettant le verbe à la forme qui convient. (15p)

1. Si je (savoir) je ne serais pas venu.
2. Si elle me l'avait demandé, je le lui (dire)
3. Si tu (venir), on gagnerait du temps.
4. Si vous (arriver) avant moi, ne m'attendez pas.
5. Si vous fumez, (choisir) un compartiment fumeurs.
6. Si tu me le (dire) plus tôt, j'aurais pu t'aider.
7. Si tu (prendre) la voiture, n'oublie pas ton permis!
8. Si la météo (être) mauvaise, nous ne pourrions pas pique-niquer.
9. S'il avait plu, on (annuler) la réception.
10. Si on (voter) maintenant, nous aurions la majorité.

Ek 2. İngilizce-Fransızca Çeviri İçerikli Çalışma Yapraklarından Örnekler

Translate these sentences into French.

1. I am telling you that I will go to the movies.

Je te dis que je vais aller aux films.

2. I am telling you to leave right away.

Je te dis de partir en ce moment.

3. He said he was working and he would go on working.

Il a dit qu'il était en train de travailler et qu'il allait continuer à travailler.

4. She said she would write to me.

Elle a dit qu'elle allait m'écrire.

5. He said he would have greeted them if he had seen them.

Il a dit qu'il les aurait salués s'il les voyait.

6. The doctor ordered him to rest.

Le médecin l'a commandé de rester.

7. I told them I wouldn't be there.

Je lui ai dit que je ne serais pas là-bas.

8. We think the contract will be signed tomorrow.

Nous pensons que le contrat vont être signé demain.

9. They said they would leave as soon as they had finished.

Ils ont dit qu'ils partiraient dès qu'ils avaient fini.

10. Our hosts were begging us to stay.

Nos hôtes nous priaient de rester.

11. The organizers will tell you what you have to do.

Les organisateurs vous diront ce que vous devez faire.

12. The accused insisted that he had already left before the shots were fired.

L'accusé a insisté qu'il était déjà parti quand les coups ont été tirés.

13. The children asked her to read them a story.

Les enfants lui demande de leur lire une histoire.

14. I told you that I would have breakfast once I dressed.

Je t'ai dit que je prendrais le petit-déjeuner une fois que je me serais habillé.

15. Don't tell me you don't know the subjunctive!

Ne me dis pas que tu ne sois pas le subjonctif!

16. Did he tell you that he doesn't want to play tomorrow?

A-t-il te dit qu'il ne veut pas jouer demain?

17. He said he would call me when he arrived.

Il a dit qu'il m'appellerait quand il serait arrivé.

Traduisez ces phrases en français.

1. **He was crossing the street when suddenly he heard the scream.**
Il traversait la route quand il a entendu soudainement le cri.
2. **He used to come on Sundays.**
Il venait le dimanche.
3. **I was sleeping when you knocked at the door.**
Je dormais quand tu as frappé^à la porte.
4. **When I was young I played tennis 3 times a week.**
Quand j'étais jeune, j'ai joué au tennis trois fois par semaine.
5. **She was in the garden when the phone rang.**
Elle avait dans le jardin quand le portable / le téléphone a sonné.
6. **He used to play the piano from 6 to 8 o'clock.**
Il jouait du piano de 6 à 8 heures.
7. **He played the piano from 6 to 8 o'clock during a year.**
Il a joué du piano de 6 à 8 heures pendant un an → une année.
8. **When I saw her in the corridor, she was talking to the teacher.**
Quand je l'ai vue dans le couloir, Elle parlait à l'enseignant / au professeur.
9. **The street was very noisy and we decided not to go out.**
La rue était très bruyante et nous avons décidé de ne pas sortir.
10. **He was happy because all his children were at home.**
Il a été heureux parce que tous ses enfants étaient à la maison.

Traduisez ces phrases en français.

1. He was crossing the street when suddenly he heard the scream.
Il traversait la rue quand ^{soudain} il a entendu le cri. ✓
2. He used to come on Sundays.
Il venait le dimanche ✓
3. I was sleeping when you knocked at the door.
Je dormais quand vous avez frappé à la porte. ✓
4. When I was young I played tennis 3 times a week.
Quand j'étais jeune, je jouais tennis 3 fois par semaine ✓
5. She was in the garden when the phone rang.
Elle était dans le jardin quand le téléphone a sonné. ✓
6. He used to play the piano from 6 to 8 o'clock.
Il jouait du piano de 6 à 8 heures. ✓
7. He played the piano from 6 to 8 o'clock during a year.
Il a joué du piano de 6 à 8 heures pendant un an. ✓
8. When I saw her in the corridor, she was talking to the teacher.
Quand je l'ai vu dans le couloir, elle parlait au professeur. ✓
9. The street was very noisy and we decided not to go out.
La rue était très bruyante et nous avons décidé de ne pas sortir. ✓
10. He was happy because all his children were at home.
Il était heureux parce que tous ses enfants étaient à la maison. ✓

Translate these sentences into French.

1. I am telling you that I will go to the movies.

Je te dis que j'irai au cinéma.

2. I am telling you to leave right away.

Je te dis de partir immédiatement.

3. He said he was working and he would go on working.

Il a dit qu'il était entrain de travailler et qu'il allait continuer à

4. She said she would write to me.

Elle a dit qu'elle m'écrirait.

5. He said he would have greeted them if he had seen them.

Il a dit qu'il les aurait salués s'il les avait vus.

6. The doctor ordered him to rest.

Le docteur lui a ordonné de se reposer.

7. I told them I wouldn't be there.

Je leur ai dit que je ne serais pas là.

8. We think the contract will be signed tomorrow.

Nous pensons que le contrat sera signé demain.

9. They said they would leave as soon as they had finished.

Ils ont dit qu'ils partiraient aussitôt qu'ils auraient fini.

10. Our hosts were begging us to stay.

Nos hôtes suppliaient de rester.

11. The organizers will tell you what you have to do.

Les organisateurs vous diront ce que vous devez faire.

12. The accused insisted that he had already left before the shots were fired.

L'accusé a insisté qu'il était déjà parti avant le coup de feu entêté tirés.

13. The children asked her to read them a story.

Les enfants lui ont demandé de leur lire une histoire.

14. I told you that I would have breakfast once I dressed.

15. Don't tell me you don't know the subjunctive!

Ne me dis pas que tu connais pas le subjonctif!

16. Did he tell you that he doesn't want to play tomorrow?

T'a-t-il dit qu'il ne voulait pas de jouer le lendemain?

17. He said he would call me when he arrived.

Il a dit qu'il m'appellerait quand il est arrivé.

Traduisez ces phrases en français.

1. He was crossing the street when suddenly he heard the scream.
Il traversait la rue quand soudainement Il entendit le cri
2. He used to come on Sundays.
Il venait le dimanche.
3. I was sleeping when you knocked at the door.
Je dormais quand tu es frappé à la porte
4. When I was young I played tennis 3 times a week.
Quand j'étais jeune j'ai joué tennis 3 fois par semaine.
5. She was in the garden when the phone rang.
Elle était dans le jardin quand le téléphone a sonné
6. He used to play the piano from 6 to 8 o'clock.
Il jouait le piano de 6 à 8 heures
7. He played the piano from 6 to 8 o'clock during a year.
Il a joué le piano de 6 à 8 heures au cours d'une année / Pendant un an
8. When I saw her in the corridor, she was talking to the teacher.
Quand j'ai vu son dans le couloir, elle parlait à au professeur.
9. The street was very noisy and we decided not to go out.
La rue était très bruyant et nous avons ne décidé pas sortir.
10. He was happy because all his children were at home.
Il était heureux parce que tous ses enfants étaient à la maison

Differ, nationalité en - nationalité
 181 - double but on a égaré le but

Traduisez ces phrases en français.

- ✓ 1. The letters are sent by our secretary.
 Les lettres sont envoyées par notre secrétaire.
2. The gold medal was won by Canada.
 La médaille d'or a été remportée gagnée par le Canada.
- ✓ 3. He was attacked by his enemies.
 Il a été attaqué par ses ennemies.
4. This gift will be sent by my sister.
 Ce cadeau sera envoyé par ma sœur.
- ✓ 5. How many of these books have been translated into French?
 Combien de ces livres ont été traduits en français.
6. Has her purse been stolen?
 Son portefeuille a-t-elle été volée?
7. These pines were planted by my grandfather 50 years ago.
 Ces pins ont été plantés par mon grand-père il y a 50 ans.
- ✓ 8. The house has been sold to a Frenchman.
 La maison a été vendue à un Français.
9. Have the dishes been washed already?
 La vaisselle a-t-elle déjà été lavée?
- ✓ 10. The hostages have been liberated.
 Les otages ont été libérés.
11. Is the room being cleaned now?
 La chambre est-elle en train d'être nettoyée maintenant?
12. Were the chairs being carried?
 Les chaises ~~étaient-elles~~ ^{étaient-elles} transportées?
- ✓ 13. Are the cars being washed by the machines?
 Les voitures sont lavées par les machines?
- ✓ 14. Were the questions being answered by the director?
 Les questions étaient répondues par le réalisateur?
- ✓ 15. Was the baby being washed by his baby-sitter?
 Le bébé était lavé par sa baby-sitter?
- ✓ 16. Was the dog being fed in the living-room?
 Le chien était nourri dans le salon?

Traduisez ces phrases en français.

1. The letters are sent by our secretary.
Les lettres sont envoyées par notre secrétaire. ✓
2. The gold medal was won by Canada.
La médaille d'or a été gagnée par le Canada. ✓
3. He was attacked by his enemies.
Il a été attaqué par ses ennemis. ✓
4. This gift will be sent by my sister.
Ce cadeau sera envoyé par ma sœur. ✓
5. How many of these books have been translated into French?
Combien de ces livres ont été traduits en français? ✓
6. Has her purse been stolen?
Sa bourse a-t-elle été volée? ✗
7. These pines were planted by my grandfather 50 years ago.
Ces pins ont été plantés par mon grand-père il y a 50 ans. ✓
8. The house has been sold to a Frenchman.
La maison a été vendue à un Français. ✓
9. Have the dishes been washed already?
La vaisselle a-t-elle déjà été lavée? ✗
10. The hostages have been liberated.
Les otages ont été libérés. ✓
11. Is the room being cleaned now?
La pièce est-elle en train d'être nettoyée maintenant? ✓
12. Were the chairs being carried?
Les chaises ont-elles été transportées? ✗
13. Are the cars being washed by the machines?
Les voitures sont-elles lavées par les machines? ✓
14. Were the questions being answered by the director?
Les questions étaient-elles répondues par le directeur? ✓
15. Was the baby being washed by his baby-sitter?
Le bébé était-il lavé par son baby-sitter? ✓
16. Was the dog being fed in the living-room?
Le chien était-il nourri dans le salon? ✓

Translate these sentences into French.

1. He fell going down the stairs.
2. By studying regularly, you will make progress.
3. You won't lose weight by eating ice-cream every day.
4. Not knowing what to do, she called her mother.
5. Having searched everywhere, I started panicking.
6. She hurt herself skiing.
7. He left immediately, slamming the door.
8. Not paying attention, she picked up my purse.
9. It is by writing that one becomes a writer.
10. Not knowing where to meet them, she went home.
11. Having finished the exercise, I turned the page.
12. Having eaten, she went to meet her friend.
13. Having a cold, he prefers not to go out.
14. On studying this document, you will find it is a fake.
15. Raising his glass, the speaker proposed a toast.
16. Smiling, he encouraged the student.

Translate these sentences into French.

1. I am telling you that I will go to the movies.
2. I am telling you to leave right away.
3. He said he was working and he would go on working.
4. She said she would write to me.
5. He said he would have greeted them if he had seen them.
6. The doctor ordered him to rest.
7. I told them I wouldn't be there.
8. We think the contract will be signed tomorrow.
9. They said they would leave as soon as they had finished.
10. Our hosts were begging us to stay.
11. The organizers will tell you what you have to do.
12. The accused insisted that he had already left before the shots were fired.
13. The children asked her to read them a story.
14. I told you that I would have breakfast once I dressed.
15. Don't tell me you don't know the subjunctive!
16. Did he tell you that he doesn't want to play tomorrow?
17. He said he would call me when he arrived.

Translate these sentences into French.

1. I will have finished my work by 5.
2. We will have returned before the diner.
3. Julia will have finished her project within 6 months.
4. Our company will have started the new project by the end of this year.
5. The students will have gone home in June.
6. On May 20th, they will be working with their new boss.
7. By this time tomorrow, I will *be* travelling to Canada.

Traduisez ces phrases en français.

1. The letters are sent by our secretary.
2. The gold medal was won by Canada.
3. He was attacked by his enemies.
4. This gift will be sent by my sister.
5. How many of these books have been translated into French?
6. Has her purse been stolen?
7. These pines were planted by my grandfather 50 years ago.
8. The house has been sold to a Frenchman.
9. Have the dishes been washed already?
10. The hostages have been liberated.
11. Is the room being cleaned now?
12. Were the chairs being carried ?
13. Are the cars being washed by the machines?
14. Were the questions being answered by the director?
15. Was the baby being washed by his baby-sitter?
16. Was the dog being fed in the living-room?

Traduisez ces phrases en français.

1. He was crossing the street when suddenly he heard the scream.
2. He used to come on Sundays.
3. I was sleeping when you knocked at the door.
4. When I was young I played tennis 3 times a week.
5. She was in the garden when the phone rang.
6. He used to play the piano from 6 to 8 o'clock.
7. He played the piano from 6 to 8 o'clock during a year.
8. When I saw her in the corridor, she was talking to the teacher.
9. The street was very noisy and we decided not to go out.
10. He was happy because all his children were at home.

Traduisez ces phrases en français.

1. The woman you spoke to is my sister.
2. The factory beside which I was living was very noisy.
3. The day we left, the weather was horrible.
4. He has a garage where he keeps all his tools.
5. This is the man whose sister is an actress.
6. My neighbour, whose son was arrested last night, isn't answering the phone.
7. The people we are living with are charming.
8. The bed I am sleeping on is quite comfortable.
9. The letter he was waiting for never arrived.
10. The man that I work for is very demanding.
11. The racket that I used to play with was very heavy.
12. The politician you wrote to never replied.
13. I forgot the address that he gave me.
14. I see what you mean.

Translate these sentences into French.

1. If it rains, put on your raincoat!
2. If the weather is fine tomorrow, we'll go to the beach.
3. If it rains, I take my umbrella.
4. If I pass the exam, I'll take another course.
5. If it were snowing, I'd go skiing.
6. If I had a lot of money, I would buy an expensive car.
7. If you were here, I could help you.
8. If it had rained, we would have eaten inside.
9. If they come in, I'll leave.
10. If the weather had been nice, I would have gone out.
11. If American cars didn't consume so much gas, fewer Japanese cars would be imported.
12. Even if he were to tell me the truth, I would not believe him.
13. Even if he calls, I will leave.
14. Even if it were to snow, I would stay at home.
15. Even if you gave it to me, I wouldn't take it.
16. If I were you, I would not eat that cake before dinner.
17. Even if he gets angry, I am saying nothing.
18. If you hadn't helped me, I couldn't have passed the exam.

Ek 3. Öğrencilerin Görüşme Sorularına Verdikleri Yanıtlardan Örnekler

İngilizce birinci yabancı dilim olduğundan, onun etkisinde çok kalıyordum ve bunun sakıncalı olduğunu düşünüyordum ama İngilizce - Fransızca karşılaştırmalı gramer çalıştırmada, bunun bir avantaj olduğunu fark ettim çünkü zor olan Fransızca grameri anlamamı kolaylaştırıyor. Dönem boyunca da birçok gramer konusunu İng - Fr karşılaştırmalı kitaplardan çalıştım ve bu çok yararlı oldu. Üstelik İng'den Fr'ya çeviri yapan ken eğlenceli alıştırmalar yaptık ve bu bana cesaret verdi. (Hem Fransızca öğrenmek hem de ileride çeviri yapabilen konusunda) Bu sayede İngilizceyi de tekrar etmiş olduk.

İngilizce kriptan konuları takip etmek

Fransızca grammaire kitabından takip etmekten

çok kolay oluyor. Çalışırken İngilizce
cümlelerden Fransızca'ya çevirmek daha

kolay oluyor. İngilizce grammaire ile karşılaştır-
mak çok işlevli daha verimli olabilir.

Nasıl öğreneceğimizi öğrenmek için.

Bu etkinliğin yapılması bence yararlıydı. Çünkü Türkiye'nin Fransızca'daki grammaire yapılarını tam olarak karşılayamadığını düşünüyorum. Bir sayısız öğrencim için zaten dil konusu bana zor geldiğinden bu şekilde Fransızca'yı daha iyi kavradığımı gördüm.

Aynı zamanda bir başka yabancı dilden Fransızca'ya çeviri yapabilme yeteneğimi artırdı. Aynı etkinliğin lisans derslerinde de yapılmasını diliyorum.



Ben bu çalışmalarını çok yararlı buldum. Hem dersler eğlenceli ve hızlı geçti, hem konuları pekiştirmemize yardımcı oldu, hem çeviri alanında pratik yapmamızı sağladı hem de unuttuğumuz İngilizce konularını hatırlamamıza yardımcı oldu. Fakat yine de Türkçe'de karşılığı olan konularda Türkçe-Fransızca çeviri yapılması taraftarıyım. Artık bizden geçti fakat bizden sonraki nesillerde devam etmesi durumunda iyi sonuçlar doğuracağını düşünüyorum.



Derste Fransızca-İngilizce çeviri yapmak bana göre çok yararlı oldu. Hem dersler daha eğlenceli geçti hem kalıpları daha iyi öğrendik çünkü Fransızca kalıplar İngilizceyle daha çok benziyor. Ayrıca bu çeviriler sayesinde İngilizceyi de unutmamış oluyoruz.



Ek 4. Müdahale Derslerinde Kullanılan Kitapların Konu Anlatımlarından Örnekler

difficultés
expliquées
du français
... for English Speakers

Alain Vercollier, *Associate Professor, Université York (Toronto)*
Claudine Vercollier, *Associate Professor, Université de Toronto*
Kay Bourlier, *traductrice et interprète*

CLE
INTERNATIONAL

32 HYPOTHÈSE ET CONDITION

- I. Hypothèse introduite par « si »
S'il pleut, je mettrai mon imperméable.
S'il pleuvait, je mettrais mon imperméable.
S'il avait plu, j'aurais mis mon imperméable.
- II. « Au cas où » et « même si »
Au cas où il pleuvrait, je prends mon imperméable.
Même si tu me le donnais, je ne le prendrais pas.
- III. Pièges à éviter
Si, je viendrai.
 Je lui ai demandé **si** elle viendrait.
 Il a fait **comme si** nous n'étions pas là.

I. Hypothèse introduite par « si »

S'il pleut, je mettrai mon imperméable.
S'il pleuvait, je mettrais mon imperméable.
S'il avait plu, j'aurais mis mon imperméable.

I. 1 Emploi

Pour exprimer une hypothèse ou une condition, on utilise le plus souvent une subordonnée introduite par *si*.

S'il fait beau demain, je partirai avec toi.
 If it is fine tomorrow, I'll leave with you.

ATTENTION !

Après *si* d'hypothèse ou de condition, on ne trouve jamais le conditionnel ni le futur.

I. 2 Choix du temps

Après *si* d'hypothèse ou de condition, le verbe de la subordonnée peut être à l'un des temps suivants :

- | | |
|-----------------------|--------------------------|
| – le présent | <i>S'il pleut...</i> |
| – l'imparfait | <i>S'il pleuvait...</i> |
| – le plus-que-parfait | <i>S'il avait plu...</i> |

I. 3 Concordance des temps

a. Quand on a le présent dans la subordonnée après si d'hypothèse, on peut avoir, dans la principale, le présent, le futur ou l'impératif.

S'il pleut, $\left\{ \begin{array}{l} \text{je mets mon imperméable.} \\ \text{je mettrai mon imperméable.} \\ \text{mets ton imperméable !} \end{array} \right.$

L'hypothèse est envisagée comme réalisable. (Il peut pleuvoir demain.)

b. Quand on a l'imparfait dans la subordonnée après si d'hypothèse, on a nécessairement le conditionnel présent dans la principale.

S'il pleuvait, je mettrais mon imperméable.

• Selon le contexte, l'hypothèse peut être envisagée comme encore réalisable ou contraire à la réalité.

1. *S'il pleuvait demain, je mettrais mon imperméable.* (sous-entendu = il peut pleuvoir demain.)

If it were to rain tomorrow, I would put on my raincoat.

2. *S'il pleuvait actuellement, je mettrais mon imperméable.* (sous-entendu = mais il ne pleut pas.) If it were raining now, I would put on my raincoat.

Seul le contexte permet de dire s'il s'agit d'une hypothèse réalisable (exemple 1) ou d'un irréel du présent (exemple 2).

• Le système des temps (imparfait/conditionnel présent) reste, lui, le même dans les deux cas.

c. Quand on a le plus-que-parfait dans la subordonnée après si d'hypothèse, on a généralement le conditionnel passé dans la principale.

S'il avait plu, j'aurais mis mon imperméable. If it had rained, I would have put on my raincoat.

L'hypothèse n'est plus réalisable. (On dit parfois qu'il s'agit d'un irréel du passé.)

N. B. : on peut trouver le passé composé dans la subordonnée d'hypothèse et avoir dans la proposition principale le présent, le futur ou l'impératif. Dans ce cas, on insiste sur l'antériorité de la subordonnée par rapport à la principale.

Si tu as fini ton travail à 6 heures, nous irons au restaurant.

If you have finished your work at 6, we'll go to a restaurant.

A. Traduisez.

1. If I pass the exam, I'll take another course.
2. If it were snowing, I'd go skiing.
3. If it had been warm, there would have been many people at the beach.
4. If I had money, I would pay the bill.
5. If you were here, I could help you.

RÉCAPITULATION

		Subordonnée	Principale
1) • Si + présent	hypothèse réalisable	Si + présent de l'indicatif	→ présent indicatif → futur <i>simple</i> → impératif
			<i>S'il pleut, je prends mon imperméable.</i> <i>S'il pleut, je prendrai mon imperméable.</i> <i>S'il pleut, prends ton imperméable.</i>
2) • Si + imparfait	a. hypothèse réalisable	Si + imparfait	→ conditionnel présent
	b. irréel du présent		
			<i>S'il pleuvait demain, je prendrais mon imperméable.</i> (sous-entendu : il peut pleuvoir demain...) <i>S'il pleuvait maintenant, je prendrais mon imperméable.</i> (sous-entendu : mais il ne pleut pas)
			N. B. : seul le contexte permet de dire s'il s'agit d'une hypothèse réalisable ou d'un irréel du présent. Le système des temps, lui, reste le même dans les deux cas.
3) • Si + plus-que-parfait	hypothèse irréalisable (irréel du passé)	Si + plus-que-parfait	→ conditionnel passé
			<i>S'il avait plu, j'aurais pris mon imperméable.</i>

II. « Au cas où » et « même si »

Au cas où il pleuvrait, je prends mon imperméable.

In case it rains (should rain), I'll take (I am taking) my raincoat.

Même si tu me le donnais, je ne le prendrais pas.

Even if you gave it to me, I wouldn't take it

II. 1 « Au cas où »

Cette expression marque aussi l'hypothèse mais son emploi signifie que l'on envisage la réalisation de l'hypothèse comme peu probable. « Au cas où » est suivi du conditionnel.

- On utilise le conditionnel présent, si l'hypothèse a encore une chance de se réaliser.

Au cas où il pleuvrait, je prends mon imperméable. (= la météo est optimiste mais on ne sait jamais...)

- On utilise le conditionnel passé si l'hypothèse (autrefois envisagée comme réalisable) ne s'est pas réalisée.

Au cas où il aurait plu, j'avais pris mon imperméable. (= je pensais alors qu'il pourrait pleuvoir mais il n'a pas plu.)

- Le temps de la principale ne dépend pas de celui de la subordonnée ; il est fixé par le sens de la phrase. Ainsi on peut dire :

<i>Au cas où il viendrait,</i> In case he comes,	}	<i>j'ai déjà pris</i> (hier) <i>mes dispositions.</i> I have taken precautions.
		<i>je prends</i> (maintenant) <i>mes dispositions.</i> I am taking precautions.
		<i>je prendrai</i> (demain) <i>mes dispositions.</i> I will take precautions.

II. 2 Même si

- a. Une subordonnée introduite par même si (even if) exprime une condition rejetée, une condition qui n'influence pas la réalisation de l'action de la principale.

Le jeu des temps est alors le même que celui entraîné par le si d'hypothèse.

Subordonnée	Principale
présent	→ présent, futur ou impératif
imparfait	→ conditionnel présent
plus-que-parfait	→ conditionnel passé
<i>Même s'il se fâche,</i> Even if he gets angry,	→ <i>je me tais.</i> I am saying nothing. → <i>je me tairai.</i> I will say nothing. → <i>tais-toi.</i> say nothing.
<i>Même s'il se fâchait,</i> Even if he got angry,	→ <i>je me tairais.</i> I would say nothing.
<i>Même s'il s'était fâché,</i> Even if he had got angry,	→ <i>je me serais tu.</i> I would have said nothing.

- b. On peut exprimer la même idée par une subordonnée introduite par quand bien même, mais quand bien même est suivi du conditionnel.

- Quand on a le conditionnel présent dans la subordonnée, on a le conditionnel présent dans la principale.

Quand bien même il se fâcherait, je refuserais.

- Quand on a le conditionnel passé dans la subordonnée, on a le conditionnel passé dans la principale.

Quand bien même il se serait fâché, j'aurais refusé.

B. Traduisez.

1. Even if he calls, I will leave.
2. Even if it were to snow, I would stay at home.
3. Even if it had been sunny, I wouldn't have gone swimming.
4. If I were not there, you could wait for me.
5. If he weren't to call you, go home.

III. Pièges à éviter

Si, je viendrai.
Je lui ai demandé **si** elle viendrait.
Il a fait **comme si** nous n'étions pas là.

III. 1 Confusions concernant si

On ne confondra pas le **si** d'hypothèse et de condition avec :

a. l'adverbe d'affirmation.

Ne viendras-tu pas ? Si, je viendrai. Won't you come? Yes, I will (come).

b. l'adverbe d'intensité.

Elle est si gentille ! She is so kind!

c. le **si** d'interrogation indirecte.

Je lui ai demandé s'il viendrait. I asked him if he would come.

N. B. : dans l'interrogation indirecte, on peut trouver le conditionnel après **si**.

→ chapitre 37, IV, 1, p. 284

III. 2 Construction avec comme si

Comme **si** introduit une proposition comparative (qui exprime une idée d'illusion ou d'erreur) ; il se construit avec l'imparfait ou le plus-que-parfait, jamais avec le présent de l'indicatif.

Tu m'interromps, comme si tu savais de quoi on parle.

You interrupt me, as if you knew what we were talking about.

Il a fait comme si nous n'avions rien entendu.

He acted as if we hadn't heard anything.

C. Dans les phrases suivantes, indiquez la nature du « si » (affirmation, hypothèse, interrogation indirecte, intensité).

1. Elle était *si* fatiguée qu'elle est allée se coucher sans manger.
2. N'a-t-elle pas fini sa licence ? *Si*, l'année dernière.
3. Je me demande *si* elle a fini sa licence.
4. *Si* elle a fini sa licence, elle pourra chercher du travail.
5. C'est un *si* bon étudiant qu'on lui a proposé une bourse.

D. Mettez le verbe à la forme qui convient.

1. Si je (savoir), je ne serais pas venu.
2. Si elle me l'avait demandé, je le lui (dire).
3. Si tu (venir), on gagnerait du temps.
4. Si vous (arriver) avant moi, ne m'attendez pas.
5. Si vous fumez, (choisir) un compartiment fumeurs.
6. Si tu me le (dire) plus tôt, j'aurais pu t'aider.
7. Si tu (prendre) la voiture, n'oublie pas ton permis.
8. Si la météo (être) mauvaise, nous ne pourrions pas pique-niquer.
9. S'il avait plu, on (annuler) la réception.
10. Si on (voter) maintenant, nous aurions la majorité.

E. Mettez les phrases à l'irréel du passé.

Si je pouvais, je viendrais. → Si j'avais pu, je serais venu.

1. Si un agent vous surprenait, il vous mettrait une contravention.
2. Si un étudiant parlait arabe, il nous traduirait facilement ce document.
3. Si j'avais le temps, je vous accompagnerais.
4. S'il se présentait comme candidat, il serait élu.
5. Si nous louions une cassette vidéo, nous pourrions vous la prêter.

F. Traduisez.

1. Even if he were to tell me the truth, I would not believe him.
2. If the weather had been nice, I would have gone out.
3. If they come in, I will leave.
4. If American cars didn't consume so much gas, fewer Japanese cars would be imported.
5. If it had rained, we would have eaten inside.

36

L'ÉNONCÉ RAPPORTÉ
ET LE DISCOURS INDIRECT

- I. Le discours indirect
Je dis **que j'irai au cinéma.**
Je vous dis **de partir tout de suite.**
- II. Transposition des pronoms et des adjectifs
Elle dit : « **J'irai au cinéma.** » → Elle dit qu'**elle** ira au cinéma.
Ils nous disent : « **Nous vous prêterons nos documents.** »
→ Ils nous disent qu'**ils nous** prêteront **leurs** documents.
- III. Transposition des temps du verbe
Elle dit : « **J'irai au cinéma.** »
→ Elle **a dit** qu'elle **irait** au cinéma.
- IV. Transposition des adverbes de temps
Il a dit : « **Je viendrai demain.** » → Il a dit qu'il viendrait **le lendemain.**

I. Le discours indirect

Je dis **que j'irai au cinéma.** I am telling you that I will go to the movies.
Je vous dis **de partir tout de suite.** I am telling you to leave right away.

I. 1 Construction

Lorsque les paroles sont rapportées (par autrui ou par soi-même) au discours indirect, on utilise un verbe de déclaration (dire, déclarer, répondre, etc.) et une proposition subordonnée complétive.

L'énoncé d'origine (discours direct) : « *J'irai au cinéma.* »
devient l'énoncé rapporté (discours indirect) : *Je dis que j'irai au cinéma.*

L'énoncé d'origine (discours direct) : « *Je ne suis pas d'accord.* »
devient l'énoncé rapporté (discours indirect) : *Je réponds que je ne suis pas d'accord.*

I. 2 Construction avec l'impératif

Si l'énoncé d'origine est un ordre exprimé à l'impératif, la subordonnée du discours indirect est à l'infinitif et elle est reliée au verbe de déclaration par la préposition *de*.

Je vous dis : « Partez tout de suite. » → Je vous dis de partir tout de suite.

A. Mettez les énoncés suivants au discours indirect en commençant les phrases par : « Je vous dis... »

1. Je suis fatigué.
2. Venez tout de suite.
3. Je le ferai demain.
4. Il le fera sans tarder.
5. Réfléchissez.

II. Transposition des pronoms et des adjectifs

Elle dit : « J'irai au cinéma. » → Elle dit qu'elle ira au cinéma.

Ils nous disent : « Nous vous prêterons nos documents. » → Ils nous disent qu'ils nous prêteront leurs documents.

II. 1 Précautions à prendre

Dans le discours indirect – en français, comme en anglais – on doit tenir compte de l'identité des locuteurs et on doit parfois changer les pronoms personnels, les pronoms et les adjectifs possessifs.

Je dis : « J'irai au cinéma. » devient : Je dis que j'irai au cinéma.
(même pronom)

Elle dit : « J'irai au cinéma. » devient : Elle dit qu'elle ira au cinéma.

Elle te dit : « Rends-moi mon livre. » devient : Elle te dit de lui rendre son livre.

B. Transposez au discours indirect.

1. Ils leur disent : « Nous reviendrons. »
2. Il nous dit : « Je prendrai le train. »
3. Je me dis : « Ils peuvent attendre. »
4. Tu me dis : « Nous pourrons le faire. »
5. Pascal me dit : « Elle m'a répondu. »

III. Transposition des temps du verbe

Il a dit : « Je travaille et je travaillerai encore. »

He said : "I am working and I will go on working."

Il a dit qu'il travaillait et qu'il travaillerait encore.

He said he was working and he would go on working.

III. 1 Verbe de déclaration au présent ou au futur

Si le verbe de déclaration est au présent ou au futur, le temps du verbe de la subordonnée (discours indirect) est le même que le temps du discours direct.

Il te dira : « Je reste. » (présent) → *Il te dira qu'il reste.* (présent)

Elle déclare : « Je ne t'ai pas oublié. » (passé composé) → *Elle déclare qu'elle ne m'a pas oublié.* (passé composé)

III. 2 Verbe de déclaration au passé

Si le verbe de déclaration est au passé (passé composé, passé simple ou imparfait), le temps du verbe de la subordonnée (discours indirect) suit la règle de concordance des temps.

a. Si le verbe au discours direct est au présent, il se met à l'imparfait au discours indirect.

Il a dit : « Je travaille. » → *Il a dit qu'il travaillait.*

b. Le futur du discours direct devient un conditionnel présent.

Il a dit : « Je travaillerai. » → *Il a dit qu'il travaillerait.*

c. Le passé composé devient un plus-que-parfait.

Il a dit : « J'ai travaillé. » → *Il a dit qu'il avait travaillé.*

d. Le futur antérieur devient un conditionnel passé.

Il a dit : « J'aurai travaillé. » → *Il a dit qu'il aurait travaillé.*

e. L'imparfait, le plus-que-parfait et le conditionnel passé ne changent pas.

Il a dit : « Je travaillais. » → *Il a dit qu'il travaillait.*

Il a dit : « J'avais déjà travaillé. » → *Il a dit qu'il avait déjà travaillé.*

Il a dit : « J'aurais travaillé. » → *Il a dit qu'il aurait travaillé. »*

f. Le conditionnel présent reste un conditionnel présent si l'énoncé du discours direct reste valable au moment où on le rapporte.

Il a dit : « J'aimerais venir. » → *Il a dit qu'il aimerait venir.*

(Il aimerait venir encore maintenant.)

g. Sinon, le conditionnel présent se change en conditionnel passé.

Il a dit : « J'aimerais venir. » → *Il a dit qu'il aurait aimé venir.* (Il n'a plus envie de venir ; c'est trop tard.)

ATTENTION !

Dans une phrase au futur, le français utilise le futur dans la principale et dans la subordonnée circonstancielle de temps là où l'anglais utilise le futur et le présent.

Il faut donc en tenir compte pour transposer au discours indirect.

Je te téléphonerai quand j'arriverai. I will call you when I arrive.

Au discours indirect on aura deux conditionnels en français.

→ *Il a dit qu'il me téléphonerait quand il arriverait.* He said he would call me when he arrived.

C. Mettez les énoncés « je finis », « j'ai fini », « j'avais fini », « je finirai » et « je finirais » au discours indirect en commençant les phrases par : « Elle a dit que ».

- | | |
|------------------------|------------------------|
| 1. Elle a dit qu'..... | 4. Elle a dit qu'..... |
| 2. Elle a dit qu'..... | 5. Elle a dit qu'..... |
| 3. Elle a dit qu'..... | |

IV. transposition des adverbess de temps

Paul a dit : « Je viendrai **demain**. » Paul said : "I will come tomorrow."
Paul a dit qu'il viendrait **le lendemain**. Paul said he would come the next day.

IV. 1 Changement de perspective temporelle

- Le passage du discours direct au discours indirect peut entraîner un changement de perspective temporelle et, de ce fait, d'adverbes et de locutions adverbiales.

Imaginons la situation suivante :

Paul a dit (le 15 juin) : « Je viendrai demain. »

Si l'énoncé de Paul est rapporté au style indirect un mois plus tard, on dira :

→ *Paul a dit qu'il viendrait le lendemain.*

- On se rappellera que, par rapport au présent, on utilise la série :

Il y a 15 jours/avant-hier/hier/aujourd'hui/demain/après-demain/la semaine prochaine/dans 15 jours, etc.

Mais, par rapport à un moment du passé ou du futur, on utilise la série :

15 jours avant, l'avant-veille, la veille, ce jour-là, le lendemain, le surlendemain, la semaine suivante, 15 jours après, etc.

→ chapitre 42, I. 1, p. 310

D. Mettez au discours indirect.

1. Elle a dit : « Je veux me perfectionner en français. »
2. Vous avez dit : « Il y a trop de monde dans cette salle. »
3. Tu as déclaré : « J'irai en vacances en Corse. »
4. Vous m'avez annoncé : « Il ne viendra pas. »
5. Le docteur vous a dit : « Prenez ce médicament avant les repas. »
6. Il a avoué : « J'ai oublié mon livre. »
7. Elle a dit : « J'avais pourtant bien appris mes leçons ! »
8. Il m'a dit : « Elles vont manger au restaurant. »
9. Elle nous disait : « J'aime aller au restaurant. »
10. Ils nous ont dit : « Nous n'avons pas eu de billet. »

E. À quels énoncés du discours direct correspondent les phrases suivantes ?

1. Elle lui a dit de partir immédiatement.
2. Ils affirmèrent que nous avions triché.
3. Nous lui avons dit qu'il devait partir.
4. Elles lui ont dit qu'elles allaient danser.
5. Vous avez soutenu qu'il aurait dû partir.
6. Il a juré qu'on ne l'y reprendrait plus.
7. Elle a répondu qu'elle en était capable.
8. Il vous a ordonné de vous taire.
9. Elle nous a confié qu'elle viendrait.
10. Je lui ai dit qu'il ne fallait pas pleurer.

F. Voici les paroles que Paul a prononcées, il y a un mois, en s'adressant à Pierre :

« Je viendrai te voir demain ou après-demain parce qu'hier j'ai été débordé de travail et qu'aujourd'hui j'ai un rendez-vous. »

Pierre rapporte aujourd'hui les paroles de Paul ; il utilise le discours indirect et commence par : « Paul m'a dit que... ». Donnez la suite de son énoncé.

G. Traduisez.

1. She said she would write to me.
2. He said he would have greeted them if he had seen them.
3. The doctor ordered him to rest.
4. I told them I wouldn't be there.
5. We think the contract will be signed tomorrow.

H. Traduisez.

1. They said they would leave as soon as they had finished.
2. Our hosts were begging us to stay.
3. The organizers will tell you what you have to do.
4. The accused insisted that he had already left before the shots were fired.
5. I told you that I would have breakfast once I had dressed.
6. The children asked her to read them a story.
7. Don't tell me you don't know the subjunctive!
8. Did he tell you that he doesn't want to play tomorrow?
9. He said he would call me when he arrived.
10. He claims he doesn't remember the incident.



HEATH

DISCOVERING FRENCH

BLANC

Jean-Paul Valette
Rebecca M. Valette

McDougal Littell
Evanston, Illinois • Boston • Dallas

- ⇒ The position of the superlative adjective (BEFORE or AFTER the noun) is usually the same as the simple adjective.
Voici une fille **intelligente**. C'est la fille **la plus intelligente** de la classe.
Voici une **jolie** boutique. C'est **la plus jolie** boutique de la ville.
- ⇒ Note that if the superlative adjective comes AFTER the noun, the definite article **le, la, les** is used twice: both BEFORE and AFTER the noun.
- ⇒ After a superlative construction, French uses **de** whereas English uses **in**.
C'est la boutique la plus chère **de** la ville. *It's the most expensive shop **in** the city.*
- ⇒ The superlative of **bon/bonne** is **le meilleur/la meilleure** (the best).
Qui est **le meilleur** athlète du lycée? *Who is **the best** athlete in the school?*

9 Tu as raison

Thomas et Florence sont d'accord sur beaucoup de choses. Jouez les deux rôles.

► une boutique chère / la ville

1. un hôtel moderne / la ville
2. un costume cher / le magasin
3. une pièce confortable / l'appartement
4. un professeur intéressant / l'école



C'est
une boutique
chère!

Tu as raison!
C'est la boutique
la plus chère de la ville!

5. un élève sérieux / la classe
6. un copain sympathique / notre groupe
7. une fille sportive / le club

À votre tour!

1 Situation: En visite

You are a French exchange student. You are new in town and have a few questions.

Ask your partner to name ...

► the best restaurant

Quel est le meilleur restaurant?

- the least expensive restaurant
- the largest supermarket
- the most interesting shops
- the best music shop
- the least expensive boutique

2 Anniversaire

C'est votre anniversaire. Choisissez l'un des deux objets proposés. Votre camarade va choisir l'autre objet. Entre vous, expliquez les raisons de votre choix. Pour cela, vous pouvez utiliser le comparatif des adjectifs à droite:

- —J'ai choisi le VTT parce qu'il est plus pratique.
- Oui, mais le vélo de course est plus rapide.
- D'accord, mais il n'est pas aussi solide que le VTT.
- Je trouve que le vélo de course est plus joli.
- Peut-être, mais le VTT ...

**économique pratique utile rapide
intéressant joli cher solide
confortable chaud**

- • un VTT ou un vélo de course (racing bike)?
- des sandales ou des baskets?
- un survêtement ou une veste?
- un walkman ou un discman?
- un appareil-photo ou une montre?
- un polo ou un pull?
- des bottes ou des chaussures?

3 Vive les vacances!

Les personnes suivantes rêvent aux vacances d'été. Dites si oui ou non elles feraient les choses suivantes pendant leur vacances.

- nous / préparer l'examen.
Nous ne préparerions pas l'examen.
- moi / voyager?
 - Monsieur Boulot / travailler?
 - les élèves / étudier?
 - toi / finir les exercices?
 - vous / se reposer?
 - nous / s'amuser?
 - on / partir à la mer?
 - Catherine et Hélène / sortir avec des copains?
 - vous / se promener sur la plage?
 - Marc / écrire à ses copains?

4 Décisions, décisions . . .

Imaginez que vous avez le choix entre les choses suivantes. Que choisiriez-vous?

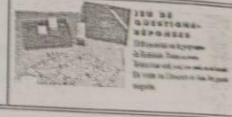
- avoir un vélo ou une moto?
J'aurais une moto (un vélo).
- avoir un chien ou un chat?
 - avoir des patins à glace ou des patins à roulettes?
 - aller au Canada ou au Mexique?
 - aller à un concert ou à un match de baseball?
 - faire du ski ou du ski nautique?
 - faire de la planche à voile ou du parapente?
 - être architecte ou avocat(e)?
 - être en vacances à Tahiti ou en Floride?
 - voir Paris ou Rome?
 - voir un OVNI (UFO) ou une éclipse?

G. Le conditionnel de politesse

The conditional is sometimes used to make polite requests. Compare the following sentences.

- Je veux te parler. *I want to talk to you.*
Je voudrais te parler. *I would like to talk to you.*
- Peux-tu m'aider? *Can you help me?*
Pourrais-tu m'aider? *Could you help me?*
- Tu dois étudier. *You must study.*
Tu devrais étudier. *You should study.*

Tu devrais étudier,
mais . . . !



5 La politesse

Vous voulez dire les choses suivantes à vos copains. Dites-leur ces choses d'une manière plus polie. Pour cela, utilisez le conditionnel.

- Je veux jouer au tennis avec toi.
- Je veux te demander un service (favor).
 - Je veux t'emprunter ton vélo.
 - Est-ce que je peux prendre tes cassettes?
 - Est-ce que tu peux me prêter cinq dollars?
 - Tu dois être plus patient(e) avec moi.
 - Tu dois m'écouter.
 - Est-ce que tu peux m'aider à faire le devoir?
 - Je veux te parler.



D. Le conditionnel dans les phrases avec *si*

Note the use of the conditional in the following sentences.

Si j'avais de l'argent, ... *If I had money (but I don't), ...*
 j'achèterais une voiture. *I would buy a car.*

Si nous étions en vacances, ... *If we were on vacation (but we're not), ...*
 nous irions à la plage. *we would go to the beach.*

The **CONDITIONAL** is used to express what **WOULD HAPPEN** if a certain condition contrary to reality were met.

In such sentences, the construction is:

si -clause: IMPERFECT	result clause: CONDITIONAL
Si tu étais au lycée à Paris,	tu parlerais français en classe.

⇒ The **CONDITIONAL** is *never* used in the **si**-clause.

6. Oui ou non?

Supposez que vous êtes dans les situations suivantes. Dites si oui ou non vous feriez les choses suggérées.

- ▷ avoir beaucoup d'argent
- voyager tout le temps?

Si j'avais beaucoup d'argent, je voyagerais tout le temps.

(Si j'avais beaucoup d'argent, je ne voyagerais pas tout le temps.)



- | | | |
|---|---|--|
| <p>1. être en vacances</p> <ul style="list-style-type: none"> • étudier? • aller à la piscine? <p>2. être le professeur</p> <ul style="list-style-type: none"> • donner des examens faciles? • être très strict(e)? | <p>3. être le président</p> <ul style="list-style-type: none"> • aider les pays pauvres? • faire beaucoup de voyages? <p>4. habiter dans un château</p> <ul style="list-style-type: none"> • inviter tous mes copains? • organiser des concerts chez moi? | <p>5. aller en France</p> <ul style="list-style-type: none"> • voir la «Mona Lisa»? • manger des escargots (<i>snails</i>)? <p>6. voir un fantôme</p> <ul style="list-style-type: none"> • rester calme? • avoir peur? |
|---|---|--|

À votre tour!

Discussion: Le billet de loterie

Formez un groupe de quatre ou cinq camarades. Supposez qu'avec vos camarades vous avez acheté un billet de loterie. Vous avez décidé que si vous gagnez, vous dépenserez votre argent sur un projet commun.

Discutez en groupe de ce que vous feriez si vous gagniez les prix suivants. (Chacun peut exprimer son opinion personnelle, mais vous devez arriver à une décision commune.)

Sur une feuille de papier, inscrivez l'opinion de chacun et la décision commune.



les participants	les prix		
	100 \$	1000 \$	10 000 \$
moi			
Anne			

B. Le conditionnel: formation

The **CONDITIONAL** is used to describe what people **WOULD DO**, or what **WOULD HAPPEN** in certain circumstances. Note the use of the conditional in the following sentences.

- S'ils avaient de l'argent, ... *If they had money, ...*
- Isabelle **voyagerait** *Isabelle would travel*
 - Philippe **visiterait** Paris *Philippe would visit Paris*
 - mes cousins **achèteraient** une moto *my cousins would buy a motorcycle*
 - mes parents **iraient** au Japon *my parents would go to Japan*

In French, the conditional is a simple tense. It consists of one word and it is formed as follows:

FUTURE STEM + IMPERFECT ENDINGS

Note the conditional forms of the regular verbs **parler**, **finir**, **vendre**, and the irregular verb **aller**.

INFINITIVE	parler	finir	vendre	aller	IMPERFECT ENDINGS
FUTURE	je parlerai	finirai	vendrai	irai	
CONDITIONAL	je parlerais	finirais	vendrais	irais	-ais
	tu parlerais	finirais	vendrais	irais	-ais
	il/elle/on parlerait	finirait	vendrait	irait	-ait
	nous parlerions	finirions	vendrions	irions	-ions
	vous parleriez	finiriez	vendriez	iriez	-iez
	ils/elles parleraient	finiraient	vendraient	iraient	-aient
NEGATIVE	je ne parlerais pas				
INTERROGATIVE	est-ce que tu parlerais? parlerais-tu?				

⇒ Verbs that have an irregular future stem keep this same irregular stem in the conditional.

For example:

- avoir: j'**aurais** aller: j'**irais** voir: je **verrais**
être: je **serais** faire: je **ferais**

2. La tombola (Raffle)

Imaginez que vos camarades ont participé à une tombola. Demandez-leur s'ils feraient les choses suivantes s'ils gagnaient le grand prix de mille dollars.

> voyager?

1. partir en vacances?
2. visiter EuroDisney?
3. mettre tout l'argent à la banque?
4. acheter une moto?
5. donner de l'argent à tes amis?
6. organiser une grande fête?

▶ Si tu gagnais le grand prix, est-ce que tu voyagerais?



(Non, je ne voyagerais pas.)

7. aider les pauvres?
8. passer un mois en France?

Ek 5. Fransızca Geniş Özet**LA CONTRIBUTION DE L'APPROCHE CONSTRUCTIVISTE AU
PROCESSUS D'APPRENTISSAGE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
COMME DEUXIÈME LANGUE ÉTRANGÈRE APRÈS L'ANGLAIS****ESMERAY ÜNAL****Thèse de Doctorat, Le Département de Didactique du Français****Directrice de Thèse: Professeur Adjoint Mediha ÖZATEŞ****Juin 2022, 51 pages**

Ces dernières années, les études révèlent que le processus d'apprentissage de la deuxième langue étrangère et des langues étrangères ultérieures est différent de celui de la langue maternelle et de la première langue étrangère (en termes de processus cognitif) et on observe que ces études se multiplient. Les données obtenues à partir de ces études ont soulevé la question de savoir si de nouveaux programmes, méthodes et matériels qui réduisent les difficultés d'apprentissage peuvent être utiles lorsqu'il s'agit d'apprendre une langue dans un environnement d'apprentissage académique au lieu de l'acquérir dans un environnement naturel. Par ailleurs, on constate que cette recherche évolue vers un besoin fort dans les cas où la langue étrangère à apprendre/enseigner est éloignée du pays où elle est parlée et qu'elle est destinée à être acquise par des individus adultes.

Dans notre étude ayant une base à la fois descriptive et empirique, un programme encadré par les principes de l'approche constructiviste et ses matériels destinés aux étudiants de classe préparatoire ont été testés. Cette recherche a été menée à l'Université de Mersin, dans le département de traduction et d'interprétation en français, auprès des étudiants ayant le turc comme la langue maternelle (L1), l'anglais comme la première langue étrangère (L2) et apprenant le français comme la deuxième langue étrangère (L3).

À la suite d'un examen des transferts linguistiques intensifs chez les étudiants de l'anglais vers le français, un programme d'un semestre a été préparé et appliqué à l'aide de cours supplémentaires basés sur les principes de l'approche constructiviste. Avant de pratiquer ce programme centré sur l'observation et la gestion des transferts linguistiques, un pré-test a été effectué pour mesurer le niveau de grammaire française que les étudiants ont atteint avec les matériels de cours existants, puis les cours interventionnels ont été lancés en utilisant un manuel contenant des cours et des exercices de grammaire comparée français-anglais. Au cours de cette période de huit semaines, des informations

complémentaires et orientantes ont été données aux étudiants sur les stratégies d'apprentissage cognitives, métacognitives et affectives qu'ils pourraient utiliser lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, et le processus a été suivi avec attention. Au terme de cette période d'intervention de huit semaines, un post-test et six semaines plus tard, un test de suivi ont été réalisés pour mesurer la permanence et la continuité de l'apprentissage.

Dans notre étude, outre les méthodes de recherche quantitatives, des méthodes d'étude qualitatives sont également incluses comme support et complément. Dans un premier temps, la méthode d'analyse documentaire, qui examine les manuels et les productions écrites des étudiants, a été utilisée. Dans un deuxième temps, la technique d'entretien a été appliquée en réalisant un entretien semi-directif avec les étudiants avant et après les cours d'intervention. Dans ces entretiens, on leur a demandé d'exprimer leurs opinions sur les problèmes et les difficultés qu'ils ont rencontrés dans le processus d'apprentissage de la grammaire française, s'ils ont utilisé une stratégie d'apprentissage dans le processus d'apprentissage du français comme deuxième langue étrangère, et les supports de cours utilisés avec le programme réalisé et si ces déclarations se sont reflétées dans les résultats des tests.

Les résultats de cette recherche menée avec des méthodes mixtes indiquent que le curriculum à appliquer pour les cours de deuxième langue étrangère doit être préparé avec une perspective différente de la première langue étrangère en termes de méthodes et de stratégies d'enseignement, et les connaissances antérieures des étudiants doivent être prises au centre de la conception/sélection des matériels. Sur la base de ces données, nous proposons qu'après l'anglais comme L2, les cours de français comme L3 soient évalués dans le cadre des principes de l'approche constructiviste, qui permet aux étudiants de prendre comme référence leurs apprentissages antérieurs et d'en tirer profit, au motif qu'elle peut contribuer à faciliter le processus tant pour l'enseignant que pour l'étudiant et raccourcir la période d'apprentissage.

Mots-clés : *deuxième langue étrangère, approche constructiviste, transfert linguistique positif, grammaire comparée*

CHAPITRE-I

INTRODUCTION

Dans notre monde postmoderne, nous avons changé de croyance sur la connaissance; nous posons ces questions avec un nouveau point de vue: "Qu'est-ce que la connaissance? Et comment avoir des connaissances?" Avec la nouvelle philosophie de notre ère du savoir, il a fallu interroger nos théories de l'apprentissage valables depuis le siècle des Lumières. Étant donné que l'objectivisme qui règne depuis presque deux siècles en science sociale, ne paraît guère capable de répondre à nos questions, on le remplace de plus en plus les nouvelles approches qui décrivent 'l'individu' depuis une nouvelle perspective; comme "le constructivisme". Les principes constructivistes acceptées et pratiquées dans de nombreuses disciplines, sont inévitablement apparues aussi dans le domaine de l'apprentissage et l'apprentissage d'une langue étrangère, peut-on-dire, est le plus convenable parcours pour les pratiquer et même développer car du fait de sa nature progressive, elle est tout capable de faire suivre les phases de construire de nouvelles connaissances.

À partir de ce point de vue, au cours d'une apprentissage d'une nouvelle langue, il est donc possible de suggérer que faire un pont entre la connaissance linguistique antérieure et la prochaine peut apporter certaines facilités de développement des nouvelles connaissances. Ainsi, ce serait possible déconomiser du temps, de l'énergie et des efforts; à la fois pour les apprenants et pour les enseignants. La théorie constructiviste permettrait d'ouvrir les portes en faisant remarquer la fonction du passé cognitive de l'apprenant. Et dans le cadre de l'apprentissage du français en tant que la deuxième langue étrangère, pendant la période d'avoir la nouvelle connaissance, il est possible d'observer que l'apprenant met en valeur instinctivement l'anglais; sa première langue étrangère. Cela nous dit donc, la première langue étrangère acquise devrait être méthodiquement impliquée dans le processus, sinon, cette inclusion serait inconsciemment et mécaniquement réalisée par l'apprenant.

Lors d'une création d'un plan efficace d'inclusion, il faudrait recourir aux méthodes et aux approches pédagogiques. Parmi elles, selon nous, le constructivisme est la plus favorable pour connecter les deux liens dans la cognition de l'apprenant car il se base déjà sur la théorie de référence de la connaissance antérieure. Dans cette recherche, nous nous interrogerons sur les avantages d'un programme d'apprentissage fondé sur les

principes constructivistes.

Cette section est composée de deux parties: premièrement, nous avons identifié le problème et nous avons présenté la portée et les objectifs de l'étude et deuxièmement, après avoir désigné le contexte du problème et le problème de recherche, nous avons exposé l'importance de notre recherche.

Origine du problème

L'approche constructiviste, l'une des approches pédagogiques contemporaines, devient de plus en plus effective non seulement dans les domaines de philosophie ou de psychologie, mais aussi en classe de langue étrangère dans notre pays ainsi que dans le monde entier. On teste souvent les programmes et les matériels de cours et observe les cours de langues préparés dans le cadre des principes constructivistes. Et les recherches récentes nous montrent que les étudiants turcs qui étudient la langue et la littérature françaises, la didactique du FLE ou la traduction et interprétation en français dans nos universités rencontrent de grandes difficultés à apprendre leur nouvelle langue étrangère; le français. Ils ont commencé ses études avec leur score de l'examen d'anglais au concours universitaire; c'est-à-dire qu'il partent de zéro en français au début, et c'est la raison pour laquelle les enseignants doivent faire face aux problèmes et aux obstacles liés à la méthodologie et à la planification et l'utilisation effective du temps et des manuels, des supports en classe.

La portée et les objectifs de l'étude

Cette étude se situe dans le cadre des recherches en apprentissage d'une troisième langue en tant que la deuxième langue étrangère après l'acquisition de la langue maternelle et de la première langue étrangère. Le principal objectif de la présente étude est d'examiner comment et à quel degré un programme des cours ayant les caractéristiques constructivistes influence le processus d'apprentissage d'une nouvelle langue. Notre travail propose des pistes de réflexions pour inclure l'apprentissage antérieur dans le programme à partir des principes constructivistes et pour voir les effets chez les apprenants quand il fait partie de ce processus.

Importance de la recherche

En Turquie, l'enseignement de la deuxième langue étrangère est en retard sur l'enseignement de la première langue étrangère dans la planification et la mise en œuvre.

Malgré cette limitation dans l'enseignement secondaire, les étudiants sont admis dans la plupart des départements de nos universités avec un score en anglais, au lieu de la langue d'enseignement du département concerné, avec des candidatures flexibles qui durent depuis des années.

Dans ce cas, la langue à enseigner est la deuxième langue étrangère après l'anglais. Malheureusement, la première langue étrangère des étudiants est ignorée dans les étapes de programmation, de conception de matériel et de bilan-évaluation dans les classes préparatoires et n'est pas incluse dans le processus d'enseignement de la langue.

Les étudiants qui entrent dans le processus d'apprentissage d'une deuxième langue étrangère n'ont pas la possibilité d'utiliser leurs connaissances de leur première langue étrangère et leurs expériences d'apprentissage linguistique, et de cette façon, le processus d'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère commence dès le début. Cela entraîne une perte de temps, d'efforts et d'énergie.

Partant de l'hypothèse que les conclusions qui émergeront à la suite de notre étude auront des résultats qui affecteront positivement le processus d'apprentissage dans les classes préparatoires, nous pensons que nos suggestions peuvent contribuer au processus d'apprentissage des étudiants et au processus d'enseignement des éducateurs.

Limites de la Recherche

Cette recherche a été menée dans le cadre des limites suivantes :

- Les groupes qui composent le groupe d'étude sont limités aux étudiants de la classe préparatoire du Programme de traduction-interprétation française du Département de Traduction de l'Université Mersin.

- Les données de recherche ont été obtenues à partir des supports de production écrite du groupe étudiant en classe préparatoire à l'année académique 2018-2019.

- Dans le cadre de la recherche, les documents issus des activités de production écrite des étudiants placés dans ce programme par l'ÖSYM avec leurs scores en anglais langue étrangère au cours de l'année académique 2018-2019 ont été étudiés.

- L'étude couvre un semestre.

- Dans la recherche, l'efficacité de l'approche pédagogique constructiviste, dont le cadre a été tracé en suivant les effets de la première langue étrangère sur la deuxième langue étrangère, sur le processus a été étudiée.

- Lecture de l'efficacité du modèle d'enseignement constructiviste dans la recherche sur les compétences de compréhension; son efficacité sur la compétence de

production a également été testée avec la compétence d'écriture.

- L'étude d'évaluation du programme et du matériel réalisée dans le cadre de la recherche a été réalisée à l'aide d'outils de collecte de données qualitatives et quantitatives.

- Les documents qui constitueront les données de la recherche consistent en des copies d'examen, dans lesquelles les étudiants sont évalués pendant un semestre.

- Les documents constituant les données de la recherche ont été obtenus à partir des cours et des examens menés par les trois instructeurs qui ont participé à l'année académique.

1.5. Définitions

Modèle d'apprentissage constructiviste : modèle d'apprentissage contemporain basé sur l'apprentissage spontané et apprenant, structurant/recréant des connaissances, alimenté par des données et des sources de différentes disciplines telles que la psychologie cognitive, la psychologie du développement, la philosophie et l'anthropologie; la théorie de l'apprentissage proposée par Piaget dans les années 1970. Selon cette théorie, le point de référence est l'information que la personne possède jusqu'à présent et la structure cognitive formée par cette information.

Apprentissage actif : Une forme d'apprentissage dans laquelle l'apprenant est pleinement actif et l'enseignant est considéré comme la base du processus d'apprentissage, et non l'enseignant.

Apprentissage exploratoire : Une forme d'apprentissage dans laquelle l'information est acquise en faisant des inférences et en tirant des conclusions, et non en donnant des informations directement d'un étranger, par un instructeur.

Stratégies d'apprentissage : Ensemble des tactiques mentales utilisées par un individu dans une situation d'apprentissage particulière pour faciliter l'acquisition de connaissances ou de compétences.

Stratégies d'apprentissage des langues : Certaines activités, comportements, étapes ou techniques que les étudiants utilisent souvent de manière planifiée pour améliorer leurs compétences en langues étrangères, intérioriser, explorer et utiliser ce qui vient d'être appris.

Constructivisme cognitif : Une approche d'apprentissage qui définit l'apprentissage comme un processus dynamique centré sur l'apprenant, et non comme un processus statique centré sur l'enseignant, et une structure « créée » par la personne qui effectuera

l'action d'apprentissage, pas quelque chose « à prendre de l'extérieur ».

Transfert : Processus cognitif, qui peut être défini comme l'effet des apprentissages antérieurs sur les apprentissages ultérieurs, qu'ils soient volontaires ou involontaires, dans le processus d'apprentissage de l'individu.



CHAPITRE II

CADRE THEORIQUE

Avant d'interroger l'efficacité d'un programme élaboré dans le cadre des principes de l'approche constructiviste des cours de langue étrangère, il est nécessaire de constater ses principaux éléments.

Composantes de l'approche constructiviste

Il prend référence à la philosophie de l'éducation qui est acceptée dans l'ordre social dans lequel il se situe, à partir des perspectives qui guident les programmes d'éducation. En d'autres termes, lors de la réalisation d'une étude de formation, les définitions acceptées de l'éducation sont prises en considération à chaque étape de la préparation du contenu, de la méthode, du matériel, de l'application, des praticiens et de la mesure et de l'évaluation. Cette détermination de direction peut se faire tantôt involontairement, par un choix automatique, tantôt par un choix conscient. Certaines pré-acceptations sur le processus d'éducation/formation jouent un rôle déterminant dans ces choix. Lorsque l'on s'interroge sur ce qu'est l'éducation/la formation et comment elle se déroule, deux facteurs décisifs émergent :

- La dimension épistémologique de l'éducation/enseignement
- La dimension ontologique de l'éducation/enseignement

Il n'est pas possible de saisir la formation de l'approche constructiviste dans le domaine de l'apprentissage et de faire des inférences et de proposer des solutions à travers ce format, sans définir et positionner correctement le domaine couvert par le cadre formé par ces deux éléments principaux et le contenu au sein de ce format. Pour cette raison, nous allons dessiner le cadre de l'approche constructiviste en abordant brièvement les composantes qui la composent.

Épistémologie de l'éducation/la formation dans l'approche constructiviste

En accord avec les compréhensions émergentes, changeantes et renouvelées dans le domaine de la philosophie de la connaissance, la perspective sur l'activité d'apprentissage-enseignement évolue également. La question de savoir ce qu'est la connaissance et comment elle est acquise est la question fondamentale de l'épistémologie. Étant donné qu'une activité d'apprentissage/enseignement a pour but d'acquérir des

connaissances, ce sera peut-être le premier élément à prendre en compte dans la configuration du système. Il n'y a pas de connaissance totalement objective et indépendante de l'individu; cette approche, qui accepte que la langue, la culture et la structure cognitive constituent la connaissance, et donc la connaissance est la propriété de la personne, est basée sur la philosophie constructiviste (Aydın, H., 2012: 31-32). Le point de vue, dont on peut dire qu'il a commencé avec les Septiques, qui est effectivement apparu dans la philosophie de l'Antiquité, a été très influent dans la formation et le développement de cette nouvelle structure de pensée. Plus tard, avec des contributions apportées au cours des siècles par des penseurs tels que Giambattista Vico (1668-1744), George Berkeley (1685-1753), John Locke (1632-1704), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Emmanuel Kant (1724-1804), Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900), Lev Vygotsky (1896-1934), Ludwig Wittgenstein (1889-1951), John Dewey (1859-1952), Ernst von Glasersfeld (1917-2010) et Thomas Kuhn (1922-1996) on a formé la base.

L'approche constructiviste, qui est une approche d'apprentissage moderne façonnée à la suite d'une série d'études sur les enfants dans les domaines de l'épistémologie génétique et du développement cognitif par Jean Piaget (1896-1980), biologiste et psychologue suisse, se situe dans les théories de l'apprentissage cognitif. Piaget soutient que la connaissance n'est pas quelque chose qui peut être « pris » de l'extérieur, mais une structure « créée » dans l'esprit de la personne qui accomplira l'acte d'apprentissage par lui-même. Selon son point de vue, les gens « construisent » de nouvelles connaissances, c'est-à-dire qu'ils apprennent, à travers des schémas et des structures de représentation dans leur esprit qu'ils ont acquis à travers leurs expériences. Lorsque de nouvelles informations émergent, il est possible que ces schémas et structures de représentation puissent être modifiés et recréés par l'apprenant. On peut dire que les connaissances ont une structure dynamique et non statique, c'est-à-dire qu'elles dépendent du changement et du développement avec les activités mentales de l'apprenant (Cevizci A., 2014 : 272-273).

Outre le modèle de structuration cognitiviste/individualiste de Piaget, le psychologue russe Lev Vygotsky (1896-1934) suit globalement la même ligne, mais il affirme que l'environnement social joue un rôle actif dans le processus d'apprentissage, plutôt que l'effort individuel de l'apprenant, dans sa "théorie de l'apprentissage social" soutient que le processus fonctionne de la même manière, c'est-à-dire que la connaissance est construite.

Selon l'approche constructiviste, les activités d'enseignement ciblées devraient

avoir un caractère qui privilégie la cognition active dans les étapes de préparation et d'application et positionne l'apprenant qui est confronté à une nouvelle situation, au centre, laissant place au mouvement pour percevoir, comprendre et définir cette situation. On voit que la place du constructivisme parmi les théories pédagogiques qui adoptent ce profil n'est pas très réduite.

Ontologie de l'éducation/la formation dans l'approche constructiviste

Deux actions principales doivent être réalisées dans l'activité d'apprentissage :

- Transmettre et faire acquérir des connaissances,
- Développer des compétences (Cevizci A., 2014, 267-270).

Ces deux objectifs fondamentaux, qui ont été priorisés par les psychologues de l'apprentissage et les enseignants de temps en temps, éclipsant ou même rejetant l'autre, étaient en quelque sorte justifiés et intégrés au programme et à la pratique d'une manière que l'un dominerait. Les principes de l'approche behavioriste ont été adoptés lorsque la compétence était prioritaire, et l'approche constructiviste/constructiviste lorsque la connaissance était prioritaire.

L'activité d'apprentissage a en fait une nature assez complexe. Une personne qui se trouve dans une situation d'apprentissage tout au long de la vie doit parfois réaliser des apprentissages scolaires où les activités mentales sont dominantes, et parfois elle doit acquérir la capacité de la performance mentale à assurer la coordination et l'organisation des activités physiques. Chaque comportement d'apprentissage est structuré à partir du précédent car la progressivité est essentielle dans les deux comportements d'apprentissage. Cette base forme la base de la vision constructiviste ; car ce modèle est construit sur *la relation avant-après*.

Le constructivisme est considéré et accepté comme une sorte d'épistémologie plutôt que comme une théorie complète par certains pédagogues, mais ce n'est pas vrai car il inclut différentes perspectives comme dans les autres théories. Ces différentes perspectives découlent de la réponse à la question de savoir ce qu'est la connaissance. De ce point de vue, on peut dire qu'il existe trois perspectives fondamentales de la compréhension constructiviste :

- **Constructivisme externe:** Ce point de vue suppose que le monde extérieur est très efficace dans la réalisation de l'apprentissage, et il décrit la recreation de certains faits existants dans son esprit, à propos desquels il existe une réalité définie. Selon ce point de vue, les connaissances acquises à la suite d'un apprentissage au contact du monde

extérieur doivent refléter la réalité objective.

-Constructivisme interne: Selon cette perspective, qui se situe dans une perspective différente du constructivisme externe malgré l'acceptation du monde qui existe à l'extérieur il n'est pas question de reconstruire une réalité objective dans l'esprit dans l'apprentissage, car les structures mentales consistent en des apprentissages antérieurs, non le monde extérieur. Dans cette compréhension, la connaissance ne reflète pas un monde extérieur créé par des expériences ; comme dans la suggestion de Piaget, l'idée qu'elle est acquise et développée dans une ligne prévisible par l'activité cognitive abstractionniste est dominante.

-Constructivisme dialectique (interactionnel): Dans l'approche constructiviste dialectique, nous pouvons trouver une synthèse des deux autres perspectives. Selon cette compréhension, le monde extérieur et l'existence mentale de l'individu forment la connaissance en fonctionnant sur le même plan ; le monde cognitif de l'individu ou l'environnement dans lequel il vit et les expériences qu'il vit ne peuvent à eux seuls constituer des connaissances. Dans cette approche constructiviste, comme mentionné dans la théorie de l'apprentissage social de Vygotsky, la théorie socio-cognitive de Bandura et la théorie développementale de Bruner, on prétend que la personne apprend à travers les problèmes qu'elle rencontre dans son interaction avec l'environnement et la recherche de solutions à ceux-ci (Schunk, Dale H. ; 2011 ; 238-239). Bien qu'elles partent de perspectives différentes, ces trois approches acceptent le rôle des activités mentales qui se produisent chez l'individu dans la création et le développement des connaissances.

Il y a aussi ceux qui, de différents points de vue, classent différemment la théorie constructiviste. Ici, nous pouvons parler de l'approche constructiviste, qui peut être divisée en plusieurs sous-groupes entre eux, mais peut être regroupée sous deux rubriques principales en fonction des centres sur lesquels elles se fondent. La première est *l'approche constructiviste individuelle*, qui est basée sur l'individu et se concentre sur ses activités mentales, et l'autre est *l'approche constructiviste sociale*, dans laquelle l'individu est inclus dans le champ de vision ainsi que l'environnement social qu'il est dans, c'est-à-dire les autres personnes avec lesquelles il est en contact. Le point de départ de ces deux compréhensions est le point de vue de deux scientifiques importants qui ont introduit le constructivisme dans une théorie de l'apprentissage. Il est admis que le fondateur de l'approche constructiviste individuelle est Piaget, et celui de l'approche constructiviste sociale est Vygotsky (Koç ; Demirel, 2004 : 174-180).

Constructivisme individuel

Cette compréhension part du fait que l'univers se situe autour de la personne ; on admet que l'apprentissage a lieu dans l'existence de l'individu (dans son esprit selon certaines hypothèses, dans son esprit et son âme selon certaines hypothèses) depuis les premiers jours où le constructivisme n'existait pas encore en tant que concept mais les idées de base qu'il contenait étaient exprimées. Les noms représentant cette compréhension attirent l'attention sur le sujet central et disent qu'il réalise l'activité d'apprentissage tout en résolvant les problèmes qu'il rencontre en se rapportant aux objets qui l'entourent et l'environnement mentionné ici peut être composé d'objets inanimés ainsi que d'autres personnes.

a. Constructivisme cognitif (développemental): L'approche constructiviste a émergé lorsque Piaget, un biologiste, a commencé à utiliser ses arguments sur le processus d'évolution biologique dans le domaine de l'évolution mentale. Jean Piaget est parti des découvertes de deux scientifiques (Lamarck et Darwin) qui avaient fait des études avant lui sur l'évolution biologique, différaient d'eux dans certaines perspectives et ont formé sa propre compréhension de l'évolution. Piaget soutient que l'organisme est constitué de structures physiques, affectives et cognitives, que ces structures ne peuvent exister et se développer indépendamment les unes des autres, donc, s'il y a un cycle de développement, il est impossible qu'une seule d'entre elles soit affectée et l'organisme participe complètement dans ce processus de développement. Ce point de vue constitue en fait la raison de son argument selon lequel le développement du processus cognitif est le même que dans le processus d'évolution biologique (Fosnot, 2007, 15-18).

Piaget explique comment l'apprentissage se fait dans l'esprit, en utilisant la terminologie de son domaine de la biologie : *assimilation, adaptation et équilibre*. Ces termes nous fournissent des explications sur le fonctionnement du processus cognitif dans l'apprentissage. Selon Piaget, il existe deux capacités innées d'apprentissage, l'une d'organisation et l'autre d'adaptation, et grâce à ces deux capacités, une personne peut maintenir son existence en interagissant avec son/ son environnement (Charles, C.M., 2003 ; 2 / Traduction : Ülgen, G.). Selon Piaget, le processus de développement mental des humains fonctionne de la même manière que le processus d'évolution/développement biologique des êtres vivants. Piaget prétend qu'il existe des schémas mentaux dans notre esprit que nous utiliserons pour reconnaître et donner un sens aux objets/situations et qui déterminent quel comportement nous devons adopter dans quelles conditions; certains de ces schémas sont congénitaux, mais la plupart surviennent dans des situations vécues tout

au long de la vie après la naissance. L'approche cognitivo-constructiviste met l'accent sur le fait que tout en déterminant l'attitude et le comportement que l'individu adoptera face à une nouvelle situation/comportement, il s'appuie sur les schémas mentaux qu'il a créés dans ses expériences antérieures, c'est-à-dire la définition et l'interprétation des un nouvel objet/situation a toujours lieu à l'aide de ces schémas. Si l'individu ne peut pas trouver une correspondance de l'objet/situation qu'il rencontre dans les schémas existants dans son esprit, c'est-à-dire s'il ne peut pas faire correspondre l'ancien et le nouveau, il éprouve un déséquilibre mental. Après une courte période d'hésitation et de confusion, il crée un nouveau schéma dans son esprit à propos du nouvel objet/situation. On a appelé cette phase de reconnaissance *l'assimilation*. Ainsi, l'individu trouve une solution à la situation qui crée une contradiction mentale face à ce nouvel objet/situation qu'il a intériorisé et inclus dans ses schémas mentaux. Piaget définit cette étape comme *l'accommodation/adaptation*. L'individu, qui nomme et définit ce schéma nouvellement acquis, essaie alors de le relier à d'autres schémas existants dans son esprit et d'établir une connexion entre ces schémas. C'est *la phase d'organisation*. Si l'individu peut effectuer ces opérations mentales de manière saine, il fait l'arrangement entre l'ancien et le nouveau schéma, et avec cet arrangement, le conflit/déséquilibre est éliminé et l'équilibre cognitif est fourni.

b. Constructivisme radical: Cette approche est très similaire à la perspective du constructivisme individualiste du philosophe allemand Ernst von Glasersfeld (1917-2010) et de Piaget, mais diffère sur un point critique. Piaget suppose que la connaissance est créée par l'individu, mais ce faisant, il accepte l'existence d'une réalité extérieure et déclare que le sujet de la connaissance est humain. De plus, il est dit qu'il existe un objet dans la réalité externe et que l'individu crée de nouvelles informations sur la base des données dont il dispose lors de la définition de l'objet.

c. Constructivisme cybernétique: Ce concept, que nous pouvons traduire en turc par « autoproductio/nautocréation », est initialement apparu à la suite d'études neurobiologiques sur la chimie cellulaire des êtres vivants, et a ensuite été utilisé dans différentes disciplines telles que le langage, philosophie, sociologie, anthropologie, psychothérapie, éducation, droit et économie. Cette école constructiviste s'est imposée comme l'une des visions alternatives les plus fortes contre la perception classique de la réalité objective en apportant de nombreuses perspectives au domaine de la psychologie de l'apprentissage avec ses découvertes sur le fonctionnement du système.

2.1.2.2. Socioconstructivisme

Cette théorie, connue sous le nom de “théorie du développement social” proposée par le psychologue russe L.S. Vygotsky (1896-1934), affirme que le rôle principal de l'apprentissage est dans l'individu, mais aussi que l'interaction de l'individu avec les autres personnes autour de lui. Vygotsky, en critiquant les procédures d'apprentissage individuelles dans l'argumentation de Piaget, souligne que l'humain est un être «psychologique interactif», c'est-à-dire en même temps «sociologique», et défend l'idée que l'apprentissage n'est pas seulement psychologique, mais plutôt une activité mentale sociologique. Bien qu'elle soit façonnée dans le même domaine (développement des compétences d'apprentissage des langues) et soit en principe compatible avec la compréhension du constructivisme individuel, la théorie du constructivisme social s'en distingue par des perspectives sociales plutôt qu'individuelles extrêmement importante dans l'apprentissage.

Étant donné que l'activité d'apprentissage des langues relève à la fois de l'apprentissage des connaissances et du développement des compétences, il serait peut-être plus efficace de synthétiser ces deux perspectives, à savoir l'apprentissage individuel et l'apprentissage social.

2.2. Composantes prédites par l'approche cognitivo-constructiviste

Lorsque nous examinons les conceptions de l'éducation/enseignement qui ont existé d'hier à aujourd'hui, nous constatons que deux approches d'apprentissage dominantes dominent dans l'éducation formelle: l'approche comportementale et l'approche cognitive. Ces deux approches proposent des principes d'apprentissage différents et créent leur propre programme dans le cadre de ces principes. Alors que les résultats et le succès de la performance sont au premier plan dans les modèles comportementaux, la participation axée sur les processus est soulignée dans les modèles d'apprentissage cognitif. À cet égard, on peut dire que l'approche de l'apprentissage cognitif est un cadre supérieur qui inclut le constructivisme en termes de principes d'apprentissage.

Les principes d'apprentissage fournis par les données issues des études dans le domaine de la psychologie, qui jouent un rôle dans l'élaboration d'un programme d'éducation/formation avec toutes ses composantes, peuvent être regroupés en trois groupes généraux :

a. Principes d'apprentissage pour les qualifications des étudiants: Le niveau de volonté et de préparation de l'étudiant est très important pour la réussite de l'activité d'apprentissage. Son désir, son besoin et sa croyance dans le processus d'apprentissage, bref, sa motivation doit être suffisante. Un plan d'enseignement doit être élaboré pour répondre à des conditions telles que l'âge approprié, le niveau de développement physique et psychologique et l'existence d'un pré-apprentissage, qui est une condition préalable à la réalisation d'un nouvel apprentissage.

b. Principes d'apprentissage du contenu: Pour qu'un apprentissage efficace ait lieu, il est nécessaire d'accepter qu'il n'y a pas «d'apprenant» indépendant de «l'apprenant». Le contenu créé pour être traité tout au long du processus d'apprentissage doit avoir une qualité qui correspond aux attentes et aux objectifs des étudiants. Les informations présentes dans le contenu et destinées à être acquises doivent être organisées de manière logique pour assurer un apprentissage significatif et doivent être concrétisées autant que possible.

c. Principes d'apprentissage pour les activités d'enseignement: Les principes liés à la structure et à l'application des activités pédagogiques sont peut-être les plus critiques parmi les principes d'apprentissage, car même si l'étudiant et le contenu sont très appropriés, le résultat souhaité ne peut être atteint avec une application infructueuse, et par conséquent, la planification des activités doit être mûrement réfléchie du début à la fin du processus.

Les modèles d'enseignement, le matériel, les méthodes et les techniques utilisés dans les activités d'enseignement, les efforts visant à assurer une participation maximale des étudiants et les différences individuelles des étudiants doivent être pris en compte. De plus, des composantes telles que les interventions de l'enseignant qui encouragent et facilitent l'apprentissage, telles que la préparation de la leçon avec des questions, l'utilisation du renforcement et la répétition, au bon rythme et au bon moment, sont également importantes pour une performance efficace.

À partir des exigences des principes réunis dans ces trois groupes, on constate que les programmes d'apprentissage élaborés dans le cadre de l'approche constructiviste, qui met l'accent sur des notions telles que transfert, pré-apprentissage, construction d'un nouveau sur des connaissances préalables, organisation et la restructuration des connaissances, l'utilisation efficace des stratégies cognitives et l'organisation de la stratégie peuvent répondre à ces besoins.

Profil de l'apprenant

Pour ce modèle d'apprentissage, dans lequel les compétences d'autogestion sont extrêmement importantes, on attend de l'apprenant qu'il soit au milieu de l'activité d'apprentissage et qu'il assume la responsabilité de son propre processus d'apprentissage. L'apprenant, qui est l'acteur principal de l'acte d'apprentissage, a également un rôle de directeur et d'observateur.

L'apprenant, qui doit avoir des compétences d'autogestion, sera capable de gérer son propre processus d'apprentissage. L'expression selon laquelle l'étudiant gère son propre processus d'apprentissage signifie :

- Choisir le contenu
- Déterminer les buts et les objectifs
- Déterminer les matériaux qui peuvent être inclus dans les cours
- Être capable de faire des choix sur les activités du cours
- S'observer et s'autoévaluer tout au long du processus d'apprentissage

Afin d'avoir cette capacité d'autogestion, la conscience métacognitive et le niveau de compétence de l'apprenant sont d'une grande importance, car il doit faire des observations sur son propre parcours d'apprenant et intervenir si nécessaire. On s'attend également à ce que les traits de personnalité affectent les activités cognitives de l'apprenant, qui devrait se situer à ce niveau de compétence. Deux facteurs principaux guideront le comportement de l'individu pour activer le mécanisme de prise de décision et surmonter les difficultés rencontrées dans le processus : l'un d'eux est la perception de l'auto-efficacité et l'autre est le niveau de confiance en soi. Un sentiment actif d'auto-efficacité affecte positivement l'apprentissage, et un apprentissage réussi augmente le niveau de confiance en soi ; par conséquent, il est possible de parler ici d'un régime à double face. Une autre attente importante est acquérir les compétences d'autorégulation. L'autorégulation est supposée jouer un rôle en trois étapes : *la conscience métacognitive, l'utilisation de stratégies et le contrôle motivationnel*. (Bruning, R.; Schraw G.J.; Norby, M.M.; 2014: 107-133). Ces trois capacités; fournira le matériel nécessaire à l'étudiant lors des applications de stratégie métacognitive.

Profil de l'enseignant

Le profil de l'étudiant, dont nous avons évoqué l'autonomie dans la section précédente, montre la nécessité d'un enseignant capable de répondre aux besoins découlant de cette autonomie. Inévitablement, cet enseignant devra jouer plusieurs rôles:

tantôt gestionnaire, tantôt coach, facilitateur d'apprentissage, animateur, consultant, tantôt expert dans le domaine. Une qualité très basique est également recherchée chez le professeur, qui devrait être sur scène avec ces quelques rôles : une identité autonome. Cet enseignant, observateur de sa propre scolarité, transmet ses expériences durant les étapes d'apprentissage, comment il trouve des solutions aux difficultés qu'il rencontre, et partage avec eux ses expériences sur ce processus, doit responsabiliser au maximum ses apprenants car dans cette approche, le détenteur de l'autorité et les limites de son autorité diffèrent de la compréhension traditionnelle. Puisque le pouvoir décisionnel n'appartient plus uniquement au professeur, l'étudiant a une autorité et des responsabilités à cet égard. Cela aura un impact significatif sur la perception qu'a l'apprenant du pouvoir et de l'autorité. Cependant, partager le pouvoir de décision avec les étudiants et quitter la position d'autorité absolue ne sera pas facile pour le professeur car cela lui demandera d'être un observateur constant et un poseur de limites, et d'être en alerte pour ne pas manquer les points d'intervention. De plus, ce partage d'autorité et de responsabilité fera de lui un partenaire avec ses étudiants. Ici, la véritable attention est nécessaire; ce n'est pas une amitié d'équipe entre les étudiants de la classe ; il faudra faire partie de la même équipe, cependant, être nettement supérieur aux autres membres en termes de connaissances, d'équipement et de coordination. L'enseignant doit être conscient du fait que l'enseignement est un acte de prise de décision à des étapes telles que l'établissement d'objectifs et d'objectifs, le choix du matériel, la sélection et la préparation des activités et le mode d'évaluation; il doit avoir une approche orientée vers le processus plutôt qu'orientée vers les résultats. Acquérir l'autonomie de l'étudiant tout au long du processus d'apprentissage devrait être l'objectif principal, c'est-à-dire que l'objectif est que l'étudiant apprenne à apprendre. Afin d'atteindre cet objectif, il y aura des domaines d'intervention tels que l'échange de vues avec les étudiants sur les contenus de cours et les matériaux qu'ils rencontreront au cours du processus, les informer sur les stratégies d'apprentissage qu'ils peuvent appliquer, organiser l'action et le processus d'apprentissage et fournir des solutions aux problèmes qu'ils peuvent rencontrer en faisant tout cela, et ils devraient prendre l'initiative nécessaire en la matière (Lang, E., 2010: 52-54). En plus d'avoir cette compréhension, l'enseignant doit disposer d'un équipement technique, notamment pour identifier et superviser les stratégies d'apprentissage, car la détermination et la mise en œuvre de la stratégie sont les points les plus cruciaux de l'apprentissage cognitif. L'enseignant est à un point très fondamental pour répondre à ce besoin des étudiants qui ressentent le besoin d'être informés et suivis sur ce que sont les stratégies d'apprentissage,

comment elles sont appliquées et dans quelles situations ils doivent les appliquer sans en avoir conscience (Bruning; Schraw; Norby, 2014: 85). Dans une classe constructiviste, où le travail de groupe et la discussion dirigée sont également très importants, les deux principales tâches de l'enseignant, parmi les différents rôles que nous avons évoqués ci-dessus, viendront s'imposer pour contribuer à l'effort de construction des connaissances en classe: *guider* et *accompagner*. On attend de l'enseignant qu'il connaisse les stratégies qu'il peut utiliser pour accomplir ces tâches et qu'il possède ces connaissances dans la mesure où il peut les appliquer efficacement. Dans l'approche constructiviste, puisque l'enseignant inclura fortement l'orientation par les pairs / la modélisation et les activités de groupe, il doit tout d'abord être une personne qui n'a pas de problèmes de socialisation et qui a de grandes compétences en communication. De plus, puisque l'enseignant doit rendre efficace la communication entre les individus, l'enseignant doit être un "directeur/guide/assistant" qui a une grande empathie, a la capacité de résoudre les conflits et a une bonne maîtrise de la sociologie du groupe auquel il s'adresse. En ce sens, l'enseignant doit être en mesure d'assumer le rôle de formateur cognitivo-affectif/coach de vie, avec la capacité de proposer des solutions personnalisées et d'apporter une aide individuelle quand c'est nécessaire lors de ces interventions.

Modèles d'apprentissage

Du point de vue de l'apprentissage cognitif, précisons que le modèle d'apprentissage qui peut contribuer à la compréhension de l'apprentissage, qui est le point de départ de notre étude, est *le modèle de charge cognitive*. Dans ce modèle, qui a émergé avec le transfert des résultats de la recherche sur l'informatique cognitive vers la plateforme des méthodes d'enseignement, il y a des efforts pour faciliter l'apprentissage qu'on pratique en étant conscient de la charge cognitive. La théorie de la charge cognitive stipule qu'il existe deux types de charge cognitive portée par l'apprenant lors de son apprentissage et que la capacité à la porter est limitée. Ces deux types de charge cognitive sont classés comme suit :

La charge cognitive intrinsèque est la charge d'apprentissage qui reflétera les connaissances à acquérir et la matière à apprendre sur l'apprenant. La charge cognitive extrinsèque est la charge de méthode reflétée sur l'apprenant avec la manière dont cette matière est enseignée. L'enseignant, qui est capable d'expliquer le contenu de la matière de manière systématique et simpliste, aide l'apprenant à canaliser son énergie dans la charge interne, réduisant considérablement la charge externe.

Dans ce modèle, il s'agit de trois méthodes :

Échafaudages Vygotsky: C'est une proposition de la théorie de l'apprentissage social de Vygotsky. Dans cette méthode, qui s'applique dans des situations où il est difficile pour les étudiants d'apprendre sans aide, l'enseignant ou un autre étudiant soutient ceux qui ont des difficultés en posant des questions, en proposant des suggestions, en faisant des analogies. Ce soutien est progressivement retiré lorsque l'étudiant qui a des difficultés commence à prendre le contrôle et que l'étudiant s'attend à prendre l'initiative.

Arrangement matériel de facile à difficile : Cette méthode propose des activités d'apprentissage qui se déroulent en divisant le contenu en parties et en simplifiant la structure complexe, puis en combinant ces parties pour former un ordre complexe. Ce faisant, il vise à faciliter le processus cognitif de l'apprenant.

Utilisation de vraies missions : Dans cette méthode, le contenu du sujet est tenté d'être expliqué à travers des scènes et des situations de la vie réelle plutôt que des formes abstraites exprimées dans les manuels. Cet effort de concrétisation a pour but d'alléger la charge cognitive externe de l'apprenant et d'assurer un apprentissage permanent.

Méthodes d'Enseignement

Les faits suivants sont signifiés par la méthode d'enseignement:

- Principes et règles nécessaires à la réalisation de la finalité pédagogique (finalité),
- Les activités mentales et physiques nécessaires pour atteindre cet objectif (contenu),
- Techniques pédagogiques (techniques),
- Outillages et matériels adaptés à la méthode (outillage-matériel),
- Le processus ou les étapes/étapes de la méthode (processus),
- Application et évaluation de la méthode (évaluation)

Parmi ces éléments, les deux premiers constituent le plan théorique de la méthode, tandis que les autres couvrent le processus d'application.

Dans le choix d'une méthode certains facteurs jouent un rôle déterminant qui peuvent être listés comme suit :

- Approches et modèles d'apprentissage,
- Les connaissances et l'expérience de l'enseignant,
- Niveau des apprenants, styles d'apprentissage,
- Buts et objectifs pédagogiques,

- Recherche sur les méthodes pédagogiques,
- Environnement et conditions (processus, argent, équipement) (Güneş, 2014 : 94-98).

À notre époque, où les développements scientifiques et technologiques ont atteint une vitesse et une intensité croissantes, la perspective sur l'apprentissage a également commencé à changer. Dans ces nouvelles perspectives, l'apprenant est accepté comme un «sujet effectif», et avec cette acceptation, l'activité d'enseignement a commencé à changer de sens. Les activités pédagogiques menées comme le transfert de connaissances aux apprenants par l'enseignant, qui a le titre de «la seule et unique autorité absolue qui sait le mieux», ont commencé à être désapprouvées, au lieu de cela, de nouvelles méthodes ont été développées qui donnent la priorité à l'apprenant et lui permettent d'être directement impliqué dans les activités d'enseignement.

Stratégies d'Enseignement

En fait, les stratégies d'enseignement sont souvent considérées sous l'égide des modèles d'apprentissage et servent de feuille de route et de plan d'action pour un enseignant. Chaque école a ses propres hypothèses et méthodes d'application. Dans l'approche constructiviste, un ensemble de stratégies d'enseignement, qui sont déterminées à inclure de nombreuses accumulations de l'école cognitive, sont acceptées. Lorsqu'on les considère dans cette direction, il est possible de parler de quatre stratégies d'enseignement qui sont compatibles avec les principes de l'approche cognitivo-constructiviste.

Enseigner par la découverte (Bruner)

Le psychologue américain Jerome Bruner (1915-2016), l'un des représentants de l'école cognitive qui met l'accent sur une stratégie d'enseignement inductive et place la performance de l'apprenant au centre de l'activité d'apprentissage, s'intéresse au profil de l'apprenant actif. Tout en critiquant une communication en classe axée sur le transfert des connaissances, Bruner parle d'une stratégie qui offrira deux avantages à la fois. Selon lui, l'acquisition des connaissances/compétences ciblées ne se fait pas avec l'effort et le commandement de l'enseignant ; cela peut être possible par la découverte de l'apprenant en établissant des relations, en faisant des comparaisons, en identifiant les similitudes et les différences, et en allant du spécifique au général - par induction. Ce type d'apprentissage aidera l'apprenant à la fois à s'approprier les connaissances et à acquérir

la capacité d'orienter son esprit pour un apprentissage autonome, et il vise à créer ces deux valeurs auxquelles la compréhension constructiviste attache une grande importance. Le travail de l'enseignant est de stimuler l'esprit de l'apprenant à travers des matériaux stimulants et guidant, l'encourageant à remarquer les connexions. Bien sûr, dans ce cas, un gros travail incombe à l'apprenant.

Les critiques sur la limitation possible qui peut survenir avec l'idée que ce niveau prévu de compétence/préparation mentale ne sera pas disponible pour chaque groupe d'apprenant, que le pré-apprentissage sur les connaissances de la matière ne sera pas toujours disponible et que l'apprentissage de tous les domaines ne sera pas être possible grâce à la découverte a été critiquée en suggérant deux façons d'éliminer cette stratégie. Ainsi, deux types d'inventions peuvent être cités : découverte guidée et découverte non-guidée (Senemoğlu, 2013).

Enseigner par la présentation (Ausubel)

Le psychologue américain David Ausubel (1918-2008) n'est pas aussi que Bruner quant à la compétence de l'apprenant en apprentissage autonome; il affirme que dans la stratégie d'enseignement par l'invention, l'apprenant est laissé indûment indépendant et cette situation lui rendra difficile l'apprentissage (Kozanitis, 2005). Cette stratégie, proposée par Ausubel, est basée sur le fait que la participation active et consciente de l'apprenant n'est possible qu'avec les conseils sains et la performance continue de l'enseignant, et agit selon le principe déductif, contrairement à la stratégie de l'enseignement par la découverte. Le processus, qui commence par la soumission des connaissances préalables au terrain, se poursuit par la présentation des nouvelles connaissances. Après avoir déterminé si l'apprenat effectue ce transfert de connaissances de manière efficace ou non, s'il y a un apprentissage déficient, des interventions sont faites pour renforcer le lien entre eux et tout ce processus est pratiqué sous la direction de l'enseignant et avec sa performance (Senemoğlu, 2013). Dans cette stratégie, qui est étroitement liée à la théorie du traitement de l'information, l'apprentissage significatif est le point crucial. Cette vision correspond aux étapes d'organisation des connaissances dans la thèse constructiviste de Piaget. Cette méthode d'organisation des connaissances, qui se concentre sur la réconciliation de nouvelles connaissances avec les précédentes, a été organisée en un lieu d'apprentissage aléatoire, par cœur et indépendant en donnant le point de départ du cadre supérieur, c'est-à-dire par déduction, en améliorant la capacité de l'apprenant à relier les données présentées les unes aux autres; ainsi, il vise à réaliser un

apprentissage significatif.

Neufs Événements (Gagné)

Le psychopédagogue américain Robert Mills Gagné (1916-2002) s'est concentré sur ce qui peut être fait à la lumière de ces informations, estimant que la question de savoir comment se déroule l'apprentissage est suffisamment soulignée. Une fois que Gagné a eu une compréhension plus claire du fonctionnement de la cognition, il a pensé qu'il était important de savoir comment le traduire en comportement (c'est-à-dire le monde extérieur); en fait, on peut dire qu'il essaie de faire une synthèse comportementale-cognitive dans ce sens. Gagné a abordé la psychologie de l'apprentissage avec une perspective pragmatique en plus de collecter des données pour former des théories, a cherché des moyens d'enseigner/mettre ces données en pratique en classe en se référant aux résultats des études de l'école cognitive, qui est maintenant considérée comme beaucoup plus courante et valide, en le domaine de la psychologie de l'apprentissage et a développé une taxonomie (Dessus, 2006). Dans la taxonomie qu'il a préparée, on voit qu'il attache de l'importance au rappel des apprentissages antérieurs et à leur transfert vers de nouveaux apprentissages d'une manière qui jouera un rôle critique dans les activités déterminées par les étudiants dans le cadre des processus d'apprentissage internes. À cet égard, les stratégies d'enseignement de Gagné appliquent les principes de l'approche constructiviste.

En dehors de ces stratégies, il existe bien sûr d'autres stratégies d'enseignement mentionnées dans la littérature et pratiquées dans le domaine de l'éducation, mais nous n'avons inclus dans cette section que les stratégies qui recourent les principes de l'approche constructiviste.

Stratégies d'Apprentissage

Les stratégies d'apprentissage sont des interventions mentales que l'apprenant utilise consciemment ou involontairement tout en essayant d'acquérir de nouvelles connaissances/compétences. D'un autre point de vue, les stratégies d'apprentissage sont des activités cérébrales qui sont scrutées et examinées tout en travaillant dans les domaines de l'activité d'apprentissage et de la psychologie, en portant des jugements sur les changements et les mouvements observés, en faisant des généralisations et en essayant d'en tirer certains principes scientifiques. Sur la base de ces deux définitions, nous pouvons dire que les stratégies d'apprentissage se réfèrent à une série d'activités qui

peuvent être partiellement observées comme des "comportements" de l'extérieur, mais qui, après une observation et un examen détaillés, sont considérées comme des "habitudes d'apprentissage du cerveau".

STRATÉGIES COGNITIVES

Stratégies D'apprentissage En Théorie Du Traitement De L'information

Codage : La stratégie la plus importante de cette théorie est le **codage**. Selon la théorie du traitement de l'information, la réalisation de l'apprentissage est possible en enregistrant d'abord les données de la mémoire sensorielle, où les stimuli créent la perception, dans la mémoire à court terme, puis en les transférant dans la mémoire à long terme. Bien que certaines stratégies soient appliquées pour conserver les données dans la mémoire à court terme, l'essentiel ici est ce qui se passe dans la mémoire à long terme lors du processus d'acquisition d'informations.

Notre esprit effectue certains sous-processus lors du codage :

a. Organisation: Puisqu'il sera nécessaire de faire un choix sur le fichier dans lequel les informations définies seront stockées, la place la plus appropriée parmi les fichiers existants pour ces nouvelles informations est recherchée, et les placements sont effectués par regroupements. Cette étape est l'étape d'organisation des nouvelles connaissances, dans laquelle les sujets sont systématiquement liés. À cette étape, certaines stratégies sont utilisées. Par exemple, des graphiques, des tableaux, des diagrammes reliant les unités supérieures et inférieures à leurs unités associées peuvent être utilisés ou une organisation peut être fournie avec des visuels de structuration hiérarchique.

b. Expansion et Articulation: Le cadre des nouvelles informations est élargi en le combinant avec les précédents, en les reliant et en faisant des ajouts. Après cette connexion, un réseau de mémoire hiérarchique est créé, c'est-à-dire que des informations stockées, de nouveaux sous-titres sont ouverts sous les lignes principales et des thèmes directement ou indirectement liés les uns aux autres sont connectés à un réseau. Il est plus facile de rappeler des informations articulées de la mémoire. Il y a deux raisons à cela : premièrement, puisque l'information articulée assure l'activation continue des antérieures, elle est maintenue active dans la mémoire à court terme ; deuxièmement, il est possible d'établir un grand nombre de réseaux entre les nouvelles et les anciennes informations grâce à l'articulation, et plus une information fait de connexions dans l'esprit, plus son taux de rappel est élevé.

Certaines stratégies sont également utilisées lors de l'articulation: *rappeler les*

apprentissages préalables, les aborder avec des messages clairs et cohérents et fournir des sièges appropriés, utiliser des réseaux et des schémas élargis, établir des analogies.

c. Créer des schémas: Le schéma, qui est défini comme « les structures-cadres de base utilisées pour organiser l'information » (Senemoğlu, 2013 : 284), fait en fait référence aux objets et phénomènes connus/définis/nommés dans nos esprits et apparus dans le monde extérieur que nous mentionné dans la théorie de l'apprentissage cognitif de Piaget. Le concept de schéma qui y est mentionné signifie également « ce que nous savons ».

Selon la théorie de piagétienne, faire le lien entre ce qui n'est pas encore connu et ce qui a été appris auparavant est une action réflexe de l'esprit. Selon la conception constructiviste de l'apprentissage, l'esprit qui rencontre l'inconnu développe un nouveau schéma pour cette nouvelle situation ou crée des unités sous-supérieures en ajoutant des liens aux anciens schémas en recourant à l'articulation/expansion. Alors que les apprenants du groupe d'âge plus jeune ont recours à l'apprentissage par cœur lorsque de nouvelles informations arrivent, il a été observé qu'à mesure que le groupe d'âge progresse, poser des questions et mettre des informations anciennes à l'ordre du jour sont plus intenses. Il a été observé que la tendance à créer des réseaux et à développer des schémas est assez évidente quand il s'agit des étudiants réussis. Ce qui est essentiel ici, c'est que les apprenants aient formé correctement et clairement leurs schémas mentaux précédents, car cela est très important pour l'organisation saine des conceptions de schémas ultérieures (Senemoğlu, 2013).

d. Utilisation d'indices de soutien à la mémoire: Pour certains apprentissages, l'application de stratégies de développement, d'organisation ou d'articulation de schémas en liant le préapprentissage à de nouvelles informations peut ne pas donner de résultats (par exemple, se souvenir d'une liste avec de nombreux noms dans l'ordre, apprendre un nombre ou une syllabe séquence, en se souvenant des dates importantes dans l'ordre chronologique). Nous ne mentionnons pas les opérations mentales de cette stratégie, car un tel apprentissage n'entre pas dans le cadre de l'approche constructiviste.

STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES / CONTRÔLE EXÉCUTIF

Le type d'étudiant demandé par les théoriciens de l'apprentissage cognitif est le modèle étudiant qui utilise des stratégies en ligne avec les connaissances et la prise de conscience acquises grâce à la réussite scolaire et à l'expérience sur les stratégies d'apprentissage qui seront utilisées de quelle manière et quels avantages elles apporteront. En matière d'apprentissage, l'étudiant qui peut se surveiller, se gérer et se contrôler en

choisissant la stratégie la plus appropriée à l'objectif augmentera sans aucun doute ses performances d'apprentissage, mais apportera également une économie en termes de dépense d'énergie et de temps à la fois pour l'étudiant et le professeur. La compétence métacognitive est également définie comme « penser à ses propres pensées ». Avec ce concept, deux domaines de compétence, l'un théorique et l'autre appliqué, sont mentionnés : les connaissances cognitives et la régulation cognitive.

Connaissances cognitives: Avec ce concept, il est censé avoir les connaissances théoriques nécessaires sur la capacité mentale, le système de travail et la dynamique d'apprentissage. Si l'on considère les types de connaissances en termes de stratégies métacognitives, on rencontre les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les connaissances situationnelles.

Dans ce cadre, on peut définir les informations déclaratives comme « être conscient des limites de notre propre capacité de mémoire en tant qu'individu signifie, être conscient de ce qui nous affecte positivement ou négativement afin d'utiliser efficacement notre mémoire. Les informations procédurales signifient « reconnaître et utiliser efficacement les stratégies d'apprentissage » et les informations situationnelles ; « la capacité de décider quelles stratégies utiliser dans quelles situations ».

Régulation cognitive: Trois composantes émergent à ce stade : la planification, la régulation et l'évaluation. Planifier signifie déterminer l'objectif attendu, les connaissances présentes, les apprentissages antérieurs, les conditions préalables à l'arrivée de nouvelles informations, choisir le moment pour les mettre sur le terrain et les stratégies à appliquer. Arrangement; pendant que l'activité d'apprentissage se déroule, c'est l'intervention de la procédure mentale avec deviner, répéter, séquencer, si nécessaire, afin d'effectuer un processus de codage plus efficace. L'évaluation; c'est un effort pour revoir les propres pratiques métacognitives de l'individu et les résultats qu'elles reflètent sur la qualité de l'apprentissage, pour renforcer celles qui sont positives et pour réorganiser celles qui donnent des résultats négatifs.

La formation de la conscience métacognitive dépend bien sûr de la suffisance de certaines conditions préalables, et on peut mentionner trois variables qui affectent le degré de cette conscience :

Variables individuelles : Dans les études sur l'adéquation des compétences de contrôle exécutif et la compétence de l'individu dans l'utilisation des stratégies métacognitives, il a été observé que les groupes d'apprenants adultes ont des taux de sensibilisation et d'efficacité beaucoup plus élevés que les groupes d'apprenants plus jeunes. Cela révèle

que l'âge de l'apprenant, sa maturité mentale et par conséquent, une meilleure connaissance de ses propres habitudes d'apprentissage à travers ses expériences sont extrêmement importantes pour façonner la métacognition. Cependant, il a été constaté que cette compétence peut être développée grâce au soutien fourni par des études d'orientation dans des groupes d'âge petits et jeunes. Cependant, les progrès réalisés ne sont pas à un niveau qui peut suivre la performance d'un adulte. L'individu en processus d'apprentissage a de nombreuses tâches cognitives devant lui ; ce sont des tâches qui nécessitent peu ou pas d'utilisation de stratégies métacognitives. Parmi elles, les tâches qui activent et développent la métacognition sur leurs exigences rendent le contrôle exécutif plus efficace. Dans les études menées sur cette question, il a été conclu que les tâches nécessitant l'utilisation de stratégies métacognitives sont exécutées avec plus de succès par les apprenants du groupe d'âge plus avancé que par les groupes d'âge plus jeunes.

Variables de stratégie : L'utilisation des stratégies du groupe inférieur et du groupe supérieur est étroitement liée, et la complexité et la variété des stratégies d'apprentissage utilisées par les apprenants, en un sens, affectent la formation et le développement de la conscience métacognitive. Il a été observé que certains apprenants, qui ont été informés de ce qu'est la stratégie et des stratégies dont elle peut bénéficier, sont restés passifs ou inadéquats lors de la mise en œuvre de la stratégie. Cette inadéquation est également directement liée aux tranches d'âge des apprenants car il a été observé que la métacognition se produit et se développe à des âges plus avancés par rapport aux autres dynamiques cognitives (Ersözlü ve Ülker, 2014). Lorsque les apprenants passent à l'activité métacognitive, ces trois variables jouent un rôle actif. Autrement dit, la performance métacognitive qui s'y révélera sera visible du fait de l'interaction de ces trois variables (Şahin, 2011). Lorsque nous avons parlé de conscience métacognitive ou de compétence de contrôle exécutif, nous avons mentionné que nous parlions de nos interventions dans notre propre esprit. Il y a un concept qui répond à ces interventions individuelles ; le nom de ce concept exprimé par le modèle de traitement cognitif de l'information est *l'autorégulation*. L'individu est à la fois l'acteur et l'observateur de l'action en question lors de l'activité d'apprentissage. En observant les comportements et les attitudes qui affectent la performance de cet acteur, la métacognition observe à quel stade de l'activité il obtient des résultats positifs grâce au feedback qu'il donne, renforce le système comportemental en résultats positifs, et intervient ainsi dans son propre processus d'apprentissage. En plus, cet observateur se demande pourquoi l'échec s'est

produit à quel stade, passe en revue les mouvements dans la zone d'intervention, les organise et les planifie pour une nouvelle mise en œuvre. L'autorégulation est un guide, un contrôleur, un formateur qui donne lieu à la chance de l'autorégulation.

STRATÉGIE DANS LA THÉORIE DE L'APPRENTISSAGE NEUROPHYSIOLOGIQUE

Le psychologue d'origine canadienne Donald Olding Hebb (1904-1985), considéré comme l'un des fondateurs de la discipline de la neuropsychologie, a proposé une théorie de l'apprentissage avec une synthèse cognitivo-neurophysiologique à la suite de nombreuses études révélant que le système de travail de la le cerveau n'est pas comme le prétendent les comportementalistes. Parvenant aux découvertes qui prouvent que les capacités cognitives ne proviennent pas de la transmission génétique, contrairement aux affirmations des innéistes, mais sont des capacités développées à la suite des expériences de l'individu, Hebb s'est concentré sur le système de réseau dans le cerveau.

À la suite de ses recherches, il a introduit deux concepts importants dans la littérature neurologique : *les amas cellulaires* et *le stade séquentiel*. L'individu, qui forme des unités de neurones/amas de cellules et des étapes séquentielles dans un environnement enrichi de stimulants dans l'enfance, réalise un apprentissage créatif en réorganisant ceux qui existent déjà plutôt qu'en créant de nouveaux amas de cellules et des étapes successives dans son cerveau lorsqu'il atteint l'âge adulte.

Cette théorie met l'accent sur la nécessité pour le cerveau d'être exposé à une grande variété de stimuli pour former de nombreux clusters et cascades pour un apprentissage efficace. Cette infrastructure, qui s'acquiert avec les premiers apprentissages dans l'enfance, fournit le terrain pour l'apprentissage cognitif, mais l'organisation et la restructuration de cette installation peuvent être possibles à des âges plus avancés, c'est-à-dire que l'apprentissage cognitif proprement dit a lieu à l'âge adulte parce qu'il existe des compétences observer et être créatif. Les stratégies d'apprentissage basées sur la théorie neurophysiologique peuvent être listées comme suit : **exposition aux stimuli, répétition, définition des limites, conditionnement interne, codage.**

Quand on analyse ces stratégies en termes d'applicabilité dans les cours basés sur l'approche cognitivo-constructiviste, deux stratégies se dégagent :

Codage : Notre cerveau stocke les nouvelles informations de manière catégorique en les comparant aux anciennes et en les classant selon des aspects similaires et différents. Ici, l'impact du pré-apprentissage dans le processus d'apprentissage est une fois de plus

visible.

Conditionnement interne: sur la base de la détermination que les êtres humains sont des créatures capables d'observer leur propre biologie et psychologie, nous pouvons affirmer que l'utilisation de notre capacité à changer et à contrôler nos conditions physiques et mentales qui affecteront négativement l'environnement et le processus d'apprentissage contribuera à notre apprentissage efficace.

Lorsque l'on s'interroge sur les stratégies les plus proches des conditions d'apprentissage prédites par l'approche cognitivo-constructiviste, on retrouve les propositions stratégiques de la théorie du traitement de l'information et de la théorie neurophysiologique qui y contribuent parmi toutes les stratégies que nous avons évoquées.

STRATÉGIES DANS LA THÉORIE DE L'APPRENTISSAGE SOCIAL-COGNITIF

Le psychologue canadien Albert Bandura (1925-2021) a critiqué la théorie du béhaviorisme, qui était largement acceptée dans le domaine de la psychologie de l'apprentissage à l'époque où il était impliqué dans le domaine de la psychologie, au motif qu'elle avait certaines limites et ne pouvait donc pas être convertie. Il soutient que la plupart de notre apprentissage se fait en observant et en observant les attitudes et les comportements des autres. Dans ses recherches, on peut dire qu'il a fait une distinction entre l'apprentissage et la performance, qui a toujours été considérée sous un même titre, et a prouvé que l'état de conscience qui ne se transforme pas en comportement doit être accepté comme une activité d'apprentissage, et avec cette prévoyance, il jette en fait la première lumière sur les processus cognitifs dans l'apprentissage. La théorie de l'apprentissage sociocognitif est une théorie de l'apprentissage basée sur l'observation du modèle, l'imitation de ses comportements positifs en les mettant en performance et l'évitement des comportements négatifs. Soulignant que les résultats tels que le renforcement, la punition, la motivation et l'émotion chez l'individu sont à la fois directs et indirects, il a déclaré que ces apprentissages indirects se traduisent par certaines interventions sur la propre cognition de l'individu.

À travers le modèle, nous pouvons dire que l'action mentale qui se déroule en arrière-plan des comportements d'apprentissage coïncide en fait avec les processus métacognitifs, et par conséquent, la terminologie qu'elle crée est principalement des motivations internes qui peuvent être répertoriées sous la rubrique de stratégies auto-réglementaires. Nous discuterons plus en détail des stratégies d'autorégulation dans la

section « Stratégies d'apprentissage utilisées par les étudiants dans les cours de langue basés sur l'approche constructivisme ».

Matériel de cours

L'utilisation du matériel adapté à la méthode d'apprentissage choisie est extrêmement importante pour atteindre les objectifs fixés. Les supports de cours, qui servent parfois de feuille de route, parfois de guide, et parfois de support pour les enseignants et les étudiants, ont des fonctions telles qu'attirer l'attention, maintenir la perception vivante et renforcée, sauver la leçon de la monotonie et animer l'environnement. Un matériel correctement sélectionné aide à raccourcir le temps consacré à l'apprentissage, à placer les informations dans la mémoire à long terme et à les rendre permanentes, à confirmer et à renforcer les informations qui se chevauchent à différents intervalles de temps, à revenir en arrière et à se souvenir en cas de besoin, et à ressentir le exemple concret de nouvelles informations dans des situations où il n'est pas possible de les transporter en classe (Yalın, 2004; Aslan ve Doğdu, 1993).

Certains facteurs sont décisifs dans le choix du matériel de cours qui joue un rôle si important dans le processus d'enseignement:

-Objectifs pédagogiques: Les objectifs de réalisation de l'enseignement peuvent être regroupés en trois groupes différents: Objectifs d'acquisition affective, objectifs d'acquisition cognitive et objectifs d'acquisition d'habiletés psychomotrices.

-Méthode d'enseignement : Lors de la planification d'une leçon, méthodes adaptées à la nature et aux priorités du domaine auquel appartient la leçon.

-Caractéristiques des apprenants: Lors de l'élaboration d'une conception pédagogique, il est nécessaire de tenir compte des caractéristiques générales communes et des différences individuelles du groupe d'apprenants à traiter.

-Caractéristiques de l'enseignant: Nous avons mentionné précédemment qu'il existe deux acteurs principaux dans l'enseignement : l'enseignant et l'apprenant. Aussi important qu'il soit de tenir compte des caractéristiques des étudiants dans le choix du matériel de cours, la même attitude s'applique également aux caractéristiques des enseignants. Le matériel choisi doit être « facilement accessible, compréhensible, facile à utiliser, guider les étudiants dans leur utilisation, et peut être modifié et amélioré » pour l'enseignant qui l'utilisera.

Caractéristiques de l'environnement d'enseignement: Ici, l'environnement mental créé par le matériel utilisé est aussi important que les conditions physiques de la salle de

classe où se déroule la leçon.

En plus des facteurs techniques affectant la sélection des matériaux, certains critères de sélection théoriques doivent également être mentionnés. Les stratégies d'apprentissage que nous avons détaillées nous renseignent en effet sur les environnements d'apprentissage à préparer dans le cadre de l'approche cognitivo-constructiviste. Il est possible de les résumer en quelques éléments :

Principalement, le fait que le matériel à utiliser pour réaliser un nouvel apprentissage rappelle d'anciennes informations et même se connecte à de nouvelles, rappelant et activant le pré-apprentissage pertinent avant la présentation de la nouvelle information créera un environnement favorable pour un transfert / transmission. Les matériels dotés de cette fonctionnalité ouvriront la voie à l'étudiant pour mettre en œuvre automatiquement et rapidement les principales stratégies telles que la création de nouveaux schémas, l'extension d'anciens schémas par articulation, organisation et restructuration des connaissances.

Les caractéristiques à rechercher dans le matériel peuvent être listées comme suit:

- Le contenu du matériel doit être conforme au conditionnement de base de l'esprit. Il doit être préparé conformément aux hypothèses d'apprentissage cognitif ; des principes tels que passer du simple au difficile, du simple au complexe doivent être respectés.

- Dans les principes de fonctionnement du cerveau, les principes d'acquisition, de stockage et de rappel des informations de la mémoire à court et à long terme doivent être pris en compte.

- Le niveau de difficulté du matériel doit être adapté au profil de l'étudiant; il ne faut pas créer une situation dans laquelle la motivation sera interrompue en s'éloignant mentalement du matériel trop arriéré ou trop avancé.

- Il devrait y avoir une conception matérielle simple, systématique, claire et compréhensible en termes d'utilisation de la langue, qui réduira la charge cognitive externe mentionnée dans le modèle de charge cognitive. L'enseignant, qui est capable d'expliquer le contenu de la matière de manière systématique et simpliste à l'aide d'un matériel approprié, aide l'étudiant à canaliser son énergie dans la charge interne, réduisant considérablement la charge externe.

Méthodologie d'évaluation et mesure

Un programme d'apprentissage se compose de quatre éléments principaux: objectif, contenu, processus d'apprentissage-enseignement, évaluation et mesure. Bien

que ces composantes soient mentionnées sous des titres différents, ce sont les parties d'un tout que nous appelons activité d'enseignement, qui doivent fonctionner en coordination les unes avec les autres. Ce qui fournira une rétroaction sur l'efficacité du processus d'apprentissage, ce sont les résultats des évaluations. À cet égard, lors de la détermination des critères et des modalités d'évaluation, il faut s'assurer qu'ils coïncident avec les objectifs pédagogiques déterminés au départ.

Des études ont été menées depuis longtemps et des suggestions ont été présentées sur quels critères et à l'aide d'une échelle de d'évaluation devraient être faites. La « classification progressive », créée pour la première fois par Bloom et 34 experts en éducation entre 1949 et 1953, est un guide dans la conception de programmes et les études d'évaluation et est fréquemment utilisée. Il est possible de regrouper les domaines d'apprentissage couverts par le domaine d'enseignement, qui a des composantes multiples, en trois groupes principaux: *domaine cognitif, domaine affectif, domaine psychomoteur*.

Les taxonomies, qui ont été créées avec les critères d'apprentissage de la psychologie cognitive, ont été vaincues au fil du temps et ont commencé à prendre une forme plus complexe, comprenant plus de faits. Alors que seul le domaine cognitif était observé dans les versions précédentes, il est à noter que les connaissances et activités métacognitives sont également incluses dans la classification telle qu'elle se présente aujourd'hui. Alors que les gains cognitifs sont évalués, les étudiants sont censés atteindre plus d'un objectif en synchronisation les uns avec les autres. Il est également possible de classer les catégories à évaluer comme suit: *connaissances factuelles, connaissances conceptuelles, connaissances procédurales, connaissances métacognitives*.

Dans une classe cognitivo-constructiviste, l'évaluation de la performance en fin de processus appliquée dans les méthodes traditionnelles ne devrait pas être des tests standardisés axés sur la mesure finale; c'est-à-dire que l'évaluation du processus doit être faite, pas le résultat. Pour cela, des tableaux de développement doivent être préparés à certains intervalles, les étudiants doivent remplir un formulaire d'auto-évaluation à la fin de chaque processus pour voir les progrès qu'ils ont réalisés au cours de cette période, et ils doivent être évalués avec eux et des commentaires détaillés devrait être fourni. Informer l'étudiant à quel moment et dans quelle situation il se trouve dans le processus d'apprentissage; il renforcera l'apprentissage collaboratif et permettra également à l'étudiant de gérer, contrôler et améliorer les processus socio-cognitifs tels que *l'auto-observation, l'auto-évaluation, l'auto-régulation, l'auto-renforcement et*

L'auto-motivation. L'évaluation doit être basée sur le développement individuel, et non sur la base du niveau scolaire général autant que possible. Dans les cas où les étudiants se révèlent inadéquats, la zone de développement rapproché doit être activée en appliquant la stratégie de coopération entre pairs recommandée par la théorie socio-cognitive. Cette méthode d'évaluation minimise non seulement la perte de motivation et de confiance en soi des étudiants, mais permet également de partager le fardeau de l'enseignant. De plus, il est nécessaire d'observer l'étudiant sur les habitudes d'utilisation des stratégies d'apprentissage, de l'inviter à faire des évaluations conjointes et de permettre à l'étudiant de faire une introspection sur ses processus cognitifs. Les résultats de ces évaluations révéleront la connaissance dans quelles stratégies l'étudiant est un utilisateur efficace et dans lesquelles il est inadéquat ou s'abstient; cela l'aidera à devenir un utilisateur de stratégie conscient et efficace. Afin de faire une évaluation conforme au cadre de l'approche constructiviste, un environnement de cours doit être créé pour l'utilisation des stratégies cognitives ainsi que ces pratiques, et les étudiants doivent être évalués séparément des informations théoriques données ici. De plus, une formation devrait être dispensée sur l'utilisation des stratégies métacognitives, et celles-ci devraient être évaluées en collaboration avec l'étudiant autant que possible.

Programmation cognitive constructiviste dans l'enseignement de la deuxième langue étrangère

Dans les chapitres précédents, nous avons abordé les fondements philosophiques et psychologiques de l'approche constructiviste de l'apprentissage et tenté de dégager les conditions d'apprentissage que cette approche prédit dans le processus d'enseignement. Dans cette partie de notre étude, nous tenterons d'aborder la relation entre « cours de langue étrangère et modèle cognitif constructiviste », qui est le point de départ de notre thèse.

Cours de langue étrangère basés sur le constructivisme cognitif

Lorsque l'on regarde la répartition des enseignements façonnés par les principes du modèle constructiviste, on constate qu'un espace d'application a été créé pour presque chaque discipline. Cependant, il est possible d'observer que la langue crée l'environnement le plus productif pour l'applicabilité de cette approche, avec ses processus cognitifs et ses caractéristiques qui touchent chacun des éléments d'apprentissage. Les cours de langues offrent un environnement très favorable à

l'applicabilité du modèle constructiviste, car si l'on considère que l'apprentissage repose sur deux actions visant à « informer » et à « développer des compétences », on voit que l'approche constructiviste répondra aux besoins de la multiplicité de ce cursus dans des cours de langue qui prennent également en compte ces deux objectifs, il serait juste de le dire. Cette approche, qui progresse du simple au complexe, identifie « l'apprenant » comme l'acteur principal de l'apprentissage, et qui envisage de construire les nouvelles connaissances à acquérir sur les anciennes connaissances déjà existantes chez l'apprenant, serait un guide tout pratique et utile. Jusqu'à récemment, les chercheurs et les praticiens travaillant dans le domaine de l'enseignement des langues supposaient que les processus mentaux que nous traversons lors de l'apprentissage d'une langue étrangère sont très similaires aux processus que nous traversons lors de l'apprentissage de notre langue maternelle, mais avec la transformation de la structure sociale en forme multilingue et multiculturelle, le phénomène de "langue étrangère" commence à se redéfinir avec des dynamiques différentes. Cette perspective, qui ne considère pas uniquement le phénomène de la langue et l'apprentissage, mais accepte qu'il fasse partie du concept général de cognition, soutient que le processus d'acquisition d'une langue seconde/d'apprentissage est similaire au processus de devenir un expert dans n'importe quelle autre langue. Selon les cognitivistes, l'acquisition/l'apprentissage d'une langue seconde englobe deux domaines : l'acquisition/l'apprentissage et l'utilisation de la langue. Tout en s'interrogeant sur la façon dont l'apprenant construit le dessin mental de la langue seconde et comment il utilise les informations contenues dans ce dessin dans le domaine de la communication, il convient de prêter attention à la relation entre les deux éléments du langage: les connaissances explicites et les connaissances tacites. Par connaissances explicites, on entend les informations systématiques et descriptives acquises sur la structure de base de la langue, tandis que par connaissances tacites, on entend les connaissances qui ne sont pas clairement exprimées et qui ne sont acquises que par des inférences de l'environnement social dans lequel cette langue est parlée. La connaissance explicite a une structure qui nécessite des performances analytiques dans l'esprit pour l'acquisition de la grammaire, tandis que la connaissance tacite se trouve dans une structure qui est acquise par des expériences et obtenue automatiquement sans avoir besoin d'analyse. Apprendre selon une compréhension qui définit le processus d'acquisition/apprentissage d'une langue seconde comme un effort de transfert/transmission; au cours du processus, il a tendance à passer fréquemment de sa langue maternelle à la deuxième langue qu'il a apprise. Les premiers à articuler le concept

de transfert ont été les comportementalistes, qui ont prédit que le langage est un comportement habituel. Ils trouvaient normal que les comportements linguistiques acquis dans la première langue se reflètent dans leur apprentissage ultérieur. Plus tard, les psychologues de l'apprentissage cognitif pensaient que le problème en termes de relations cognitives provenait des exigences de la deuxième langue, qui étaient différentes de la langue première, car lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, il y a une attitude mentale pour révéler des traits grammaticaux qui sont présents dans une langue et pas dans l'autre. De ce point de vue, le processus a commencé à être considéré comme le reflet de différences linguistiques telles que la syntaxe entre les deux langues et le groupe structurel auquel appartient la langue dans le processus d'apprentissage. Une autre approche du processus d'apprentissage d'une langue seconde se concentre sur *l'hypothèse de l'interlangue/ l'hypothèse de d'une langue intermédiaire*. Selon cette hypothèse, la personne essayant d'apprendre une langue seconde développe une langue hybride entre sa langue maternelle et la langue cible, et cette langue hybride est une forme intermédiaire créée par le cerveau pour communiquer. On s'attend à ce que cette langue hybride s'améliore avec le temps et se concentre sur la langue cible, mais dans certains cas, cette utilisation peut devenir une habitude et devenir permanente.

Selon de nombreux chercheurs, l'apprentissage d'une deuxième langue est un processus cognitif continu en réarrangeant constamment les informations dans l'esprit et en acquérant ainsi de nouvelles perspectives linguistiques. Selon *le modèle multidimensionnel*, qui est l'un des modèles avec ces perspectives, cet effort de restructuration fait partie du processus de développement et il y a deux facteurs cognitifs qui affectent la performance de l'apprenant.

Le premier d'entre eux est le stade de développement de l'apprenant. Le développement est progressif; au fur et à mesure que l'apprenant réussit à construire chaque nouvelle structure linguistique, la limitation linguistique disparaît progressivement. Et le deuxième; *simplification* et *sur-généralisation*. L'apprenant aura recours à la simplification et à la généralisation excessive afin d'éliminer les problèmes qu'il éprouve avec l'utilisation de la nouvelle langue et de la dominer.

Un autre constat qui ressort de ces études intensives sur l'apprentissage d'une deuxième langue est la nécessité d'accepter que l'apprenant soit un participant actif directement impliqué dans le processus d'apprentissage. Lorsque l'apprenant est confronté à une nouvelle structure, son premier objectif sera bien sûr d'en saisir le sens, mais il s'intéressera aussi à l'ordre syntaxique de cette structure, c'est-à-dire à la structure

formelle, pour l'utiliser désormais dans sa propre communication. Dans ce processus, il a été observé que l'apprenant devient *l'observateur* de son propre mécanisme cognitif, les activités cognitives et les résultats qui en découlent, c'est-à-dire des activités métacognitives intenses, que nous ne rencontrons pas dans l'apprentissage de la langue maternelle, sont également actifs (Field; 2005).

Ces études sur les différences entre l'enseignement des langues étrangères et l'acquisition de la langue maternelle révèlent clairement la nécessité de considérer le phénomène langagier, et donc l'apprentissage et l'enseignement des langues, dans le cadre des activités cognitives. Sur la base de ces déterminations, il ne serait pas faux de dire qu'un cours de langue étrangère préparé à la lumière des processus et processus cognitifs sera productif et efficace.

Stratégies d'apprentissage utilisées par les apprenants

Les étudiants, consciemment ou non, utilisent des stratégies afin de simplifier le processus et d'assurer un apprentissage permanent au stade de l'apprentissage d'une nouvelle information, et il a été observé qu'il existe trois principaux groupes de stratégies qu'ils appliquent : *stratégies métacognitives*, *stratégies cognitives*, *stratégies socio-émotionnelles* (Malley & Chamot, 1990).

STRATÉGIES COGNITIVES

Il est possible de lister les stratégies cognitives qu'un étudiant de langue étrangère utilise tout au long du processus comme suit (Saydi, 2007) : *répétition, utilisation de ressources, regroupement, prise de notes, déduction et induction, complétion, analyse approfondie, synthèse, traduction, inférence, transfert*.

Parmi ces stratégies, nous aborderons brièvement *les stratégies de traduction, d'inférence et de transfert* qui sont les plus compatibles avec les principes de l'approche cognitivo-constructiviste.

Traduction: Cette stratégie, que les apprenants de langues étrangères appliquent de manière réflexive, peut être à double sens comme traduction d'une langue étrangère vers la langue maternelle ou de la langue maternelle vers la langue étrangère. Bien que l'action de traduction, qui comprend des activités cognitives intenses et donc des stratégies, soit peu utilisée dans les cours de langue où les approches modernes dominent, cette activité a une place importante dans l'effort de compréhension mentale de l'étudiant. Cette stratégie est en fait un effort d'interprétation sémiotique. Selon les professeurs de langues

qui soutiennent que cette stratégie ne devrait pas être utilisée comme méthode dans les cours de langue étrangère, il serait plus approprié d'utiliser cette stratégie par des étudiants ayant des compétences linguistiques plus avancées, car les étudiants de niveau débutant commettent des erreurs critiques dans cette activité qui nécessite connaissance de la grammaire, de la syntaxe et du vocabulaire en même temps et il existe une forte probabilité de traductions inexactes.

Inférence: Lorsque l'apprenant éprouve une incompréhensibilité dans les structures linguistiques, c'est-à-dire qu'il rencontre une situation telle qu'un temps ou un mot étranger qu'il n'a pas rencontré auparavant, qu'il a oublié et qu'il ne trouve pas clairement dans son esprit, il essaie d'extraire un indice du contexte du texte qu'il lit ou écoute, et essaie de compléter cette pièce manquante par d'autres pièces. En fait, cette stratégie n'est pas seulement utilisée dans le processus d'apprentissage des langues étrangères ; nous essayons de donner un sens à un mot, un idiome ou un usage linguistique local que nous entendons pour la première fois dans notre langue maternelle, en fonction du contexte dans lequel il est utilisé. Ici, l'information ne peut pas être obtenue directement, il y a un apprentissage indirect/implicite. Par conséquent, les apprenants ayant des habitudes mentales avancées telles que faire des analogies et des comparaisons sont plus conscients de cette stratégie et, bien sûr, sont des utilisateurs plus efficaces. Dans la stratégie d'inférence, il y a un examen des schémas mentaux, en essayant d'attribuer du sens en cas de déséquilibre, de réorganisation et d'organisation des schémas, et donc des connaissances, il est donc fortement lié aux processus d'apprentissage cognitifs constructivistes tels que la stratégie de transfert.

Transfert: Ce terme est à l'origine tiré du domaine de la psychologie et est une référence fréquemment utilisée par les théoriciens de l'apprentissage comportementaliste et cognitif travaillant sous l'égide de la psychologie de l'apprentissage. Cette notion, d'abord exprimée par les comportementalistes, a été définie comme l'effet des apprentissages initiaux sur les apprentissages ultérieurs dans l'apprentissage des habiletés motrices. Freud, le fondateur de la psychanalyse, a expliqué plus tard cela comme le transfert par l'individu des sentiments et des perceptions envers une personne à ses sentiments envers une autre personne. Dans le contexte de la psychologie de l'apprentissage, cela signifie le transfert des connaissances apprises au processus de travail des connaissances à apprendre ; constatant qu'il existe des similitudes entre les nouvelles informations qu'il rencontre et ses anciennes informations, l'apprenant effectue un transfert de l'ancienne vers la nouvelle afin de faciliter le processus d'apprentissage. La plupart du temps, il le fait

inconsciemment, mais l'étudiant spécialisé dans l'usage de la stratégie l'utilise systématiquement avec une conscience active, c'est-à-dire que cet usage est un acte de mobilisation. La définition de « l'activation » exprimée ici reflète en quelque sorte le processus d'organisation des connaissances de Piaget et, à cet égard, la stratégie de transfert est également conforme aux principes d'apprentissage envisagés par l'approche du constructivisme cognitif. Dans cette étude, nous nous intéresserons plus particulièrement à la fréquence et à la forme d'utilisation de la stratégie de transfert par les étudiants lors de l'analyse de l'impact de la première langue étrangère sur l'apprentissage de la deuxième langue étrangère.

STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES

Les étudiants ont également besoin de stratégies métacognitives qui agiront comme une tour de contrôle nécessaire pour reconnaître, utiliser et gérer ces stratégies cognitives. La métacognition est également décrite comme « penser à penser » ou « cognition de la cognition ». La métacognition, telle que définie par la psychologue scolaire britannique Ann Brown (1943-1999) ; c'est un phénomène bidimensionnel constitué de la cognition, qui caractérise notre connaissance de notre propre mémoire et de son fonctionnement, et de la régulation cognitive, qui renvoie à notre contrôle sur notre cognition et à notre capacité à l'organiser. Selon Brown, trois types de connaissances doivent venir à l'esprit lorsque la cognition est mentionnée :

- Connaissances déclaratives: Reconnaître la mémoire comme principal outil d'apprentissage dans l'esprit, être conscient de ce qu'elle comprend, de ce qu'elle peut supporter et de ses limites.

- Connaissance procédurale: Reconnaître et appliquer des stratégies d'apprentissage cognitif qui peuvent être utilisées tout en essayant d'acquérir une nouvelle connaissance.

- Connaissance de la situation: savoir quelles stratégies peuvent être utilisées dans quelles conditions d'apprentissage ; savoir utiliser les stratégies de manière appropriée et efficace en fonction de leur expérience.

Brown soutient que la cognition peut être formée dans des groupes d'apprenants adultes plutôt que dans les premiers apprenants.

Jacobs et Paris (1987) mentionnent également trois étapes en matière de régulation cognitive:

- Planification: Analyser et transférer les connaissances antérieures existantes en

mémoire dans une nouvelle situation d'apprentissage, décider des stratégies à utiliser et de la manière d'utiliser les ressources.

-Régulation: Autocontrôle lors de l'utilisation des stratégies, intervention et contrôle si nécessaire.

-Évaluation: Examen et évaluation des processus d'autorégulation qui ont émergé au cours de l'action d'apprentissage et du produit formé à la suite de l'activité d'apprentissage.

Dans les études sur le développement de la métacognition chez les individus, plusieurs découvertes importantes ressortent :

-La métacognition se développe avec l'âge alors que les enfants et les adolescents manquaient largement de connaissances sur les connaissances et la régulation de la cognition, une activation de la métacognition dans des groupes d'adultes a été observée, parfois sous surveillance et parfois spontanément.

Les tâches de mémoire sont également reconnues selon l'âge alors que les enfants ignorent souvent ce dont ils ont besoin pour se souvenir des informations et que les adolescents ne savent pas ce dont ils doivent se souvenir, les adultes distinguent les informations qui peuvent être nécessaires à leur apprentissage futur grâce à une sélection automatique et utilisent des stratégies cognitives et métacognitives sur la façon dont ils doivent les mémoriser. Bien sûr, il serait faux de dire que la prise de conscience et l'utilisation de la métacognition par chaque adulte sont efficaces et suffisantes; cependant, il a été observé que les apprenants moins compétents en conscience métacognitive, bien que supérieurs en termes de capacité, ont des performances inférieures à celles des apprenants ayant des talents plus faibles mais une conscience métacognitive élevée. Le mécanisme appelé *contrôle exécutif/cognition exécutive* dans la théorie du traitement de l'information correspond en fait à la notion de *métacognition* en général.

Pour pouvoir mener à bien des processus cognitifs ou métacognitifs exécutifs, l'apprenant doit être compétent pour faire preuve de volonté et faire des changements sur lui-même, et le concept d'autonomie exprime cette compétence dans son sens le plus général.

Maintenant, nous allons définir quelques concepts décrivant le mécanisme métacognitif :

Autonomie/autogestion: Selon la définition de Holec (1979), ce terme signifie «assumer la responsabilité de son propre processus d'apprentissage, prendre des décisions différentes à chaque étape et dimension du processus d'apprentissage ». Cela est possible en procédant

comme suit: fixer des objectifs, définir le contenu et le processus, choisir les méthodes et les techniques à appliquer, contrôler le processus d'acquisition des connaissances et évaluer l'apprentissage qui a eu lieu. Il a été observé que l'apprentissage autonome/ apprentissage auto-dirigé est activé chez les apprenants plus âgés et les apprenants plus avancés en termes de traitement mental. Les apprenants ayant des compétences métacognitives avancées sont des apprenants qui peuvent fournir une autonomie dans leur apprentissage. Ce sont des experts pour voir et identifier les problèmes liés à leurs recherches et apprendre et développer des stratégies de solution.

Auto-contrôle: L'apprenant autonome a développé un mécanisme conscient d'observation et de contrôle de sa propre cognition et de ses activités cognitives à chaque étape du processus d'apprentissage, et est conscient de quel type d'intervention est nécessaire dans quelle situation. Dans l'auto-contrôle, qui est souvent associée à l'*autorégulation*, l'apprenant présente une approche volontaire de la réalisation d'instructions auto-administrées, de devoirs, d'activités et d'études de développement d'attitudes et de comportements.

Auto-évaluation: Les évaluations qui renseignent sur l'état de l'apprenant ne doivent pas être faites par l'enseignant seul; l'étudiant doit également être capable de faire des évaluations sur sa propre cognition. L'auto-évaluation rappelle à l'étudiant la responsabilité de son propre apprentissage afin que l'étudiant se rende compte que sa réussite ou son échec ne dépend pas de l'effort et de la discrétion de l'enseignant. Cet état de conscience éveille chez l'étudiant le désir de mener son propre développement et d'améliorer sa situation.

STRATÉGIES SOCIO-ÉMOTIONNELLES

Les stratégies affectives, en quelque sorte, sont des stratégies utiles qui fourniront le soutien psychologique dont l'apprenant a besoin pour utiliser efficacement les stratégies cognitives et métacognitives. Passer avec succès les étapes cognitives rencontrées dans l'apprentissage est possible en étant un bon gestionnaire de la cognition. L'exécution cognitive est étroitement liée aux conditions psychologiques et sociales de l'individu.

Par conséquent, nous pensons qu'il est nécessaire de mentionner quelques termes sur les stratégies affectives dans l'apprentissage.

Auto-régulation: Ce terme est souvent associé à la capacité de se contrôler. Dans le processus historique, bien qu'elle soit fréquemment mentionnée dans le cadre de la théorie behavioriste, de la théorie socio-cognitive, de la théorie du développement cognitif et de

la théorie du traitement de l'information, elle est peut-être l'une des principales prédictions de l'approche constructiviste. Le mécanisme d'autorégulation, qui tient une place très importante dans l'apprentissage, consiste en une intervention en trois temps de l'individu dans son propre apprentissage:

Autosurveillance / auto-tutora: L'autosurveillance, c'est-à-dire la surveillance par un individu de sa propre cognition et de son comportement d'un point de vue extérieur, nécessite une attention à lui-même. Afin d'éviter les risques d'oubli et de distorsion, l'individu doit observer son comportement régulièrement, dans un certain délai, et tôt, c'est-à-dire peu après le comportement.

Autoformation / auto-apprentissage / autodidaxie: L'auto-apprentissage, c'est-à-dire la rencontre et l'utilisation de différents mécanismes et concepts psychologiques dans une situation d'apprentissage autonome, occupe une place importante dans les activités métacognitives. L'essentiel ici est de savoir apprendre, de se familiariser avec l'art d'apprendre.

Auto-renforcement: L'apprenant, qui recueille des constats sur ses propres apprentissages au cours du processus d'auto-évaluation, doit bénéficier des renforcements, indispensables en éducation, pour se motiver en regardant les résultats positifs ou négatifs. L'individu, qui a l'habitude de donner le renfort de l'extérieur, c'est-à-dire par un guide/enseignant qui fait l'évaluation, ne doit pas sauter cette étape de l'éducation tout en établissant et en faisant fonctionner le mécanisme d'autorégulation. Il a été observé que les apprenants qui s'autorenforcent réussissent à s'autoréguler et se contrôler.

Motivation: Les interventions et les efforts personnels tels que choisir un objectif, se concentrer sur l'objectif, prendre des décisions, continuer, essayer de surmonter les difficultés, évaluer et s'améliorer, qui se manifestent dans un apprentissage autonome, ne sont possibles que s'il existe une motivation active, sinon le processus sera incomplet même s'il commence, et il n'y a aucune promesse d'apprentissage efficace.

La différence du processus d'apprentissage et d'enseignement de la deuxième langue étrangère par rapport à la première langue étrangère

Avec la création d'une riche base de données de découvertes sur la structure et le fonctionnement de la cognition dans le domaine de la psycholinguistique et de la psychologie de l'apprentissage, et avec la neurolinguistique créant un domaine interdisciplinaire dans les études du langage, les linguistes se concentrant sur le traitement linguistique et les procédures d'apprentissage dans le cerveau ont transféré leur

découvertes sur l'acquisition/l'apprentissage d'une troisième langue aux didacticiens et introduit des technologies nouvelles et innovantes dans l'enseignement des langues étrangères. Ils ont créé un espace de travail passionnant avec des caractéristiques reflétant l'esprit de l'époque. A tel point que cette expérience multilingue a conduit les chercheurs à s'intéresser au processus d'acquisition de la quatrième langue et de la cinquième langue. Au fur et à mesure que les limites de cet arrière-plan se sont élargies, des insuffisances sont apparues dans la terminologie utilisée dans le domaine. Avec les appels lancés dans les études qui ont eu lieu dans la littérature ces dernières années, afin de mettre fin à cette confusion de concepts et de créer un jargon standard, on tente de s'entendre sur le fait que le concept de troisième langue signifie 'toutes les langues acquises/apprises après la seconde'. Ces 'langues suivantes', qui s'expriment en **L3** comme symbole et maintenant en **Ln**, et comme concept en anglais comme troisième langue/langues additionnelles d'acquisition RAL (Recherche en Acquisition des Langues) dans les sources françaises, sont un domaine qui attire aujourd'hui beaucoup l'attention des enseignants/chercheurs de nombreuses langues différentes prend sa forme. L'apprentissage d'une troisième langue peut être considéré comme un sous-titre des études sur le multilinguisme. Ce sous-domaine suscite un grand intérêt pour des sujets tels que l'influence interlinguistique (interaction entre les langues), l'influence du bilinguisme et l'influence des connaissances linguistiques antérieures (influence des langues précédentes) dans l'acquisition d'une troisième langue (Cenoz, 2013).

Les études dans le domaine de l'acquisition d'une troisième langue nous disent qu'il existe deux types de commodité dans ce processus :

- En ce qui concerne la similitude structurelle de la langue nouvellement apprise avec les langues déjà apprises, des contributions positives sont observées dans le processus d'acquisition de la langue.

- L'approche, les habitudes et les expériences d'un individu qui a déjà appris une autre langue étrangère, dans ce nouveau processus d'apprentissage, ont un effet facilitateur sur le processus.

Abordons brièvement le phénomène de *l'influence translinguistique*, qui peut être considéré comme la première étape de toutes ces études, et les concepts de *transfert linguistique*, qui forment le squelette de notre étude dans cette interaction.

Le terme de *l'influence translinguistique*, en bref, fait référence au fait que les langues de leur répertoire sont efficaces les unes sur les autres au niveau grammatical, au niveau des mots, au niveau de la syntaxe ou au niveau de la prononciation tout en

effectuant la communication écrite et orale d'apprenants ayant acquis d'autres langues en plus de leur langue maternelle. Odlin a pensé qu'il serait approprié d'utiliser les termes interaction interlinguale et transfert de manière interchangeable, et il l'a défini comme suit : « *Le transfert* est l'effet qui se produit à la suite des similitudes et des différences entre la langue cible et la langue précédemment acquise (même si langues pas parfaites) ». (1989, 27). Selinker, qui est également l'un des principaux chercheurs dans ce domaine, trouve correct d'accepter *le transfert* comme un exposant qui exprime une série de comportements qui se croisent avec les langues possédées par l'être humain et l'entrée de la langue cible.

Apport de l'approche cognitivo-constructiviste dans l'enseignement du français en L2 après l'anglais en L1

Dans les sections précédentes, nous avons mentionné que le processus d'apprentissage d'une deuxième langue étrangère est différent de celui de la première langue étrangère, et nous avons souligné que ces cours nécessitent des programmes, des méthodes et des matériaux différents. Lors de la création de cette programmation différente, nous avons souligné que les préparations effectuées dans le cadre des principes constructivistes cognitifs en tant qu'approche d'apprentissage peuvent contribuer de manière significative au processus d'apprentissage et d'enseignement. Nous allons maintenant parler des critères qui peuvent être utilisés dans la conception des cours de deuxième langue étrangère.

Constructivisme à travers les similitudes grammaticales

Dans le processus d'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère, la tentative de transfert d'un apprentissage antérieur est peut-être plus intense lorsque l'on essaie de comprendre et d'utiliser la structure grammaticale de la nouvelle langue. On observe que lors de l'établissement de ce cadre, que l'on peut définir comme le "squelette sur lequel le sens va se construire", dans les phases de production écrite et orale, une comparaison structurelle est volontairement ou involontairement effectuée - c'est-à-dire en essayant de créer un nouveau schéma, regarder l'ancien schéma, identifier les similitudes/différences et le coder. Dans ce domaine, où le transfert est inévitable, les similitudes entre les langues sont intenses, l'effort pour comprendre la structure de la nouvelle langue et l'effort pour produire en utilisant ces connaissances est considérablement réduit, et le processus de création du nouveau schéma est parmi les résultats obtenus dans les études. Lorsque les

similitudes grammaticales sont mentionnées, il s'agit des aspects qui constituent la caractéristique structurelle/systemique de la langue, parmi lesquels la syntaxe occupe la première place. Dans chaque langue, la structure de la phrase se compose de certains éléments et l'ordre de ces éléments n'est pas le même. En regardant les tentatives de transfert linguistique, on observe que le transfert le plus courant est ici. L'apprenant a tendance à répéter la séquence présente en L1 en L2. De plus, la pluralisation des noms et des adjectifs et les règles à ce sujet, la manière de poser des questions, les conjugaisons des verbes, les verbes auxiliaires, les modes et les temps diffèrent d'une langue à l'autre. L'apprenant aura tendance à porter cette transformation, à laquelle il est habitué en L1, en L2 de la même manière (Lado, 1957; 51-74). Il semble tout à fait possible dans une application de cours basée sur une approche constructiviste d'attribuer ces comportements qui apparaissent naturellement chez l'apprenant L2 aux connaissances préalables comme point de référence à de nouvelles connaissances et de les utiliser en faveur du processus d'apprentissage en augmentant la fréquence des unes initiatives de transfert positif planifié-dirigé de cette manière.

Constructivisme à travers les similitudes lexicales

La deuxième initiative importante de l'apprenant de L2 que nous avons observée dans le contexte de l'interaction interlinguistique est basée sur les mots. La tendance à utiliser indifféremment des mots communs ou évocateurs en L1 et L2 fait partie des déterminations intensément enregistrées. Les similitudes formelles, phonologiques ou orthographiques, sont importantes dans l'organisation du vocabulaire. Il joue un rôle important, en particulier dans les premières étapes du processus d'apprentissage de la langue. La fréquence de cette tentative peut varier en fonction du rapport proximité/similitude entre les deux langues et du niveau de maîtrise de la langue de l'apprenant. Transformer cette tendance en un avantage tant pour l'apprenant que pour l'enseignant en raccourcissant le processus et en l'utilisant efficacement dans l'enseignement d'une nouvelle langue peut être l'une des contributions importantes d'un cours préparé avec des principes constructivistes.

Constructivisme à travers les matériels de cours

On a déterminé dans les études récentes que la tentative d'établir des liens significatifs entre les langues sur la base des similitudes entre L1 et L2, que ce soit en

termes de grammaire, lexical ou les deux, réduit considérablement la "charge cognitive", qui est l'une des les facteurs les plus importants affectant le processus d'apprentissage. L'apprenant allégera sa "charge cognitive interne" en apprenant et en appliquant des stratégies qui lui permettront d'effectuer efficacement un transfert positif sous la direction de l'enseignant, et organisera sa "charge cognitive externe" en utilisant des matériels de cours conçus pour assister la cognition dans le traitement cognitif. Dans la phase de mise en œuvre de notre étude, nous avons fourni des conseils qui transformeront la performance de l'apprenant et de l'enseignant en résultats positifs en utilisant les manuels de français et les supports de cours préparés pour les anglophones dans nos classes d'intervention de huit semaines.



III. CADRE METHODOLOGIQUE

Dans ce chapitre, nous allons aborder les méthodes qualitatives et quantitatives que nous avons utilisées pour fournir des données pour nos recherches et le déroulement de nos travaux d'application.

Détermination et création d'outils de collecte de données

Dans notre recherche, nous avons utilisé une *méthode* de recherche *quasi expérimentale* avec une conception prétest-posttest à un seul groupe. Il y a trois raisons importantes pour lesquelles nous avons choisi ce modèle :

1. Le nombre d'étudiants de classe préparatoire dans notre échantillon ne permet pas la constitution de deux groupes (groupe expérimental et groupe témoin) qui rendront le résultat clair en termes d'inclusivité et de fiabilité.

2. Il ne semble pas possible d'empêcher la contamination du groupe témoin lors du traitement, et comme les résultats attendus peuvent faire l'objet d'une manipulation invisible, on risque de remettre en cause sa fiabilité (Moore, K. Andersen, 2008).

3. La possibilité d'une inégalité des chances entre ces deux groupes est une autre raison importante pour nous de décider d'une étude d'application en groupe unique. Conformément aux principes d'éthique scientifique déterminés pour la recherche dans le domaine des sciences sociales, si la pratique dans un groupe rend les participants de ce groupe avantageux, il faut s'assurer que les participants de tous les groupes bénéficient de cet avantage après l'achèvement de la recherche. Comme il ne restera pas assez de temps après notre étude, qui durera une longue période, et que l'année scolaire sera complétée en classe préparatoire, il ne sera pas possible d'offrir aux participants du groupe témoin un avantage pour compenser leur privation dans le processus expérimental.

Dans notre recherche, nous avons mené une étude à double sens, l'une basée sur des données qualitatives et l'autre basée sur des données quantitatives, et nous avons utilisé une méthode de recherche mixte. Il y a deux raisons principales à ce choix :

1. Il vise à accroître la généralisabilité des résultats des tests à groupe unique en utilisant des méthodes de recherche qualitatives par l'examen de documents et des entretiens pendant la phase de collecte de données afin de soutenir la conception expérimentale faible qui constitue notre section d'application, pour enrichir et compléter l'étude. Dans une étude utilisant une seule méthode, certaines idées fausses sont susceptibles d'émerger. Grâce à la méthode mixte, ce serait possible

d'éliminer d'éventuelles idées fausses et de créer des preuves solides pour des résultats définitifs en examinant la proximité et l'exactitude des résultats.

2. On observe que la méthode mixte, qui n'était pas beaucoup utilisée auparavant, a été de plus en plus adoptée par de nombreux chercheurs ces derniers temps et son utilisation plus répandue a été préconisée parce qu'on vise de *plus en plus intensément* à atteindre des données plus saines et plus pluralistes sur la réalité recherchée.

Outils de données qualitatives

Dans cette étude, la collecte de données qualitatives a été utilisée par des méthodes d'analyse de documents et d'entretien individuel.

Analyse de documents

Dans notre étude, nous avons utilisé la méthode d'analyse de documents pour deux analyses différentes. Premièrement, nous avons analysé les textes créés par les étudiants dans les cours d'expression écrite et leurs réponses aux tests de grammaire afin d'observer la fréquence de passage de l'anglais, leur première langue étrangère vers le français, leur deuxième langue étrangère. À la suite de l'examen de cinq devoirs d'expression écrite et de cinq tests de grammaire portant sur certains sujets, nous avons fait les quelques constatations qui guideront l'orientation de notre étude. Les résultats de ces analyses que nous avons faites dans les premières semaines de l'année universitaire sont remarquables. En essayant de saisir les traits structurels généraux de cette langue étrangère qu'ils viennent d'apprendre, on a compris qu'ils se référaient involontairement à leur langue étrangère précédente, l'anglais, et qu'ils accéléraient leurs performances en fonction des similitudes. Ainsi, l'axe principal sur lequel nous nous concentrerons dans notre recherche a été déterminé comme "*le transfert positif entre deux langues*".

C'est en examinant les manuels utilisés dans le curriculum actuel que nous utilisons pour la deuxième fois la méthode d'analyse des documents. Lors de l'examen des manuels utilisés dans le programme actuel, il a été vérifié si les faits requis par le matériel de cours de deuxième langue étrangère, qui a été préparé sur la base des principes de l'approche constructiviste, étaient inclus. Il est possible de lister ces phénomènes comme suit : langue(s) de la société à laquelle appartiennent les étudiants, multilinguisme, référence à la ou aux langues existantes dans le groupe, habitudes d'apprentissage des langues étrangères apportées par apprentissage antérieur et stratégies d'apprentissage

appliquées, interaction entre les langues et explication de la grammaire comparée. Lors de l'examen du manuel, les études existantes sur la façon de créer un matériel basé sur les principes de l'approche constructiviste ont été prises comme référence. Avant d'examiner le manuel, une revue de la littérature a été menée pour sélectionner une échelle d'évaluation du matériel de cours qui déterminerait les critères, et les études examinant les manuels de différentes langues étrangères et les échelles qu'ils ont choisies ont été examinées. Les résultats de toutes ces analyses ont clairement révélé les critères que nous rechercherons en principe dans la sélection des matériels que nous utiliserons dans les cours de contribution que nous menons pour la manipulation.

Dans ce processus, en plus des manuels de cours, les devoirs d'expression écrite et les copies d'examen ont été analysés dans le contexte de la grammaire, de la syntaxe et du vocabulaire. Les transferts effectués de l'anglais vers le français ont été analysés pour déterminer le degré de fréquence.

L'entretien individuel

Deux entretiens ont été menés avec les étudiants qui composaient la population de notre étude, en utilisant la technique de *l'entretien semi-dirigé*. Ces entretiens ont eu lieu avant et après le traitement. Il s'agit ici de bénéficier de l'apport de ce dispositif en transmettant les avis des acteurs sur le processus.

Dès le premier entretien, on a tenté de décrire les principales difficultés/facilités d'apprentissage que les étudiants ont rencontrées au cours du processus d'apprentissage dans lequel le programme actuel et les manuels de cours ont été utilisés, et les stratégies d'apprentissage qu'ils ont appliquées consciemment ou inconsciemment.

Après l'exécution des pré-test-post-test, dans lesquelles des données quantitatives ont été collectées, un deuxième entretien a été réalisé avec les mêmes étudiants avec la technique de l'entretien semi-dirigé.

Pendant cette deuxième entretien, on leur a demandé si les cours dispensés avec la méthode de grammaire comparée et les nouveaux supports de cours utilisés contribuaient à faciliter et à accélérer les processus d'apprentissage. De plus, on leur a demandé s'ils pouvaient utiliser les stratégies d'apprentissage cognitif et affectif qu'ils avaient apprises et développées au cours du processus de traitement. On a demandé aux étudiants de soumettre leurs réponses à ces questions par écrit.

Les résultats de ces deux entretiens ont été traités et évalués avec la méthode d'analyse de contenu. Les résultats qui ont émergé en analysant ces données recueillies

avec le guide de codage à l'aide du programme informatique SPSS ont été décrits et interprétés. De plus, les résultats des entretiens ont été interprétés à l'étape suivante en les mettant en relation avec les résultats de l'étude expérimentale.

Outils de données quantitatives

Après les descriptions révélées dans le sens des données obtenues par l'analyse de documents et les techniques d'entretien, l'exécution du test a été lancée. Afin de mesurer la maîtrise de la grammaire française, un pré-test a été réalisé portant sur 6 thèmes principaux. Après l'évaluation des résultats, en plus des manuels existants, des manuels incluant la méthode grammaticale comparée pour le couple linguistique français-anglais pendant huit semaines et des fiches pédagogique préparées pour un total de 6 vedettes-matières visant à faire des traductions de l'anglais vers le français sur la base des phrases a été utilisé. Parallèlement à cela, des informations et des conseils ont été donnés aux étudiants sur les méthodes à suivre dans les activités d'apprentissage avec une approche constructiviste, les processus de création et de traitement de nouvelles informations, des concepts tels que l'apprentissage autonome, l'autorégulation, l'auto-évaluation, et les stratégies cognitives/méta-cognitives et affectives qui peuvent être appliquées. À la fin de cette période d'intervention de huit semaines, un post-test a été appliqué pour déterminer s'il y avait une différence significative dans la compétence grammaticale. Six semaines après le post-test, un test de permanence a été appliqué pour mesurer la permanence et la persistance.

Dans notre échantillon à groupe unique, un test de réussite standard basé sur des critères en trois étapes a été appliqué dans l'ordre du test pré-test-post-test-permanence (suivi). Les analyses de données statistiques ont été effectuées à l'aide de SPSS, l'un des programmes les plus fréquemment utilisés dans les études en sciences sociales.

IV. L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS STATISTIQUES

Dans cette section, les résultats de nos études statistiques seront interprétés.

Interprétation de la relation entre les codes d'entretien et les résultats des tests

Lorsque les codes qui ont émergé lors des entrevues que nous avons menées avec les étudiants ont été associés aux scores de chaque étudiant au prétest, au posttest et au test de rétention, les résultats suivants ont émergé :

Des différences statistiquement significatives ont été trouvées entre les six codes parmi les vingt-quatre codes qui pointeront vers l'axe de notre étude et les scores au pré-test, au post-test et aux tests de rétention de l'étudiant auquel appartient l'expression. Ces codes sont: *similitude grammaticale, comparer, réduire la difficulté, contribution, bénéfique, permanent*. Ces six codes soulignent le fondement de notre étude, que l'on peut résumer par la tendance à profiter des comparaisons et du transfert. Le rapport direct entre ces codes et les résultats des tests est extrêmement important pour révéler que l'étudiant aborde le processus d'apprentissage de la deuxième langue étrangère dans un contexte cognitif et affectif, dans une ligne très proche de la direction que nous avons prédite.

Interprétation de la relation entre les résultats des pré-test et post-test

Lorsque les scores du pré-test et du post-test que nous avons fait après les leçons d'intervention ont été comparés, il existe une relation linéaire statistiquement significative entre les scores pré-test et post-test ($p < 0,001$), cette relation est positive et très forte ($r = 0,949$).

Ce résultat a révélé que le modèle d'enseignement, le contenu des cours et les supports de cours préparés selon les principes de l'approche constructiviste ont contribué à faire monter la courbe de réussite de l'étudiant dans la direction souhaitée.

Interprétation de la relation entre les résultats du post-test et du test de permanence

Six semaines après l'application du post-test, le test de suivi/test de permanence a été appliqué pour mesurer la permanence et la continuité des apprentissages. Selon les résultats de l'évaluation faite après ce test, il existe une relation linéaire statistiquement significative ($p < 0,001$) entre les scores au post-test et au test de permanence, cette relation est positive et très forte ($r = 0,983$). Ce constat nous amène à la conclusion que nos enseignements d'intervention sont proches du niveau d'apprentissage permanent souhaité, bien qu'il y ait un oubli partiel des connaissances dans les limites naturelles.

Interprétation des indices émergents concernant les processus mentaux des étudiants

En plus de ces stratégies cognitives auxquelles ils font référence dans la dimension de traitement cognitif des apprentissages, les étudiants mettent également en œuvre des stratégies affectives pour assurer la continuité et l'efficacité du processus.

Dans les entretiens semi-dirigés, on a révélé que la fréquence d'utilisation des stratégies métacognitives par les étudiants était presque à égalité avec les stratégies cognitives, même consécutivement.



V. CONCLUSION, PERSPECTIVES - ET RECOMMANDATIONS

Les données que nous avons obtenues à partir des méthodes de recherche qualitatives et quantitatives ont révélé certains résultats sur la manière dont les conditions nécessaires à un processus d'apprentissage/enseignement efficace et efficient peuvent/devraient être créées.

Recommandations pour la conception du matériel de cours

Les caractéristiques du groupe cible d'étudiants figurent en premier lieu parmi les questions à prendre en compte lors de la conception ou du choix des supports de cours de langue étrangère. Nous croyons qu'il est extrêmement important d'inclure chaque élément qui a le potentiel de faciliter le processus d'apprentissage d'une nouvelle langue -selon le cadre de notre étude, les connaissances préalables de l'étudiant- dans les critères à rechercher dans la sélection du matériel, et même encourager et recommander la conception du nouveau matériel dans ce sens.

Recommandations pour l'élaboration d'une échelle d'évaluation pour des manuels scolaires

Les échelles d'évaluation nous aident à établir une norme pour la conception du matériel ou à déterminer l'adéquation du matériel existant. Dans la revue de la littérature que nous avons menée au cours de cette étude, nous avons constaté qu'il n'existe pas (ou du moins accessible) d'échelle permettant d'évaluer les manuels élaborés dans le cadre de l'enseignement du français langue deuxième langue étrangère. Et nous avons observé qu'on utilise souvent des échelles d'évaluation principalement préparées pour les manuels d'anglais dans les évaluations faites dans ce domaine et dans les initiatives originales, qu'il existe des tendances à créer des designs qui imitent ces échelles. Notre recommandation; c'est l'élaboration d'échelles pour les manuels de français en tenant compte à la fois du profil de l'étudiant et des conditions particulières telles que la séparation du processus d'apprentissage de la troisième langue du processus d'apprentissage de la langue première ou deuxième. Au cours de cette phase de de l'élaboration de l'échelle, les planificateurs de cours et les praticiens doivent être consultés, et l'équipement et les besoins du groupe d'étudiants cibles, que nous avons mentionnés dans les parties précédentes de notre étude, doivent être soigneusement déterminés et observés.

Recommandations pour la méthodologie

Dans le planning du programme et de la méthodologie, il n'est pas correct d'obliger des groupes d'étudiants aux qualifications très différentes, qui essaient d'apprendre cette langue partout dans le monde, à uniformiser les conceptions et les applications. Géographiquement le pays ou la région; origine sociologique linguistique et culturelle contexte sociologique linguistique et culturel; il est tout à fait possible de concevoir un modèle qui sera planifié individuellement en évaluant tous les éléments en fonction de l'âge et des acquis linguistiques existants. Nous croyons que les modèles qui seront conçus en évaluant ensemble tous les éléments géographiques, sociologiques et individuels conduiront à des résultats plus efficaces de manière plus économique en termes d'effort de l'étudiant, de temps à consacrer, de force de travail de l'étudiant enseignants et l'utilisation efficace des ressources de l'établissement/du pays.

Recommandations pour l'offre d'un soutien cognitif et affectif aux étudiants

Nous pensons qu'il peut être possible d'apporter un soutien scolaire dans le cadre de "l'utilisation de la stratégie dans l'apprentissage des langues" afin de réduire la charge cognitive de l'apprenant et de faciliter et d'accélérer les démarches. De plus, l'enseignant peut faire des évaluations constructives et des motivations sur la "perception de l'auto-efficacité et de la motivation" afin de transformer la perception de l'étudiant de la "difficulté de la tâche" en une perception positive. Ce soutien apporterait de grands avantages à deux cotés en termes de réduction de la charge affective.

Recommandations dans le contexte du profil de l'enseignant

L'enseignant entreprend des tâches critiques à la fois dans la méthodologie à appliquer, dans la conception/sélection du matériel, et pour rendre la motivation et l'attention continues et efficaces. Pour cette raison, l'enseignant qui planifiera et dirigera la leçon doit être équipé académiquement (compétences linguistiques, processus cognitifs d'apprentissage, etc.) afin de répondre aux besoins du groupe d'étudiants, et on s'attend à ce qu'il ait des traits de personnalité qui peuvent fournir un soutien externe à l'apprentissage, qui est en grande partie une activité psychologique.

Nous espérons que cette étude sera bénéfique aux chercheurs travaillant dans le domaine de l'enseignement de la deuxième langue étrangère et des langues ultérieures, et aux enseignants qui mènent des pratiques sur le terrain, tant en

programmation/planification, en conception de matériel qu'en création de profils d'enseignants en fonction des besoins.

