

**T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**FRANSA'DA YAŞAYAN İKİ DİLLİ TÜRK
ÇOCUKLARINA ÖZ DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME
STRATEJİLERİYLE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ**

DOKTORA TEZİ

Yusuf Çelik

**ÇANAKKALE
Ocak, 2016**

**T. C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı**

**Fransa'da Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklarına Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileriyle
Türkçe Öğretimi**

**Yusuf Çelik
(Doktora Tezi)**

**Danışman
Prof. Dr. Aziz KILINÇ**

**ÇANAKKALE
Ocak, 2016**

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Yusuf ÇELİK tarafından hazırlanan çalışma, 06/01/2016 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10095630

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman	Prof. Dr.	Aziz KILINÇ. 
Üye	Doç. Dr.	Nevin AKKAYA 
Üye	Doç. Dr.	Osman ÇEKİÇ 
Üye	Doç. Dr.	Sait TÜZEL 
Üye	Doç. Dr.	Yusuf DOĞAN 

Tarih:

İmza:

Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

Önsöz

Ana dili bir toplumun geçmişi ile ilişkisini ve geleceğine yönelik hayallerini barındırır. Bir toplumu millet hâline getiren başlıca öge ana dilidir. Bu durum milletlerinin geleceğini düşünen insanlar tarafından en eski çağlardan beri dile getirilmektedir. Bu bakımdan milletin geleceğini inşa eden kurumlarda ana dili belli bir plan ve düzen içinde öğretilir. Ancak çeşitli nedenlerle ülkelerinden uzakta yaşayan göçmenler, eğitimlerini içinde yaşadıkları toplumun ana dili ile sürdürür. Aile içinde kullanılan ana dilin eğitim sürecinde yer almaması bireyleri birçok açıdan olumsuz etkiler.

Avrupa ülkelerinde yaşayan Türk aileleri ana dillerini kendi aralarında kullanmaya devam etmektedirler. Buna karşın Türkçe, okullarda farklı şekillerde yer bulmasına karşın, ilgili devletler tarafından planlı bir şekilde öğretilmemektedir. İki kültür arasında kalan çocuklara ana dillerini öğretmek için devletlerin karşılıklı anlaşmalarıyla açılan Türkçe ve Türk Kültürü dersleri uzun yıllardır Türkiye'den gönderilen öğretmenler tarafından yürütülmektedir.

Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin okul müfredatına dâhil edilmemesi, pek çok problemi doğurmaktadır. Yaşanan bu problemler açılan derslere gelen öğrencilerin zamanla derse devam etmemelerine neden olmaktadır. Türkçe ve Türk Kültürü derslerine gelen öğrencilerin devamsızlık durumunda herhangi bir yaptırımla karşılaşmaması, ailelerin bu konuya yeterince önem vermemesi bu durumun başlıca nedenleridir. Ancak ders içeriklerinin zenginleştirildiği, öğrencilerin kendini rahatça ifade ettiği ortamların oluşturulduğu durumlarda derslere gelen öğrenci sayısında artış olduğu gözlemlenmektedir.

Bu çalışmada öğretim sürecinde öz düzenleyici öğretim stratejilerinin kullanıldığı durumlarda öğrencilerin, bilgilerini kullanmasının ve öğrenmelerini yönlendirmesinin dersler üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın ortaya çıkmasında, doktora eğitimine başladığım günden itibaren yardımlarını esirgemeyen, değerli görüşleri ve önerileriyle beni yönlendiren hocam, Prof. Dr. Aziz KILINÇ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme komitesinde bulunup fikirleriyle yol gösterici olan Doç. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN'a, Doç. Dr. Osman ÇEKİÇ'e ve Yrd. Doç. Dr. Mehmet TOK'a, araştırmanın uygulamasını derslerinde gerçekleştirdiğim Türkçe ve Türk Kültürü dersleri öğretmeni Nurten AYDIN'a teşekkür ederim.

Ayrıca, yaşamım boyunca beni her konuda destekleyen, bana güvenen ve yanımda olan değerli aileme, benden desteğini esirgemeyen eşim Eda'ya ve zamanından çaldığım kızım Ebru'ya tüm kalbimle teşekkür ederim.

Tours, 2016

Yusuf ÇELİK

Abstract

Teaching Turkish Language to Bilingual Turkish Children in France with Self-Regulatory Learning Strategies

Aim of this study is to support teaching activities performed in Turkish and Turkish Culture courses, which have been conducted in order to teach their native language and cultures to Bilingual Turkish Children in France with Self-Regulatory Learning Strategies. The study was performed with 34 students, who are 12 and 13 years old and taking Turkish and Turkish Culture courses in the city of Flers in the department of Orne of the French region Basse-Normandie. This study was modelled with the exploratory pattern of the mixed method. In this study, which was performed during 7 weeks between the semester break and the spring break on the academic year of 2014-2015 of France, self-regulatory learning strategies were utilized along with the regular education implemented on the experimental group while nothing was performed on the control group. Self-regulatory learning strategies scale, Turkish course attitude scale, academic achievement test and student interview form were used in this study as data collection tools. Significant differences were found in favor of the experimental group regarding students' use of self-regulatory learning strategies, development of their attitude in Turkish course and increased academic performances, according to the results obtained from this study. On the other hand, it was found from the interviews made with students of the experimental group that the experimental implementation made has an impact on learning, it makes Turkish learning entertaining and strengthens motivation and self-confidence of the students towards the course, and extends their working hours for Turkish course.

Keywords: Bilingualism, Native Language, Teaching Turkish, Self-Regulatory Learning Strategies

İçindekiler

Onay	i
Önsöz.....	ii
Özet	iv
Abstract	v
İçindekiler.....	vi
Tablolar Listesi	x
Şekiller Listesi.....	xiv
Grafikler Listesi.....	xv
Kısaltmalar	xvi
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	3
Araştırmanın Önemi	4
Araştırmanın Sınırlılıkları	6
Araştırmanın Varsayımları	6
Tanımlar	6
Alanyazın	8
Yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocuklarına ana dili öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalar	8

Öz düzenleyici öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalar	11
Ana Dili	13
Ana Dili Öğretimi.....	15
Yurt Dışında Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi.....	16
Entegrasyon ve Asimilasyon Tartışmalarının Gölgesinde Ana Dili Öğretimi.....	18
Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Ana Dili Öğretimi İçin Yürütülen Çalışmalar.....	19
Fransa'da Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi.....	30
İki Dillilik.....	33
İki dilliliği doğuran sebepler.	35
İki dillilik türleri.	38
Çocuklarda iki dillilik türleri.....	52
İki dilliliğin bireylerin gelişimine etkisi.	53
Öz Düzenleyici Öğrenme	55
Öz düzenleyici öğrenme modelleri.....	57
Öz düzenleyici öğrenme stratejileri.....	65
Bölüm II: Yöntem	78
Araştırmanın Modeli.....	78
Nicel Boyut.	81
Nitel Boyut.....	81
Araştırma Katılımcıları.....	82
Veri Toplama Araçları.....	86

Okuduğunu anlama testi.	86
Öz düzenleyici öğrenme stratejileri ölçeği.....	87
Türkçe dersi tutum ölçeği.	87
Türkçe dersi akademik başarı testi.....	88
Öğrenci görüşme formu.	91
Verilerin Toplanması.....	92
Verilerin Analizi	93
Uygulama Süreci	94
Bölüm III: Bulgular ve Yorumlar.....	107
Birinci alt probleme ilişkin bulgular.	107
İkinci alt probleme bulgular.....	109
Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular.....	111
Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular.	113
Beşinci alt probleme ilişkin bulgular.	115
Altıncı alt probleme bulgular	117
Yedinci alt probleme ilişkin bulgular.....	119
Sekizinci alt probleme ilişkin bulgular.	121
Bölüm IV: Tartışma Sonuç ve Öneriler	132
Tartışma	132
Sonuç	138
Öneriler.....	140

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğüne Yönelik Öneriler	141
Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmenlerine Yönelik Öneriler	142
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	142
Kaynaça.....	144
Ekler	165

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	2009-2015 Yılları Arasında Yayımlanan Yurt Dışı Öğretmenlik Sınavı Kılavuzlarına Göre Başvuru Yapabilecek Branşlar	22
2	Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı Kapsamındaki Amaç ve Kazanımların Sınıflara ve Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı	25
3	Fransa'da Yıllara Göre Türkçe ve Türk Kültürü Derslerine Katılım Sayıları	31
4	İki Dillilik Tipolojisi	39
5	Pintrich'in Öz-Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modelinin Aşamaları ve Düzenleme Alanları	60
6	Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri	67
7	Araştırmanın Deneysel Deseni	81
8	Türkiye'deki Ortaokullar ile Fransa'daki Ortaokulların Sınıf Düzeyleri ve Bu Sınıflara Devam Eden Öğrencilerin Yaşları Bakımından Karşılaştırılması	83
9	Araştırma Katılımcılarının Gruplara Göre Dağılımları	83
10	Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Testi Puanları	84
11	Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği Ön Test Puanları	85
12	Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Ön Test Puanları	86
13	Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları	90

14	Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi İstatistik Sonuçları	91
15	Deney Grubu Öğrencilerinin Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları	107
16	Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları	108
17	Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeğinden Aldıkları Ön Test-Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları	110
18	Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları	112
19	Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Ön Test- Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları	113
20	Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları	114
21	Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Başarı Testi Ön Test-Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları	116

22	Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Başarı Testi Ön Test-Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları	117
23	Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi Ön Test-Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları	118
24	Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi Son Test Uygulaması ile Kalıcılık Testi Uygulamasının Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları	120
25	Deney Grubu Öğrencilerinin Kullandıkları Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri ile İlgili Görüşleri	122
26	Deney Grubundaki Öğrencilerin Kullanılan Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejilerinin Yararları ile İlgili Görüşleri	124
27	Deney Grubundaki Öğrencilerin Kullanılan Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileriyle Gelişen Olumlu Tutumları ile İlgili Görüşleri	126
28	Deney Grubundaki Öğrencilerin Kullanılan Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileriyle Tutumlarında Meydana Gelen Olumsuz Değişiklikler ile İlgili Görüşleri	128
29	Deney Grubundaki Öğrencilerin Kullanılan Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri	130

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Şeması	22
2	Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitapları, Öğrenci Çalışma Kitapları ve Öğretmen Kılavuz Kitabı	32
3	Uzaktaki Yakınlarımız Projesi Kapsamında Kurulan Web Sitesi	33
4	İki Dilliliğin Farklı Bilişsel Etkileri ve Eşikler	50
5	Karıştırma ve Düzenleme	56
6	Zimmerman'a Göre Öz-Düzenlemede Aşamalar ve Alt Süreçler.....	64
7	Öz-Düzenleyici Öğrenmenin Altı Bileşenli Modeli	70
8	Araştırmanın Modeli	117

Grafikler Listesi

Grafik Numarası	Başlık	Sayfa
1	Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Öz Düzenleyici Öğretim Stratejileri Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırması	111
2	Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırması	115
3	Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi Ön Test-Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırması	119
4	Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi Son Test Uygulaması ile Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	121

Kısaltmalar

AB:	Avrupa Birliği
AET:	Avrupa Ekonomik Topluluğu
Ark.:	Arkadaşları
c.:	Cilt
DİGM:	Dış İlişkiler Genel M¼d¼rl¼đu
Çev. :	Çeviren
Ed. :	Edit¼r/ Edit¼rler
ELCO:	Enseignement de la Langue et Culture d'Origine
f:	Frekans
HCI:	Haute Conseil Integration
ITEMAN:	Item and Test Analysis Program
İ.H.L	İmam Hatip Lisesi
K:	Katılımcı
KR:	Kuder Richardson
L1:	Birinci dil
L2:	İkinci dil
MEB:	Millî Eğitim Bakanlığı
N:	Denek Sayısı
OPOL:	One Person One Language
Ort.:	Ortalama
ÖSYM:	Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı
p.:	Anlamlılık D¼zeyi
pj:	Madde G¼çlük İndeksi
rjx:	Madde Ayırt Edicilik G¼c¼ İndeksi

s.:	Sayfa
SPSS:	Statistical Package for the Social Sciences
Ss :	Standart Sapma
SWOT:	Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats
t :	t Değeri
TBMM:	Türkiye Büyük Millet Meclisi
TDK:	Türk Dil Kurumu
TÜİK:	Türkiye İstatistik Kurumu
vb.:	Ve benzeri
vd. :	Ve diğerleri
Web:	World Wide Web
Yay.:	Yayınları
\bar{x} :	Aritmetik Ortalama

Bölüm I: Giriş

Problem Durumu

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına ana dillerini öğretmek için açılan Türkçe ve Türk Kültürü dersleri uzun yıllardan beri devam etmektedir. Bu derslerde ülkemizde uzakta yaşayan Türk vatandaşlarının çocuklarına Türkçelerini geliştirme ve kültürlerini yaşatma konusunda eğitim verilmesi hedeflenmektedir. Ancak dil ve kültür öğretiminin nasıl ve hangi kaynaklardan yararlanılarak sürdürülmesi gerektiği konusu pek dikkate alınmamaktadır. Bu durum derslerde kullanılan öğretim malzemesinin niteliğini etkilemekte ve olumsuz düşüncelerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Derslerin ilk açıldığı yıllarda büyük bir hevesle okula gelen öğrenciler zamanla bu olumsuz düşüncelere kapılarak derslere devam etmemeye başlamışlardır. Bu durumun farkına varan Millî Eğitim Bakanlığı zamanla bazı değişiklikler yaparak yurt dışına gönderilecek öğretmenlerde aranan niteliklere gidilen ülkenin dilini ya da İngilizce bilme şartını eklemiştir (Akıncı, 2007).

Bu düzenlemenin tek başına yetersiz olduğu ilerleyen yıllarda ortaya çıkmış ve ders kitapları hazırlanmaya karar verilmiştir (İnce, 2011). Yapılandırmacı anlayışla geliştirilen kitaplarla öğrencilerin derslerde aktif olması hedeflenmiştir. Bu gelişmeler yıllar içinde Türkçe ve Türk Kültürü dersine öğrencilerin tekrar ilgi duymasını sağlamıştır.

Yapılandırmacı anlayış, öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenleyebilmeleri için öğrenme sürecinin öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde hazırlanmasını gerektirmektedir. Bu bakımdan, öğrencilerin öğrenme sürecinde bilgiye ulaşmaları ve yapılandırmaları, öğrenmelerini yönetmeleri becerileri elde etmeleri gerekir. Öğrencilerin bu tür becerileri kazanması için belirlenen öğrenme hedeflerine ulaşması için onlara duyu, düşünce ve becerilerini yönetme imkânı tanınmalıdır (Zimmerman, 2002).

Öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemeleri ve bilgilerini yapılandırarak öğrenmeye çalışmaları Zimmerman (1989) tarafından öz düzenleme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Bu becerileri kullanan bireyler öz yeterliliklerini geliştirerek akademik başarılarını arttırmaktadır (Schunk ve Ertmer, 2000).

Türkçe ve Türk Kültürü dersi ile ilgili öğrenci görüşlerinin incelendiği çalışmalarda öğrencilerin bu dersle ilgili olumsuz düşünceler taşıdıkları belirlenmiştir (Yıldız, 2012). Ayrıca öğrencilerin bu derslerde hiçbir şey öğrenmediklerini düşündükleri ve bu nedenle derse devam etmeyi bıraktıkları belirlenmiştir. Bu durum ders işleme şeklinin gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu yüzden söz konusu derste öz düzenleyici öğrenme stratejilerine yer verilerek öğrencilerin kendilerine sunulan hazır bilgi yerine kendi öğrenmelerini yönetmeleri imkânı verilmelidir.

Bu araştırmada, Fransa’da yaşayan 12-13 yaşları arasındaki iki dilli Türk çocuklarının aldığı “Türkçe ve Türk Kültürü” dersinde öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin kullanılmasının, öz düzenleyici öğrenme stratejilerini öğrenmelerine, derse ilişkin tutumlarına, akademik başarılarına ve öğrenmedeki kalıcılık düzeylerine etkisi nedir?” sorusuna cevap aranmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme stratejileri ölçeği ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney grubu ile kontrol grubunun öz düzenleyici öğrenme stratejileri ölçeği ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Deney grubu ile kontrol grubunun Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı testi ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Deney grubu ile kontrol grubunun Türkçe dersi akademik başarı testi ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Deney grubu ile kontrol grubunun kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Günümüzde öğrencilerin eğitim sürecine aktif katılımı ile bilgilerini yapılandırması gerektiği görüşü ön plana çıkmaya başlamıştır. Bu görüşün bir sonucu olarak ortaya çıkan öz düzenleme kavramı ve beraberinde vurgulanan öz düzenleyici öğrenme stratejileri öğrencilerin eğitim sürecine aktif katılımı açısından başvurulan yöntemler bütünü olarak eğitim çalışmalarında yerini almaya başlamıştır (Zimmerman, 1989; Pintrich, 2000).

Zimmerman, Bonner ve Kovach (1996), öz düzenlemenin öğrenci motivasyonun artırılmasında ve bilişsel yönlendirmenin etkili hale getirilmesinde kullanılmasını sağlamak için öğrencilerin kullandığı süreçlere odaklanılması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu bağlamda Türkçe ve Türk Kültürü dersinde yapılan her türlü öğretim etkinliğinde öğrencilere öğrenmelerini düzenleme fırsatı vermek için öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin kullanılması sağlanmalıdır.

Öz düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanan öğrenciler ön bilgilerini stratejiye dönüştürerek öğrenmeleri için yeni yollar oluşturur (Cho, 2004). Bu durumda, öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü dersinde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini öğrenme stratejilerine dönüştürür. Ana dillerindeki becerileri bu yolla tekrar kullanacak öğrencilerin ön öğrenmelerini pekiştirerek yeni bilgiler öğrenmeleri sağlanır.

Türkçenin okul müfredatına dâhil olmadığı ortamlarda öğrencilerin ana dillerini öğrenmek için başvurdukları kaynaklar sınırlı kalmaktadır. Oysa öğrenme kaynaklarını bilen öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşması kolaylaşır (Schunk ve Rice, 1989). Bu bakımdan öğrencilerin yaşadığı çevredeki bilgi kaynaklarını öğrenmeleri önemlidir. Bu çalışmada öğrenciler, öğrencilerin Türkçe kaynaklara ulaşarak bilgi ve becerilerini arttırmalarının üzerinde önemle durulmaktadır.

Öğrencilerin akademik başarıları ile öz düzenleme becerisinin ilişkisi üzerinde yapılan değerlendirmeler öz düzenlemenin başarıyı pozitif yönde etkilediğini bildirmektedir (Zimmerman, 2001). Öz düzenleme sürecinde, artan öğrenci başarısı ile beraber ders tutumlarının değiştiği bilinmektedir. Bu durum öğrenmelerdeki kalıcılığı da etkilemektedir (Eker, 2012). Bu araştırmada, öz düzenleme üzerine yapılan çalışmalardan yola çıkılarak Fransa’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarına yapılan ana dili öğretiminde öz düzenleyici öğretim stratejilerinin etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Önemi

Bireylerin eğitim sürecinde edindikleri bilgi ve birikimleri hayatlarına transfer etme ve yaşam boyu becerilere dönüştürme çabası yapılan öğretim etkinliklerini değerli kılar. Öz düzenleyici öğrenme stratejileri öğrencilerin okulda veya okul dışında öğrendikleri bilgileri kullanarak yeni öğrenme yolları oluşturmalarını sağlar (Cho,2004).

Öğrenciler, öz düzenleme becerileri kazanarak öğretim sürecini yeniden tasarlamaktadırlar. Öğretimi yeniden tasarlama süreci ise strateji kullanma becerisi gerektirmektedir. Bu durum, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini kullanarak öğrenme stratejileri geliştirmesini gerektirmektedir. Öğrenciler bu yolla aktif bir öğretim ortamı hazırlayarak akademik başarılarını arttırmaktadır (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990).

Derslerde öğrenilen bilgilerin hayata transferi öz düzenleyici öğretim stratejileriyle daha etkin şekilde gerçekleştirilebilir. Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına verilen ana dili eğitimi sonradan öğrenilen dille ile yapılan eğitimden oldukça azdır. Bu yüzden verilen eğitimin öz düzenleyici stratejiler yardımıyla daha anlamlı olması ve okul dışına taşınması gerekir.

Öz düzenleme stratejilerini kullanan öğrencilerin eğitim sürecinde motivasyonlarını daha uzun süre devam ettirdikleri bilinmektedir (Pintrich, 1989). Bu süreçte motivasyonun devam ettirilmesi öğrencilerin başarıları arttırırken bilgiyi organize etme becerisini daha etkili kullanılmasını sağlar (Pintrich ve De Groot, 1990). Aynı zamanda öğrencilerin hedef belirleyerek ve hedefe odaklanarak yürümesini sağlayan bu stratejiler öğrencileri yeni öğrenme deneyimlerine hazırlar (Pintrich, 2000).

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına ana dillerini öğretmek için açılan Türkçe ve Türk Kültürü derslerine devam eden öğrencilerin ana dili derslerine olan ilgileri her geçen gün azalmaktadır (Akıncı, 2007). Akıncı'nın bu tespitinin nedenleri nelerdir? Ne yazık ki Fransa'da yaşayan Türk çocukları için bu konu üzerinde herhangi bir bilimsel çalışma yapılmamıştır. Yıldız'ın (2012), Almanya'da yaşayan Türk çocuklarıyla yaptığı çalışmada Türkçe ve Türk Kültürü derslerine devam etmeyen öğrencilerin derse devam etmeme nedenlerini belirlemeye çalışılmıştır. Yıldız'ın tespitlerine göre öğrencilerin %43,2'si Türkçe derslerinde bir şey öğrenmediğini, %39,8'i Türkçe ders kitaplarının çok kötü olduğunu, %52,3'ü Türkçe derslerinde sıkıldığını, %44,3'ü Türkçe derslerinde materyal çeşitliliğinin (film, resim, değişik kitaplar, çalışma kâğıtları) Almanca dersine göre az olduğunu düşündüğü için derslere devam etmediklerini belirtmişlerdir. Yıldız'ın çalışmasında öğrencilerin ders içeriklerine ilişkin cevaplar dikkate alınarak ders içeriğinin zenginleştirilmesi, öğrencilerin derse katılımlarının arttırılması, dersin değişik materyallerle desteklenmesi hedeflenmiş ve üzerinde durulan olumsuzlukları ortadan kaldıracak etkinliklere yer vermeye çalışılmıştır.

Ayrıca Türkiye dışındaki ülkelerde yaşayan Türk çocuklarına ana dili öğretimi üzerine yapılan çalışmalar genellikle sorun tespitine yöneliktir. Bu çalışma tespit edilen sorunların çözümüne yönelik uygulamalara yer vermesi bakımından oldukça önemlidir. Bu durum araştırmanın önemli bir boşluğu doldurmada araştırmacılara ve öğretmenlere yol göstereceğini düşündürmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma;

- Bu araştırma Fransa'nın Flers şehrinde Türkçe ve Türk Kültürü Dersine devam eden ve 12-13 yaşlarındaki 34 öğrenci;
- Uygulama için hazırlanan öğretim materyalleri;
- Uygulamanın gerçekleştiği deney grubu ile normal öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin
 - Öz düzenleyici öğrenme stratejileri ölçeğine verdikleri cevaplar;
 - Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeğine verdikleri cevaplar;
 - Türkçe dersi akademik başarı testine verdikleri cevaplar;
 - Deney grubu öğrencilerinin yürütülen çalışmayla ilgili sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formuna verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

Araştırmanın Varsayımları

Bu çalışmada deney ve kontrol grubunun bilgilerinin uygulama öncesinde denk olduğu varsayılmıştır.

Tanımlar

Ana dili: Ana dili, en başta aileden, sonra yakın aile çevresinden, sonra da ilişkide bulunulan çevrelerde öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin toplumla en güçlü bağlarını

oluşturan ve bağılı olduğu toplumun geçmişten geleceğe bütün değerlerini kuşaktan kuşağa aktaran dildir (Aksan, 1994, s. 66).

İki dillilik: Bireyin iki farklı dili bir arada öğrenerek, kendini iki dilde başarılı bir şekilde ifade etmesi ve karşılıklı iletişim kurabilmesidir. Genel bir tanımlamayla iki dillilik, bireyin iki veya daha fazla dili konuşma, okuma- yazma ve anlama boyutunda bir iletişim aracı olarak kullanması ve gerektiğinde bir dilden diğer bir dile sorunsuz bir şekilde geçiş yapabilmesi olarak kabul edilmektedir (Türker, 2000 ve Şimşek Bekir, 2004'ten akt. Yazıcı, 2007, s. 7).

Öz Düzenleme: Bireyin özümlediği bilgiyi yaşam boyu kullanması için sorumluluk alması, öğrenme süreçlerini yönetebilmesi, bu sürece aktif katılması, kendine güvenmesi, bu güvenle becerilerini ortaya koyması ve geliştirmesi olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, 2002).

Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri: Öz düzenleme sürecinde öğrenenlerin hedeflediği, işine yarayacağını düşündüğü bilgi ve becerileri elde etmek için kullandığı öğrenme yollarıdır (Zimmerman, 1989; 1990).

Öz düzenleme puanı: Öğrencilerin “öz düzenleyici öğrenme stratejileri” ölçeğinden almış oldukları puandır.

Akademik Başarı Puanı: Öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültür dersinin “Kültürümüzden Renkler” ünitesinin kazanımlarını ölçen akademik başarı testinden alınan puandır.

Tutum: Bireyin insanlara, nesnelere, kavramlara karşı, ortaya koyduğu olumlu veya olumsuz tepkiler ortaya koymasıdır (Tezbaşaran, 1996).

Tutum Puanı: Öğrencilerin “Türkçe Dersine İlişki Tutum Ölçeğinden” aldıkları puandır.

Kalıcılık: Öğrencilere son test uygulamasından 4 hafta sonra uygulanan test ile öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin akılda kalıcılığını ifade eder.

Alanyazın

Araştırmanın bu bölümünde alanda yapılan çalışmalara yer verilecektir.

Yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocuklarına ana dili öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalar. Ülkelerinden uzakta yaşayan iki dilli Türk çocuklarına ana dili eğitimi ile ilgili çalışmalara incelendiğinde çok fazla çalışma yapılmadığı, yapılan çalışmaların ise ağırlıklı olarak Almanya ile sınırlı kaldığı görülmektedir. Yakın zamanlarda yurt dışında Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni olarak görevlendirilen bazı öğretmenlerin yaptığı çalışmalar araştırmaların diğer ülkelerde yürütülen derslerin nitelikleri ile ilgili çeşitli bilgiler sunmasını sağlamıştır. Yaklaşık yarım asırdır yapılan dersler ile ilgili yapılan araştırmaların da derlenmediği görülmektedir. Bu durum alanda büyük bir boşluk oluşturmaktadır.

Aarssen (1996), Hollanda’daki 4 ile 10 yaş arasında bulunan iki dilli Türk çocuklarının dil gelişimlerini Hollandalı ve Türkiyeli tek dilli çocukların dil gelişimlerini karşılaştırmıştır. Bu dönemdeki çocukların dil gelişimlerinin sürekli değiştiğini gören araştırmacı, iki dilli Türk çocuklarında güçlü bir dilsel altyapı olduğunu tespit etmiştir. İki dilli çocukların gelişimlerinin tek dilli çocuklara benzer şekilde devam ettiğini görmüştür. Araştırmanın sonucunda 8 yaşından sonra iki dilli Türk çocuklarının Flamanca edinmelerinin Türkçeye yakın olduğunu, okul döneminde iki dili edinmenin hızlandığını ve zamanla çocukların iki dili birbirinden ayıt ederek kullanabildiğini görmüştür.

Türker (2000), Norveç'te yaşayan ikinci kuşak Türk çocuklarının Matrix Dil Çerçeve Modeline göre Norveççe ve Türkçeyi aynı bağlam içerisinde kullanıma düzeylerini (Codeswitching) belirlemek amacıyla çalışma yürütmüştür. Araştırmacı çalışmasında ayrıca dillerde kendine özgü yapıları belirlemek ve Norveççe dil kaymalarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada katılımcıların her iki dilde codeswitching yaptıkları, bir dil de ifade etmek istediklerini anlatamadıklarında hemen diğer dilden kelimelerle konuşmalarını sürdürdüklerini belirlemiştir.

Akıncı (2002), "Développement des Compétences Narratives des Enfants Bilingues Turc-Français en France Âgés de 5 à 10 Ans" adlı çalışmasını 94 katılımcı ile gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada Mercer Mayer'in "Frog Where Are you?" (Neredesin Kurbağa) adlı yazısız resimli kitabı kullanılarak anlattıkları hikâyeler ile katılımcıları anlatım becerileri analiz edilmiştir. Sonuç olarak dil becerilerinin gelişmesinde iki dilli öğrencilerin tek dilli öğrencilere göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Achmet (2005), Batı Trakya'daki iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmasında öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini değerlendirmiştir. Araştırmada ortaokula devam eden öğrencilerin hem Türkçede hem de Yunancada okuduğunu anlamada yetersiz olduklarını ortalama düzeyden beklenen 50 puanın altında puanlar aldıklarını, dil bilgisinde kazanımlara ulaşamadıklarını belirlemiştir. Aynı durumun yazılı anlatımda da geçerli olduğu, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin yazılı anlatıma da etki ettiğini ve genellikle başarısız olduklarını dile getirmiştir. Sonuç olarak Batı Trakya'da uygulanan iki dilli eğitim programının başarıya ulaştırmada oldukça yetersiz olduğu belirtilmiştir.

Molalı (2005), tarafından Romanya'daki Türk azınlığın iki dillilik kuramlarında belirtilen özellikleri taşıyıp taşımadığını belirlemek için yapılan çalışmada eğitim programının ve eğitimcilerin iki dillilik durumları da değerlendirilmiştir.

Akıncı (2007), Fransa'da Türkçe eğitimi ile ilgili tespitlerde bulunarak, Türkçenin Fransa'da iki farklı şekilde öğretildiğini belirtmiştir. Araştırma kapsamında Fransa'daki Türk varlığının ne zaman başladığını, nasıl değiştiğini açıklamıştır. Yine Türkçe derslerine devam eden öğrencilerin istatistiklerinin yıllar içinde nasıl değiştiğini ve bu değişikliklerin nedenlerini ilgili kurumlardan aldığı bilgiler doğrultusunda açıklamıştır.

İnce (2011), Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe yazılı ve sözlü anlatım becerilerini incelemiştir. Araştırmada Türkçe ve Türk Kültürü dersine devam eden ortaokul öğrencilerinin yazılı ve sözlü anlatımda büyük problemler yaşadıklarını, bu durumun uygulanan eğitim programının da başarılı olamadığının bir göstergesi olduğunu söylemiştir.

Yıldız (2012), çalışmasında Almanya'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının ana dili eğitiminin önündeki hukuki, sosyal ve idari engelleri tespit etmeye çalışmıştır. Bu amaçla Almanya'da Türkçe derslerine giren öğretmenlerle ve öğrenci velileriyle beraber kapsamlı bir araştırma gerçekleştirmiştir. Türkçe derslerine devam etmeyen öğrencilerin devam etmeme nedenlerini belirlenmeye çalışılmış ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Baklavacı (2013), Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının dil becerileri ile Fransızca yazı dili yeterliliklerini incelemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe okuryazarlıklarına ilişkin değerlendirmeler yapılırken öğrencilerin Türkçeye karşı büyük motivasyon eksiliği yaşadıklarını belirtmiştir.

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına verilen ana dili eğitimi üzerine yapılan çalışmalarda öğretme ve öğrenme sürecinde ve sonucunda ortaya çıkan problemlerin ele alındığı görülmektedir. Araştırmaların genellikle bu konularda yoğunlaşmasının nedeni alanda çok fazla problemle karşılaşılmasıdır. Bu problemlere bakıldığında öğrencilerin başarısızlıklarının daha çok ön plana çıkarıldığı görülmektedir.

Öz düzenleyici öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalar. Öz düzenleyici öğrenme stratejileriyle ilgili yapılan çalışmaların özellikle Fen Bilimleri alanında yoğunlaşmıştır. Yüksek Öğretim Kurumunun tez kataloğunda yapılan sorgulama ile ulaşılan tezlerin büyük çoğunluğunun matematik alanında yapıldığı görülmektedir. Ancak son yıllarda öz düzenleyici öğrenme stratejileri farklı alanlarda yapılan çalışmalara konu olmaya başlamıştır.

Araştırmalarda genellikle öz düzenlemenin öğrencilerin başarılarına olumlu etkilerde bulunduğu tespiti yapılırken, bazı çalışmalar ise öz düzenleme ile ilgili en başta tespit edilen bu görüşten yola çıkarak öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin öğretimi üzerinde yoğunlaşmışlardır. Aşağıda yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalardan bazılarına yer verilmiştir.

Zimmerman ve Martinez Pons'un (1990) orta sınıfa mensup ailelerin çocuklarıyla yürüttüğü çalışmada 5, 8, 11. sınıfa devam eden öğrencilerin öz düzenleme stratejilerini kullanmalarıyla sözel ve matematiksel yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışılmışlardır. Araştırmacılar öğrencilerin derste tuttukları notları, not tutma stratejisi olarak belirlemiş, bu notların gözden geçirilmesi ve tekrar kullanılmasını gözlemlemişlerdir. Kız öğrencilerin erkeklere oranla daha başarılı bir şekilde not tuttukları ve derslerde bu notlardan yararlandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmanın sonucunda ders notlarının gözden geçirme stratejisinin öz yeterlik algıları ile matematik ve sözel alanlardaki öz düzenleme arasında pozitif ilişki olduğunu belirlemişlerdir.

Üredi (2005), matematik alanında yaptığı çalışmasında öğrencilerin matematik başarısının ve yordama gücünü belirlemeye çalışmıştır. Çalışmanın sonucuna göre, bilişsel stratejilerin kullanımının matematik başarısında güçlü bir yordayıcı olduğunu belirlemiştir. Ayrıca kız öğrencilerin bilişsel strateji kullanımı ile matematik yordama gücünün erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Templin'in (2011), doktora tezi olarak hazırladığı çalışmasında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öz yeterlik inançları incelenmiştir. 130 öğrencinin katıldığı çalışmada öz yeterlik inançlarının dil öğrenimi için içsel uyarıcılara ulaşmada yeterli olduğu; ancak öğrencilerin dil öğrenmede öz yeterliği içsel olarak kullanamadıkları belirlenmiştir. Bu yüzden araştırmacı öğretmenlerin öğrencilere öz yeterliklerini kullanarak öğrenme konusunda yardımcı olmaları gerektiğini önerisinde bulunmuştur.

Eker (2012), öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin öğretilmesi ve Sosyal Bilgiler dersinde kullanılması amacıyla çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada öz düzenleyici stratejilerini öğrenen ve derslerde kullanan öğrencilerin normal öğretim alan öğrencilere göre daha başarılı oldukları, derse karşı tutumlarının daha iyi geliştiği ve öğrenmelerinin kalıcı hale geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Uygun (2012), “Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi” başlıklı çalışması ile Türkçe eğitiminde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için öz düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanmıştır. Uygun, çalışmasında öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanmalarının;

- Yazmaya ilişkin tutumlarında olumlu değişiklikler yaptığını,
- Öğrencileri yazma becerilerinin normal öğretime göre daha fazla geliştiğini,

- Gelişen becerileri normal öğretim sürecine göre daha kalıcı olduğunu belirlemiştir.

Öz düzenleyici öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalarda öğrencilerin öz düzenlemenin öğrenci başarısına etkisi üzerinde en çok durulan konudur. Bunun yanı sıra öğrenciler bilişsel ve üst bilişsel becerileri kazanmada kullandıkları stratejilerinde çalışmalarda ele alındığı görülmektedir.

Ana Dili

Günümüzde pek çok çalışmaya konu olan ana dilinin farklı kişiler tarafından farklı şekilde tanımlandığı bilinmektedir. Skutnabb-Kangas ile Phillipson'a göre (1989'dan akt. Kecskes ve Papp, 2000, s. 1) araştırmacıların ana dilini tanımlarken üzerinde durdukları altı konu bulunmaktadır:

1. Anneden öğrenilen dil.
2. Kimden öğrenildiğine bakılmaksızın ilk öğrenilen dil.
3. Kişinin hayatında her zaman en önemli olan dil.
4. Bir bölge ya da ülkede konuşulan dil.
5. Toplumun çoğunluğu tarafından kullanılan dil.
6. Bir kişinin sevdiği ya da olumlu tutum beslediği dil.

Skutnabb-Kangas (2000), ana dili ile ilgili yapılacak tanımların farklı ifadeler içerse de belirli sınırlar içinde olması gerektiğini vurgular. Ona göre ana dili kavramının kaynaklarda değişik ifadelerle tanımlanması kabul edilebilir; ancak yapılacak her türlü tanımda, yaşanan çevrenin ve ebeveynlerin belirleyici unsur olarak görülmesi gerektiği gerçeğini unutmamak gerekir.

Türkiye'de yapılan araştırmalarda en çok kullanılan ve yaygın olarak kabul edilen tanım Aksan tarafından yapılmıştır. Aksan'a (1994), göre "ana dili, en başta aileden, sonra yakın aile çevresinden, sonra da ilişkide bulunulan çevrelerde öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve

bireyin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan ve bağlı olduğu toplumun geçmişten geleceğe bütün değerlerini kuşaktan kuşağa aktaran dildir (s.66)”.

Aksan’ın kullandığı ifadeler benzer tanımların diğer araştırmacılar tarafından da yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir:

“İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil” (Vardar, 2007, s. 20).

“İnsanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinçaltına inen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil” (Korkmaz, 1992, s. 8).

“Bir kimsenin ailesi içinde ve çevresinde ilk öğrendiği, somut ve soyut kavramların karşılığını anlatma olanağı kazandığı dil” (Göğüş, 1998, s. 7–8).

“Ana dili, çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan öğrendiği dildir” (TDK, 2015).

İmer, Kocaman, Özsoy ise ana dil tanımına farklı bir bakış açısıyla yaklaşmışlardır. İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde duyarak ve ilk olarak edindiği dil/diller, iki dilin aile içinde ya da yakın çevrede konuşulduğu durumlarda iki dil de anadili olabilir. Çeşitli anadillerin konuşulduğu bir ülkede bu anadillerden biri ya da birkaçı resmî dil konumunda olabilir. Anadillerinden hangisinin ya da hangilerinin resmî dil konumunda olacağı dil planlaması uygulanarak belirlenir. (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011, s. 25)

Bu tanıma göre bir insanın birden fazla ana diline sahip olması söz konusu olmaktadır. Yukarıda tanımlara bakıldığında ailenin ve yaşanılan çevrenin temel unsur olarak kabul edildiği görülmektedir. Achmet (2005), yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının aile yapılarına bakıldığında bu tanımın yetersiz kaldığını düşünmektedir. Çünkü anne ile babadan birinin ya

da her ikisinin de yurt dışında doğması ve orada yaşaması eğitimini Türkçe dışında bir dil ile almasına neden olmaktadır.

Ana Dili Öğretimi. Ana dili öğretimi eğitim hayatının önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Bu yüzden medeniyetin oluşmasına kaynaklık eden her türlü bilişsel, akademik ve kültürel ilerlemenin ana dili eğitimiyle ilişkili olduğunu gösteren birçok çalışma gerçekleştirilmiştir (Sinan, 2006). Bu araştırmaların temelinde ana dilinin eğitiminin önemli olduğu görüşünün olduğu bilinmektedir. Ana dili öğretiminin hemen her ülke tarafından kabul edilen ortak amaçları olduğunu belirten Karababa (2005) bu amaçları şu şekilde ele almıştır:

- Çocukların aileden ve yaşadığı çevreden öğrendiği ilk dil yeteneği ana dili öğretimi ile geliştirmek hemen her ülkede üzerinde durulan önemli bir konudur.
- Anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmek, kelime hafızasının geliştirilmek, kendi milletinin edebiyatı ile dünya edebiyatını takip etmek, millî kültürünü ve diğer milletlerin kültürlerini tanımak için belirlenen amaçlar gelişmiş toplumlarda aynı şekildedir.
- Gelişmiş toplumlarda ana dil öğretimi bireylerin becerilerini geliştirmek amacıyla verilir.
- Dil öğretiminin amacının ne olması gerektiği konusunda ölçütler belirleyen Avrupa Dil Konseyi'nin dilin temel becerilerinin geliştirilmesinin aşamalı bir şekilde ve bilimsel yaklaşımlar kullanılarak geliştirilmesinin esas alınması gerektiğini bildirmiştir.
- Ana dili birçok alanda kullanılmaktadır. Bu yüzden ana dili eğitimi anlama becerileri olarak; okuma ve dinleme, anlatma becerileri olarak; konuşma ve yazma ile ve dil bilgisi öğretiminin dil ile oluşturulan ürünlerin anlatılıp yorumlanmasına yönelik verilmelidir.
- Bireylerin anlama ve anlatma kapasiteleri yaşları ile beraber geliştiği için ana dili eğiti gelişim evreleri dikkate alınarak yapılmalıdır. Bunun için soyut kavramları içeren

kurallar çocukların eğitim süreleri boyunca okuldaki diğer derslerle beraber ve aşamalı bir şekilde verilerek dil kullanımının bilinçli olarak geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Ana dili öğretiminde hangi becerilerin geliştirilmesi ile ilgili olarak fikirlerini söyleyen Achmet (2005) anlama eylemi olan dinleme ile okuma ve bir anlatma eylemi olan konuşma ile yazmanın geliştirilmesi gerektiğini belirtir. Bu yüzden ana dili öğretimi, bireylerin yaşamları boyunca kullanacakları temel becerileri kazandırmak için eğitim sürecinin her aşamasında planlı ve düzenli bir şekilde yapılmalıdır.

Yurt Dışında Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi. 1960'lı yıllarda Batı Avrupa ülkeleri, ihtiyaç duydukları iş gücünü karşılamak için başta Türkiye olmak üzere birçok ülkeden işçi talebinde bulunmuş, bu yüzden yoğun bir işçi göçü almışlardır. Geçici anlaşmalar imzalanarak gelen işçilerin çalıştıkları süre içinde ülkede bulunmaları daha sonra ülkelere dönmeleri hedeflenmiştir.

Söz konusu ülkeler, 1970'li yılların başında yaşanan petrol krizi ile başlayan ekonomik durgunluk sonucunda yeni işçi alımı durdurmuştur. Bu ülkelerde yaşayan göçmenlerin yerel toplum ile uyum içinde yaşamaları için Göç alan ülkeler tarafından çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu süreçte yapılan en önemli çalışma aile birleşimi anlaşmalarının yapılması olmuştur. Bu anlaşmalar ile başta Almanya olmak üzere Avrupa'ya işçi olarak giden vatandaşlarımız 1970'li yılların başında (Yıldız, 2012) ailelerini de bu ülkelere götürmüşlerdir. Bu ülkelere, dönmek üzere giden vatandaşlarımız bu hareketin sonucunda misafir olarak görüldükleri ülkelere geri dönme düşüncelerini değiştirerek oralara yerleşmeye başlamışlardır (Yağmur, 2006). Bu durum göçün seyrini değiştirmiş, göçmen Türkler için ikinci bir vatan doğmuştur.

Türk işçiler ailelerini yanlarına alıp bu ülkelere yerleştikten sonra birçok problem ile karşılaşmışlardır. Eğitim bu ortamda karşılarına çıkan en büyük problem olmuştur (Yaylacı, 2008). Okul çağındaki çocukların dilini bilmedikleri bir ülkede okula başlaması, anne ve

babaların dil bilmemesi, evde sadece Türkçe konuşulması, okulda ise ülkenin dilinin kullanılması onları büyük bir zorlukla baş başa bırakmıştır. Bu durumun doğal bir sonucu olarak çocuklar ana dillerinin yanında yeni bir daha öğrenmişlerdir. Bu durum yurt dışında iki dilli bir Türk toplumu meydana getirmiştir. Ancak ikinci dilin öğrenilmesi belli bir program çerçevesinde olurken Türkçenin sadece aile içinde kullanılmasından dolayı öğrenilmesi dil becerilerinin kullanımında sıkıntılar doğurmuştur. Bu durumda ana dilinde eğitim almayan, dolayısıyla ana dilini iyi öğrenemeyen çocukların ikinci bir dili edinmeleri zorlaşmıştır. Bu zorluklara ilgili devletlerin eğitim politikaları ve göçmenlere bakışları da eklenince çocukların eğitiminde aksamaların yaşanması kaçınılmaz olmuştur.

Yıllar geçtikçe başta Batı Avrupa ülkeleri olmak üzere ülkelerinden uzakta yaşayan Türk çocukları misafir olma özelliklerini yitirerek buldukları ülkenin dilini öğrenerek büyümeye başladılar. Okullarda aldıkları eğitim o ülkelerin amaç ve hedeflerine göre olduğu için de onların ilke ve amaçlarına göre yetiştiler. (Kavcar, 1988). Ancak Türk çocukları ile diğer göçmenlerin çocukları geldikleri ülkeye alışma konusunda zorluk yaşadıkları gibi eğitim hayatına uyum sağlamada da zorluk yaşamışlardır. Bunun sonucunda ülkelerinden uzakta büyüyen Türk çocuklarının ana dilinden ve kültüründen uzak kalarak büyümelerinin önüne geçmek için ilgili ülkelerle anlaşmalar imzalanarak Türkçe ve Türk Kültürü dersleri açılmıştır.

Bu anlaşmaların imzalanmasında göçmenlerin kendi ülkelerinin ana dilini öğretme ve sonraki kuşaklara aktarma isteği ile diğer ev sahibi ülkelerin eğitimde ortaya çıkan problemleri önleme isteğinin etkili olduğunu belirten Akıncı (2007), ilgili ülkelerle yapılan anlaşmaların taraf devletlerin karşılıklı isteklerinin bir sonucu olduğunu bildirmektedir.

Yıldız (2012), yurt dışındaki Türkler için ana dili kavramını; göçmenlerin gittikleri ülkelerde kendi aralarında anlaşmak için ülkelerinden götürdükleri ana dili olarak ele almaktadır. Türkçe ve Türk Kültürü dersinin en önemli amacı, Türk çocuklarına Yıldız'ın

tanımında belirttiği gibi Türk göçmenlerin beraberinde götürdüğü ve aile içinde yaşattığı ana dilini okuldaki eğitimin bir parçası hâline getirmektir.

Entegrasyon ve Asimilasyon Tartışmalarının Gölgesinde Ana Dili Öğretimi. Yurt dışındaki Türk vatandaşlarının ana vatandan uzak bir coğrafyada sahip oldukları yeni hayat, onları birtakım zorluklarla karşı karşıya getirmiştir. Yeni ülkede devletin kendi vatandaşlarına kendi dilinde sunduğu hizmetin Türklerin ve diğer göçmenlerin ihtiyaçlarını karşılamaması yeni tedbirler alınmasını gerektirmiştir. Göçmenlerle ilgili alınacak tedbirlerin ilgili ülkelerin millî politikalarına mı yoksa göçmenlere göre mi yapılması gerektiği çokça tartışılan konulardan biri olmuştur.

Batı Avrupa devletleri yasaların kendilerini korumak için çıkarılması gerektiğini, göçmenlerin artık kendi ülkelerinden tamamen koptuklarını, bu yüzden asimilasyon yoluyla göç ettikleri ülkelere entegre olmaları gerektiğini en resmî ağızlardan duyurmuşlardır. Nitekim 2002 ve 2004 yıllarında Almanya İçişleri Bakanı Otto Schily asimilasyonu en etkili entegrasyon olarak gördüğünü dile getirmiştir. Ayrıca asimilasyonun göçmenleri topluma uydurmada başvurulacak en sorunsuz yöntem olduğunu ve bunun için en alt düzeyde olsa bile göçmenlerin Almanca öğrenmelerinin şart koşulması gerektiğini bildirmiştir (Die Gaste, 2008).

Fransa'da entegrasyon konusu, Almanya'nın aksine göçün başlamasından itibaren katı kurallar içermekteydi (Danış ve Üstel, 2008). Devletin laik ve cumhuriyetçi yapısından türetilen Fransız tipi entegrasyon kendine özgü kurallar içermektedir. Bireyler köken ve kültürden bağımsız olarak kendi başlarına kendi doğrularını ve inançlarını beslerken, devlet tamamen yansızdır ve evrenseldir. Dolayısıyla devlet bireylere göre değil bireyler devlete göre şekil almak zorundadır (Danış ve Üstel, 2008). Bu yüzden Fransa, göçmenlerin kökenlerine göre hizmet vermeyi sadece ilgili ülkelerin konsolosluklarına bırakmıştır.

Türk göçmenlerin kültürel özellikleri yaşadıkları topluma uyumunu güçleştirmektedir. Nitekim, “entegrasyon konusunda göçmenlerle yapılan araştırmalarda Türk göçmenlerin entegre olmaya direnç gösterdikleri belirtilmiştir” (Tribalat, 1995 ve 1996; Todd 1994’ten akt. Danış ve Üstel, 2008, s. 9). “Bu düşünceden yola çıkarak asimilasyonun toplumsal beraberliği getirecek tek yol olduğunu savunan Tribalad” (1995’ten akt. Danış ve Üstel, 2008, s. 9), devletin katı kurallar koyması gerektiğini söylemiştir. Bu tartışmaların gölgesinde yürütülmekte olan ana dili dersleri ile ilgili en son Fransa Yüksek Entegrasyon Konseyi (HCI: Haut Conseil a l’Integration) tarafından sunulan raporda Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarına eleştiriler yapılmıştır. Öğretmen kılavuz kitabında; İnanç, İslam ve Ahlak ünitesinin kazanımlarında laikliğe aykırı öğrenmelerin verilmeye çalışıldığı tespitinde bulunulmuştur (Bastie, 2015). Raporun son kısmında diğer diller için yürütülen çalışmalara devam edilmesi istenirken Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin derhal sonlandırılması gerektiği vurgulanmıştır.

Avrupa’da yaşayan vatandaşlarımızın çocuklarına ana dili eğitimi çok önemli olan Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin bu tür tartışmalardan nasıl etkilendiği/etkileneceği yapılan çalışmalarla ortaya çıkacaktır.

Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Ana Dili Öğretimi İçin Yürütülen Çalışmalar.

Türkiye’de, yurt dışında yürütülen eğitim hizmetlerinden Millî Eğitim Bakanlığı sorumlu tutulmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı söz konusu kanunda belirtilen hizmetlerin yürütülmesinde bünyesinde bulunan ilgili birimler aracılığı ile yürütmektedir. Bu birimler şekil 1’deki Millî Eğitim Bakanlığı teşkilat şemasında gösterilmiştir.

düzenlenmesi hizmetlerini yürütmektedirler. Ancak çoğu yerde eğitim müşavirlerinin ve ataşelerinin görevlendirilmemiş olması kurumların işleyişini olumsuz yönde etkilemektedir.

Millî Eğitim Bakanlığının yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili Türkçe eğitimi için çalışmalara aşağıdaki başlıklar altında verilmiştir.

Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin gönderilmesi. Türkçe ve Türk Kültürü dersinin okutulmasında görevlendirilen öğretmenlerin seçimi Millî Eğitim Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğünün açtığı sınavlarla yapılmaktadır. “Mesleki Yeterlilik Sınavı” ile “Temsil Yeteneği Mülakatı” adları ile iki aşamada gerçekleştirilen sınavlar ihtiyaca göre yılda bir veya iki defa yapılmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığının bünyesinde en az beş yıl süreyle çalışmış olma şartı sınava girecek tüm öğretmenlerden istenmektedir. Bunun yanı sıra Avrupa ülkelerinde görevlendirilecek öğretmenlerin gidecekleri ülkenin dilinde ÖSYM tarafından yapılan Yabancı Dil Sınavlarından en az 50 puan almış olmaları gerekmektedir. Ancak Almanca ve Fransızcanın konuşulduğu ülkelerde çok sayıda vatandaşımızın yaşaması Millî Eğitim Bakanlığına bağlı çalışan öğretmenlerin bu branşlarda az olması nedeniyle İngilizce bilen öğretmenlerin Fransa, Almanya vb. ülkelerde görevlendirilmesine neden olmaktadır.

Yurt dışına görevlendirilen öğretmenler bir eğitim öğretim yılı için görevlendirilmekte ve öğretmenlerin istekleri hâlinde görev süreleri beş yıl boyunca devam ettirilmektedir. Burada üzerinde durulması ve tartışılması gereken en önemli konu ana dili derslerine girecek öğretmenlerin hangi branşlardan seçildiğidir. Bundan dolayı 2009-2015 yılları arasında yayımlanan kılavuzlara göre yurt dışı öğretmenlik sınavına başvurabilecek öğretmenlerin hangi branşlardan seçildiği/seçileceği tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1

2009-2015 Yılları Arasında Yayımlanan Yurt Dışı Öğretmenlik Sınavı Kılavuzlarına Göre Başvuru Yapabilecek Branşlar

Branşlar	Yıllar						
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
1. Almanca	√	√	√	√	√	√	√
2. Beden Eğitimi Öğretmeni (Resmî Kurumlardan alınmış Halk Oyunları Usta Öğreticilik Belgesi olanlar)		√					√
3. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	√		√	√	√	√	√
4. Fransızca	√	√	√	√	√	√	√
5. Halk Oyunları Öğretmenliği (Devlet Konservatuvarı Halk Oyunları bölümünden mezun olanlardan yaygın eğitim kurumlarında kadrolu Halk Oyunları Öğretmeni olarak çalışanlarla, örgün eğitim kurumlarında Müzik öğretmenliği yapanlar)	√						
6. İ.H.L. Meslek Dersleri (Arapça hariç)	√						
7. İlköğretim Matematik	√						
8. İmam Hatip Meslek Dersleri (İHL)						√	
9. İngilizce			√	√	√	√	√
10. Matematik	√						√
11. Müzik Öğretmeni							√

Tablo 1'in devamı

Branşlar	Yıllar						
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
12. Müzik Öğretmeni (Devlet Türk Müziği Konservatuvarı Halk Oyunları Bölümü Mezunu Olanlar)		√					
14. Okul Öncesi öğretmeni			√	√	√	√	√
15. Özel Eğitim Öğretmeni (İşitme Engelliler)					√		
16. Rehberlik (Rehber Öğretmeni)		√	√	√	√	√	√
17. Sınıf Öğretmeni	√	√	√	√	√	√	√
18. Sosyal Bilgiler			√	√	√	√	
19. Tarih			√				
20. Türk Dili ve Edebiyatı	√		√	√	√	√	√
21. Türkçe	√	√	√	√	√	√	√

Tablo 1'de belirtilen branşlardan üç tanesine değişik ifadelerle farklı yıllarda sınava katılma hakkı tanınmıştır. Tabloda belirlenen 21 değişik branştan bu üçü birleştirildiğinde 18 farklı branşın Türkçe ve Türk Kültürü derslerine girebildiği görülmektedir.

Sınavlar sonucunda başarılı olan öğretmenler bir veya birkaç haftalık eğitimlere tabi tutularak görev bölgelerine gönderilmektedir. Ancak dil ve kültür eğitiminin beraber verildiği düşünülerek dil öğretimi konusunda tecrübeye sahip öğretmenlerin yerine kültür kavramının ön planda tutulmasının etkisiyle farklı branşlardan öğretmenlerin gönderildiği görülmektedir (İnce, 2011).

Yurt dışında iki dilli Türk çocuklarına eğitim vermek üzere gönderilen öğretmenlerin seçiminde dikkat edilecek niteliklerin belirmesinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2010

yılında yapılan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayında belirlenen ilkeler şöyledir (MEB, 2010a):

- Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına eğitim verecek öğretmenlerin yetiştirilmesi için Yabancılara Türkçe Öğretimi veya Türk Soylulara Türkçe Öğretimi adında bölümlerinin açılması (Bu öneri ayrıca Türkiye’de Türkçe öğretimi bölümlerinin kurulmasına öncülük eden Güzel (2010b) tarafından da dile getirilmiştir)
- Yurt dışında görevlendirilecek öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik sertifika programlarının açılması ve açılacak sınavlara başvuracak öğretmenlerden bu sertifikanın istenmesi

Bu ilkelerin belirlenmesinin üzerinden beş yıl geçmiş ve yurt dışında görevlendirilecek öğretmenlerin seçimi için beş defa kılavuz yayımlanmıştır. Ancak bu kılavuzlara bakıldığında, belirlenen ilkelere uyulmadığı görülmektedir. Ayrıca üniversitelerde de Yabancılara Türkçe Öğretimi veya Türk Soylulara Türkçe Öğretimi adında herhangi bir lisans bölümü açılmamıştır. Yüksek lisans ve doktora seviyesinde açılan bölümlerden mezun olanların da yurt dışında görevlendirilmesine yönelik herhangi bir ifade de söz konusu kılavuzlarda yer almamıştır.

Yurt dışındaki Türk çocukları için ana dili öğretim programlarının yayımlanması.

Millî Eğitim Bakanlığı yurt dışındaki Türk çocuklarına verilen ana dili dersi programı ilk olarak 1986 yılında yayınlamıştır. Sonraki yıllarda üç kez daha yenilenen bu program aşağıdaki isimlerle çıkarılmıştır:

- 1986 yılında: Yurt Dışı İşçi Çocukları Türkçe-Türk Kültürü ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programları
- 2000 yılında: Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe 1-10. Sınıflar, Türk Kültürü 4-10. Sınıflar ve Yabancı Dil Olarak Türkçe (6-11. Sınıflar) Dersleri Öğretim Programları

- 2006 yılında: Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Taslak Öğretim Programı 1-10. Sınıflar
- 2009 yılında Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı 1-10. Sınıflar.

2009 yılında yayımlana son program bir önceki programa benzer şekilde Türkçe ve Türk Kültürü olmak üzere iki dersten oluşmaktadır. Programın Türkçe boyutu, dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisini içermektedir. Ayrıca bu programda ölçme ve değerlendirme bölümünün verildiği görülmektedir.

Son programda önceki programlarda yer verilmeyen vatanseverlik, hoşgörü, misafirperverlik gibi öğrencilere kazandırılması planlanan temel bazı değerlerin yanında, uygulamaya dönük olarak da “söyleyerek yazdırma” -dikte- çalışmasına yer verildiğini görüyoruz (İnce, 2011).

Demir (2010), son program ile ilgili yaptığı bir çalışmada sınıf düzeylerine göre dersin amaç ve kazanım sayılarını belirlemiştir. Bu sayılar tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı Kapsamındaki Amaç ve Kazanımların Sınıflara ve Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Beceri	Çalışma Grubu					
	Alfabemizi Tanıyalım		Dinleme/İzleme/Okuma		Konuşma ve Yazma	
Sınıf	Amaç	Kazanım	Amaç	Kazanım	Amaç	Kazanım
1-3. sınıflar	1	3	5	21	2	21
4 ve 5. sınıflar			5	40	3	26
6 ve 7. sınıflar			4	46	3	22
8-10. sınıflar			4	49	3	19
TOPLAM	AMAÇ/30		KAZANIM/241			

Kaynak: Demir, T. (2010). Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı kapsamındaki Türkçe dersi kazanımlarının değerlendirilmesi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(3), 913-937.

2006 programı yayımlandıktan sonra program ile ilgili İnce (2008) tarafından Fransa’da çalışan Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenleriyle yürütülen araştırmaya göre, öğretmenlerin %97,95’i dersin amaçlarına ulaşma konusunda olumsuz düşünmektedirler. Aynı araştırmada öğretmenlerin %44,84’ünün de ders programını gerçekçi ve uygulanabilir görmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu tür olumsuz düşüncelerin ortaya çıkmasında ülkelerdeki farklı uygulamaların programda karşılık bulmamasından kaynaklanmaktadır.

Alanda yapılan diğer çalışmalara bakıldığında araştırmacıların da Program ile ilgili yaptıkları değerlendirmelerin çoğunlukla olumsuz olduğu görülmektedir (Demir, 2010; İnce, 2011). Programa yöneltilen eleştirilerin başında Türk vatandaşlarının yaşadığı tüm ülkelerde aynı programın uygulanması gelmektedir. Bu eleştiri çok haklı bir eleştiridir. Nitekim Fransa’da yayımlanan ELCO değerlendirme raporunun ele alındığı “entegrasyon ve asimilasyon tartışmalarının gölgesinde ana dili öğretimi” başlığında bu konu üzerinde kısaca durulmuştu.

Program ile ilgili yapılan diğer bir eleştiri ise ölçme ve değerlendirme yapmanın herhangi geçerliliğinin olmadığı dolayısıyla programın bu boyutunun uygulanamayacağı şeklindeki görüşlerdir. Ancak bu durum Türkçe ve Türk Kültürü dersinin yapıldığı ülkelerde ilgili kurumların yaklaşımıyla yakından ilgilidir. Bazı yerlerde Türkçe ve Türk Kültürü dersinin (okul müfredatının dışında tutulmasına rağmen) değerlendirildiği ve öğrencilerin not ortalamalarına etki ettiği görülmektedir. Nitekim araştırmacının çalıştığı bölgede Türkçe ve Türk Kültürü dersinde 2014/2015 öğretim yılında ölçme ve değerlendirme yapılması konusu Fransız makamları tarafından önemsenmiş ve ELCO müfettişleri, öğretmenleri ölçme

değerlendirme uygulamaları konusunda bilgilendirmek ve uygulanacak ölçeklerin belirlenmek için dört defa toplantıya çağırılmıştır.

Türkçe ve Türk kültürü dersi için ders öğretim materyallerinin hazırlanması. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB), 2006 yılında yayımlanan Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Taslak Öğretim Programı'nın yürütülmesi için ders öğretim materyali olarak; ders kitabının, öğrenci çalışma kitabının ve öğretmen kılavuz kitabının hazırlanması kararlaştırılmıştır. TTKB'nin 02.09.2010 tarih ve 121 sayılı kararı ile Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali (1-3, 4-5, 6-7, 8-10. Sınıflar), Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı (1-3, 4-5, 6-7, 8-10. Sınıflar) ile Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmen Kılavuz Kitabı (1-10. Sınıflar) yurt dışındaki Türk çocuklarına okutulmak üzere kabul edilmiştir. Ancak ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı 2009 programının yürürlüğe girmesinden yaklaşık 15 ay sonra dağıtılabilmektedir (İnce, 2011).

Türkçe ve Türk kültürü ders kitapları temele alınarak yapılan bir çalışmada (İnce, tarihsizden, akt., İnce, 2013) kitaplardaki metinlerin tür ve konu dağılımına bakılmıştır. Bu çalışmada 4-5. sınıf kitabında 62, 6-7. sınıf kitabında 28, 8-10. sınıf kitabında 28 metin bulunduğu ve bu metinlerin en çok bilgilendirici metin türünde olduğu tespit edilmiştir. Bilgilendirici metinlere ağırlık verilmesinin nedeni olarak yurt dışında yetişen çocuklarda hızlı bir şekilde kültürel bilinç oluşturulmak istenmesi olarak dile getirilmiştir. Şekil 2'de MEB tarafından Türkçe ve Türk Kültürü dersi için hazırlanan öğretim materyalleri verilmiştir.

		
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabı (1-3)	Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı (1-3)	
		
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabı (4-5)	Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı (4-5)	
		
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabı (6-7)	Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı (6-7)	
		
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabı (8-10)	Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı (8-10)	Öğretmen Kılavuz Kitabı

Şekil 2. Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitabı.

Kaynak: Şen, Ü. (2010). Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Eğitimine Yönelik MillîEğitim Bakanlığı Bünyesinde Yapılan Çalışma ve Uygulamalar. Zeitschrift für die Welt der Türken, 2 (3), 239-253.

Şekil 2 incelendiğinde, Türkiye’de hazırlanan ders kitaplarından farklı olarak öğretmen kılavuz kitabının tüm sınıf düzeylerini içeren tek bir kitapla sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin uygulamada bazı sıkıntılar yaşamasına neden olmaktadır. İlkokullarda okutulan kitaplarda Türkçe ile Türk Kültürü ayrı birer ders olarak verilmezken diğer kitaplar Türkçe ve Türk Kültürünün birbirinden ayrı dersler olarak okutulmasına yönelik hazırlanmıştır.

Türkçe ve Türk Kültürü dersi için hazırlanan kitapların içerikleri ile ilgili yapılan çalışmalarda kitaplarda kullanılan metinlerin hedef yaş düzeyine uygun olmadığı belirlenmiştir (Özcan, 2011; Ateşal, 2014). Bu tür olumsuzluklara rağmen öğretmenlerin elinde birer başvuru kaynağı olarak bu kitapların bulunması önemlidir.

Uzaktaki yakınlarımız web sitesi. Millî Eğitim Bakanlığının yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının, öz değerlerinden yani kültüründen kopmadan yaşadıkları topluma uyum içinde yaşayabilmeleri sağlamamak için “Uzaktaki Yakınlarımız Projesi” kapsamında bir web sitesi oluşturulmuştur. Bu proje Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının koordinesinde Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü ve Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı iş birliği ile yürütülmüştür. Bu projede ayrıca söz konusu çocukların Türkçeyi doğru ve etkili kullanabilmelerini sağlamak hedeflenmiştir. Bu site ile yurt dışında bulunan vatandaşlarımızın oluşturduğu sivil toplum kuruluşlarının, okul aile birliklerinin, velilerin ve öğrencilerin hazırlanan öğretim materyallerine kolayca ulaşmaları hedeflenmiştir. Şekil 3’te uzaktaki yakınlarımız projesi kapsamında hazırlanan web sayfasının görüntüsü verilmiştir.



<http://uzaktakiyakinlarimiz.meb.gov.tr>

Şekil 3. Uzaktaki Yakınlarımız Projesi kapsamında kurulan web sitesi.

Kaynak: Şen, Ü. (2010). Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Eğitimine Yönelik MillîEğitim Bakanlığı Bünyesinde Yapılan Çalışma ve Uygulamalar. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 2 (3), 239-253.

Ancak site açıldığı haliyle kalmış, herhangi bir güncelleme yapılmamıştır. 2014 yılının aralık ayından itibaren siteme ulaşılmaya çalışıldığında sunucudan yanıt alınamadığı uyarısı ile karşılaşılmaktadır.

Fransa'da Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi. Fransa'da ana dili Türkçe dersleri ELCO anlaşmaları kapsamında yürütülmektedir. İlk olarak 1978 yılında Fransa ile Türkiye arasında yapılan ELCO (Enseignement de la Langue et Culture d'Origine) anlaşması ile Türkçe ve Türk Kültürü dersleri başlatılmıştır (TBMM, 2001; David ve Levallois, 2006). Bu kapsamda okutulan Türkçe ve Türk Kültürü derslerine başta ilkokullarda başlamış daha sonra yoğun ilgi ve talepler ile 1983 yılında ortaokullar ile meslek liselerinde de verilmeye başlanmıştır (Akıncı,

2007). Şu anda ELCO kapsamındaki Türkçe ana dili dersleri Fransız devlet okullarında ilkököl ikinci sınıftan başlanarak lise son sınıfa kadar bu şekilde verilmektedir.

Öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü derslerine katılıma ilişkin istatistikler Fransız Millî Eğitim Bakanlığı ve Entegrasyon Yüksek Konseyi (HCI) tarafından yayımlanmaktadır. Bu istatistikler tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Fransa'da Yıllara Göre Türkçe ve Türk Kültürü Derslerine Katılım Sayıları

Eğitim- Öğretim Yılı	1984/85	1990/91	1997/98	1999/2000	2001/02	2005/06	2007/08	2011/12
Öğrenci Sayıları	14783	16500	13934	12883	11464	17727	20130	19066

Tablo 3'e göre derslere devam eden öğrencilerin sayılarında ilk yıllarda artış olurken, 90'lı yılların sonuna doğru ise azalma olmuştur. 2005/2006 öğretim yılında öğrencilerin derslere devamlarının 2007/2008 öğretim yılına kadar arttığı ancak 2011/2012 öğretim yılında bir önceki istatistiğe göre azaldığı görülmektedir. Türkçe ve Türk Kültürü derslerine devam eden öğrenci sayısının sürekli değişmesi ve bu değişikliğin dalgalı olmasının bazı nedenleri vardır. Bu nedenler şöyledir:

ELCO kapsamında okutulan Türkçe ve Türk Kültürü dersleri okul müfredatı dışında tutulmuştur. Velilerden her yıl toplanan ders talep dilekçeleri ile dersin açılmasına karar verilmektedir. Ders dilekçeleri çoğunlukla öğretmen tarafından toplandıktan sonra okul müdürlerine teslim edilmekte ve Millî Eğitim Müdürlüklerine (Inspection de l'Éducation Nationale) ulaştırılması istenmektedir. Söz konusu müdürlüklerin değerlendirmeleri sonucunda derslerin hangi okullarda açılacağına karar verilmektedir. Türklerin dağınık yaşadığı yerlerde öğrencilerin bir okulda toplanarak derslere girmeleri sağlanmaktadır. Ancak okul müdürlerinin

dilekçeleri göndermede istekli olmaması, velilerin ilgisizliği öğrencilerin derslere gelmesini engelleyen en büyük sorundur.

ELCO yönetmeliğine göre dersin açılması için öğrenci sayısının on beş veya üzerinde olması gerekmektedir. Aksi durumda derslerin açılması okul yöneticilerinin istediğine bırakılmaktadır.

Haftada bir ile 3 saat arasında değişen sürelerde okutulan Türkçe ve Türk Kültürü derslerine katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Birçok okulda yöneticiler dersleri okul sonrası etkinlik saatlerine denk gelecek şekilde ayarlamaktadır. Bu yüzden öğrenciler ders ile etkinlikler arasında bir tercih yapmak durumunda kalmaktadır.

Öğretmenlerin derse olan ilgiyi toparlamak için çok az zamanları olmakta birçok öğrenci istatistiklere yansımada ilk haftalarda dersleri bırakmaktadır. Öğretmenlerin dersleri eğlenceli hâle getirerek öğrenci kayıplarının önüne geçmeleri gerekmektedir.

İki Dillilik

İki dillilik, bireyin kendini birden fazla dilde ifade etmesi olarak tanımlanabilir. Ancak iki dilliliği sadece bu şekilde açıklamak eksik bir tanımlama olur. Çünkü alan yazını incelendiğinde iki dillilik için ortak bir tanımın olmadığı, birçok kaynakta iki dilliliğin değişik şekillerde açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir. Skourtou (2000'den akt. Achmet, 2005, s. 44) "alanyazınında iki dillilik ile ilgili 68 farklı tanımın kullanıldığından bahsetmektedir". Yazıcı (2007) iki dillilik kavramı için bu kadar farklı tanım yapılmasının nedeni olarak; iki dilliliğin sosyoloji, psikoloji, antropoloji, pedagoji, dil bilimi gibi birçok bilim dalı tarafından incelenmesini görmektedir. Güzel (2010a) iki dillilik tanımlarını incelerken söz konusu tanımlarda genellikle iki dilli bireylerin belirlenmeye çalışıldığını belirtmiştir. Bu bakımdan kimin iki dilli sayılacağına bakmak için ya dilin edinme şartları dikkate alınmadan dillerin her ikisinde de en etkin şekilde kullanılmasına ya da sonradan öğrenilen dile ilişkin bilgini az bir bilgiye sahip olmasına bakılmaktadır. İki dillilik nerede başlar ve hangi sınırlara ulaşır? Bu

soruya verilen cevaplar; en üst sınırdaki ikinci dili kendi ana dili ölçüsünde kullanma, alt sınırdaki ise ikinci dildeki en basit ifadeleri yani selamlaşma ifadelerini kullanmanın da iki dillilik olarak görüldüğü gerçektir (Baker, 2011). İki dilliliğin tanımlanmasındaki zorluklara değinen Mackey (1977), yapılacak tanımlamalarda dört unsurun önemli olduğunu belirtmiştir:

- Derece
- İşlev
- Değişiklik/Ardışıklık
- Karışma

Derece, iki dilli bireyin bildiği her dil (iki veya daha fazla dil) için o dildeki yeterlilik düzeyini belirtir. İşlev, iki dillilerin dili kullanma şeklini ve dille olan toplam ilişkilerinin ortaya çıkardığı farklı rolleri bildirir. Değişiklik/ardışıklık, iki dillilerin sahip olduğu tüm dillerdeki bireysel dil değişikliklerinin zamanını inceler. Karışma ise bilinen dillerdeki yapıların birbiri ile nasıl karıştırıldığının ya da ayıt edildiğinin üzerinde durur.

Mackey ile benzer şekilde iki dilliliğin tanımlanmasında karşılaşılan kavram karmaşasının giderilmesi için iki dilliliğin bazı boyutlar göz önünde bulundurularak ele alınması gerektiğini vurgulayan Baker (2011, s. 3-4), bu boyutları şu şekilde ele almıştır:

- Kullanım: Dilin nerede ve hangi amaçla kullanıldığını belirtir. Örneğin göçmen çocukları aileleri ile ana dillerinde iletişim kurarken, okul ve sosyal çevrede çoğunlukla ikinci dili kullanırlar.
- Yetenek: Bireylerin bildiklerin dillerdeki yeteneklerini ifade eder. Bir birey her iki dilde dilin temel becerilerini çok iyi kullanabilirken, bir diğer birey aynı başarıyı sergilemeyebilir. Dil yeteneği bireylerin dil edinme hızlarını, dili kullanma biçimlerini ve dilde sürekliliği etkiler.

- İki Dilde Denge: İki dilli bireyler günlük hayatta çoğunlukla bir dili kullanmayı tercih etmektedir. Bildiği dilleri eşit kullanan bireylere az rastlanır. Hangi dilin ağır bastığı ise kişiye ve toplumsal statüye göre zamanla değişir.
- Yaş: Bireyin dilleri edinme zamanını ifade eder. Bebekliğinden itibaren iki dilli ortamda büyüyenler dilleri hemen edinir. Çocukların toplumla iletişimin başladığı üç yaş ve daha sonra edinme olursa ana dilinden sonra bir dil edinildiği için ardışık iki dillilik oluşur.
- Gelişim: Başlangıçta ikinci dil edinilirken birinci dil geçici veya kalıcı olarak yıpranabilir. Ancak ilerleyen zamanlarda bu durum ortadan kalkar iki dil gelişmeye devam eder.
- Kültür: Tek kültürlü ortamda yetişen bireyler ikinci dili öğrenmeye çalışırken, çok kültürlü ortamda yaşayan bireyler kültürlenme yoluyla dil edinir.
- Bağlam: İki dile de hâkim olan iki dilli bireyler içinde yaşadıkları iki dilli topluluğun içinde, tek dilli ortamlarda yaşayan iki dilli bireylere göre dili değişik amaçlar için kullanırlar. Tek dilli ortamlarda yaşayan iki dilli bireyler ikinci dili kullanmak için tatil, kısa mesaj, e-posta gibi yöntemler kullanırlar. Oysa iki dilin konuşulduğu ortamda iki dilli bireyler toplumun dilini kullanmayı tercih ederken içine kapalı topluluklarda ise ana dillerini kullanırlar. Bu durum bağlamın iki dillilik ile ilişkisini oluşturur.
- Tercih: İki dilli bireyler dillerden birini kullanmayı tercih edebilirler. Bu durumun ortaya çıkmasında yaşanan toplumun ortaya çıkardığı şartlar etkili olmaktadır. Göçmelerin ana dilini koruyarak aynı zamanda ev sahibi ülkenin dilini öğrenmeleri, iş hayatında, arkadaş ortamında ikinci dili tercih etmeleri bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Her iki dile de hâkim olan bireylerin bu şekilde bir dili tercih etmeleri birinci dili zamanla eksiltici ortam etkisiyle yitirebilir.

İki dillilik ile ilgili yapılan tanımlardan bazıları şu şekildedir:

İki dillilik bireyin her iki dili ana dili düzeyinde kullanmasıdır (Bloomfield, 1935'ten akt. Akıncı, 2002, s. 38).

Aynı birey tarafından iki veya daha çok dilin birbirine alternatif olacak şekilde kullanımına iki dillilik denilir (Mackey, 1970).

İki dilli birey, iletişim için çoğu zaman iki dili kolayca kullanabilen ve gerektiğinde bir dilden başka dile geçiş yapabilmektedir, bu durum iki dilliliği açıklar (Oksaar, 1970).

İnsanın çeşitli sebeplerle ve değişik şartlar altında birden fazla dili edinmesi, kullanması veya ikinci bir dili ana diline yakın düzeyde öğrenmesi olarak tanımlanmaktadır (Aksan, 1998).

Genel bir tanımlamayla iki dillilik, bireyin iki veya daha fazla dili konuşma, okuma-yazma ve anlama boyutunda bir iletişim aracı olarak kullanması ve gerektiğinde bir dilden diğer bir dile sorunsuz bir şekilde geçiş yapabilmesi olarak kabul edilmektedir (Türker, 2000 ve Şimşek Bekir, 2004'ten akt. Yazıcı, 2007, s. 7).

İki dillilik, iki dilin bir toplum, bin birey ya da bir meslek grubunda kullanılması olarak bilinmektedir. (Karaağaç, 2011)

İki dillilik bir kişinin veya bir toplumun hayatında en az iki dil kullanmasıdır (Moradi, 2014).

Verilen tanımlara bakıldığında Mackey'in iki dilliliği sadece iki dil bilmek anlamında ele almadığı görülmektedir. Dolayısıyla birçok yerde kullanılan çok dillilik kavramının da iki dillilik ile aynı anlama gelebileceği sonucu çıkarılmaktadır.

İki dilliliği doğuran sebepler. Günümüzde dünyanın birçok yerinde bireylerin çocukluktan itibaren iki dilli ortamlarda büyümeleri söz konusudur. “Dünyada üzerinde

konusulan dillerin sayısını inceleyecek olsak; yaklaşık 200 ülkede 6000 dilin konuşulduğunu ve ülke başına ortalama 30 dil düştüğünü rahatlıkla gözlemleyebiliriz” (Calvet, 1999’dan akt. İnce, 2011, s. 39). Bu durumda iki dilli ortamları doğuran sebepler aynı zamanda iki dilliliği doğuran sebepler olarak karşımıza çıkmaktadır. İki dilliliği doğuran sebepler şu şekilde sıralanabilir (Fosld, 1984’ten akt., Baleghizadeh, 2008, s. 44-46):

- Göç: Fosld iki tür göçten bahseder. Birinci tür göç, büyük bir topluluğun başka bir yere göç etmesi sonucunda yerel halkın ana dilini yok etmeye çalışmasıyla eksik bir asimilasyon oluşur. Buna İspanya’daki Katalanlar ve Fransa’daki Bretolar örnek verilebilir. İkinci tür göçte ise bir topluluk başka bir milletin yaşadığı yere göç eder burada kendi ana dilini korur. Her iki durumda da iki dillilik oluşur.
- Emperyalizm: Bir ülkenin başka bir ülkenin egemenliği üzerinde söz sahibi olması, o ülkenin tüm kurumlarına müdahale ederek kendi sistemini kurması ile toplumun dilinin sadece halk arasında yaşamasına izin verilir. Bu durumda eğitimde egemen devletin dili devreye girdiği için yeni nesiller iki dilli olarak yetişir. Bu şekilde iki dillilik ortaya çıkar. İngiltere-Hindistan, Fransa-Afrika ülkeleri gibi örnekler verilebilir.
- Federatif Devletler: Birçok devletin gönüllü ya da zorla bir araya gelerek oluşturduğu federal yapılar farklı millet ve etnik grupların bir arada yaşamasına neden olur. Zorunlu federasyonlarda merkezi yapıya bağlı her devletin merkez yapının dilini kendi dili ile beraber kullanması beklenir. Asya ve Afrika’daki bazı devletler bu şekilde varlıklarını devam ettirmektedirler. Gönüllü federasyona İsviçre örnek verilebilir. İsviçre’de dört tane resmî dil vardır.
- Sınır Bölgeleri: Sınır bölgelerinde farklı etnik gruplara sahip bireylerin yaşadığı toplumlarda iki dillilik oluşur. Amerika’nın kuzeydoğusundaki Quebec bölgesi bu duruma iyi bir örnek olarak verilebilir.

Diebold'a (1961) göre iki dilliğin başlaması için iki dilin temas etmesi gerekir. Bu durum iki dilliliği başlatır. Aksan (1998), farklı ana dillere sahip kişilerin evliliğinden doğan çocukların, kendi ülkesinden farklı bir yerde yaşan bireylerin geliştirdiği ilişkilerin, yabancı bir dili öğrenerek uygulayan bireylerin, toplumsal azınlıkların vb. durumların iki dilliliğin oluşmasına neden olduğunu bildirmektedir. Aksan'ın görüşü Diebold'un söylediği gibi iki dilin birbirine temas etmesiyle açıklanabilir. İki dilliliği doğuran sebepler bireyin tercihini hangi dilden yana kullanacağını belirlerken bazı şartların ortaya çıkmasına neden olur (Baker, 2011, s. 4-5). Bu şartlar şunlardır:

- Ülkenin siyasal yapısı
- İki dilli topluluğun statüsü
- Aile yapısı
- Toplumun azınlıklara veya göçmenlere bakışı
- Ana dili konuşuruna yönelik tehditler
- İkinci dilin toplumdaki statüsü

İki dilli toplumlarda/gruplarda ülkelerin siyasal yapılarının dili edinme, öğrenme ve kullanma üzerinde yaptığı etki bireylerin tercihlerinin şekillenmesinde oldukça belirleyicidir. Azınlıkların veya göçmenlerin toplumsal sınıf olarak kapladıkları alan iki dilli topluluğun statüsünü belirtir. Bir devletin siyasal olarak azınlık durumundaki topluluğa bakışı azınlığın dilini reddetme şeklinde ortaya çıkıyorsa o topluluk dilini kendi kümesi veya ailesi dışına çıkarmada endişeli davranmaktadır.

Ebeveynlerinin farklı diller konuştuğu bireyler her iki dili edinirken dillerden biri hayatlarının büyük çoğunluğunda daha etkili olabileceği için diğer dile göre daha çok tercih edilebilmektedir. Yurt dışında yaşayan Türklerin yabancılarla yaptıkları evlilikler sonucunda doğan çocuklar için böyle bir durum söz konusu olmaktadır.

Bireylerin dil tercihinde ana dili konuşuruna yönelik tehditlerin olması ve toplumun azınlıklara/göçmenlere bakışı etkili olan diğer durumdur. Azınlıkların veya göçmenlerin toplumun bir parçası olarak görülmediği, göçmenlerin gitmesi, azınlıkların ise asimile edilmesi gerektiği düşüncelerinin etkisiyle ikinci dilin tercih edilmesi daha sık karşılaşılan bir durumdur. Farklı açılardan bakıldığında ise azınlıkların veya göçmenlerin kendi dillerini yaşatma adına aralarında sadece kendi dillerini kullanmaya özen gösterdikleri bilinmektedir. Dil tercihinde ikinci dilin toplumdaki statüsü en belirgin etkidir. İkinci dil toplumsal birlikteliğin her alanında (eğitim, sağlık, ulaşım, kamu sektörü, vb.) yaygın olarak kullanılıyorsa birey ikinci dile yönelme ihtiyacı hisseder.

İki dillilik türleri. İki dillilik teriminin tam anlaşılması için iki dillilik türlerinin açıklanması gerekir. İki dillilik; iki dildeki yeterlik düzeyi, dilleri kullanma şekilleri ve iki dilliliğin ortaya çıkma zamanına göre sınıflandırılmaktadır. İki dillilik türleri şöyledir:

Toplumsal iki dillilik. Bir toplumda birden fazla dilin konuşulması ile ortaya çıkan durumdur. Toplumsallık olgusu birey ve çekirdek aile yapısından daha büyük birliktelikleri açıklamak için kullanılır. Toplumsal iki dillilik bu kavram etrafında şekillendiği için bireyin veya çekirdek ailenin üzerinde daha büyük gruplarda ortaya çıkan iki dillilik olarak açıklanabilir (Sebba, 2011).

Bireysel iki dillilik. Bireysel iki dillilik, bireyin çeşitli sebeplerle iki dilli olma durumudur. Bireysel iki dillilikte sınıflandırma yapılırken dilsel, bilişsel, gelişimsel ve sosyal boyutlara bağlı kategoriler oluşturulmaktadır (Moradi, 2014). Bireysel iki dilliliğin tipolojisi tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

İki Dillilik Tipolojisi

Tipoloji	Odak Noktası (Boyut)	İkinci Dil Edinim Özellikleri	Olası Sonuçlar	Benzer Sorun ve Eğitimsel Etkiler
Dengeli-Baskın (Peal ve Lambert, 1962)	İki dildeki yeterlilikler arasındaki ilişki	İşlevsel farklılıklar; Yaş faktörü ilişkisi	Her iki dildeki yeterliliklerin düzeyleri; dengeli iki dillilikte benzer iken baskın iki dillilikte değişir	Kavramsallaştırma ve kişinin dil yeterliliğini değerlendirmek; Cummins'in eşik kuramı ve yarım dillilik
Karıştırma Düzenleme Destekleme (Weinreich, 1953)	Dilsel kodların organizasyonu ve anlam birim/birimler	İşlevsel farklılıklar; biçim ve anlam eşleştirme farklılıkları	Her iki dilin anlamsal gösterimi ve bilgiyi işlemedeki farklılıkları	Dili işlevsel hâle getirmede ayrımlar ve test güçlüklerindeki farklılıklar
Erken Eşzamanlı Ardışık Geç (Genesee ve diğ., 1978)	Dili edinme yaşı	Gelişimsel farklılıklar; okullaşmadaki farklılıklar	Birinci dil (L1) doğumdan itibaren öğrenilir; fakat ikinci dil (L2) sonradan edinildiği için ne kadar erken edinilirse o kadar iyi gelişir	Nörolingüistik farklılıklar; kritik dönem hipotezi
Yeni başlayan Pasif Üretken	Dil kullanma yeteneği	İşlevsel ve motivasyonel farklılıklar	Farklı alanlarda birinci (L1) ve ikinci dillin (L2) farklı alanlardaki yeterlilikleri	
Ekleme iki dillilik Eksiltici iki dillilik (Lambert, 1974, s. 75)	Birinci dildeki (L1) kalıcılığın ikinci dili (L2) öğrenmeye etkisi	Birinci dilin (L1) kaybedilmeden ikinci dil (L2) edinmede zenginlik olarak kullanılması	Birinci dil (L1) kaybedilmeden yerini ikinci dile (L2) bırakır (eksiltici)	Bireylerin sosyal yaşantısında birinci dilin (L1) temsili ve değeri ile dildeki okuryazarlıkları ikinci dildeki (L2) okuryazarlığın gelişime katkıda bulunur.

Tablo 4'ün devamı

Tipoloji	Odak Noktası (Boyut)	İkinci Dil Edinim Özellikleri	Olası Sonuçlar	Benzer Sorun ve Eğitimsel Etkiler
Elit Dil- Halk Dili (Fishman, 1977); Durumu (Valdés ve Figueroa, 1994)	Dil statüsü ve öğrenme ortamı; ilk dildeki okuryazarlığın desteği	İki dilli bireylerin bildiği farklı dillerin değerleri ve statüleri	Bireyin yaşadığı toplumda birinci dilin (L1) değeri küçük (Halk); ikinci dilin değeri ise yüksektir (Elit)	Dildeki okuryazarlığın geliştirilmesinde birinci (L1) ve ikinci dildeki okuryazarlıktan destek alınması
İki birinci dil (L1) Tek ikinci dil (L2)	Kültürel kimlik	Kültürlenme süreci arasındaki farklar	İki kültür tarafından şekillendirilmiş kimlik; ilk dilin kaybı ve ilk dilin kaybı	İki dildeki yüksek yetkinlik iki kimlikle birebir örtüşmemektedir

Kaynak: Bhatia, T. K., & Ritchie, W. C. (2012, s.117-112'den akt. Moradi, 2014, s. 111).

Tablo 4 incelendiğinde araştırmacıların iki dillilikle ilgili çeşitli sınıflandırmalar yaptıkları görülmektedir. Bu sınıflandırmaların oluşturulmasında; yeterlilik, dilsel kodların organizasyonu, dilin edinilme yaşı, dil kullanma yeteneği, birinci dildeki kalıcılığın ikinci dili öğrenmeye etkisi, dil statüsü ve öğrenme ortamı, ilk dildeki okuryazarlığın desteği ile kültürel kimliğin etkili olduğu görülmektedir.

Tabloda belirtilen iki dillilik türleri ile beraber kaynaklarda ele alınan bazı iki dillilik türleri aşağıda açıklanmıştır.

Dengeli ve baskın iki dillilik. Bireyin iki veya daha fazla dilin konuşulduğu ortamlarda yetişmesi ile edindiği dilleri dengeli kullanacağı gibi bu dillerden birini diğerlerine oranla daha çok kullanabilir. Bu durum bireyin tercihi ile oluşurken aynı zaman dilleri akıcı olarak kullanmasını etkiler. Dolayısı ile dengeli ve baskın iki dillilik dillerin akıcılığı ile ilgilidir (Peal ve Lambert, 1962).

Günümüzde yurt dışında yaşayan Türk çocukları eğitimlerini yaşadıkları ülkenin dili ile yaptıkları için okul çağından itibaren Türkçe diğer dillere göre daha az kullanılmaya başlanmaktadır. Bu durum diğer dillerin ana diline göre daha baskın olmasına yol açmaktadır. Öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde anlatım becerilerinin zayıf olması (İnce, 2011) tam olarak bu durum ile ilgilidir. Yıldız (2003), Akıncı (2007) ve Yağmur (2007) tarafından yapılan araştırmalarda Türk çocuklarının Türkçelerinin diğer dillere göre daha baskın olduğu sonuçlarına ulaşılrken, ikinci kuşağın çocukları olan şimdiki nesillerin aile ortamında da artık Türkçe dışında bir dilin kullanılması, ikinci dilin daha baskın olmasına neden olmaktadır. Ailede ve okulda Türkçenin bu şekilde kullanılması çocukların dil gelişimlerini olumsuz etkilenmekte, dengeli iki dilliliğe ulaşılmalarını engellemektedir.

Türkçenin ikinci dil ile dengelenebilmesi eğitim ortamında kullanılmasına bağlıdır. Bu yüzden yurt dışında devam eden Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin önemli olduğunu vurgulayan Akıncı (2007) çocukların dengeli iki dilliliğe ulaşabilmeleri için bu derslerin mutlaka devam etmesi gerektiğini dile getirmektedir. Dengeli iki dillilik ile Türkçeyi etkili kullanan bireylerin bulunduğu ülkenin diline de hâkim olması kendi kültürünü yaşatmasını, millî değerlerini korumasını ve varlığını devam ettirmesini mümkün kılarken aynı zamanda yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesini de kolaylaşmaktadır.

İki dillilik bireyin zihinsel ve bilişsel becerilerinin gelişimine nasıl katkı sağlar? Eşik düzey kuramı bu sorunun cevabı olarak ortaya çıkmıştır. Kanada'da sınıf performansları düşük azınlık çocukları ile çalışmalar yürüten Cummins çocukların dil gelişimleri ile ilgili yeni ufuklar ortaya çıkmasını sağlamıştır (O'neil, 2004). Cummins yaptığı bu tür araştırmaların sonuçları eğitim dünyasında 1970'li yıllara kadar ciddi bir sorun olarak görülen iki dilliliğe bakışın değişmesini sağlamıştır (Yağmur, 2007). Pearl ve Lambert tarafından ortaya atılan iki

dilliliğin belli bir düzeye ulaşması gerektiği görüşü Cummins'in çalışmalarına ilham olmuştur (Cummins, 1977).

Bireyler, Cummins tarafından yapılan çalışmalarla oluşturulan eşik düzey kuramına göre dil becerilerini sürekli gelişerek ve değişerek zihinsel süreçlere katkı sağlayabilmeleri için ana dilindeki yetkinliklerinin belli bir seviyeye ulaşması gerekmektedir. (İnce, 2011). Eşik düzey kuramının daha iyi anlaşılabilmesi için şöyle bir benzetim yapılmıştır:

Bilişsel becerilerle dilsel becerilerin barındığı üç katlı bir ev düşünelim. Eğer çocuk dilsel beceriler açısından evin birinci katında bulunuyorsa bu çocuğun hem bilişsel becerilerinin hem de dilsel becerilerinin eksiklikler içerdiği düşünülmelidir. Bu seviyede bir çocuk kendisini çok iyi ifade edemeyecek, ileri düzeyde zihinsel işlemler gerektiren işlemleri de yapamayacaktır. Bu seviyedeki çocuklar kısıtlı iki dilliliğe sahiptirler ve her iki dilde de yaşlarına oranla daha geridedirler. Bu durumun çocukların zihinsel gelişimine etkisi çok olumsuzdur. Evin ikinci katında bulunan çocuklar birinci eşiğe ulaşmış olarak nitelenebilirler. Bu seviyedeki iki dilli çocuklar baskın iki dillidirler, yani dillerden birinde yaş grubunun özelliklerine sahiptirler ancak diğer dilde istenilen seviyede değildirler. Birinci eşiğe ulaşmış olan çocukların zihinsel becerileri yaş grubu ortalamasından fazla bir sapma göstermez, çocuklar olağan bilişsel becerilere sahiptirler. İki dilliliğin çok olumlu faydalarının elde edilebilmesi ve bilişsel becerilerin en üst seviyede gelişebilmesi için iki dilli çocukların evin üçüncü katına yani ikinci eşiğe ulaşabilmeleri gerekmektedir. Bu aşamadaki çocukları dengeli iki dilli olarak nitelemekteyiz ve iki dilliliğin bu aşamada bilişsel beceriler üzerinde çok olumlu ve güçlendirici etkide bulunduğunu görüyoruz. Tek dilli çocuklara göre bu seviyedeki çocukların çok daha yaratıcı ve ileri düzeyde zihinsel işlem gerektiren durumlarda çok

daha başarılı olduklarını görüyoruz. İki dilli çocuklar açısından ulaşılması gereken beceri düzeyi ikinci eşik seviyesidir. (Baker, 2006'dan akt., Yağmur, 2007, s. 63)

Eşik düzey hipotezinde popüler olan iki kavramdan söz edilir (İnce, 2011). Bu kavramlar;

- Kişiler arası temel iletişim becerileri (BICS)
- Bilişsel akademik dil yeterliği (CALP)

Kişiler arası temel iletişim becerileri, dilin bağlam temelli sözlü yönü (O'neil, 2004) ile bireyin günlük yaşamda ihtiyacını duyduğu iletişimi, dil dışı unsurları (jest-mimik vs.) kapsar. Bir dildeki soyut kavramları, dilin kurallarını öğrenme ve uygulama, okuma sürecinde metinleri anlama ve bu metinlere ilişkin soruları anlatma becerileriyle cevaplama ile geniş bir kelime hazinesine sahip olma bilişsel dil becerileriyle ilişkilidir (İnce, 2011).

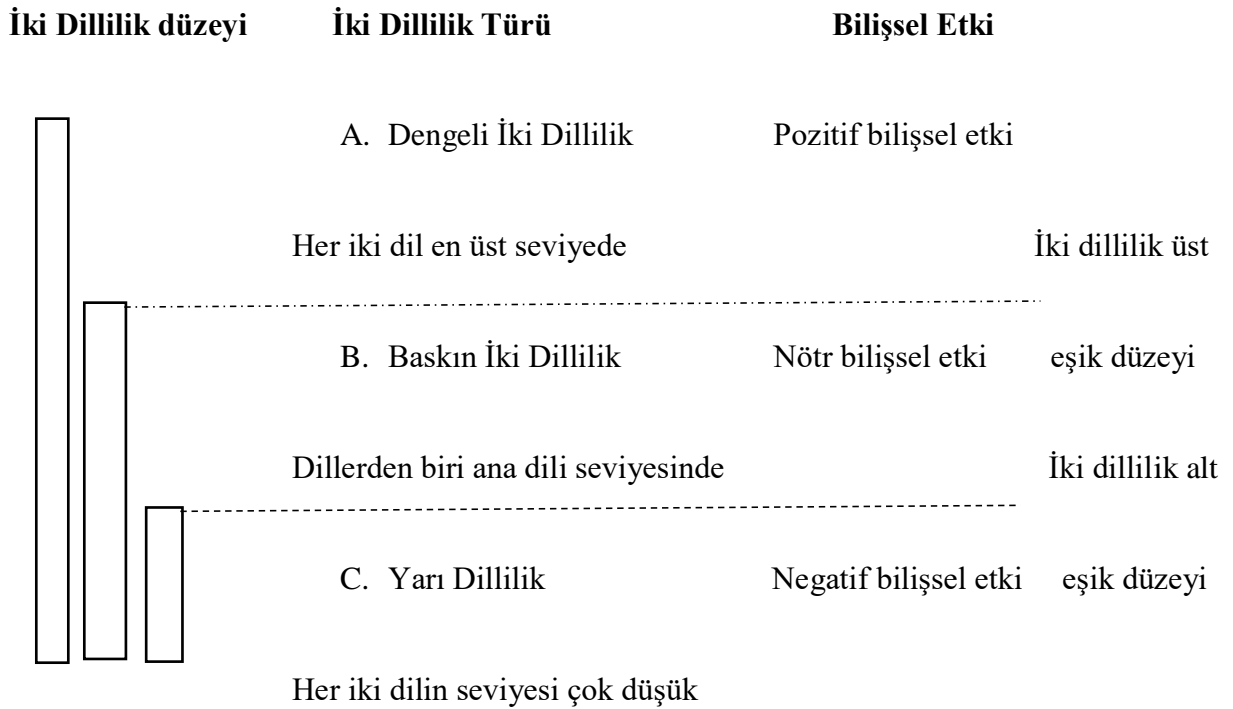
Fransa'da yaşayan Türk çocukları çok erken yaşlarda okula başladıklarından dolayı eşik düzeyine daha kolay ulaşmaktadırlar. Fransa'da çocuklar iki yaşından itibaren anaokullarına kabul edilmektedir (Eurydice, 2014). Ancak iki yaşındaki çocuklar anaokulları yerine devlete ait olan kreşlere devam etmektedirler. Okullaşma oranının yüksek olduğu Fransa'da 2001-2002 eğitim-öğretim yılında bu grupta okula gidemeyen öğrenci yoktur. (Eurydice 2005). Erken yaşta iki dilli ortama giren çocuklarda ikinci dil olan Fransızca Türkçenin önüne geçmektedir. Bu durumda ailede Türkçeye karşı bilinç yoksa çok erken yaşta okula başlamak ana dili edinimi açısından olumsuz sonuçlar doğurmaktadır.

Yarı dillilik (Semilingualism) her iki dilde de yeterli düzeye ulaşmayan bireylerin sahip olduğu iki dilliliği tanımlamak için kullanılır. Ana dilini yeterince öğrenmeden okula başlayan bireyler okul yaşantısı ile ilgili tüm etkinlikleri yeni bir dil ile yaparlar. Bu durumda bireylerde bir dil karmaşası ortaya çıkar ve bu durum her iki dilin gerilemesine yol açarak yarı dilliliğe

neden olur (İleri, 2000'den akt., Yazıcı ve Temel, 2011, s. 148). Çocukluk döneminde iki veya daha fazla dile maruz kalmış bireyler tek dilde yetkinlik elde edemediklerinden yarı dilli olurlar (O'neil, 2004).

Amerika Birleşik Devletleri'nde iki dilli olarak nitelendirilen bazı bireylerin akademik başarılarının düşüklüğünü, okulda yaşadıkları problemler ve öğretmenler tarafından maruz kaldıkları ayrımcılıktan dolayı liseye geçmeden okulu terk ettiklerini tespit eden Cummins ve Miramontes (1987), bu durumun her iki dillinin yeterince gelişmemesinden yani yarı dillilikten kaynaklandığını belirtmişlerdir.

İki dilli bireylerin her iki dile kontrolsüz bir şekilde maruz bırakılmaları ve eğitimlerini bir dil ile devam ettirmeleri her iki dilin gelişmesini engelleyebilmektedir (Cummins, 1979'dan akt., O'neil, 2004, s. 201). Şekil 4'te iki dilliliğin farklı bilişsel etkileri ve eşikler verilmiştir.



Şekil 4. İki dilliliğin farklı bilişsel etkileri ve eşikler

Kaynak: Cummins (1979'dan akt. O'neil, 2004, s. 201).

Şekil 4 incelendiğinde yarı dilliliğin iki dillilikte en alt düzey olarak ele alındığı görülmektedir. Ayrıca yarı dillilik, iki dilliliğin zihinsel ve bilişsel becerilere katkıda bulunması gereken eşik düzeyinin altında olmasından dolayı bilişsel becerilerin gelişimine negatif etkiye bulunmaktadır. Baskın iki dillilikte dillerden birinin çok iyi bilindiği, düzey olarak alt eşik üzerinde olduğu, ancak bu durumun bilişsel becerilere etki etmediği savunulmaktadır. Dengeli iki dillilikte her dilin en üst seviyede öğrenildiği, iki dillilikte belirlenen üst eşik üzerinde olduğu ve bilişsel becerilerin gelişimine katkıda bulunduğu anlaşılmaktadır.

Günümüzde yarı dillilik çok tartışılan konulardan biridir. Her iki dilde yetersiz olan göçmen çocuklarının bu terim yüzünden aşağılanması tartışmaların sürekli güncel kalmasına yol açmaktadır. Özellikle Batı Avrupa'da, her iki dilde yeterlilik eksikliği sergilemek görünen iki dilliler 'yarı dilli' olarak tarif edilmesi (Baker, 2011) göçmen çocuklarının devam ettikleri okullarda yaşanan problemlerin bu duruma bağlanmasına yol açmaktadır. Bazı ülkelerde yaşayan Türklerin Türkiye'deki kırsal alanlardan göç etmeleri Türkçe bilgilerinin sınırlı olmasına neden olmaktadır. Aynı aileler yaşadıkları ülkelerin dilini de öğrenme konusunda sıkıntı yaşadıkları için her iki dili de çocuklarına aktaramamaktadırlar. Bu durum iki dilin aynı anda gelişeceği bir aile ortamının oluşmasını engellemektedir. Bu yüzden bu ailelerin çocukları genellikle yarım dilli olarak yetişmektedirler (Yazıcı ve Temel, 2011). Bu ve benzer şekilde dile getirilen düşünceler Türkiye'de yapılan çalışmalarda da yer bulmaktadır. Ancak Akıncı (2013) bu terimin kullanılması Batı Avrupa'da aşağılanma anlamına geldiği için kabul edilmemesi gerektiğini söyler. Baker (2001) ise yarı dilli teriminin bazen amacı dışında kullanıldığı için bu tür yanlış anlaşılmalara neden olduğunu kabul etmekle beraber, üzerinde durulması gereken bir durum olduğunu ifade etmektedir. Bu tür tartışmaların önüne geçebilmek için toplumlarda hoşgörü ortamının oluşturulmasının yanında ana dil derslerine ağırlık verilerek çocukların dil gelişimine katkıda bulunmak gerekmektedir.

Erken ve geç iki dillilik. İkinci dilin edinme zamanının öne çıktığı sınıflandırmalardan biri de erken ve geç iki dilliliktir. Bu sınıflandırmada erken veya geç olduğuna karar vermede ergenlik çağı dikkate alınır (Achmet, 2005; Beardsmore, 1986). Ancak ergenlik döneminin dikkate alınmasına karşı çıkan İnce (2011), bireylerin dil edinme döneminin yaşamın ilk dört veya beş senesinde daha hızlı olduğunu, dolayısıyla sınır olarak bu dönemin dikkate alınması gerektiğini vurgular. Saunders ile Temel-Bekir'in erken ve geç iki dilliliği ele alırken ergenlik çağına değinmediğini söyleyen İnce (2011) dilin okul yaşı olarak kabul edilen dört yaşından önce mi yoksa sonra mı edinildiğine bakmanın daha doğru olacağını belirtir. Bu görüşler dikkate alındığında bireylerin okul döneminden önce iki dilli olmalarına erken iki dillilik; bu dönemden sonra iki dilli olmalarına geç iki dillilik denilebilir.

Bireylerin erken veya geç dönemde iki dilli olmalarının beraberinde olumlu/olumsuz durumlar ortaya çıkmaktadır. Erken iki dillilikte bireylerin edindikleri dillere çok iyi hâkim olmasını sağlarken; geç iki dillilikte birinci dilin her zaman daha baskın olması beklenmektedir (Beardsmore, 1986).

Erken iki dillilikte ikinci dilin edinilme durumuna bakıldığında ise karşımıza eş zamanlılık ve ardışıklık kavramları çıkmaktadır (Moradi, 2014). İki dilli bireylerin her iki dili aynı anda edinmesine eş zamanlı; birbiri ardına edinmesine de ardışık iki dillilik denir. Eş zamanlı iki dillilik bireyin yaşadığı ortamın tamamen iki dilli olmasını gerektirir. Bu da aile bireylerinin aynı anda her iki dili kullanması anlamına gelir. Birey bu şekilde dili doğal ortamında (İnce, 2011) yani her iki dili de herhangi bir özel eğitim alamadan biyolojik zaman çizelgesine göre kolayca öğrenirler (Demirezen, 2003).

Günümüzde yurt dışında yaşayan Türklerin çocukları genellikle bu şekilde yetişmektedir. Ebeveynlerin biri ya da her ikisinin yaşadığı ülkede okula başlayıp eğitimini orada tamamlamış olması yani iki dilli olması çocuklarının her iki dili aynı anda öğrenmesini

sağlamaktadır. Ancak çocuklar okula başladıktan sonra ana dili olan Türkçeye önem verilmediği durumlarda çocukların her iki dildeki dil becerileri gelişimi istenilen düzeye ulaşmamaktadır. Ardışık iki dillilikte birey ilk önce ana dilini, daha sonra ise ikinci dili edinir. Burada eş zamanlı iki dilliliğe bezer şekilde birey erken iki dillilik döneminde bulunmaktadır.

Geç iki dillilikte bireyler ikinci dili edinirken/öğrenirken fonetik problemleri çokça yaşar (Baker ve Trofimovich, 2005; Piske, Flege, Mackay ve Meador, 2002). Aynı şekilde gramer kullanma problemleri (Moradi, 2014), kelime telaffuzlarında stresin ortaya çıkması (Guion, Harada ve Clark, 2004) gibi bazı problemlerin de geç iki dillilik ile beraber ortaya çıktığı belirtilmektedir.

Tablo 4'e göre erken ve geç iki dillilik kritik dönem hipotezi ile ilgilidir. Bireyler belli bir yaşa kadar dili edinmede güçlük çekmezler; fakat daha sonraki dönemlerde ise dil edinme zorlaşır. Nörolingüistik bilimi ile beraber ortaya çıkmış ve ikinci dilin edinimi için biyolojik temelli kritik bir dönem olduğu belirtilen süreç kritik dönem hipotezi olarak adlandırılmıştır. Kritik dönem hipotezini inceleyen çalışmalarda bireylerin dil yeterlilik ölçüsünün (konuşma ve dil bilgisel yargı görevleri) bazı değişkenlerden etkilendiği, en önemli değişken olarak da ikinci dili öğrenmeye başlama/maruz kalma yaşının öne çıktığı belirlenmiştir (Hakuta, Bialystok ve Wiley, 2003).

Dil edinmede bireyin bebekliği ile başlayan kritik dönemin ne zaman sona erdiği ile ilgili belirli bir görüş birliği yoktur. Bu yüzden kritik dönemin ne zaman sona erdiği ile ilgili farklı yaşların telaffuz edildiği görülmektedir. Bununla beraber en yaygın düşünce ise ergenlik döneminin bitimi kritik dönemin sonu olarak kabul edilmektedir (Demirezen, 2003; Hakuta, Bialystok ve Wiley, 2003; İnce, 2011).

İki dilli bireylerin okul döneminden önce oluşan temel dil bilgisi, anlam bilgisi ve söz dizimi altyapısının desteklemesi için çocukların ana dili ve ikinci dil konusunda eğitim almaları gerekmektedir (İnce, 2011). Bu dönemde oluşan dilsel yapılar ve kelime bilgisi alınacak eğitimler ile güçlendirilerek bireylerin her iki dilde yetkin olmaları sağlanacaktır.

Ekleme ve eksiltici iki dillilik. Bireyin yaşadığı toplumda iki dillilik söz konusu; ancak birinci dilin ikinci dile göre daha baskın olduğu durumlarda birey ikinci dildeki becerileri edinmede yeterli düzeye ulaşmamaktadır. Bu durumda birinci dilin ikinci dil edimine katkı yapmadığı görülürken tersi durumda bireyin yaşamında önemli yeri olan birinci dil ikinci dildeki okuryazarlığın gelişmesine katkıda bulunur (Lambert, 1981).

Landry ve Allard (1993) yaptıkları çalışmada ana dili ile desteklenmiş eğitim uygulamaları ile sadece ikinci dilin kullanıldığı eğitim programlarını karşılaştırmışlardır. Ana dilinden destek alınan programdaki öğrencilerin dil becerinin, diğer gruptaki öğrencilere göre oldukça ilerlediğini; buna karşın sadece çoğunluk dilinde eğitim alan bireylerin, ana dilleri gelişemediği için gerilediğini tespit etmişlerdir.

Eksiltici iki dilliliğe sahip bireylerin yaşadıkları azınlıklar veya göçmen grupları ana dillerinin koruyamadıkları için zamanla asimilasyon tehlikesi ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Oysa iki dilli ortamlarda ana dilinin korunması politikalarının uluslararası kuruluşlar tarafından destekleme çalışmalarının yürütüldüğü ve bu konuya büyük önem verilmeye çalışıldığı vurgulanmaktadır (Eurydice, 2005). Ana dili destekli eğitim programları genel olarak İmmersiyon (daldırma) programları olarak adlandırılmaktadır (Cummins, 2009). Bu program ile anaokulundan liseye kadar her iki dil birbiri ile paralel öğretilmekte, eğitim sürecinde her iki dil için uzun süreli uygulamalara yer verilmektedir (İnce, 2011). Bu tür programlar, bireyin ana dilinin de ikinci dil kadar önemli olduğu düşüncesini desteklediğinden dil kaynaklı birçok problemin ortaya çıkması engellenecektir.

Okulda sadece çoğunluğun dilinin egemen olduğu ana dilinin göz ardı edildiği yani eksiltici iki dilliliğe zemin hazırlayan eğitim uygulamalarının içerdiği programlara ise Submersiyon (batırma) programları denilmektedir (İnce, 2011). Bireyin ana dilinin tamamen eğitim ortamının dışında tutulması okul dönemine kadar iki dilli ortama girmemiş bireylerin dil gelişimlerinin yavaşlamasına neden olmaktadır. Özellikle göçmenlerin yoğun olarak yaşadığı Batı Avrupa ülkelerinde bu tür uygulamalara oldukça sık rastlanılmaktadır. Okullarda ikinci dil ile yapılan eğitimlerde öğrencilerin başarısızlıklarını evde ana dili kullanılmasına mal eden eğitimciler ailelere ana dilini kullanmamaya yönelik teşvikler yapmaktadırlar (Akıncı, 2007; İnce, 2011; Yağmur, 2007).

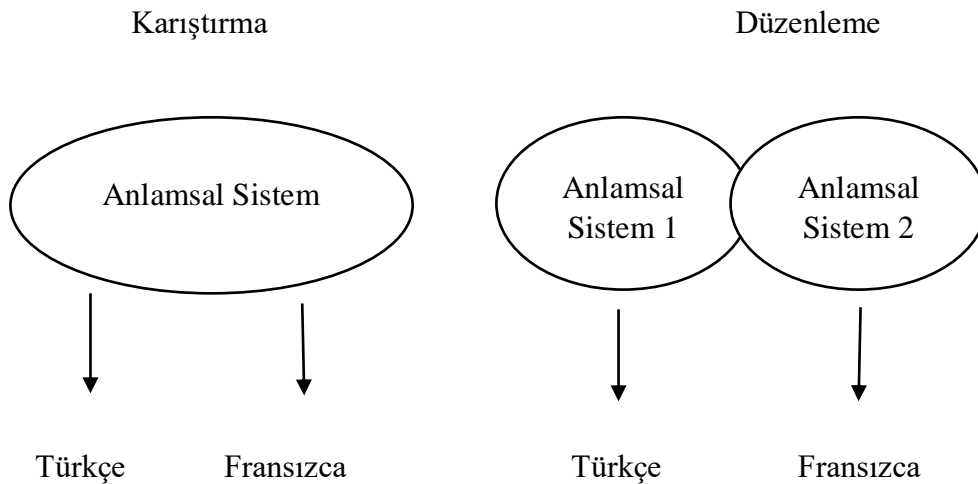
Batı Avrupa ülkelerinde yaşayan Türk göçmenlerin çocukları ana dillerinden soyutlanmış eğitim ortamlarında buldukları için ikinci dillerinde de başarılı olma adına tek dilli akranlarına göre dezavantajlı durumdadırlar. Ana dili eğitimi kapsamında yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde bu dezavantajların giderilmesi adına olumlu çalışmalar yürütülse de derslerin okul müfredatının dışında tutulması ve öğrencilere ulaşmadaki zorlukların giderilmemesi nedeniyle istenilen başarıya ulaşılmamaktadır.

Halk iki dilliliği-elit iki dillilik. Dilin edinme şartları ve dil edinme amacı halk iki dilliliği ile elit iki dilliliği meydana getirir. Halk iki dilliliğinde bireyler dili doğal ortamda öğrenirken elit iki dillilikte ise bireyler dili özel bir amaç için öğrenir ve kullanırlar (Skutnabb-Kangas, 1981). Bireylerin bu tutumu dilin sosyal statüsünün oluşmasında rol oynamaktadır. Dilin sosyal statüsü kavramına dikkat çeken Fishman (1977'den akt., Moradi, 2014, s. 109) “azınlıkların ve göçmenlerin kendi toplumsal gruplarında halk dilini kullandıklarını, yaşamlarının diğer alanlarında ise elit dile başvurmak durumunda kaldıklarını belirtir”.

Halk iki dilliliğinde genellikle dilsel azınlıklardan söz edilir (Skutnabb-Kangas, 1981). Elit iki dillilikte ise bu azınlıklara mensup bireylerin kendi ana dilleri dışında bir dilden eğitim almaları ve bilinçli olarak sonradan öğrenile dili kullanan toplumsal gruplar söz konusudur.

İki dillilikle ilişkili bazı bileşenler. İki dilli bireylerde dil edinme/öğrenme sürecinde ortaya çıkan değişimleri ifade etmek için kullanılan bazı terimler vardır. Bu terimler şu şekildedir:

Karıştırma, düzenleme, destekleme. Bireylerde başta birinci dile ait anlamsal sistem bulunmaktadır. Yeni öğrenilen dillerdeki anlamsal yapılar birinci dilin anlamsal yapısı üzerine inşa edilir (Moradi, 2014). Bu inşa süreci dil edinmede karıştırma, düzenleme, destekleme (Weinreich, 1979) aşamalarının ortaya çıkmasına neden olur. Birey başta, dilleri karıştırarak konuşur. Bu durum devam eden süreçte birinci dilin anlamsal yapısı sabit kalırken ikinci dilin anlamsal yapısının da oluşması desteklenmiş olur. Şekil 5’te iki dillilikte karıştırma düzenleme gösterilmiştir.



Şekil 5. Karıştırma ve düzenleme.

Kaynak: Moradi (2014)'den uyarlanmıştır.

Özellikle dillerin hafızada tutulması ve kalıcı hâle gelmesinde zihnin izlediği yolun haritalanmasında Weinreich'in görüşlerinden yararlanıldığı görülmektedir (Heredia ve Ciéslicka, 2014). Her dil için ayrı bir anlamsal sistemin oluşması dillerin etkili bir şekilde kullanılmasını sağlarken, kalıcılığını da kolaylaştırmış olur.

Yeni başlayan, pasif, üretken. İki dillilikte dilin edinme ve kullanılma koşulları incelendiğinde bireylerin dile başlama döneminden sonra dili hangi amaçlarla kullanacağı belirlemesi dildeki yeterliliği etkilemektedir. Dil edinme sürecinin başında hangi dilin ön plana çıktığını belirlemek için bireyin dili edinme zamanının bilinmesi gerekmektedir. Eş zamanlı edinmede her iki dil için aynı koşulların ortaya çıkması dilleri aynı anda doğal ortamda edinilmesi sağlanır.

Dillerden birinin bireyin yaşamında önemini yitirmesi ile beraber o dildeki bazı becerilerin terk edilir. Örneğin birey bir dili sınırlı konuşabiliyor; ancak okuma, yazma gibi becerileri ortaya koyamıyor ise dilde pasif bir alıcı olarak kalır (Moradi, 2014). Oysa iki dillilikte bireyden bildiği dillerde üretken olması beklenir. Birey dildeki becerileri sergilerken yetkinliğini kullanır. Üretken iki dillilikte; edinme, kullanma, düşünme üretme, uyum, ilişki ve ayırma (Baker, 2011) oluşacağı için gerçek anlamda iki dillilik ortaya çıkmış olacaktır.

Dilleri edinmeye başlarken bireylerin hangi dilde pasif, hangi dilde üretken olacağını dillerin bireyin yaşamında, özellikle de eğitiminde nasıl rol oynayacağı ile ilişkilidir. Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarında çocuklukta aile içinde Türkçe ön planda iken okula başlanıldığında diğer dillerin ön plana çıktığı görülmektedir. Okul döneminin başında (Fransa'da anaokulu ve ikinci sınıfa kadar) Türkçe, eğitimin sisteminin dışında tutulmaktadır. Daha sonra açılan derslerin çok az olması ve mecburi tutulmaması Türkçesi pasif olan bireylerin yetişmesine neden olmaktadır.

Çocuklarda iki dillilik türleri. Çocukların sahip oldukları dilleri edinme şartlarına bağlı olarak ortaya konulan iki dillilik türleri hakkında Romaine tarafından çalışmalar yürütülmüştür. Romaine (1995) çocuklarda erken yaşlarda ortaya çıkan altı tür iki dillilik olduğu tespitinde bulunmuştur. Romaine'ye göre çocuklarda ortaya çıkan iki dillilik türleri şunlardır (s. 183-185):

Bir kişi bir dil (OPOL). Ebeveynlerin her ikisinin farklı ana dilleri vardır. Toplumda ebeveynlerden birinin konuştuğu dil hâkimdir. Dil öğretme stratejisi olarak her ebeveyn kendi dilini çocukla konuşur. Bu şekilde çocuk aynı anda iki dili edinir.

Evde baskın olarak konuşulan bir dil olmaması. Ebeveynlerin her ikisinin farklı ana dilleri vardır. Toplumda ebeveynlerden birinin konuştuğu dil baskındır. Dil öğretme strateji olarak ebeveynler çocukla baskın olmayan dilde konuşurken, çocuk ev dışında toplumun baskın dilini kullanmaktadır.

Toplum dilinin çocuğun ana dilinden farklı olması. Ebeveynler aynı ana diline sahiptir. Çocukla konuşurken evde sadece kendi ana dillerini kullanır. Çocuk evde toplumdaki baskın dili hiç kullanmamaktadır.

Toplumsal dilin çift taraflı yoksun olduğu durum. Ebeveynlerin her ikisinin ana dilleri farklıdır. Toplumda ebeveynlerin ana dillerinden hiçbiri baskın olarak konuşulmamaktadır. Ebeveynlerden her ikisi de çocukla kendi ana dilinde konuşmaktadır.

Yerli dili kullanmayan ebeveynler. Ebeveynler aynı ana diline sahiptir. Toplumdaki baskın dil ebeveynlerin ana dillerinden farklıdır. Ebeveynlerden biri çocukla ana dili dışındaki farklı bir dilde konuşur.

Karma diller. Ebeveynler iki dillidir. Toplumun bir kısmı da iki dillidir. Ebeveynler her iki dili aynı bağlam içinde hem ayrı ayrı hem de karıştırarak kullanmaktadırlar.

Akıncı (2002) iki dilli Türk çocukları ile ilgi yaptığı çalışmada Türklerin aile yapılarına ve dil kullanma şekillerine bakarak çocukların daha çok toplum dilinin çocuğun ana dilinden farklı olması ile karma diller başlığında değerlendirilebileceğini söylemiştir. Ancak araştırmacının yaşadığı bölgede 2004 yılından başlayarak karma evliliklerin azımsanmayacak kadar arttığı gözlemlenmiştir. Özellikle Türk erkeklerin Fransız kadınlarla gerçekleştirdiği evliliklerden doğan çocukların artık okul döneminde oldukları için Türkçe ve Türk Kültürü derslerine devam ettiklerini; ancak hemen hemen hiç Türkçe bilmedikleri görülmektedir. Bu durumda olan çocuklar ise bir kişi bir dil (OPOL) başlığında değerlendirilebilir.

İki dilliliğin bireylerin gelişimine etkisi. İki dilliliğin bireylerin gelişimi üzerindeki etkisi ile ilgili tartışmalar araştırmacıların bu konu ile ilgili çalışmalar yapmasını sağlamıştır. Yapılan çalışmalarda genel olarak iki dilliliğin bireylerin yürütücü işlev görevlerinin geliştirilmesinde (Bialystok ve Barac, 2011), bilişsel esneklik ve dikkat kontrolü sağlamada (Bialystok ve Martin, 2004), bireylerin deneyimlerini ve girişkenliklerini geliştirmede (Costa, Pickering, ve Sorace, 2008) etkili olduğu belirtilmiştir.

Bireylerin iki dilliliğinin desteklenmediği durumlarda ise bazı dezavantajların oluştuğu ve dilsel gelişimlerinin zarar gördüğüne dikkat çeken Sorace (2011) iki dilli bireylerin gelişimlerinin destekleneceği eğitim programlarının uygulanması gerektiğini söyler. Ancak iki dilli bireylerin tek dilli bireylerle aynı şartlarda değerlendirmek ve iki dilli bireyleri başarısız görmek doğru değildir. Baker (1998/2011) bu tür değerlendirmelerden dolayı iki dillilerin uzun yıllar boyunca yanlış anlaşıldığını, hatta birçok yerde bunun önemli bir problem olarak görüldüğünü söyler. Bu tür yanlış anlaşılmanın önüne geçmek için Grosjean'den alıntı yaptığı şu analogiyi kullanır:

İki dilli bireylerin dil becerileri için Grosjean atletizm dünyasından bir analogi kullanmıştır. İki dilli bireyleri engelli koşu yarışçısına benzeten Grosjean böyle bir sporcunun hem hızlı koşması hem de atlama becerisine sahip olması gerektiğini söyler. Bu durumda böyle bir sporcunun bir kısa koşucu ve yüksek atlama sporcusu ile benzer işler yapmasına karşın ayrı kulvarlarda yarıştıklarını belirtir. Kısa koşu yarışçısı ile yüksek atlamacı sadece bir işe yoğunlaşır ve ona odaklanabilir. Engelli koşu yarışçısı ise hem koşma hem de yüksek atlama gibi iki farklı beceri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Aynı anda yarışa başlayacak engelli koşu yarışçısı bu durumda diğer iki sporcu ile aynı başarıyı gösteremez şeklinde bir yorum yapılamaz. Bu benzetme, iki dilli bir birey ile tek dilli bir bireyin dil becerileri bakımından hemen hemen aynı olması gerekir bakışını adaletsizlik olacağını gösterir. (Baker, 2011, s. 11)

İki dilliler dilleri farklı bağlamlarda farklı amaçlar için kullanmaktadırlar. Bu durum dillerden birini daha etkili hâle getirebilir. Söz gelimi aile içinde Türkçe konuşan bir bireyin okulda Fransızca konuşması eğitimini bu dil ile sürdürmesi Fransızcanın yeterliliğinin Türkçeye göre daha fazla olmasına yol açar.

Öz Düzenleyici Öğrenme

Bireylerin öğrenme sürecinde başarılarını ve başarısızlıklarını ortaya çıkaran olguların tartışıldığı günümüzde eğitim bilimlerinde yaygın olarak kullanılmaya başlanan öz düzenleme kavramına ilgi giderek artmaktadır. Geleneksel öğretimde kullanılan yöntem ve tekniklerin güncelliğini yitirmesi, öğrenenlerin öğretmenlerden bağımsız öğrenme arzusu ve okullarda öğrenilen bilginin hayata transferi ile hayatın okula dâhil olması gibi beklentiler Bandura'nın sosyal bilişsel kuramına yeni bakış açıları getirmiştir (Boekaerts, 1996). Bandura'nın kuramı etrafında gelişen yeni yönelimlerden olan öz düzenleyici öğrenme, üzerinde en çok durulan konulardan biri olmuştur.

Bandura'nın sosyal bilişsel kuramın uygulamaya konulmuş hâli olan öz düzenleyici öğrenme (Turan ve Demirel, 2010; Zimmerman, 2001) bireyin öğrenmek için amaçlar belirlediği bu amaçlar doğrultusunda motivasyonunu değerlendirdiği, davranışlarını kontrol etmeye çalıştığı ve öğrenme sürecine aktif olarak katıldığı yapılandırmacı öğrenme biçimidir (Schunk, 2005). Bireyin özümsemiği bilgiyi yaşam boyu kullanması için sorumluluk alması, öğrenme süreçlerini yönetebilmesi, kendine güvenmesi, bu güvenle becerilerini ortaya koyması ve geliştirmesi (Zimmerman, 2002) olarak tanımlanan öz düzenlemenin son yirmi yılda araştırmacıları bir hayli meşgul ettiği görülmektedir (Paris ve Paris, 2001). Öz düzenleyici öğrenmeye duyulan ilginin, yapılandırmacı anlayışın eğitim programlarına girmesiyle beraber, öğrencilerin öğrenmelerini tasarlaması, bilgiyi yeniden işleyerek hayatına transfer etmesi ve yaşam boyu öğrenme becerisini kazanmayı hedeflenmesi sayesinde artığı görülmektedir (Sarı ve Akinoğlu, 2009).

Bu tanımlara benzer şekilde alanyazınında öz düzenlemeye ilişkin pek çok tanım yapılmıştır. Bu tanımların üzerinde durduğu ortak nokta; öz düzenlemenin, öğrenme sürecinde bireyleri duyuşsal, davranışsal ve bilişsel yönlerden büyük ölçüde etkileyerek öğrenmeleri şekillendirme özelliğine sahip olduğudur (Ainley ve Patrick, 2006).

Bandura öğrenmeyi, sosyal öğrenme kuramına göre, öğrencilerin eylemleri öğrenme sürecinde sosyal ve kültürel çevreden etkilenerek edinmesi olarak belirtir (Boekaerts, 1996). Öğrenme, bireyin içinde bulunduğu toplumdaki öğrendiği bilgileri öz denetime dâhil etmesi ve öğretim sürecinde öğrendiklerini hayata transfer etmesi ile gerçekleşir. Bu durum öz düzenleyici öğrenmenin gerçek hayata bilgi ve beceri transferini kolaylaştırmak, öğretmenlerin bilgilerini güncellemek ve öğrencilerin öğretmenlerden bağımsız olarak öğrenmelerini kolaylaştırmak için güçlü bir öğrenme teorisi olarak ortaya çıkmasına yol açmıştır (Boekaerts, 1999).

Zimmerman'a (2002) göre öz düzenleme, bireyin belirlediği amaçlara ulaşma adına kendi davranışlarını, düşüncelerini ve duygularını yönlendirmesidir. Eğitim sürecinde yapılan öğretim etkinlikleriyle hedeflenen başarılı bireylerin yetiştirilmesinde kullanılan öz düzenleme sayesinde zihinsel becerilerin akademik başarıya dönüşmesi beklenir (Zimmerman, 2001). Bu durum öz düzenlemenin tek başına bir beceri olmadığı aynı zamanda bir süreç yönetimi olduğu görüşünü ortaya çıkarmaktadır. Öz düzenleyici becerilere sahip bireylerin süreç yönetimi ile ortaya koydukları en önemli özellik davranış kontrolü yaparak öğrenmelerini anlamlı kılmalarıdır (Zimmerman ve Schunk, 2011).

Öz düzenleyici öğrenmenin eğitim süreçlerinde kullanılmasının gerekli olduğunu savunan araştırmacılar bu düşüncelerini araştırmalarının sonuçlarına dayanarak oluşturmuşlardır. Boekaerts kendisinin ve diğer araştırmacıların çalışmaları ile öz düzenlemenin başarıyı artırdığını tespit etmiştir (Boekaerts, 1996; Zimmerman, 1990). Boekaerts (2002) bu sonuçlardan yola çıkarak, örgün eğitimin temel amacının bireyleri öz denetim becerileri ile donatmak olduğunu ve bunun ise ancak öz düzenleyici öğrenme ile gerçekleşebileceğini söylemiştir.

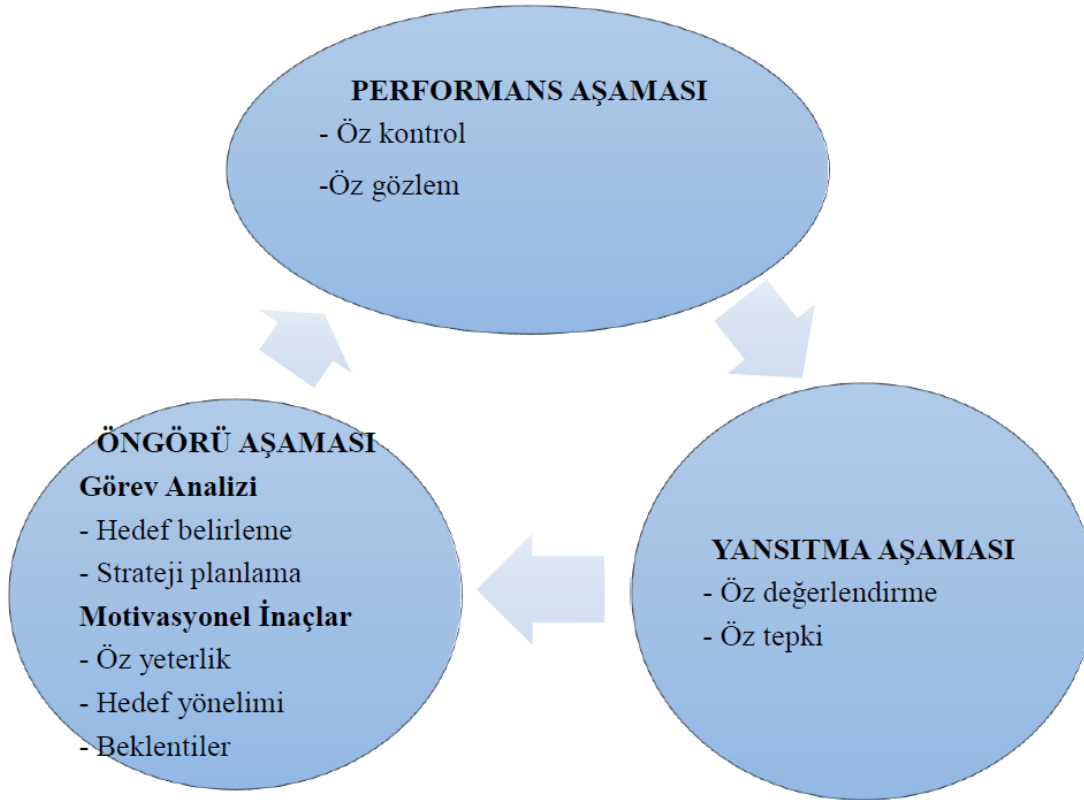
Öz düzenlemenin bireylerin öğrenmeleri üzerindeki olumlu etkilerinden dolayı yeni araştırmalara konu olmaya devam etmektedir.

Öz düzenleyici öğrenme modelleri. Öz düzenleyici öğrenme çok yönlü olduğu için farklı bakış açılarının etkisiyle kendi içinde yeni kuramların doğmasına yol açmıştır (Paris ve Paris, 2001). Bu kuramlardan yola çıkan araştırmacılar, başarı için motivasyonu yüksek olan bireylerin kendi öğrenmelerini yönetmeleri gerektiğini söylemiş ve öz düzenleme üzerine birçok model geliştirmişlerdir (Uygun, 2012). Bu modellerin oluşturulmasına; Piaget'nin Yapılandırmacı, Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel, Bandura'nın Sosyal Öğrenme ve Bilgiyi İşleme

gibi kuramların kaynaklık ettiği görülmektedir (Paris ve Paris, 2001). Bu modellerden bazıları şöyledir:

Zimmerman'ın öz düzenlemeye dayalı öğrenme modeli. Bu model Bandura'nın Sosyal Öğrenme kuramından etkilenen Zimmerman tarafından geliştirilmiştir. Bu modele göre bireyde, çevre ve davranışın etkileşimiyle öz düzenlemenin ortaya çıktığının savunulması (Aktan, 2012), bireyin öncelikle çevreyi gözlemlediği, gözlemleri yoluyla öğrendiği bilgileri öz düzenleme yoluyla davranışa döktüğünü savunan Bandura'nın (1986) görüşleriyle örtüşmektedir.

Zimmerman (2000a), geliştirdiği öz düzenleme modeli ile öz düzenlemenin birbirini takip eden döngülerden oluştuğunu belirtmiş ve bu görüşünden yola çıkarak öz düzenleme şeması oluşturmuştur. Zimmerman'ın öz düzenlemeye dayalı modeli için geliştirdiği şema şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. Zimmerman'a göre öz düzenlemede aşamalar ve alt süreçler.

Kaynak: Zimmerman, B. J. & Campillo, M., (2003). Motivating self-regulated problem solvers. In J. E. Davidson & R. J. Sternberg (Eds.), *The psychology of problem solving* (pp. 233-262). New York: Cambridge University Press.

Şekil 6 incelendiğinde birbirini etkileyen üç aşamadan oluşan öz düzenleme döngüsünün ilk basamağı öngörüdür. Bu aşama kendi içinde iki bölüme ayrılır. İlk bölümün birinci alt sürecinde birey ilgi alanına ve ön bilgisine dayanarak hedefler oluşturur. Hedeflerinin uygulamada kullanacağı stratejileri belirlemek bu bölümün ikinci alt sürecini oluşturur. İkinci bölümde öğrenenin oluşturduğu hedeflere ulaşma inancı olarak öz yeterlik algısının ilk süreçte ele alındığı görülmektedir. Bireylerin öğrenmeye ilişkin isteklerinin devam ettirme becerisi hedef yönelimi olarak motivasyonel inançların altında ortaya konulmaktadır. Zimmerman

(2000a), bu bölümü kişinin sonuca odaklanma becerisi olarak nitelendirir. Birinci aşamanın son bölümünü beklentiler oluşturur.

İkinci aşama performans olarak ele alınır. Bireyin kendi performansını kontrol etmesi ve kendini gözlemlemesi yani öz kontrol ve öz gözlem bölümlerinden oluşmaktadır. Bu aşamada bireyin göreve odaklanmak için zamanını, çabasını yönetmesi beklenir. Ayrıca yardıma ihtiyaç duyması hâlinde çevresinden yardım almak için çaba göstermesi istenir. Cleary ve Zimmerman (2004) öz kontrol ile bireyin kendisini yönlendirdiği ve denetim altına aldığını belirtir. Öz gözlem yoluyla da birey üstbilişsel bilgisini ve performansını gözlemler. Bu durum bireyin kendisini anlamasına ve irade kontrolü yapmasına yardımcı olur (Zimmerman, 2000a). Ayrıca öz gözlem bireye kendi davranışını kaydetme ve geçmiş performansına bakarak o anki durumunu değerlendirme becerisi kazandırır (Samsa Yetik, 2011).

Yansıtma aşaması bireyin belirlediği hedeflere ulaşma düzeyinin belirlendiği aşamadır. Bu aşamada elde edilen değerlendirme verileri öngörü aşamasında yeni öğrenmeler için kullanılır (Zimmerman, 1998). Bireyin öğrenmelerine ilişkin oluşturduğu öz tepki bu aşamada ele alınan bir diğer konudur. Öğrenmeler sonucunda başarıya ulaşmak bireyde memnuniyet hissi oluşturur bu da sonraki öğrenmelere için motivasyonu artırır (Schunk, 2001).

Zimmerman'ın modeli bireylerin öğrenmelerini gerçekleştirirken birçok açıdan kendilerini kontrol etmelerini, ön öğrenmelerini dikkate almalarını, elde edilen bilgilerin bir sonraki öğrenmelere temel oluşturmak için kullanmalarını bir döngü içinde ele alır.

Pintrich'in öz düzenlemeye dayalı öğrenme modeli. Motivasyonel algıların yoğun bir biçimde ele alındığı bu model de Zimmerman'ın modeli gibi Bandura'dan etkilenilerek geliştirilmiştir. Bu model dört aşamadan oluşmaktadır. Pintrich, bilişsel, motivasyon, davranış ve bağlam alanlarını; hazırlık, izleme, kontrol ve tepki-yansıtma aşamalarında değerlendirmiştir (Pintrich, 2000). Pintrich'in öz düzenlemeye dayalı öğrenme modeli tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Pintrich'in Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modelinin Aşamaları ve Düzenleme Alanları.

Aşamalar	Düzenleme Alanları			
	Biliş	Motivasyon	Davranış	Bağlam
1. Planlama	Öngörü Amaç Belirleme, Ön Bilgileri harekete geçirme, Etkinleştirme üstbilişsel bilgileri harekete geçirme	Hedefe Yönelme, Etkililiğe ilişkin yargılar, Görevin zorluk derecesine ilişkin algı, Göreve verilen değer ve ilginin etkinleştirilmesi	Zaman ve çaba planlaması, Kendi davranışını gözlemek için plan yapma	Göreve ve bağlama ilişkin algılar
2. İzleme	Üstbilişsel farkındalık ve bilişi izleme	Farkındalık, motivasyon ve etkinin izlenmesi	Çaba ve zaman kullanımı, yardıma duyulan ihtiyaç ve farkındalığın izlenmesi	Görevin ve bağlamın izlenmesi
3. Kontrol	Öğrenme ve düşünme için bilişsel stratejileri seçme ve uyarlama	Stratejilerin, motivasyon ve etkinin kontrol edilmesi için seçilmesi ve uyarlanması	Çabanın artması veya düşmesi, Israr etme veya vazgeçme, Yardım arama davranışı	Görevi bir daha gözden geçirme veya terk etme, Bağlamı değiştirme veya vazgeçme
4. Tepki ve Yansıma	Bilişsel değerlendirmeler	Duyuşsal tepkiler	Tercih davranışı	Görevi değerlendirme, Bağlamı değerlendirme

Kaynak: Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Theory, Research and Applications* (pp. 452–502), San Diego, CA: Academic Pres.

Tablo 5 incelendiğinde; öğrencilerin ön öğrenmelerinin harekete geçirilmesi ile amaçların belirlenme safhası olarak karşımıza çıkan birinci aşama öngörü, planlama ve etkinleştirme aşamasıdır. Bu aşamanın biliş alanında; amaç belirleme, ön bilgileri ve üstbilişsel bilgileri harekete geçirme ele alınır. Motivasyon alanında hedefe yönelme, etkililiğe ilişkin yargılar, görevin zorluk derecesine ilişkin algı, göreve verilen değer ve ilginin etkinleştirilmesi önemsendir. Davranış alanında; zamanın ve çabanın planlaması ile kendi davranışını gözlemek için plan yapmanın gerekliliği vurgulanır. Bağlamda ise oluşturulan görev ve bağlamla ilgili algılar ön plana çıkarılır.

İzleme aşamasında; üstbilişsel farkındalık ve bilişi izleme ile biliş alanını; farkındalık, motivasyon ve etkinin izlenmesi ile motivasyon alanı belirtilir. Davranış alanında bireyin çabasının, zamanı kullanma becerisinin, yardım alma ihtiyacının ve görevine ilişkin farkındalığının ortaya çıkması beklenir. Bağlam alanında ise görevin ve bağlamın izlenmesinin gerekliliği vurgulanır.

Kontrol becerilerinin ele alındığı üçüncü aşamada ise artık seçilen görevde izlenmesi gereken yol olarak strateji seçimi ve bu stratejilerin göreve göre uyarlanması için biliş alanının kullanılması beklenir. Stratejilerin seçilmesinde ve uyarlanmasında motivasyonun önemsenmesi gerektiği motivasyon alanında; çabanın artması veya düşmesi, ısrar etme veya vazgeçme, yardım arama davranışının etkinleştirilmesi ise davranış alanında ele alınır.

Tepki ve yansıma aşamasında genel olarak değerlendirilmenin öne çıkardığı savunulabilir. Bireyin seçtiği görevi gerçekleştirdikten sonra bilişsel değerlendirmelerini,

duyuşsal tepkilerini, tercih davranışını, görevi ve bağlamı değerlendirme becerilerini bu aşamada kullandığı görülmektedir.

Winne'nin dört aşamalı öz düzenleme modeli. Üstbilişsel bilginin öz düzenleyici öğrenme stratejileriyle desteklenmesi temeline dayanan model Winne tarafından geliştirilmiştir. Bu modelde üstbilişsel bilgi ön planda tutulur. Winne ve Perry (2000) öz düzenlenin üstbilişsel bilgi etrafında gerçekleştiğini savunur. Bu yüzden modelin her aşamasında bilişsel bilgi işleme oluşur (Eker, 2012).

Winne'nin modeli dört aşamadan oluşmaktadır (Winne ve Stockley, 1998, s. 109-110).

Bu aşamalar şu şekildedir:

1. Görevin tanımlanması
2. Hedeflerin oluşturulması
3. Strateji ve yöntem seçimi
4. Stratejilerin uyarlanması

Görevin tanımlanması aşamasında bireylerin kendini tanıması yeteneklerinin farkına varması öğrenmelerini bu yeteneklerine göre belirlemesi açısından önemlidir. Bu durum görevin sonraki aşamalarının daha kolay geçilmesini sağlayacaktır. İkinci aşamada görevini belirleyen bireyler hedeflerini oluşturur. Belirlenen hedeflerle beraber bir öğrenme planının da tasarlanması gerekmektedir.

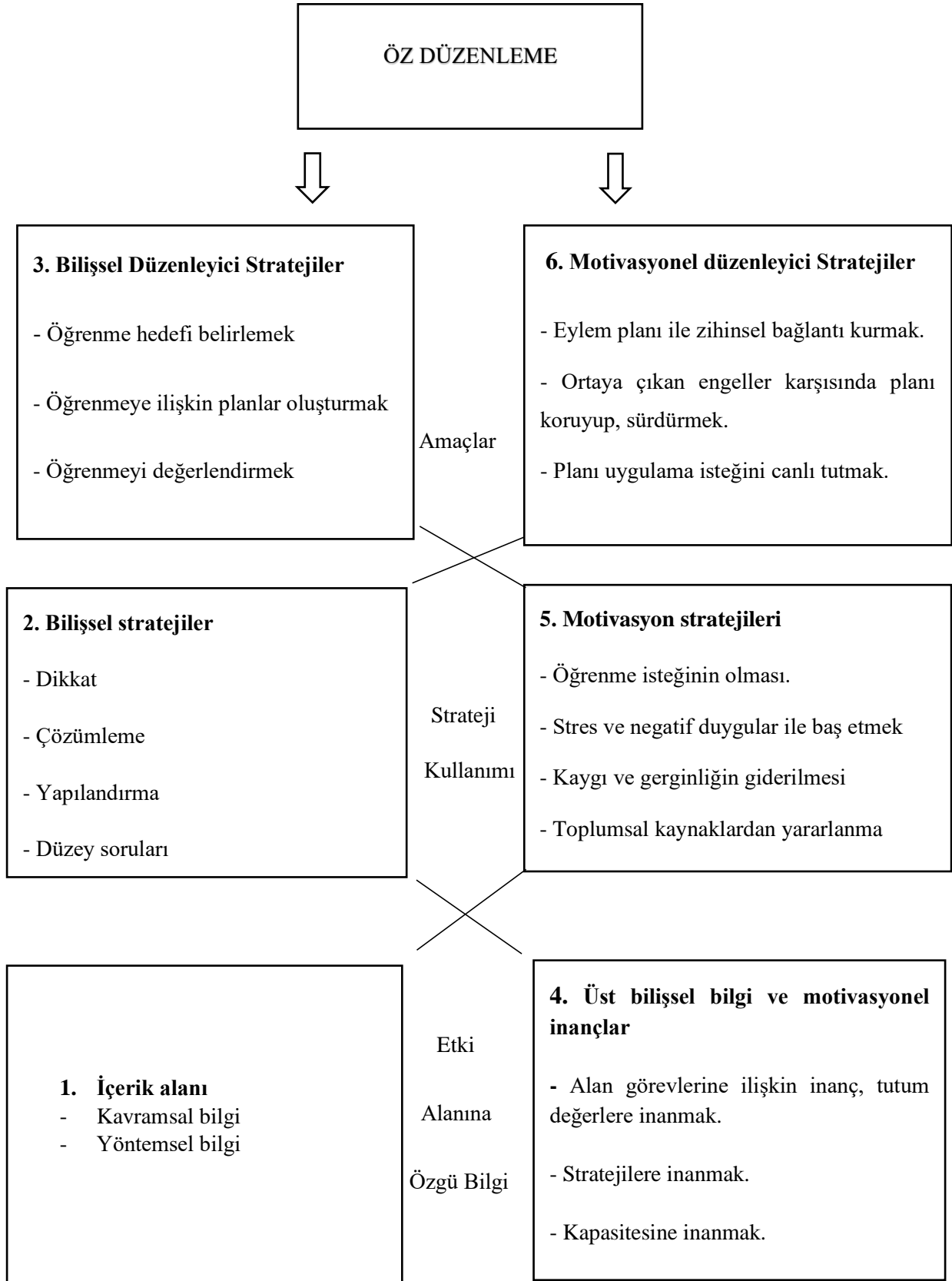
Üçüncü aşamada hedeflere ulaştıracak stratejiler belirlenir. Ancak stratejilerin hedefler belirlendikten hemen sonra seçilmesi gerekir (Winne, 1995). Bu durum bireye tam olarak hedeflerini nasıl gerçekleştireceği konusunda yardımcı olur ve hedeften sapmayı önler. Son aşamada ise bireyin hedefleri gerçekleştirme durumu ön plana çıkar. Eğer birey amacını gerçekleştirebilmişse görev sonlandırılır. Ancak hedeflere ulaşılmama durumu söz konusu ise

strateji seçimi doğru yapılmamıştır. Birey ya yeni stratejiler seçer ya da kullandığı stratejileri uyarlar.

Borkowski'nin süreç odaklı bilişsel modeli. Borkowski bilgi işleme teorisinin etkisinde kalarak bu modeli geliştirmiştir. Bireyin hedefleri doğrultusunda kullanacağı öz düzenleyici öğrenme stratejileri öğrenme sürecinde geliştirir. Birey önceden öğrendiği stratejilerle öğrenmelerini düzenlerken stratejileri de farklı şekilde kullanmayı öğrenir. Borkowski (1996)'ya göre öz düzenleyici öğrenme bireyin hedeflerine uygun stratejiyi seçmesi ve performansını yönetmesi ile gerçekleşmiş olur. Bu durum stratejilerin seçimini ve kullanımını önemli hâle getirir (Borkowski, 1996).

Bu modelin en önemli özelliği strateji seçimini ön plana çıkarmasıdır. Borkowski (1992), bireylerin öğrenme becerisi kazanmasının etkin bir strateji kullanımı ile gerçekleşebileceğini belirtir. Bu yüzden öz düzenleyici öğrenmenin başlangıcı stratejinin öğrenilmesi olarak kabul edilir (Puustinen ve Puulkinen, 2001). Burada bireylerin öğrenirken kullandıkları stratejileri sonraki öğrenmelerinde nasıl kullanacağı veya uyarlayacağı ön planda tutulur. Eğer birey stratejileri uyarlayabiliyorsa artık kendi başına öğrenebilir.

Boekaerts'in uyarlanabilir öğrenme modeli. Bu modele göre öz düzenleme bilişsel eylemler ile motivasyonel eylemlerin etkisiyle oluşur. Boekaerts bu modeli geliştirirken öz düzenleyici öğrenmenin pratikte uygulanmasını kolaylaştırmak için bir yol haritası belirlemiştir (Boekaerts, 1996). Modelde üç ana unsur üzerinde durulmaktadır. Bunlar etki alanına özgü bilgi, strateji kullanımı ve amaçlardır. Her unsur kendi arasında iki bileşenden meydana gelmektedir. Boekaerts'in uyarlanabilir öğrenme modeli şekil 7'de verilmiştir.



Şekil 7. Öz düzenleyici öğrenmenin altı bileşenli modeli

Kaynak: Boekaerts, M. (1996). Self-Regulated Learning at the Junction of Cognition and Motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112.

Şekil 7 incelendiğinde altı bileşenin ilki olan içerik alanının kavramsal ve yöntemsel bilgiden oluştuğu görülmektedir. Bireyin öğrenmelerini planlarken çalıştığı alana özgü kavramları bilmesi ve öğrenmelerini şekillendirecek strateji bilgisine sahip olması bu bileşeni oluşturur. İkinci bileşende bilişsel strateji kullanımı ön plana çıkartılmaktadır. Bu bileşende bilişsel düzenleyici stratejiler bireyin öğrenme hedefleri koyması, öğrenmesini planlaması ve öğrenmelerini değerlendirmesi olarak belirlenmiştir.

Üstbilişsel bilgi ve motivasyonel inançlar bileşeninde bireyin alan görevlerine ilişkin inançlara, tutumlara, değerlere, stratejilere, kapasitesine bakarak hedeflere yönelmesi beklenir. Beşinci bileşende ise motivasyon stratejileri yer almaktadır. Burada bireyin öğrenme isteğinin olması, stres ve negatif duygular ile baş etmesi, hedeflere ulaşmak için kaygısını ve gerginliğini gidermesi ile ihtiyaç hâlinde toplumsal kaynaklardan yararlanmayı bilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Motivasyonel düzenleyici stratejiler bileşeninde ise eylem planı ile zihinsel bağlantı kurma, planı engeller karşısında koruyarak ve planı sürdürme çabasının ortaya çıkması beklenir.

Öz düzenleyici öğrenme stratejileri. Öz düzenleyici öğrenmenin nasıl gerçekleştirileceği ile ilgili yol haritası olarak geliştirilen stratejiler bu bölümde ele alınmıştır. Öz düzenleme sürecinde öğrenenlerin hedeflediği, işine yarayacağını düşündüğü bilgi ve becerileri elde etmek için kullandığı öğrenme yollarıdır (Zimmerman, 1989; 1990).

Özmenteş'e (2008) göre öz düzenleme becerisine sahip bireyler, üstbilişsel öğrenmelerini kullanma ve öğrenme sürecini tüm detaylarıyla planlama yeteneğine sahiptirler. Bu bireyler yeteneklerini kullanarak, öğrenmelerini düzenleyip değerlendirebilir, ortaya çıkan problemleri gözlemleyerek, duygusal süreçlerini yönetirler. Ayrıca sahip oldukları öz yeterlik becerisi sayesinde özerk davranmayı bilmekte, öğrenme için uygun çevresel koşulları

oluşturabilmektedirler. Bu düşünce öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin kullanılmasının öğrenmeler üzerindeki etkisini dile getirmektedir.

Öğrenmede öz düzenlemenin giderek önem kazanması ile eğitim ortamlarında öz düzenleyici stratejilere daha fazla yer verilmeye başlamıştır. Bireylerin yaşam boyu öğrenmeyi etkin bir şekilde öğrenmeleri öz düzenleme stratejilerinin kullanma becerilerine bağlıdır. Bu yüzden öz düzenleyici öğrenme stratejileri, bireylerin yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanmak ve başarılı öğretim süreci geçirmeleri için elde etmeleri gereken kişisel becerilerdir (Çiltaş, 2011, s. 7).

Zimmerman (2000) ve Pintrich'in (2000), öz düzenleyici öğrenmenin bireyi eğitim sürecinde aktifleştirmek için önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu bağlamda öz düzenleyici öğrenmenin temelini oluşturan davranışsal, bilişsel ve motivasyonel eylemler ortaya konulan stratejilere de kaynaklık etmektedir (Cho, 2004; Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000).

Bu stratejiler Pintrich (1999) tarafından bilişsel öğrenme stratejileri, üst biliş stratejileri ve kaynakları yönetme stratejileri olarak belirtilmektedir. Bilişsel strateji kullanımı, üstbilişsel süreç ile motivasyonel inançlar ve kaynak yönetme stratejileri Cho (2004) tarafından düzenleyici öğrenme stratejileri olarak gruplaştırılmıştır. Bu gruplama tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri

Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri	Tasarım Stratejileri
Üstbilişsel Faaliyetler	<p>Hedef belirleme: Belirli öğrenme sonuçlarına karar verme</p> <p>Öz izleme: Bilişsel eylemleri kullanarak elde edilen başarı ile hedeflerin karşılaştırılması</p> <p>Öz değerlendirme: Kişinin performansını değerlendirmesi ve kayıt altına alması</p>
Bilişsel Faaliyetler	<p>Tekrarlama: İçeriğe bağlı kalarak bilgilerin yeniden ifade edilmesi</p> <p>Ayrıntılandırma: Bilgilerin detayına gidilerek yeni anlamlar oluşturma</p> <p>Örgütlenme: Var olan bilginin ana düşünce etrafında ifade edilmesi</p>
Kaynak Yönetim Faaliyetleri	<p>Yardım arayışı: Öğrencinin öğrenirken yardım istemesi ve sorular oluşturma</p> <p>Zaman yönetimi ve çalışma ortamının düzenlenmesi: Öğrenmeler için zamanın planlanması ve çevre şartlarının düzenlenmesi</p>
Duyuşsal Faaliyetler	<p>Öz yeterlik: Öğrencinin öğrenmesinin devam etmesi için cesaretlendirilmesi</p> <p>İrade (volition): Her bölümden önce bireye cesaretlendirici geri bildirim verilmesi</p>

Kaynak: Cho, M.H. (2004). The effects of design strategies for promoting students' self-regulated learning skills on students' self-regulation and achievements in online learning environments. *Association for Educational Communications and Technology*, 27, 19–23.

Tablo 6 incelendiğinde Cho'nun bu gruplamayı Zimmerman ve Martinez-Pons (1986) ile Pintrich (1999) tarafından ele alınan bilişsel, üstbilişsel faaliyetler, kaynak yönetim faaliyetleri ve duygusal faaliyetlerden esinlenerek oluşturulduğu görülmektedir.

Tabloda öz düzenleyici öğrenme stratejileri dört başlıkta toparlanmış ve bu başlıkların altında ise değişik adlandırmalarla tasarım stratejilerine yer verilmiştir. Stratejiler aşağıda başlıklar hâlinde incelenecektir.

Üstbilişsel faaliyetler (stratejiler). Üstbilis veya metabilis kavrami dilimize metacognitive sözcüğünün birebir çevirisi olarak dâhil edilmiştir. Üstbilis kavramının ilk kez Flavell (1985) tarafından kullanıldığı bilinmektedir. Bu kavram, bireyin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisini kullanarak bilişsel süreçleri kontrol etmesini ifade edilir (Flavell, 1985).

“Üstbilis, literatürde, hafıza veya deneyimin bir fonksiyonu, bilişsel inanç, bilis-duygu ve sezgisel bir zihinsel süreç ve hatta modası geçmiş bir kavram olan yansımının (reflection) yerine geçen yeni bir terim olarak da yer alabilmektedir” (Smith 1994'ten akt. Akpunar, 2011, s. 354).

Üstbilişsel stratejiler üç aşamadan oluşmaktadır: hedef belirleme, kendini izleme ve öz değerlendirme yapma. Ancak, birçok araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin (MSLQ; Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1991) bir bölümünde planlama, izleme ve düzenleme aşamalarının ele alınmasından dolayı yukarıdaki tabloda planlama yerine hedef belirleme kelimesinin kullanıldığı görülmektedir. Bu yüzden hedef belirleme başlığında planlamaya da değinilmiştir.

Hedef belirleme. Planlama, bireyin öğrenmeye karar verme aşamasıdır. Bu aşamada birey ne öğreneceğine, nasıl öğreneceğine, öğrenme materyali olarak neler kullanacağına ve

öğrenmelerini nasıl düzenleyeceğine görev analizi yaparak karar verir (Zimmerman, 1989). Öğrenmelerin planlanması bireyin motivasyonunu artırarak sürecin sağlıklı bir sonuca ulaşmasını kolaylaştırır.

Bireyin öğrenmelerini kısa veya uzun süreli hedefler oluşturarak yapılandırması gerekir. Hedeflerin oluşturulması ile öğrenme ile elde edilecek sonuçlara ulaşmaya karar verilmiş olur (Zimmerman, 1999). Ayrıca hedeflerin belirlenmesi ile bilişsel stratejilerin kullanımı ön plana çıkar ve konunun çok daha kolay anlaşılması ile bireyin öğrenme biçimine göre düzenlenmesini, önceki bilginin uygun yönlerini etkinleştirmeyi/değiştirmeyi, yani ön öğrenmelerin işe koşulmasını sağlar (Pintrich, 1999).

Hedeflerin belirlenmesinde kimin rol alması gerektiğini belirlemeye yönelik araştırmalarda bireye hedefini belirleme fırsatının sunulmasının öğrenmeyi artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Schunk ve Rice, 1991). Öz düzenlemede bireyin aktif olmasının bir yönü kendisine verilen değer ile orantılıdır. Değer verilen bireyler öğrenirken kendini fikirlerini ön plana çıkartır, öğrenmelerini planlar ve öz güven duygusunu artırır. Bu seviyeye ulaşıncaya da öğrenmeyi öğrenirler.

Öz izleme. İzleme aşaması üstbilişsel öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli rol oynamaktadır. Bireyin kendisini izlemesi, performansını gözlemlemesi, motivasyonunu yönetmesi ve engellerle baş etmesi izleme becerisinin aktifleşmesi ile gerçekleşmektedir. Öğrencinin öz izlemeye başladığını kendi kendine sorular yöneltmesiyle anlarız (Hofer, Yu ve Pintrich, 1998). Öğrenci kendine sorduğu sorularla aynı zamanda öz değerlendirme yapmaya hazır hâle gelir.

Öz izleme bireyin dikkatinde ve anlamasında meydana gelen aksaklıkları fark edip çeşitli stratejiler yardımıyla düzenlemesini sağlar (Pintrich, 1999; Pintrich, 2004). Bu durumda birey dikkatini toparlayıp, etkili ya da etkisiz olan performanslarını ayırt eder ve gerekirse

üzerinde çalıştığı konuya uygun olmayan öğrenme stratejilerini eler (Zimmerman ve Paulsen, 1995).

Öz izleme, bireyin kendini izlemesi ile öğrenme hedeflerini kontrol etmesi, stratejilerini gözlemlemesi, eğer sapma varsa düzenleyerek öğrenmesine devam etmesi ve sonraki öğrenmeleri için uygun stratejileri kullanmasını sağlar

Öz değerlendirme. Bireyin öğrenmeleri ve performansı üzerinde yargıda bulunduğu aşama öz değerlendirme aşamasıdır. Birey öğrenmelerini ve performansını değerlendirerek hedeflerle karşılaştırır, bunun sonucunda ise yeniden düzenleme ihtiyacı duyarsa düzenleme yapar, bu yüzden öz izleme ile öz değerlendirme hemen hemen aynı anda gerçekleşir (Cho, 2004). Butler ve Winne (1995) da aynı şekilde bireyin öğrenmelerini düzenlemek için öz izleme ile öz değerlendirme stratejilerini kullanmalarının gerekli olduğunu bildirmiştir.

Üstbilişsel stratejilerin öğrenenler tarafından öğrenilmesi ve kullanılması öğrenmeyi sadece okul hayatında değil hayat boyu etkin hâle getirir (Mumford, 1991). Bu yüzden bireylerin üstbilişsel stratejileri öğrenmesi ve uygulaması önemlidir.

Bilişsel faaliyetler (stratejiler). Tablo 6'da bilişsel stratejiler tekrarlama, ayrıntılandırma ve düzenleme olarak verilmiştir. Bu üç beceri aynı zamanda bilişsel stratejileri kapsamaktadır. Boekaerts (1998), bilişsel stratejileri öğrencilerin daha önceden belirlediği öğrenme hedeflerine ulaşma sürecini sonlandırmak ya da öğrenme süreci devam ederken başvurdukları davranışlar ve bilişsel süreçler olarak tanımlar.

Temel olarak bilgiyi işleme üzerine kurulu bilişsel stratejiler, bilginin kodlanma yolu ile önce kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe geçişini ele alırken sonra bu işlemin tersine işleyişi olarak uzun süreli bellekten kısa süreli belleğe geri çağırılma süreçlerini içerir.

Tekrarlama. Öğrenilen bilginin zaman içinde hatırlanması güç olabilmektedir. Bireyler tekrar stratejilerini kullanarak bilgilerin zihinlerinde canlı tutulmasını sağlar. Bireyin, bilginin

aslında değişiklik yapmadan notlarından, kitaplarından ve zihninden tekrarlar yaparak bilişini canlı tutması tekrarlama stratejini kullanmasına bağlıdır (Altun, 2005).

Tekrar stratejileri bilgilerin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe geçişini kolaylaştırarak kalıcılığı sağlar (Wolters, Pintrich ve Karabenick, 2003). Bu stratejilere örnek olarak bir bilginin ezberlenmesi, yüksek sesle tekrar edilmesi, konunun önemli yerlerini vurgulamak için altının çizilmesi örnek verilebilir (Samsa Yetik, 2011).

Tekrarlama bilişsel stratejilerin giriş aşaması olarak sonraki stratejilerin de kullanılması sağlar. Tekrarlama ile uzun belleğe gönderilen bilgilerin ayrıntılama ile yorumlanması buna örnek olarak verilebilir.

Ayrıntılandırma. Öz düzenleyici öğrenmede ön öğrenmelerin harekete geçirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bireylerin öğrenmeye başlarken öngörü aşamasında ön bilgilerini kullanarak yeni hedefler oluşturması, yeni yorumlar ortaya koyması ve eski bilgiyi yeni bilgiye giriş olarak kullanması detaylandırma becerisiyle ilgilidir. Bilgilerin uzun süreli bellekten işleyen belleğe getirilerek ön bilginin yeni bilgiye kaynaklık etmesinde kullanılması (Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1991), detaylandırma stratejileri ile gerçekleşir.

Ayrıntılandırma stratejileri bir konu öğrenilirken yorumlama, not tutma, soru sorma, analogiler oluşturma ve özetleme becerilerinin kullanılmasını gerektirir (Yamaç, 2011). Bu stratejiler bireyin öğrenirken hedeflerine odaklanarak üretken davranışlar sergilemesini sağlar.

Örgütleme. Bilgilerin belleğe işlenmesinde bireyin kendine göre yollar çizmesi, öğrenmelerini organize etmesi örgütleme stratejisini oluşturur. Örgütleme stratejisi kavramlar arasındaki benzerlikten yola çıkılarak gruplama, şemalaştırma, bir bilgi ile ilgili kavram haritaları geliştirme ya da çalışma taslağı hazırlama vb. yollarla kullanılan bu stratejiler kısaca öğrenmelerin örgütlenmesinde kullanılabilir (Wolters, Pintrich ve Karabenick, 2003).

Örgütleme stratejileri aynı zamanda bellek ipuçlarının oluşturulmasında kullanılır. Bellek ipuçları bireyin kavramları daha iyi hatırlamak için öğrendiğı bilgileri kodlaması ile

oluşturulur. Bu kodlamalar bilgilerin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe geçmesi kolaylaşırken aynı zamanda uzun süreli bellekten kısa süreli belleğe geri çağırılmasını da kolaylaştırır. Diğer bir deyişle örgütlenme stratejileriyle kaydetme ve hatırlama daha kolay gerçekleşir.

Kaynak yönetim faaliyetleri (stratejileri). Bireyin çevresini öğrenmeleri için düzenlemesi kaynak yönetim stratejilerini oluşturmaktadır. Kaynak yönetim stratejilerinin kullanım amacı Üredi ve Üredi (2005) tarafından; bireylerin hedeflerine ulaşmak ve ihtiyaçlarını karşılamak için öğrenmenin gerçekleştiği çevreyi değiştirmeleri olarak belirtilmektedir.

Kaynak yönetimi stratejilerinin kullanılmasıyla, öğrenme faaliyetlerinin gerçekleştiği çevreyi hedeflere ve ihtiyaçlara cevap verecek şekilde değiştirilirken bireylerin de çevreleriyle uyumlu hâle gelmesini sağlar (Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1991; Pintrich, 1999; Pintrich, 2004). Bu yönüyle birey hem çevresini hem kendisini öğrenmeye hazır hâle getirir. Kaynak yönetim stratejileri yardım arayışı ile zamanın ve çevrenin düzenlenmesi başlıklarında açıklanmıştır.

Yardım arayışı. Yardım arayışı becerisini kullanan bireyler öğrenme kaynaklarına kolay ulaşır. Burada bireylerin akranlarından yardım alarak öğrenmesi üzerinde en çok durulan konu olmuştur (Boud, 2012). Öğrenme ortamında bireyin arkadaşlarından yardım alarak ve onlara yardım ederek öğrenmesi akran işbirliğinin kullanıldığını gösterir. Akran işbirliğinde öğrenmesini daha önceden tamamlayan bireyler arkadaşlarına yardım ederken öğrendiklerini de tekrar etmiş olur.

Zaman yönetimi ve çalışma ortamının düzenlenmesi. Bireyin zamanını ve çalışma ortamını düzenlemesi öğrenmelerin sürdürülmesinde etkili bir yoldur. Çalışma ortamı aynı zamanda diğer birçok becerinin kullanılmasını gerektirir. Birey çalışma ortamını düzenlerken irade kontrolü, yardım arama, öz değerlendirme ve planlamayı etkin şekilde kullanır (Corno,

1993; McCann ve Garcia, 1999; Pintrich, 2000; Zimmerman ve Risemberg, 1997; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990, Zimmerman 1994; Zimmerman, 2000a)

Öğrenciler zaman yönetimini yaparken, akademik çalışmalarını verimli ve etkili bir şekilde gerçekleştirmelerine yardımcı olan stratejiler, çalışma ortamının düzenlenmesi stratejilerini kullanırlar (Zimmerman, 1998).

Öğrenmede çevre ve zaman koşullarının uygun hâle getirilmesi bireyin çabasına bağlıdır. Bireyin çalışma ortamında öğrenmesini engelleyecek veya güçleştirecek her türlü uyarıcıyı ortadan kaldırmak için çaba göstermesi çalışma ortamını düzenleme becerisini kullandığını gösterir (Özbay, 2008, s. 55, Eker, 2012, s. 39). Ayrıca öğrenme zamanının belirlenmesi bireyin diğer aktivitelerini buna göre ayarlaması zamanı planlamaya dikkat edildiğini gösterir.

Duyuşsal eylemler (stratejiler). Bireylerin öz yeterlik duyguları ile iradelerini içeren duyuşsal stratejiler öğrenmenin motivasyon yönünü oluşturmaktadır. Duyuşsal eylemler, öğrencilerin öğrenmeye karşı isteklerini ve akademik öz yeterliklerini ifade etmekte ve motivasyon süreçleri olarak anılmaktadır (Kramarski ve Michalsky, 2010). Duyuşsal eylemlerin bireyin öğrenmelerini devam ettirmesinde etkili olduğunu vurgulayan Pintrich ve De Groot (1990) performansın verimli kullanılmasının motivasyonla sağlandığını belirtmişlerdir.

Duyuşsal stratejiler öz düzenleyici öğrenmenin ilk safhasından başlayarak bireyin öğrenmeye odaklanmasını, duruma ilişkin geri bildirimde bulunmasını ve öğrenmelerini nasıl değerlendirmesi gerektiğini belirler (Eker, 2012). Öğrenme sürecinde motivasyonun beslendiği öz yeterlik ve irade kavramları aşağıda açıklanmıştır.

Öz yeterlik. Bireylerin öğrenmeye başlamaları için birçok yönden hazır olması gerekir. Bu yönlerden belki de en önemli olanı öz yeterliktir. Pek çok araştırmacı tarafından tanımlanan öz yeterlik, Bandura (1986) tarafından geliştirilen sosyal öğrenme kuramının üzerinde durduğu

önemli bir kavramdır. Bandura (1997) ve Zimmerman (1995), öz yeterliği, bireylerin yapacakları işlerde gerekli yetenek ve donanıma sahip olduğuna inanmaları, olduğunu söylerken, Cho (2004), öğrencilerin bir görevi gerçekleştirmek için kendi yeteneğine güvenmesi olarak belirtir. Bandura (1994), öğrencilerin öz yeterlik becerilerinin öğrenmedeki başarı ile oldukça ilişkili olduğunu belirtir. Nitekim başarılı öğrencilerin öz yeterlik inancalarının yüksek olmasından dolayı başarıyı elde etmede daha istekli olduklarını söyler.

Öz düzenlemenin öz yeterlikten etkilendiğini belirten Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons (1992), başarıyı da aynı beceri ile açıklar. Scott (1996), da aynı görüşü savunur ve öz yeterlik inancı düşük olan öğrencilerin öğrenmeye motive olma eğilimlerinin daha az olduğunu bunun için hedeflerine ulaşmada güçlük çektiklerini belirtir.

Schunk ve Ertmer (2000), öz düzenleme becerisine sahip bireylerin öz yeterlik algılarının da yüksek olduğunu belirtir. Bu bakımdan öz yeterlik inancının artırılması bireyin öz düzenlemeyi etkili bir şekilde kullanmasını sağlayacaktır.

İrade. Bireyin motivasyonunu kontrol etmesini sağlayan etkenlerden biri de iradedir. İrade Zimmerman'ın öz düzenlemeye dayalı öğrenme modelinde performans ya da iradenin kontrolü aşamasında karşımıza çıkar. İrade, bireylerin öğrenmeye ilişkin üst düzey kontrol becerileri ile motivasyonun yönlendirmesidir (Corno, 1989). Bazı araştırmacılar iradenin açıklanmayan gönüllü bir davranış olduğunu savunur (Bandura, 1997).

Corno (1994), bireylerin öğrenme ortamında dikkatini dağıtan her türlü uyarıcıya karşı tepkisini ortaya koyması, bu uyarıcıların olumsuz etkilerinden korunması ve hedeflere odaklanarak öğrenmesine devam etmesinin irade ile açıklanabileceğini dile getirmiştir. İradenin öz düzenleme sürecinde önemli bir etken olduğunu (Bandura, 1986; Corno, 1989; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990), bu yüzden geliştirilmesi gerektiği düşünülen Corno (1994), iradi kontrol faaliyetlerinin geliştirilmesi için öğretmen ve öğrencilerin çaba harcaması gerektiğini söylemiştir.

İrade öğrenme çabasının önemli bir yönüdür (Huitt, 1999). Zimmerman ve Martinez-Pons (1989), tarafından belirtilen öğrenme stratejilerinden çabayı yönetme becerileri iradeyi temsil etmektedir. Çaba yönetme becerisini bireyin dışardan gelen olumsuz uyarıcılara karşı oluşturduğu direnç olarak tanımlayan Chen'in (2002), düşüncesi bu görüşü desteklemektedir.

İrade yönetimi, çaba stratejileri ile bireyin öz düzenleyici hâle gelmesini kolaylaştırır. Öğrenme sürecinde, öğrenme engellerinin kaldırılması ile çabanın kontrol edilmesi iradesini yönetebilen bireyler tarafından başarılı bir şekilde uygulanan becerilerdir.

Öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin öğrenilmesi. Öz düzenlemenin bireyler tarafından öğrenilerek uygulanması çağdaş eğitim programlarının öngördüğü başarılı insanların yetişmesini sağlar. Öz düzenleme stratejilerinin öğrenilmesi bireylerin öğrenmeleri için en iyi yolu bulmalarına yardımcı olur.

Zimmerman (2002), öz düzenleme öğretimi ile öğrencilere hedef belirleme, hedefe ulaşmak için en etkili stratejiyi seçme, performans sergileme, gelişim süreçlerini izleme, hedefleri yeniden yapılandırabilme, zamanı etkili kullanma, kendini ve ulaştığı sonuçları değerlendirme, mevcut durumu gelecek durumlara uyarlayabilme becerilerinin kazandırılmasının amaçlandığını söyler. Cheng (2011) ise öğrenme sürecinde bireylerin hedeflerini belirme, hedeflere ulaştıracak stratejileri seçme, kendine güven duyma, dikkatini toplama, bilgiler arasında ilişki kurma, öğrenmelerini organize etme, zamanı etkili ve verimli kullanma, becerilerinin öz düzenleme stratejilerini öğrenmeleriyle ilişkili olduğunu belirtir.

Bu yüzden öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin öğrenmedeki etkisini bireylere göstererek, onlara yeteneklerini keşfetme imkânı tanınmalıdır (Zimmerman, Bonner ve Kovach, 1996). Bireylerin öğrendiği stratejilerden yaralanarak yeni stratejiler geliştirmesi diğer bir deyişle öğrenmelerini kendisi şekillendirmesi için öz düzenleyici öğrenme stratejilerin öğretimine önem verilmelidir (Lee, 2002).

Uygun (2012) ve Eker (2012), strateji öğretiminde takip edilmesi gereken sırayı üç aşamada vermişlerdir. Bu sıralama şu şekildedir:

1. Hedef belirlemenin öğretilmesi: Öğrencinin gerçekçi hedefler oluşturması sağlanmalı. Hedeflerin özellikle öğrenciler tarafından seçilmesi öğrenmenin niteliğini artırmaktadır.
2. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini gözlemlemesi ve kontrol etmesi: Öğrenciler öğrenme sürecinde öğrenmeye odaklanmayı öğrenir.
3. Öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirmesi: Öğrencilerin öğrenme sürecinde kendilerini değerlendirdikten sonra bir üst aşamaya geçmeleri ve yeni öğrenmelere temel oluşturması sağlanır.

Yukardaki sıra Zimmerman ve arkadaşlarının (1996) araştırmasında yer verdiği öz düzenleyici öğrenme döngüsel modeline göre oluşturulmuştur. Bireylerin öğrenmede sorumluluklarını üstlenmeleri hangi stratejiyi kullanacaklarına ilişkin kendi kararlarını vermeleri ile gerçekleşir. Bu yüzden öğrenme ortamında bireyin öz düzenleyici becerileri kazanmasına yönelik uyarıcılar verilmelidir. Öğretmenlerin öğrencilere kendi yeteneklerinin farkına vardırarak etkinliklere çokça yer vermesi bu açıdan önemlidir.

Öz düzenleyici öğrenmenin dil öğretiminde kullanılması. Eğitim alanında ortaya çıkan gelişmelerin dil öğretimine de yansması kaçınılmazdır. Öz düzenleyici öğrenmenin dil öğretiminde kullanılması ile ilgili çalışmaların dilin temel becerilerinin geliştirilmesi üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Aregu, 2013; Asmari ve İsmail, 2012; Butler, Cartier, Schnellert, Gagnon ve Giammarino, 2012; Özbay, 2008; Uygun, 2012; Ying Lin ve Ni Gan, 2014).

Okuma, yazma, dinleme, konuşma stratejilerinin bireyler tarafından öz düzenleyici öğrenme ile yapılandırılması bu becerilerin hayat boyu kullanılmasını kolaylaştıracaktır. Öz düzenleyici öğrenmenin okuma faaliyetlerinde kullanılmasının önemli olduğunu belirten Butler ve arkadaşları (2012,) okuma yoluyla öğrenme stratejisini geliştirmişlerdir. Bu strateji ile

öğretmenlerin öğrencileri aktif hâle getirerek öğrenmelerine yön vermeleri için fırsat sunması amaçlanmıştır.

Housand ve Reis (2008) okuma becerilerinin öğrenciler tarafından öğrendikten sonra okul sonrasında yaşam boyu kullanılmasının öz düzenleme ile mümkün olacağını söyler. Shuck ve Rice (1989 ve 1991) yaptıkları çalışmalarda öz düzenleyici stratejileri kullanan öğrencilerin okudukları metni anlamada başarılı olduklarını belirlemişlerdir.

Öz düzenleyici öğrenmenin yazma becerisi ile yakından ilişkili olduğunu belirleyen Özbay (2008), motivasyon süreçlerini iyi kullanan öğrencilerin diğer öğrencilerden daha başarılı olduklarını belirlemiştir. Yazma becerilerinin öğrenilmesi ve kalıcı hâle gelmesinde öz düzenlemenin etkisini belirlemeye çalışan Uygun (2012) da Özbay'a benzer sonuçlara ulaşmış ve öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin yazma becerisini geliştirdiğini söylemiştir.

Öğrenme sürecinde bireylerin, dinleme becerilerini geliştirerek, edinecekleri üst düzey öğrenme yeteneği ile dinlemelerini eleştirme, sorgulama, sıralama, ilişkilendirme, sınıflama, yapmaları istenmektedir (MEB, 2006). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde üstbilişsel stratejilerin çokça kullanıldığını tespit eden Ying Lin ve Ni Gan, (2014), öz düzenleme stratejileriyle yapılan dinlemede öğrencilerin farkındalıklarının üst seviyede gerçekleştiğini vurgulamışlardır.

Diğer bir beceri olan konuşmanın öğrenme ortamında sıkça kullanılması gerekmektedir. Öz düzenleyici öğrenme ile konuşma becerisini geliştirmek mümkündür (Aragu, 2013). Bireyin kendini sözlü olarak ifade etmesi için sınırlayıcı öğretim ortamı yerine kendisini özgür hissettiği bir ortam geliştirilmeli. Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının dilin temel becerilerinin yeterince gelişmediği belirtilmektedir (İnce, 2011). Uzun yıllardır devam eden Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanarak ana dilleri olan Türkçeyi geliştirmeleri sağlanabilir.

Bölüm II: Yöntem

Fransa'da yaşayan Türk çocuklarına ana dili öğretiminde öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin etkililiğini belirlemek için gerçekleştirilen çalışmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, araştırma katılımcıları, veri toplama araçları, verilerin analizi ve uygulama süreci hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı karma yöntem (mixed method) kullanılmıştır. Bu yöntemde nicel ve nitel veriler toplanarak analiz edilir. Greene (2005) karma yöntemi, sosyal bilimlerde amaçlı olarak, verilerin toplanmasında ve analizinde birden fazla yolun seçilmesi olarak tanımlamaktadır.

Karma yöntemin sadece nitel veya nicel yöntemlerin aksine daha avantajlı olduğu bilinmektedir. Bununla ilgili Kelle (2006) nicel ve nitel yöntemlerin tek başına kullanılması ile ortaya çıkan zayıf yönleri telafi edebilmek için karma yöntemin kullanılması gerektiği düşüncesini dile getirdikten sonra karşılıklı doğrulama ile verilerin daha güvenilir hâle geleceğini belirtmektedir. Ayrıca Creswell (2003), araştırmada ortaya atılan hipotezlerin nicel ve nitel veri toplama birlikte kullanıldığında diğer yöntemlere göre daha iyi anlaşıldığını vurgulamaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2013) ise karma yöntemin, araştırma sürecinde araştırmacıdan ya da araştırmanın doğasından kaynaklanabilecek yanlışlıkların en aza indirmeye katkı sağladığı için yapılan araştırmayı daha değerli kıldığını söylemektedirler.

Nicel çalışmalarda sadece sayılara dayalı verilere yer verilirken; çalışma sürecinin nasıl olduğu ile ilgili duygu ve düşünceler içeren ifadelere genellikle yer verilmez. Nitel verilerle

desteklenen nicel araştırmalarda bu tür sınırlılıklar giderilmiş olur. Özellikle yaşamın vazgeçilmez bir parçası olan eğitimde her iki veri türünün kullanılması çalışmalarından daha çok yararlanılmasını sağlamaktadır. Bu yüzden yapılacak araştırmalarda nitel verilerin elde edilmesi, yaşamın eğitim araştırmalarının içinde yer almasını sağlamaktadır (Goodson ve Walker, 2005).

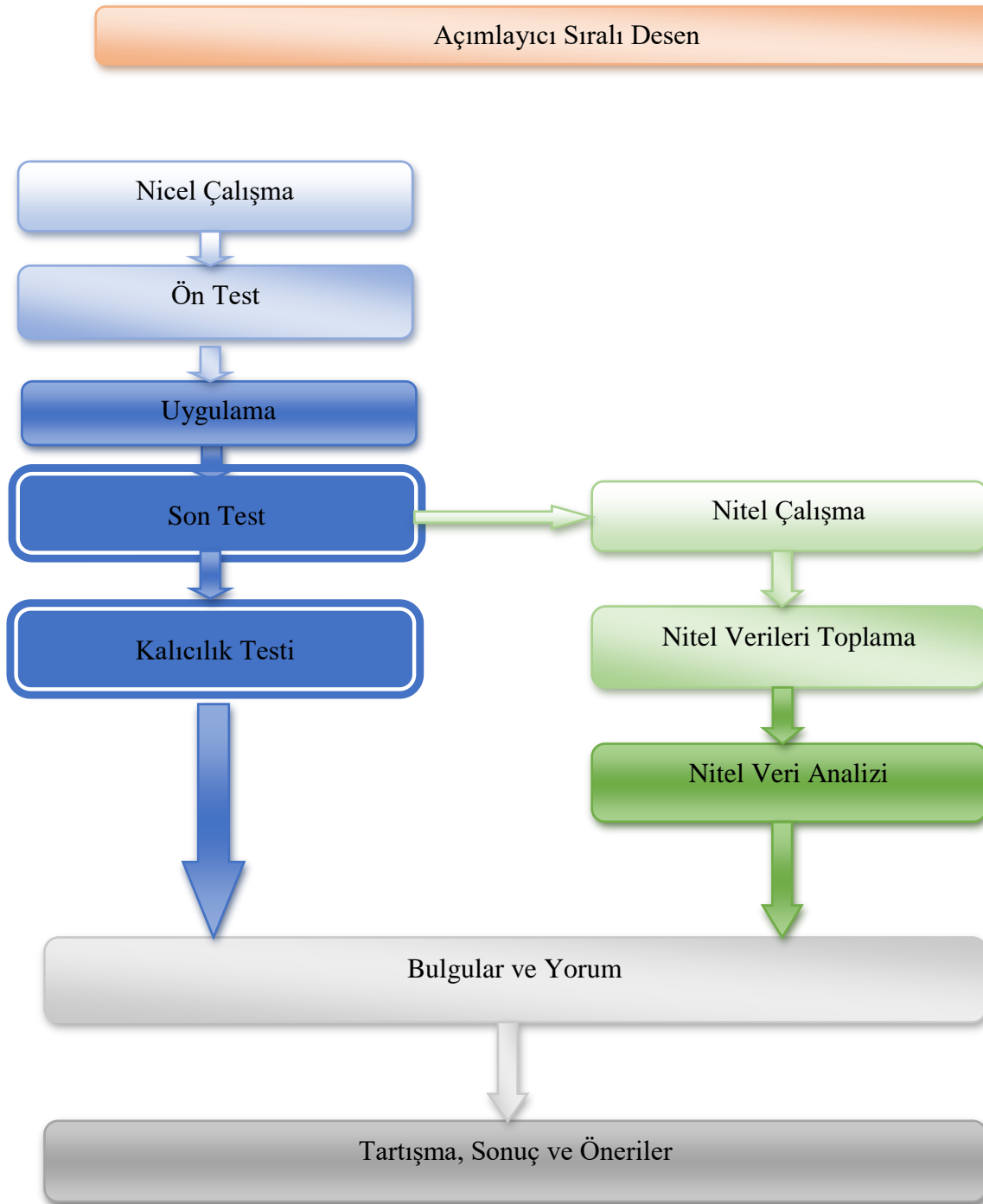
Karma yöntemler temelde dört başlıkta toplanır. Bundan yola çıkan araştırmacılar kullandıkları karma yöntemleri kendi alanlarına uyarlamış ve sekiz ayrı sınıflama yapmışlardır (Creswell, Plano Clark, Gutmann ve Hanson, 2003). Bu sınıflandırmaların üzerine bina edildiği karma modeller; paralel, gömülü (Embedded), keşfedici ve açıklayıcı model (Explanatory)'dir (Creswell, Plano Clark, Gutmann ve Hanson, 2003; Creswell, 2003; Creswell ve Plano-Clark, 2011).

Gömülü desen ile modellenmiş karma araştırmalarda aynı anda toplanan veri türlerinden biri diğerini desteklemek için kullanılır. Açıklayıcı desen ile modellenen araştırmalarda ise nicel veriler toplandıktan sonra, nitel verilerin toplanmasına geçilir. Burada nitel veriler, nicel verilerle ulaşılan sonuçları açıklamak ve desteklemek için kullanılır. Ancak araştırmanın tartışma bölümünde her iki veri türü de yapılan benzer araştırmaların sonuçları ile karşılaştırılır ve yorumlanır.

Keşfedici desenle modellenen çalışmalarda bir konuyu açıklamak için önce nitel veriler; daha sonra bu verilerle ulaşılan sonuçların ilişki ağını açıklamak için nicel veriler toplanır. Paralel desen ile oluşturulan çalışmalarda ise nitel ve nicel bölümler eşit düzeyde olur. Bu kapsamda her iki veri türü aynı anda toplanır. Söz konusu veriler beraber analiz edilir.

Bu çalışmada ilk olarak uygulama gerçekleştirilmiş ve nicel verileri toplanmıştır. Son test uygulamasından sonra nitel veriler toplanarak analiz edilmiş ve nicel verilerin

açıklanmasında kullanılmıştır. Bu yüzden bu araştırma karma yöntemin “açımlayıcı sıralı deseniyle modellenmiştir. Şekil 8’de araştırmanın modeli verilmiştir.



Şekil 8. Araştırmanın modeli

Nicel Boyut. Bu çalışmanın nicel boyutunda ön test son test deney-kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu modelde, araştırmacının kontrolü altında, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek için gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma ortamı oluşturulur ve grupların seçiminde rastgele (random) yöntem kullanılır (Büyüköztürk, 2001/2007). Araştırmanın deneysel deseni tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Araştırmanın Deneysel Deseni

Grup	Öntest	Uygulama	Sontest	Kalıcılık Testi
DG	ÖDÖSÖ TDTÖ TDABT	Deneysel uygulama	ÖDÖSÖ TDTÖ TDABT	TDABT
KG	ÖDÖSÖ TDTÖ TDABT	-----	ÖDÖSÖ TDTÖ TDABT	TDABT

DG, Deney Grubunu

KG, Kontrol Grubunu

ÖDÖSÖ, Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeğini

TDTÖ, Türkçe Dersi Tutum Ölçeğini

TDABT, Türkçe Dersi Akademik Başarı Testini temsil etmektedir.

Nitel Boyut. Nitel veri toplama yöntemleri (doküman analizi, gözlem, görüşme vb.) kullanılarak, olay ve algıların bulunduğu ortam değiştirilmeden doğal, bütüncül ve gerçekçi bir şekilde ifade edilmesi için tasarlanan araştırmalar nitel araştırma olarak adlandırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). “Genel itibari ile nitel araştırmacı gözlem, görüşme ve dokümanlardan yola

çıkarak kavramları, anlamları ve ilişkileri açıklayarak süreci sürdürür” (Merriam, 1998’den akt., Karacadağ, 2010, s. 54).

Araştırmanın nitel boyutunda gerçekleştirilen uygulama ile ilgili öğrencilerin görüşleri incelenmiştir. Burada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Veriler “öğrenci görüşme formu” kullanılarak toplanmıştır. Görüşme, bireylerin çeşitli konulardaki bilgi ve düşüncelerini sözlü iletişim yoluyla toplanmasıdır (Karasar, 2005).

Bu çalışmanın nitel boyutunda ele alınan veriler nicel boyutta elde edilen sonuçları desteklemek için kullanılmıştır.

Araştırma Katılımcıları

Bu çalışmada katılımcılarını Fransa'nın Flers şehrinde bulunan College Sevigné Paul Bert ve College Jean Monnet okullarına Türkçe ve Türk Kültürü dersine devam eden 12 ile 13 yaşlarındaki öğrenciler oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin tamamı Fransa’da doğmuş ve okula orada başlayıp devam etmektedirler. Bu yüzden öğrencilerin tamamı iki dillilik özellikleri taşımaktadır. Araştırmanın yapıldığı şehir Fransa'nın kuzeybatısındadır. Burada yaşayan Türkler genellikle inşaat sektöründe işçi olarak çalışmaktadır. Bu yüzden araştırmaya katılan öğrenciler toplumun alt ve orta düzey sosyoekonomik grubunda yer almaktadır.

Fransa’da ortaokullardaki sınıf düzeyleri Türkiye’deki sınıf düzeylerinden farklı isimlendirilmiştir. Türkiye’deki ve Fransa’daki ortaokulların sınıf düzeyleri ile yaş seviyeleri tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Türkiye’deki Ortaokullar ile Fransa’daki Ortaokulların Sınıf Düzeyleri ve Bu Sınıflara Devam Eden Öğrencilerin Yaşları Bakımından Karşılaştırılması.

Türkiye’deki Ortaokulların Sınıf Seviyeleri	Seviyedeki Yaş Grubu	Fransa’daki Ortaokulların Sınıf Seviyeleri	Seviyedeki Yaş Grubu
5. sınıf	11	6 ^{eme}	12
6. sınıf	12	5 ^{eme}	13
7. sınıf	13	4 ^{eme}	14
8. sınıf	14	3 ^{eme}	15

Kaynak: İnce (2011)’den uyarlanmıştır.

Tablo 8’e bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin yaş grubu olarak Türkiye’deki 6 ve 7. Sınıf seviyelerine denk geldikleri görülmektedir. 12 yaşındaki öğrencilerin ortaokul birinci sınıfa gitmesinin nedeni Fransa’da ilkokulların Türkiye’deki ilkokullardan bir yıl fazla eğitim vermesidir.

Tablo 9

Araştırma Katılımcılarının Gruplara Göre Dağılımları

Gruplar	Öğrenci Sayısı
Deney Grubu	17
Kontrol Grubu	17
Toplam	34

Tablo 9 incelendiğinde deney grubu ile kontrol grubunda 17’şer öğrenci olmak üzere toplam 34 öğrencinin araştırmanın katılımcılarını oluşturduğu görülmektedir. Araştırma

katılımcıları olarak bu öğrencilerin seçiminde aşağıdaki koşullar göz önünde bulundurulmuştur:

- Derse devam eden öğrencilerin başarılarının notla değerlendirilmesi,
- Derste verilen notların sınıf geçmede etkili olması,
- Araştırmacının aynı şehirde çalışması,
- Dersin başka bir öğretmen tarafından okutulması.

Deney grubu olarak College Sevigné Paul Bert, kontrol grubu olarak College Jean Monnet okulundaki öğrencilerin seçilmesine rastgele (random) yöntemle karar verilmiştir. Deney grubu ile kontrol grubunun denkliliğini belirlemek için öğrencilere Okuduğunu Anlama Testi, Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği, Türkçe Dersi Tutum Ölçeği, Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi uygulanmıştır. Bu testlere ilişkin istatistikler şöyledir:

Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama testine ilişkin istatistikler tablo 10'de verilmiştir.

Tablo 10

Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Testi Puanları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	t	P
Deney Grubu	17	17,94	5,12	,415	.681
Kontrol Grubu	17	17,05	4,78		

Tablo 10'a göre okuduğunu anlama testinde deney grubu öğrencilerinin aritmetik ortalamaları ($\bar{X}=17,94$), standart sapma değeri (Ss=5,12) olarak bulunmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise aritmetik ortalamaları ($\bar{X}=17,05$), standart sapma değeri (Ss=4,78) olarak görülmektedir. Buna göre kontrol ve deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama

düzeyleri birbirine çok yakındır. Gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını bulmak için bağımsız gruplar için t testi uygulanmıştır. Testin sonucuna göre kontrol ve deney grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=,405$, $p>.05$).

Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği ön test uygulamasının istatistikleri tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği Ön Test Puanları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	t	P
Deney Grubu	17	3,67	0,92	-,13	.897
Kontrol Grubu	17	3,71	0,87		

Tablo 11’e göre öz düzenleyici öğrenme stratejilerine ilişkin deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin birbirilerine yakın düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin test puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3,67$) kontrol grubu öğrencilerinin aritmetik ortalamasından ($\bar{X}=3,71$) yaklaşık 0,4 puan düşüktür. Öz düzenleyici öğrenme stratejileri ölçeği ön test uygulamasında gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=-,13$, $p>.05$).

Katılımcıların uygulama öncesinde cevapladıkları Türkçe dersi tutum ölçeğine verdikleri cevapların istatistikleri tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Ön Test Puanları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	t	P
Deney Grubu	17	3,73	0,45	,262	.795
Kontrol Grubu	17	3,68	0,74		

Tablo 12 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3,63$) ile deney grubu öğrencilerinin aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,78$) birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde Türkçe tutumları bakımından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar için t testi sonucuna göre herhangi bir grup lehine anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=,262, p>.05$).

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verilerinin toplanmasında, “Okuduğunu Anlama Testi”, “Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği”, “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği”, “Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi” ve “Öğrenci Görüşme Formu” olmak üzere beş değişik veri toplama tekniği kullanılmıştır.

Okuduğunu anlama testi. “Okuduğunu Anlama Testi”, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü dersinde okuduklarını anlama düzeylerini belirlemek için kullanılmıştır. Eker (2012) tarafından geliştirilen ölçeğin güvenirlik geçerlik çalışmaları sonucunda KR-20 güvenliği 0,93 olarak bulunmuştur. Bu sonuç test güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Test 8 okuma parçası ile bu parçaları anlamaya dayanan 25 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Bu test deney grubu ile kontrol grubunun okuma ve anlama seviyeleri bakımından birbirine yakın olduğunu belirlemek için kullanılmıştır.

Öz düzenleyici öğrenme stratejileri ölçeği. Araştırma verilerini toplamak için kullanılan bu ölçek, Pintrich ve De Groot'un (1990) geliştirdiği ve Üredi'nin (2005) Türkçeye uyarladığı “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”nin iki alt boyutundan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; “Öz Düzenleme Ölçeği” ile “Bilişsel Strateji Kullanımı Ölçeği” şeklindedir. Bu iki alt boyutun birleştirilmesinden oluşan “Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği” (Karakaş, 2009) çalışmada kullanılan ölçeklerden biridir.

Bu ölçeğin alt boyutlarından olan 9 maddelik “Öz Düzenleme” bölümü (ölçekteki 3, 5, 10, 11, 13, 15, 16, 18 ve 21 numaralı maddeler) çaba yönetimi stratejileri ile biliş üstü stratejilerden izleme, gözden geçirme, planlama becerilerini ölçmektedir. İkinci alt bölüm olan “Bilişsel Strateji Kullanımı” ise 13 madde (ölçekteki 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 12, 14, 17, 19, 20 ve 22 numaralı maddeler) ile anlamlandırma, örgütlenme ve tekrarlama stratejilerinin kullanılma sıklığını ölçmektedir (Üredi, 2005).

Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasında Üredi (2005), Cronbach alfa değerini “Öz Düzenleme” boyutunda 0,84; “Bilişsel Strateji Kullanımı” boyutunda ise 0,82 olarak hesaplamıştır. Ölçeğin puanlaması 1-7 arası değerler verilerek hesaplanmıştır. Öğrenciler kendisine en çok uyan becerileri 7 hiç uymayanları ise 1 ile puanlamaktadır. 4 numaralı madde olumsuzluk belirttiği için ters yönde derecelenmiştir (Karakaş, 2009).

Türkçe dersi tutum ölçeği. Artırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarının birbiri ile karşılaştırılmasında kullanılmıştır. “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” Güneyli (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin deneme çalışması ilköğretim 4, 5 ve 6. Sınıflarında okuyan 100 öğrenci ile gerçekleştirilmiş, faktör analizine göre 0,50 üzerinde bulunan maddeler seçilmiştir.

Ölçeğin Cronbach alfa güvenirliği 0,93 olarak hesaplanmıştır (Güneyli, 2007). Bu sonuç ölçeğin güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçek dokuz olumsuz ve sekiz olumlu madde olmak üzere toplam on yedi maddeden oluşmaktadır.

Türkçe dersi akademik başarı testi. Başarı testinin hazırlama aşamasında şu adımlar takip edilmiştir:

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına ana dili eğitimi vermek için hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmen Kılavuz Kitabı incelenerek çalışmaların yürütüleceği ünite için belirlenen kazanımlara bakılmak istenmiştir. Öğretmen Kılavuz Kitabında metinlerin hangi kazanımlara yönelik verileceğine ilişkin herhangi bir bilgi bulunamamıştır. Bunun üzerine Yurt dışındaki Türk Çocuklarının Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Programı incelenerek 6 ve 7. sınıf düzeylerine ilişkin kazanımlar listelenmiştir. Programda bu bölüme ilişkin 68 kazanım olduğu belirlenmiştir. Bu kazanımlar listelenerek ilgili ünitenin, Öğrenci Çalışma Kitabındaki etkinliklerine karşılık gelenler işaretlenmiştir. Sonraki aşamada ünitenin kazanımlardan 35'ini kapsadığı görülmüştür. Yapılacak uygulamanın amacına yönelik 17 kazanıma yönelik soru hazırlanabileceği belirlenmiştir.

Fransa'da ortaokullarda (Collège) derse giren 8 Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmeni ile Türkiye'de derse giren 11 Türkçe öğretmeninden yardım alınarak belirlenen kazanımlarla ilgili 33 soru hazırlanmıştır. Soruların tekrar değerlendirilmesi ve gözden geçirilmesi için 3 Türkçe, 2 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni ile Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nde çalışan 1 araştırma görevlisinin fikirleri alınmıştır. 3 sorunun bazı yerlerinde değişiklikler yapılarak deneme soruları oluşturulmuştur.

Hazırlanan deneme soruları Fransa'da okula devam eden ve daha önceki yıllarda bu dersi alan, 17 şehirde 22 ayrı Türkçe ve Türk Kültürü Dersi öğretmenin okuttuğu 4^{eme} ve 3^{eme} sınıf düzeyindeki 105 öğrenciye uygulanması için gönderilmiştir. Öğretmenler bu testi 102

öğrenciye uygulayarak sonuçları göndermişlerdir. Yapılan incelemede 10 soru kâğıdının ya eksik işaretlendiği ya da hiç işaretlenmediği görülmüş ve bu kâğıtlar deneme uygulamasının değerlendirmesine dâhil edilmemiştir. 92 öğrencinin cevaplarından yola çıkılarak son test oluşturulmuştur.

Türkçe dersi akademik başarı testi pilot uygulama verilerinin analizlerinde, ITEMAN (Item and Test Analysis Program, for Windows Version 3.5) programı kullanılmıştır. Maddelerin seçiminde, madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik gücü indeksi dikkate alınmıştır. Pilot uygulama ile öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü dersindeki başarı düzeyini belirlemek amaçlandığından madde güçlük indeksi ortalaması .50 olan maddeler öncelikli olarak seçilmiştir. Madde ayırt edicilik gücü olarak da .30 ve yukarındaki değerlere sahip olan maddeler dikkate alınarak 20 soru seçilmiştir. Tablo 13'te Türkçe dersi akademik başarı testi madde analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 13

Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları

Madde	Madde Güçlük İndeksi (pj)	Madde Edicilik İndeksi (rjx)	Ayırıt Gücü
1	0,837	0,405	
2	0,804	0,435	
3	0,859	0,577	
4	0,75	0,554	
5	0,837	0,579	
6	0,848	0,56	
7	0,783	0,675	
8	0,87	0,528	
9	0,826	0,687	
10	0,739	0,628	
11	0,565	0,484	
12	0,62	0,706	
13	0,641	0,484	
14	0,652	0,649	
15	0,652	0,319	
16	0,185	0,312	
17	0,946	0,409	
18	0,25	0,375	
19	0,663	0,458	
20	0,674	0,379	

Türkçe dersi akademik başarı testi istatistik sonuçları tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi İstatistik Sonuçları

Öğrenci Sayısı	Soru Sayısı	\bar{X}	Ss	KR-20	Test Ortalama Güçlüğü
92	20	14	4,217	0,846	0,70

Tablo 14'e bakıldığında Türkçe dersi akademik başarı testinin aritmetik ortalamasının ($X = 14$), standart sapmasının ($Ss = 7,01$), KR-20 güvenilirliğinin 0,846, ortalama güçlüğüne 0.70 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar testin güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrenci görüşme formu. Bu çalışmada deney grubundaki öğrencilerin uygulama süreci hakkındaki düşüncelerini, uygulamanın etkililiğini öğrenmek ve elde edilen nicel verilerin desteklenmesi amacıyla deney grubundaki öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013)'e göre yarı yapılandırılmış görüşmeler katılımcının becerileri, yanlılıkları veya öznelliklerinden kaynaklanabilecek farklılıklar azaltır; sistematik katılımcıya önceden belirlenmiş sorular sorulur veya gerekli görülen yerlerde yeni sorular sorulabilir. Bunun için öğrencilerin görüşlerini almada kullanılmak üzere "Öğrenci Görüşme Formu" hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme soruları, alan uzmanlarının ve öğretmenin görüşleri de alındıktan sonra gereken düzeltmeler yapılmış ve "Öğrenci Görüşme Formu" uygulanmak üzere hazır hâle getirilmiştir.

Görüşme nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama aracı olarak gösterilebilir (Karasar, 2005). Araştırmacılar görüşme yöntemini kullanarak görüşme yapılan kişinin içsel dünyasına girmeye ve olayları onun perspektifinden anlamaya ve kavramaya çalışır (Patton, 1987, s. 109'dan akt., Türnüklü, 2000, s. 545). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle gerçekleştirilecek veri toplama sürecinin aşamalar halinde ele alınması gerekir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği doğası gereği esnek bir yapıya sahiptir. Araştırmacı verileri

toplamak için üzerinde duracağı konuya ilişkin sorularını hazırlar. Ancak araştırmacı görüşme sırasında sorular arasında geçiş yaparak, ya da görüşmenin akışına göre yeni sorular sorarak ayrıntılı bilgiler alabilir. Araştırmacı veri toplarken bazen bir soruyu sormadan başka bir cevabın o soruya da cevap alabilir. Bu durumda araştırmacı cevabı verilen soruyu bir daha sormayabilir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde bulunan bu özellikler sayesinde eğitim çalışmalarında sıklıkla kullanılmasına neden olmaktadır (Türnüklü, 2000).

Daha sonra, Türkçe ve Türk Kültürü dersine katılan 14 yaşındaki (8. Sınıf) 4 öğrenci ile pilot görüşme gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin anlayamadıkları yerlerde düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmada kullanılan nitel veriler bu formdan yararlanılarak toplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılında Fransa'da kış tatili ile bahar tatili arasındaki 7 haftada gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde şu adımlar takip edilmiştir:

- Dersin öğretmeni ile görüşülerek uygulanacak ölçekler ve testlerin öğrencilere uygun olup olmayacağı konusunda görüş alınmıştır. Öğretmen öğrencilerin bu araştırmaya katılabileceklerini belirtmiştir.
- Bunun üzerine araştırma için Türkiye Cumhuriyeti Paris Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliğinden izin istenmiştir.
- Yapılan yazışmalar sonucunda Eğitim Müşavirliği, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı ile araştırma yapılacak okulların bağlı olduğu Orne Bölgesi Millî Eğitim Müdürlüğünden izin alındığını araştırmacıya iletmiştir. Ancak bu iznin yeterli olamayacağını araştırma yapılacak okulların müdürlüklerinden ve araştırmaya katılacak öğrencilerin velilerinden de izin alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun üzerine araştırmacı tarafından okul müdürlükleri ile görüşülerek okullardan ve öğrenci velilerinden izin alınmıştır.

- Uygulamada kullanılacak tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme materyalleri hazırlanmış ve görüşlerine başvurmak için üç alan uzmanıyla paylaşılmıştır. Bu uzmanlardan ikisi araştırmacıya cevap vermiş, bu cevaplara göre materyaller tekrar gözden geçirilmiş uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.
- Ders öğretmenine uygulama süreci için eğitim verilmiş, dikkat edilmesi gereken konularda uyarılarda bulunulmuştur.
- Uygulama öncesinde ders planları hazırlanarak uygulama sürecine geçilmiştir.
- İlk uygulamaya geçmeden ön testler yapılmıştır.
- Uygulama takviminin son haftasında yapılan derslerden sonra deney ve kontrol grubuna son testler yapılarak ders süreci bitirilmiştir.
- Bu aşamadan sonra deney grubu öğrencileri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.
- Son test uygulamasın bir ay sonra kalıcılık testi uygulanarak veri toplama süreci tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 21 paket programı kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır. Grupların kendi içindeki gelişimlerine bakmak için de bağımlı gruplar için t testi yapılmıştır.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının ön test puanları kontrol altına alınarak araştırmanın etkililiği için son test sonuçlarına bakılmıştır. Son test uygulaması gerçekleşikten bir ay sonra Türkçe dersi akademik başarı testi tekrar uygulanmış ve öğrenmedeki kalıcılık hesaplanmıştır. Nicel verilerin yorumlanmasında anlamlılık düzeyi ,05 olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın sekizinci alt problemini açıklamak için deney grubundaki öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak

çözümlemiştir. Araştırmacılar içerik analizi ile, topladıkları verileri açıklamak için veriler arasındaki kavram ve ilişkileri belirlemeye çalışırlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öğrencilerle yapılan görüşmeler Word dosyasına aktarılmış daha sonra üzerinde çözümleme çalışmasına geçilmiştir. Verilerin çözümlenmesi Creswell (2003), çözümleme sürecini;

- Araştırmada toplanan verilerin ve veri toplama sürecinde tutulan kayıtların yazıya dökümü,
- Verileri temalara ayırarak sıralanması ve düzenlenmesi,
- Veriler arasındaki bağlantılar verilerek temaların birbirini nasıl etkidiğinin belirlenmesi,
- Alternatif betimlemeler için birbiri ile çelişen ifadelerin değerlendirilmesi,
- Analizlerin bulgular halinde sunulması,

olarak beş farklı basamakta açıklamaktadır.

Bu kapsamda nitel verilerin analizinde ilk olarak öğrencilerle yapılan görüşmeler yazıya dökülmüştür. Daha sonra temalar belirlemiş ve veriler bu temalar doğrultusunda analiz edilmiştir.

Uygulama Süreci

Bu araştırma Fransa'nın A Bölgesinde bulunan Caen Eğitim Akademisine bağlı olan kurumlarda, 2014/2015 akademik takvimine göre A bölgesinde uygulanan kış tatili ile bahar tatili arasındaki yedi haftada gerçekleştirilmiştir.

Uygulanacak tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanması: Deney grubunda uygulanacak materyalleri hazırlanma aşamasında ders programında uygulamanın gerçekleştirileceği tarihte işlenmesi gereken ünite belirlenmiş, bu ünitenin kazanımlarını ölçen materyaller hazırlanmıştır. Uygulamanın yapılacağı sürenin kısıtlı olmasından dolayı ders sürelerinin verimli kullanılması amaçlanmıştır. Uygulamada kullanılan tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme materyalleri şunlardır:

Okuma becerisi değerlendirme formu: Öğrencilerin Türkçe dersinde kullanılan okuma metinlerini, okuma kurallarını uygulama, okuduğu metni anlama ve çözümleme ile okuduğu metni değerlendirme alt boyutlarını içeren formdur. Bu form ile öğrencilerin okuma ve anlama düzeylerinin belirlenmesi varsa eksikliklerinin giderilmesi için öğrencilere dönütler vermek amacıyla kullanılmıştır. Bu form İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'ndan (MEB, 2006) alınmıştır.

Dinleme/izleme becerisi değerlendirme formu: Bireylerin ortaya koyacağı yazılı ve sözlü ürünlere kaynaklık eden dilin alıcı becerilerinden biri de dinlemedir. Dinleme becerilerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi Türkçe derslerinin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocukları ile gerçekleştirilen bu çalışmada dinleme becerilerinin de ele alınması gerektiği düşünülmüş ve dinleme becerisi değerlendirme formu kullanılmıştır. Dinleme/izleme kurallarını uygulama, dinleneni/izleneni anlama ve çözümleme, dinlediklerini/izlediklerini değerlendirme alt boyutlarını içeren bu form İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'ndan (MEB, 2006) alınmıştır.

Konuşma becerisi değerlendirme formu: Öğrencilerin derslerde oluşturduğu sözlü ürünler konuşma ile ortaya konulur. Konuşma becerilerinin gelişimi, öğrencilerin sözlü ifadelerinin geliştirilmesi, öz güvenlerinin artması, sosyal becerilerinin gelişmesi ve Türkçeyi yaşamının önemli bir parçası hâline getirmesi açısından önemlidir. Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde öğretmenler konuşmaya gereken önemi verirse, öğrencilere öğrendiklerini uygulama fırsatı sunar. Konuşma becerilerinin değerlendirilmesi için İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda (MEB, 2006) verilen konuşma becerileri değerlendirme formu kullanılmıştır. Bu form dil ve anlatım, içerik ile sunum bölümlerinin ele alındığı üç kısımdan oluşmaktadır.

Yazma becerisi değerlendirme formu: Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının en fazla zorluk yaşadıkları dil becerisi yazmadır. Bu durum Fransızca yazı becerisinin çok zor

olmasından kaynaklanmaktadır. Öğrenciler olumsuz transfer yolu ile yazıya karşı edindikleri olumsuz duyguları Türkçe dersine de taşımaktadır. İnce (2011) Fransa'daki öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini incelerken öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin çok zayıf olduğunu belirlemiştir. Araştırma katılımcılarının yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi için yazılı anlatım becerileri değerlendirme formu kullanılmıştır. Yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilirken verilen ödevler ve öğrenci çalışma kitabındaki yazılı anlatım etkinlikleri incelenmiştir. İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'ndan (MEB, 2006) alınan bu form biçim, dil ve anlatım ile yazım ve noktalama boyutlarından oluşmaktadır.

Öz-değerlendirme formları: Öğrencilerin derslerde ortaya koydukları çalışmalarını kendilerinin değerlendirmesi için öz değerlendirme formları kullanılmıştır. Öz değerlendirme formlarının hazırlanmasında alanyazından yararlanılmıştır.

Akran değerlendirme formu: Öğrencilerin yaptıkları çalışmalar göz önünde bulundurularak her çalışmanın ayrı bir arkadaş tarafından değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Akran değerlendirme ile öğrencilerin çalışmalarının sadece öğretmen tarafından puanlanması sınırlılığından kurtulmak ve öğrencilerin çalışmalarını arkadaşlarına da gösterecek olmasından dolayı motivasyonlarının artırılması hedeflenmiştir.

Performans görevi: Ünite kapsamından hedeflenen bazı kazanımlara ulaşmaları amacıyla öğrencilere performans görevi verilmiştir. Bu kazanımlar şunlardır:

- Kutlanması gereken önemli günlerde, yakınlarına Türkçe mektup ve kart yazar.
- Tekrarlara yer vermeden yazar.
- Türkçeyi sözlü ve yazılı anlatımlarda kurallarına uygun biçimde kullanır.
- Yazım kurallarını doğru uygular ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.

Fransa'da ortaokullarda (college) yürütülmekte olan Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde öğretmenler genellikle öğrencileri değerlendirmek için herhangi bir çalışma yapmamaktadır.

Zümre toplantılarında çalışma yaptığını belirten öğretmenler, sadece çoktan seçmeli sorularla sınav uygulamaları gerçekleştirdiklerini, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme çalışmalarına yer vermediklerini dile getirmektedir. Bu yüzden çalışmada performans göreviyle ölçme ve değerlendirme yapmak önemli olmaktadır.

Proje ödevi: Uygulama sürecinde öğrencilerin işbirliği içinde çalışmalarını sağlamak için proje ödevi, grup çalışması şeklinde hazırlanmıştır. Proje ödevi olarak; öğrencilerden uygulama yapılan ünitenin “Ders Öğretim Materyali” ile “Öğrenci Çalışma Kitabı”nda geçen ve anlamını bilmedikleri kelimelerden sözlük oluşturmaları istenmiştir. Türkçeyi okul ortamında çok az kullanan öğrencilerin kelime hazineleri çok sınırlı kalmaktadır. Bu yüzden öğrencilerin kelimeleri öğrenebilecekleri kaynaklarla buluşturmak ve araştırma becerilerini geliştirmek açısından önemli bir yöntem olan proje ödevi verilmiştir.

Bu ödevle öğrencilerin; kaynakları yönetme, tekrar stratejileri, motivasyon, akrandan öğrenme gibi becerileri öğrenmesi hedeflenmiştir. Ödevde öğrencilerin ulaşması gereken kazanımlar şunlardır:

- Okuduğu metinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder/araştırır.
- Bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır.
- Bilmediği bir kelimenin anlamını bulmak için sözlük kullanır.
- Anlamını bulduğu kelimeleri kullanarak sözlük oluşturulur.
- Yazım kurallarını doğru uygular ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.

Proje ödevinin değerlendirilmesinde Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda verilen değerlendirme formu kullanılmıştır. Ayrıca proje ödevi grup çalışması şeklinde yapıldığı için öğrenciler grup çalışması öz değerlendirme formunu da kullanmışlardır.

Öğrenci ürün dosyası: Uygulama süreci boyunca öğrencilerin yaptıkları tüm çalışmaları koymaları için öğrenci ürün dosyası hazırlanmıştır. Öğrencilere ilk uygulamadan itibaren altı

hafta boyunca proje ödevi ve performans göreviyle beraber her hafta için bir ödev verilmiştir. Bu ödevler ile ödevlere ilişkin değerlendirme formları ve öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin öğrenilmesinde kullanılan formlar dosyanın içeriğini oluşturmaktadır. Öğrenci ürün dosyası tamamlandıktan sonra öğrenciler dosyalarını değerlendirmek için öğrenci ürün dosyası değerlendirme formunu kullanmışlardır.

Öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme becerilerinin geliştirilmesi ve bu becerilerin derslerde kullanılması amacı ile Eker'in (2012) Zimmerman, Bonner ve Kovach'tan (1996) uyarladığı formlar kullanılmıştır. Bu formlar şunlardır:

Okuduğunu Anlama ve Özetleme Becerilerinin Geliştirilmesi Formu: Türkçe dersinde işlenen metinler üzerinde gerçekleştirilen okuma etkinliklerinden sonra öğrencilerin metni daha iyi kavrayabilmeleri için anlama ve özetleme becerilerinin geliştirilmesi formu kullanılmıştır. "Formda öğrenme hedefi, geçen süre, metnin sayfa sayısı, özetlenen sayfa sayısı, önemli görülen noktalar, tema ile ilgili yazılan cümleler ve kendini değerlendirme alt başlıkları vardır" (Eker, 2012, s. 91).

Dinleme Becerisinin Geliştirilmesi Formu: Derslerde işlenen her konu ile ilgili öğretmenin ve diğer öğrencilerin konuşmalarının, yorumlarının, anlattıklarının öğrenciler tarafından dinlenerek daha sonra kaydedilmesi istenir. Ayrıca Türkçe dersinde kullanılan dinleme metinlerinin bu formun yardımı ile daha iyi anlaşılması sağlanmıştır. "Bu formda konuşma konusu, destekleyici fikirler ve örnekler, ana fikir, sonuç fikirleri, ilgimi çeken noktalar ve kendini değerlendirme alt başlıkları vardır" (Eker, 2012, s. 90).

Not Tutma Becerilerinin Geliştirilmesi Formu: Öğrencilerin ders sürecinde öğrenilen bilgilerin ve ifade edilen düşüncelerin hatırlanmasını kolaylaştırmak için not tutma becerilerinin bu form yoluyla geliştirilmesi hedeflenmiştir. Öğrencilerin bilgilerin hepsini not alma yerine, anahtar kelime ve cümleler kullanması bilgilerin hatırlanması açısından önemlidir.

“Formda öğrenme hedefi, ana fikir, yardımcı düşünce, gözden geçirme ve kendini değerlendirme alt başlıkları vardır” (Eker, 2012, s. 91).

Çalışma Sürecinde Zamanı Planlama ve Kullanma Becerilerinin Geliştirilmesi Formu: Öğrencilerin çalışmalarını planlama, zamanı yönetme ve kullanma becerilerinin öğretiminin hedeflendiği “bu formda ödev konusu, öğrenme hedefi, çalışmaya başlama ve bitiş zamanı, çalışmanın kapsamı ve kendini değerlendirme alt başlıkları vardır” (Eker, 2012, s. 91).

Sınavlara Hazırlanma Becerilerinin Geliştirilmesi Formu: Bu form ile öğretim sürecinin çeşitli aşamalarında gerçekleştirilen sınavlara hazırlanırken öğrencilerin işlenen konulara ne zaman nasıl çalıştığını kaydetmesi ve zamanını planlama becerilerinin kazandırılması hedeflenmiştir. “Formda öğrenme hedefi, gözden geçirme ve kendini değerlendirme alt başlıkları vardır” (Eker, 2012, s. 91).

Uygulama Süreci: Uygulamalar ile ilgili rapor edilen notlar normal ders sürecine ek olarak yapılan tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme çalışmalarını kapsamaktadır. Uygulama sürecinde ilk olarak ders öğretmenine, uygulamada kullanılacak materyallerin nasıl kullanılacağına yönelik eğitim verilmiştir. Birinci uygulamanın yapılacağı gün okul yönetiminden izin alınarak ön test uygulaması için ders saatinden önce öğrencilerle bir araya gelinmiş uygulama ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Öğrencilere uygulamada kullanılacak formları nasıl dolduracakları hakkında bilgi verildikten sonra ders öğretmenin yardımı ile ön testler uygulanmıştır. Daha sonra birinci dersin uygulaması öğretmen tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulamada öğrencilerin okuma düzeylerinin değerlendirilmesi amacı ile okuma becerisi değerlendirme formu kullanılmış, elde edilen sonuçlar öğretmenle beraber dersten sonra değerlendirilmiş ve öğrencilere dönüt verilmiştir.

Dersin sonunda ise öğrencilere bir sonraki derse getirmeleri istenilen “Bayramda Ben” isimli ödev verilmiştir. Bu ödevle kültürümüzde önemli bir yeri olan bayramların öğrenciler

tarafından hatırlanması amaçlanmıştır. Ayrıca bu ödevde öğrencilerin ödevi nasıl yapabilecekleri kısaca anlatılmış gerekirse yardım alabilecekleri söylenmiştir. Bununla öğrencilerin kaynakları yönetme ve yardım arama stratejisi edinmeleri hedeflenmiştir. Ders bittikten sonra öğrencilere öz düzenleme becerileri geliştirme formları dağıtılarak derste yapılan çalışmaların yazılması istenmiştir.

İkinci uygulamada öğrencilerin ödevleri ders başında toplanarak kısaca göz gezdirilmiş öğrencilerden ödevlerini nasıl hazırladıkları hakkında bilgi vermeleri istenmiştir. Öğrencilerin konuşmaları ders öğretmeni tarafından dikkatlice dinlenmiş, diğer öğrencilerinde dinlemesi sağlanmıştır. Öğrencilerin konuşmaları sırasında cesaretlendirici ifadelerle yer veren öğretmen duyuşsal stratejilerden yararlanmıştır. Ders bitiminden sonra öğrencilerin kendi çalışmaları için öz değerlendirme formu, arkadaşlarından birinin çalışması için akran değerlendirme formu doldurmaları istenmiştir. Öz değerlendirme formlarında öğrencilerin kullandıkları ifadelerden bazıları şunlardır:

- *“Daha önce Türk Okulu (Türkçe ve Türk Kültürü dersi kastediliyor) ödevi olmuyordu. Bu yüzden dolayı nasıl çalışacağımı bilmedim. Ondan kötü ödev yapmışım.”*

Burada öğrencinin Türkçe ve Türk Kültürü dersinden hiç ödev almadığını belirmesi düşündürücüdür. Derslerin okul dışında da öğrencinin yaşamının bir parçası olarak devam etmesi, verilecek ödevlerle sağlanabilir. Öğrencinin yapacağı ödevde nasıl bir yol izleyeceği derste öğretmen tarafından belirtilmiş olmasına rağmen öğrencinin ödevi nasıl yapacağını bilemediğini söylemesi derste öğrencilerin ilgisinin yeterince çekilemediğini göstermektedir.

- *“Öğretmenim ben evde çok ders yaptım. Babam bana yardım etti. O böyle yaparsam güzel ödev olur dedi.”*

Bu ifadeyi kullanan öğrencinin ödevde çok fazla zaman harcadığını düşündüğü görülmektedir. Öğrencinin ödev verilirken gerektiğinde başkalarından yardım alınabilir, adımını uyguladığını dolayısı ile yardım arama becerisi sergilediği görülmektedir.

İkinci uygulamanın sonunda öğrencilere proje ödevi ve performans görevi verilmiştir. Performans görevi için iki hafta proje ödevi için bir ay süre tanınmıştır. Ayrıca her öğrencinin bir sonraki derste deyimlerle ilgili küçük bir konuşma hazırlaması istenmiştir. İkinci uygulama bittikten sonra öğrencilere öz düzenleme becerileri geliştirme formları dağıtılarak doldurtulmuştur.

Uygulamanın üçüncü haftasında yapılan derste öğrenciler derslere ek olarak deyimler ile ilgili çalışma yapmışlardır. Öğrencilerden, deyimlerle ilgili bir önceki derste verilen konuşma ödevini yapmaları istenmiştir. Öğretmen öğrencilerin konuşmalarını konuşma becerileri değerlendirme formu ile değerlendirmiştir. Daha sonra araştırmacının öğretmen ile yaptığı ders değerlendirmesinde öğrencilerin dersteki durumları öğretmen tarafından şu ifadelerle dile getirilmiştir:

- *“Öğrenciler konuşmaya çekiniyorlar.”*
- *“Arkadaşlarının kendilerine gülmesinden korkuyorlar.”*
- *“Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha aktif.”*
- *“Zaten buradaki öğrencileri biliyorsun Türkçeleri zayıf, hemen Fransızcaya geçiyorlar.”*
- *“Konuşmalar bitince öz güven üzerinde biraz konuştuk.”*

Öğretmenin öğrencilerin konuşmaları ile ilgili sözlerine bakıldığında yapılan çalışmaların sonuçları ile aynı doğrultuda ifadeler kullandığı görülmektedir. Fransa’da yaşayan öğrencilerin sözlü anlatım becerilerinin çok zayıf olduğu İnce (2011) tarafından tespit edilmiştir. Bu ifadelerin tespitle uyduğu görülüyor. Fakat bu araştırmada öğrencilerin bu tür

becerilerinin zayıflığının tespiti söz konusu değildir. Araştırmada öz düzenleme yoluyla bu tür eksikliklerin giderilmesi ve becerilerin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu yüzden öğretmene bu eksikliklerin giderilmesi adına öğrencilere dönüt vermesi ve eksikliklerin farkına vardırması için bilgi verilmiştir.

Üçüncü uygulamanın sonunda öğrencilerden okuma metinlerinde geçen deyimleri incelemeleri istenmiştir. Bu şekilde öğrencilerin konuşma yoluyla ve öğretmenin verdiği bilgilerle öğrendiklerini kısmen de olsa uygulamaları sağlanmıştır. Üçüncü uygulama tamamlandıktan sonra öz düzenleyici öğrenme becerileri kazandırma formları doldurtularak ürün dosyasına konulmuştur.

Performans görevinin teslim zamanı olarak belirlenen dördüncü uygulamada öğrencilerin deyimlerle ilgili neler yaptıklarını içeren sözlü değerlendirme yapılmıştır. Öğrencilerin bir önceki konuşmada yaşadıkları sıkıntıları kısmen atlattığını aktaran öğretmen bununla ilgili şu ifadeleri kullanmıştır:

- *“Öğrencileri geçen haftaya oranla daha öz güvenli buldum.”*
- *“Konuşmalarında Fransızca kelimelere yer vermemeye çalıştılar.”*

Bu durum öğretmenin bir önceki derste öğrencilere duyuşsal becerilerini geliştirmeleri için yaptığı konuşmanın etkili olduğunu göstermektedir.

Dersin sonunda performans görevlerinin değerlendirilmesi için her öğrenci tarafından öz değerlendirme formu doldurulmuştur. Öğrencilerin kendilerini değerlendirirken kullandıkları ifadelerden bazıları şöyledir:

- *“Yazı yazmayı sevmiyorum.”*
- *“Bu çalışmayı yaparken Türkçe yazmak zor oldu onu öğrendim.”*
- *“Mektup yazmayı kime soracağımı artık biliyorum.”*
- *“Artık mektup yazılmıyor neden derste var bence gerek yok.”*

İlk iki ifadede de anlaşıldığı gibi öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde sıkıntılar yaşadıkları görülmektedir. Özellikle bazı mektuplarda öğrencilerin yabancı dillerden Türkçeye geçen bazı kelimeleri Fransızcada yazıldığı gibi yazmaları bu durumun bir sonucudur (Kuzen-Couzen, taksi-taxi). Bilginin hangi kaynaklardan öğrenileceğini, kimlerden yardım alınacağını öğrenen öğrencilerin sonraki çalışmalarını yapmaları kolaylaşacaktır. Burada öğrencilerden biri bilgi konusunda kime danışacağını öğrendiğini bildiriyor. Bazı formlarda olumlu değerlendirmelerin yanında olumsuz düşünceler içeren ifadelere de yer verilmiştir.

Performans görevi ile ilgili yapılacak diğer değerlendirmeler sonraki haftaya bırakılmış ve öz düzenleyici öğrenme becerileri kazandırma formları ürün dosyasına konulmak üzere doldurtulmuştur.

Beşinci uygulamada performans ödevleri üzerinde yazılı anlatım açısından yapılan değerlendirmeler öğrencilerle paylaşılmıştır. Bu değerlendirmede yazılı anlatım becerileri değerlendirme formu kullanılmıştır. Çalışmalarda öğrencilerin formun biçim boyutunda yer alan özelliklere pek uymadıkları belirlenmiştir.

Formun diğer iki bölümünde bulunan özelliklerin de öğrenciler tarafından aynı şekilde yeterince dikkate alınmadığı/alınmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. Uygulamanın değerlendirme kısmında öğrencilere performans görevlerinin değerlendirme sonuçları ile ilgili tespitler sunulmuş ve bu durumun sebepleri öğrenciler tarafından çeşitli sözlerle değerlendirilmiştir. Öğretmen tarafından not edilen bu sözlerden bazıları şunlardır:

- *“Türkçe dersinde yazı yazmıyoruz ki.”*
- *“Öğretmenim Fransız okulunda dikte yapıyoruz ama Türk okulunda hiç yapmadık.”*
- *“Bence biz Türk okuluna önem vermiyoruz.”*
- *“Ders çok az öğretmen bir de yazı mı yazdırsın.”*

Öğrenciler bu ifadelerle yazma etkinliklerinin derslerde pek kullanılmadığını belirtmişlerdir. Öğretmen de bu konuda öğrencilerin yazma etkinliklerinde çok sıkıldıklarını zorunlu olmadıkça bu tür etkinliklere yer verilmediğini söylemiştir. Öğrencilerden biri ise Türkçe ve Türk Kültürü derslerine ilgilerinin düşük olduğunu dile getirmiştir. Bu durum öğretmenin yazma etkinlikleri ile ilgili söylediklerini desteklemektedir. Ders sürelerinin az olmasının yazma becerilerinin üzerindeki olumsuz etkisi de öğrenciler tarafından vurgulanmıştır.

Uygulamanın sonunda derste üzerinde durulan sebep-sonuç cümleleri için hazırlanan etkinlik ev ödevi olarak verilmiş sonraki hafta sınıfta değerlendirileceği belirtilmiştir. Teslim zamanı gelen proje ödevlerinin de haftaya getirmeleri için öğrencilere hatırlatılma yapılmış ve ders sonlandırılmıştır. Diğer uygulamalarda olduğu gibi öz düzenleyici öğrenme becerileri kazandırma formları ürün dosyasına konulmak üzere doldurtulmuştur.

Proje ödevlerinin teslim edildiği altıncı haftada önceki hafta verilen sebep-sonuç etkinliğinin tüm öğrenciler tarafından getirildiğini ve cümle tamamlamalarda herhangi bir sıkıntı yaşanmadığı belirlenmiştir. Öğretmen bu başarıdan dolayı öğrencileri kutladığını belirtmiştir. Bu durum öğrencilerin duyuşsal becerilerinin gelişimine katkı sağlamaya yöneliktir. Altıncı uygulamada öğrencilerin hazırlamış oldukları proje ödevleri toplanmış, sonraki hafta sunum yapmak için hazır gelmeleri söylenmiştir. Ayrıca proje ödevi sürecine yönelik grup öz değerlendirme formu doldurulmuştur. Öğrencilerin öz değerlendirme formunda yazdığı ifadelerden bazıları şöyledir:

- *“Grupça çalışmak için toplanmak büyük zorluk oldu.”*
- *“Arkadaşların bazıları çalışma zamanı gelmedi.”*
- *“Ödev uzundu zamanımız azdı. Çok bir araya gelmedik.”*
- *“Ödevimiz çok iyi oldu çünkü en çok bizim grubumuz çalıştı.”*

Bu ifadeler incelendiğinde öğrencilerin grup çalışmalarına alışkın olmadıkları görülmektedir. Görev paylaşımında herkesin kendi sorumluluğunu yerine getirmede gereken önemi vermemesi ve ödev süresinin kısıtlı olması en çok dile getirilen problemlerdir. Son ifadeyi kullanan öğrencinin bulunduğu grup en iyi ödevi hazırlayan grup olmuştur. Bu grupta öğrencilerin bir araya gelip çalışmada daha istekli olması ortaya konulan ürünün niteliğini de arttırmıştır.

Ayrıca bu derste işlenen metnin dinleme metni olması öğrencilerin dinleme becerilerinin değerlendirilmesine imkân tanımıştır. Bu yüzden dinleme becerileri değerlendirme formu bu derste ders öğretmeni tarafından doldurulmuştur. Genel olarak öğrencilerin dinleme yöntemlerini kullanmada başarılı oldukları, buna karşın metni anlama ve çözümle ile metni değerlendirme konusunda sıkıntı yaşadıkları gözlemlenmiştir. Öğrenciler ders öğretmenine okullarında bu tür uygulamaların sadece yabancı dil derslerinde yapıldığını, çok güzel bir uygulama olduğunu bundan dolayı Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde de bu tür metinlere daha sık yer verilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Ayrıca ders öğretmeni öğrencileri dinleme becerilerinin geliştirilmesi için yaşadıkları sıkıntılar konusunda bilgilendirilmiştir.

Dersin sonunda öğrencilere bu derste üzerinde durulan hikâye haritasının önemi tekrar anlatılmış ve ders öğretim materyali kitabında yer alan serbest okuma parçası “Anzaklı Ömer” hikâyesinden yararlanarak bir hikâye haritası hazırlamaları istenmiştir. Bunun için daha önceden hazırlanan hikâye haritası şablonu dağıtılmış ve sonraki derste getirmeleri istenmiştir. Ders bittikten sonra o hafta ders ile ilgili öz düzenleyici öğrenme becerileri kazandırma formları doldurtulmuştur.

Uygulama sürecinin son haftasında öğrencilerin hazırladıkları hikâye haritaları toplanılmıştır. Proje ödevi sunumları için her grup çıkarak ödevi hakkında 5 dakikalık bir sunum yapmıştır. Proje ödevlerine ilişki değerlendirme formları bu sunumdan sonra tamamlanmıştır.

Öğrencilerin uygulama süreci boyunca yaptıkları tüm çalışmaların bulunduğu öğrenci ürün dosyası bu derste tamamlanmıştır. Öğrencilere öğrenci ürün dosyasına ilişkin öz değerlendirme formu dağıtılmış ve doldurmaları istenmiştir. Form doldurulduktan sonra öğrencilere son test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Daha sonra tüm öğrencilere uygulamaya katıldıkları için teşekkür edilmiştir.

Bölüm III: Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara ve bu bulgular etrafında yapılan yorumlara bu bölümde yer verilmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler araştırmanın alt problemleri altında analiz edilip yorumlanmıştır. Ayrıca araştırmanın nicel boyutunda toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgular araştırmanın sekizinci alt probleminde öğrenci görüşme formundan elde edilen nitel verilerin analiziyle desteklenmiştir.

Birinci alt probleme ilişkin bulgular. Bu bölümdeki bulgular “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme stratejileri ölçeğinden uygulama öncesi ve sonrasında aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusunu açıklamak için yapılan analizlerden elde edilmiştir.

Tablo 15’te deney grubu öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme stratejileri ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar için t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 15

Deney Grubu Öğrencilerinin Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Test	N	\bar{X}	Ss	T	P
Ön test	17	3,67	0,92	-11,47	.00
Son test	17	5,47	0,65		

Tablo 15'te deney grubundaki öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejileri ölçeğinin ön test ve son test uygulamasından aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımlı gruplar için t testi sonuçları verilmiştir. Söz konusu testten elde edilen verilere göre ön testin aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 3,67$) ile son testin aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 5,47$) arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t = -11,47$, $p < .05$).

Deney grubunda gerçekleşen uygulamanın etki büyüklüğü $d = 2,78$ hesaplanmıştır. Sonuç olarak ortaya çıkan verilere bakıldığında yapılan deneysel işlemin deney grubundaki öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma becerilerini çok büyük ölçüde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Tablo 16'da kontrol grubu öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme stratejileri ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar için t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 16

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Test	N	\bar{X}	Ss	T	P
Ön test	17	3,71	0,87	-1,32	.20
Son test	17	4,27	1,45		

Tablo 16'ya bakıldığında kontrol grubundaki öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejileri ölçeğinden aldıkları ön test ($\bar{X} = 3,71$) ve son test ($\bar{X} = 4,27$) puanlarının aritmetik ortalamaları arasında son test lehine artış olduğu görülmektedir. Bu artış sonucunda iki test

arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Yapılan testin sonucuna göre uygulamalarından herhangi biri lehine anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=1,32, p>.05$).

Kontrol grubunda uygulanan normal öğretimin öz düzenleyici öğrenme stratejilerini ölçteğinde meydana getirdiği değişikliğin etki büyüklüğü $d=0,32$ olarak hesaplanmıştır. Bu durumda yapılan öğretimin öz düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma becerilerini orta düzeyde etkilediği görölmektedir. Bu sonuçla normal öğretimin gerçekteştiği kontrol grubunda öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma becerilerindeki değişimin çok fazla olmadığı, başka bir deyişle son testte ortaya çıkan farkın öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma becerilerinde beklenen etkiyi yapamadığı görölmektedir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular. Bu bölümdeki bulgular “Deney grubu ile kontrol grubunun öz düzenleyici öğrenme stratejileri ölçteği ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusunu açıklamak için yapılan analizlerden elde edilmiştir.

Deney grubu ile kontrol grubunun öz düzenleyici öğrenme stratejileri ölçteğinden aldıkları ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız gruplar için t testi sonuçları tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

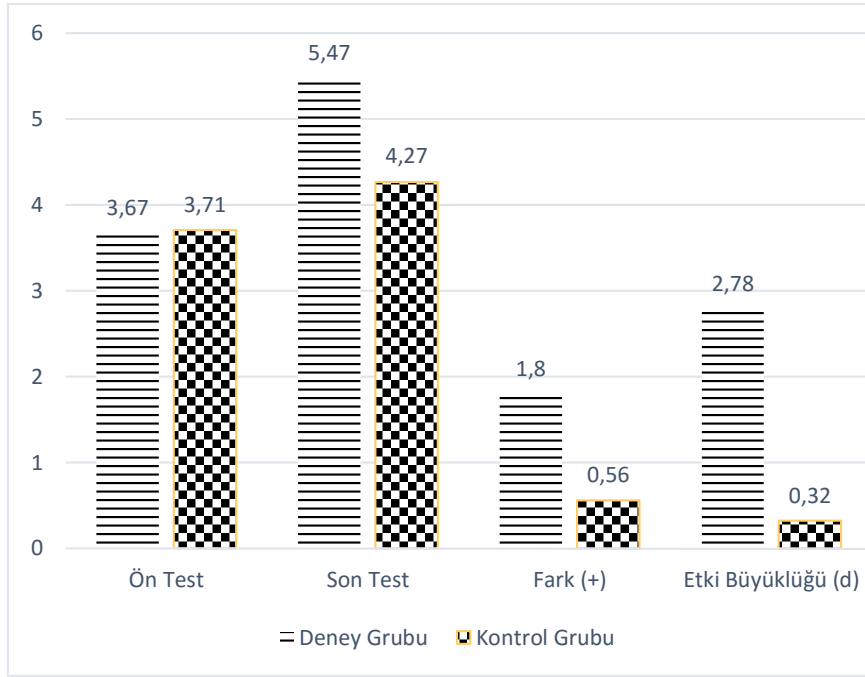
Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeğinden Aldıkları Ön Test-Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Gruplar	Ön Test					Son Test			
	N	\bar{X}	Ss	t	P	\bar{X}	Ss	t	P
Deney Grubu	17	3,67	,92			5,47	,65		
				-,13	,897			3,08	,005
Kontrol Grubu	17	3,71	,87			4,27	1,45		

Tablo 17'ye göre deney grubu öğrencilerinin ön test aritmetik ortalamaları ($\bar{X}=3,67$) ile kontrol grubunun ön test aritmetik ortalamaları ($\bar{X}=3,71$) arasında çok az fark bulunmaktadır. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test aritmetik ortalamaları deney grubundan daha yüksek çıkmıştır. Ön testte iki grup arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar için t testine ($t=-,13$, $p>,05$) göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Deney işleminden sonra yapılan son testte deney grubunun aritmetik ortalaması ($\bar{X}=5,47$) kontrol grubunun aritmetik ortalamasından daha yüksek çıkmıştır ($\bar{X}=4,27$). Son test uygulamasının anlamlılık düzeyine bakıldığında ise bağımsız gruplar için t testine göre sonuçların deney grubu lehine anlamlı çıktığı görülmektedir ($t=3,08$, $p<05$).

Deney grubu ile kontrol grubunun öz düzenleyici öğrenme stratejileri ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları grafik 1'de karşılaştırılmıştır.



Grafik 1. Deney grubu ile kontrol grubunun öz düzenleyici öğrenme stratejileri ölçeği ön test-son test puanlarının aritmetik ortalamalarının karşılaştırması.

Grafik 1'e göre grupların aritmetik ortalamalarındaki artış incelendiğinde deney grubundaki artış 1,80 puan iken kontrol grubundaki artış ise sadece 0,56 puan olmuştur. Bu sonuçlara göre yapılan uygulamanın deney grubunun puan ortalamasını artırmada oldukça etkili olduğu, kontrol grubunun puan ortalamasında meydana gelen değişikliğin pozitif yönde olmasına karşın, deney grubundaki artışa göre çok düşük olduğu görülmektedir. Deney grubunda gerçekleşen uygulamanın öz düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma becerisi üzerindeki etki büyüklüğü ($d=2,78$) kontrol grubunda gerçekleşen normal öğretimin etki büyüklüğüne ($d=0,32$) göre oldukça yüksek hesaplanmıştır. Bu durumda gerçekleştirilen deneysel işlemin öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde normal öğretime göre daha etkili olduğu görülmektedir.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular. Bu bölümde ele alınan alt problem şöyledir:

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi tutum ölçeğinden uygulama öncesi ve sonrasında aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 18’de deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersi tutum ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar için t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 18

Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Test	N	\bar{X}	Ss	T	P
Ön test	17	3,73	0,45		
Son test	17	4,64	0,23	-8,65	.00

Tablo 18’de Türkçe dersi tutum ölçeğinin deney grubunda gerçekleşen ön test ve son test uygulamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı gruplar için t testi sonuçları verilmiştir. Bu testin sonuçlarına göre ön test uygulamasının aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3,73$) ile son test uygulamasının aritmetik ortalaması ($\bar{X}=4,64$) arasında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t=-8,65$, $p<.05$).

Deney grubunda gerçekleşen deneysel işlemin etki büyüklüğü $d=2,09$ olarak hesaplanmıştır. Bu durumda ön test ile son test arasında oluşan farklılığın yapılan deneysel işlemin etkisinin çok büyük olduğu göstermektedir. Bu sonuçla yapılan uygulamanın söz konusu grubun Türkçe dersi tutumlarının gelişmesinde etkisinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 19’da kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi tutum ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar için t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 19

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Test	N	\bar{X}	Ss	t	P
Ön test	17	3,68	0,74		
Son test	17	4,18	0,55	-3,31	.00

Tablo 19'daki veriler incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersi tutum ölçeğinin ön test uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3,68$) ile son test uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamasına ($\bar{X}=4,18$) göre daha düşük çıkmıştır. Bu durumda son testte bir artış meydana geldiği görülmektedir. Söz konusu artışın iki uygulama arasında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için yapılan bağımlı gruplar için t testi sonuçlarına göre son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t=-3,31$, $p<.05$).

Son test lehine çıkan farklılığın etki büyüklüğü ise $d=0,80$ olarak hesaplanmıştır. Bu durumda kontrol grubunda gerçekleştirilen öğretim sürecinin etkisinin büyük olduğu sonucuna varılmıştır. Normal öğretimin gerçekleştiği kontrol grubunda öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarının süreç içinde geliştiği görülmektedir.

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular. Araştırmanın dördüncü alt probleminde deney ve kontrol grubunun Türkçe dersi tutum ölçeğinden aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır.

Tablo 20'de deney grubu ile kontrol grubunun Türkçe dersi tutum ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız gruplar için t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 20

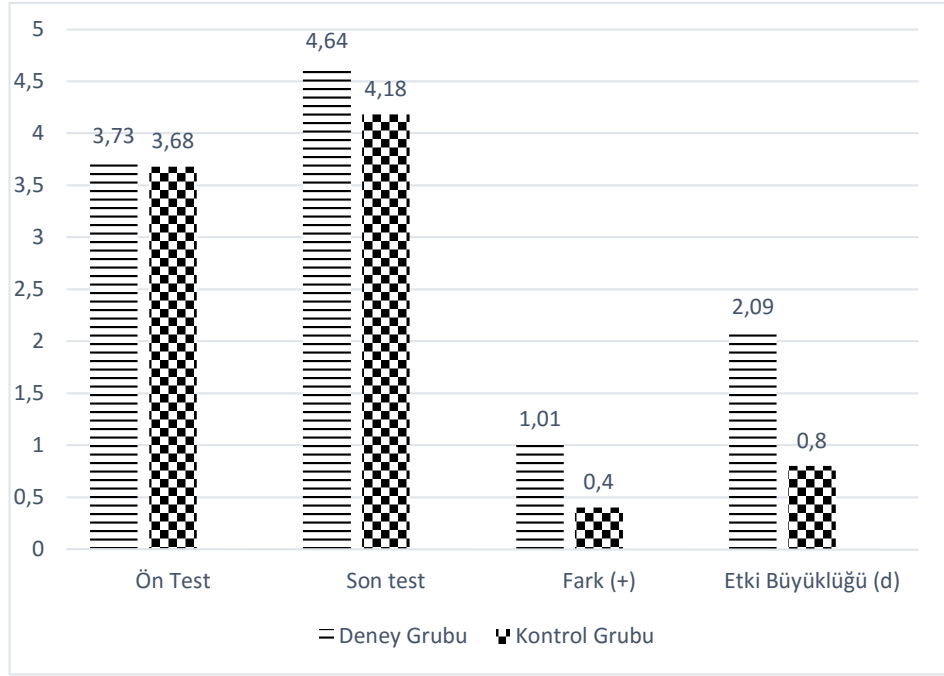
Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Türkçe Dersi Tutum Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Gruplar	Ön Test					Son Test			
	N	\bar{X}	Ss	t	P	\bar{X}	Ss	t	P
Deney Grubu	17	3,73	,45			4,64	,23		
Kontrol Grubu	17	3,68	,74	,262	,795	4,18	,55	3,101	,005

Tablo 20 incelendiğinde Türkçe dersi tutum ölçeği ön test uygulamasında deney grubunun aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3,73$) ile kontrol grubunun aritmetik ortalamasından ($\bar{X}=3,68$) daha büyük bir değerde hesaplanmıştır. Grupların Türkçe dersi tutum puanları arasında bağımsız gruplar için t testi sonucuna göre herhangi bir grup lehine anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=,262$, $p>,05$).

Son testten elde edilen verilere bakıldığında ise deney grubunun aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=4,64$) kontrol grubunun aritmetik ortalamasından ($\bar{X}=4,18$) geçtiği görülmektedir. Son test uygulamasına göre gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar için t testi sonucuna bakıldığında ise sonucun deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir ($t=3,101$, $p<,05$).

Deney grubu ile kontrol grubunun Türkçe dersi tutum ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarının karşılaştırılması grafik 2’de verilmiştir.



Grafik 2. Deney grubu ile kontrol grubunun Türkçe dersi tutum ölçeği ön test-son test puanlarının aritmetik ortalamalarının karşılaştırması.

Grafik 2'ye bakıldığında grupların ön test ve son test aritmetik ortalamalarındaki artış deney grubunda 1,01 puan iken; kontrol grubunun ortalamasında ise 0,4 puandır. Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersi tutum ölçeğine ilişkin ön test ve son test uygulamalarında her iki grupta da son test lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Ortaya çıkan anlamlı farklılığın etki büyüklüklerine bakıldığında deney grubundaki etki büyüklüğünün ($d=2,09$) kontrol grubundaki etki büyüklüğüne ($d=0,8$) göre oldukça büyük olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney grubunda yapılan uygulamanın kontrol grubundaki gerçekleşen normal öğretime göre Türkçe dersi tutum puanlarının artışında daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Beşinci alt probleme ilişkin bulgular. Türkçe dersi akademik başarı testinden elde edilen verilerle şu soruya cevap aranmaktadır:

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı testi ön test ve son test puanların aritmetik ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar için t testi sonuçları tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Başarı Testi Ön Test-Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Test	N	\bar{X}	Ss	t	P
Ön test	17	9,11	2,75	-11,43	0,00
Son test	17	17,35	3,95		

Türkçe akademik başarı testi ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımlı gruplar için t testi yapılmıştır. Tablo 21’de verilen bilgilere göre, uygulama öncesi yapılan sınav puanları ortalaması ($\bar{X} = 9,11$), uygulama sonrası yapılan sınav puanları ortalaması ($\bar{X} = 17,35$) arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ($t = -11,43$, $p < .05$).

Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ($d = 2,77$) bu farkın çok büyük olduğunu göstermektedir. Bu durum söz konusu sınıfta öğrencilerin Türkçe başarı testinin uygulanmasının öğrenci başarısında anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı testi ön test ve son test puanların aritmetik ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar için t testi sonuçları tablo 22’te verilmiştir.

Tablo 22

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Başarı Testi Ön Test-Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Test	N	\bar{X}	Ss	t	P
Ön test	17	9,52	2,76	-5,55	.00
Son test	17	14,47	2,55		

Tablo 22’de normal öğretimin gerçekleştiği kontrol grubunun Türkçe akademik başarı testinin ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Normal öğretimin yapıldığı kontrol grubunun ön testteki aritmetik ortalaması ($\bar{X}=9,52$) son testteki aritmetik ortalaması ($\bar{X}=14,47$) arasında bağımlı gruplar için t testi sonucunda son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t=-5,55$, $p<.05$).

Türkçe dersi akademik başarı testinin ön test ve son test uygulamasının sonucunda testin hesaplanan etki büyüklüğü $d=1,34$ olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre normal öğretimin öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasında etkili olduğu belirlenmiştir.

Altıncı alt probleme ilişkin bulgular. Deney grubu ile kontrol grubunun Türkçe dersi akademik başarı testinden ön test ve son testten puanlarının aritmetik ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız gruplar için t testi sonuçları tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23

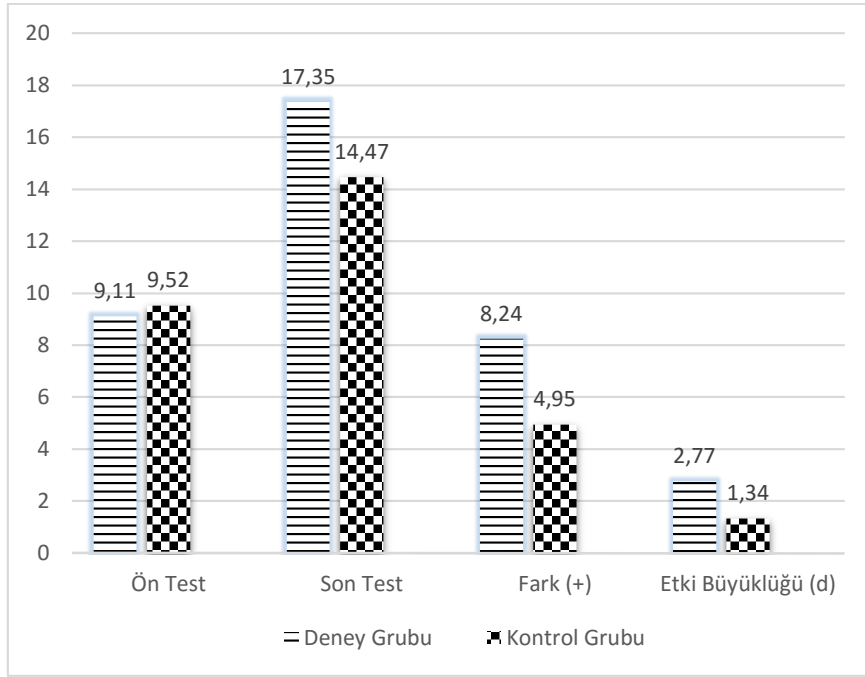
Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi Ön Test-Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Gruplar	Ön Test					Son Test			
	N	\bar{X}	Ss	t	P	\bar{X}	Ss	t	P
Deney Grubu	17	9,11	2,73			17,35	3,95		
				-,437	,665			2,526	,018
Kontrol Grubu	17	9,52	2,76			14,47	2,55		

Tablo 23'e bakıldığında deney ve kontrol gruplarının Türkçe Dersi Başarı Testi ön test aritmetik ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Deney grubunun aritmetik ortalaması ($\bar{X}=9,11$) kontrol grubunun aritmetik ortalamasından ($\bar{X}=9,52$) 0,41 puan düşük çıkmıştır. Türkçe Dersi Başarı Testi ön test uygulamasının bağımsız gruplar için t testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir ($t=-,437$, $p>,05$).

Türkçe dersi akademik başarı testi son test uygulamasına göre deney grubunun aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=17,35$) kontrol grubunun aritmetik ortalamasından ($\bar{X}=14,47$) daha çok arttığı görülmektedir. Son testteki bu değişimden sonra yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçlarına göre deney grubunun lehine anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı belirlenmiştir ($t=2,526$, $p<,05$).

Deney grubu ile kontrol grubunun Türkçe dersi akademik başarı testinden ön test ve son testten aldıkları puanların aritmetik ortalamalarının karşılaştırmaları grafik 3'te verilmiştir.



Grafik 3. Deney grubu ile kontrol grubunun Türkçe dersi akademik başarı testi ön test-son test puanlarının aritmetik ortalamalarının karşılaştırması.

Grafik 3'e göre deney grubuna uygulanan son testte doğru cevap sayısı ortalama 8,24 artarken kontrol grubunda ise doğru cevaplanan soru sayısı ortalama 4,95 artmıştır. Ayrıca normal öğretimin gerçekleştiği kontrol grubunda uygulanan programın Türkçe dersi akademik başarı testine etki büyüklüğü ($d=1,34$) deney grubunda gerçekleşen deneysel işlemin etki büyüklüğüne ($d=2,77$) göre daha düşük olmuştur. Grafikteki verilere göre Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi ile ilgili gerçekleştirilen bu uygulamanın öğrencilerin akademik başarılarını uygulanmakta olan öğretim programına göre daha fazla arttırdığı görülmektedir.

Yedinci alt probleme ilişkin bulgular. Kalıcılık testi öğrencilerin uygulama sürecinde daha önce cevaplandıkları Türkçe dersi akademik başarı testini belirlemektedir. Bu anlamda öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin ne kadarını kalıcı hale getirdiklerini belirlemek için kullanılmıştır. Kalıcılık testi uygulaması ile "Deney grubu ile kontrol grubunun kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusuna cevap aranmaktadır.

Deney grubu ile kontrol grubunun Türkçe dersi akademik başarı testi son test uygulaması ile kalıcılık testi uygulamasının puanları tablo 24’te karşılaştırılmıştır.

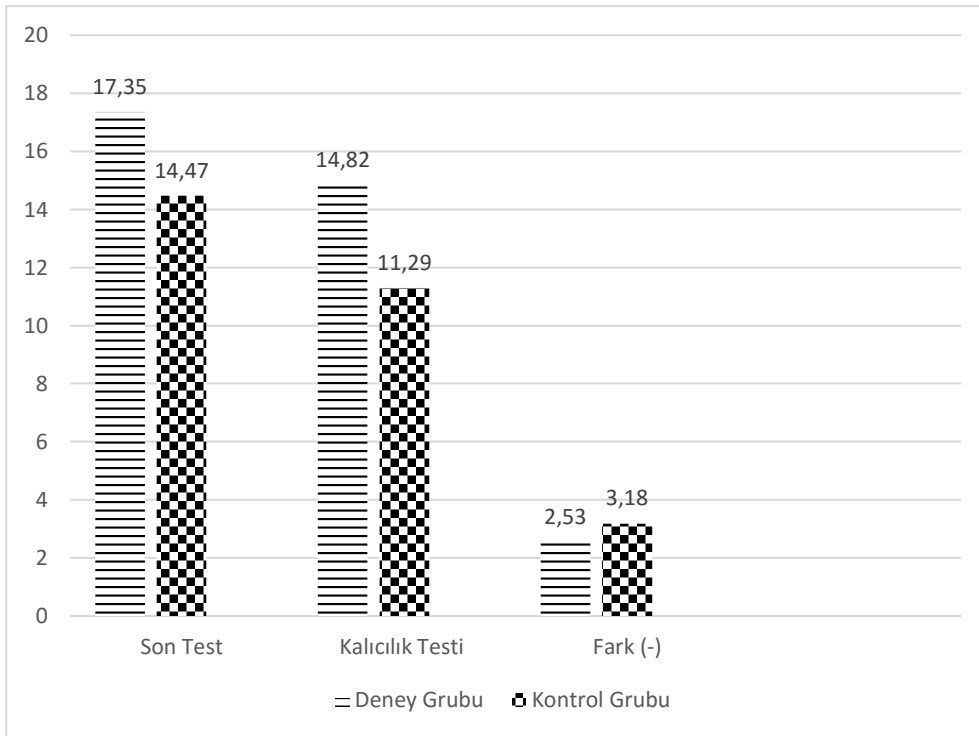
Tablo 24

Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Türkçe Dersi Akademik Başarı Testi Son Test Uygulaması ile Kalıcılık Testi Uygulamasının Puanlarının Aritmetik Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Gruplar	Son Test					Kalıcılık Testi			
	N	\bar{X}	Ss	T	P	\bar{X}	Ss	t	P
Deney Grubu	17	17,35	3,95	2,526	,018	14,82	2,45	4,57	,0
Kontrol Grubu	17	14,47	2,55			11,29	2,03		

Tablo 24’teki veriler incelendiğinde son testten bir ay sonra uygulanan kalıcılık testinde deney grubunun aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=14,82$) kontrol grubunun aritmetik ortalamasından ($\bar{X}=11,29$) yüksek olduğu görülmektedir. Kalıcılık testi bağımsız gruplar için t testi sonuçlarına göre deney grubu lehine anlamlı bulunmuştur ($t=4,57$, $p<,05$).

Deney grubu ile kontrol grubunun Türkçe dersi akademik başarı testi son test uygulaması ile kalıcılık testi aritmetik ortalamaları grafik 4’te karşılaştırılmıştır.



Grafik 4. Deney grubu ile kontrol grubunun Türkçe dersi akademik başarı testi son test uygulaması ile kalıcılık testi aritmetik ortalamalarının karşılaştırılması.

Grafik 4 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test uygulamasından sonra geçen süre içinde aritmetik ortalamalarda çok büyük bir değişiklik meydana gelmemiştir. Ancak deney grubunda öğrencilerin sorulara verdikleri doğru cevap ortalamaları 2,53 düşerken kontrol grubundaki düşüş 3,18 olmuştur. Buna göre yapılan uygulamanın normal öğretime göre öğrencilerin öğrenmelerindeki kalıcılık üzerinde daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Sekizinci alt probleme ilişkin bulgular. Araştırmanın sekizinci alt probleminde deney grubundaki öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi ve bu analizlere ilişkin yorumlar yer almaktadır. Nitel veriler analiz edilirken deney grubunda son test lehine çıkan anlamlı farklılığın ve yapılan uygulamanın kontrol grubundaki normal eğitimden daha etkili çıkmasının nedenlerine bakılmıştır.

Tablo 25’te deney grubu öğrencilerinin kullandıkları öz düzenleyici öğrenme stratejileri ile ilgili dile getirdikleri görüşlere yer verilmiştir.

Tablo 25

Deney Grubu Öğrencilerinin Kullandıkları Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri ile İlgili Görüşleri

Görüşler	f
Derste öğreneceklerimi yazdım (Hedef belirleme).	17
Kendimi değerlendirdim (Öz değerlendirme).	17
Bilmediklerimi başkalarına sordum (Yardım arayışı)	17
Derslerimi evde tekrar çalıştım (Tekrar).	16
Sevdiğim konularda çok bilgi öğrendim (Ayrıntılandırma).	14
Eski bilgilerimi tekrar kullandım (Örgütleme).	12
Başarılı olabilirim (Öz yeterlik).	12
Evde de çalıştım (Çalışma ortamının düzenlenmesi).	11
Bilmediğim şeyleri öğrenmek zordu ama hep çalıştım (İrade).	9
Türkçe için kütüphaneye gittim (Çalışma ortamının düzenlenmesi).	5
Ders için arkadaşlarla toplantı yaptık (Çalışma ortamının düzenlenmesi).	5

Tablo 25'e göre deney grubundaki öğrencilerle yapılan görüşmede, uygulama sürecinde öğrenciler en çok hedef belirleme (f=17), öz değerlendirme (f=17), yardım arayışı (f=17), tekrar (f=16), ayrıntılandırma (f=14), stratejilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında öğrenciler "Evde de çalıştım", "Türkçe için kütüphaneye gittim" ve "Ders için arkadaşlarla toplantı yaptık" gibi ifadeler kullanarak çalışma ortamının düzenlenmesi stratejilerine başvurduklarını bildirmişlerdir. Ayrıca örgütleme (f=12), öz yeterlik (f=12) ve irade (f=9) stratejilerinin de öğrenciler tarafından çokça kullanıldığı görülmektedir.

Öğrencilerin kullanılan strateji kullanıma ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

K 8: “Daha önce evde Türkçeyi hiç çalışmıyordum ama bu sefer hep ödev vardı. Arkadaşlarımızla birlikte çalıştık. Bir de mesela daha önce derlerse sıkılıyordum zaman geçmiyordu öğretmenimiz bu kadar ödev verdi çok çalışmak zorunda kaldık.”

K 13: “Çalışmak güzel ama bazen tek başıma yapamadığım oluyordu. Arkadaşlarım olsun, babam olsun, annem olsun, ablam olsun hepsi bana yardım ettiler. Yani yardımsız olmuyor tabi. İllaki onlar da lazım oluyor. O yüzden çok çalışmak gerekiyor. Herkese gidiyorsun yani zamanın uzuyor. Daha çok çalışıyorsun.”

K 11: “...hani o kâğıtlar vardı ya işte onlarda ne öğreneceğimizi yazdık. İşte ben ne yapacağımı bildim. Daha iyi çalıştım. Çünkü ne yapacağımı biliyordum. Sonra öğretmenim dedi biz böyle yapınca daha iyi hatırlıyoruz. Ben de sonra evde bu yazdıklarımı düşündüm gerçekten öyle oldu. Ben ne çalıştığımı daha iyi hatırladım. Keşke hep derslerde böyle yapsak.”

K 13: “Çalışmak güzel ama bazen tek başıma yapamadığım oluyordu. Arkadaşlarım olsun, babam olsun, annem olsun, ablam olsun hepsi bana yardım ettiler. Yani yardımsız olmuyor tabi. İllaki onlar da lazım oluyor. O yüzden çok çalışmak gerekiyor. Herkese gidiyorsun yani zamanın uzuyor. Daha çok çalışıyorsun.”

Öğrenciler, öğrenme sürecinde öz düzenleyici öğretim stratejilerinin kullanmanın kendilerine bazı yararlar sağladığını bildirmişlerdir. Tablo 26’da deney grubundaki öğrencilerinin kullanılan öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin sağladığı yararlar hakkında dile getirdiği görüşler verilmiştir.

Tablo 26

Deney Grubundaki Öğrencilerin Kullanılan Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejilerinin Yararları ile İlgili Görüşleri

Görüşler	f
Derste daha iyi motive oldum.	13
Arkadaşlarımla çalıştım.	11
Kendime güvenim yükseldi.	7
Yeni bilgiler öğrendim.	5
Çalışmalarımda özenli olmadığımı gördüm.	4
Hatalarımı gördüm.	4
Ödevlerimi daha iyi yapmamı sağladı.	4
Arkadaşlarım çok hata yapmışlar.	3
Arkadaşlarımla konuşurken hep Fransızca konuştuğumu, bu yüzden	3
Türkçemin gelişmediğini gördüm.	3
Konuşurken kelimelerim bitiyor onu fark kettim.	3
Güzel çalışmalar bana güzel fikirler verdi.	2
Ödevlerim güzel olsun diye yazımı düzelttim.	1

Tablo 26’da verilen bilgilere göre deney grubunda kullanılan öz düzenleyici öğrenme stratejileriyle öğrenciler, motivasyonlarının arttığını (f=13), arkadaşlarıyla çalışmaya başladıklarını (f=11), öz güvenlerinin yükseldiğini (f=7), yeni bilgiler öğrendiklerini (f=5) söylemişlerdir. Bazı öğrenciler ise öz düzenleyici öğrenme stratejileriyle daha önce yaptıkları çalışmalarda özenli olmadıklarını (f=4), uygulama ile hatalarını fark ettiklerini (f=4), ödevlerini daha iyi yapmaya başladıklarını (f=4), arkadaşlarının hatalarını gördüklerini (f=3) ifade

etmişlerdir. Yine bazı öğrencilerin konuşma sırasında çoğunlukla Fransızca kullandığı için Türkçesinin gelişmediğini (f=3), Türkçe konuşurken kelimeleri hatırlayamadıklarını (f=3), arkadaşlarının yaptıkları farklı çalışmalar sayesinde çalışmalarını geliştirdiklerini (f=2) belirttiği görülmektedir. Deney grubundaki bir öğrenci ise ödevlerini güzel yapabilmek için yazısını düzelttiğini bildirmiştir.

Öğrencilerin öz düzenleyici öğretim stratejilerinin yararları ile ilgili görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

K 6: *“Türkçe bilmem arttı. Derslerde daha güzel zaman geçti. İşte derse isteğim arttı. Daha motivasyon oldum. Derste skeç yaptık. Hacivat karagöz o çok eğlenceli oldu. Beraber okuduk. Sonra güldük. Bazen yanlış oldu ama çok eğlendim. Bir de ben Hacivat Karagöz bilmiyordum onu da öğrendim.”*

K 14: *“Türk okuluna çalışma isteğim oldu. Bunun için yeni şeyler okuduk, öğrendik. Çalışmak için motive oluyorum. Bilmediklerim oluyor; ama soruyorum. Kendime güvencim var.”*

K1: *“Daha az bildiğimi çalışmalarımın bilgimi geliştirmek için yeterli olmadığını arkadaşlarımdan yardım almadığımı gördüm. Bir de sürekli Fransızca konuşarak anlaştığımızı gördüm. Ama bu derslerden sonra Türkçe'nin hayatımda daha çok ekili olması için gerektiğini anladım.”*

K 9: *“Hepimizin ödevleri iyiydi. Zaten yazım güzel ben hep yazı ile ilgi bir şeyler yazıyorum. Bu yüzden benim çalışmalarım güzel hepsini severek yaptım. Arkadaşlarımdan hepsi aynı hepsi yapmış. Bazıları kötü olmuş ama bence güzel.”*

K2: *“Bazen yazı yazarken zorlandım. Konuşmada Türkçe kelimeleri unuttuğum için Fransızca konuşmak daha kolay geliyor. Keşke daha çok konuşmayı bilsem. Arkadaşlarımla hep Türkçe konuşmalıyım diye düşündüm.”*

K 14: “...*hatalarımı gördüm. Yani daha iyi yapabiliyordim. Arkadaşlarımla ödevime de bakınca aklıma yeni fikirler geldi.*”

Deney grubunda kullanılan öz düzenleyici öğretim stratejiler öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir. Öğrencilerin gelişen olumlu tutumları ile ilgili görüşleri tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Deney Grubundaki Öğrencilerin Kullanılan Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileriyle Gelişen Olumlu Tutumları ile İlgili Görüşleri

Görüşler	f
Dersi sevdim.	15
Dersler eğlenceli oldu	15
Dersler ilgimi çekti.	6
Derslerde zaman hızlı geçiyor.	3
Dersler eskisi gibi sıkıcı değil.	2
Türk okulu önemli devam etmem gerekiyor.	1
Türkçem daha iyi olmalı.	1
Türkçe dersi varken başka şeylere gitmemeliyim.	1

Tablo 27’deki verilere bakıldığında öğrencilerin büyük bir kısmının dersi sevmeye başladığını (f=15), derslerin daha eğlenceli hale geldiğini düşündükleri görülmektedir. Bazı öğrenciler ise öz düzenleyici öğrenme stratejileriyle işlenen derslere ilgi duyduklarını (f=6), derste zamanın hızlı geçtiğini (f=3), sıkılmadıklarını (f=2) bildirmişlerdir. Türkçe dersine devam etmesi, Türkçesinin daha iyi olması için çabalaması ve Türkçe dersini başka etkinliklere tercih etmemesi gerektiği şeklinde düşünceler birer öğrenci tarafından dile getirilmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin uygulama sürecinde edindikleri olumlu tutumlarla ilgili görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

K 7: *“Türk okuluna hep babam zorla gönderdiği için geliyordum. Zaten pek bir şey yapmak istemiyorum. Öğretmen bize ödev verdi gelen hafta herkes yapsın dedi. İlk kez Türk okulu ödevi yaptım. Sonra diğer haftalarda da aynısı oldu. İşte geçen hafta son ödevi yapmıştık. Ben ilk kez ödev çalıştım. Çok mutlu oldum. Türkçe benim için önemli değildi. Şimdi çok önemli oldu.”*

K7: *“Türkçem zaten iyi sanıyordum, iyi olmadığını gördüm. Ama dersler okuldan sonra oluyor. Ben piscine (havuz) gidiyordum önceki sene Türk okuluna gelmedim. Bazen ama şimdi öğretmeniz herkes gelecek dedi. İyi ki gelmişim. Türkçem biraz daha düzeldi. Ve sonra Türk Okulu çok önemli onu öğrendim. Türkçe dersi varken başka şeylere gitmemeliyim.”*

K 8: *“Daha önce evde Türkçeyi hiç çalışmıyordum ama bu sefer hep ödev vardı. Arkadaşlarımızla birlikte çalıştık. Bir de mesela daha önce derlerse sıkılıyordum zaman geçmiyordu öğretmenimiz bu kadar ödev verdi çok çalışmak zorunda kaldık.”*

K 2: *“Ders daha iyi oldu. Öğretmen yeni bilgiler öğretti. Yazı yazdık. Artık Sorulara cevap veriyorum. Derste zamanımız hızlı geçti. Arkadaşlarımızla eğlendik. Ama sanki öğretmenle daha çok konuştuk. Ve yaptıklarımızı yazdık. O eğlenceliydi.”*

Deney grubundaki bazı öğrencileri ise uygulama sürecinin bazı tutumlarında olumsuz değişiklikler yaptığını bildirmişlerdir. Deney grubundaki öğrencilerin tutumlarında meydana gelen olumsuz tutumlara ilişkin görüşleri tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Deney Grubundaki Öğrencilerin Kullanılan Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileriyle Tutumlarında Meydana Gelen Olumsuz Değişiklikler ile İlgili Görüşleri

Görüşler	f
Grup çalışması yapmak çok zor oldu.	15
Bazı arkadaşlar sorumluluklarını yerine getirmedi.	9
Sözlük biraz zordu.	5
Her hafta ödev olması güzel değildi.	5
Arkadaşlarım küsebilirler diye düşündüm.	4
Mektup yazmak beni zorladı.	2
Bayramda yaptıklarımızı anlatmak zordu.	1
Konuşma ödevi olmasaydı iyi olurdu.	1

Tablo 28'e göre deney grubundaki öğrencilerin tamamına yakınının grup çalışmalarında zorlandıkları (f=15) görülmektedir. İş birliği gerektiren grup çalışmalarında bazı arkadaşlarının sorumluluklarını yerine getirmediğini (f=9) düşünen öğrenciler, ayrıca yapılan sözlük (f=5), mektup yazma (f=2), bayramda yaptıklarını anlatma (f=1) ve konuşma (f=1) ödevlerinin kendilerini zorladığını dile getirmişlerdir. Yine uygulama süresince her hafta öğrencilere ödev vermenin öğrencilerin bir kısmı (f=5) tarafından olumlu karşılanmamış, akran değerlendirme yaparken arkadaşlarının küsebileceğini (f=4) düşünmüştür.

Deney grubundaki öğrencilerin uygulama sürecinde tutumlarında meydana gelen olumsuz değişikliklerle ilgili görüşlerinden bazıları şöyledir:

K 12: *“Her şey güzeldi. Sadece beraber çalışamadık. Çünkü ...görevini yapmadı. Onun yerine de çalışmak zorunda kaldım.”*

K 15: “...bir araya gelmek biraz daha zor oldu. Arkadaşlarımızın bazıları ödevini eksik yaptı. Yani onun yüzünden biraz sıkıcı oldu bazıları.”

K 11: “Dersler bizi çok zorlamadı. Ama her hafta başka başka ödevler verildi. Bu beni zorladı. Onun yerine belki sadece bir tane çalışsaydı daha iyi olurdu sanırım. Ama öğretmenimize teşekkür ederim. Çünkü yaptıklarımızı hep iyi dedi. Çalışma yapmamızı teşvik etti.”

K 5: “Derslerimiz güzeldi. Çok sevdim tüm etkinlikleri. Ama sınıfta keşke konuşma yapmasaydık. Çok utandım o zaman.”

K 4: “...sözlük yaparken zorlandım.”

K 3: “...bazı zamanlarda kendimize not vermedik ama ödevlerimi daha iyi yapmam için dikkatli olmam gerektiğini gördüm. Mesela mektup ödevimi son gün yazdım çok hızlı oldu, kötü yazdım. Öğretmenimiz bize kendiniz değerlendirin dediğinde onları yazdım. Bir daha böyle bir şey yapmamam gerekiyor işte bunları hissettim. Arkadaşlarımınkini bakarken önce küserler diye düşündüm ama sonra doğru olmak gerektiğini söyledim kendime kötü ise kötü yazdım iyi ise iyi. Arkadaşlarımın çok hataları var. Dikkat etmedikleri için güzel yapmamışlar.”

Araştırmada deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersindeki başarılarının arttığı belirlenmiştir. Deney grubu öğrencileri başarılarının artmasının öz düzenleyici öğretim stratejileri ile yapılan uygulamanın etkisi ile ilgili görüşler dile getirmişlerdir. Tablo 29’da öğrencilerin bu konudaki görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 29

Deney Grubundaki Öğrencilerin Kullanılan Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri

Görüşler	f
Türkçeye daha çok çalışmaya başladım.	17
Notum arttı.	10
Her zaman çalıştığım için notum arttı.	2
Notum çok az arttı.	2
Daha rahat konuşmayı başardım.	2
Notum değişmedi.	1
Notum azaldı.	1
Okulda çok çalıştık, yazdık, okuduk, konuştuk.	1

Tablo 29'daki veriler incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin hepsinin yapılan uygulama ile Türkçe dersine daha çok çalışmaya başladıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bazı öğrenciler, çalışma sürelerindeki artışla beraber notlarının yükseldiğini (f=10), çalışmanın öğrenme sürecine yayılmasının notlarını yükselttiğini (f=2), konuşma becerisini geliştirdiğini (f=2) bildirmişlerdir. Bir öğrenci ise okulda çok çalışmaya, yazmaya, okumaya ve konuşmaya başladıklarını söylemiştir. Öğrencilerden bazıları ise olumsuz görüşler bildirerek, notlarının çok az arttığını (f=2), değişmediğini (f=1) ve azaldığını (f=1) vurgulamışlardır.

Deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarındaki artışla ilgili dile getirdiği düşüncelerden bazıları şu şekildedir:

K 6: "Notlarım yükseldi. Çünkü hep çalıştık. Daha önce çalışmaktan sıkılıyordum. O yüzden çalışmıyordum notum düşük oluyordu."

K 16: “Aslında çok çalıştık. Hep sınav çalışma kâğıdı doldurduk. Ben de çok çalıştım ama işte önce notum aynı kaldı, değişmedi. Neden oldu bilmiyorum ama sınavda sanki biraz ilgim olmadı. O gün maça gidecektim. Hızlı yapıp verdim. Kontrol da yapmadım. Sonra baktım. Dikkatsiz yapmışım.”

K 17: “Türkçe sınavını az yapıyorduk zaten. İşte öğretmen bir test yapıyor ya hani a b c diye işaret yapıyordum. Hep o oluyor zaten. Ama şimdi yazı yazdık işte öğretmen bir fıkra vermişti. Onu çok anladım. Sonra yazıyı da yazmıştık derste. İyi öğrendim ben. Öyle iyi yazınca notum da yükseldi.”

Araştırmanın yedinci alt probleminde deney grubundaki öğrencilerin bilgilerindeki kalıcılığın daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin uzun süreli öğrenme becerilerine dönüştürmesinin bir sonucudur.

Araştırmada elde edilen bulgulara bakıldığında deney grubundaki öğrenme sürecinin daha etkili olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejilerini etkin bir şekilde kullanması öz düzenleyici öğrenme stratejilerini öğrenmelerini kolaylaştırmış, derse ilişkin tutumlarını geliştirmiş ve akademik başarılarını artırmıştır.

Bölüm IV: Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda tartışma yapılarak sonuç ve öneriler verilmiştir.

Tartışma

Bu çalışmada, Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocukları ile yapılan bu çalışmada katılımcıların öz düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanmalarının Türkçe öğrenmeleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma sürecinin etkisini daha iyi belirlemek ve elde edilen nicel bulguları açıklamak için deney grubundaki öğrencilerle görüşme yapılmıştır.

Araştırmada deney grubundaki öğrencilerin öğrenme sürecinde öz düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanmalarının öz düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma becerilerini kontrol grubundaki normal öğretime göre daha fazla geliştirdiği belirlenmiştir. Bu kapsamda öz düzenleyici beceriler ile ilgili hem dil öğretiminde hem de diğer alanlarda yapılan çalışmaların sonuçları ile bu çalışmanın sonuçları karşılaştırılarak ilgili tartışma şu şekilde verilmiştir:

Pintrich (1999) ile Simpson ve Nist (2000) strateji kullanımının tüm öğretim sürecine yayılması gerektiğini düşünerek yaptıkları çalışmalarda öğrenci başarısının arttığını tespit etmişlerdir. Araştırmanın birinci alt problemiyle ilgili ulaşılan sonuç incelendiğinde deney grubunda gerçekleştirilen deneysel işlem ile öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejilerini herhangi bir müdahalede bulunulmayan kontrol grubuna göre daha etkili kullandıkları görülmektedir. Bu durum araştırma sonuçlarının Pintrich ile Simpson ve Nist çalışmalarında elde edilen sonuçlarla benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Shunck ve Rice (1989) öğrencilerin öz düzenleyici stratejilerini kendileri oluşturmaları için okuma ve anlama sürecinde hedef belirleme stratejisi kullanan öğrencilerin başarılarını incelemişlerdir. Çalışmalarında hedef belirleyerek okumaya başlayan öğrencilerin metnin ana

fikrini belirlemede, öğrenmelerini kontrol etmede ve süreç yönetiminde başarılarının arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmamızda öğrencilere doldurtulan formların ilk kısmında hedef belirleme bölümü verilmiş ve öğrencilerin bu stratejiyi kullanmaları sağlanmıştır. Bu form ile öğrencilerin hedef belirleme stratejisini etkin kullanmaları sağlanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin başarılarının artmasında bu stratejinin kullanılmasının da etkili olduğu düşünülmektedir. Bu durum çalışmamızda alanyazınındaki diğer araştırmalarla benzer sonuçlara ulaşıldığını göstermektedir.

Pintrich (1995) derslerde öz düzenleyici strateji kullanımının avantajlarından bahsederken öğrencilere dönüt vermenin önemini vurgular. Shunck ve Rice (1991) hedef belirleme stratejisini kullanan öğrencilere dönüt vermenin öğrenmeleri nasıl etkilediğini belirlemek için yaptıkları çalışmada öz düzenleyici stratejileri kullanan öğrencilere dönüt verildiğinde öğrencilerin başarılarının daha çok arttığını tespit etmişlerdir. Bu çalışmada dönütlerin verilmesi için tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme etkinlikleri kullanılmıştır. Öğrencilere her hafta farklı kazanımları ölçen ödevler hazırlanmış, ders öğretmeniyle beraber değerlendirilmiş sonuçlar öğrencilere ulaştırılmıştır.

Öğrencilere öğretim devam ederken verilen dönütler ile kendi öğrenme yeteneklerini fark etme ve geliştirme imkânı sağlanmaktadır (Schunk ve Rice, 1991; Smith, 2001). Bu yüzden derslerde dönütlerin olabildiğince hızlı verilmesine önem verilmiştir. Dönütlerin etkin ve hızlı verilmesinin, öğrenmeler üzerindeki olumlu etkisi öğrenci görüşmelerinde dile getirilmiştir. Ayrıca öğrencilere kendi çalışmalarını ile arkadaşlarının çalışmalarını değerlendirme fırsatı sunularak yapılan dönütlerin anlamlı olması sağlanmıştır. Öğrenciler verilen dönütlerle öğrenmelerini yeniden şekillendirdiklerini belirterek, gözden geçirme ve yeniden oluşturma stratejilerini kullanmışlardır. Bunun sonucunda uygulamada haftalar ilerledikçe daha nitelikli ödevler hazırlanmaya başlanmıştır.

Chen (2002), öz düzenlemenin öğrenme çevresini düzenleyen öğrenciler tarafından daha kolay gerçekleştirdiğinden bahseder. Öğrencinin bu stratejiyi kullanması, karşılarna çıkacak problemleri önceden sezerek alınacak önlemleri belirlemesini sağlar. Bu araştırmada öğrencilerin toplantılar yaparak çalışma ortamlarını hazırladıklarını, ödevler için uygun zaman dilimleri oluşturduklarını bildirmeleri öğrenme çevresini düzenlemelerine yönelik çabalarını belirtir.

Öğrenciler yeni bilgiler öğrenirken bazen yardıma ihtiyaç duymaktadır. Bu durumda öğrenci yardım almaya teşvik edilerek öğrenmede meydana gelebilecek aksaklıkların önüne geçilebilir (Cho, 2004; Üredi, 2005). Cho (2004), çalışmasında öğrencilerin öğrenirken karşılarna çıkan öğrenme güçlüklerini aşmak için yardım arama stratejisini kullandıklarında daha başarılı sonuçlara ulaştıklarını belirlemiştir. Bu araştırmada öğrenciler öğrenmede zorlandıklarında yardıma başvurduklarını belirterek bu stratejiyi kullandıklarını ve bunun öğrenmelerini kolaylaştırdığını söylemişlerdir. Sonuç olarak öğrencilerin başarılarının artmasına etki eden yardım arama stratejisinin de öğrenciler tarafından kullanıldığı görülmektedir.

Ayrıca deney grubu öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanmalarını desteklemek için yapılan etkinlikleri değerlendirirken daha önceden zorlandıkları konuları öğrenmek için yardım alamadıklarını, ancak öğretmenin ödevlerde zorladıkları zaman isterse yardım alabilecekleri söylemesiyle bu stratejiye başvurduklarını belirtmişlerdir. Bu durum, araştırmanın benzer çalışmalarda ortaya çıkan sonuçlar bakımından tutarlılık gösterdiği belirlenmiştir.

Bireyler amaç ve hedeflerine ulaşmak için zamanını düzenler ve yönetir. (Uğur, 2000). Uygulama sürecinde öğrencilere, Türkçe dersine çalışma zamanlarının düzenlenmeleri için “Çalışma Sürecinde Zamanı Kullanma Becerisi Kazandırma Formu” doldurtulmuştur. Öğrenciler görüşmelerde süreyi planlayarak kullanmalarının başarılarını artırdığını

vurgulamışlardır. Bu sonuç zamanı planlama becerisinin öğrenciler tarafından etkin bir şekilde kullanıldığını ortaya koymaktadır.

Okuma becerilerini öz düzenleyici strateji kullanımıyla destekleyerek geliştirmek için Butler ve arkadaşları (2011) tarafından çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada öz düzenleyici stratejileri uygulayan öğrencilerin okuma becerilerini kullanarak yeni öğrenme yolları oluşturdukları ve daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Bu yüzden Butler ve arkadaşları, öz düzenleyici strateji kullanımının teşvik edilmesi gerektiğine ve öğretmenlerin bu tür ortamlar oluşturmasının önemli olduğuna yönelik görüş bildirmişlerdir. Bu çalışmada öğrencilere “Okuduğunu Anlama ve Özetleme Becerisi Kazandırma Formu” kullanılarak okuma becerisinin bir öğrenme stratejisine dönüştürülmesi sağlanmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin başarıları normal öğretimin sürdürüldüğü kontrol grubuna göre daha fazla artmıştır. Bu yönüyle bu çalışmada Butler ve arkadaşlarının çalışmasına benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir.

İnce (2011), yaptığı çalışmada Fransa’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının yazılı ve sözlü anlatımlarının yanında diğer dil becerilerinin de yeterince gelişemediğini belirlemiştir. İnce’nin çalışmasında çıkan sonuca bakıldığında, öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan bu çalışmada elde edilen olumlu sonuçların çok önemli olduğu söylenebilir.

Zimmerman ve Risemberg (1997) öğrencilerin yazma becerilerinin öz düzenleyici öğrenme ile beraber geliştiğini belirlemiştir. Aynı şekilde Özbay (2008) ve Uygun (2012) da yazma becerilerinin öz düzenleme stratejileriyle geliştiğini gösteren çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Bu durum, araştırmada alandaki benzer çalışmalarla aynı doğrultuda sonuçlara ulaşıldığını göstermektedir.

Aregu (2013), öğrencilerin öz düzenleme stratejileri kullanarak konuşma, Ying Lin ve Ni Gan (2014) ise dinleme becerilerini geliştirdiklerini tespit etmişlerdir. Bu çalışmada

öğrencilerin uygulama ile konuşma ve dinleme konusunda daha özenli davranmaya başladıklarını belirtmesi söz konusu çalışmalar ile aynı doğrultuda sonuçların elde edildiğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin derse ilişkin tutumlarının karşılaştırıldığı alt problemlerde deney grubunun tutumlarının kontrol grubunun tutumlarına göre daha fazla geliştiği tespit edilmiştir. Bu kapsamda alanda yapılan çalışmaların sonuçlarına bakılmış ve bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlarla benzer ve farklı yönlerine bakılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin öz düzenleme stratejilerini kullanmaları derse karşı geliştirdikleri tutumları normal öğretim yapıldığı kontrol grubundan daha çok etkilediği belirlenmiştir. Bu sonuç, öz düzenleme becerisine sahip öğrencilerin öğrenmeye karşı tutumlarının gelişmiş olduğunu vurgulayan Zimmerman'ın (2002) görüşü ile örtüşmektedir.

Öğrencilerin Türkçe dersinde daha önceden zorlandıkları okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerine yönelik olumsuz tutumlarının araştırmanın uygulama basamağında gerçekleştirilen öğrenme etkinlikleriyle değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının ana dillerindeki yazım becerisini inceleyen Baklavacı (2013) öğrencilerin yazma konusunda başarısız ve düşük motivasyona sahip olduklarını belirlemiştir. Bu çalışmada öğrenciler görüşme sırasında Baklavacı tarafından belirlenen problemleri uygulama öncesinde yaşadıklarını; ancak uygulama sonrasında artan öz güvenle beraber bu problemlerin azaldığını ya da ortadan kalktığını dile getirilmişlerdir. Bu durum öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdikleri ve bu beceriye ilişkin korkularını yendiklerini ortaya koymaktadır.

Yapılan bazı çalışmalar ise (Samsa Yetik, 2011; Kuyumcu Vardar, 2011) öğrencilerin derse karşı tutumlarının öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin kullanılmasından etkilenmediğini ortaya çıkarmıştır. Oysa bu çalışmada öğrenciler uygulamadan önce

çekindiklerini, kendilerini ifade etmekte zorlandıklarını uygulama sürecinde öz düzenleme becerilerinin gelişmesiyle bu sıkıntıları atlattıklarını belirtmişlerdir. Bu bakımdan ortaya çıkan sonuç söz konusu araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir.

Öz düzenleyici becerilerin öğrencilerin başarılarını etkilediği bilinmektedir. Bu araştırmada deney grubunda öz düzenleyici stratejilerin kullanılması öğrencilerin başarılarını arttırmıştır. Alanda gerçekleştirilen diğer çalışmalar araştırmacı tarafından incelenmiş, bu araştırma ile benzer ve farklı yönleri ortaya konulmuştur.

Öz düzenleme becerisine sahip öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu bilinmektedir. Yapılan birçok çalışma bu düşünceyi desteklemektedir (Zimmerman, 1990; Pintrich ve De Groot, 1990; Zimmerman ve ark., 1992; Schunk ve Ertmer, 2000; Zimmerman, 2001; Schunk, 2001; Zimmerman, 2002; Uygun, 2012; Eker, 2012). Aynı şekilde bu çalışma sonuçları bakımında dile getirilen görüşle aynı doğrultudadır.

Boekaerts (1998), öz düzenleme becerisinin aktifleştirilmesini, öz düzenleme stratejilerinin kullanımına bağlarken öğrencilerin öz düzenleme stratejilerini kullanmasını ise başarıya giden yolda vazgeçilmez bir etken olarak kabul eder. Benzer şekilde Zimmerman ve arkadaşlarının (1992) çalışmasında öz düzenleme stratejilerini kullanan öğrencilerin notlarının dönem sonunda arttığını belirlemişlerdir. Zimmerman ve arkadaşları ayrıca strateji kullanımının öğrencilerin motivasyonlarını etkilediği sonucuna varmışlardır.

Pintrich ve De Groot (1990) yedinci sınıfa devam eden öğrencilerle gerçekleştirdikleri çalışmada sınıf içinde motivasyon artırıcı çalışmaların kullanmanın öğrencilerin başarısını yükselttiğini belirlemişlerdir. Yapılan bu araştırmada öğrencilerin motivasyonuna önem verilmiş ve motivasyonu artırmak için eğitim sürecinde aktif olmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin görüşlerinden elde edilen bulgulardan deneysel işlem ile Türkçe dersinde motivasyonlarının arttığı belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme

stratejilerini başarılı bir şekilde kullanmaya başladıklarını göstermektedir. Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar bu yönüyle Pintrich ve De Groot tarafından yapılan çalışma ile örtüşmektedir.

Öğrencilerin öğrenme sürecinde öğrendiği bilgileri kalıcı hale getirmesi öz düzenleyici becerilerin uzun süreli becerilere dönüşmesi ile daha kolaylaşır. Bu çalışmada deney grubundaki öğrencilerin öz düzenleyici stratejiler kullanmasının öğrenmelerini kalıcı hale getirmede etkili olduğu görülmüştür.

Öğrenmelerin kalıcı olması öğrenenlerin uyguladığı stratejilere ve bu stratejilerin kullanılma biçimlerine bağlıdır (Akar, 2003). Bu bakımdan öğrenmelerin kalıcılığında öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin kullanımı önemli olmaktadır. Öğrencilerin öğrendiklerinin kalıcı hâle gelmesinde öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin etkisini belirlemeye çalışan Eker (2012) öz düzenleyici stratejilerin öğrenmelerin kalıcılığında etkili olduğunu görmüştür.

Bu araştırmada öz düzenleme becerilerinin öğrenilmesi ve kullanılmasına yönelik etkinliklerin yapıldığı deney grubunun öğrenmelerinin daha kalıcı hâle geldiği sonucuna varılmıştır. Bu sonuç Eker'in (2012) araştırmasında ulaştığı sonuçla aynı doğrultudadır.

Öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin öğrencilerin öğrenmelerini etkilediği sonucuna ulaşan bu araştırma alanda yapılan pek çok çalışma ile benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu kapsamda iki dilli ortamlarda yetişen Türk çocuklarına Türkçe öğretirken öz düzenleyici öğrenme stratejilerinden yararlanılması eğitimin niteliğini arttıracaktır.

Sonuç

Bu araştırmada uygulanan ölçek ve testlerden elde edilen sonuçlar şöyledir:

- Deney grubunda yapılan uygulamanın deney grubunda öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma becerilerini geliştirdikleri görülmüştür.

- Öğrencilerin Türkçe dersine ilişki tutum puanlarının yapılan öğretim etkinlikleri ile arttığı ancak deney grubundaki öğrencilerin tutumlarının olumlu yönde daha fazla değişikliğe uğradığı sonucuna varılmıştır.
- Her iki grupta gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili olduğu ancak deney grubunda meydana gelen artışın daha fazla olduğu belirlenmiştir.
- Öğrencilerin öğrenmelerindeki kalıcılığa bakıldığında, deney grubunda yapılan öğretimin kontrol grubunda uygulanan öğretime göre bilgilerin kalıcı hale gelmesinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin uygulama süreci ile ilgili görüşlerinden çıkarılan sonuçlar şöyledir:

- Yapılan öğrenme etkinlikleri ile Türkçe derslerinin öğrenciler için daha eğlenceli hâle gelmiştir.
- Öğrenciler, Türkçe dersine çalışmak için daha iyi motive olduklarını belirtmişlerdir.
- Öğrencilerin öz güvenleri artmıştır.
- Türkçe dersi öğrenciler açısından daha ilgi çekici hâle gelmiştir.;
- Okuma, konuşma, yazma ve dinleme becerilerinin geliştiği sonucuna varılmıştır.
- Öğrenciler Türkçe dersine çalışma sürelerinin arttığını belirtirken; çalışırken yardıma ihtiyaç duyduklarını, arkadaşları ile çalışmak için bir araya geldiklerini, zamanlarını planladıklarını, öğrenme engellerini ortadan kaldırmak için çabaladıklarını bildirmişlerdir.
- Türkçe dersine yönelik çalışmalarını daha önce sadece ders saatiyle sınırlı tutan öğrenciler gerçekleştirilen araştırma ile evde çalışmaya başladıklarını, kütüphaneye

gittiklerini söylemişlerdir. Bu durum öğrencilerin kaynak yönetimi stratejilerini etkili bir şekilde kullanmaya başladıkları göstermektedir.

- Derslerde yapılan öğrenme etkinlikleri ile öğrencilerin çoğu Türkçe dersinde notlarının arttığını bildirmiştir.
- Öğrenciler derslerde yapılan öz değerlendirme çalışmaları ile kendi hatalarını fark ederek düzeltmeye çalıştıkları yönünde görüş bildirilmişlerdir.
- Akran değerlendirmede öğrenciler arkadaşlarının tepkilerinden çekindiklerini belirtilirken yapılan güzel çalışmaların kendilerine yeni fikirler sunduğu, bir dahaki çalışmalarını bu fikirler doğrultusunda yaptıklarını söylemişlerdir.
- Öğrencilerin Türkçe yazma becerisi konusunda büyük sıkıntılar yaşadıkları, bu durumun yazılı anlatıma dayalı ödevlerin hazırlanmasına olumsuz etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrencilerin grup çalışmaları yapma konusunda sıkıntı yaşadıkları belirlenmiştir.
- Sık sık ödev verilmesinin öğrencilerin derse karşı olumsuz duygular beslemesine neden olduğu görülmüştür.

Öneriler

Bu araştırmada ortaya çıkan sonuçlar iki dilli ortamlarda yetişen Türk çocuklarına yapılan ana dili öğretim sürecinin nitelikler bakımından geliştirilebileceğini göstermektedir. Bunun için söz konusu ortamlarda yapılan ana dili öğretiminden sorumlu olan kuruma, öğretmenlere ve konu üzerinde çalışmak isteyen araştırmacılara yönelik önerilere bu bölümde yer verilmiştir.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğüne Yönelik Öneriler. Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatı içinde bulunan ve yurt dışındaki çocukların ana dilli eğitimi almaları için çalışmalar yürüten Avrupa Birliği Dış İlişkiler Genel Müdürlüğüne yönelik öneriler şöyledir:

- Yurt dışında çalışan öğretmenlerin görev yerlerine gitmeden önce aldıkları seminerlerin daha uzun süreli ve kapsamlı olması gerekmektedir. Ayrıca göreve devam eden öğretmenlerin belli zamanlarda eğitime tabi tutulması gerekmektedir. Öğretmenlere hem göreve başlamadan hem görev süresince verilecek eğitimlerde öz düzenleyici öğretim stratejilerinin kullanımını hakkında bilgi verilmelidir.
- Hazırlanan öğretim programlarına öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin kullanıldığı etkinliklere yer verilerek bu becerilerin öğrencilere kazandırılması sağlanmalıdır.

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmenlerine Yönelik Öneriler. Yurt dışındaki Türk çocuklarına ana dillerini öğretmek için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilen öğretmenlere şu önerilerde bulunulmuştur:

- Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde öğrencilere kendi öğrenmelerini düzenlemeleri imkânı tanıyacak öğretim etkinlikleriyle dersler eğlenceli hâle getirilmelidir.
- Öğretmenler öz düzenleme sürecinde öğrencilerin kendilerini izlemelerine imkân verecek öğretim stratejileri kullanarak öğrencileri desteklemelidirler.
- Öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü dersinde öğrendikleri bilgileri daha etkili kullanmaları sağlamak için motive edici stratejiler kullanılmalıdır.
- Öğrencilere verilen ödevler değerlendirilerek öğrencilere dönütler verilmelidir.
- Öğrenme ortamları, tek başına öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için düzenlenerek yaşanan problemlerin önüne geçilmelidir.

- Öğretmenler, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini öğrenmelerini ve öğretim sürecinde kullanmalarını sağlamak için araştırmada kullanılan öz düzenleme becerisi kazandırma formlarından yaralanmalıdırlar.
- Öğretmenler bağlı buldukları Fransız makamlarıyla iyi ilişkiler geliştirerek yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik yapılan Türkçe ve Türk Kültürü derslerinden alınan notların öğrencilerin sınıf geçmelerinde etkili olmasını sağlamalıdırlar. Derslerden alınan notların sınıf geçmede kullanılması derslere devamı artırmakta ve öğrencilerin derse motive olmasını sağlamaktadır. Bu durumda motivasyon stratejilerini daha sağlıklı işlediği görülmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler. Araştırmacılar yönelik olarak verilen öneriler şöyledir:

- Yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocuklarına ana dili eğitimi konusunda yapılan araştırmaların çoğunun mevcut sorunları belirlemeye odaklandığı görülmektedir. Yeni çalışmalarda araştırmacıların bu kalıpların dışına çıkarak belirlenen aksaklıkların giderilmesi için iki dilli Türk çocuklarına ana dili eğitiminde farklı yollar deneyerek eğitimin nitelikli hâle getirilmesine yönelik çalışmalar yapmalıdırlar. Bu kapsamda ders içi etkinliklerin tasarlanması, uygulanması, yeni öğretim materyallerinin kullanıldığı araştırmalar yapılabilir.
- Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına ana dilleri öğretilirken iki dilli öğretim materyallerine hemen hemen hiç yer verilmemektedir. Dolayısıyla bu tür materyallerin etkililiğine ilişkin çalışmaların yapılması ve etkililiğinin belirlenmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu konuda yapılacak çalışmalar alana büyük katkı sağlayacaktır.
- Bu araştırmada öğrencilerin grup çalışmalarında zaman zaman sıkıntılar yaşadıkları belirlenmiştir. Araştırmacılar yapacakları çalışmalarda yaşanan bu tür sıkıntıların

giderilmesinde yeni yöntem ve teknikler deneyerek öğretmenlere yol göstermelidirler.

Kaynakça

- Aarssen, J. (1996). *Relating events in two languages acquisition of cohesive devices by Turkish-Dutch bilingual children at school age*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Achmet, İ. K. (2005). *Yunanistan'da (Batı Trakya'da) iki dilli eğitim veren azınlık okullarında Türkçe ve Yunanca öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ainley, M. & Patrick, L. (2006). Measuring self-regulated learning processes through tracking patterns of student interaction with achievement activities. *Education Psychology Review*, 18, 267–286.
- Akar, H. (2003). *Impact of constructivist learning process on preservice teacher education students' performance, retention, and attitudes* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akıncı, M. A. (2002). *Développement des compétences narratives des enfants bilingues turc-français en France âgés de 5 à 10 ans*. München: LINCOM Studies in Language Acquisition 03.
- Akıncı, M. A. (2007). Fransa'da Türkçe ana dili eğitimi ve iki dilli Türk çocuklarının dil becerileri. II. *Avrupa Türk Dili Bilgi Şöleni, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi*. Erişim http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/mehmet_ali_akinci_fransada_turkce_ana_dili_egitimi.pdf
- Akıncı, M. A. (2013). *I. Avrupalı Türklerin anadili çalıştayı*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayınları.
- Akpınar, B. (2011). Biliş ve üstbiliş (metabiliş) kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi. *Turkish Studies*, 6(2), 353-365.
- Aksan, D. (1994). Anadili. *TÖMER Dil Dergisi*, 16, 63-71.
- Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim (3. Cilt)*. Ankara: TDK Yayınları.

Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Almanya'da entegrasyon ve asimilasyon tartışmaları. (2008, 1 Mayıs). *Diegaste*. s. 1.

Altun, S. (2005). *Öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin ve öz yeterlik algılarının öğrenme stilleri ve cinsiyete göre matematik başarısını yordama gücü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız, Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aregu, B. B. (2013). Enhancing self-regulated learning in teaching spoken communication: Does it affect speaking efficacy and performance? *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 10(1), 96-109. Erişim <http://e-flt.nus.edu.sg/v10n12013/aregu.pdf>

Asmari, A. A., & Ismail, N. M. (2012). Self-regulated learning strategies as predictors of reading comprehension among students of English as a foreign language. *International Journal of Asian Social Science*, 2(2), 178-201.

Ateşal, Z. (2014). 8-10. sınıf “Türkçe ve Türk Kültürü” ders kitabının hedef yaş düzeyine uygunluğu. *Turkophone Dergisi*, 1(1), 62-73. Erişim <http://www.turkophone.net/wpcontent/uploads/2014/03/Ate%C5%9Fall1.pdf>

Baker, C. (2001). *Second language Acquisition and learning. Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon, GBR: Multilingual Matters Ltd. 109-134.

Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism, (5th ed.)*. New York: Multilingual Matters.

Baker, C., & Jones, S. P. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.

- Baker, W., & Trofimovich, P. (2005). Interaction of native and second-language vowel system(s) in early and late bilinguals. *Language and Speech*, 48(1), 1-27, doi: 10.1177/00238309050480010101
- Baklavacı, S. (2013). *Usage des langues et évaluation des compétences en langue française écrite chez les enfants bilingues (turc-français) en France* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Baleghzadeh, S. (2008). Societal bilingualism and second language education. *Human Sciences*, 56, 43-52. Erişim http://www.sid.ir/en/VEWSSID/J_pdf/94420075604.pdf
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A Social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachandran (eds.) *Encyclopedia of Human Behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press. 71-81. Erişim <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bastie, E. (2015, 2 Mart). L'enseignement des langues étrangères à l'école: le risque du communautarisme. *Le Figaro*. Erişim <http://www.lefigaro.fr/>
- Beardsmore, H. B. (1986). *Bilingualism: Basic principles* (Vol. 1). Multilingual Matters.
- Bialystok, E. & Martin, M. (2004). Attention and inhibition in bilingual children: Evidence from the dimensional change card sort task. *Developmental Science* 7, 325-339.
- Bialystok, E., & Barac, R. (2011). Emerging bilingualism: dissociating advantages for metalinguistic awareness and executive control. *Cognition*, 122(1): 67-73, doi:10.1016/j.cognition.2011.08.003

- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-457
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112.
- Boekaerts, M. (1998). Do culturally rooted self-construal affect students' conceptualization of control over learning? *Educational Psychologist*, 33, 87–108.
- Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in classroom: strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach – EARL presidential address 2001. *Learning & Instruction*, 12(6), 589-604.
- Borkowski, J. G. (1992). Metacognitive theory: A framework for teaching literacy, writing and math skills. *Journal of Learning Disabilities*, 25(4), 253-257.
- Borkowski, J., G. (1996). Metacognition: Theory or chapter heading? *Learning and Individual Differences*, 8(4), 391–402.
- Boud, D. (2012). Introduction: Making the move to peer learning. In D. Boud, R. Cohen & J. Sampson (Eds.), *Peer Learning and Higher Education Learning From and With Each Other* (pp. 1-20). London: Kogan Page Limited.
- Butler, D. L., Cartier, S. C., Schnellert, L., Gagnon, F., & Giammarino, M. (2011). Secondary students' self-regulated engagement in reading: Researching self-regulation as situated in context. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53(1), 73-105.
- Butler, D.L., & Winne, P.H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245–281. 30
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler: öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi* (2. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Büyüköztürk. Ş. (2001). *Deneyisel desenler*. Ankara: Pegema Yayıncılık
- Chen, C. C.(2002). Self-regulated learning strategies and achievement in an introduction to information systems course. *Information Technology Learning and Performance Journal*, 20 (1), 11-23.
- Cheng, E. C. K. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. *The International Journal of Research and Review*, 6(1), 1–16.
- Cho, M.H. (2004). The effects of design strategies for promoting students' self-regulated learning skills on students' self-regulation and achievements in online learning environments. *Association for Educational Communications and Technology*, 27, 19–23.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11.
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41, 537-550.
- Commins, N. L., & Miramontes, O. B. (1987). *A descriptive study of the linguistic abilities of a selected group of low achieving Hispanic bilingual students*. Erişim <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED283378.pdf>
- Corno, L. (1989). Self-regulated learning: A volitional analysis. In J. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research and Practice* (pp. 111-141), New York: Springer-Verlag
- Corno, L. (1993) “The best laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. *Educational Researcher*, 22(2), 14-22.

- Corno, L. (1994). Student volition and education: Outcomes, influences, and practices. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 229-254), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Costa, A., Pickering, M., & Sorace, A. (2008). Alignment in second language dialogue. *Language and Cognitive Processes*, 23, 528-556.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (pp. 209–240), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J.W., & Plano-Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. (2nd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cummins, J. (1977). Cognitive factors associated with the attainment of intermediate levels of bilingual skills. *Modern Language Journal*, 61, 3-12, doi: 10.1111/j.1540-4781.1977.tb03676.x
- Cummins, J. (2009) Bilingual and immersion programs. In: M. H. Long and C. J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching*, (pp. 159-181), Oxford, UK: Wiley-Blackwell, doi: 10.1002/9781444315783.ch10
- Danış, D. ve Üstel, F. (2008). Türkiye'den Fransa'ya göçün toplumsal ve tarihsel boyutları. D. Danış ve V. İrtiş (ed.), *Türkiye'den Fransa'ya Göç ve Göçmenlik Halleri* (ss. 3-32). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi yayınları.
- David, J., & Levallois, B. (2006). *L'enseignement de la langue et de la culture d'origine. Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*. Erişim http://cache.media.education.gouv.fr/file/2005/66/9/2005-090_319669.pdf

- Demir, T. (2010). Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı kapsamındaki Türkçe dersi kazanımlarının değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 913-937
- Demirezen, M. (2003). Yabancı dil ve anadil öğreniminde kritik dönemler, *TÖMER Dil Dergisi*, 118, 5-15.
- Diebold, A. R. (1961), Incipient bilingualism. *Language*, 37, 97-112.
- Eker, C. (2012). *Öz düzenleme sürecinde günlüklerin eğitici işlevi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Eurydice. (2005). Key Data on Education in Europa 2005. Erişim <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/>. Erişim
- Eurydice. (2014). The structure of the European education systems 2014/15. Erişim http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/facts_and_figures/education_structures_EN.pdf
- Flavell J. H. (1985). Cognitive development, Englewood cliffs. NY: Prentice-Hall Inc.
- Göğüş, B. (1998). *Anlatım terimleri sözlüğü*. Ankara: Kurtuluş Ofset Basımevi.
- Goodson, I., & Walker, R. (2005). Putting life into educational research. In R. R. Sherman & R. B. Webb (Eds.), *Qualitative Research in Education: Focus and Methods* (pp. 108-121). London: Routledge Falmer.
- Greene, J. C. (2005). The generative potential of mixed methods inquiry. *International Journal of Research & Method in Education*, 28(2) 207-211, doi:10.1080/01406720500256293

- Guion, S. G., Harada, T., & Clark, J. J. (2004). Early and late Spanish–English bilinguals' acquisition of English word stress patterns. *Bilingualism: Language and Cognition*, 7, 207-226, doi:10.1017/S1366728904001592
- Güneyli, A. (2007). *Etkin öğrenme yaklaşımının anadili eğitiminde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güzel, A. (2010a). *İki dillilere Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: Vizyon Yayınları.
- Güzel, A. (2010b). Türkçe eğitimi bölümlerinde kurulması gerekli görülen ana bilim dalları. *Türklük Bilimi Araştırmaları, Türkçe Öğretimi Özel Sayısı*, 27, 371-383.
- Hakuta, K. Bialystok, E., & Wiley, E. (2003). Critical evidence: a test of the critical-period hypothesis for second-language acquisition. *American Psychological Society*, 14(1), 31-38.
- Heredia, R. R., & Ciéslicka, A. B. (2014). Bilingual memory storage: compound-coordinate and derivatives. In R. R. Heredia, J. Altarriba (Eds.), *Foundations of Bilingual Memory* (pp, 11-20), doi 10.1007/978-1-4614-9218-4_2,
- Hofer, B. K., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. In B. Zimmerman, & D. Schunk (Eds), *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice* (pp. 57–85). New York: The Guilford Pres.
- Huitt, W. (1999). *Conation as an important factor of mind. Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University
- İki dillilik. (2008, 1 Mayıs). *Die Gaste*, s. 1. Erişim <http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi105.html>
- İmer, K. Kocaman, A., ve Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

- İnce, B. (2008). Milli Eğitim Bakanlığı Yurt Dışı Teşkilatında örgütsel iklimin motivasyona etkisi: Fransa örneği. *I. Uluslararası Avrupalı Türkler Kongresi Kitabı* (cilt I, s. 353- 375) Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları No: 165.
- İnce, B. (2011). *Yurt dışındaki Türk çocuklarının anadilleri Türkçede yaşadıkları anlatım sorunları: Fransa örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İnce, B. (2013). Konuşma. *I. Avrupalı Türkler anadili eğitimi çalıştay sorunlar ve çözüm önerileri*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayınları 96.
- Karaağaç, G. (2011). Bireysel iki dillilik ve toplumsal iki dillilik. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, CI(717), 222-228. Erişim http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/gk_ikidillilik/gk_ikidillilik.htm
- Karababa, Z. C. (2005). Avrupa'da anadili öğretimi Türkçe ve İngilizce anadili ders kitaplarının incelenmesi ve karşılaştırılması (Kuzey İrlanda, İskoçya ve İngiltere örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 167, 155-166. Erişim http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3-karababa.htm
- Karacadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: Nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, c. 16, 1, 49-71.
- Karakaş, N. (2009). *İlköğretim 5. sınıf matematik dersi değerlendirme sürecinde ürün dosyası kullanımının öğrencilerin öz düzenleme becerileri, bilişsel strateji kullanımları ve görüşleri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, C. (1988). Yurt dışındaki Türk işçi çocuklarına Türkçenin öğretimi. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dergisi*, 1, 76-83.

- Kecskes, I., & Papp, T. (2000). *Foreign language and mother tongue*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kelle, U. (2006). Combining qualitative and quantitative methods in research practice: purposes and advantages. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 293-311.
- Korkmaz, Z. (1992), *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Kramarski, B., & Michalsky, T. (2010). Preparing preservice teachers for self-regulated learning in the context of technological pedagogical content knowledge. *Learning and Instruction*, 20(5), 434–447.
- Kuyumcu Vardar, A. (2011). *Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce başarılarına, öz-düzenleme stratejileri kullanımına ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Lambert, W. E. (1981). Bilingualism and language acquisition. *Native Language and Foreign Language Acquisition*, 379, 9–22, doi: 10.1111/j.1749-6632.1981.tb41993.x.
- Landry, R., & Allard, R. (1993). Beyond socially naive bilingual education: the effects of schooling and ethnolinguistic vitality on additive and subtractive bilingualism. In: Malave, Lilliam M., (Eds.), *Annual Conference Journal* (pp 1-30). Erişim <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED360866.pdf>
- Lee, S. (2002). Gender differences in self-regulated on-line learning strategies with in Korea's university context. *Educational Technology Research and Development*. 50 (1), 101-109. Erişim <http://dasan.sejong.ac.kr/~inlee/set/articles/5001-11.pdf>
- Mackey, F. W. (1970). İnterference, integration and the synchronic fallacy. *Paper prepared for the twenty-first table meeting on linguistics and language studies, Georegetown University*. Erişim <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED042139.pdf>

- Mackey, W.F. (1977), "The description of bilingualism. In J.A. Fishman (Eds.), *Readings in the Sociology of Language* (pp. 554-584). Netherlands: Mouton Publishers.
- McCann E. J., & Garcia, T. (1999) Maintaining motivation and regulating emotion: Measuring individual differences in academic volitional strategies. *Learning & Individual Difference*, 11(3), 259-279.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
Erişim http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/programlar/ilkogretim/turkce6_8.rar
- MEB. (2008). *Yurt dışında görevlendirilecek öğretmenlerin mesleki yeterlik sınavı ile temsil yeteneği mülakatı kılavuzu*. Erişim
http://yegitek.meb.gov.tr/Sinavlar/Klavuz/2008/DisiliskilerKlavuz_15_11_2008.pdf
- MEB. (2009). *Yurt dışındaki Türk çocuklarının Türkçe ve Türk kültürü dersi programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB. (2010a). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve bu alan için öğretmen yetiştirmenin önemi ve gereği. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı Kitabı*. Marmaris: Promeda Yayınları
- MEB. (2010b). *Yurt dışında görevlendirilecek öğretmenlerin mesleki yeterlik sınavı ile temsil yeteneği mülakatı kılavuzu*. Erişim:
<http://www.ogretmenlersitesi.com/files/misc/2010disiliskilerkilavuz.pdf>
- MEB. (2011). *Yurt dışında görevlendirilecek öğretmenlerin mesleki yeterlik sınavı ile temsil yeteneği mülakatı kılavuzu*. Erişim
<http://yegitek.meb.gov.tr/Sinavlar/Klavuz/2010/2011disismulakat.pdf>
- MEB. (2012). *Yurt dışında görevlendirilecek öğretmenlerin mesleki yeterlik sınavı ve temsil yeteneği mülakatı kılavuzu*. Erişim

http://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2012/kilavuz/9229_yurtdisioogretmenklvz_2012_1_11_15_9.pdf

MEB. (2013). *Yurt dışında görevlendirilecek öğretmenlerin mesleki yeterlik sınavı ile temsil yeteneği mülakatı kılavuzu*. Erişim

http://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2013/kilavuz/AB_YurtDisiOgrtm_Mulakat/Klavuz.pdf

MEB. (2014). *Yurt dışında görevlendirilecek öğretmenlerin mesleki yeterlik sınavı ve temsil yeteneği mülakatı kılavuzu*. Erişim

http://www.yurtdisigorev.com/FileUpload/ds392775/File/s%C3%ACnav_k%C3%AClavuzu_2015.pdf

Molal, N. (2005). *Romanya Türk toplulukları örneğinde iki dillilik* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Moradi, H. (2014). An investigation through different types of bilinguals and bilingualism. *International Journal of Humanities & Social Science Studies (IJHSSS)*, 1(2), 117-112.

Mumford, A. (1991). Individual and organizational learning: balance in the pursuit of change. *Studies in Continuing Education*, 13(2), 115-125.

O'neil, B. (2004). Semilingualism and cognitive deficiency. *Language and Culture Studies*, 15(3), 199-205. Erişim http://www.ritsumei.ac.jp/acd/re/k-rsc/lcs/kiyou/15_3/RitsIILCS_15.3pp.199-205Oneill.pdf

Oksaar, E. (1970). Bilingualism. In T. A. Sebeok (Eds.), *Current trends in Linguistics*, 9, 476-511. Paris: The Hague.

- Özbay, A. (2008). *Yabancı dilde bilgilendirici yazma alanında öz düzenleme becerilerinin kullanımı ve başarı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özcan, E. (2011). 6.-7. sınıf Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabının okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğu: Fransa örneği. *Sakarya University Journal of Education (SUJE)*, 1(2), 16 - 24. Erişim <http://suje.sakarya.edu.tr/article/viewFile/1024000015/1024000017>
- Özmenteş, S. (2008). Çalgı eğitiminde öz-düzenlemeli öğrenme taktikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 157–175.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89–101
- Peal, E., & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76, 1–23.
- Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. In C. Ames, M. Maehr (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement: Vol. 6. Motivation Enhancing Environments* (pp. 117–160). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *Journal of Educational Research*, 31, 459–470.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning*. Michigan: School of education building. The University of Michigan.

- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Theory, Research and Applications* (pp. 452–502). San Diego, CA: Academic Pres.
- Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Piske, T., Flege, J.E., Mackay, I.R.A., & Meador, D. (2002). The production of English vowels by fluent early and late Italian-English bilinguals. *Phonetica*, 59(1), 49–71, doi:10.1159/000056205
- Puustinen, M., & Pulkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269-286.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism* (2nd ed.). Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.
- Samsa Yetik, S. (2011). *Çevrimiçi öz düzenleyici öğrenme ortamında farklı denetim odaklarına göre sunulan metabilşsel rehberliğin öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerine ve öz yeterlik algılarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarı, A., ve Akınoğlu, O. (2009). Öz-düzenlemeli öğrenme: modeller ve uygulamalar. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 139-154.
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: the educational legacy of P. R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85–94
- Schunk, D. H., & Ertmer, P.A., (2000). Self-regulation and Academic Learning: Self- efficacy Enhancing Interventions. In Boekaerts, M., Pintrich, P.R. ve Zeidner, M. (Ed.). *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press.

- Schunk, D. H., & Rice, J. M. (1989). Learning goals and children's reading comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 21, 279-293.
- Schunk, D. H., & Rice, J. M. (1991). Learning goals and progress feedback during reading comprehension instruction. *Journal of Reading Behavior*, 23, 351-364.
- Schunk, D.H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B.J. Zimmerman and D.H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (pp. 123-151). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scott, J. E. (1996). Self-efficacy: A key to literacy learning. *Reading Horizon*, 36, 195-213.
- Sebba, M. (2011). Societal bilingualism. In R. Wodak, B. Johnstone, & P. Kerswill (Eds.), *The SAGE Handbook of Sociolinguistics*, (pp. 445-460). London: SAGE Publications Ltd. doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781446200957.n31>
- Şen, Ü. (2010). Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Eğitimine Yönelik Millî Eğitim Bakanlığı Bünyesinde Yapılan Çalışma ve Uygulamalar. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 2 (3), 239-253.
- Simpson, M. L., & Nist, S. L. (2000). An update on strategic learning: It's more than textbook reading strategies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(6), 528-541.
- Sinan, A. T. (2006). Ana dili eğitimi üzerine bazı düşünceler. *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-78.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights?* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Sorace, A. (2011). Cognitive advantages in bilingualism: Is there a bilingual paradox? In P. Valore (Eds.) *Multilingualism. Language, Power and Knowledge* (pp. 335-358). Pisa: Edistudio.
- TBMM. (2001). *Fransa raporu*. Erişim http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/belge/fransa_raporu.pdf
- TDK. (2014). *Güncel sözlük*. Erişim http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5536d1c4d14118.16079753
- Templin, S. A. (2011). *Examining the effects of self-efficacy sources on English as a second language (ESL) self-efficacy beliefs and esl proficiency* (Unpublished doctoral dissertation). Trident University International, California.
- Tezbasaran, A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.
- Turan, S., ve Demirel, Ö. (2010). Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin akademik başarı ile ilişkisi. Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 38, 279-291.
- Türker, E. (2000). *Turkish-Norwegian codeswitching: evidence from intermediate and second generation Turkish immigrants in Norway* (Unpublished doctoral dissertation). University of Oslo, Norway
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- Uğur, A. (2000). Çalışma hayatında zaman yönetimi. *MPM Kalkınmada Anahtar Verimlilik Dergisi*. 12(143), 18-22.

- Üredi, I. (2005). *Algılanan anne baba tutumlarının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz- düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Üredi, I., ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.
- Uygun, M. (2012). *Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Vardar, B. (2007). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yay.
- Weinreich, U. (1979). *Languages in contact*. The Hague: Mouton.
- Winne, P.H. (1995). Inherent Details in Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 30(4), 173–187.
- Winne, P.H., & Stockley, D.B. (1998). Computing technologies as sites for developing self-regulated learning. In D.H. Schunk and B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice* (pp.106-136). New York: The Guilford Press.
- Winne, P.H., & Perry, N.E. (2000). Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 531–566). San Diego, CA: Academic Press.
- Wolters, C. A., Pintrich, P. R., & Karabenick, S. A. (2003). Assessing academic self-regulated learning. *Paper Prepared for the Conference on Indicators of Positive Development: Definitions, Measures and Prospective Validity*. Sponsored by Child Trends, National Institutes of Health.

- Yağmur, K. (2006). Batı Avrupa'da Türkçe öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 134, 26-41.
- Yağmur, K. (2007). İki dilli çocukların dil becerilerinin ölçümü ve eşik kuramı. *Dil Dergisi*, 135, 60-76, doi: 10.1501/Dilder_00000000067
- Yamaç, A. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile matematiğe yönelik tutum ve başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Yaylacı, A. F. (2008). Belçikalı ve Türk eğitimcilerle velilerin Türkçe ve Türk Kültürü dersine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *I. Uluslararası Avrupalı Türkler Kongresi Kitabı* (cilt I, s. 236-253) Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları No: 165.
- Yazıcı, Z. (2007). *Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçeyi kazanımlarına dil merkezli okul öncesi eğitim programının etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yazıcı, Z., ve Temel, F. (2011). İki dilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 145 – 158.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2003). Ana dili öğretiminin temel ilkelerine karşılaştırmalı bir bakış (Türkçe ve Almanca ana dili öğretimi programları örneğinde). *Dil Dergisi*, 120, 5-21.
- Yıldız, C. (2012). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı yayınları.

- Ying Lin, C., & Ni Gan, X. (2014). Taiwanese college students' use of English listening strategies and self-regulated learning. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 2(5), 57-65.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons. M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Education Psychology*, 82(1), 51–59.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Education Psychology*, 81(3), 329–339.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J. (2000a). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Self-Regulation: Theory, Research and Applications* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2000b). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.

- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk, (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement* (2nd ed.) (pp. 1-39). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (2002). *Developing self-regulated learners beyond achievement to self- efficacy*. Washington: American Psychological Association.
- Zimmerman, B. J., & Campillo, M., (2003). Motivating self-regulated problem solvers. In J. E. Davidson & R. J. Sternberg (Eds.), *The Psychology Of Problem Solving* (pp. 233-262). New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 1-12). New York: Routledge.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons. M. (1992). Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.
- Zimmerman, B. J., Bonner S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners, beyond achievement to self-efficacy*. Washington: American Psychological Association.
- Zimmerman, B.J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D.H. Schunk and B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice* (pp. 1-19). New York: The Guilford Press.
- Zimmerman, B.J., & Paulsen, A.S. (1995). Self-monitoring during collegiate studying: An invaluable tool for academic self-regulation. In P. Pintrich (Eds.), *New Directions in College Teaching and Learning: Understanding Self-Regulated Learning* (pp. 13–27). San Francisco: Jossey-Bass.

Zimmerman, B.J., & Risemberg, R. (1997) Caveats and recommendations about self-regulation of writing: A social cognitive rejoinder. *Contemporary Educational Psychology*. 22(1), 115-122.

Zimmerman, D. J. (1999). *Peer effects in academic outcomes: Evidence from a natural experiment*. Williamstown, Mass.: The Williams Project on the Economics of Higher Education.

Ekler

Ek A: Müşavirlikten Alınan İzin Yazısı

T. C.
PARİS BÜYÜKELÇİLİĞİ
EĞİTİM MÜŞAVİRLİĞİ

SAYI : 27822395/203.1/ *142*
KONU : Sınıflarda araştırma izni talebiniz

27.02.2015

Sayın Yusuf ÇELİK
Türkçe ve Türk Kültür Dersleri Öğretmeni

İlgi : 05/01/2015 tarihli dilekçeniz.

Doktora tez çalışmalarınız çerçevesinde, Flers Şehri'nde görev yapan Türkçe ve Türk Kültür Dersleri Öğretmeni Nurten Aydın ile adigeçen öğretmenimizin derslerine devam eden ortaokul öğrencileri ile çalışmalar yapmak istediğinizi bildirdiğiniz ilgede kayıtlı dilekçeniz incelenmiştir.

Flers Şehri'nin bağlı olduğu Orne Milli Eğitim Müdürlüğü ile yapılan yazışma ve Milli Eğitim Bakanlığımız ile yapılan görüşmeler neticesinde; sınıflarda uygulayacağınız test ve diğer materyellere dair Müşavirliğimize ayrıntılı bilgi sunmanız ve ilgili öğrencilerin velileri ile devam ettikleri okul müdürlerini yapılacak çalışmadan haberdar ederek onaylarını almanız şartıyla çalışmanızı gerçekleştirmeniz kabul edilmektedir.

Bilginizi, söz konusu test ve materyel içeriğinin gönderilmesi ve gereken izinlerin alınması konusunda gereğini rica ederim.

Yasemin

Yasemin CELBİŞ
Konsolos
Eğitim Müşavir V.



44 Rue de Sèvres 92100 Boulogne-Billancourt/France
Tel: 0033 147 12 36 23 Faks: 0033 141 31 44 83
Ayrıntılı bilgi için iribat:
e-posta: Paris@meb.gov.tr parisagitim@gmail.com



www.egitimdekimeb.gov.tr



www.fatih-uzunokul.gov.tr



www.ogretim.gov.tr

Ek B: Okullardan Alınan İzin Yazısı

Monsieur le Pincipal,

Pour mon thèse de doctorat j'ai demandé une autorisation pour faire des recherches sur les élèves qui participent aux cours d'ELCO aux services d'éducation de l'ambassade de Turquie à Paris. L'ambassade a eu l'autorisation de la part de l'inspection de l'Orne et me l'a envoyé. Pour faire mes recherches, je dois aussi avoir l'autorisation des parents d'élèves. C'est pour cette raison que je vous demande l'autorisation pour pouvoir finir mon thèse.

Cordialement

le 10/03/2015



Yusuf ÇELİK
Professeur de la Langue et de la Culture Turque de Flers

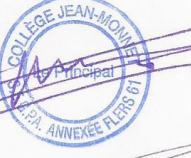




Doktora tezi çalışmamı gerçekleştirmek amacıyla ELCO Türkçe derslerine devam eden öğrencilerle yapmak istediğim araştırma izni için TC Paris Büyük Elçiliği Eğitim Müşavirliğine göndermiş olduğum yazıya verilen cevapta TC Milli Eğitim Bakanlığı ile Flers şehrinin bağlı olduğu Orne Bölgesi Milli Eğitim Müdürlüğünün araştırmayı yapmama izin verdiği belirtilmiştir. Söz konusu yazıda araştırmanın yapılacağı okullardan ve araştırmaya katılacak öğrencilerin velilerinden izin alamam gerektiği belirtilmiştir. Bundan dolayı araştırmamı yapabilmek için izninizi talep ediyorum.

Saygılarımla.

le 10/03/2015


Yusuf ÇELİK
Flers Bölgesi Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmeni





Ek C: Veli izin yazısı

Chers Parents,

Je demande l'autorisation de

Participant aux cours d'ELCO Turque Collège Jean Monnet /Collège Sevigné pour faire mes recherches de doctorat sur le thème "La stratégie de l'autoréglementation de l'enseignement bilingue des élèves d'origine Turcs vivant en France."


Yusuf ÇELİK

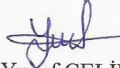
Professeur de la Langue et de la Culture Turque de Flers

le 10/03/2015



Sayın Veli

Collège Jean Monnet/Collège Sevigné okulunda verilen Türkçe ve Türk Kültürü derslerine devam eden oğlunuzla/kızınızile beraber yürütmeyi planladığım "Fransa'da Yaşayan İki Dilli Türk Öğrencilerine Öz Düzenleyici Öğretim Stratejileriyle Türkçe Öğretimi" başlıklı araştırmam için izninizi talep ediyorum.


Yusuf ÇELİK

Flers Bölgesi Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmeni

le 10/03/2015



Ek D: Okuduğunu Anlama Testi

OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ

Sevgili öğrenciler;

Bu test sizlerin, okuduğunu anlayıp anlamadığınızı ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Sizlerden istenen soruları dikkatlice okumanız ve doğru olduğuna inandığımız seçeneği işaretlemenizdir. Testlere verdiğiniz cevaplardan herhangi bir not almayacaksınız. Lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız ve bir soruda birden fazla seçeneği işaretlemeyiniz. İçten cevaplarınız ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Adı-Soyadı:

CANIM KİTAP

Benim kitaplarım hep çiçek kokar. Renk renk güzellik kokar barış ve sevgi yayılır onların ortamında. Belki bu yüzden, kitaplarımla birlikte evimizde daha güzel bir dünya oluşur. En güzeli, ben daha anlayışlı, daha içten, daha sevecen biri oluverdim. Kuşlarla, kelebeklerle, ağaçlarla, bulutlarla dost oldum. Onları bizim yaşamımızla bütünleyerek değerlendirmek ne yararlı bir oyunmuş meğer.

(Aşağıdaki 1.2.3.4. soruları yukarıdaki parçaya göre yanıtlayınız)

1. Yukarıdaki paragrafta, aşağıdakilerin hangisinden söz edilmemistir?

- A) Kitap sevgisi
- B) Kitap okumanın kişiliğimiz üzerindeki olumlu etkileri
- C) Kitap seçiminde dikkat edilecek hususlar
- D) Kitap okumanın yararlı ve zevkli bir uğraş olduğu

2. Paragrafta kitap neye benzemiştir?

- A) Çiçeklere
B) Arkadaşlarımıza
C) Bulutlara
D) Kelebeklere

3. Evde daha güzel bir dünya oluşmasının sebebi parçaya göre nedir?

- A) Anne ve babanın iyi geçinmeleri
B) Zengin ve mutlu bir aile olmaları
C) Çocuğun zeki ve çalışkan olması
D) Kitapların sevgi ve barışı öğretmesi

4. Kitapların çocuk üzerindeki olumlu etkisi aşağıdakilerden hangisi değildir?

- A) Daha anlayışlı olması
B) Daha içten olması
C) Daha kavgacı olması
D) Seven ve sevilen biri olması

AYŞE HANIM

Ayşe Hanım, emekli öğretmendi. Mesleğinden ayrıldıktan sonra evinin önündeki küçük bahçede çiçeklerle ilgileniyordu. Bu arada kedi besliyor, ufak tefek tamirat işlerini yapıyordu.

Yaz aylarında kedi miyavlamaları arasında uyanmak ne güzel şeydi. Yirmi beş yılını verdiği öğrencilerinin yanında kediler ve çiçekler de onun hayatının bir parçası olmuştu. Hayvanları ve çiçekleri sevmeyen, insanları sevebilir miydi?

(Aşağıdaki 5, 6, 7. soruları yukarıdaki parçaya göre yanıtlayınız)

5. Ayşe Hanım, emekli olmadan önce hangi mesleği yapıyormuş?

- A. Bahçıvan
B. Öğretmen
C. İşçi
D. Müdür

6. Ayşe Hanım nereye çiçek dikiyormuş?

- A) Evin önündeki küçük bahçeye B) Okulun bahçesine
C. Küçük evin terasına D. Yol kenarlarına

7. Parçanın ana duygusu aşağıdakilerden hangisi olamaz?

- A. Hayvanları ve çiçekleri sevmeliyiz.
B. Sağlığımızın kıymetini bilmeliyiz.
C. Hayvanları ve çiçekleri sevmeden insanları sevemeyiz.
D. Hayvanlara sevgiyle yaklaşmalıyız.

BENCİL İNSANLAR

Bencil insan, yalnız kendini düşünen, kendi çıkarımı her şeyden üstün tutan insandır. Yalnız kendilerini düşünenler, olayları ve fikirleri daima kendi açısından değerlendirirler. Bunlar, çıkarları herhangi bir nedenle baltalandığı zaman, her türlü kötülüğü yapabilecek bir iç perişanlığa düşerler. Bencil insanlar başkalarına yardım etmekten zevk almadıkları için mutluluk dediğimiz iç rahatlığından yoksundurlar.

(Aşağıdaki 8, 9, 10, 11. soruları yukarıdaki parçaya göre yanıtlayınız)

8. Bu yazının konusu nedir?

- A) Yalnız insanlar B) Bencil insanlar
C) Cahil insanlar D) Zevksiz insanlar

9. Bencil insanlarda bulunmayan özellik aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Yalnız kendi çıkarını düşünür.
- B) Başkalarına yardım etmeyi sevmez.
- C) Çevresindekilerle iyi ilişkiler kurmaktan zevk alır.
- D) Çıkarları için her türlü kötülüğü yapar.

10. Hangisi bencil insanın özelliklerinden değildir?

- A) Paylaşmayı ve yardımlaşmayı sever
- B) Yalnız kendini düşünür.
- C) Kendi çıkarını her şeyden üstün tutar.
- D) Olayları ve fikirleri daima kendi çıkarları açısından değerlendirir.

11. Parçanın ana düşüncesi nedir?

- A) Bencil insan, cahil insandır.
- B) Bencil insan, başkaları ile iyi ilişkiler kuran insandır.
- C) Bencil insan, mutlu insandır.
- D) Bencil insan, olumsuz davranışları yüzünden mutlu olamaz.

Artık yalnızca bir gözlemci değilim. Bu gün katılımcı olmayı öğrendim: oğlumun çocukluğuna katılmayı... Oğlum yıllardır varlığını bile unutmuş olduğum küçük kızın, aklımın bir köşesindeki örümcek ağlarımı süpürüp, yeniden doğmasını sağladı. Tek üzüldüğüm nokta, geçmişte, birlikte oynamak için beni defalarca çağırması olmaları ve ama benim duymazdan gelmiş olmam. **(Aşağıdaki 12 ve 13. soruları yukarıdaki parçaya göre yanıtlayınız)**

12. Yukarıdaki metinde anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Anne ve babaların dikkatli olması gereklidir.
- B) Anne ve babalar kendilerini üzmemelidir.
- C) Anne ve babalar çocuklarına ilgi göstermelidir.
- D) Anne ve babalar gözlemci olmalıdır.

13. Yukarıdaki metinde söz söyleyen kişiyi üzen tek şey nedir?

- A) Çocukların oyun teklifine ilgisiz kalması
- B) Artık gözlemcilikten vazgeçmesi
- C) Çocukların kendisine ilgi göstermeyişi.
- D) Çocuklarını çok sevmesi.

“Leylek kadar içi sıkıldığına inandığım yaratık azdır. Bacalar üzerinde sürekli bekleme, işsizlik halindedir. Ara sıra takır takır ses çıkarırlar ki, fikrimce bu, onların esnemesidir.”

(14. ve 15. soruları yukarıdaki paragrafa göre yanıtlayınız.)

14. Leyleklerle ilgili aşağıdakilerden hangisini söyleyemeyiz?

- A) Sürekli yer değiştirirler. B) Ara sıra takır takır ses çıkarırlar.
- C) Bacalar üzerinde sürekli beklerler. D) İşsizlik halindedirler.

15. Yazar leyleklerin takır takır ses çıkarmalarını nasıl yorumluyor?

- A) Uyuma B) Esneme
- C) Seslenme D) Haberleşme

GÜNEŞLİ ADA

Bir zamanlar köpüklü dalgaları yemyeşil kıyıları döven uçsuz bucaksız bir deniz vardı. Bu büyük denizin ortasında da birçok irili ufaklı ada. Güneşli Ada'nın her tarafı yemyeşil ağaçlarla, bin bir türlü çiçeklerle kaplıydı. Dağlardaki pınarlardan çıkan buz gibi sular, derelerden şırl şırl akardı. Adada her türlü meyve ağaçları vardı. Güneşli Ada'da çalışkan ve iyi yürekli insanlar yasadı. Kimi balıkçılık yapardı, kimi de bahçesini eker biçer, tarımla uğraşırđı. Adanın güneşli gökyüzünden çocukların sesleri eksik olmazdı. Günlerden bir gün ufukta bir gemi görüldü. Herkes merak içinde limana koştu. Gemi limana demir attı.

(Aşağıdaki 16, 17, 18. soruları yukarıdaki parçaya göre yanıtlayınız)

16. Adada aşağıdaki ağaçlardan hangisi vardı?

A) Çam B) Kavak

C) Gürgen D) Meyve

17. Hangisi Güneşli Ada'daki insanların özellikleriyle örtüşür?

A) Tembel – Utangaç B) Kötümser – Üzgün

C) İnatçı – Mutsuz D) Çalışkan – İyi yürekli

18- Ada halkı hangi meslekle uğraşmazdı?

A) Denizcilik B) Balıkçılık

C) Bahçe işleri D) Tarım

Baba, ailenin en büyüğü ve başkanıdır. Anne, onun yardımcısı ve aile hayatının düzenleyicisidir. Baba, bir işe karar vereceğı zaman, başta anne olmak üzere aile bireylerine danışır. Bu şekilde, yapılacak işe ortak karar verilmiş olur. Sorumluluk bütün aileye yayılır.

(19. 20. 21. 22. sorulan parçaya göre cevaplayın)

19. Ailenin başkanı kimdir?

- A) Dede B) Baba
C) Anne D) Ağabey

20. Annenin görevi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Aile hayatını düzenler.
B) Ev işlerinin tamamını yapar.
C) Alışveriş ile ilgilenir.
D) Aile bütçesine yardımcı olur.

21. Baba, bir iş için karar vereceği zaman ne yapmalıdır?

- A) İyiye düşünüp kendi karar vermelidir.
B) Arkadaşlarına danışmalıdır.
C) Başta anne olmak üzere aile bireylerine danışmalıdır.
D) Kararı tamamen anneye bırakmalıdır

22. Yapılacak işe ortak karar verilmesi neyi sağlar?

- A) Sorumluluk bütün aileye yayılır.
B) Bireyler arası tartışmalara sebep olur.
C) Ailede çocukların söz dinlemesini engeller.
D) Ailede farklı düşünceler ortaya çıkar.

İnsan yaratılış itibarı ile sevmeye ve sevilmeye ihtiyaç duyar. Yeni doğan bebek, anne sevgisine muhtaçtır. Ailede sevgi gören çocuk, sağlıklı ve mutlu olarak yetişir, hayatta başarılı olur.

(23. 24. 25. soruları parçaya göre cevaplayın.)

23. İnsan yaratılış gereği neye ihtiyaç duyar?

- A) Sevmeye ve sevilmeye B) Güzel yiyecekler yemeye
C) Mutlu bir yaşam sürmeye D) Lüks bir yerde yaşamaya

24. Yeni doğan bir bebek neye muhtaçtır?

- A) Arkadaş çevresine B) Yemek yemeye
C) Oyun oynamaya D) Anne sevgisine

25. Bir çocuğun hayatta başarılı olması için ne gerekir?

- A) Çok çalışması B) Planlı çalışması
C) Ailede sevgi görmesi D) Arkadaşları tarafından sevilmesi

Ek E: Akademik Başarı Testi

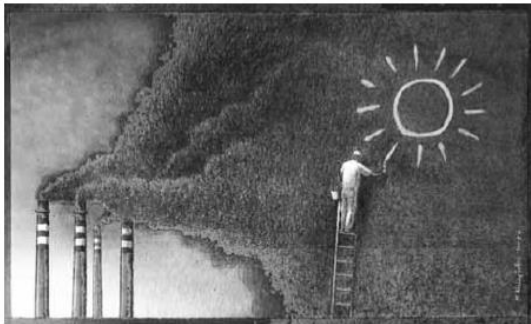
AKADEMİK BAŞARI TESTİ

1. Kahramanlarının Hacivat ile Karagöz olduğu ramazan eğlencelerinde kullanılan oyunun adı nedir?

- a) Gölge oyunu b) Meddahlık
c) Orta oyunu d) Halk oyunu

2. Aşağıdaki atasözlerinden hangisi geleneklerimizi bildirmektedir?

- a) Bir fincan kahvenin kırk yıl hatırı vardır.
b) Akacak kan damarda durmaz.
c) Ağlamayan çocuğa meme vermezler.
d) Korkunun ecele faydası yoktur.



3. Bu karikatür, aşağıdakilerin hangisine dikkat çekmek amacıyla yapılmıştır?

- a) Resim sanatına b) Çevre kirliliğine
c) Rüzgâr enerjisine d) Fabrikaların önemine

Kişi, birlikte olduğu insandan çok etkilenir. Kötü bir insanla düşüp kalkıyorsa kendisi de eninde sonunda o yola girecektir. Arkadaşlıkta, dostlukta insan seçmenin, önemi buradan geliyor.

4. Yukarıdaki paragrafın ana fikri aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- a) İnsanlarla dost olmamalıyız.
- b) Kişiler birlikte olduğu insandan etkilenmez.
- c) Arkadaşlarımızı iyi seçmeliyiz.
- d) Her insanla dostluk kurmalıyız

Pazara gitmeyi çok severdim. Filemi doldurmadan önce başlarım kalabalığın arasında dolaşmaya. Bir süre böylece pazarlık edenlere bakarım. "Üzüm kaç?" "Aman iyisinden koy!" "Yumurtalar taze mi?" diye peş peşe soru soranları seyretmesi öyle eğlenceli olur ki! Hele satıcıların bağırışları!

(5 ve 6. soruları parçaya göre cevaplayınız).

5. Alışveriş yapmadan önce yazar ne yaparmış?

- a) Kalabalığın arasında dolaşmış.
- b) Pazar yerinin dışında oturmuş.
- c) Yemek yermiş.
- d) Fiyatlara bakarmış.

6. Aşağıdakilerden hangisi, müşterilerin yaptığı konuşmalardan değildir?

- a) Aman iyisinden koy!
- b) Yumurtalar taze mi?
- c) Domates kaç lira?
- d) Üzüm kaç?

Günün ilk ışıklarıyla birlikte sesler çoğalmaya başladı. Derken her yanı bir gürültü sardı. Bu olağan dışı bir gürültüydü. Çocuk, korku içinde yatağından fırladı. Pencereye koştu. Camı açtı. Sokağa baktı. Öteden kocaman bir greyder geliyordu. O zaman anımsadı. Karşıdaki arsada yapı

çalışmaları başlayacaktı. Orada bundan sonra top oynayamayacaklardı. Güneş altında fazlaca yandıklarında, koşup zeytin ağacının gölgesine sığınamayacaklardı.

(7, 8 ve 9. soruları yukarıdaki metne göre cevaplayınız.)

7. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi bu metne en uygun başlık olur?

- a) Okuldaki Günler b) Zeytinime Dokunma!
c) Hayvan Sevgisi d) Çiçek Sevgisi

8. Sesler ne zaman çoğalmaya başladı?

- a) Gün batımında b) Günün ilk ışıklarıyla
c) Öğle üzeri d) Gece yarısı

9. Çocuğun korkmasının nedeni neydi?

- a) Greyderin gürültüsü b) Trenin gürültüsü
c) Çocuk gürültüsü d) Ağacın gürültüsü

Bir akşam, aldığı geri vermeyen bir arkadaşı, Nasrettin Hoca'ya "Senden bir dileğim var." demiş. Hoca, adamın gene para isteyeceğini anlayarak "Dilekler karşılıklı, önce benim bir dileğim var, sen onu yerine getir, sonra kendi dileğini söyle." demiş. Arkadaşı "Tamam." deyince Hoca söylemiş dileğini: "Gözünü seveyim, benden borç para isteme!"

10. Bu metinde aşağıdaki öğelerden hangisi yoktur?

- a) Olay b) Yer
c) Zaman d) Şahıs

Bahtiyarlık () çalışmak () eser vermek () yaratmak ve başkalarına iyilik etmektir ()

11. Bu cümlelerde boş bırakılan yerlere hangi noktalama işaretleri getirilmelidir?

- a) (,) (,) (,) (.) b) (;) (,) (,) (...)
- c) (;) (,) (,) (.) d) (;) (,) (;) (!)

12. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde sebep-sonuç ilişkisi vardır?

- a) Kaybolan eşyaların hırsızını bulunamadı b) Çimenli yoldan geçip eve ulaştık.
- c) Yağmur yağmadığından kuraklık oldu. d) Ahmet'in şiirini çok iyi öğrenmiştik

13. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde zıt anlamlı sözcükler bir arada kullanılmıştır?

- a) Gelsen de gelmesen de beni ilgilendirmiyor.
- b) Yavaş yürüyenler hızlı yürüyenleri sevmezler.
- c) Ağladığımı görürse çok üzülecektir.
- d) Kaybettiğin kitabın yerine yenisini alırsın.

I	Çocuklar kendilerine yeni bir oyun ararken az ötedeki kalabalığı fark ettiler.
K	Etrafta bir sürü sütun varken neden o sütunun başına toplanmıştı herkes?
S	İnsanlar mermer bir sütunun önünde kuyruk olmuşlardı.
A	Sütündeki dilek taşını görünce meraklarını da gidermiş oldular.

14. “A, I, K, S” harfleriyle gösterilen cümleler, olayların oluş sırasına göre sıralandığında aşağıdaki kelimelerden hangisi oluşur?

- a) ASIK b) ASKI c) ISKA d) KISA

Mektup, bir iletişim aracıdır. Bireyler arasında yazılanlara özel, kurum ve kuruluşlar arasında yazılanlara da iş mektupları denir.

15. Aşağıdakilerden hangisi özel mektup grubuna girer?

- a) Okuldan gelen mektup.
- b) Türkiye'deki akrabalarımızdan gelen mektup.
- c) Bankanın gönderdiği mektup.
- d) Belediyeden gönderilen mektup.

16. Özel günlerde insanların birbirine gönderdiği yazılı belgelere ne denir?

- a) Tebrik kartı c) Mektup
- b) Hediye kartı d) Kartpostal

17. Hastalanan bir kişiye aşağıdakilerden hangisi söylenir?

- a) Çok yaşa. b) Geçmiş olsun.
- c) Allah rahatlık versin d) Sihatler olsun

Kırmızı renk, her yere farklı anlamlar yükler. Manavda domates, Adana'da kan kırmızı karpuz, Ereğli'de mis kokulu çilek... Hastanede ameliyathaneye son anda yetiştirilen kan...

18. Bu parça aşağıdakilerden hangisini anlatmaktadır?

- a) Kırmızı rengin çok sevilmesi
- b) Kırmızı rengin kişilere çağrıştırdıkları
- c) Kırmızı rengin kullanıldığı yerler
- d) Kırmızı rengin dikkat çekici olması

19. Aşağıdaki cümleyi kurallı hale getirmek için hangi sözcükler yer değiştirmelidir?

Gece kapkaranlıkmiş, çünkü ay saklanmış buluta.

1 2 3 4 5 6

a) 3 ile 6 b) 5 ile 6

c) 4 ile 6 d) 4 ile 5

20. “Bu işte de boyunun ölçüsünü aldı.” Cümlesinde geçen deyimle anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

a) Kendini ispat etmek b) İşin üstesinden gelmek

c) Üstünlüğünü kanıtlamak d) Yetersiz olduğunu anlamak

Ek F: Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği

ÖZ DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda bu ders içerisindeki davranışlarınızı tanımlayan 22 madde bulunmaktadır. Lütfen aşağıdaki ifadelerin size ne derece uyduğunu daire içine alarak belirtiniz. Eğer ifade, size tamamen uyuyorsa “7”yi, hiç uymuyorsa “1”i daire içine alınız. Eğer ifade size daha az ya da daha fazla uyuyorsa, 1 ile 7 arasında sizi en iyi tanımlayan dereceyi daire içine alınız.

Katkılarımız için teşekkür ederim.

Yusuf ÇELİK

Flers Bölgesi Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmeni

	1 Bana hiç uymuyor.	2	3	4	5	6	7 Bana tamamen uyuyor.
1. Sınava çalışırken derste öğrendiğim bilgilerle, kitaptaki bilgileri bir araya getirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
2. Ödevimi yaparken, soruları doğru bir şekilde cevaplandırabilmek için öğretmenin derste anlattığı şeyleri hatırlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
3. Çalışmakta olduğum konuyu öğrendiğimden emin olmak için kendi kendime sorular sorarım.	1	2	3	4	5	6	7
4. Çalıştığım konularda ana fikirlerin neler olduğuna karar vermek benim için zordur.	1	2	3	4	5	6	7

5. Çalıştığım konu zor olduğunda ya çalışmayı bırakırım ya da sadece kolay bölümleri çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
6. Ders çalışırken önemli bilgileri kendi sözcüklerimle ifade ederim.	1	2	3	4	5	6	7
7. Bir anlam ifade etmese bile daima öğretmenin söylediğini anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
8. Sınava çalışırken olabildiğince fazla bilgi hatırlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
9. Çalışırken konuları hatırlamama yardımcı olması için notlarımı yeniden yazarım.	1	2	3	4	5	6	7
10. Yapmak zorunda olmadığım da bile bölüm sonu sorularımı ve alıştırmaları yaparım.	1	2	3	4	5	6	7
11. Çalışma konuları sıkıcı olduğunda bile bitirene kadar çalışmaya devam ederim.	1	2	3	4	5	6	7
12. Sınava çalışırken önemli bilgileri kendi kendime defalarca tekrar ederim.	1	2	3	4	5	6	7
13. Çalışmaya başlamadan önce konuyu öğrenmek için yapmam gerekenleri düşünürüm.	1	2	3	4	5	6	7
14. Yeni ödevleri yapmak için eski ödevlerden ve ders kitaplarından öğrendiklerimden faydalanırım.	1	2	3	4	5	6	7
15. Genellikle çalıştığım şeylerin ne hakkında olduğunu anlamadığımı fark ederim.	1	2	3	4	5	6	7
16. Öğretmen ders anlatırken başka şeyler düşündüğümün ve söyleneni dinlemediğim farkına varırım.	1	2	3	4	5	6	7

17. Bir konuya çalışırken, tüm bildiklerimi birbirine uygun şekle getirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
18. Çalışırken arada bir durup, okuduklarımı gözden geçiririm.	1	2	3	4	5	6	7
19. Bu ders için bir konuya çalışırken hatırlamama yardımcı olması için bilgileri kendi kendime tekrar ederim.	1	2	3	4	5	6	7
20. Çalışmama yardımcı olması için kitabımdaki ünitelerin ana hatlarını çıkarırım.	1	2	3	4	5	6	7
21. Dersi sevmediğimde bile iyi bir not almak için çok çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
22. Çalışırken, okuduklarımla bildiklerim arasında bağlantı kurmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7

Ek G: Türkçe Dersi Tutum Ölçeği

TÜRKÇE DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler;

Bu ölçekte, sizlerin Türkçe dersine yönelik duygu ve düşüncelerinizi öğrenmek amacıyla hazırlanmış cümleler bulunmaktadır. Bu cümlelerin hiçbirinin kesin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Her bir cümleyi okuduktan sonra, cümlelere ne derece katıldığınızı belirtmek için cümlelerin sağındaki seçeneklerden size en uygun olanına (X) işareti koyarak işaretleyiniz. Cümlelerin hiçbirini cevapsız bırakmayınız. Her cümle için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz. Cevaplama sırasında göstereceğiniz özen ve yardımlarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Yusuf Çelik

Flers Bölgesi Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmeni

TÜRKÇE DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ						
	KESİNLİKLE KATILIRIM	KATILIRIM	KARARSIZIM	KATILMAM	KESİNLİKLE KATILMAM	KATILMAM
1. Türkçe çok sevdiğim dersler arasındadır.						
2. Türkçe dersine çalışmak beni dinlendirir.						
3. Türkçe derslerindeki konuların azaltılmasından mutlu olurum.						
4. Türkçe dersine çalışırken canım sıkılır.						
5. Boş zamanlarımda Türkçe çalışmaktan zevk alırım.						
6. Türkçe dersinden korkarım.						

7. İleride Türkçe ile yakından ilgili bir meslek seçmeyi isterim.					
8. Türkçe dersinden hiç hoşlanmam.					
9. Programda Türkçe ders saatlerinin sayısı azaltılırsa mutlu olurum.					
10. Türkçe dersiyile ilgili her şey ilgimi çeker.					
11. Mümkün olsa Türkçe yerine başka bir ders alırım.					
12. Türkçe dersi ödevlerini sıkılmadan zevkle yaparım.					
13. Türkçe dersine mecbur olduğum için çalışıyorum.					
14. Boş zamanlarımda Türkçe dersiyile ilgili çalışmalar yapmaktan hoşlanırım.					
15. Türkçe dersinde kendimi rahat hissedirim.					
16. Türkçe dersinden çekinirim.					
17. Türkçe ders konuları ilgi duyduğum konular değildir.					

Ek H: Öğrenci Görüşme Formu

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Bugün seninle Türkçe dersinde öğretmeninizle beraber kullandığımız etkinliklerle ilgili konuşacağız. Senin burada anlatacaklarının yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde yararlı olacağını düşünüyorum. Burada söyleyeceğin her şey gizli kalacaktır. Eğer istersen görüşme kayıtlarını daha sonra dinleyebilir ya da izleyebilirsin, kayıtlardan silinmesini istediğin bir bölüm olursa silebiliriz. Bu görüşmeyi kabul ettiğin için teşekkür ederim.

Yusuf ÇELİK

Flers Bölgesi Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmeni

1. Derslerde kullanılan etkinliklerin senin için nasıl bir yararı oldu?
 - Bu etkinlikler Türkçe derslerindeki motivasyonunu nasıl etkiledi?
2. Derslerde kullanılan etkinlikler Türkçe dersine çalışmada nasıl değişiklik yaptı?
 - Derse çalışma sürende nasıl bir değişiklik oldu?
 - Derse çalışırken farklı kişilerden destek aldın mı?
3. Türkçe dersinde aldığın notların bu etkinliklerden nasıl etkileneceğini düşünüyorsun?
4. Yapılan etkinlikler Türkçeni geliştirmen gerektiğine ilişkin düşüncelerini nasıl etkiledi?
5. Türkçe dersinde kendi çalışmalarını değerlendirdin bu konuda neler düşünüyorsun?
6. Türkçe dersinde arkadaşlarını çalışmalarını değerlendirmek neler hissettirdi?
7. Türkçe dersinde hoşuna giden etkinlikler hangileriydi?
8. Türkçe dersinde yapılan etkinliklerden hangisi seni zorladı veya hoşuna gitmedi?

NOT TUTMA BECERİSİ KAZANDIRMA FORMU					
Tarih	Öğrenme Hedefi	Yardımcı fikirler	Ana fikir/duygu	Gözden geçirme	Kendimi değerlendirme

Ek İ: Örnek Günlük Ders Planı

1. HAFTA DERS PLANI

I.BÖLÜM

Dersin Adı: Türkçe ve Türk Kültürü

Sınıf: 6 ve 7. Sınıf (Deney Grubu)

Okuma Metni: Bayramlaşma Bayramı

Süre: 45 dk+45 dk.

II. BÖLÜM

Kazanımlar:

1. Verilen bir metinde geçen kelimeleri bölmeden, doğru, anlaşılır ve akıcı biçimde okur.
2. Kelimeleri doğru telaffuz eder.
3. Gerekli yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapar.
4. Okuduğu metinle ilgili görselleri metinle ilişkilendirir.
5. Okuduğu metinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder/araştırır.
6. Okuduğu metnin ana düşüncesini/ana duygusunu belirtir.
7. Okuduklarını kendi cümleleri ile özetler.
8. Okuduğu metinde geçen millî ve evrensel kültür değerlerini fark eder.
- 9.Okuduğu metne uygun başka bir başlık bulur.
- 10.Okuduğu metinle ilgili sorulara cevap verir.
- 11.Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.

12. Okuduklarında ortaya konulan sorunları belirler ve bu sorunlara farklı çözümler bulur.

13. Bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır.

Ünite Kavramları ve Sembolleri/ Davranış Örüntüsü

Gölge oyunu, Kültür, Hacivat Karagöz, Bayramlar.

Kazandırılması Düşünülen Öz Düzenleme Stratejileri

Tekrar, hatırlama, içsel motivasyon oluşturma, dışsal motivasyon oluşturma, akran öğrenme, yardım arama, zaman ve çaba yönetimi, hedef belirleme.

Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri

Düz anlatım, soru-cevap, sessiz okuma, sesli okuma, drama, karşılıklı okuma, not alarak dinleme.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç, Gereçler ve Kaynaklar:

Ders öğretim materyali ve öğrenci çalışma kitabı, Türkçe sözlük, yazım kılavuzu, projeksiyon cihazı ve bilgisayar, video ve fotoğraflar.

III. BÖLÜM

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri

Dikkati Çekme: Sınıfa getirilen Hacivat ve Karagöz posterleri öğrencilere gösterilerek derse dikkat çekilir. Öğrencilere bu etkinlikle anlamlandırma, içsel motivasyon oluşturma, dışsal motivasyon oluşturma becerileri kazandırılması hedeflenmektedir.

Güdüleme: Öğrencilere ders öğretim materyalindeki hazırlı çalışmaları soruları sorularak derse dikkatleri çekilmeye çalışılır. Öğrencilerin kukla oyunları bilip/bilmedikleri, bayram deyince ne hatırladıkları ile Karagöz ve Hacivat oyununun hangi zamanlarda oynatıldığı üzerine konuşarak derse dikkatleri çekilecektir.

Gözden Geçirme: Öğretmen projeksiyon yardımı ile öğrencilere Karagöz ve Hacivat oyununun sergilendiği videoyu izleterek derse karşı güdülenmelerini sağlayacaktır. Öğrencilerin karakterlerin konuşmalarını ve vurgularına dikkat etmeleri için uyarıda bulunulacaktır.

Derse Geçiş: Öğretmen metnin karşılıklı diyaloglardan oluştuğunu bu yüzden iki kişinin beraber okuyacağını herkesin sıra arkadaşı ile beraber okuması istenecektir. Kalan bir kişi ise öğretmenle beraber okuma yapacaktır. Herkesin okuma yapması gerektiği vurgulanacaktır. Bu tür okumalarda vurgu, tonlama ve duraklamalara dikkat edilmesi gerektiği söylenerek, beden dilinin de kullanmanın önemli olduğu izlenilen videonun hatırlanarak okuma yapılması gerektiği söylenecektir. Öğrencilerin ilk olarak sessiz okuma yaparak bu kuralları uygulamaları, da sonra da sesli okuma yönteminin kullanılacağı dile getirilecektir. Ayrıca okuma sırasında öğrencilerin anlamını bilmediği kelimeleri tespit etmeleri sağlanacaktır.

Öğrenci etkinlikleri: Öğrenci Çalışma Kitabındaki etkinliklere geçilir. Öğretmen önceden hazırladığı projeksiyon cihazını çalıştırarak ilgili sayfayı tahtaya yansıtır. Öğrencilerden 1. etkinlikte verilen kelimelerle anlamlarını eşleştirmesi ister ve 5 dakika süre tanır. Öğrenciler etkinliği yaparken öğretmen sınıfta dolaşır. Herkesin etkinliği yapmasını ister. Öğrencilerin yanlış olur düşüncelerini gidermek için “etkinlikler yapılırken yanlış yapılabileceğini önemli olan çaba göstermek ve öğrenmeye çalışmaktır” diyerek öğrencilerin kaygılarını giderir. Sürenin bitiminde öğrencilerin eşleştirmeler tahtada da yapacaklarını belirtir. Böylece öğrencilerin aktif katılımı sağlanır.

Öğrencilerin hedef belirleme, anlamlandırma, ekran öğrenme stratejileri kullanmaları amacıyla bu etkinliklerin bu şekilde yapılması önemlidir.

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Özetleme Becerisi Kazandırma Formu doldurtularak özetleme, anlamlandırma, tekrar stratejilerini edinmeleri sağlanacaktır.

IV. BÖLÜM

Ölçme-Değerlendirme

Öğrencilerin okuma anlam becerilerinin kontrol edilmesi için şu sorular sorulur:

- 1) Hacivat'la Karagöz bayramda ilk olarak nereye gitmişler ve orada ne yapmışlar?
- 2) Bayramda Karagöz Hacivat'ın elini neden durmadan öptüyor?
- 3) Bayramda neler yapılır? Nasıl Bayramlaşılır?
- 4) Bayramda Hacivat'ın yaptığını doğru buluyor musunuz? Niçin?
- 5) En son cümlede Karagöz nasıl bir söz söylüyor?

Okuma becerileri formu öğretmen tarafından doldurulmak üzere sınıfa getirilir.

Öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin değerlendirildiği bu form İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programından alınmıştır. Bu formda yer verilen değerlendirme ölçütleri öğretmen tarafından gözlemlenerek öğrenciye hissettirilmeden işaretlenir.

Ödev

Öğrencilere bir bayram günü neler yaptıklarını anlatan bir şema çizmeleri ve sonraki derste getirmeleri söylenir. Bununla ilgili ödev kâğıdı dağıtılır.

Ek J: Araştırmada Kullanılan Tamamlayıcı Ölçme Ve Değerlendirme Teknikleri

PERFORMANS GÖREVİ

Sınıf: 6. ve 5. Sınıf (Deney grubu)

Ders: Türkçe ve Türk Kültürü

Ünite/Tema: Kültürümüzden Renkler

Kazanımlar: Kutlanması gereken önemli günlerde, yakınlarına Türkçe mektup ve kart yazar

Tekrarlara yer vermeden yazar.

Türkçeyi sözlü ve yazılı anlatımlarda kurallarına uygun biçimde kullanır.

Yazım kurallarını doğru uygular ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.

Performans Görevinin Konusu: MEKTUP YAZIYORUZ.

Türkiye’de yaşayan ve uzun süredir görmediğiniz birisine (akraba, arkadaş vb.) mektup yazınız. Mektupta Türkçenin yazım ve noktalama kurallarına uygun olmasına dikkat ediniz. Ayrıca mektubunuza uygun hitap cümlesiyle başlamaya dikkat ediniz.

Yönerge:

- Göreviniz için çalışma planı hazırlayın.
- Çevrende yurt dışına ilk geldiğinde Türkiye’deki eş, dost ve akrabalarıyla iletişim kurmak için mektup yazan kişileri belirleyerek onlarla görüşebilirsiniz.

Kaynaklar: Mektubunuzu yazarken çevrenizde yurt dışın ilk gelen insanlarla görüşerek Türkiye’de kalan eş, dost ve akrabalarıyla nasıl haberleştiklerini sorabilirsiniz. O yıllarda yazılan mektuplardan örnekleri inceleyebilirsiniz. Ayrıca internetten mektup örneklerini

inceleyin. Örnekleri inceledikten sonra yazacağınız mektuptaki ifadelerin size ait olmasına dikkat ediniz.

Görev Süresi: İki hafta

Veriliş Tarihi: 4 Mart 2015

Teslim Tarihi: 18 Mart 2015

Değerlendirme: Çalışmanız ekteki dereceli puanlama anahtarında ölçütlerine göre değerlendirilecektir. Ayrıca kendi çalışmalarınızı değerlendireceğiniz öz değerlendirme formunu da ödevi teslim ederken öğretmeninizden alarak doldurmayı unutmayın.

PERFORMANS GÖREVİ DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

AÇIKLAMA: Yukarıdaki performans ödevini aşağıdaki ölçütler doğrultusunda puanlayınız.

Öğrencinin;

Adı soyadı:

Tarih: ___/Mart/2015

ÇOK BAŞARILI	
4	1. Araştırmasını belirlediği plana göre yürütmüştür. 3. Çok sayıda kaynaktan yararlanılmıştır. 3. Kullanılan yazılı ve görsel konuya çok uygun ve dikkat çekicidir. 4. Hazırlanan çalışma dikkat çekici, etkileyicidir. 5. Rapor herhangi bir yazım, noktalama ve dil hatası içermemektedir.

BAŞARILI	
3	1. Araştırmasını belirlediği plana göre yürütmeye çalışmıştır. 2. Çok sayıda kaynaktan yararlanılmıştır. 3. Kullanılan yazılı ve görsel materyaller konuya uygun ve dikkat çekicidir. 4. Hazırlanan çalışma dikkat çekici, açıklayıcı ve etkileyicidir. 5. Rapor yazım, noktalama ve dil hataları içermektedir.

AZ BAŞARILI	
2	1. Araştırmasını yürütürken planda bazı sapmalar olmuştur. 2. Sınırlı sayıda kaynaktan yararlanılmıştır. 3. Çok az sayıda yazılı ve görsel materyal kullanılmıştır. 4. Hazırlanan çalışma yeterince dikkat çekici, açıklayıcı ve etkileyici değildir. 5. Raporda yazım, noktalama ve dil hataları bulunmaktadır.

GELİŞTİRİLEBİLİR	
1	<ol style="list-style-type: none">1. Araştırmasını belirlediği plana göre yürütmemiştir.2. Çok az sayıda kaynaktan yararlanılmıştır.3. Yazılı, görsel ve işitsel materyaller kullanılmamıştır.4. Hazırlanan çalışma dikkat çekici, açıklayıcı ve etkileyici değildir.5. Raporda çok sayıda yazım, noktalama ve dil hataları bulunmaktadır.

GRUP PROJE ÖDEVİ

Sınıf: 6. ve 5. Sınıf (Deney grubu)

Ders: Türkçe ve Türk Kültürü

Ünite/Tema: Kültürümüzden Renkler

Kazanımlar:

- Okuduğu metinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder/araştırır.
- Bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır.
- Bilmediği bir kelimenin anlamını bulmak için sözlük kullanır.
- Anlamını bulduğu kelimeleri kullanarak sözlük oluşturulur.
- Yazım kurallarını doğru uygular ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.

Projenin Adı: SÖZLÜĞÜM

Araştırma Projesinin Konusu: Kültürümüzden Renkler ünitesinin Der Öğretim Materyali ve Öğrenci Çalışma Kitabında anlamını bilmediğiniz kelimeleri belirleyerek bu kelimelerin anlamını bulunuz. Daha sonra bu kelimeleri sözlük sırasına koyarak size verilen deftere yazarak sözlüğünüzü oluşturunuz.

Projenin Amacı ve Önemi: Öğrencilerin Türkçe kelimelerin anlamını bularak, kelime bilgilerini güçlendirmesi sağlamak. Günlük yaşamında Türkçeyi az kullanan iki dilli öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatımlarında her iki dilden sözcüklere başvurduklarını sıkı sık görmekteyiz. Öğrenciler çoğu zaman anlatımlarında tam olarak hangi kelimeyi kullanacakları bilemedikleri için Fransızcadan ödünç sözcük kullanmaktadırlar. Bu durumun en aza indirilmesi kelime hazinesinin geliştirilmesine bağlıdır. Ayrıca öğrencilere Türkçe sözlük

kullanma becerisi kazandırma, basılı ve çevrimiçi sözlüklerden yararlanmalarını öğretmek ödevin diğer amaçlarıdır.

Proje Ekibi: Sınıftaki öğrenciler dört gruba ayrılarak her grubun kendi içinde ödevi hazırlamaları sağlanacaktır. Üç grupta dörde öğrenci, bir grupta ise 5 öğrenci yer alacaktır.

Gruptaki Öğrenciler.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Çalışma Planı: Çalışmanızda ilk olarak görev dağılımı yaparak başlayabilirsiniz. Görev dağılımında her grup üyesinin katılımı ve görev sorumluluğu alması önemlidir. Arkadaşlarınızın görevlerini aksatması durumunda öğretmeninizle iletişime geçerek oluşan aksaklığın giderilmesini sağlayın.

Görev dağılımında her üyenin kitapların bir bölümünü alarak bu bölümde anlamın bilmediği kelimeleri tespit ederek not almasını sağlayın. Bulunan kelimelerden bir havuz oluşturup kelimeleri alfabetik sıraya koyun. Daha sonra tekrar bir görev paylaşımı yaparak tespit ettiğiniz kelimelerin anlamını bulunuz. Son aşamada ise ödevlerinizi öğretmeniniz tarafından dağıtılan defterlere yazabilirsiniz.

Son olarak öğretmeninizin belirlediği bir tarihte ödevinizi hazırlama süreci ve ödeviniz ile ilgili 5 dakikalık bir sunum gerçekleştiriniz.

Ödevin Veriliş Tarihi: 4 Mart 2015

Ödevin Teslim Tarihi: 4 Nisan 2015

Ödevin Süresi: 1 ay

Yararlanılacak Kaynaklar: Türk Dil Kurumu tarafından basımı yapılan Türkçe sözlük ile Türk Dil Kurumunun internet sitesinden ulaşılacak Güncel Türkçe Sözlükten yararlanabilirsiniz.

Türk Dil Kurumunun basılı sözlüğüne Flers Türk-Fransız Dostluk Derneğinin kitaplığı ile Flers şehir kütüphanesinden (Portail documentaire de la Médiathèque du Pays de Flers) ulaşabilirsiniz.

Değerlendirme: Ödevinizin değerlendirilmesinde ekte verilen dereceli puanlama anahtarı kullanılacaktır. Ayrıca ödevinizi teslim ettikten sonra grubun tüm üyeleri öğretmenlerinden aldıkları grup çalışması öz değerlendirme formunu doldurarak öğretmenine teslim edecektir.

PROJE ÖDEVİ DEĞERLENDİRME FORMU

Grup adı:

Grup üyeleri:

GÖZLENECEK ÖĞRENCİ KAZANIMLARI	DERECELER				
	Çok İyi	İyi	Orta	Zayıf	Çok Zayıf
	5	4	3	2	1
I. PROJE HAZIRLAMA SÜRECİ					
Projenin amacını belirleme					
Projeye uygun çalışma planı yapma					
Grup içinde görev dağılımı yapma					
İhtiyaçları belirleme					
Farklı kaynaklardan bilgi toplama					
Projeyi plana göre gerçekleştirme					
TOPLAM					
II. PROJENİN İÇERİĞİ					
Türkçeyi doğru ve etkili kullanma					
Bilgilerin doğruluğu					
Toplanan bilgilerin analiz edilmesi					
Elde edilen bilgilerden çıkarımda bulunma					
Toplanan bilgileri düzenleme					
Yazılı ve görsel unsurların birbiriyle bağlantısını sağlama					
Eleştirel düşünme becerisini gösterme					
Yaratıcılık yeteneğini kullanma					
TOPLAM					
III. SUNU YAPMA					
Sorulara cevap verebilme					
Konuyu dinleyicilerin ilgisini çekecek şekilde sunma					
Sunuyu hedefe yönelik materyalle destekleme					
Sesini ve beden dilini kullanma					
Verilen sürede sunuyu yapma					
Sunum sırasında öz güvene sahip olma					
Sunuya istekli olma					
TOPLAM					
GENEL TOPLAM					

Öğretmenin yorumu:

GRUP ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Grubun adı:

Gruptaki öğrencilerin adları:

Açıklama: Aşağıdaki tabloda grubunuzu en iyi şekilde ifade eden seçeneği işaretleyiniz.

DEĞERLENDİRİLECEK TUTUM VE DAVRANIŞLAR	DERECELER		
	Her zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
Araştırma planı yaptık.			
Görev dağılımı yaptık.			
Araştırmada çeşitli kaynaklardan yararlandık.			
Etkinlikleri birlikte hazırladık.			
Görüşlerinizi rahatlıkla söyledik.			
Grupta uyum içinde çalıştık.			
Birbirimizin görüş ve önerilerini dinledik.			
Grupta birbirimize güvenerek çalıştık.			
Grupta birbirimizi takdir ettik.			
Çalışmalarımız sırasında birbirimizi cesaretlendirdik.			
Sorumluluklarımızı yerine getirdik.			
Çalışmalarımızı etkili bir biçimde sunduk.			

Aşağıdaki soruları grubunuza göre cevaplayınız.

1. Çalışmalar sırasında karşılaştığımız en büyük sorun.....

.....

2. Sorun nereden kaynaklanıyordu?

.....

3. Grubumuzun en iyi olduğu alan

.....

4. Grup olarak daha iyi olabilirdik; fakat

.....

ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYASINA İLİŞKİN ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU*

Öğrencinin adı ve soyadı:.....

Tarih:

Çalışmanın adı:.....

Neden bu çalışmayı saklıyorum?

.....

.....

.....

Bu çalışmayı arkadaşlarımla neden paylaşıyorum?.....

.....

.....

Çalışma sırasında neler öğrendim?.....

.....

.....

Bu çalışmayı tekrar yapsaydım şu şekilde yapardım:

.....

.....

Çalışmamı yaparken beklemediğim nelerle karşılaştım?

.....

.....

Benim için bu çalışmanın anlamı :.....

.....

.....

*Öğrencilerin, öğrenci ürün dosyasındaki çalışmalarına yönelik yorumları, daha sonraki çalışmalarına ışık tutacak, öz değerlendirme yapmalarına imkân vererek kişisel gelişimlerine katkı sağlayacaktır.

ÖZ DEĞERLENDİRME KONTROL LİSTESİ

Adı ve Soyadı:

Tarih:

Çalışmanın Adı:

Çalışmanızı değerlendirmek amacı ile aşağıdaki ilk beş soru için kendinize bir puan verin (En yüksek 5, en düşük 1 puanını kullanın) ve diğer soruları yanındaki boşluğa cevaplayın.

1. Bu çalışma için iyi bir hazırlık yaptım ()
2. Bütün yapılması gereken şeyleri sırası ile takip ettim ()
3. Anlamadığım şeyleri çekinmeden sordum ()
4. Kendi başıma iyi çalıştım ()
5. Diğerlerinin katkılarına saygı duyuyorum ()
6. Bu etkinlikten ne öğrendim? Neleri öğrenemedim?
-
-
7. Bu çalışmada ne gibi zorluklarla karşılaştım? Bana kolay gelen ne idi?
-
-
8. Çalışmayı yeniden yapsam neyi daha iyi yapardım? Neleri değiştirdim?.....
-
-
9. Bu çalışmada en iyi ve en kötü yaptığım şeyler neler idi?.....
-
-
10. Ekleme istediklerim.....
-
-

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU 1

Adı ve Soyadı:

Bu form kendinizi değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmalarınızı en doğru yansıtan seçeneği işaretleyiniz (X).

BECERİLER	DERECELER		
	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
1. Başkalarının anlattıklarını ve önerilerini dinledim.			
2. Yönergeyi izledim.			
3. Arkadaşlarımı incitmeden teşvik ettim.			
4. Ödevlerimi tamamladım.			
5. Anlamadığım yerlerde sorular sordum.			
6. Grup arkadaşlarıma çalışmalarında destek oldum.			
7. Çalışmalarım sırasında zamanımı akılcıca kullandım.			
8. Çalışmalarım sırasında değişik materyaller kullandım.			

9. Bu etkinlikten neler öğrendim?

.....

10. Bu etkinlik sırasında arkadaşlarıma nasıl yardım ettim?

.....

11. Bu etkinlik sırasında en iyi yaptığım şeyler:

.....

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU 2**Adı ve Soyadı:****Tarih:**

Bu çalışmada neler yaptım?

.....

.....

Bu çalışmada neler öğrendim?

.....

.....

Bu çalışmada başarılı olduğum bölümler?

.....

.....

Bu çalışmada en çok zorlandığım bölümler?

.....

.....

Çalışmamı yaparken beklemediğim nelerle karşılaştım?

.....

.....

Bu çalışmayı tekrar yapsaydım şu şekilde yapardım:

.....

.....

AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU

Bu form, grubunuzdaki arkadaşlarınızla ilgili değerlendirme maddelerini içermektedir.

Seçeneklerden değerlendirmelerinize en uygun olanı işaretleyiniz.

Değerlendirilen arkadaşın:

Adı-Soyadı:

	DERECELER		
	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
1. Çalışmalara istekli katılır.			
2. Etkinlik öncesi hazırlık yapar.			
2. Görevlerini zamanında yerine getirir.			
3. Arkadaşlarının görüşlerine saygılıdır.			
4. Farklı kaynaklardan bilgi getirip sunar.			
5. Arkadaşlarını uyarırken uygun bir dil kullanır.			
6. Arkadaşlarının çalışmalarına destek olur.			
7. Temiz ve düzenli çalışır.			
8. Çalışmalarda Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanır.			

YAZILI ANLATIMI DEĞERLENDİRME FORMU

Adı-Soyadı:

	Yazılı anlatımda aranacak özellikler	Puanı	Alınan puan
Biçim	Kâğıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmıştır.	5	
	Düzgün, okunaklı ve işlek bir yazı kullanılmıştır.	5	
Dil ve Anlatım	Yazıya uygun ifadelerle başlamamıştır.	5	
	Konu mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde anlatılmıştır.	5	
	Paragraflar arasında uygun geçiş sağlanmıştır.	5	
	Her bir paragrafta tek bir duygu ve düşünce işlenmiştir.	5	
	Yazıda verilmek istenen ana fikre ulaşılmıştır.	10	
	Ana fikir/duygu yardımcı fikir/duygularla desteklenmiştir.	10	
	Alıntı örnek ve benzetmeler yeterli olup içeriğe uygundur.	10	
	Sonuç ifadesi konuyu bağlayıcı ve etkileyicidir.	5	
	Cümle kuruluşları dil bilgisi kurallarına uygundur.	5	
	Kelimeler yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.	5	
	Cümlede kelime tekrarı yapılmamıştır.	5	
	Konu ile ilgili kaynaklara başvurulmuş ve yeterince yararlanılmıştır.	5	
	Konuyu kendine özgü ifadelerle anlatmıştır.	5	
Yazım ve Noktalama	Yazıda yazım kullarına uyulmuştur.	5	
	Noktalama işaretleri doğru yerde kullanılmıştır.	5	

Ek K: Yapılan Çalışmalardan Örnekler.

OKUDUĞU METNİ ANLAMA VE ÖZETLEME BECERİSİ KAZANDIRMA FORMU							
Tarih	Öğrenme Hedefi	Geçen süre	Metnin sayfa sayısı	Özetlenen sayfa sayısı	Önemli görülen özetler	Tema ile ilgili yazılan cümleler	Kendimi değerlendirme
25.02.2016	Hacivat ve Karagöz ün Türk. Kültüründeki önemi.	10dk	2	2	Karagöz hiç bir şeyi anlamıyor. Hacivat sürekli yapıyor.	Bayramlarda çocukları eğlendirmek önemlidir. Çocuklar Hacivat ve Karagöz ün	Türkiye'de yaşaması da kültürümüzün bir parçasıdır. Bilimci olmak için çalışmalıyım.
25.03.2016	Kültürümüzü geleceğe taşımak.	5dk	2	2	Kitlerdeki desenler çok güzel. Çocukların geleceğe taşıması gerekir.	Kitlerdeki desenler sadece değil, çocukların geleceğe taşıması gerekir.	Babamın Türkiye'den getirdiği kitaplar çok güzel. Kitim şimdi daha da güzel.
18.03.2016	Halk oyunlarının bize öğrettiği.	5dk	2	2	Halk oyunlarının bir işi olduğunu, diğer insanların işinde beraber çalışmaları gerektiğini öğrendim.	Halk oyunları, diğer insanların işi olduğunu, diğer insanların işinde beraber çalışmaları gerektiğini öğrendim.	23 Nisan için oynadığımız oyunlar, sevgi ve dayanışma duygularını öğretti.
25.03.2016	Kadınların el işlerinin kültürümüzdeki yeri.	5dk	2	2	Kadınların el işleri, kültürümüzün bir parçasıdır. Kadınların el işleri, kültürümüzün bir parçasıdır.	Kadınların el işleri, kültürümüzün bir parçasıdır. Kadınların el işleri, kültürümüzün bir parçasıdır.	Annem, el işleri ile emeği olan kadınların hayatının önemli bir parçası olduğunu öğrendim.
01.04.2016	Bayramlara hazırlık yapmanın önemi.	10dk			Annelerimizle Galisirkenev işlerinde olmaları, yardım etmeleriyle kültürümüzün bir parçasıdır.	Özellikle Annelerimizle Galisirkenev işlerinde olmaları, yardım etmeleriyle kültürümüzün bir parçasıdır.	Her zaman yaşayarak öğrenmeliyiz. Her zaman yaşayarak öğrenmeliyiz.

DİNLEME BECERİSİ KAZANDIRMA FORMU

Tarih	Metin/konu	Yardımcı fikirler	Ana fikir/duygu	Sonuç fikirleri	İğimi çeken noktalar	Kendimi değerlendirme
07.02.2019	Göçle ilgili	Farukî, Hacıoğlu ve Bayramlar	Kültürün önemi	Edilen insanların bir şeyi gelip kimliği düşünme gibi yapılmış	Çocukları öğrenme sine önem verilmesi	Konuların yanlıp konusmadan birleştirilmesi
07.03.2019	Bayramlar	Deni Bayramlar ve millî Bayramlar	Bayramların olma sebepleri	Bayramlar	Millî Bayramlar öğrenmek için olmaları	Millî Bayramların sadece 23 Kasım filmle sınırlı
14.03.2019	Kelimeler	Kelimeleri öğrenme için	Edilen insanların kimliğini öğrenme için	Kelimeler için çabaları ve içinde çok bilgi vardır	İnsanların bildiği şeyleri öğrenme	Başlangıçta bir çok şeyi öğrenmek için istiyordum ama öğrenicim-
18.03.2019	Halk oyunları	Dağınlar, halk oyunları	Halk oyunları insanların bir şey öğrenme için	Halk oyunları önemlidir	Halk oyunları için	Halk oyunları için öğrenme için
25.03.2019	Evrimci	Pantolon, şemsiye, halılar	Halk oyunları insanların bir şey öğrenme için	Halk oyunları önemlidir	Halk oyunları için	Halk oyunları için öğrenme için
07.04.2019	Ev işleri	Bayram harajları	Ev işleri için	Evrimci kemik	Halk oyunları için	Ev işlerinde öğrenme için
08.04.2019	Tarih öncesi	Halk oyunları	Kültürün önemi	Kültürün önemi	Halk oyunları için	Kültürün önemi için

NOT TUTMA BECERİSİ KAZANDIRMA FORMU					
Tarih	Öğrenme Hedefi	Yardımcı fikirler	Ana fikir/duygu	Gözden geçirme	Kendimi değerlendirme
25.02.2015	Doğal olayları bayramlar ve kültürümüzü dilemize kazandırmak.	başarı ve başarısızlıkların etkileri.	kültürümüzün sesli yollarla aktarılması	ün bayramlarda neler yaptığımız	başarı bayramlarında başarıyı de duyurur, ama başarısızlıkların etkilerine değinir. Bu, başarı ve başarısızlığın etkilerini gösterir.
11.03.2015	el sanatlarının dil ile ilgisine dair?	kelimin desenleri ve renkleri bize çok şey anlatır.	elbideden mesaj gözetmek için kelimeler kullanılır.	resimlerle ilgili bir hikaye anlatılır. Bu hikaye çok güzel.	bu süreçte bir çok yeni kelimeyi öğrendim.
18.03.2015	halk oyunları hakkında bilgi edinmek.	halk oyunlarını göç edenler getirmiştir.	bilgiyi edinmek için halk oyunlarının sayesinde öğrenmiş.	insanları birbirine tanıması amaçlıdır. Öğrendiklerimiz çok önemlidir.	halk oyunlarının kültürümüzde çok önemli olduğunu öğrendim.
25.03.2015	doğal olayların kültürümüzü etkilemesi.	dünya, orya, elips ve diğer şekillerle insanların hayatını etkiledi.	kültürümüzün kendi hayatımıza aktarılması.	insanlar doğanın bir parçasıdır. İnsanlar doğanın bir parçasıdır. İnsanlar doğanın bir parçasıdır.	insanlar doğanın bir parçasıdır. İnsanlar doğanın bir parçasıdır. İnsanlar doğanın bir parçasıdır.
04.04.2015	başarıların önemini kavramak.	başarı ve başarısızlıkların etkileri.	başarı ve başarısızlıkların etkileri.	başarı ve başarısızlıkların etkileri.	başarı ve başarısızlıkların etkileri.

ÇALIŞMA SÜRECİNDE ZAMANI KULLANMA FORMU									
Tarih	Ödev	Öğrenme hedefi	Başlama zamanı	Bitiş zamanı	Çalışma kapsamı			Kendini Değerlendirme	
					Nerede	Kiminle	Dikkati dağıtan unsurlar		
25/02/2015	başlangıçta	başlangıçta yaptıklarımı zımetsizlemeyi	28 Şubat 3 saat	evde ve okul	okullarla	televizyon programları ve cep telefonu	ödevini zamanında yapmadım çünkü okula gitmek için çok geç kaldım		
04/03/2015	meditasyon	meditasyon yapmayı öğrenmek için	4 saat	evde	okullarla	meditasyon	meditasyonu meditasyon yapmadım çok geç kaldım		
07/03/2015	okullarda	okullarda okumayı öğrenmek için	4 saat	okullarda	okullarla	okullarda	okullarda okumayı öğrenmek için		
07/03/2015	okullarda	okullarda okumayı öğrenmek için	4 saat	okullarda	okullarla	okullarda	okullarda okumayı öğrenmek için		
18/03/2015	okullarda	okullarda okumayı öğrenmek için	21 saat	okullarda	okullarla	okullarda	okullarda okumayı öğrenmek için		
25/03/2015	okullarda	okullarda okumayı öğrenmek için	19 saat	okullarda	okullarla	okullarda	okullarda okumayı öğrenmek için		
01/04/2015	okullarda	okullarda okumayı öğrenmek için	18 saat	okullarda	okullarla	okullarda	okullarda okumayı öğrenmek için		

SINAVLARA HAZIRLANMA BECERİSİ KAZANDIRMA FORMU						
Öğrenme Hedefi	Gözden geçirme		Not edilimler	Not edilmeyenler	Soru tipi	Kendini değerlendirme
	Haftada bir	Hemen				
Konu tekrarı	X		Dersteki kalımları - konuyla ilgili sorularla karşılaştırmaya çalıştım.		Soru yapılandırma.	Öğrenmenin yaptıklarımı daha iyi dindimeliyim.
Konu tekrarı	X		Notları yazmaya çalıştım. Notları yazmaya çalıştım. Notları yazmaya çalıştım.	Notları yazmaya çalıştım.	Kısa cevaplı sorular.	Notları yazmaya çalıştım. Notları yazmaya çalıştım. Notları yazmaya çalıştım.
Konu tekrarı	X		Sınavda ana konuları ve notları yazmaya çalıştım.	Notları yazmaya çalıştım.	Kısa cevaplı sorular.	Sınavda ana konuları yazmaya çalıştım. Sınavda ana konuları yazmaya çalıştım.
Konu tekrarı	X		Türkçe dilini kullanmaya çalıştım.		Öğrenmenin için sorular.	Bu çalışmaya devam edeceğim. Her gün çalışmaya devam edeceğim.
Genel tekrarı	X		Notları yazmaya çalıştım.		Kısa cevaplı sorular.	İki zümrelik işi öğrenmek için çalıştım. İki zümrelik işi öğrenmek için çalıştım.
Öğrenim sürecim	X		Notları yazmaya çalıştım.		Soru yapılandırma.	Türkçe dilini kullanmaya çalıştım. Türkçe dilini kullanmaya çalıştım.
Son kontrol	X		Notları yazmaya çalıştım.		Tüm soruların için.	Tüm soruların için çalıştım. Tüm soruların için çalıştım.

GRUP ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Grup adı:

Grup üyeleri:

Açıklama: Aşağıdaki tabloda grubunuzu en iyi şekilde ifade eden seçeneği işaretleyiniz.

DEĞERLENDİRİLECEK TUTUM VE DAVRANIŞLAR	DERECELER		
	Her zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
Araştırma planı yaptık.	X		
Görev dağılımı yaptık.	X		
Araştırmada çeşitli kaynaklardan yararlandık.	X		
Etkinlikleri birlikte hazırladık.	X		
Görüşlerimizi rahatlıkla söyledik.	X		
Grupta uyum içinde çalıştık.		X	
Birbirimizin görüş ve önerilerini dinledik.		X	
Grupta birbirimize güvenerek çalıştık.		X	
Grupta birbirimizi takdir ettik.	X		
Çalışmalarımız sırasında birbirimizi cesaretlendirdik.	X		
Sorumluluklarımızı yerine getirdik.		X	
Çalışmalarımızı etkili bir biçimde sunduk.	X		

Aşağıdaki soruları grubunuza göre cevaplayınız.

1. Çalışmalar sırasında karşılaştığımız en büyük sorun *grupça çalışarak için maddelerimizi toplamak en büyük sorun oldu*.....
2. Sorun nereden kaynaklanıyordu? *bazı kişiler gelmek istemiyordu. Başta işleri diyorlardı. Birde kendi yapmaları gereken birimdeki işleri yapmak zorunda kalıyorlardı*.....
3. Grubumuzun en iyi olduğu alan *Diğerlerinden daha iyi öneriler hazırladık yaptığımız daha güzel*.....
4. Grup olarak daha iyi olabilirdik; fakat *Özellikler uygun zamanlarımız azlığı. Örneğin istediğimiz işleri yapamadık*.....

ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYASINA İLİŞKİN ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU*

Öğrencinin adı ve soy

Tarih: 04.04.2015

Çalışmanın adı:.....

Neden bu çalışmayı saklıyorum?

Derste yaptığımız bütün çalışmalar saklıyoruz.

Bu çalışmayı arkadaşlarımla neden paylaşıyorum?

Çünkü ben bu ödevi yaparken çok uğraştım. Arkadaşlarımla çalışmamı görmeleri onlara da aynı güzel çalışmalar yapmalar için yardımcı olmak istiyorum.

Çalışma sırasında neler öğrendim?

Daha önce hiç bilmediğim işleri öğrendim.

Bu çalışmayı tekrar yapsaydım şu şekilde yapardım:

Atık nasıl mektup yazacağımı bildiğim için birisinden yardım almadan ödevimi yapabiliyim.

Çalışmamı yaparken beklemediğim nelerle karşılaştım?

Önce birime mektup yazacağımı bilmediğim için zorlandım.

Benim için bu çalışmanın anlamı:

Ben Türkçemde ille mez ödevi hazırladım. O yüzden benim için değerli bir çalışmadır.

*Öğrencilerin, öğrenci ürün dosyasındaki çalışmalarına yönelik yorumları, daha sonraki çalışmalarına ışık tutacak, öz değerlendirme yapmalarına imkân vererek kişisel gelişimlerine katkı sağlayacaktır.

OKUMA BECERİSİ DEĞERLENDİRME FORMU																	
ÖĞRENCİNİN ADI- SOYADI	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	K15	K16	K17
Okuma kurallarını uygulama																	
Sesini ve beden dilini etkili kullanır	3	3	4	5	4	4	4	3	4	4	3	3	3	3	2	3	3
Akıcı biçimde okur	3	3	4	5	4	4	4	4	5	4	4	3	3	2	3	3	4
Kelimeleri doğru telaffuz eder.	3	4	4	5	4	4	4	4	5	5	3	3	3	3	3	3	5
Sözün ezgisine dikkat ederek okur.	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3
Okuduğu metni anlama ve çözümleme																	
Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamını çıkarır.	5	5	4	4	4	4	5	5	4	5	4	4	5	5	4	4	5
Metnin konusunu belirler.	4	4	5	5	5	3	2	2	3	4	4	5	5	4	4	4	5
Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	5	5	5	5	4	5	3	4	4	5	4	5	5	5	5	3	4
Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.	5	5	4	4	4	4	3	3	5	3	4	5	5	5	5	3	4
Okuduklarında yardımcı fikir ve duyguları belirler.	3	5	5	4	5	5	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	4
Metnin planını kavrar.	4	5	5	5	5	4	4	5	5	4	4	5	3	4	4	3	5
Metinde olay,yer,zaman,şahıs,varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.	4	5	5	5	5	3	4	4	4	4	5	5	2	3	4	3	4
Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.	4	5	5	5	5	3	3	3	3	4	5	5	3	2	4	3	4
Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	5	4	4	3	5	3	4
Okuduklarıdaki örtülü anlamları bulur.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4
Okuduklarıdaki öznel ve nesnel yargıları ayırır.	5	5	4	4	3	4	5	5	4	3	5	5	4	5	3	3	5
Okuduklarını kendi cümleleriyle kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.	3	4	4	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	4	4	4	5
Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri anlatır.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4
Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.	5	5	4	3	5	4	4	4	3	5	5	4	3	4	4	4	4
Metinde ortaya konan sorumlara farklı çözümler üretir.	4	4	4	4	5	5	2	3	4	4	5	5	4	5	3	4	5
Okuduğu metni değerlendirme																	
Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirir.	4	5	5	5	5	5	3	3	4	5	5	5	5	5	3	3	4
Metni içerik yönünden değerlendirir.	4	5	5	5	5	5	3	3	4	5	5	5	3	4	3	4	5
Ortalama	4,14	4,57	4,52	4,62	4,57	4,24	3,71	3,81	4,19	4,33	4,38	4,48	3,95	4	3,86	3,57	4,29

DİNLEME/İZLEME BECERİSİ DEĞERLENDİRME FORMU																	
ÖĞRENCİNİN ADI- SOYADI	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	K15	K16	K17
Dinleme/izleme kurallarını uygulama																	
Konuşmacının sözünü kesmeden sabır ve saygı ile dinler.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Başkalarını rahatsız etmeden dinler/izler.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	3	4	3	4	5	5
Dinleme ile ilgili soru sormak, görüş bildirmek için uygun zamanda söz alır.	4	5	5	5	4	3	3	2	4	4	5	5	5	4	5	5	5
Dinleme/izleme yöntem ve tekniklerini kullanır.	5	5	5	5	4	3	4	3	4	3	3	3	3	4	5	5	5
Dinlenen/izlenenin anlama ve çözümleme																	
Dinlenen/izlenenin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamını çıkarır.	5	5	4	4	4	4	5	5	4	5	4	4	5	5	4	4	5
Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.	4	4	5	5	5	3	2	2	3	4	4	5	5	4	4	4	5
Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	5	5	5	5	4	5	3	4	4	5	4	5	5	5	5	3	4
Dinlediklerindeki/izlediklerindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.	5	5	4	4	4	4	3	3	5	3	4	5	5	5	5	3	4
Dinlediklerindeki/izlediklerindeki olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.	3	5	5	4	5	5	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	4
Dinlediklerinde/izlediklerinde sebep-sonuç ilişkisini belirler.	4	5	5	5	5	3	4	4	4	4	5	5	2	3	4	3	4
Dinlediklerinde/izlediklerinde amaç-sonuç ilişkisini belirler.	4	5	5	5	5	3	3	3	3	4	5	5	3	2	4	3	4
Dinlediklerindeki/izlediklerindeki örtülü anlamları bulur.	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	5	4	4	3	5	3	4
Dinlediklerini/izlediklerini kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4
Dinlediklerinde/izlediklerinde yer alan öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.	5	5	4	4	3	4	5	5	4	3	5	5	4	5	3	3	5
Kendisini sahis ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.	3	4	4	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	4	4	4	5
Dinlediklerinde/izlediklerinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.	4	4	4	4	5	5	2	3	4	4	5	5	4	5	3	4	5
Dinlediğini/izlediğini değerlendirme																	
Dinlediklerini/izlediklerini dil ve anlatım yönünden değerlendirir.	4	5	4	2	5	5	4	3	5	3	3	4	4	5	5	4	5
Dinlediklerini/izlediklerini içerik yönünden değerlendirir.	4	4	4	3	3	5	5	4	4	3	3	3	5	5	5	5	5
Dinlediği/izlediği kişiyi sesini ve beden dilini etkili kullanma yönünden değerlendirir.	5	5	5	5	4	4	4	5	3	2	3	4	5	3	4	4	5
Ortalama	4,42	4,76	4,59	4,41	4,41	4,12	3,76	3,71	4,06	3,82	4,24	4,53	4,35	4,24	4,41	3,94	4,59

KONUŞMA BECERİSİ DEĞERLENDİRME FORMU																	
Öğrencinin Adı-Soyadı	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	K15	K16	K17
Dil ve anlatım																	
İşitilebilir bir ses tonuyla konuştu mu?	4	4	5	5	4	3	2	3	4	5	5	5	3	4	4	4	4
Konuşmasında standart Türkçeyi kullandı mı?	4	3	5	5	4	3	2	2	5	5	5	5	2	3	4	3	2
Kelimeleri doğru telaffuz etti mi?	4	4	4	4	4	2	2	1	3	5	5	4	4	3	2	4	4
Kelimeleri anlamına ve bağlamına uygun kullandı mı?	3	4	5	4	4	3	3	2	5	5	5	5	3	4	4	4	4
Dil bilgisi kurallarına uygun cümleler kurdu mu?	5	5	5	4	4	4	3	2	4	4	4	3	4	4	4	3	4
Güven verici, açık, anlaşılır ve konuya hâkim bir şekilde konuştu mu?	3	5	5	4	4	3	3	2	4	4	4	5	5	5	5	5	4
Konuşmasında uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yaptı mı?	2	2	5	3	3	3	3	4	5	5	5	5	4	3	3	4	5
Sözleriyle jest ve mimikleri birbirine uygun mu?	2	3	5	5	5	3	2	3	5	5	5	4	4	3	4	4	5
İçerik																	
Konuşması konuya, amaca, tür ve seviyeye uygun mu?	3	4	4	5	5	3	3	2	2	5	5	5	3	4	3	4	3
Olaylar ve bilgiler sıraya konularak anlatıldı mı?	3	5	5	5	5	4	4	3	4	5	4	4	4	5	5	3	5
Konuşma bütünlük ve tutarlılık içinde sürdürüldü mü?	3	3	5	5	5	5	5	4	3	4	5	5	4	5	5	4	4
Konuşmasında ana fikir ve duyguyu yardımcı fikir ve duygularla destekledi mi?	3	3	5	5	5	5	5	3	3	5	4	5	4	4	5	5	3
Konuşmasını deyim, atasözü, özdeyiş, alıntı ve örneklerle zenginleştirdi mi?	4	4	4	3	3	4	5	2	2	5	5	5	3	3	3	5	5
Konuşmasını günlük hayatla ilişkilendirdi mi?	4	4	4	3	4	3	3	4	4	5	5	5	3	5	5	5	4
Sunum																	
Konuşmasını verilen sürede tamamlayabildi mi?	3	4	4	5	5	3	3	3	3	5	5	5	3	5	5	5	5
Konuşma sırasında ölçülü ve rahat mıydı?	3	4	4	5	5	3	2	3	3	5	5	5	3	3	4	4	5
Konuşmasını sunarken görsel, işitsel ve çok yönlü iletişim araçlarından yeterince yararlandı mı?	2		3	5	5	5	5	5	3	3	3	4	4	4	5	4	5
Konuşması boyunca nezaket kurallarına uydu mu?	5		5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5
Ortalama	3,33	3,81	4,56	4,39	4,33	3,5	3,33	2,94	3,72	4,72	4,67	4,67	3,61	4	4,11	4,11	4,22

Sevgili Elif Abıacıım,

Öncelikle seni çok özlediğimi belirtiyim.

Uzun zamandır sana mektup yazamadım onun için bana gönül koyma çünkü seni çok seviyorum.

Türkiyeye geldiğimizde benimle ve kandesimle çok yakından ilgilendiğin için bize zaman ayırdığın için sana çok ama çok teşekkür ediyorum.

O güzel günleri tekrar yaşamayı ümit ediyorum. Senin beni sevdiğini bilmen bana huzur veriyor. Keşke Elif Ablam sende bir gün bize gelsen burada gezsek beraber.

İlk bahara girdik her yer yeşilleniyor ağaçlar, çiçekler açmaya başlıyor. Türkiye kadar güzel elmasada bizde olduğu kadar yetinmeye çalışıyoruz.

Mektubumu bitirmeden önce dayımı, yengemi ve herkesi kucaklıyor özlemlerle öpüyorum, hepinizi çok seviyorum.

Elif Abıacıım işlerinde başarı hayatında sağlık, huzur ve mutluluk diliyorum.

Seni çok öpüyorum ve mektubunu bekliyorum, seni seven

Semanur



YAZILI ANLATIMI DEĞERLENDİRME FORMU

Adı-Soyadı:

	Yazılı anlatımda aranacak özellikler	Puanı	Alınan puan
Biçim	Kâğıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmıştır.	5	4
	Düzenli, okunaklı ve işlek bir yazı kullanılmıştır.	5	5
Dil ve Anlatım	Başlık konuyla ilgilidir.	5	5
	Konu mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde anlatılmıştır.	5	5
	Paragraflar arasında uygun geçiş sağlanmıştır.	5	5
	Her bir paragrafta tek bir duygu ve düşünce işlenmiştir.	5	5
	Yazıda verilmek istenen ana fikre ulaşılmıştır.	10	10
	Ana fikir/duygu yardımcı fikir/duygularla desteklenmiştir.	10	10
	Alıntı örnek ve benzetmeler yeterli olup içeriğe uygundur.	10	5
	Sonuç ifadesi konuyu bağlayıcı ve etkileyicidir.	5	5
	Cümle kuruluşları dil bilgisi kurallarına uygundur.	5	5
	Kelimeler yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.	5	5
	Cümlede kelime tekrarı yapılmamıştır.	5	5
	Konu ile ilgili kaynaklara başvurulmuş ve yeterince yararlanılmıştır.	5	4
	Konuyu kendine özgü ifadelerle anlatmıştır.	5	5
Yazım ve Noktalama	Yazıda yazım kullarına uyulmuştur.	5	3
	Noktalama işaretleri doğru yerde kullanılmıştır.	5	3

89

Sergili Tuğba,

İlk olarak seni çok özlediğimi söylemek istiyorum. Her sabah beraber gittiğimiz okula, beraber parka gittiğimiz zamanları çok özliyorum. Bütün okul seni çok özliyor. Okul aynı şekilde. Ben de aynı şekildeyim: seni çok özliyorum, yoksa doluyorum, arkadaşlarımla oynuyorum, beraber yaptığımız desenleri bakıyorum...

Senden bir tek ricam beni habersiz, mektupsuz bırakmamandır. Her keze selamlar! Derslerin için "kollar gelsin".

Kendine iyi bak.

♡ Leynep ♡ 9

YAZILI ANLATIMI DEĞERLENDİRME FORMU

Adı-Soyadı:

	Yazılı anlatımda aranacak özellikler	Puanı	Alınan puan
Biçim	Kâğıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmıştır.	5	3
	Düzenli, okunaklı ve işlek bir yazı kullanılmıştır.	5	4
Dil ve Anlatım	Başlık konuyla ilgilidir.	5	5
	Konu mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde anlatılmıştır.	5	3
	Paragraflar arasında uygun geçiş sağlanmıştır.	5	2
	Her bir paragrafta tek bir duygu ve düşünce işlenmiştir.	5	2
	Yazıda verilmek istenen ana fikre ulaşılmıştır.	10	10
	Ana fikir/duygu yardımcı fikir/duygularla desteklenmiştir.	10	5
	Alıntı örnek ve benzetmeler yeterli olup içeriğe uygundur.	10	5
	Sonuç ifadesi konuyu bağlayıcı ve etkileyicidir.	5	3
	Cümle kuruluşları dil bilgisi kurallarına uygundur.	5	5
	Kelimeler yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.	5	5
	Cümlede kelime tekrarı yapılmamıştır.	5	3
	Konu ile ilgili kaynaklara başvurulmuş ve yeterince yararlanılmıştır.	5	3
Yazım ve Noktalama	Konuyu kendine özgü ifadelerle anlatmıştır.	5	4
	Yazıda yazım kullarına uyulmuştur.	5	3
	Noktalama işaretleri doğru yerde kullanılmıştır.	5	2

67



Bayramda Ben:

Bayramın
Sobakasına
Kalkıyorum ☺

Aile
Kıvraklığına
Giderim ...

Önce
Büyükleğin
El Üstesine
Giderim ☺

Sonra
Akrabalarıma
Ziyaret
Federim ☺

Yolda olan
Akrabalarıma
Teşekkür ederim
Bayramda Şükür ... !!

Bayramlar
Beni
Folk Mutlu
Eder !! !! ☺



Hikâye Haritası

Olayın Geçtiği Yer

New York

Olayın Geçtiği Zaman

Amerika'ya gittiğim

ilk yılın

Hikâyedeki kişiler

Doktor Yaş adam.

Problem

Yaş adamın belindeki

Türk Bayrağı döşemesi

Problemi çözmeye girişimleri

Doktorun yaş adamın Türk alıp almadağın merak ederek soru sorması

Sonuç:

Yaş adam beline neden Türk

Bayrağı döşemesi yaptığını söyledi

Ana fikir: Çanakkale savaşında dişinaların

bu işi deşinaların



Tepki:

Yaş adam Türkleri geçekten
merhametli adamlardın
demişsin

ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYASI

Öğrencinin adı ve soyadı

Tarih: 04.04.2015

İÇİNDEKİLER

1. Bayramın ben ödeni ve öz değerlendirme formu.
2. Türkiye'deki akrabama mektup öz değerlendirme formu.
3. Okuduğu metni anlamı ve özetleme becerisi kazanılma formu.
4. Not tutma becerisi kazanılma formu.
5. Dinleme becerisi kazanılma formu.
6. Solunma sürecinde zamanı kullanma formu.
7. Sorulara hazırlanma becerisi kazanılma formu.
8. Selep-Sonuç ödeni ve öz değerlendirme formu.
9. Hikaye haritası ve öz değerlendirme formu.
10. Ürün dosyası öz değerlendirme formu.
11. Grup öz değerlendirme formu.



AÇIKLAMA: Açıklamak işi, izah.

ADIM: Girişim, hamle

AFİYET: Hasta olma durumu, sağlık, esenlik

AGMAT: Sarmak, bağışlamak, vermek

AİT: Hükümdarın, ilahın, ilahîlik, ilgeli

AKIL: Düşünme, anlama ve kavrama gücü, us

AKRABA: Kan bağıyla birbirine bağlı olan kimseler

AKTARMA: Aktarmak işi

ALACAKLI: Birinden alacağı olan (kimse), borçlu ve vereceği karpata

ALİŞVERİŞ: Satım alma ve satma işi, alım satım, iş, muamele, alışveriş, alışveriş, Pazar

ALKIŞ: Bir şeyin değeri, önemini, önemini anlatmak için el çırpmak, alkışlama, alkış, karpata

ANADOLU: Ön Asya'nın bir parçası olarak Türkiye'nin Asya kıtasında bulunan toprakları, Rum

ANLAM: Bir kelimeden, bir sözden, bir durumun veya olgudan anlaşılabilen şey, kavramın tutarlılığına düşüncesi veya nesne

ANLASMASIZLIK: İki veya daha çok taraftan düşünce ve amaçlara aralarında anlaşarak, uyumsuzluk, ihtilaf, ihtilaf, müzakeraya, tartışma

ANTIKA: Eski çağlardan kalma eser

Kişiler veya nesnelere arasında bağlantı sağlayan şey, vasıta

ARASTIRMA: Keşfetmek işi, araştırmak, istiklal, tahiri, teltik

ARDINCA: Heron ardından, heron ardından, arkası sıra, erte sıra, peşinden, peşi sıra katibin

ARİFE: Belirli bir günün, diğer bir önceki günü veya ona yakın günler, ön gün

ARZADAS: Birbirine harp ve anlayış gösteren kimselerden her biri, kucak, eş, yâren, yoldaş

ASRI: Şağdas

AŞAMA: Varılması istenen bir amacı doğru geçilmesi gerekli dönemlerden her biri, evre, basamak, adım, merhab

AŞIK: Halk ozunu

AY TAVİMİ: Ay'ın gökyüzündeki görünüm hareketine ve enderine göre düzenlenen takvim, kameri takvim

AYIKLAMAK: Bir şeyin içinden, işe yaramayan, gereksiz veya istenmeyen tarafları ayırarak çıkarmak, temizlemek

AYIPLAMAK: Kınamak

AYRINTI: Bir bütünü önemce ikinci derecede

Tafsilat, detay

Bahsis: Yapılan bir hizmete ödenen ücretten ayrı olarak fazladan verilen para, kar ve parası

Bams: Bamsma işi

Başlık: Bir yazının bir kitabın bölümlerinin başına konulan ve konuyu ve kısaca tanıtan ibare, senlevha,

Bayram yeri: Bayram günlerinde çocuklar için kurulan açık eğlence yeri.

Bayram: Millî veya dinî bakımdan önemi olan ve kutlanan gün veya günler

Bayramlaşma: Bayramlaşmak işi

Beğenmek: İyi veya güzel bulmak

Belirtmek: Açıklamak, Tebarüz Etfirmek

Benzer: Nitelik, görünüş ve yapı bakımından bir başkasına benzeyen veya ona eş olan, benzeri, müşabih, mümasil

Benaber: Birlikte, bir arada

Benber: Saç ve sakalın kesilmesi, tıraşlanması ve yapılması işiyle uğraşan veya bunu meslek edinen kimse, ERKEK benberi, perukar

Bıçaksırtı bıçağın keskin olmayan ters yanı

Bicim: Bir nesnenin dış çizgileri bakımından niteliği, dıştan görünüşü, şekil, eskâ

Sıldırımek: Herhangi bir şeyi haber vermek

Silmece: Bir şeyin adını anlamadan niteliklerini üstü kapalı söyleyerek o şeyin ne olduğunu bilmeyi dilegene veya okuyana bırakan oyun.

Dize: şiirin nakilâtının
bir birini, misri.

Dizem: Bir dizede, bir
matada veya uzunlukta veya
ses öğelilerinin, dizelerinin
düzenli bir biçimde Tehrecar-
Lam nazmının doğan ses
uzunluğu, Tenbim, ritim.

Dest: serifen, gümüşün,
Tabiri anıladığı görüldüğü,
iyi anlatılan kimse, düşman
Kasfiki.

Dava: Tanrı'ya yakararak,
Yahya'nın isten sayılan dini
mekin.

Durub: konuşmada, anlatımın
gerekli olduğu biçimde
kelimelerin arasındaki
ses kesintisi.

Durumi: Bir şeyin Toplamı
içindeki ilahîleriyle
belirli yeri.

Duygu: Duyularda algılanan
His.

Duyume: sesin ve veya
uzunlukta harikah yoluyla
bir edatlık gibisini, aşım
Kıyaset, herhangi bir
Mabiyeyi isten veya
durulum parça.

Düğün: eskime veya
summet dolayısıyla
yapılan tören, eğlence,
cemiyet.

Düş: Uyanırken zihinde beliren
okuyarın, düşüncelerin bütünü rüya.

Kitpe, kila vb. Yapıştırıcılarla
yağünleştirilmiş su üzerine,
neft yağı ile sulandırılmış yağlı
boya damlatılarak yapılan ve
kâğıda geçirilen * Süs

El emeği: Elde yapılan iş

Elişi: Makine kullanılmadan

Kullanılmadan yapılan öğüdükiş
vb. El ürünü

El öpmek: Yaşlı veya saygı göstermeyi
gösterilmesi gereken kimselemin sağ
elinin üstünü önce dudak, sonra
alına götürmek

Emek: Bir işin yapılması için harcanan
beden ve kafa gücü, zahmet

Eritmek: Eri me sine saklamak,
erimesine yol açmak

Erken: Vakitinden önce, alışılan
zamandan önce, alışılan zamandan
önce, erime karşıtı

Etkinlik: Denizde öğrencilerin
çalışmalarını gerçekleştirdiği
öğrenme araçları

Farklı: Farklı olan, aralarında fark
bulunan, değişik, ayrımlı
Faydalanmak: Yararlanmak.

