

**T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ
ANABİLİM DALI**

**YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE PSİKODİLBİLİMSEL ZORLUKLARIN
PSİKOLOJİK DESTEKLİ YÖNTEMLER İŞİĞİNDA AŞILIP
KONUŞMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ
(Polis Akademisi'nde Bir Durum İncelemesi)**

Yüksek Lisans Tezi

Volkan KORKMAZ

Ankara-2005

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ
ANABİLİM DALI

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE PSİKODİLBİLİMSEL ZORLUKLARIN
PSİKOLOJİK DESTEKLİ YÖNTEMLER İŞİĞİNDA AŞILIP
KONUŞMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ
(Polis Akademisi'nde Bir Durum İncelemesi)

Yüksek Lisans Tezi

Volkan KORKMAZ

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Necat Kumral

Ankara-2005

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ
ANABİLİM DALI

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE PSİKODİLBİLİMSEL ZORLUKLARIN
PSİKOLOJİK DESTEKLİ YÖNTEMLER İŞİĞİNDA AŞILIP
KONUŞMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ
(Polis Akademisi'nde Bir Durum İncelemesi)

Yüksek Lisans Tezi

Volkan KORKMAZ

Tez Danışmanı:

Tez Jürisi Üyeleri:

Adı ve Soyadı

İmzası

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Tez Sınavı Tarihi

ÖNSÖZ

Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik, gerek yabancı dil öğretmenlerine gerek ise öğrencilere küçük bir katkı yapabilmeyi hedefleyen bu çalışma ile bu alanda ufak da olsa bir ışık tutabilmeyi umuyorum.

Çalışmanın her aşamasında engin birikimi, özverili rehberliği ile çalışmanın sonuçlanmasında elinden gelen tüm çabayı harcayan danışmanım Sayın Yrd. Doç Dr. Necat KUMRAL'a minnettarlığımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Çalışma sırasında görüş ve önerileri ile desteğini esirgemeyen Sayın Prof. Dr. Osman TOKLU'ya teşekkürü bir borç biliyorum.

Anket çalışmasına katılıp, görüş bildirerek katkıda bulunan ve şu an mezun olmuş tüm öğrencilere teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	(i)
İÇİNDEKİLER.....	(ii)

1. BÖLÜM GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problemi.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Hipotezleri.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.6. Kuramsal Çerçeve.....	6
1.6.1. Kavram ve Terimler.....	6
1.6.2. Kuramsal Tartışma.....	6

2. BÖLÜM YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

2.1. Yabancı Dil Öğretimi.....	9
2.2. Psikodilbilim ve Yabancı Dil Öğretimdeki Önemi.....	10
2.3. Dört Temel Becerinin Yabancı Dil Öğretimdeki Yeri	13
2.4. Konuşma Becerisi.....	15

3. BÖLÜM PSİKODİLBİLİMSEL ZORLUKLAR ve KONUŞMA BECERİSİ ÜZERİNDEKİ OLUMLU ve OLUMSUZ ETKİLERİ

3.1. Psikodilbilimsel Zorluklar.....	20
3.1.1. Duygu Alanı (Tutum-Davranış Alanı).....	20
3.1.1.1. Öğrenme Stratejileri.....	21
3.1.1.2. Öğrenme Biçemleri.....	23
3.1.1.3. Kaygı (Anxiety).....	25
3.1.1.4. Özgüven.....	26
3.1.1.5. İçedönüklük ve Dışadönüklük.....	28
3.1.1.6. Zeka.....	29
3.1.1.7. Bireysel Farklılıklar.....	29
3.1.1.8. Yetenek.....	30
3.1.1.9. Tutum (Tavır).....	31
3.1.1.10. Güdülenme.....	32
3.1.2. Bellek.....	34
3.1.2.1. Duyusal Bellek.....	35
3.1.2.2. Kısa Süreli Bellek.....	35
3.1.2.3. Uzun Süreli Bellek.....	36
3.1.2.4. Ezberleme.....	38
3.1.2.5. Hatırlama.....	38

3.1.3. Dil Aktarımı.....	39
3.1.3.1. Olumlu Aktarım.....	40
3.1.3.2. Olumsuz Aktarım (Girişim)	40
3.2. Psikodilbilimsel Zorlukların Dil Becerilerine Etkisi.....	40
3.2.1. Psikodilbilimsel Zorlukların Konuşma Becerisine Etkisi.....	42
3.2.1.1. Duygu Alanı (Tutum-Davranış Alanı)	42
3.2.1.2. Dil Sürçmesi.....	43
3.2.1.3. Sesletim Girişimi.....	43
3.2.1.4. Basitleştirme ve Genelleme.....	44

4. BÖLÜM

PSİKOLOJİK DESTEKLİ BAZI YABANCI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ VE KONUŞMA BECERİSİNE KATKISI

4.1. Psikolojik Destekli Bazı Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri.....	45
4.1.1. Telkin Yöntemi (Esinlemeli Yöntem).....	46
4.1.1.1. Giriş.....	46
4.1.1.2. Uygulamalı Ders.....	46
4.1.1.3. Gözlem ve İlkeler.....	50
4.1.1.4. Düşünceler.....	53
4.1.1.5. Teknikler.....	56
4.1.2. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi.....	59
4.1.2.1. Giriş.....	59
4.1.2.2. Uygulamalı Ders.....	60
4.1.2.3. Gözlem ve İlkeler.....	62
4.1.2.4. Düşünceler.....	64
4.1.2.5. Teknikler.....	67
4.1.3. İşitsel Dilsel Yöntem.....	69
4.1.3.1. Giriş.....	69
4.1.3.2. Uygulamalı Ders.....	70
4.1.3.3. Gözlem ve İlkeler.....	75
4.1.3.4. Düşünceler.....	78
4.1.3.5. Teknikler.....	80
4.2. Psikolojik Destekli Yöntemlerin Konuşma Becerisine Katkısı.....	83

5.BÖLÜM

BİLGİ TOPLAMA ve DEĞERLENDİRME

5.1. Anket Sonuçlarının Değerlendirilmesi.....	84
--	----

6. BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

6.1. Sonuç.....	98
6.2. Öneriler.....	100
KAYNAKÇA.....	101
EKLER.....	104
ÖZET.....	110
ABSTRACT.....	113

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Yabancı dil öğretimi bir çok amaç için yapılsa da ana hedeflerinden birisi dil becerilerinin etkili bir şekilde öğretilmesidir. Dil becerilerinin öğretilmesinin önemi şimdiye kadar ortaya konmuş birçok yabancı dil öğretim yönteminde vurgulanmıştır. Ancak her bir yöntemin dil becerilerinden bir kısmının gelişimine ağırlık verirken bir kısmını ihmal ettiği görülür.

Ülkemizde eğitimini tamamlamış bir çok insanın eğitimini aldıkları yabancı dilde konuşma becerilerinin çok fazla gelişmiş olmadığı görülür. Bu durumun sebepleri arasında, yabancı dil öğretim sürecinde izlenen yöntem çok önemli bir rol oynar. Ülkemizde ise yabancı dil öğretilirken sıklıkla geleneksel yöntemler kullanıldığına rastlanır. Geleneksel bir yöntem ile öğrenilen bir yabancı dilde konuşma becerisi diğer becerilere nazaran daha az gelişir. Oysa ki çoğu insan yabancı dilini sözlü iletişim kurmada yani karşısındaki ile konuşup anlaşmada kullanır. Dolayısıyla kişilerin konuşma becerilerinin az gelişmiş olması bu konuda onların sıkıntı yaşamalarına yol açar.

Konuşma becerisinin az gelişmiş olmasının diğer sebepleri arasında, konuşma becerisinin öğretimi sırasında psikodilbilimsel bazı sorunların konuşma becerisinin gelişimini engellemesidir. Bu sorunlar kişiden kişiye farklılık göstermektedir.

Bu çalışmada, geleneksel yöntemlerden farklı olarak psikolojik destekli bazı yöntemlerin konuşma becerisini geliştirilip geliştirmeyeceği araştırılacaktır. Yabancı dil öğrenimi alıp da konuşma problemi yaşayan kişilerdeki psikolojik engellerin bazı psikolojik destekli yöntemlerle ortadan kaldırılacağına ve dolayısıyla çok daha gelişmiş bir konuşma becerisine sahip olunacağına inanılmaktadır.

Çalışmanın 2. Bölümünde, yabancı dil öğretimi genel olarak özetlendikten sonra, Psikodilbilimin ne olduğu ve gelişimi ele alınmıştır. Buna ilaveten psikodilbilimin yabancı dil öğretimindeki önemi burada tartışılmıştır. Ayrıca yabancı dil öğretiminin temel hedeflerinden olan dört dil becerisinin tanımlamaları yapılmış ve her birinin önemi vurgulanmıştır. Çalışmamızda da sıklıkla yer alan dört beceriden konuşma becerisi ayrıntılı olarak açıklanmış ve önemi ifade edilmiştir.

Çalışmanın 3. Bölümünde, Psikodilbilimsel zorluklar ve bunların dil becerileri ve özellikle konuşma becerisi üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri ele alınmıştır. Öğrencilerin yabancı dil öğrenirken karşılaştıkları psikodilbilimsel zorluklar üç yönüyle incelenmiştir. İlki, duygu alanı ifadesiyle öğrenim sürecini etkileyen duygusal (hissi) faktörlerdir. Burada, öğrenme stratejileri, kaygı, özgüven, içe/dışadönüklük, bireysel farklılıklar, yetenek, zeka, tutum ve güdülenme gibi konular duygu alanı başlığı altında ayrıntılı şekilde incelenmiştir. Bundan sonra, psikodilbilimsel bir zorluk olarak hafıza (bellek) konusuna değinilmiştir. Bellek çeşitleri özellikleriyle ayrıntılı şekilde açıklanmış ve ezberleme ve hatırlama kavramları da yer verilmiştir. Ve belleğin dil öğrenimi ve konuşma becerisi üzerindeki etkileri vurgulanmıştır. Psikodilbilimsel zorluk olarak son defa dil aktarımı konusu işlenmiştir. Ana dilden hedef dile yapılan dil aktarımı olumlu ve olumsuz (girişim) olmak üzere iki başlıkta toplanmıştır. Son olarak ise ele alınan tüm psikodilbilimsel zorlukların dil becerileri üzerindeki etkileri ve özellikle konuşma becerisi üzerindeki etkisi sonucu ortaya çıkan bazı durumlar örneklerle ele alınmıştır.

Çalışmanın 4. Bölümünde, ilk olarak psikolojik destekli yabancı dil öğretim yöntemleri ifadesinden maksadın ne olduğu açıklanmış ve bu yöntemlere dahil edebileceğimiz beş tane yöntem ayrıntılı olarak gelişimi ve özellikleriyle incelenmiştir. Ve bu yöntemlerin bir önceki bölümde ayrıntılı şekilde işlenen psikodilbilimsel zorlukların üstesinden nasıl gelip konuşma becerisinin gelişimine yaptığı katkılar tartışılmıştır.

Çalışmanın 5. Bölümünde, öğrencilere yapılan anket sonuçları ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir.

Çalışmanın 6. Bölümünde ise yapılan tüm araştırmalar sonunda ortaya çıkan sonuçlar yer almakta ve konuşma becerisinin geliştirilmesine ilişkin öneriler sunulmaktadır.

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Yabancı dil öğretim sürecinde öğretilen dört beceri arasında “ konuşma becerisi ” her zaman en önemlisi olarak görülür. Bir dili bilen kişi o dili “konuşan ” kişi olarak tanımlanır. Aslında bir dili bilmek dört beceriyi de içine alır. Yabancı dil öğrenenlerin en büyük sorunu hedef dili istenildiği şekliyle etkin ve akıcı olarak konuşmaktır. İşte bu yüzden öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri yabancı dil derslerinin en önemli parçasıdır. Ülkemizde yabancı dil eğitimi almış bir çok insan etkili konuşamamaktan şikayet eder. Hatta bir çok kereler bazı kişilerden, “ Onun ne dediğini anlıyorum ama konuşamıyorum. ” ifadesini defalarca dinlemiştinizdir. Yabancı dil eğitimini ülkemizde almış kişilerin ortak şikayeti konuşma becerilerinin gelişmemiş olduğudur. Süregelen eğitimlerinin yanında konuşma becerilerini geliştirmek için çeşitli kurslara veya konuşma sınıflarına giderler.

Bu kişilerin konuşma becerilerini geliştirememelerinin nedenlerinden biri de yabancı dil öğrenirken izlenen yöntemdir. Ülkemizde birçok eğitim kurumu yabancı dil öğretimini sıklıkla geleneksel yöntemlerle yapmaktadırlar. Geleneksel yöntemlerin konuşma becerisini diğer becerilere nispetle daha az geliştirdiği aşikardır. Psikolojik destekli bazı yöntemlerin (psycho-suggestive methods) ise konuşma becerisine yaptığı katkı araştırılmaya değerdir.

Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirememelerinin sebeplerinden bir diğeri ise psikodilbilimsel bazı zorluklardır (psycholinguistic difficulties). Kimi kişilerin konuşma becerileri bazı psikodilbilimsel sorunlarının etkisi altında kalmaktadır. Mesela, utanma, heyecan veya güdülenme eksikliği gibi bazı sorunlar kişinin konuşma becerisini geliştirmesinde çok büyük olumsuz etkiler göstermektedir.

Dünyada ve ülkemizde konuşma becerisi veya psikodilbilimsel varsayımlar üzerine araştırmalar çok çeşitli kaynaklarda ele alınmıştır. Aynı şekilde, dil öğretimiyle ilgili olarak psikodilbilimsel çalışmalar üzerine gittikçe artan bir ilgi olmasına rağmen özellikle konuşma becerisinin öğretimi açısından eğitim ve öğretim sürecini etkileyen psikodilbilimsel sorunların aydınlatılmasında eksiklikler vardır.

Bu yüzden bu çalışmanın amacı, konuşma becerisindeki psikodilbilimsel bazı zorlukların belirlenmesidir. Konuşma becerisinin öğretimindeki psikodilbilimsel zorlukların olumsuz etkilerinin üstesinden gelmek için psikolojik destekli bazı yöntemlerin konuşma becerisinin gelişimine olan katkıları incelenecektir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın asıl amacı, yabancı dil öğrenim süreci içerisinde konuşma becerisinin öğretiminde öğrencilerin karşılaştıkları psikodilbilimsel zorlukların psikolojik destekli yöntemler kullanılarak aşılıp konuşma becerilerinin geliştirilmesidir.

Çalışmanın yan amaçlarını ise, dil öğrenim sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları psikodilbilimsel zorlukların belirlenmesi; yabancı dil öğretiminde geleneksel yöntemlerden farklı olarak psikolojik destekli yöntemlerin belirlenmesi ve bu yöntemlerin dört beceriden konuşma becerisine olan katkısının tespit edilmesi; bahsi geçen konuların Polis Akademisi'nde bir alan çalışması olarak sıralayabiliriz.

1.3. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ

Yabancı dil öğretiminde, konuşma becerisi, geleneksel yöntemler dışında psikolojik destekli bazı yöntemler vasıtasıyla geliştirildikten sonra öğrenciler dili daha iletişimsel kullanabileceklerdir. Ve öğrencilerin yabancı dil öğretim sürecinde yüzleştikleri psikodilbilimsel zorluklar indirgenecektir.

Bu çalışma dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin tekrar gözden geçirilmesi gereğini ortaya koyabilecektir. Ayrıca önerilen etkinlikler ve eğitimsel anlatımlar konuşma sınıflarında yardımcı olabilecektir.

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Yabancı dil öğretiminde genel hedeflerden biri, belki de en önemlisi öğrencilerin öğrendikleri dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmesidir.

Geleneksel yöntemler kullanılan yabancı dil öğretim sürecinde öğrencilerin konuşma becerilerinin tam olarak geliştirilemediği gözlemlenen bir gerçektir. Dört dil becerisinden biri olan konuşma becerisinin öğretiminde öğrencinin yüz yüze kaldığı bir takım psikodilbilimsel sorunlar vardır. İşte, öğrencinin konuşma becerisinin öğretiminde karşılaştığı psikodilbilimsel zorlukların geleneksel yöntemlerden farklı olarak psikolojik destekli yöntemlerle aşılarak konuşma becerisinin geliştirilmesi çok sıkça yapılan çalışmalardan değildir.

Bu araştırma, yabancı dil öğrenimi sırasında karşılaşılan psikodilbilimsel zorlukların bazı psikolojik destekli yöntemler ışığında aşılmasını ve konuşma becerisinin geliştirilmesini öngörmektedir. Ve bu doğrultuda etkinlikler işlenecektir. Bu durumda, bu alanda çalışan araştırmacıların araştırmalarına ve özellikle yabancı dil öğrencilerine dil sınıflarında konuşma becerisinin öğretiminde ve geliştirilmesinde bir ışık tutacaktır.

1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Yapılacak olan çalışmada konuşma becerisini olumsuz etkileyen psikodilbilimsel zorlukların bazı psikolojik destekli yöntemler ile aşılarak konuşma becerisinin geliştirilmesi incelenecektir.

Bu araştırmanın sınırlılığı sınıflarda kullanılan konuşma etkinliklerinin belirlenmesindeki ilerlemeye bağlıdır. Araştırma sonuç ve bulguları Polis Akademisi dördüncü sınıf öğrencilerinden rasgele seçilip *durum incelemesiyle* sınırlıdır.

1.6. KURAMSAL ÇERÇEVE

1.6.1. KAVRAM VE TERİMLER

Psikodilbilimsel zorluk: Bu zorluklar dil öğrenim sürecinin psikodilbilimsel yönleriyle ilgilidir. Bu büyük ölçüde dilin nasıl öğrenilip, nasıl depolandığına odaklanan dil ve akıl arasındaki ilişkidir.

Psikolojik destekli yöntemler: Çoğu, psikiyatrist veya psikolog tarafından ortaya atılmış, psikoloji biliminin çeşitli alan ve konularından geniş ölçüde yararlanılarak geliştirilmiş yabancı dil öğretim yöntemleridir. Bu yöntemlerin bazılarını; Lazanov'un Telkin Yöntemini (suggestology), Asher'ın Tüm Fiziksel Tepki Yöntemini ve İşitsel Dilsel Yöntemi örnek olarak verebiliriz.

Polis Akademisi: Emniyet Teşkilatının amir kadrosunu yetiştiren ve dört yıllık lisans öğrenimi veren yüksek öğretim kurumudur.

1.6.2. KURAMSAL TARTIŞMA

Ülkemizde eğitimini tamamlamış bir çok insanın eğitimini aldıkları yabancı dilde konuşma becerilerinin çok fazla gelişmiş olmadığı sıklıkla rastlanır bir durumdur. Bu durumun sebepleri arasında, yabancı dil öğretiminde izlenen yöntem çok önemli bir rol oynar. Ülkemizde ise yabancı dil öğretilirken sıklıkla geleneksel yöntemler kullanıldığı görülür. Geleneksel bir yöntem ile öğrenilen bir yabancı dilde konuşma becerisi diğer becerilere nazaran daha az gelişir. Oysa ki çoğu insan yabancı dilini sözlü iletişim kurmada yani karşısındaki ile konuşup anlaşmada

kullanır. Dolayısıyla kişilerin konuşma becerilerinin az gelişmiş olması bu konuda onların sıkıntı yaşamalarına yol açar.

Konuşma becerisinin az gelişmiş olmasının diğer sebepleri arasında, konuşma becerisinin öğretimi sırasında psikodilbilimsel bazı sorunların olumsuz etkilerinin konuşma becerisinin gelişimini engellemesidir. Bu sorunlar kişiden kişiye farklılık göstermektedir.

Bu çalışmada, geleneksel yöntemlerden farklı olarak psikolojik destekli bazı yöntemlerin konuşma becerisine yapacağı katkı araştırılacaktır. Yabancı dil öğrenimi alıp da konuşma problemi yaşayan kişilerdeki psikolojik engellerin bazı psikolojik destekli yöntemlerle üstesinden gelineceğine ve dolayısıyla çok daha gelişmiş bir konuşma becerisine sahip olunacağına inanılmaktadır.

Mesela; psikolojik destekli öğretim yöntemlerine bir örnek olarak verebileceğimiz “Telkin Yöntemi”ni ortaya koyan Bulgar psikiyatrist Lazanov’a göre, dil becerilerindeki yavaş ve yetersiz öğrenmenin nedeni psikolojiktir; öğrencinin yaşadığı yapamayacağı-başarılı olamayacağı korkusu, kendine güven duymayıdır yani psikodilbilimsel bazı zorluklardır.

Yine aynı şekilde “Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi”ni geliştiren Amerikalı Psikiyatrist Asher, yabancı dil öğrenirken bireylerin hata yapma korkusu ve iç kaygı yüzünden kendilerini iyi ifade edemediklerini yani yine psikodilbilimsel bazı zorluklardan olumsuz şekilde etkilendiklerini söylemiştir.

Bahsi geçen yöntemlere ilaveten “İşitsel-Dilsel Yöntem” kuramı da konuşma veya kişiler arasında iletişim kurabilme becerisine yönelik olarak teknikler geliştirmiştir. Ve esas olarak dil becerilerinden konuşma becerisinin geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu kuramların sahipleri yöntemlerinde de konuşma ve iletişim becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler hazırlamış, öğrenci ve öğretmen rollerini, izlenceyi ve çevreyi bu duruma göre göz önünde tutmuşlardır.

İşte bu araştırmada tespit edilecek olan konuşma becerisini olumsuz etkileyen psikodilbilimsel bazı zorlukların bu çerçevede aşılıp konuşma becerisinin geliştirilmesi incelenecektir. Yani bu duruma psikolojik destekli bazı yöntemlerin katkısı araştırılacaktır.

ALANYAZIN TARAMASI

2. BÖLÜM YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

2.1. YABANCI DİL ÖĞRETİMİ (Genel Olarak)

Dil kavramının insan hayatında merkezi bir rol oynadığı inkar edilemez bir gerçektir. İnsanların kendilerini ifade edebildiği en önemli yollardan biri şüphesiz ki dildir. İnsanlar yaşamlarını planlarken ve geçmişlerini hatırlarken dili kullanırlar. Her zaman düşünce ve tecrübelerini dil vasıtasıyla birbirlerine iletirler. Bu yüzden, hayatın her alanında başka bir dili bilmek de çok önemlidir. Bu da demek oluyor ki, dil insanların yaşamlarını, geleceklerini, kimliklerini ve mesleki hayatlarını etkilemektedir. Dilin ve yabancı dil bilmenin çok önemli olduğu bir dünyada, dil öğrenmek ve öğretmek son derece önemlidir.

Önemine ilaveten dil öğretmek düşünüldüğü gibi kolay değildir. Bir çok değişik etkinlik gerektirir. Öğrenciler dili öğrenen, öğretmenler ise dil öğrenim ve öğretim sürecinde rehber olma sorumluluğundaki kişilerdir. Ayrıca, öğretmenler dil öğretim programını, müfredatını hazırlamakla da sorumludurlar. Öğretmenlerin bu görevleri yerine getirmesi tabii ki kolay değildir. Çünkü, dil öğrenim ve öğretim sürecinin göz önünde tutulması gereken bir çok farklı yönü vardır. Öğrenciler yabancı bir dili öğrenirken bir çok hata yaparlar. Bu yüzden dillerin ve öğrencilerin doğasından kaynaklanan bazı tabii zorluklar olmak durumundadır. Dil öğrenim ve öğretim sürecinde psikolojik destekli edinimler olması gerekir. Yabancı dil öğrenimi ülkemizde öğrenimden edinime doğru olduğu yadsınamaz bir gerçektir.

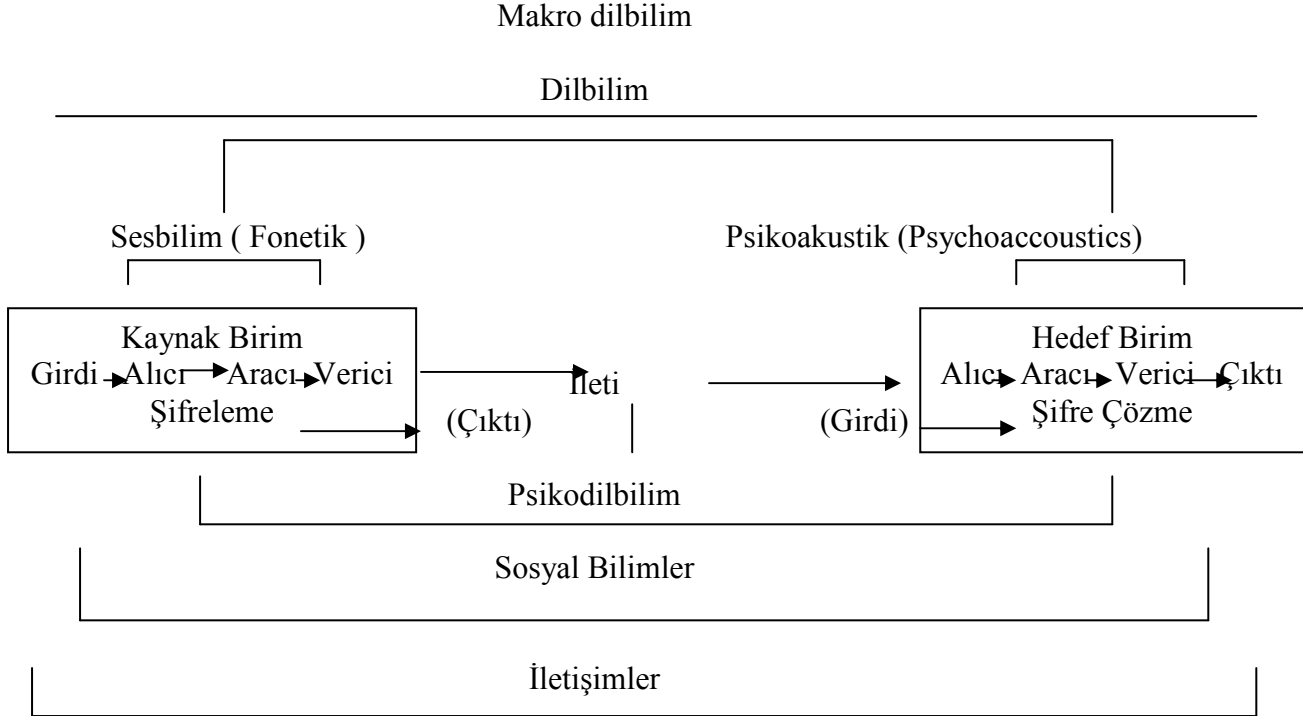
2.2. PSİKODİLBİLİM ve YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDEKİ ÖNEMİ

H.H. Stern'e (1987:17) göre psikoloji, insanların davranışlarını, etkinliklerini, tavır ve zihinsel süreçlerini inceler. Zihinsel yaşam ve bireyin davranış bilimi şeklinde tanımlanmaktadır.

Gelişimi üzerinden yüzlerce yıl geçmesine karşın, Psikoloji dile gerekli dikkati vermemiştir. Bugün de bilindiği üzere, dil sadece düşünme ile ilgili değil aynı zamanda kişinin duygusal hayatıyla da yakından ilgilidir. İkinci Dünya Savaşından sonra psikologlar dili yeterince göz önünde tutmadıklarının farkına varmaya başladılar. Bu arada, dilbilim bir bilim olarak gelişim göstermeye başladı. Psikologlar ve dilbilimciler çalışmalarını paylaşmaya başladılar. Tüm bu düşünceler de her iki bilimin işbirliği yapmasına sebep oldu. Amaçları ortak bir kuram ortaya koymak ve beraber yeni araştırmalar yapmaktı. Böylece 1950'li yıllarda dallar arası bir alan olan *Psikodilbilim* geliştirildi.

Psikodilbilim, insan dili- dil anlayış, üretim ve edinimini inceler. Psikodilbilim yalnızca psikolojinin veya dilbilimin bir dalı değildir, gerek psikolojiden gerekse dilbilimden eşit seviye faydalanır. Psikoloji öncelikle insan davranışıyla ve bu davranışın çevresiyle olan sosyal ve biyolojik ilişkilerini yöneten ilkelerle ilgilenir. Dilbilim ise genel dil sistemleriyle, dil bileşenleriyle ve dizimsel ve dizgesel ilişkilerle ilgilenir. Bazı araştırmacılar da dilbilimi bilişsel psikolojinin bir dalı olarak kabul ederler.

Osgood ve Sebeok(1954:24), Psikodilbilimin diğer bilim dallarıyla olan ilişkisini gösteren kuramsal bir model geliştirdiler:



Psikodilbilim olarak bilinen yeni öğreti; en geniş anlamıyla iletiler ve onları seçip yorumlayan bireylerin özellikleri arasındaki ilişkilerle ilgilenir. Daha dar anlamıyla da, Psikodilbilim, kültürel olarak kabul edilmiş şifreyle işaretler haline dönüştürülmüş konuşmacıların maksatlarının ve bu işaretlerin dinleyenlerin yorumları olarak dönüştürüldüğü süreçleri inceler. Diğer bir deyişle, Psikodilbilim, haber vericilerin ve iletilerin bildirimini nakleden şifreleme ve şifre çözme süreçleriyle doğrudan ilişki içerisindedir.

Miller (1956:85) “ Psikodilbilimin esas görevini insanların cümleleri kullanırken devam eden psikolojik süreçleri tanımlamaktır” demektedir.

Psikodilbilim insanların dili edindikleri ve işledikleri çalışma şeklidir veya Psikodilbilim dilin düşünceyle veya dilin dikkatle, algıyla, bellekle ve geri kazanım ile olan ilişkisidir.

Psikodilbilim şu sorulara cevap arar:

Dil beyinde hangi biçimde simgeleniyor? Bu bilgi konuşmayı üretme ve konuşmayı algılama süreçlerinde nasıl kullanılıyor? Dil öğreniminde zor veya kolay olan nedir? Yapıların öğrenildiği doğal bir düzen var mıdır? İyi bir dil öğrencisinin özellikleri tanımlanabilir mi? Hangi etmenler dil öğrenimini en çok etkiliyor? Yabancı dil öğrenimi ilk edinim ile aynı temel süreçleri içeriyor mu? Dil bilmek ne demektir? Bir çocuk bir dili nasıl edinir?

Psikodilbilim genel olarak insanların dili nasıl kavrayabildiğini, düzenlediğini ve ürettiğini ve ayrıca iletileri nasıl şifreleyip şifreleri çözdüğünü inceler. Psikodilbilimciler dil davranışında bilişsel süreçlerin var olduğuna inanmaktadırlar. Onlar, algılama, sınıflandırma, girişim, genelleme, zihinde tutma ve problem çözme gibi süreçlerin psikodilbilimin esas konuları olduğunu düşünürler. Çünkü bu süreçlerin dil edinim ve öğrenimini açıkladığına inanırlar. Dil noktasından bakıldığında psikoloji çok önemlidir. Çünkü psikoloji beynin dış dünyaya olan tepkilerini yönlendiren etmenleri araştırır. Psikologlara göre beyin gelen bilgiyi algılayan, düzenleyen, depolayan ve bu bilgiyi gelecekteki kullanımı için kişiye uygun hale getiren bilgi işleme cihazıdır.

Dil durağan kurallar zinciri değildir. Dil devingendir ve bir iletişim sürecidir. Bu yüzden öğrenirken dil hakkındaki tüm bu gerçekleri göz önünde tutmalıyız. Konuşucunun ve dinleyicinin zihinlerinde işleyen bazı süreçler vardır. Konuşucu materyalleri düzenleyip ileti göndermeye ve dinleyici de bu iletilerin algılanıp doğru olarak anlamaya çalışırlar. Ama bu kadar karmaşık süreçleri insan nasıl yönetmektedir? Bu gerçekleri anlamamız için Psikodilbilim hakkında bilgili olmamız gerekir. Çünkü, yabancı dil öğretiminde bize çok yardımcı olacaktır.

2.3. DÖRT TEMEL BECERİNİN YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDEKİ YERİ

Yabancı dil öğretirken başarılı olabilmenin öğretim sürecinde temel olarak ele alınan yöntem ve ilkelerle yakından ilişkisi vardır. Temel olarak kullanılan bu yöntem ve ilkeler öğretim ve öğrenim aşamalarında yapılan eğitimi olumlu veya olumsuz olarak etkiler. Bu ilkeleri Demirel (1990:25) şu şekilde sıralar:

- Basitten karmaşığa somuttan soyuta doğru öğretme
- Dört temel beceriyi geliştirme
- Öğretim etkinliklerini önceden planlama
- Görsel ve işitsel araçları kullanma
- Anadili gerekli durumlarda kullanma
- Bir seferde tek bir yapıyı sunma
- Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama
- Öğrencilerin derse daha etkin katılımlarını sağlama
- Bireysel farklılıkları dikkate alma
- Öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme.

Gerek öğretmenin gerekse öğrencinin başarılı olmasında yukarıda belirtilen dil öğretim ilkelerinin verimli ve etkili bir şekilde dil öğretiminde kullanılması önemli ölçüde fayda sağlayacaktır.

Öğretilen dili bir bütünlük içerisinde kazandırmak yabancı dil öğretiminde esas amaçtır. Bu bütünlük ise dört temel beceri diye adlandırılan Dinleme – Konuşma – Okuma ve Yazma becerilerinden oluşur. Dil bir iletişim ve bildirişim aracıdır. Bahsedilen dört temel dil edinim becerilerinin işlevsel bir bütünlük içerisinde ve uyumlu bir yapıda verilmesi sağlıklı, kalıcı ve etkili bir iletişim için gereklidir. Yabancı dil öğretiminde uyulması gerekli olan ilkelerin ana amacı dört temel dil becerisinin işlevsel, kalıcı ve uyumlu olarak çalışmasını sağlamak olmalıdır.

Sözlü iletişim kurarken etkili ve sağlıklı bir bildirişim gerçekleşmesi iyi bir dinleme ve işitileni anlama yeteneğini geliştirmekle mümkün kılınabilir. Okuduğunu anlamayı geliştirmek için muhakkak cümle dizimi ve anlam bilgisine ihtiyaç vardır. Devamlı yükleme yapılarak kazandırılan dil öğrenen bireyin dağarcığında olumlu ve

kabul edilebilir girdi olarak kelime, kalıp ve cümle birikimi oluşturarak, daha anlamlı yazabilme ve konuşabilme zemini hazırlayacaktır.

Bahsedilen dört temel dil edinim becerilerini bir sıra halinde verileceği düşüncesi dil öğrenenlerin kendilerini yazılı ve sözlü ifade edebilmelerinde söz konusu olamaz. Her bir becerinin iç içe ve bütünlük içerisinde verilmesi çoğu zaman daha uygun görüş olarak savunulur.

Ancak bu konuda farklı görüşte olanlar da vardır. Ellidokuzoğlu (1996:6) bu konuda dinleme ve okumanın önemine şöyle işaret etmektedir; “ İnsanların dil edinim süreçleri içerisinde etkileyen en önemli beceriler dinleme ve okumadır. Konuşma ve yazma ise yoğun dinleme ve okuma deneyimlerinin doğal neticesi olarak ortaya çıkmaktadır. Dinleme ve okuma dil ediniminin sebebi, yazma ve konuşma ise sonucu konumundadır”.

Dil öğrenimi bütünsel bir aşamadır. Dört temel beceri aynı anda verilmelidir. Başka bir deyişle sebep ve sonuç ilişkisini sağlıklı verebilme bakımından dört temel becerinin birbirinden bağımsız olmayıp iç içe verilmesi daha faydalı olacaktır.

Dil öğretiminde dinlemeyi konuşma ile birlikte vermek büyük yararlar sağlar. Öğrenciler teyp, radyo, televizyon gibi işitsel materyal ile yaptıkları çalışmalarda duydukları sesleri bol tekrarlar yaparak pratikte uygulama imkanı bulabilirler. Dinlenileni anlama ve buna reaksiyon gösterme, bunu yapabilen kişide güven duygusunu geliştirecektir. Mümkün olduğu kadar dört temel beceriyi birbirlerine bağımlı olarak çalıştırmak ve basit etkinlikler ile hepsinin aynı anda öğretilmesine yönelik çalışmalar hedeflenmelidir.

2.4. KONUŞMA BECERİSİ

Yabancı dil öğretiminde konuşma gereksinimi sürekli var olmuştur. Dil öğretimindeki temel hedeflerden biri, belki de en önemlisi, öğrencilerin öğrendikleri dili anlaşılabilir bir şekilde konuşabilmesidir (Widdowson,1983). Konuşma, bilişsel becerilerin yanı sıra psikomotor becerilerin de katkısıyla gelişir(Demirel,1993).

Konuşma becerisinin kazanılması için dil kurallarının yani dilbilgisi, söyleme ve kelime bilgisinin iyi bilinmesi gerekir(Bygate,1987). Bu sebeple yabancı dil öğretiminin bir kısmı bu amaca yöneliktir. Ancak konuşmanın ihtiyaç duyduğu başka bir husus da vardır ki o da beceridir. Bilgi ile beceri (knowledge-skill) arasındaki fark konuşma öğretiminin en önemli noktasını oluşturur. Bir dili konuşabilmek bisiklet binmek, araba kullanmak ve yüzmek ile benzerliklere sahiptir. Bütün bu etkinliklerde kişiye teorik bilgiler önceden verilir, çok da iyi bilmesine karşın çoğu zaman başarısızlıkla karşılaşır, çünkü kişi bilgiye sahip olmasına rağmen becerisi geliştirilmemiştir. Öğrenilen dil için de benzer durumlar geçerlidir, dilbilgisi çok iyi bilinmesine karşılık, psikomotor beceriler denilen iletişimsel beceriler geliştirilmediğinden, konuşma başarıyla gerçekleşmemektedir. Bilgi tek başına yeterli olmamış beceriye de ihtiyaç duyulmuştur. Bilgi ile beceri arasındaki en önemli ayırım, her ikisi de ezberlenip anlaşılabilir ama yalnızca beceri taklit edilebilir ve uygulanabilir(Bygate,1987:4).

Dil öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapan araştırmacılar ilk olarak “konuşma” terimine odaklanarak konuşma becerisini açıklamaya çalışmışlardır. Konuşma becerisi hedef dildeki seslerin çıkarılması mı yoksa hedef dil konuşucusuyla konuşulunca söylenenlerin algılanıp karşılık verilmesi midir? Tabi ki hedef dilde iletişim kurulmasıdır.

Bir çok dilbilimci ve dil öğretmeni dili konuşma olarak kabul ederler(Chastain,1976). Çoğu dil öğrenen de dili iletişim aracı olarak görür ve konuşma dilinde başarılı olamadıklarında, hedef dil çalışmalarındaki uygulamayı

sorgularlar. Bu sebeple, dil öğreticilerinin esas görevi, sesleri çıkarmakla duygu ve düşünceleri ifade etmeyi ayırt etmektir.

Yabancı dil sınıflarında ortaya çıkan görüş karmaşaları için Chastain (1976:77) altı sebep sunar.

- 1) Yabancı dil öğrenme modelinin yalnızca birkaç yıldaki kısımlarında öğrencilere amaç dilde birbirleriyle iletişim kurmaları imkanı sağlanmıştır.
- 2) İletişim etkinliklerinde öğretmenler de birtakım dilbilim ve psikolojik bilgi ve becerilere sahip olmalıdır.
- 3) Yabancı dil öğreticileri genelde öğrencilerin ders kitabına bağlı kalarak etkinlikler yapmasını ister çünkü bu durum öğretmenlerin hem işini kolaylaştırır hem de onlar üzerinde kontrolü sağlar.
- 4) Konuşma etkinliklerinde öğretmenler derslerinde yanlış dilbilgisi duymaya tahammül edemezler.
- 5) Kulak – dil alışkanlığı yaklaşımının, yöntem ve kuramının etkisi öğrencilerin dili, kontrolsüz ve plansız bağlamlarla kullanmasına izin verilmemesi gerektiğini göstermektedir.
- 6) Yabancı dil öğreticileri profesyonel olarak, dilbilim yetisini iletişim yetisinden daha çok vurgulamışlardır.

Öğrencilerin çoğu zaman pasif bir şekilde oturarak kendilerini iletişimci becerilerini geliştirecek konuşma etkinliklerine katılmaktan kaçındıkları görülür. Öğrencilerin bu etkinliklerden kaçınmaları ve pasif davranmalarının sebepleri çok çeşitlidir. Chastain konuşma etkinliklerindeki bu pasiflik için şu dört noktadan bahseder.

- 1) Öğrenci için pasiflik doğal bir olgudur çünkü konuşma üretken olduğundan, diğer konuşmacıları dinlemek daha kolaydır.
- 2) Çoğu öğrenci hedef dili akıcı konuşmak isterken çekinerek konuşmaları sonucu rahatsızlık duymaya başlarlar.
- 3) Pek çok öğrenci yapacakları muhtemel hatalardan dolayı arkadaş çevrelerince alaya alınacaklarının farkındadırlar.
- 4) Dolayısıyla öğrenciler hatadan, gülüşmelerden ve gülünç duruma düşmekten korkarlar.

Kişilerde var olan konuşma isteğine karşın konuşmalara karşı sosyal ve psikolojik engellerin de varlığı unutulmamalıdır. Öğretmen, öğrencisini işlevsel bir konuşma becerisine sahip olmada bu engelleri aşması için desteklemeli ve cesaretlendirmelidir.

Yule (1983) hedef dilde konuşmanın iletişimsel gerginlik (communicative stress) olarak adlandırdığı duyguyu uyandıran bir çok etkene neden olduğu görüşündedir. Öğrenciler en iyiyi iletişimsel gerginlik en azken üretirler. Yule bu etmenleri şöyle sıralar:

1) Bağlamın özellikleri:

- a) Dinleyici: Birkaç yerine bir dinleyiciye konuşmak ve akranlarından veya kendisinden daha küçük birine konuşmak konuşan için daha kolaydır.
- b) Durum: Konuşucunun tanıdığı bir ortamda konuşması kendisi için daha kolaydır.

2) Dinleyicinin bilgi durumu:

- a) Dil: Hedef dili dinleyicinin de konuşmacı kadar iyi bilmesi konuşmacı için kolaylıktır.
- b) Bilgi: Eğer konuşmacı dinleyicinin bilmediği ve gereksinim duyduğu bilgiye sahipse bu konuşmacıyı rahatlatır çünkü bu durum konuşmacıyı bilgiye hakim kılarak, o bilginin iletilmesinde güdülemeyi sağlar.

3) Görevin türü:

- a) Bilgi durumu: Konuşmacının görevi gerçekleştirmesinde kullanılan sözcük bilgisine haiz olması işini kolaylaştıracaktır.
- b) Görevin yapısı: görevdeki bilgi görevin gereksinimlerinin dili dışarıdan destekleyebilmesi için kendi yapısını sağlarsa, konuşmacıya avantaj sağlar. (Yule, 1983:34)

Öğrencilerin konuşma yeteneğini geliştirmek ve iletişimsel gerginliği azaltmak için öğretmenler, öğrencilerin kendilerini bir toplumdaymış gibi hissetmelerini sağlayacak sıcak ve samimi bir sınıf ortamı hazırlamalıdır. Yanlışları düzeltmek için çok sayıda müdahale yapmak öğrenciyi yıldırır ve cesareti

kırılan öğrenci de konuşma etkinliğinde pasif bir tavır sergileyecektir. Güven ve etkileşim duygusu kazandırılan öğrencilerin daha aktif ve konuşkan oldukları görülür.

Yabancı dil eğiticileri öğrencilerin farklılıklarını göz önüne alarak her bir öğrenci için yeterlilik hedefleri belirlemede ve etkinlikler hazırlamada esnek olmalıdır. Yabancı dil sınıflarında iletişim estetik değil uygulamaya dayalı bir süreçtir(Chastain,1976:338).

1983 yılında Kenneth James İngiltere’de bir üniversitede yabancı öğrencilere konuşma dilinin öğretimi üzerine bir araştırma gerçekleştirmiş ve gerek öğrencilerin gerekse öğretmenlerin yüzleştikleri bazı sorunları belirlemiştir.

- 1) İletişimde sık sık aksamalar olmasına rağmen, basit günlük işlemlerini yinede yürütebilmektedir.
- 2) Öğretmenlerden gelen doğrudan sorulara anlamlı ve düzenli yanıt verememektedirler.
- 3) Ana dil konuşanlarının aralarındaki konuşmalarını iyi izleyemedikleri için anlamayıp grup tartışmalarından kaçınmaktadırlar.
- 4) Dilde nasıl davranılacağı konusunda bir belirsizlik olduğu için öğrenciler kendilerini aptal ve rahatsız hissetmektedirler.
- 5) Öğrenciler, sorunlarının ana dili konuşanların sabırsızlığı ve hoşgörüsüzlüğünden kaynaklandığını düşünmektedirler.

Konuşma becerisinden bahsederken bazı alt beceriler ve bazı kavramları anlatmakta da fayda vardır.

Bilgi (knowledge): dilbilgisi ve söyleme kuralları ile kelime bilgisinin dili konuşmada kullanılması için gerekli malzemedir.

Beceri (skill): kelime bilgisi , ifade etme ve dilbilgisi kuralları kullanılarak bir dili konuşabilme yeteneğidir.

A- Üretim Becerileri (productive skills): Konuşma, üretim becerilerinin kullanımını gerektirir (Bygate, 1987:49). Üretim becerileri anlamlı konuşma yapabilmek için gerekli becerilerdir.

1. Kolaylaştırma (facilitation): Konuşma becerisi üretim becerilerinden biri olan kolaylaştırma işlemleriyle kolay hale gelmektedir.

a. Kalıplaşmış ifadeler (expressions): Deyim, ibare, ifade gibi kalıplaşmış yapıları kullanarak konuşmayı kısaltmak.

b. Basitleştirme (simplification) : Bağlaçları kullanarak sözdizimsel karmaşadan kaçınmak.

c. Eksilti (Ellipsis) : Zaman kısalığında, konuşan kişinin mümkün olan yerlerde cümleden gereksiz öğeleri atmasıdır.

d. Duraklama sözcükleri ve Tereddüt ifadeleri: Well, er, aa, gibi ifadelerle konuşma esnasındaki duraksamalar giderilir.

2. Tamamlama-Telafi (compensation): Konuşmacı çoğu zaman konuşma esnasında doğaçlama yoluyla iletişim kurar. Kendi kendini düzeltme, hatalı başlama, sözcüğü tekrar söyleme tamamlama etkinlikleri arasındadır.

B- Etkileşim Becerileri (interaction skills): Konuşma sırasında neyi ne zaman ve nasıl söylemeye karar verme becerisidir.

C- Uzlaşma Becerileri (negotiation skills): Konuşma sırasında ortaya çıkan iletişimsel sorunların çözümünde kullanılan becerilerdir.

Örneğin, söz verme (turn taking): Konuşma sırasında konuşmacıların birbirlerine ses veya mimikler kullanarak konuşmasını kesmeden söz hakkı vermesidir.(Bygate, 1987:39)

Bahsedilen bütün bu alt beceriler sınıfların düzenlenmesinde, sözel etkinliklerin geliştirilmesinde ve öğrencilerin ediminin değerlendirilmesinde çok önemli rol oynarlar (Yule, 1983).

3. BÖLÜM

PSİKODİLBİLİMSEL ZORLUKLAR ve KONUŞMA BECERİSİ

ÜZERİNDEKİ OLUMLU ve OLUMSUZ ETKİLERİ

3.1. PSİKODİLBİLİMSEL ZORLUKLAR

Daha önce de belirtildiği gibi, bu çalışmanın amaçlarından biri de yabancı dil öğretiminde konuşma becerisini etkileyen psikodilbilimsel zorlukları belirlemektir. Bunun için kapsamlı bir şekilde literatür taraması yapılmıştır. Buna göre, yabancı dil öğretirken konuşma becerisinin kazandırılmasında bazı psikodilbilimsel zorluklar vardır. Konuşma becerisi açısından bu zorluklar üç başlık altında toplanabilir. Bunlar: bellek, duygu alanı (Tutum davranış alanı) ve ana dilden hedef dile olumsuz aktarımlardır.

3.1.1. DUYGU ALANI (TUTUM DAVRANIŞ ALANI)

Çok eski zamanlardan beri insanlar düşünen ve hissedeni bireyler olarak görülmektedir. 19. yüzyıl ve 20. yüzyılın ilk yılları boyunca, psikoloji önceliğini “duygu-his”(affect) e vermiştir. Bundan sonra artık insanların çeşitli dürtü, tutku ve hırslarının güdümünde oldukları düşünölmeye başlandı.

Bu alanda davranışçılık ağır bastıkça “duygu” daha da azaldı. Son zamanlarda ise bilişsel psikolojinin üstünlüğüyle beraber, insanların düşünme işlevleri, bilgisayar gibi çalışan, problem çözen kişiler olarak görölmeye başlandı. Bununla birlikte, insan davranış ve doğası üzerine çalışan birçok araştırmacının da savunduğu gibi, yabancı dil öğrenim ve öğretimindeki çoğu problemin cevapları duygu etmenleri altında bulunabileceği gerçeği inkar edilemez.

Tüm bu olgulardan dolayı, yabancı dil öğretiminde duygu alanı (tutum davranış alanı) (affective domain) üzerine araştırmalar gün geçtikçe artmaktadır. D.H. Brown (1994:61) belirttiği gibi, “Dilbilim artık insan dili ile ilgili mümkün olan en derin soruları sormaktadır, dilbilimciler dil ile ilgili sırları içinde saklayan insan davranışının duygusal yanını keşfetmeye çalışmaktadırlar.” Bu da duygu alanının öneminin göz ardı edilemeyeceğini ortaya koyar.

Geçmiş araştırmalarda duygu alanı ile ilgili birçok farklı tanımlama yapılmıştır. Esas olarak “affect” kelimesi duygu veya his kelimelerine karşılık gelir. Duygu alanı(affective domain) insan davranışının duygusal tarafıdır ve kaygı (anxiety), özgüven, motivasyon (güdü), zeka, yetenek, tutum-tavır, kişilik, ie dönüklülük- dışa dönüklülük, üslup – strateji ve bireysel farklılıklar gibi çeşitli durumları içerir.

3.1.1.1. ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Son yıllarda eğitim alanında yavaş ama kayda değer, öğretmen ve öğretim üzerinde daha az durmak ve öğrenci ve öğrenme üzerine vurgu yapmayla sonuçlanan bir değişim meydana gelmektedir. Bu değişim bir çok araştırmaya yansımıştır ve bir çok araştırmacı, öğrencilerin öğrenmeleri sırasında geliştirdiği stratejiler üzerinde çalışmaktadır.

Öğrenme stratejileri genel olarak öğrencinin bilgiyi nasıl işlediğini etkileyen yerleşik davranışları olarak tanımlanabilir. Araştırmacılar tarafından da öğrenme stratejileri için bir çok tanımlama yapılmıştır. Mesela, Cook (1993:113) öğrenme stratejilerini “ Bireylerin kavramada, öğrenmede ve yeni bilgi elde etmede kullandıkları özel düşünceler ve davranışlardır.”

Oxford (1992:18) “ Dil öğrenme stratejileri; belirli hareketler, davranışlar, adımlardır veya öğrencilerin yabancı dil öğrenme becerilerini geliştirme teknikleridir. Bu stratejiler hafızada tutmayı, geri çağırmayı veya yeni dili

kullanmayı kolaylaştırır. Bu stratejiler kişinin iletişimsel yeteneğini geliştirmek için kullandığı araçlardır.” demektedir. Buradan Oxford’un bu stratejilerin öğrencilerin iletişimsel yetenekleri üzerine olan dağılımına odaklandığı anlaşılmaktadır.

Öğrenme stratejilerini iki başlık altında düşünebiliriz: Bilişsel stratejiler ve Metabilişsel stratejiler.

Bilişsel Stratejiler

O’Maley ve Chamot’a göre (1990:44) Bilişsel stratejiler “ gelen bilgiyi direkt olarak işler, onu öğrenmeyi geliştirecek yollarda kullanır.” Öğrenciler aşağıdaki stratejileri veya herhangi birini kullanabilir:

- Tekrarlama, diğerlerinin konuşmasını taklit ederken
- Sözlük veya diğer materyalleri kaynak olarak kullanma
- Tercüme, ana dili hedef dili anlamada veya üretmede kullanma
- Not alma
- Sonuç çıkarma, hedef dil kurallarını uygulamada bilinçli olma
- Bağlam kurma, anlamlı bir cümle kurarken uygun kelime veya tümceleri seçme
- Aktarım, hedef dildeki cümle ve olguları anlamak ve hatırlamak için anadilde edinilen bilgiyi kullanma
- Girişim, uygun bir bilgi yerine alışılmadık bir eşleştirme yapmak

Meta Bilişsel Stratejiler

Meta bilişsel stratejiler öğrenme faaliyetlerini planlamada, gözlemede, dinlemede ve değerlendirmede kullanılan becerilerdir. Wenden(1991:34) meta bilişsel stratejileri şöyle tanımlar “bu stratejiler öğrencilerin bilgiyi uygulamak ve elde etmek ve çeşitli durumlarda beceri edinmek için kendi bilişsel süreçleri

hakkında edindikleri tüm olguları içerir. Cook (1993:114) “Onlar stratejinin kendisini öğrenmeden ziyade öğrenme hakkındaki stratejilerdir,” demektedir. Bazı meta bilişsel stratejiler şunlardır:

- Dikkat yöneltme, bir görevin genel yönlerine konsantre olmaya karar verildiğinde
- Seçici dikkat, bir görevin belirli yönlerine dikkat etme
- Kendi kendini gözlemlenme, kendisi konuştuğunda kendisinin başarımını denetleme
- Kendi kendine değerlendirme, kendi standartları hakkında kendi başarımını bildirme
- Kendi kendini güçlendirme, başarı için kendini ödüllendirme

Yukarıda bahsedilen gerek bilişsel gerekse meta bilişsel bütün stratejiler yabancı dil öğreticileri tarafından öğrencilere dil becerilerini öğretirken göz önünde tutulması gerekir böylece dil öğretiminde etkili bir iletişimsel yetenek sağlanabilir.

3.1.1.2. ÖĞRENME BİÇEMLERİ

Kişi tarafından geliştirilen davranış modeli ve bunu bir şeyi yeni öğrenme için kullanması öğrenme biçimleri olarak adlandırılabilir. Öğrencilerin öğrenme stillerini incelemedeki amaç o davranış modellerini tanımaktır ve dolayısıyla bu davranışların ne zaman yardımcı olup ne zaman olmadığı görülebilir.

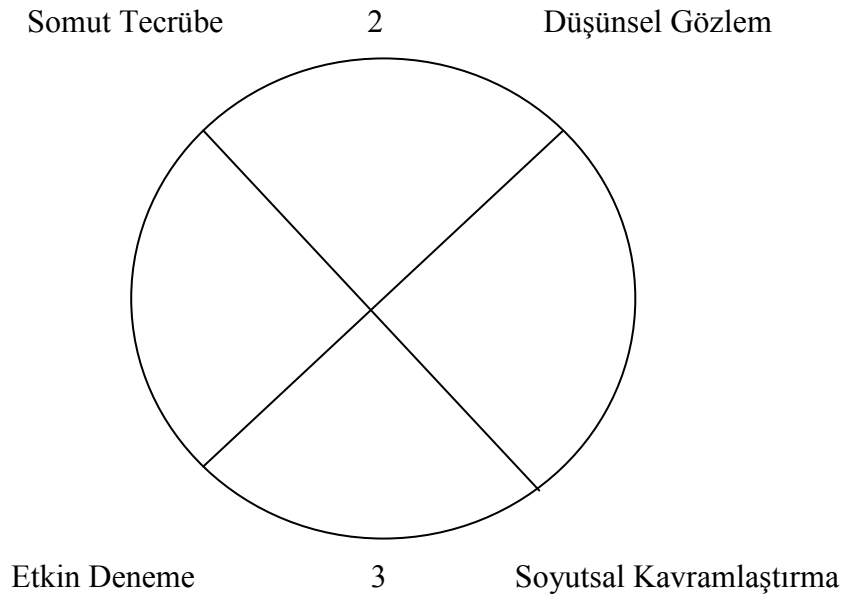
Öğrenme biçimlerini ölçmenin bir çok yolu vardır. David Kolb öğrenme stilleri üzerinde çok kapsamlı araştırmalar yapmış birisidir ve onun modeli çok sık kullanılmaktadır. Kolb (1984:117) iki ayrı öğrenme etkinliği tanımlamaktadır: algı ve işleme. Her bir öğrenme etkinliği karşılıklı ayrılabilir. Mesela, bazı insanlar bilgiyi hissederek, dokunarak, görerek, ve duyarak somut tecrübelerini kullanarak en iyi şekilde algılamak, bazıları bilgiyi zihni ve görsel kavramsallaştırarak soyut olarak en iyi şekilde algılamak.

Bilgi algılanır algılanmaz işlenir. Bazı insanlar bilgiyi en iyi etkin denemelerle işlerler. Diğer tarafta bazıları da bilgiyi en iyi düşünsel gözlemlerle yani bilgi hakkında düşünerek işlerler.

Bu modelde dört öğrenme boyutu vardır.

- Somut tecrübe, insanlarla ilişki kurarak ve duyguyla öğrenme
- Düşünsel gözlem, bir yargıya varmadan önce dikkatle gözlem yapma, olgulara farklı bakış açılarıyla bakma, ve nesnelerin anlamlarını arama
- Soyutsal kavramlaştırma, düşünceleri mantıksal çözümlene, sistemli planlama, bir durumu zihinsel olarak anlama
- Etkin deneme, risk alma, eylem ve hareketle insan ve olayları etkileme

Bu iki karşıt boyutu birleştirdiğimizde öğrenme davranışının dört çeyreğini elde ederiz:



Öğrenme davranışının dört çeyreği:

Birinci tip öğrenciler, mantıktan çok sezgiyi meyillidirler. Kendi çözümlerinden ziyade başkalarınınkine güvenmeyi yeğlerler. Bilgilerini gerçek hayat durumlarında uygulamaktan hoşlanırlar.

İkinci tip öğrenciler, olgulara bir çok farklı bakış açısıyla bakmayı yeğlerler. Harekete geçmektense izlemeyi tercih ederler. Bilgi toplayıp ve bunlar için çok farklı kategoriler oluştururlar. Problem çözmeye hayal güçlerini kullanırlar. Öğrenme esnasında hisleri çok duyarlıdır.

Üçüncü tip öğrenciler, problem çözmeyi , pratik çözümler bulmayı ve kendi öğrenimleri için bunları kullanmayı severler. Sosyal ve kişiler arası ilişkilerde utangaçtırlar ve teknik görevleri tercih ederler.

Dördüncü tip öğrenciler, az, öz ve mantıklıdır. Onlar için soyut düşünceler ve kavramlar kişiler arası ilişkilerden daha önemlidir. Pratiklik mantıkla bir açıklamadan daha az önemlidir.

Öğrenme stilleri ve öğrenci tiplerini inceledikten sonra, yabancı dil öğrencileri için kendilerinin hangi çeşit öğrenci olduklarının farkında olmalarının çok önemli olduğunu belirtmek gerekir. Bu farkındalık onlara dil becerilerini öğrenirken ve iletişimsel yeteneklerini geliştirirken çok yardımcı olacaktır. (Kolb, 1984)

3.1.1.3. KAYGI (ANXIETY)

Üzerinde en çok inceleme yapılmış duygusal durumlardan biri olan kaygı, genellikle fiziksel veya zihinsel gerginlik, endişe, tedirgin hissetme, hayal kırıklığı ve kuşku durumları olarak tanımlanır. Scovel (1988:134), kaygıyı “endişe, evham durumu, belirsiz ve anlaşılmaz bir korku...”olarak tanımlamıştır.

İnsanlar yaşamları boyunca çok farklı kaygı çeşidini tecrübe ederler ancak yabancı dil öğretiminde ve öğrenim sürecinde çok büyük bir rol oynadığı muhakkaktır. Brown(1994:141), yabancı dil öğrenimi, kendi insani kaygılarımızı etkisi altına alan uzun karmaşık görevler listesi dışında olmalıdır.” demektedir.

Bu duygusal olgu iki biçimde ayrılabilir: kaygı karakteri(kişisel özellik) ve kaygı durumu. Kaygı karakteri, kişilerin hayattaki değişimlere karşı verdiği alışılmış bir karşılıktır; bu tip insanlar her durumda kaygı hislerini kullanırlar yani her zaman kaygılanırlar. Kaygı durumu ise belli durumlarda çok daha şiddetli tepki vermedir. Geçici veya durumsal seviyede kaygı durumu, belirli olay ve davranışlar hakkında ortaya çıkar.

Bu gerçeklerden şöyle bir sonuca ulaşmak mümkündür; yabancı dil öğreniminde ortaya çıkan kaygı, bireysel durum ile ilgilidir. Brown (1994:142), yabancı dil kaygısı bileşenleri üç madde altında özetlemiştir.

- 1) İletişim endişesi, öğrencilerin mantıklı düşünce ve fikirleri layıkıyla ifade etmek istemelerinde başaramayacakları hissine kapıldıklarında ortaya çıkar
- 2) Olumsuz sosyal değerlendirme korkusu, öğrencinin diğerleri üzerinde olumlu bir sosyal izlenim oluşturma ihtiyacından ortaya çıkar
- 3) Kaygı ve endişeyi akademik bir değerlendirmeye sınama

Yabancı dil kaygısını ele alan birçok araştırma yapılmıştır (MacIntyre 1989; Young 1991; Philips 1992). Bu konuyla ilgili yapılan bunca araştırma da yabancı dil kaygısının dil öğrenim sürecinde olumsuz bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

3.1.1.4. ÖZGÜVEN

Özgüven, genellikle kendimizi nasıl hissettiğimiz ve nasıl değerlendirdiğimiz ile alakalıdır. Özgüven insan davranışını etkileyen en önemli yöndür. Çünkü; özgüven, özsaygı, kendini bilme ve insanın kendi kapasitesine inanması başarılı olabilmek için gereklidir.

Yapılan araştırmaların çoğu özgüven ve okul başarısı arasında büyük bir bağlantı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Gage ve Berliner (1979:159), “ Kendine olan

özgüveninin seviyesi okuldaki başarının seviyesini direkt olarak belirlemez. Öğretmenler, öğrencilerinin akademik olarak başarı veya başarısızlıklarına konsantre olmalıdırlar.” demektedir. Eğer akademik başarı özgüveni getirirse bazı müdahaleci değişkenler ortaya çıkar. Bu müdahaleci değişken kişisel beklentilerdir. (özgüven = başarı/ istek). Beklentilere bağlı olarak başarı artarken özgüven de artar ve bu durumda başarı, beklenti ve özgüven ile sınırlı kalabilir. (başarı = istek/özgüven).

Brown (1994:137), özgüven seviyelerini üç başlık altında özetler:

- 1) Genel Özgüven (Global Self-Esteem), olgun bir yetişkinde oldukça sabit, değişmez ve etken (aktif) ve uzun süreli bir şok veya tedavi durumu hariç değişime dayanıklı olduğu düşünülür.
- 2) Durumsal veya özel özgüven(Situational or Specific Self-Esteem), belirli hayat şartlarında bir kimsenin bir diğerine olan kıymeti, değeri, takdiri anlamına gelir.
- 3) Görevsel özgüven (Task Self-Esteem), bazı özel durumlarda birtakım özel görev ve sorumluluklarla ilgilidir.

Durumsal Özgüven (Situational or Specific Self-Esteem), genel olarak yabancı dil öğretiminde karşılaşılabilen durumdur. Yabancı dil öğrenim sürecinde, konuşma yazma ve bazı diğer sınıf alıştırmalarında olduğu gibi Görevsel özgüven de bu sürecin bir kısmında karşılaşılabılır.

Heyde (1979), bir çalışmasında sözel üretim görevinde özgüvenin üç aşamasının etkilerini incelemiş ve özgüvenin üç seviyesinin de sözel üretim ölçülerinin olumlu olarak sunulmasıyla ilişkili olduğu sonucunu bulmuştur.Sonuç olarak; özgüven, yabancı dil öğrenim sürecinde ve özellikle konuşma başarısında önemli bir değişken olarak karşımıza çıkar.

3.1.1.5. İÇEDÖNÜKLÜK VE DIŞADÖNÜKLÜK

Yabancı dil öğretiminde kişilik özellikleri, gerek öğretmenin ve gerekse öğrencinin etkililiğindeki önemli bir faktördür. Bu noktada, içedönüklük ve dışadönüklük bu alanda karşımıza çıkan özelliklerdir.

İçedönüklük ve dışadönüklük psikolojik ve biyolojik olarak iki farklı bakış açısıyla tanımlanabilir. Biyolojik açıdan Morris (1979:7), içedönüklük ve dışadönüklük arasındaki farkın biyolojik olduğunu ve beynin ağ gibi olan aktifleştirme sistemine bağlı olduğunu iddia eder. Bu, çevredeki uyarılar sonucunda oluşan sinirsel itmelerin beynin uyandırma seviyesini kontrol ettiğini gösteren bir sistemdir. İçedönükler, dışadönüklere nazaran daha yüksek seviyede uyarıcılar alırlar. Bu farklı uyarıcı seviyeleri içedönüklerin ve dışadönüklerin farklı davranışların ve tutumsal tercih ve eğilimlerine yol açmaktadır. Makul bir canlandırma seviyesinde her iki grubun da en iyi şekilde işlediği farz edildiğinde, içedönükler canlandırma seviyesini azaltmak için çevredeki uyarıcıları azaltmaya çalışırken dışa dönükler çevrede uyarıcı ararlar.

Psikolojik açıdan, dışadönükler diğer insanların kişiliklerini araştıran, sosyal etkinlikleri veya konuşmaları takip eden, atılgan ve ani hareket eden kişilerdir. Diğer taraftan içedönükler, sosyal ortamlar kendileri için aşırı uyarıcı olabileceğinden sosyal olarak çekingendirler. Kendi duygu ve düşüncelerini inceleyen, sakin, atılgan olmayan ve insanlarla konuşmaktansa kitap okumayı tercih eden kişilerdir.

Yabancı dil öğrenim sürecinde, dışadönüklüğün dil öğrenimindeki başarıyı yükselten bir faktör olduğuna inanılır. Buna rağmen içedönüklük ve dışadönüklüğün dil öğrenim sürecine yardımcı olduğu veya engellediği tam olarak net değildir.

Bununla birlikte, bazı çalışmalarda içedönüklük – dışadönüklük ve sözel yeterlilik arasında bir bağ olduğu söylenmektedir. Bir yabancı dil sınıfında dışadönük bir öğrenci hedef dilde daha fazla yeterlik elde ettiği varsayılır çünkü hedef dili konuşan kişiyle pratik yapma şansını daha iyi kullanır.

Sonuç olarak, öğretmen öğrencide gerektiği kadar dışadönüklüğü ortaya çıkarmaya çalışmalı, kültürel normlara, öğrencinin sınıfta konuşma isteğine ve öğrenciden öğrenciye değişen en uygun noktadaki içedönüklük ve dışadönüklük olgusuna karşı hassas olmalıdır.

3.1.1.6. ZEKA

Zekanın çok farklı tanımları bulunmaktadır. Genel olarak; amaçlı bir şekilde davranmak için bir insanın bütün yeteneğidir, makul düşünmesi, çevresiyle etkili biçimde iletişim kurması, olarak tanımlanır. Çok sayıda modern psikoloji kitabı zekayı bilişsel görevleri yerine getiren genel yetenek olarak kabul eder. Sternberg (1985:46) “Zeka, bireyin tecrübelerden öğrendiği, yargıladığı, önemi bilgileri hatırladığı ve günlük yaşamın gereklerinin üstesinden geldiği bilişsel yetenektir” demektedir.

Okulda, işte hayatın her bölümündeki başarı bireyin IQ’su (intelligence quotient) ile yakından ilgilidir. Yabancı dil öğretimi için akıllı bir insanın yabancı dil öğrenim sürecinde çok daha başarılı olduğu söylenebilir.

3.1.1.7. BİREYSEL FARKLILIKLAR

Yabancı dil öğrenim sürecinde dikkate alınması gereken çok çeşitli bireysel farklılıklar vardır. En belirginleri; eğitsel yetenek, başarı seviyesi, yaş, cins, öğrenim biçimi ve kültürdür.

Genel olarak, öğrencilerdeki bireysel farklılıkları ele alan üç farklı yaklaşım vardır. İlk olarak, öğretim etkinlikleri geliştirilebilir ve öğretimsel sürecin bir parçası sayılabilir. İkinci yaklaşım; öğrencinin geçmişine, başarısına, kabiliyetine ve diğer özelliklerine saygı duyarak değişkenliği azaltmak için sınıflar arası veya sınıf içi bir

çeşit gruplaşmayı sağlamaktır. Üçüncüsü, öğretim sürecinde şartları kendiniz değiştirebilirsiniz.

3.1.1.8. YETENEK (APTITUDE)

Carroll (1981:90) yeteneği, “en iyi öğretim şartlarında öğrenme zamanıdır; en kısa öğrenim zamanında en yüksek yetenek elde edilir.” olarak tanımlamaktadır. Aslında, yetenek başarıyı etkileyen en önemli faktördür. Yetenek, göreve özgüdür ve öğrencinin belirli özelliklere sahip olmasına bağlıdır. Bu özellikler genetik olabilir veya önceki öğrenime veya bazı durumların ortaya çıkmasına bağlıdır.

Yeteneğin üç bileşeni vardır:

- Fonetik kodlama kabiliyeti
- Dilbilgisel hassaslık
- Tümevarım kabiliyeti

Carroll; Modern Dil Yetenek Testinde öğrencinin başarısı ile hedef dilin konuşulduğu bir ülkede yaşama süresi arasında önemli bir ilişki ortaya çıkarmıştır. O, yabancı dil öğrenmeye erken yaşta başlayanın daha geç başlayandan daha başarılı olduğunu vurgular. O, ayrıca, yabancı dil çalışmasındaki geçmiş ve şimdiki başarısızlık öğrencinin motivasyonunu düşürdüğünü ve bu yüzden de öğrencinin sürekli olarak başarısız olduğunu söylemektedir.

Her derecede, Modern Dil Yetenek Testleri gibi testler yabancı dil yeteneğinin insan yaşamı boyunca tamamen değişmez olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, daha yetenekli öğrenciler az yeteneklilere göre daha hızlı öğrenmektedir. Bu gerçeğe nispetle dil becerilerinin öğrenmede de benzer bir sonuç varsayılabilir.

3.1.1.9. TUTUM (TAVIR)

Tutum, terimi birçok araştırmacı tarafından tanımlanmıştır ve yabancı dil öğretiminde en etkili faktörlerden birisidir. Psikolog Gordon Allport (1955:810) bu terimi şöyle tanımlamıştır, “istekli olmanın sinirsel ve zihinsel hali, tecrübeyle kurulmuş, bireyler üzerinde aktif bir etki veya emir sarf eden, ilgili olduğu bütün amaç ve durumlara karşılık verir.” Diğer bir deyişle, tutumlar, bir kişinin tecrübeleri sonucu, bir süre içinde elde edilmiş psikolojik durumlardır; bu tutumlar bireyleri belirli şekillerde hareket etmeleri yönünde etkiler ve çevresine oldukça istikrarlı bir üslupta karşılık vermesidir. Tutumun bir karşılık değil de, belirli şekillerde karşılık verme istekliliği olarak açıklanabilir.

Tutum ile ilgili araştırma yapanlar üç bileşeni varsayarlar, Rosenborg ve Hovland’ın 1960’da ileri sürdükleri bir modeli temel alarak bu üç bileşen şunlardır: etki, davranış ve idrak. Etkili bir tepki genellikle tutumun bir parçasıdır, değersel bir öge olarak hareket eden bir duygudur. Davranış, bireylerin tutumlarının sonucu olarak yaptıklarını gösteren kasıtlı unsurdur. İdrak, kişinin tutumları sonucu oluşturduğu inançlardır. Tutumlar güçlü duygular gibi görülebilir ama zamanla daha az şiddetli ve güçsüz ve daha durağandırlar.

Bir çok “tutum” teorisi bireysellik ve öznel olguyu vurgular; her ne kadar bu teoriler tavırları elde etmenini ve ifade etmenin sosyal yönünü ihmal etseler de Richard Eiser (1986:5) “Tavırlar özel olduğu sürece. Bunlar sosyal bir hareketin ifadesidir ve bu tavır öznel bir tecrübeye ek olarak sosyal bir sonuç olarak da araştırılmalıdır. Eiser “tavır” terimini şöyle tanımlar: “bir kişinin davranışının ifadesidir.” Bunun tersine tavır ve davranış arasındaki ilişki hiç de tesadüfi değildir ama mantıklıdır, “anlam ve ifade” arasındaki ilişki gibidir.

3.1.1.10. GÜDÜLENME

Güdülenme, genellikle içsel bir durumdur ve çoğu zaman davranışı etkinleştirmeye, ona güç vermeye ve onu yönlendirmeye sevk eden bir ihtiyaç, arzu ve istek olarak tarif edilir. Bir çok araştırmacı davranışı etkinleştiren faktörlerin onun sürekliliğini sağlayan faktörlerden farklı olduğunu onaylamaktadır.

Çoğu güdülenme teorisyeni, güdülenmenin etkinleştirilmedikçe ortaya çıkmayan bütün öğrenilmiş karşılıkların icrasına dahil olduğunu varsayarlar. Güdülenmenin davranışı ilk mi yoksa ikinci etkilediği psikologlar arasında var olan en önemli sorulardan biridir. Şöyle ki, davranışta çevresel etkilerle, algıyla, hafızayla, bilişsel gelişimle, duyguyla, veya kişilik ilkeleriyle daha iyi açıklanabilecek değişimler veya genel düşünceler birliği vardır. Mesela, insanların bir noktaya kadar çevredeki artan karmaşık veya tuhaf olaylara karşılık verdiklerini daha sonra karşılıkların azaldığını biliyoruz.

Genelde, güdülenmenin kaynakları ile ilgili açıklamalar dahili ve harici olarak sınıflandırılır. Dahili kaynaklar ve buna uygun teoriler fiziksel, zihinsel ve ruhsal olarak alt başlıkta toplanabilir. Kısaca şöyle diyebiliriz, kendi ihtiyaçları ve amaçları için öğrenenler dahili yönlü ve sadece başkalarından bir ödül almak için bir hedef takip edenler harici olarak motive olmuşlardır.

Brown ;(1994:153) “ Güdülenme, genel (bütünsel), durumsal veya görev amaçlı olan bir şeydir” der. Yabancı Dil Öğrenimi de güdülenmenin bu üç seviyesini de açıkça içermektedir. Mesela, öğrenci genel bir güdülenmeye sahip olabilir ama konuşma sınıflarında düşük bir görev güdülenmesine sahip olabilir, böylece konuşma sınıflarında başarısız olabilir.

Yabancı dil öğretim ve öğrenim sürecinde sınıf içinde gerek öğrencinin gerek ise öğreticinin güdülenmelerini sağlamak son derece önemlidir. Stipek (1998:85), bireylerin güdülenmelerinin neden eksik olduğuna dair çok çeşitli sebepler sunar ve

eğitsel başarıyla ilişkilendirilmiş özel davranışları listelemektedir. Öğrencinin başarısında öğretmenin etkisi de çok güçlü bir girdi değişkenidir.

Öğreticinin sınıf içi etkinliklerinde güdülenmesini yükseltebilmek için yapabileceği çeşitli özel faaliyetler vardır. Bu faaliyetler yukarıda söylendiği gibi dahili ve harici güdülenme olarak ikiye ayrılabilir.

Dahili:

- Belirli bir içerik veya beceriyi öğrenmenin niye önemli olduğunu açıkla ve göster
- Merak uyandır
- Çeşitli etkinlikler ve duyuşsal uyarımlar sağla
- Öğrenmeleri için amaçlar ortaya koy
 - Öğrenmeyi öğrencilerin ihtiyaçlarıyla bağdaştır
 - Öğrencilerin eylem planı geliştirmelerine yardımcı ol

Harici:

- Açık umutlar ortaya koymalarını sağla
- Düzeltici geribildirimler ver
- Değerli ve uygun ödülleri ver

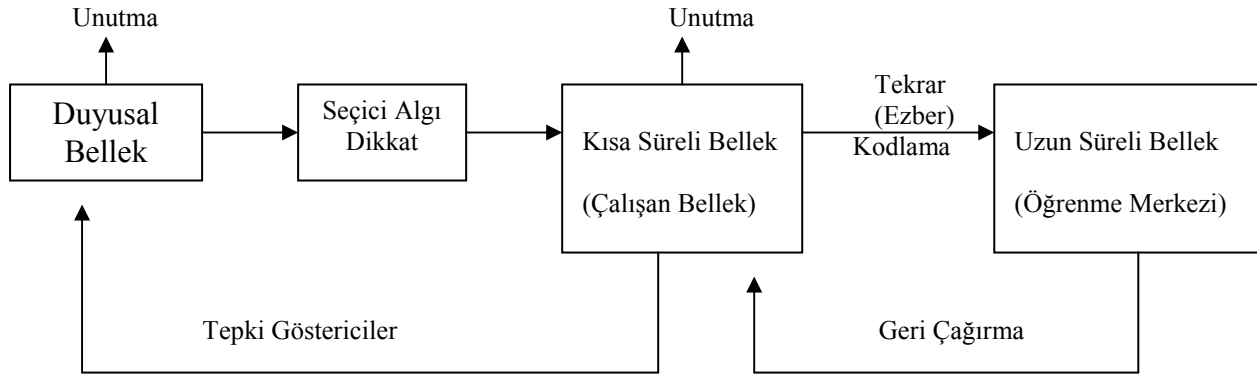
Genel bir kural olarak, öğreticiler öğrencileri motive ederken dahili önermeleri kullanmalıdırlar. Harici önermeler de işe yarar ancak öğrenciler bu harici güdülenmeyi sadece öğretmenlerinin kontrolü altındayken kullanabilecekleri unutulmamalıdır. Öğrenci öğretmen kontrolü dışına çıktığında arzu edilen davranış özümşenmedikçe, öğrenci bu davranıştan vazgeçecek ve kendi iç motivasyonuna veya o zamanki dış faktörlere göre davranacaktır.

3.1.2. BELLEK

Bellek (hafıza) yaşam boyunca öğrenilen bilgilerin, davranış kalıplarının, deneyimlerin, anıların depolanıp saklanması ve hatırlanmasıdır. Bu, yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Aynı zamanda zihnin en temel işlemlerinden biridir.

Bellek, duyu organları yoluyla kazanılan algıları simgelere dönüştürür ve bunları beynin belirli bölgelerine yerleştirip biriktirir. Bellekte saklanan eski simgeler (izler, anılar) yeni algılarla birleştirilir. Bütün bunlar gerektiğinde bilinç alanına çıkarılır, yani hatırlanır.

Bilişsel psikoloji dil üzerine bilişsel kuramlar çok uzun yıllardır bellek kavramı üzerine odaklanmıştır. Bu alanda en çok kabul görmüş olan kuram Aitchinson ve Shrifin (1968)'in Bilgiyi İşleme Kuramıdır. Bu kuram, bilginin bellekte nasıl depolandığına odaklanmıştır ve bilginin üç aşamada işlenip depolandığını öne sürmektedir: duyuşsal bellek, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek. Bunu aşağıdaki şekilde açıkça görebiliriz:



3.1.2.1. DUYUSAL BELLEK

Duyusal bellek bir enerji biriminin diğeriyle değışmesiyle ortaya çıkar. Çevre, ışık, ses, koku, sıcaklık ve soğukluk gibi bir çok bilgi kaynağı çeşidine sahiptir. Ancak beyin sadece elektriksel enerjiyi anlamaktadır. Vücut, bir enerji biçiminden diğeriye değışebilen çok özel duyuşsal alıcı sinir hücrelerine sahiptir ve bu dış enerjiyi beynin anlayabileceğı bir şeye dönüştürür. Bu süreç uyum salama (transduction) olarak adlandırılır ve bu uyum sağlama sürecinde bellek ortaya çıkar. Bu bellek çok kısadır; bakış için yarım saniyeden az, duyuş için ise üç saniye civarındır yani bu bellek bilgiler ortalama 1-4 saniye arası kalır. Kapasitesi sınırsızdır ve sınırsız sayıda bilgi yer alabilir.

Yabancı dil öğrenim sürecinde ise öğrencinin bu ilk aşamada dikkatini çeken bilginin diğeri aşamaya aktarması son derece önemlidir. Duyusal bellekteki bilgiyi kısa süreli hafızaya atmak için iki temel görüş vardır. İlki, bireyler ilginç bir yanı olan bir uyarıcıya dikkat etmeye meyillidirler. İkincisi, bireyler bilindik bir örneğı etkin kılan uyarıcıya dikkat etmeye meyillidirler. Öğrenciler boyutunda eğitimciler de bu prensipleri göz önünde bulundurmalarıdır.

3.1.2.2. KISA SÜRELİ BELLEK

Kısa süreli bellek “çalışan bellek” olarak da adlandırılır ve her hangi bir zaman dilim içersinde ne düşündüğümüz ile ilgilidir. Freud bu belleğe “ şuurlu bellek” demiştir. Bir dış uyarana dikkat ettiğimizde, düşündüğümüzde veya her iki durumda da ortaya çıkar. İlk olarak 15-0 saniye kadar sürer ancak bu noktada tekrar edilirse 20 dakika kadar sürebilir. Algılama yoluyla gelen bilginin çok sınırlı bir miktarı tutulur. Örneğın; birinden bir telefon numarası alıp o numarayı hemen aramak gerektiğinde, numara zihnimizde tekrarlanır. Aradığımızda numarayla konuştuktan sonra yeterince tekrarlamayıp uzun süreli belleğe geçirmezsek numara hemen unutulur.

Bilgiyi kısa süreli bellekte tutmanın iki ana yöntemi vardır: düzenleme ve tekrar etme. Yeni duyulan, öğrenilen bir sözcüğün, yeni tanışılan bir insanın adının kısa süreli bellekte kalabilmesi için tekrarlanması gerekir. Tekrarlandıkça bilgi içindeki düzen daha kolay görülür. Hatırlama daha kolay olur. Örneğin; bir telefon numarasını ya ikişer ya da üçer rakamlı grupta daha kolay hatırlamayı sağlar. 9355775 gibi bir telefon numarasını 935 57 75 biçiminde ya da daha farklı bir biçimde grupta hatırlama kolaylaşır.

Kısa süreli belleğin sınırlarını geliştirmenin yolu grupta, kümelemedir. Kümelemede kişi dokuz rakamdan oluşan bir takım yerine, her biri üçer rakamlı üç kümeyi hatırlar. Kısa süreli bellekte çabuk ve kolay aksamlar, hatalar olur. Örnek olarak, telefon numarasını çevirirken dikkatin başka tarafa kayması numaranın yanlış çevrilmesine yol açar. Kısa süreli bellekte unutma olduktan sonra geri getirme, hatırlama söz konusu olamaz.

Tekrarlama bir şey öğrenilmek istendiğinde yapılır. Ancak tekrarlamının etkili olabilmesi için unutma süreci başladığında yapılmalıdır. Araştırmacılar bir öğrencinin öğrendiğini hemen değil bir müddet bekledikten sonra yapmasını tavsiye eder.

Kısa süreli belleğin kapasitesi sınırlıdır. Yeni gelen bilgilerle, uzun süreli bellekteki bilgileri karşılaştırır ve eşleştirir. Bilgiler kısa süreli bellekten tekrar ve kodlama yapılarak uzun süreli belleğe kaydedilir. Kısa süreli bellekte bilgiler işitsel ve görsel olarak depolanır.

3.1.2.3. UZUN SÜRELİ BELLEK

Uzun süreli belleğe alınan bilgi uzun zaman aralığında hatırdan tutulur, unutulmaz. Bu zaman aralıkları 30 saniyeden başlayarak organizmanın tüm yaşamı boyunca sürebilir. Uzun süreli bellekte bulunan ama unutulmuş bir bilgi bazen

hatırlanmayabilir, ancak zorlandığında yeniden hatırlanabilir. Bu, unutmama değil hatırlayamamadır.

Uzun süreli belleğe giren bilgiler anlam, benzerlik gibi özellikleri bakımından düzenlenir, örgütlenir. Uzun süreli belleğin kapsamı ve sınırları çok geniştir. Bunun genişliği, yani ne kadar hatırlanabilir bilgi tuttuğu, zeka bellek testleriyle ölçülür. Zeka testlerindeki sorulardan bir bölümü belleğin ilişkindir. Başka bir deyişle, bellek işlevi zeka düzeyinin bir yönünü oluşturur.

Uzun süreli bellekte unutulmuş bir kişiyi, nesneyi, olayı, sözcüğü hatırlama olasılığı vardır. Oysa kısa süreli bellekte bu olasılık yoktur. Bir kişinin, nesnenin, olayın, sözcüğün uzun süreli bellekte kalmasıyla hatırlanıp geri getirilmesi birbirinden farklı işlevlerdir. Kimi kez uzun süreli bellekte kalanların hatırlanıp geri getirilmesine gerek duyulmaz. Gerek duyulduğunda, çoğu kez hatırlama ve geri getirmede zorluk çekilir. Kimi zaman bilinip tanınan bir insanın ismi hemen hatırlanıp geri getirilemez. Hatırlama için bellekte arama tarama işlevi başlar. Benzer isimler hatırlanır. Sonunda aranılan isim bulunur.

Uzun süreli belleğin kapsamı, sınırları bir çok değişkenin etkisi altındadır. Bunlar arasında öğrenilmiş malzemenin hatırlanması, özellikle başlangıçta malzemenin iyi öğrenilmesine, malzemenin anlamlılığına ve öğrenilmiş başka malzemelerinin olumsuz etkisinin bulunmamasına bağlıdır.

Başlangıçta malzemenin iyi öğrenilmesi, hatasız tekrar yapılabildiği kadar öğrenmeyle olur. Bu durum tam öğrenmeyle olasıdır. Tam öğrenme, hatırlama ve geri getirmeyi kolaylaştırır. Öğrenilecek malzemenin anlamlı olması, önceden öğrenilenlerle bağlantı kurulması, kolay ve çok çağrışım yapılabilmesi, hatırlama ve geri getirmeyi kolaylaştırır.

Uzun süreli bellekte üç alan yer alır. Bunlar;

Anlamsal bellek: Bilgiler anlamlı olarak bellekte kalır. Konu alanları, kavramlar, genellemeler ve kurallar depolanır. Okul öğrenmeleri bu bölümde yer alır (semantik bellek).

Anısal bellek: yaşadığımız olayların depolandığı yerdir (epizotik bellek). Yaşamımız boyunca başımızdan geçen her türlü yaşantılar, olaylar burada depolanır. Örneğin; dün ne yaptın? Geçen doğum günümüzde ne yaptığımız.

İşlemsel bellek: belli bir işin yapılması için gerekli işlem basamaklarının saklı olduğu yerdir. Etkinliklerin nasıl yapılacağına ilişkin bilgiler bu alandadır. Örneğin; Lokantada yemeği nasıl sipariş edeceğimiz, basketbol da turnike atışını nasıl yapacağımız, bir paragraftaki ana fikri nasıl bulacağımız, yabancı dilde cümleyi nasıl kuracağımız aşamalar halinde bu bellekte kayıtlıdır.

3.1.2.4. EZBERLEME

Ezberleme bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarımı için en önemli ve etkili zihinsel eylemdir. Ezberleme hatırlamak istediğiniz düşüncelerinizi sadece yüksek sesle söylemenizle gerçekleşir.

Ezberleme bilgiyi uzun süreli belleğe aktarır. Siz bir cümledeki veya paragraftaki kelimeleri okurken kısa süreli bellek cümle veya paragrafı algılayacağınız kadar yeterli süre bilgiyi tutar. Çok sınırlı bir kapasitesi olduğundan okumaya devam ettikçe başlangıçtaki paragraftaki kelimeleri ve düşünceleri yenileriyle değiştirir ve unutulur. Bilgi sadece ezberlendiğinde uzun süreli belleğe taşınır.

3.1.2.5. HATIRLAMA

Daha önceki bir çok çalışmaya göre, bilgiyi ezberlemeyi depolamayı içeren öğrenme yavaşça başlar, sonra hızlanır. Kişi çalışmaya devam ettiği zaman bazen görür ki çok az veya hiç öğrenememiş. Bu duruma verimsiz yöntemlerin kullanılması sebep olmaktadır.

Bir öğrencinin öğrenme hızı onun öğrenme kabiliyetine bağlıdır ancak yavaş öğrenenlerde hızlı öğrenenler kadar iyi hatırlar. Parlak bir öğrencinin sınavlarda daha iyi yapmasının sebebi onun uygun zaman içinde konuyu daha etkin olarak öğrenmiş olmasıdır. Daha yavaş bir öğrenci dersini öğrenmede daha yeterli zaman harcarsa en az hızlı öğrenci kadar bilgi sahibi olabilir. Neyse ki öğrenme hızları pratik yaparak geliştirilebilmektedir.

3.1.3. DİL AKTARIMI

Dil aktarımı bir dilin diğeri üzerindeki etkisi olarak tanımlanır. Dil öğrenimi taklit etme ve pekiştirme süreci olarak düşünüldüğünde öğrencilerin duydukları her şeyi kopyalamaya yatkın olduklarına inanılmaktadır ve düzenli olarak pratik yaparak yeni dilde makul düzeyde bir alışkanlıklar kümesi oluştururlar. Bu suretle, yabancı dil öğrenim sürecinde ana dilin özellikleri tatbik edilmektedir. Crystal'a göre (1987: 372) “ Öğrenciler sesleri, yapıları ve kullanımları bir dilden diğesine aktarmaktadırlar”. İki çeşit aktarım vardır. İki dil arasında benzerlikler olumlu aktarıma sebep olur: bu, anadil alışkanlıklarının hedef dil yapılarında kullanılmasıdır. (örnek olarak: Öznenin yüklemden önce kullanılması Fransızca öğrenen bir İngiliz'in olumlu aktarımına neden olur.) Diller arasındaki farklılıklar olumsuz aktarıma neden olur ve buna *girişim* denir: Anadil alışkanlıkları hedef dilde hata yapmaya sebep olur.

Bu da demek oluyor ki, yabancı dil öğrenimini etkileyen iki türlü aktarım vardır: olumlu ve olumsuz aktarım. Olumsuz aktarıma “girişim” denilmektedir ve yabancı dil öğrenimini etkileyen psikodilbilimsel zorluklardan biri olarak kabul edilir.

3.1.3.1. OLUMLU AKTARIM

Olumlu aktarım, öğrenmeyi kolaylaştıran bir çeşit aktarımdır ve anadil ve hedef dil biçimleri benzediği zaman ortaya çıkar. Mesela, hem İngilizce’de hem de Türkçe’de “tren-train” kelimesi aynı anlamdadır.

Yabancı dil öğretiminde olumsuz aktarım (girişim) çok önemli bir role sahiptir. Aynı zamanda anadilin hedef dile yaptığı olumlu aktarım da göz ardı edilemez. Bu da öğrencilerin anadilin kolaylaştırıcı etkilerinden fayda sağladığı anlamına gelir. Brown (1987:90) “ biz genellikle yabancı dil öğretiminde hataları çözümlerken anadilin kolaylaştırıcı etkilerini yanlışlıkla gözden kaçırmıyoruz.” demektedir. Bu da demek oluyor ki, öğrencilerin ana dillerinden olumlu aktarımı göz ardı edilmemeli ve dikkate alınmalıdır.

3.1.3.2. OLUMSUZ AKTARIM (GİRİŞİM)

Girişim ana dil model ve kurallarının kullanımının hedef dilde hata veya uygunsuz bir biçime yol açması olarak tanımlanabilir. Yabancı dil öğrencileri arasında görülen hata yapmanın en dikkate değer kaynağı girişimdir. Girişimin etkisi o kadar büyüktür ki bazıları yabancı dil öğretimini sadece ana dilin etkilerine karşı üstün gelerek vermeye çalışmaktadır. Bir çok öğrenim kuramında açıkça görüldüğü gibi, öğrenci dil ile ilgili geçmiş tecrübesi ne olursa olsun bunu hedef dil öğrenim sürecinde kullanmaktadır.

3.2. PSİKODİLBİLİMSEL ZORLUKLARIN DİL BECERİLERİNE ETKİSİ

Daha öncede belirtildiği gibi, yabancı dil becerilerini kullanmada öğrencilerin yetenekleri ve edinimleri bazı etmenlerden etkilenmektedirler. Bir çok yabancı dil öğreticisi çoğu zaman iletişimde duygusal ve psikolojik bileşenlerin

önemiyle sınıflarında karşılaşmışlardır. Rivers(1981:88), yabancı dil öğrenimi, dilin kural ve paradigmalarını ve onları okuyarak ve yazarak örnekleme ve ispatlamadan çok gerçek manada düşüncelerin ve duyguların iletişimine doğru yönelirse dinamik ve kişisel psikolojinin buna katkısı olacağını savunur.

Tüm bu sebeplerden dolayı, dil öğreniminde duygu-temelli (his – temelli) yaklaşımlar 1970’lerde oldukça popüler olmuştur. Mesela Rogers, Brown ve Maslow’un hümanistik psikolojileri gibi. Maslow bireyin yabancı dil öğrenim ihtiyaçlarını şöyle açıklar; bireyin ihtiyaçları bir grubun ihtiyaçlarıyla yakından ilgilidir ve grup içinde bireyler bir etkileşim içerisinde dirler. Yani, öğrenciler kendi aralarında ve öğretmenden duygusal iletişimde ve başarıda son derece etkilenirler. Rivers (1981:89) “Duygusal etmenler öğrenciler için her hangi bir aşamada neyin anlamlı ve konuyla ilgili olduğunu belirler” demektedir. Diğer bir deyişle öğrenciler birey olarak kendi öğrenim usullerini seçerler. Bazıları dinleyerek ve bazıları da izleyerek veya yazarak en iyi şekilde öğrenirler. Aynı zamanda her biri farklı öğrenme hızına, öğrenme biçim ve stratejilerine sahiptirler. Bu yüzden, yabancı dil öğreticileri dil becerilerini öğretirken tüm bu etmenlerin farkında olmalıdırlar.

Öğrencilerin dil becerilerini edinirken karşılaştıkları psikodilbilimsel zorlukların birçok sebebi vardır. Öncelikle öğrencilerin kendi bilişsel gelişimlerini tamamladıkları farz edilir. Çünkü, daha önce anadillerini öğrenmişlerdir. Bu yüzden ilkin anadilden hedef dile bir girişim olabilir. İkinci olarak dil aktarımına paralel olarak, öğrenciler kendi kafalarında kavram ve anlamlara çoktan sahiptirler ve bu sebeple bunlar, özellikle yaratıcı dil becerilerini kullanırken alışık olmadığı yeni yapı ve yeni kelimeleri ifade ederken engelleme yapar. Son olarak, öğrenci kavrama problemleriyle sonuçlanan yeni dilin işitsel ve görsel işaretlerinin bilgi eksikliğini hisseder.

Sonuç olarak, çeşitli başarımların etmenlerinin farklı derecelerdeki psikodilbilimsel zorluklardan doğrudan etkilendiği yukarıda bahsedilen sebeplerden kolaylıkla gözlemlenebilir. Konuşma becerisindeki bu psikodilbilimsel zorlukların etkilerini şu şekilde açıklayabiliriz.

3.2.1. PSİKODİLBİLİMSEL ZORLUKLARIN KONUŞMA BECERİSİNE ETKİSİ

Öğrenciler yabancı dilde konuşurken daha önce belirtilen bir çok zorlukla karşılaşmaktadırlar. Daha önceki bir çok araştırma bunu konuşma sınıflarıyla ilgili bir problem olarak görmüştür. Örnek olarak, Rivers(1981:224) kişiler arasındaki iletişime giren belli psikolojik faktörlerin hedef dilde iletişim kurma kabiliyetini geliştirme süreciyle yakından ilgili olduğunu, aynı zamanda bir şey söylemek isteyen bir öğrencinin iletişim kurma arzusuna da sahip olması gerektiğini, çünkü sessiz bir öğrencinin söyleyecek bir şeyi olmadığını belirtmektedir.

Fong (1979:90) makalesinde, “Yabancı dilde akıcı bir şekilde konuşmak kişi sadece performans etmenleriyle değil aynı zamanda sınırlı gramatik yetenekle, kültürel farklarla ve konuşmanın içeriğini belirleyen sosyodilbilimsel özelliklerle de başa çıkmak durumundadır. Ayrıca bu ifadesiyle Fong sosyal ve kültürel etmenlere de dikkatleri çekmektedir.

Araştırmacının literatür taraması ve kendi öğrenim ve öğretim tecrübelerinden yola çıkarak konuşma becerisinin öğretilmesinde çok farklı çeşit ve sebepten ötürü psikodilbilimsel zorlukların olduğu söylenebilir. Bu psikodilbilimsel zorluklardan kaynaklanan hatalar genellikle konuşma sınıflarında etkili bir iletişimin kurulmasını engellemektedir.

3.2.1.1. DUYGU ALANI (TUTUM DAVRANIŞ ALANI)

Daha önce de belirtildiği gibi, yabancı dil öğrenim sürecinde bir öğrencinin karşılaştığı ilk psikodilbilimsel zorluklar kaygı, kendine güvensizlik, içe ve dışa dönüklük vs. gibi olumsuz etmenlerdir. Mesela bir çok öğretmenden öğrencilerinin yabancı dilde iletişim kurarken kendine güvenmediklerini, hata yapmaktan korktuklarını veya sınıf arkadaşlarından olumsuz etkilendiklerini tecrübe ettiklerini

bir çok kereler işitmişsinizdir. İşte bu olumsuz duyguları “Duygu Alanı” terimi altında tanımlayabiliriz.

3.2.1.2. DİL SÜRÇMESİ

Dil sürçmesi, kişi yabancı dilde konuşurken heyecanlı veya stres altındayken ortaya çıkan konuşma hataları olarak tanımlanabilir. Konuşucunun bu hataları genellikle kaygılı, yorgun veya stresli olduğu zamanlarda yaptığı olasıdır. Yabancı dil öğrenim sürecinde, dil sürçmeleri psikodilbilimsel zorluklardan kaynaklanmaktadır.

Özellikle konuşma sınıflarında, öğrenciler konuşurken şu tarz hatalar yapmaya meyillidirler:

- “He is long legged boy” yerine “He is long *gelled* boy”.
- “There is a yellow lorry in front of the house” yerine “There is yellow *rolly* in front of the house”.

3.2.1.3. SESLETİM GİRİŞİMİ

Hedef dilde konuşurken ana dilin konuşma modellerinden kaynaklanan bir girişimin ortaya çıktığı psikodilbilimsel bir zorluk vardır. Öğrenciler hedef dilde konuşurken anadildeki kullandıkları tüm telaffuz modellerini hedef dilde kullanma eğilimindedirler ve hedef dili yanlış telaffuz ederler. Mesela, Türkçe okunduğu gibi yazılan bir dildir. Bu sebeple, öğrenciler sıklıkla doğru olmayan telaffuzlar üretme eğilimindedirler, şöyle ki,

- She should write a *thin* book. Yerine She have to write a *tin* book.

3.2.1.4. BASİTLEŞTİRME VE GENELLEME

Basitleştirme hedef dili daha basit bir sisteme getirme eğilimidir. Mesela, Türkçede İngilizce'deki gibi ilgeç kullanım sistemi yoktur, bu sebeple öğrenciler genellikle şu şekilde konuşmalar yapabilirler:

- Ömer brings books *to* me. yerine Ömer brings books me.
- We must pay more attention *to* the lesson. yerine We must pay more attention the lesson.
- We should focus *on* the topic. yerine We should focus the topic.

Genelleme ise öğrencilerin öğrendikleri bazı kuralları reddedip her istisnayı aynı kuralla kullanıp genelleme yapmasıdır. Mesela, türkçede fiillerin geçmiş zamanlarının düzensizliği gibi bir kural olmadığı için öğrenciler bu düzensiz fiilleri kullanırken zorluk çekebilirler:

- Ali *went* home yerine Ali *goed* home.
- He *cut* the cake and *ate* it. yerine He *cutted* the cake and *eated* it.
- The teacher *wrote* a book about life yerine The teacher *writed* a book about life.

4. BÖLÜM

PSİKOLOJİK DESTEKLİ BAZI YABANCI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ VE KONUŞMA BECERİSİNE KATKISI

4.1. PSİKOLOJİK DESTEKLİ BAZI YABANCI DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

Çoğu, psikiyatrist veya psikolog tarafından ortaya atılmış, psikoloji biliminin çeşitli alan ve konularından geniş ölçüde yararlanılarak geliştirilmiş yabancı dil öğretim yöntemleridir.

Bu çalışmada , öğrenme sürecinde ortaya çıkan psikodilbilimsel zorlukların aşılması için teknikler kullanan ve konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerinde en çok duran yöntemlerden; Telkin Yöntemi (Suggestopedia), Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Responce) ve İşitsel - Dilsel Yöntem (Audio-Lingual) ayrıntılı olarak incelenecektir.

4.1.1. TELKİN YÖNTEMİ (SUGGESTOPEDIA)

4.1.1.1 GİRİŞ

Telkin yöntemini ortaya koyan Bulgar ruh doktoru ve eğitimci Georgi Lazanov, yabancı dil öğreniminin normalinden çok daha hızlı olabileceğine inanmıştır. Lazanov'un iddiasına göre daha hızlı öğrenmemizin sebebi, bizim öğrenme sırasında kafamızda bazı psikolojik bariyerler oluşturduğumuzdur. Başaramamaktan korktuğumuz için öğrenme yeteneğimizi sınırlarız. Lazanov ve diğer bir çok araştırmacıya göre beynimizin sadece % 5 veya 10 'unu kullanmaktayız (çoğu zaman çok daha azı). İşte kalan bu yedek sığamızı (reserved capacity) daha iyi kullanmak için telkin edilmemiz gerekmektedir. Telkinin Pedagoji bilimi üzerindeki uygulaması olan Telkin Yöntemi (Esinlemeli Yöntem) öğrencilerin başaramama duygusunu veya dersle aralarındaki olumsuz duyguyu ortadan kaldırarak onların öğrenmede karşılaştıkları psikolojik bariyerlerin üstesinden gelmeye yardımcı olması amacıyla geliştirilmiştir. Öğrencilerin zihni rezervlerini uyarmanın en önemli yollarından biri eğitim ile güzel sanatları birleştirmektir.

Telkin Yönteminin ilkelerinin yabancı dil öğretiminde nasıl uygulandığını daha iyi görmek ve anlamak için örnek bir ders işlemek çok faydalı olacaktır. Başlangıç seviyesinde haftada üç gün ikişer saat İngilizce dersi alan öğrencilerden uygulamalı örnek verilecektir.

4.1.1.2. UYGULAMALI DERS

Sınıfa ilk girildiğinde alışla gelmiş sınıflardan çok uzak ve farklı bir ortamla karşılaşılacaktır. Sınıf içinde her şey çok parlak ve renklidir. Duvarlarda asılı çok sayıda poster bulunmaktadır. Bu posterlerin birçoğunda İngiltere ile ilgili seyahat görüntüleri ve bir kısmının da üstünde dilbilgisi kuralları yazılıdır. Birinde "to be" fiilinin çekimi, diğerlerinde zamirler ve iyelik ekleri vs. yazılıdır. Ayrıca üzerinde bazı çalgı aletlerinin, çeşitli şapkaların, maskelerin olduğu bir masa vardır.

Öğretmen sınıfa girer ve anadilde öğrencileri selamladıktan sonra bundan sonra yeni ve heyecanlı bir dil öğrenim tecrübesi yaşayacaklarını söyler. Öğretmen güven veren bir tavırla “ Dil öğrenmek için çabalamanıza gerek kalmayacak, kendiliğinden dili konuşmaya başladığınızı fark edeceksiniz.”

“Öncelikle, hepiniz kendiniz için yeni İngilizce isimler seçeceksiniz. Bu çok eğlenceli olacak.” Öğretmen bununla beraber, bu yeni tecrübelerinde onların yeni bir kimliğe ihtiyaç duyacaklarını açıklar. Öğretmen sınıfa üzerinde farklı renklerde İngiliz isimlerinin yazılı olduğu bir poster gösterir. Posterin bir kenarında bayan diğer kenarında bay isimleri yazmaktadır. Her birine bir isim seçmelerini söyler. İsimleri tek tek okur ve öğrencilerde tekrarlar. Öğrenciler isimleri seçer ve söyler öğretmen de onların seçimlerinden dolayı tebrik eder.

Daha sonra öğretmen öğrencilerden tüm dersler boyunca kullanacakları seçtikleri yeni kimlikle ilgili hayali bir biyografi oluşturmalarını ister. Ancak şimdilik sadece yeni isimlerine bir meslek seçmelerini söyler ve pantomim yaparak pilot, şarkıcı, marangoz veya ressam gibi meslekleri hareketleriyle ifade eder ve öğrenciler bu mesleklerden istediklerini seçerler.

Öğretmen öğrencileri yeni isimleriyle selamlar ve onlara meslekleriyle ilgili İngilizce bazı sorular sorar. Öğrenciler onun hareketlerinden ne sorduğunu çıkartır ve “yes – no” şeklinde cevap veririler. Daha sonra onlara iki kişinin selamlaşır birbirlerine mesleklerini sorduğu ufak bir diyalog öğretir. Sınıfta bu diyalog üzerine iyice alıştırmayı yaptıktan sonra, öğrenciler tek tek öğretmene kendilerini tanıtır. Daha sonra çalgı aletleriyle beraber kolay ve neşeli şarkı söylerler.

Öğretmen bundan sonra başka bir aşamaya geçtiklerini açıklar ve her birine yirmi sayfalık çalışma kağıdı dağıtır. Çalışma kağıdı “ To want is to be able to” başlıklı öğretmenin anadile tercüme ettiği uzun bir diyalog içermektedir. Bu yirmi sayfalık çalışma kağıdını çevirdiğinizde sağ sayfanın yarısında diyalogun İngilizce metni diğer yarısında ise anadil tercümesi yer almaktadır, sol sayfada ise diyalogda

geçen bilinmeyen kelimeler ve dilbilgisi kuralları anadilde ayrıntılı bir şekilde anlatılmış olarak yer almaktadır. Ayrıca bu kelime ve kurallar metinde koyu olarak yazılmıştır. Tüm yirmi sayfa boyunca kimi zaman da ünlü klasik resimler yer almaktadır.

Öğretmen kimi zaman anadilde kimi zaman hedef dilde kimi zaman da pantomim yaparak diyalogu öğrencilere açıklar. Bazı zamanlar ise öğrencilerin dikkatini sol sayfada yazılı olan kelimelere ve dilbilgisi kurallarına çeker. Daha sonra diyalogu İngilizce olarak okuyacağını öğrencilerinden takip etmesini ister. Son olarak onlara yeterli zaman vererek diyalogun hem İngilizce'sini hem anadil tercümesini sessizce okumaya çalışmalarını ister ve "Sadece eğlenmeye bakın!" diyerek telkin eder.

Öğretmen Mozart'tan müzik koyarak alçak bir sesle bir şekilde diyalogu okumaya başlar. Müziğin ritmine kendi sesini uyarlar ve ses tonunu ona göre ayarlar. Öğrenciler de öğretmenlerinin okuduğunu kendi çalışma kağıtlarından takip ederler. Öğretmen zaman zaman durarak öğrencilerin müziği dinlemelerini sağlar. İki üç dakikada bir de bütün sınıf seslerini müziğe uydurarak öğretmenin arından tekrarlarlar.

Bu müzikli alıştırımdan sonra derse ara verilir. Öğrenciler sınıfa döndüklerinde duvara üzerinde sakinleştirici bir manzaranın bulunduğu büyük bir resim asılmış olduğunu görürler. Öğretmen diyalogu tekrar okuyacağını ancak bu sefer onlardan sadece dinlemelerini ister. İkinci defa diyalogu okurken normal hızda okur. Müziği Handel'in Su Müziğine çevirmiştir. Bu sefer sesini müziğin tonuna uydurmaya çalışmamaktadır. İkinci okumanın bitmesiyle ders sona erer. Her hangi bir ödev verilmez ancak öğrencilere diyalogu bir kere yatmadan önce bir kere de sabah kalkar kalkmaz okumaları önerilir.

Diğer ders, öğretmen öğrencileri selamladıktan sonra onları tekrar yeni kimliklerini tanıtmalarını ister ve sonra çalışma kağıtlarını çıkarmalarını söyler.

Öğretmen çantadan bir şapka çıkarır. Kafasına koyar ve kendini işaret ederek diyalogdan bir karakterin ismini söyler. Bir başkasının da şapka giymesini işaret eder. Bir kız gönüllü olarak çıkar ve şapkayı giyer. Çantada kalan diğer üç şapkada bu şekilde bir oyun havasında dağıtılır. Daha sonra öğretmen şapka giymiş olan dört öğrenciden diyalogdan seçtikleri karakterin ufak bir repliğini okumasını ister. Okumaların bitmesinden sonra dört farklı öğrenci şapkaları giyer ve diyalogdan kendi karakterlerinin ufak bir repliğini okur. Bu dörtlüden parçayı üzgün bir şekilde okumaları, diğer dörtlüden kızgın şekilde ve son dörtlüden de neşeli bir şekilde okumaları istenir.

Öğretmen daha sonra yeni dört gönüllü kaldırır ve onlara ünlü Broadway oyununun seçmesinde olduklarını ve yönetmeni etkilemek için çok dramatik bir şekilde okumalarını söyler. İlk grup bu şekilde birkaç sayfa okur ve sonra diğer gruplar da aynı şekilde yapar.

Daha sonra öğretmen diyalog hakkında İngilizce sorular sorar. Aynı zamanda İngilizce'den anadile ve anadilden İngilizce'ye bazı cümleleri çevirmelerini de ister. Bazen de bazı İngilizce satırları kendisinden sonra tekrar etmelerini ister. Öğretmen böylelikle sınıf ortamını hep canlı ve eğlenceli tutar.

Sonra, öğretmen öğrencilere içinde İngilizce isimlerin ve mesleklerin geçtiği bir çocuk şarkısı öğretir. “ A, My name is Alice; My husband's name is Alex; We live in Australia and we sell apples. B, Myname is Barbara; My husband's name is Bert; We live in Brasil and we sell books...” Öğrenciler güler ve alkışlayarak şarkıya eşlik ederler.

Şarkıdan sonra, öğretmen öğrencilerden ayağa kalkmalarını ve bir daire oluşturmalarını ister. Eline yumuşak bir top alır ve topu bir öğrenciye atarken ona İngilizce adının ne olduğunu sorar. Topu alan öğrenci “My name is Richard” der ve topu bir başka arkadaşına atarken ona mesleğini sorar, topu yakalayan “I am a conductor” diye cevap verir ve oyun böylece eğlenceli bir şekilde devam eder. Ders bitmiştir ve yine ödev verilmez ancak dilerlerse diyalogu tekrar okumaları istenir.

Haftanın üçüncü dersinde öğrenciler bu diyalog üzerine çalışmaya devam ederler. Artık diyalogu okumak yerine yeni öğrenmeye başladıkları dili daha yaratıcı kullanmaya yönlendirilirler. Daha rekabet içeren oyunlar oynarlar, rol yaparlar ve skeç yaparlar. Diğer hafta sınıfa yeni bir diyalog tanıtılır ve bu haftadaki tekniklerle dersleri tekrar ederler.

Daha yüksek seviyedeki mesela orta seviye bir İngilizce sınıfında öğrenciler dikdörtgen bir sınıfa otururlar. Masanın üzerinde bir takım oyuncaklar ve materyaller vardır. Duvarda yine posterler asılı ancak bu sefer üzerlerinde daha karmaşık dilbilgisi kuralları yazılıdır. Öğretmen bir yazardan bir hikaye okur. Yeni kelimelerin eş anlamlarını ve açıklamalarını yapar. Parçanın bir kısmını öğretmen bir kısmını öğrenciler koro halinde diğer kısmını da öğrenciler tek tek okurlar. Parçanın sonunda yeni kelimelerin anlamları, kökleri ve yeni ifadeler yazılıdır. Orta düzey İngilizce bilen bu öğrenciler derse kendi bildikleri yeni kelimeleri tercümeler vasıtasıyla eklemeleri için cesaretlendirilir. Öğrenciler daha karmaşık zamanlar ve yapılar kullanırlar.

Öğretmen tıpkı başlangıç düzeyindeki gibi ders sonunda yeni kelimelerin ve yapıların listelendiği ilk hikayeyi Beethoven ile beraber okur. Diğer okuma Bach ile beraber daha kısa yapılır. Diğer günlerde derslerde okuma, şarkı söyleme, tartışma, hikaye anlatma, dilbilgisi ve telaffuz oyunları ve yazma yarışmaları yapılır.

4.1.1.3. GÖZLEM ve İLKELER

GÖZLEM	İLKELER
1-) Sınıf aydınlık ve renklidir.	Öğrenme neşeli bir ortamda daha kolay gerçekleşir.
2-) Sınıfta asılı posterlerin bazılarında dilbilgisi kuralları yazılıdır.	Öğrenciler dikkatlerini vermese bile etrafta gördüklerini öğrenirler.

	(Çevresel Öğrenme – Peripheral Learning)
3-) Öğretmen güven veren bir tavırla konuşur.	Eğer öğrenciler öğretmenlerine güvenirlerse ve onun otoritesine saygı duyarlarsa bilgiyi daha kolay kabul ederler.
4-) Öğretmen öğrencileri hedef dili çok kolaylıkla ve eğlenerek öğrenebileceklerini telkin eder.	Öğretmen öğrencilerin öğrenme sırasında bazı psikolojik bariyerlerle karşılaşacağını bilmeli ve bunları aşmak için sürekli olarak onlara telkinde bulunmalıdır.
5-) Öğrenciler kendilerine yeni isimler ve kimlikler seçer.	Kendini yeni bir kimlikle tanıtmak öğrencinin güvende hissetmesini ve daha açık olmasını sağlayacaktır. Başka biri olduklarından daha az çekingen davranacaklardır.
6-) Öğrenciler kendilerini öğretmene tanıtır.	Öğrencilerin öğrendikleri diyalog kendilerini hedef dilde hemen tanıtmak bilgisi içerir.
7-) Şarkı söylerken müzik aletleri kullanırlar.	Şarkılar “konuşma kaslarını rahatlattıkları” için ve olumlu duyguları çağrıştırdıkları için çok faydalıdır.
8-) Öğretmen sınıfa uzun bir diyalog içeren çalışma kağıtları dağıtır. Diyalogun başlığı “İstemek başarmaktır.”	Öğretmen öğrenme sürecinde dolaylı olumlu telkinler yapmalıdır. Konularını ona göre seçmelidir.
9-) Öğretmen dilbilgisi ve yeni kelimeler hakkında kısaca bilgi verir. Bunlar koyu yazılıdır.	Öğretmen uzun uzun üzerinde durmadan dilbilgisi kurallarını ve yeni kelimeleri açıklamalıdır. Koyu yazımlar ise öğrencilerin dikkatini çekerek onlara öğrendiklerini yerine koymada yardımcı olur.
10-) Çalışma kağıtlarında ünlü klasik resimler vardır.	Güzel sanatlar öğrenciler için olumlu

	telkinler yapar.
11-) Sağ sayfanın bir yarısında diyalog hedef dilde diğer yarısında anadilde yazılmıştır.	Tam anlamayı sağlamanın bir yolu da anadile tercümedir.
12-) Öğretmen diyalogu müzik eşliğinde okur. Sesinin tonunu müziğe göre ayarlar.	İletişim iki düzlemde yer alır: dilsel iletilerinin kodlandığı düzlem ve bu dilsel iletilere etki eden etkenlerin yer aldığı düzlem. Bilinç düzleminde, öğrenci dil öğrenmeyi amaçlar; bilinçaltı düzleminde, müzik öğrenmenin kolay ve eğlenceli olduğunu telkin eder. Bilinç ve bilinçaltı arasında birlik olduğu zaman öğrenme gelişir.
13-) Öğretmen öğrencilerin dinlemesi için diyalogu ikinci defa okur. Bu farklı bir müzikle yapılır.	Bir konserin dinlenmesi gibi sakin bir ortam psikolojik bariyerlerin üstesinden gelmek ve öğrenmenin geliştirilmesi için çok idealdir.
14-) Ödev olarak öğrencilerden parçayı akşam yatmadan önce ve sabah kalktıktan sonra okumaları istenir.	Bu vakitlerde bilinç ve bilinçaltı düzeyi çok bulanık olduğu için öğrenme hızlıdır.
15-) Öğretmen diyalogdaki farklı karakterler için öğrencilere şapkalar verir ve kendi repliklerinden bir parça okumalarını ister.	Drama çok etkili bir yoldur ve hayal gücü psikolojik bariyerlerin azalmasına yo açar.
16-) Öğretmen öğrencilerine bir oyunun seçmelerinde olduğunu söyler.	Güzel sanatlar (müzik, resim ve drama) bilinçaltına ulaşmada için telkine imkan sağlar. Bu sebeple güzel sanatlar mümkün olduğunca öğrenim sürecine sokulmalıdır.
17-) Öğretmen sınıfta diyalog ile ilgili soru-cevap, tekrarlama ve tercüme etkinlikleri yapar.	Yenilik dil edinimine yardım eder.
18-) Öğretmen öğrencilere çocuk şarkısı öğretir.	Müzik ve hareket dilsel öğeleri pekiştirir. Öğrencilerin çocukça bir durumda

	olmaları arzu edilir çünkü böylece öğrenmeye daha açık olacaklardır.
19-) Öğretmen ve öğrenciler soru-cevap oyunu oynarlar.	Oyun oynanan bir ortamda, öğrencilerin bilinçli dikkatleri dilsel formlardan ziyade dil kullanımına odaklanır. Böylece öğrenme eğlenceli olabilir.
20-) Öğrenci “How you do?” diyerek yanlış yapar. Öğretmen sessizce onu düzeltir.	Hatalar kibarca ve rencide etmeden düzeltilir.

4.1.1.4. DÜŞÜNCELER

- *Telkin Yönteminde öğreticilerin hedefleri nelerdir?*

Öğretmenler, öğrencilerin günlük iletişimde kullanacakları hedef dili öğrenme sürecini hızlandırırlar. Bunu yapmak için öğrencilerin zihinlerini uyarmak gerekmektedir. Bu da öğrencilerin öğrenim sürecinde meydana getirdikleri psikolojik bariyerleri telkinleyerek ortadan kaldırmakla mümkündür.

- *Öğretmen ve Öğrencilerin rolleri nedir?*

Öğretmen sınıftaki tek otoritedir. Bu yöntemin başarılı olabilmesi için öğrenciler ona güvenmeli ve saygı duymalıdır. Öğrenciler ancak kişiye güvendikleri sürece bilgiyi kabul ederler. Ayrıca öğrenciler öğretmenlerine güvendikleri zaman kendilerini güvende hissederler. Güvende hissettikleri zaman da daha içten ve daha az çekingen olurlar.

- *Eğitim ve Öğrenim sürecinin bazı özellikleri nelerdir?*

Telkin Yöntemiyle ders işlenen sınıf aydınlık ve neşeli olur. Hedef dilin dilbilgisi kurallarını içeren posterler öğrencilerin çevresel öğrenme duyularından yararlanmak

için duvarlarda asılıdır. Posterler birkaç haftada bir ortamda bir yenilik yaratmak amacıyla değiştirilir.

Öğrenciler hedef dilde yeni isimler ve meslekler seçerler. Tüm dersler boyunca kullanmak üzere kendi yeni kimlikleri için hayali biyografiler oluştururlar.

Öğrencilerin üzerinde çalıştıkları metinler hedef dilde yazılmış uzun diyaloglar (ortalama 800 kelime) içeren çıktılardır. Diyalogun yanında anadilde tercümeleri yer alır. Ayrıca metnin içinde koyu olarak yazılmış yeni kelimeler ve dilbilgisi kuralları vardır.

Öğretmen diyalogu iki müzik dinletisi eşliğinde okur ki buna ilk ana evre (kavrama evresi) denir. İlk dinletide (Aktif Dinleti) öğretmen diyalogu okurken sesini ve tonlamasını çalan müziğe göre ayarlar. Böylece öğrencinin bütün beyni (sol ve sağ yarımküre) etkin hale gelir. Öğretmen diyalogu hedef dilde okudukça öğrenciler de takip ederler. Aynı zamanda anadil tercümesini de kontrol ederler. İkinci dinleti esnasında (Pasif Dinleti), öğrenciler öğretmeni normal hızda okurken sakince dinlerler. Ödev için ise öğrencilerin yatmadan önce ve kalktıktan sonra diyalogu okumaları önerilir.

İkinci Ana Evrede ise (Etkinleştirme Evresi), dilde kolaylık kazanmalarına yardımcı olacak çeşitli etkinlikler yapılır. Etkinlikler arasında drama, oyunlar, şarkılar ve soru-cevap alıştırmaları yer alır.

- *Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimi nasıldır?*

Öğretmen dersin en başından itibaren tüm sınıfla ve öğrencilerle bireysel olarak etkileşime başlar. İlk başlarda öğrenciler sadece hareketlerle veya öğrendikleri birkaç kısıtlı kelimeyle tepki verirler. Ancak sonraları öğrenciler hedef dili kavradıkça daha uygun şekilde tepki verirler ve kendileriyle de etkileşime başlarlar.

- *Öğrencilerin duygularının olumsuz yansımalarıyla nasıl başa çıkılır?*

Bu yöntemin esas odak noktası öğrencilerin duygularıyla ilgilidir. Yöntemin temel ilkelerinden birisi eğer öğrenciler kendilerini güvende ve rahatlamış hissederler ise dil öğrenmek için o kadar da çok çabalamayacaklardır. Dil öğrenimi kendiliğinden gelişecektir.

Bu yöntemde öğrencilerin karşılaştıkları psikolojik bariyerlerin telkinle ortadan kaldırılması önemli bir yere sahiptir.

Ayrıca öğrencilerin hedef dilde yeni bir kimlik oluşturmaları onların kendilerine daha çok güvenmelerine ve öğrenmeye açık olmalarına yol vermektedir.

- *Dil ve kültür nasıl inceleniyor?*

Dil, iletişimin iki sürecinin ilk düzleminde yer almaktadır. İkinci düzlemde ise dilsel iletiyi etkileyen etmenler yer almaktadır.

Kültür insanların günlük konuşmalarının öğrenimiyle ilgilidir. Bu yöntemin kullanıldığı sınıflarda güzel sanatlarda çok önemlidir.

- *Dilin hangi alanları üzerinde durulmuş ve hangi dil becerileri vurgulanmıştır?*

Sözcük bilgisinin üzerinde durulmuştur. Yöntemin başarılı yönlerinden birisi de çok sayıda kelime edinilmesidir. Dilbilgisi kuralları açıkça ama en az şekilde işlenir. Aslında, bu yöntemi kullananlar öğrencilerin bilinçli dikkatlerinin dilbilgisi kuralları yerine dilin kullanımına verdikleri zaman en iyi öğreneceklerine inanırlar.

İletişimsel konuşmak üzerinde yoğunlukla durulur. Ancak okuma (diyalog) ve yazma (hayali kompozisyonlar) ve dinleme becerileri de ihmal edilmez.

- *Anadil rolü nedir?*

Diyalogların anlamını netleştirmek için anadile tercüme yapılır. Gerektiğinde öğretmen sınıf içinde anadil kullanır. Ancak dersler ilerledikçe öğretmen anadil kullanımını gittikçe azaltır.

- *Değerlendirme nasıl yapılır?*

Değerlendirme öğrencilerin sınıf içi performanslarına göre yapılır. Yazılı sınav gibi sakin, rahat sınıf atmosferini bozan uygulamalardan kesinlikle uzak durulur.

- *Öğrencinin yaptığı hatalara karşı tepki nasıldır?*

Öğretmen hataları kibarca ve yumuşak bir sesle düzeltir.

4.1.1.5. TEKNİKLER

Telkin Yönteminde ders işlerken kullanılan teknikleri aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür.

Sınıfın Hazırlanması

Öğretmen aydınlık ve neşeli bir sınıf ortamı hazırlar. Duvarlara hedef dilin konuşulduğu ülkeyle ilgili resimler ve üzerinde hedef dilin dilbilgisi kuralları yazan posterler asılmalıdır. Sınıfta olumsuz bir duygu oluşturacak hiçbir nesne yer almamalıdır.

Çevresel Öğrenme (Peripheral Learning)

Bu teknik, insanların bilinçli olarak dikkat ettiklerinden çok çevrelerinde gördüklerinden daha çok algıladıkları düşüncesi üzerine temellendirilir. Duvarlar

üzerinde dilbilgisi kurallarının yazılı olduğu posterleri asarak öğrencilerin gerekli olanı çaba sarf etmeden alacakları iddia edilir. Öğretmen posterlere dikkati çekmek durumunda değildir. Duvarlarda yazanlar veya asılı olanlar konuya göre değişkenlik gösterir.

Olumlu Telkin

Öğrenme sürecinde telkin edici etkenleri düzenlemek ve yönetmek öğretmenin sorumluluğundadır, bu sebeple öğrencilere öğrenmede karşılaştıkları psikolojik bariyerleri aşmada yardımcı olmak durumundadır. Öğretmenler bunu dolaylı ve dolaysız araçlarla yapabilirler. Dolaysız (direct) telkin öğrencilerin bilinçliliklerine yöneliktir: Öğretmen öğrencilerine başarılı olacaklarını söyler. Dolaylı (indirect) telkin ise öğrencilerin bilinçaltlarına yöneliktir: İşlenen konunun başlığı gibi “İstek Başarmaktır”. Dolaylı telkin daha etkili bir tekniktir.

Yeni Kimlik Seçme

Öğrenci hedef dilde bir isim ve meslek seçer. Dersler devam ettikçe öğrenci kendi hayali biyografisini geliştirme olanağına sahiptir. Örneğin; daha sonra kendilerinde hayali çocuklukları, ailesi veya memleketleri hakkında konuşmaları veya yazmaları istenebilir.

Rol Yapma

Öğrencilerden geçici olarak başkaları gibi davranmaları ve hedef dilde onlar gibi konuşmaları istenir. Genellikle de duruma uygun olarak kendi konuşmalarını yapmaları istenir.

İlk (Aktif) Dinleti

İki dinleti de dersin kavrama evresinin bileşenidir. Öğretmen öğrencilere diyalog hakkında bilgi verdikten ve metinde geçen dilbilgisi kurallarına dikkat

çektikten sonra diyalogu hedef dilde okur. Öğrencilerde kendilerine dağıtılan kağıtlardan takip ederler.

Müzik çalar. Birkaç dakika sonra öğretmen yavaşça ve sesinin tonunu müziğe uydurarak okumaya başlar. Klasik müzik önerilir. Öğretmenin sesi müzikle birlikte yükselir ve azalır.

İkinci (Pasif) Dinleti

İkinci evrede öğrencilerden ellerindekileri bir kenara koymaları istenir. Öğrenciler öğretmenin normal hızda okumasını dinlerler. Öğretmen oturur ve müzik eşliğinde okur. Müzik tonlamasına uyulmaz. Burada ise müzikten ziyade metnin içeriği ön plana çıkar. Bu dinletinin sonunda ders sona erer.

İlk Etkinleştirme

Bu teknik ve sonrakiler dersin aktif evresinin bileşenleridir. Öğrenciler bazen grup olarak bazen de bireysel olarak oyun oynar şekilde diyalogu hedef dilde okurlar. Öğrenciler metni üzgün, kızgın ve neşeli olarak okurlar.

Yaratıcı Adaptasyon

Öğrencilerin öğrendikleri yeni öğeleri hemen kullanabilmeleri için yapılan etkinliklerdir. Bu evrede şarkı söyleme, dans etme ve drama gibi etkinlikler tavsiye edilir. Burada şu nokta önemlidir, bu etkinlikler çok çeşitlidir ve öğrencilerin dilsel formlara değil onların iletişim amaçlarına odaklanır.

4.1.2. TÜM FİZİKSEL TEPKİ YÖNTEMİ (TOTAL PHYSICAL RESPONSE)

4.1.2.1. GİRİŞ

Sözlü emirleri yerine getiren fiziksel (motor) etkinlikler aracılığıyla ilk başlarda duyduğunu anlama becerisini, daha sonra ise yoğunluklu olarak konuşma becerisini geliştirmeyi amaçlayan bir yöntemdir.

Bu yöntemi geliştiren San Jose State Üniversitesi ruhbilim profesörü James Asher(1965) gelişim ruhbilimi, öğrenme kuramı, humanistik eğitim ve daha önceki uygulamalardan yararlanmıştır. Gouin(1880) “diziler yönetimi” ve Palmer(1925) “English Through Actions-Eylemlerle İngilizce” adlı uygulamalarında söz-eylem dizileri kullanılmıştı. Bu sebeple Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi onların bir devamı olarak görülmektedir. Öte yandan “iz kuramına” göre, bellek ile söz arasında bir yandan ezberleme, öte yandan eylemle ilişki kurulması, öğrenilen dil biriminin daha kolay hatırlanmasını sağlamaktadır. Çocuklar anadili öğrenirken, ebeveynleri ve yakınlarının emir sözlerini anlayıp onları yerine getirirler. Bir bebek de doğduktan sonra aylarca tek kelime bile söylemeden etrafında konuşulanları sadece dinler. Zamanla duyduğu sesleri anlamlandırmaya başlar. Kimse ondan konuşmasını beklemez. Hazır olduğunda kendisi konuşmaya başlar. Bu nedenle ilk safhalarda dinleme üzerine yoğunlaşma vardır ancak esas amaç öğrencinin konuşma becerisini etkili bir şekilde geliştirmektir. İlk olarak öğrencileri sözel üretime zorlamadan, benzeri etkinliklerle gerginliği azaltarak öğrenmeyi kolaylaştırır.

Tüm Fiziksel Tepki Yönteminin ilkelerinin yabancı dil öğretiminde nasıl uygulandığını daha iyi görmek ve anlamak için örnek bir ders işlemek çok faydalı olacaktır. Başlangıç seviyesinde haftada üç gün birer saat İngilizce dersi alan öğrencilerden uygulamalı örnek verilecektir.

4.1.2.2. UYGULAMALI DERS

Öğretim sürecinin ilk dersi olduğundan öğretmen hangi yöntemi kullanacaklarını açıklar. Anadilde: “ Bu yöntemde, İngilizce’yi sizin anadilinizi edindiğiniz gibi öğreneceksiniz. Başlarda çok fazla konuşmayacaksınız. Beni dinleyeceksiniz. Ben size İngilizce komutlar vereceğim siz de benimle beraber hareketleri yapacaksınız. Şimdi derste bana yardım edecek dört gönüllü istiyorum”.

Eller kalkar ve öğretmen dört kişiyi sınıfın önüne gelmeleri için seçer ve kendisi ile beraber ön tarafa yan yana dizdiği sandalyelere yüzleri sınıfa gelecek şekilde oturmalarını ister. Diğer öğrencilerden de dinleyip izlemelerini ister.

Öğretmen İngilizce olarak “stand up” der ve ayağa kalkar yanındaki dört öğrencinin de ayağa kalkmasını işaret eder. Hepsi kalkar. “Sit down” der ve oturur sonra dört gönüllü öğrenci de oturur. Öğretmenin komutuyla beraber öğrenciler defalarca oturup kalkarlar, öğrenciler bir şey söylemezler. Bu sefer komutla tekrar ayağa kalkarlar, ancak öğretmen yeni bir komut verir “Turn around”. Öğrenciler öğretmenlerini izler ve yüzleri sandalyeye gelecek şekilde arkalarını dönerler. Öğretmenin tekrar “ turn around” komutuyla beraber yüzlerini sınıfa dönerler. “sit down – stand up – turn around – sit down” birkaç tekrardan sonra “Walk” komutuyla hep beraber ön sıralara kadar yürürler.

“Stop – jump – stop – turn around – walk – stop – jump – stop – turn around – sit down”. Öğretmen tüm bu komutları verir ve öğrenciler yapar sonra öğretmen komutların yerini değiştirerek ve de yavaş yavaş hızlandırır. “ Stand up – jump – sit down – stand up – turn around – jump – stop – turn around – walk – stop – turn around – walk – jump – turn around – sit down”.

Öğretmen tekrar bu komutları verir, ancak bu sefer kendisi hareketlere katılmaz sadece öğrencilerden yapmalarını ister. Gönüllüler de onun komutlarına son derece doğru olarak uyar. Daha sonra öğretmen içlerinden sadece bir kişinin

vereceği komutlara uymasını işaret eder. Öğrenci onun verdiği komutları en iyi şekilde bir şekilde yerine getirir.

Son olarak öğretmen dört gönüllüyü izleyen sınıfın geri kalanına döner. “Stand up” der. Bütün sınıf ayağa kalkar. “Sit down – stand up – jump – stop – sit down – stand up – turn around – turn around – jump – sit down”. Sınıf daha önce hareketleri yapmamış olmasına rağmen öğretmenin komutlarına tam olarak karşılık veririler.

Öğretmen sınıfın bu altı komutu tam olarak öğrendiğine ikna olduktan sonra yeni komutlar verir. “ Point to the door” der ve işaret parmağıyla kapıyı gösterir. Gönüllüler de onunla beraber işaret parmaklarıyla kapıyı gösterirler. “Point to the desk” der ve kendi masasını gösterir. “Point to the chair” der ve masanın önündeki sandalyeyi işaret eder, gönüllü öğrenciler de aynı şeyi yaparlar.

“Stand up” öğrenciler ayağa kalkar. “Point to the door” öğrenciler kapıyı gösterir. “Walk to the door” hep beraber kapıya yürürler. “Touch the door” öğrenciler onunla beraber kapıya dokunurlar. “Point to the desk – walk to the desk – touch the desk – point to the door – walk to the door – touch the door – point to the chair – walk to the chair – touch the chair” . öğretmen öğrencilerle beraber komutlara uyar ancak bazen komutların yerini değiştirir. Öğretmen oturur ve tekrar komut vererek bu dört gönüllü öğrencileri komutları yerine getirir.

Sonra öğretmen sınıfa döner ve en arka sırada oturanlara komutları verir. Öğrenciler komutlara uyar ve ilk defa yapıyor olmalarına rağmen çok sıkıntı yaşamazlar.

Daha sonra, öğretmen gönüllülere döner ve “Stand up – jump to the desk” der. Öğrenciler bu komutu daha önce duymamışlardır. Önce tereddüt ederler ancak sonra denileni yaparlar. Bütün sınıf bu duruma güler. “touch the desk – sit on the desk”. Öğretmen yine yeni bir komut kullanmıştır. Sonra öğretmen bir cümlede iki

emir içeren bir komut verir, “point to the door and walk to the door”. Gönüllüler denileni daha önce yapmamış olmalarına aynen yaparlar.

Dersin son aşamasında ise öğretmen komutları tahtaya yazar. Her komut yazdığında onu yapar. Öğrenciler de tahtada yazılanları defterlerine geçirirler.

Ders sona erer. Öğretmen dışında kimse tek kelime etmemiştir. Birkaç hafta sonra öğrenciler de artık tam katılımcı olarak konuşmaya başlarlar. “Raise your hands – show me your hands – close your hands – put your hands behind you – open your eyes – shake your hands with your neighbor – raise your left foot”. Öğretmen artık konuşmayı azaltır ve öğrencileri konuşmaları için cesaretlendirir.

4.1.2.3. GÖZLEM ve İLKELER

GÖZLEM	İLKELER
1-) Öğretmen hedef dilde komut verir ve komuta öğrencilerle birlikte karşılık verir.	Hedef dildeki anlam, hareketler yoluyla ifade edilir. Bellek öğrencilerin tepkileri doğrultusunda etkinleşir. Yabancı dil öğretimine başlangıç, beynin sağ yarı küresine sözel olmayan davranışların kontrol edildiği yerde olmalıdır.
2-) Öğrenciler başlarda konuşmazlar.	Konuşma becerisine yoğunlaşmadan önce öğrencilerin hedef dilde anlamaları sağlanır.
3-) Öğretmen komutları giderek hızlandırarak verir.	İlk olarak öğrenciler hareketlerle dilin bir kısmını hızlı bir şekilde öğrenirler.
4-) Öğretmen oturduğu yerden komut verir.	Emir verme öğretmenin öğrencilerin davranışlarını yönlendirebileceği güçlü bir dilsel araçtır.
5-) Öğretmen gönüllüler dışındaki	

öğrencileri de yönlendirir.	Öğrenciler komutları uyguladıkları gibi hareketleri gözlemleyerek de öğrenebilirler.
6-) Öğretmen ilk altı komutun tam olarak öğrenildiğine ikna olduktan sonra yeni komutlar tanıtır.	Öğrencilerin başardıklarını hissetmeleri çok önemlidir. Başarma duygusu ve düşük kaygı öğrenmeyi kolaylaştırır.
7-) Öğretmen komutların sırasını değiştirir.	Öğrencilerin sabit komutları ezberlemelerine izin verilmez.
8-) Öğrenciler hata yaptıkları zaman hareketi yaparlarken öğretmen tekrarlar.	Hataları düzeltme dikkati çekmeden fark ettirilmeden yapılmalıdır.
9-) Öğretmen öğrencilere daha önce duymadıkları komutlar verir.	Öğrenciler hedef dilde yeni bileşenlerini öğrenmede esnekliklerini geliştirmelidir. Alıştırmada kullanılan tam cümlelerden daha fazlasına ihtiyaçları vardır. Ayrıca yenilik güdülenmeyi artırır.
10-) Öğretmen “jump to the desk” dediğinde bütün sınıf güler.	Dil öğrenimi eğlenceli olduğu zaman çok etkilidir.
11-) Öğretmen yeni komutları tahtaya yazar.	Konuşma dili yazma diliyle pekiştirilmelidir.
12-) Birkaç hafta sonra daha önce konuşmayan bir öğrenci komut vermeye başlar.	Öğrenciler tam olarak hazır olduklarında konuşmaya başlarlar.
13-) Öğrenci “shake hand with your neighbor” der.	Öğrenciler ilk konuşmaya başladıklarında hata yaparlar. Öğretmen bu hatalara karşı toleranslı olmalıdır.

4.1.2.4. DÜŞÜNCELER

- *Tüm Fiziksel Tepki Yönteminde(TPR) öğretmenlerin hedefleri nelerdir?*

TPR yöntemini kullanan öğretmenler, öğrencilerinin yabancı dil öğrenirken eğlendiklerine inanmalıdır. Esasen, TPR öğrencilerin yabancı dil öğrenirken hissettikleri stresi azalmak üzere geliştirilmiştir ve öğrencileri konuşmaları yönünde cesaretlendirir.

Asher bu yöntemde çocuğun dil edindiği gibi öğrencilerin yabancı dil öğrenmelerini amaçlamıştır.

- *Öğretmen ve Öğrencilerin rolleri nedir?*

Öğretmen tüm öğrencilerin davranışını yönlendirir. Öğrenciler onun hareketlerini taklit ederler. Öğrenciler kendilerini konuşmaya hazır hissettiklerinde ise öğretmeni ve diğer öğrencileri yönlendirirler.

- *Eğitim ve Öğrenim sürecinin bazı özellikleri nelerdir?*

Dersin ilk aşaması model almadır. Öğretmen birkaç öğrenciye komut verir sonra onlarla beraber kendisi de hareketleri yapar. İkinci aşamada öğrenciler komutları tam olarak anlayıp yapabildiklerini kendi başlarına gösterirler.

Sonra öğretmenler komutları birleştirerek öğrencilerin yabancı ifadeleri anlamlarını geliştirirler. Bu komutlar genellikle öğrenciler yaparken eğlenceli olanlardır.

Öğrenci komutlara cevap vermeyi öğrendikten sonra onları okumayı ve yazmayı öğrenir. Öğrenciler konuşmaya hazır oldukları zaman komut vermeye başlarlar.

Öğrenciler konuşmaya başladıktan sonra konuşma becerilerini geliştirmek için skeç veya oyun gibi etkinlikler yapılır.

- *Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimi nasıldır?*

Öğretmen bütün sınıf ile ve bireysel olarak öğrencilerle etkileşim halindedir. İlk başlarda etkileşim öğretmenin konuştuğu ve öğrencilerin hareketleriyle tepki verdiği şekildedir. Sonraları ise öğrenciler konuşmakta ve öğretmen fiziksel tepki vermektedir.

Öğrenciler hareketleri hep beraber yaparlar ve birbirlerini izleyerek öğrenirler. Öğrenciler konuşmaya başladıklarında ise hem öğretmenleriyle hem de arkadaşlarıyla etkileşime geçerler.

- *Öğrencilerin duygularının olumsuz yansımalarıyla nasıl başa çıkılır?*

TPR öğrencilerin yabancı dil öğrenirken hissettikleri stresi azalmak üzere geliştirilmiştir. Bu stresi azaltmanın en belirgin göstergesi de öğrencilerin kendilerini konuşmaya hazır hissettiklerinde konuşmalarıdır. Onları konuşmaya zorlamak sadece onlar üzerinde kaygı yaratmaktır. Ayrıca öğrenciler konuşmaya başladıklarında ise mükemmel şekilde konuşmaları beklenmez.

Kaygıyı azaltmanın diğer bir yolu da dersi olabildiğince eğlenceli şekilde işlemektir. Komik komutlar vererek ve gülünç skeçler yaparak dil öğrenimi eğlenceli hale getirilebilir.

Son olarak öğrencilerin komutlara o kadar da hızlı tepki vermesinde çok da aceleci davranılmamalıdır. Öğrencilerin tam olarak başardıkları duygusu onlara hissettirilmelidir. Başarı duygusu ve düşük kaygı öğrenmeyi kolaylaştırır.

- *Dil ve kültür nasıl inceleniyor?*

Tıpkı anadil edinimindeki gibi sözel becerinin gelişimi ön plandadır. Kültür ise ana dil konuşucularının günlük yaşamlarıdır.

- *Dilin hangi alanları üzerinde durulmuş ve hangi dil becerileri vurgulanmıştır?*

Sözcük bilgisi ve dilbilgisi yapıları üzerinde diğer dil alanlarına göre daha çok durulur ki bunlar emir kiplerinin içinde saklıdır. Emir kipler tekli veya çoklu kelime tümcesi şeklinde olabilir. Çocuklukta ana dil edinilirken emir kipleri sıklıkla kullanıldığı için bu emirler yöntemin temelini oluşturur.

Konuşma dilinin geliştirmek bu yöntemde yazma ve okuma becerilerinden daha önemlidir.

- *Anadil rolü nedir?*

TPR yöntemi öğrencilere ana dilini edindiği şekilde öğretileceği anadilde anlatılır. Bunun dışında neredeyse hiç anadil kullanılmaz. Anlam vücut hareketleriyle açıklanır.

- *Değerlendirme nasıl yapılır?*

Öğretmen öğrencinin verdiği komutu anlayıp anlamadığını iyi gözlemler. Öğrenciye komutlar zinciri söyleyerek tepkisine, öğrencinin konuştuğu komutlara, skeç veya oyunlardaki konuşma performansına göre bir değerlendirme yapılabilir.

- *Öğrencinin yaptığı hatalara karşı tepki nasıldır?*

Öğrenciler ilk konuşmaya başladıklarında hata yapmaları normaldir. Öğretmenler onlara karşı toleranslı olmalı ve sadece çok büyük hataları düzeltmelidirler. Bu

düzeltilme de dikkat çekmeden hissettirmeden yapılmalıdır. Öğrenciler ileri düzeylerde konuşmaları ilerledikçe bazı ayrıntılar yine hissettirilmeden düzeltilebilir.

4.1.2.5. TEKNİKLER

Anlaşıldığı üzere bu yöntemdeki en önemli öğretim tekniği davranışları yönlendirmek için komut vermedir. Asher bu tekniğin çok güçlü bir teknik olduğunu söylemekle beraber öğrencilerin ilgisini çekecek çok çeşitli etkinliklerin de kullanılabileceğini söyler.

Davranışı Yönlendirmek için Komut Kullanma

Komut verme TPR yönteminin ana öğretim tekniğidir. Komutlar öğrencilere bir eylemi yapmalarını sağlamak için verilir: eylem komutun anlamının net olarak anlaşılmasını sağlar. Asher'a göre özellikle ileri düzeylerde öğretmen derste vereceği komutları önceden planlamalı ve sınıf içinde bu yüzden duraklamamalıdır.

Başlangıçta, öğretmen anlamı açıklamak için komuta ilişkin eylemi yapar. Sonra öğretmen öğrenciyi tek başına eylem için yönlendirir. Öğrencinin hareketinden öğretmen onun tam olarak anlayıp anlamadığını çıkarır.

Öğretmen komut sırasını sıklıkla değiştirmelidir ki öğrenci düz mantıkla ezberlemesin.

Asher öğrencinin başarı duygusunu hissetmesinin çok önemli olduğuna inanmaktadır. Bu sebeple öğretmen hızlı bir şekilde yeni komutlar yüklememelidir. Öğretmenin bir seferde üç farklı komut öğretmesi önerilir. Öğrenci bunlarda başarılı olursa diğer üçüne geçilmelidir.

İnsanlar genelde sadece emir cümleleriyle ne kadar dil öğretilabileceğini merak ederler. Asher bütün gramer kurallarının komutla öğretilabileceğini savunur. Daha ileri bir seviyeden aşağıdaki örnek verilebilir:

Öğretmen: Ali, walk to the blackboard.

(Ali kalkar ve tahtaya yürür.)

Öğretmen: Class, If Ali walked to the blackboard , stand up.

(Sınıf ayağa kalkar.)

Öğretmen: Ali, write your name on the blackboard.

(Ali adını tahtaya yazar.)

Öğretmen: Class, If Ali wrote his name in the blackboard, sit down.

(Sınıf oturur.)

Rol Değişimi

Öğrenciler öğretmenlerine ve arkadaşlarına komut verir. Öğrenciler kendilerini konuşmaya hazır hissedene kadar kesinlikle konuşmaya zorlanmamalıdır.

Eylem Dizisi

Bazı zamanlar öğretmenlerin üç bileşik komut verdiği görülür. Mesela öğretmen öğrenciden kapıyı işaret etmesini, kapıya yürümesini ve kapaya dokunmasını istedi. Öğrenci hedef dilde ilerledikçe eylem dizisi içeren ardışık komutlar verilebilir.

“Take out a pen.

Take out a piece of paper.

Write a letter.

Fold the letter.

Put it in an envelope.

Seal the envelope.

Write the adress on the envelope.

Put a stamp on the envelope.

Mail the letter.”

Bu tarz ardışık komutlara eylem dizisi denilir.

4.1.3. İŞİTSEL-DİLSEL YÖNTEM (AUDIO-LİNGUAL)

4.1.3.1. GİRİŞ

Bu yöntem 1940'lı ve 50'li yıllarda ortaya çıkmış ve davranışçı psikologlarla, yapısalcı dilbilimcilerin görüşlerinin etkisi altında kalmıştır. Bu yöntem kolej öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeleri için Fries ve Lado tarafından geliştirilen Michigan yöntemi ile yine Michigan Üniversitesi tarafından geliştirilen Ordu yönteminin bir benzeri olarak kabul edilmektedir.

Amerikan ordusu geniş ordu birliklerine, askeri üsler kurduğu ülkelerde konuşulmakta olan dilleri öğretme zorunda kalınca ve bilinen yöntemlerle uygulamada başarısız olunca üniversitelerin yardımıyla (özellikle Michigan Üniversitesi) geliştirdiği ve kısaca ASTP (Army Specialized Training Programme) denen bir programı okullarında uygulamaya başlamıştır. Alınan sonuçlar çok başarılı olmuş ve ordu yöntemiyle kısa sürede yoğunlaştırılmış dil programları ile yabancı dil öğretiminde başarı sağlanmıştır.

Daha sonraları, orta dereceli okullarda da uygulanmasına başlanan ordu yöntemi (Army Method) okul ortamında İşitsel – Dilsel Yöntem olarak ele alınmıştır. Bu yöntemin ortaya çıkışında önemli katkıları olan yapısalcı dilbilimcilerden Bloomfield, Brooks ve Lado'ya göre geleneksel dilbilgisi – çeviri yöntemi yabancı dil öğretiminde etkili bir yol değildir. Dilin doğal öğrenimi önce dinleme ile başlar daha sonra ve en çok Konuşma becerisi gelişir ve okuma ve yazma sonra gelir. Dil sesbilim (fonoloji), yapıbilim (morfoloji), ve tümcebilimden (syntax) oluşan bir sistemdir. Ve bu sistemin oluşumu daha çok anlama ilişkindir.

Davranışçı psikologlardan özellikle Skinner'ın bu yöntemin ortaya çıkmasına ve gelişmesine katkısı çok büyük olmuştur. Skinner'a göre, her uyarıcıya karşı belli bir tepki vardır. Etki-tepki bağının kurulması için pekiştiricilerin verilmesi gerekmektedir. Sürekli pekiştirme tepkiyi güvence altına alır ve pekiştirme yoluyla tepkiler alışkanlığa dönüşürler.

Başlangıç düzeyinde İngilizce öğrenen, on dört yaş grubu öğrencilerin beş gün boyunca bir saat işledikleri uygulamalı bir dersi takip edeceğiz.

4.1.3.2. UYGULAMALI DERS

Öğretmen iki kişi arasında geçen bir konuşma diyalogunu okurken öğrenciler dikkatlice dinler. Öğrenciler öğretmenin okuduğu diyalogu hemen ezberlemeleri gerektiğini bilirler. Öğretmenin tüm konuşmaları hedef dildedir. Bazen söylediğinin anlamını pekiştirmek için hareketler de yapar ancak anadilde tek kelime bile etmez. Diyalogu açıklamayı bitirdikten sonra :

“ Evet, şimdi diyalogu tekrar okuyacağım, dikkatli bir şekilde dinleyin.” der. İki kişi bir yerde karşılaşıyorlar, birbirlerini tanıdıkları için durup konuşuyorlar. Birinin adı Sally diğerrinin adı Bill'dir. Şimdi ben Sally ve Bill yerine konuşacağım dikkatli dinleyin.

Sally : Goodmorning, Bill.

Bill : Goodmorning, Sally.

Sally : How are you?

Bill : Fine, thanks and you?

Sally : Fine, Where are you going?

Bill : I am going to the post office.

Sally : I am, too. Shall we go together?

Bill : Sure, let's go.

“ Bir kez daha dinleyin ve söylenenleri anlamaya çalışın.”

Öğretmen kendi tekrarından sonra bütün sınıfa tek tek diyalogun her satırını tekrar ettirir. Diğer satıra geçmeden o satırı defalarca tekrar ederler. “I am going to the post office .” satırına gelince bütün sınıf biraz tökezler. Öğretmen bu noktada tekrarı durdurur ve ters gelişim alıştırmaları yapar. Bu alıştırmaların amacı sorunlu cümleyi parçalara bölerek üstesinden gelmektir. Öğretmen cümlenin sonundan başlar ve öğrencilerden son iki kelimeyi tekrarlamasını ister. Öğrenciler bunu tekrarlamayı

başarınca, sıradan bir kelime daha ekler ve cümleyi yavaş yavaş genişletir. Bu şekilde öğretmen öğrencilerin tüm cümleyi rahatça tekrarlamalarını sağlar.

Öğretmen : Repeat after me: post office.

Sınıf : Post office.

Öğretmen : to the post office.

Sınıf : to the post office.

Öğretmen : going to the post office.

Sınıf : going to the post office.

Öğretmen : I am going to the post office.

Sınıf : I am going to the post office.

Öğretmen böyle adım adım ilerleyerek öğrencilerin zorlandıkları satırın tekrarını kolaylaştırır. Bir çok defalar diyalog tekrar edilirken öğretmen kendini Sally yerine koyar ve bütün erkekleri Bill yerine koyarak tüm sınıfla bir tekrar daha yapar. Aynı şekilde kızlarla da. Daha sonra öğretmen ve öğrenciler rolleri aralarında değiştirerek diyalogu tekrarlarlar. Öğretmen sınıfın yarısına Bill yarısına Sally rolleri vererek tekrarları yineler.

Sonra öğretmen bir zincir alıştırmayı yaparak öğrencilerin bireysel olarak da satırları tekrarlamalarını sağlar. Öğretmen öğrencilerin bireysel okuduklarını dikkatlice dinler ve zorlandıkları yerleri daha çok tekrar etmelerini söyler. Ayrıca zincir alıştırmayı öğrenciye her ne kadar sınırlı olsa da diğer arkadaşlarıyla bir iletişim kurma imkanı tanır. Öğretmen yanındaki öğrenciye dönerek “ Goodmorning Ömer”, “Goodmorning teacher” “How are you?” “Fine thanks and you?” “Fine” Ömer öğretmenin hareketlerinden yanındaki arkadaşına dönüp yeniden diyaloga başlamasını istediğini anlar. İki öğrenci diyalogu tamamladıktan sonra öğrenci arkasındaki arkadaşına dönerek devam eder. Tüm sınıf bu şekilde konuşma imkanı bulur son öğrenci ise tekrar öğretmene döner.

Son olarak öğretmen iki kişiyi tahtaya kaldırır ve diyalogu aralarında tekrarlatır. Sonra diğer iki kişiyi kaldırır. Ders sonuna kadar kalkabildiği kadar öğrenci kalkar.

Öğretmen artık ikinci ana evreye geçer. Öğrencileri daha basit tekrarlar gerektiren alıştırmalar yaptırır. İlk alıştırmada , tek boşluk doldurma alışırması, öğrenciler diyalogdan bir cümle tekrarlayacaklar ve daha sonra o cümleden öğretmenin verdiği bir sözcüğü çıkartacaklar. İşte çıkartılan bu sözcüğe ipucu denilmektedir.

Öğretmen diyalogdan bir cümleyi ezberden okur. “I am going to the post office”. Daha sonra öğrencilere bir banka resmi gösterir ve “The Bank” der. Biraz durakladıktan sonra “I am going to the bank.”

Öğretmenin bu örneğinden öğrenciler, ipucu olan kelimeyi (The Bank) alıp onu cümledeki yerine koyacaklarını anlarlar.

Öğretmen onlara bir eczane resmi gösterir “The drugstore” der. Öğrenciler hep beraber tekrarlar, “I am going to the drugstore.” Öğretmen gülümser “very good!”. Yeni ipucu “The park”. Öğrenciler hep bir ağızdan “I am going to the park.” Diğer ipuçları resimleriyle beraber, “the cafe” “the supermarket” “the bus station” ve “the library” dir. Öğrenciler her bir cümleyi de başarıyla söylerler. Daha sonra öğretmen konuşmadan öğrenciler resmi görür görmez ipucunu yerine koyarak cümleyi tekrar eder.

Aynı işlem, diyalogdan başka bir cümle içinde tekrar edilir. “how are you?”. Bu sefer “he,she,it, they..” zamirleri ipucu olur. Bu alıştırmada öğrenciler “to be” fiili zamire göre “is” veya “are” biçimine girdiği için biraz zorlanırlar. Öğrenciler öğretmen zamirleri resimlerle desteklemeden sözlü olarak ifade etmesine rağmen anlamışlardır. Birkaç tekrardan sonra öğretmen sınıftan bir erkeğe işaret eder öğrenciler “he” zamirini kullanacaklarını hemen anlarlar. Sınıf: “How is he?”. Öğretmen “Good” diye cevap verir. Daha sonra anı şeyi bir kız öğrenci için ve arka tarafta oturan öğrenciler için “they” yapar ve sınıf tekrarlar.

Son olarak öğretmen çoklu boşluk doldurma tekniğine geçerek alıştırmannın zorluğunu artırır. Bu teknik de öğretmenin az önce yaptırdığı alıştırma benzeridir. Öğrenciler verilen tümcenin nereye konacağına iyi karar vermelidirler. “ I am going

to the post office.” İpucu “she” , “she is going to the post office.” Sonraki ipucu “the park” öğrenciler biraz tereddüt ederler ancak “ She is going to the park.” derler. Öğretmen bu şekilde kimi zaman zamiri kimi zaman da yeri değiştirerek öğrencilere iyi bir alıştırma yaptırır.

Bu yerine koyma alıştırmalarını daha sonra dönüşüm alıştırması alır. Bu teknikte öğrenciler cümleyi olumludan olumsuz veya etkenden edilgene veya soru cümlesine dönüştürürler. Öğretmen: “ She is going to the park” cümlesini yes/no cümlesi olarak şöyle yapacaklarını söyler “Is she going to the park?”.

Öğretmen bu şekilde birkaç dönüşüm örneği daha verir. Sonra, “They are going to the bank” der, sınıf: “ Are they going to the bank?” diye karşılık verir. Bu şekilde on beş kadar örnek yaptıktan sonra öğretmen onların artık soru-cevap modeline geçmeye hazır olduklarına ikna olmuştur.

Öğretmen daha önceden göstermiş olduğu futbol sahası resmini gösterir. “Are you going to the football field?”, kendi yanıtlar; “Yes, I am going to the football field”. Sonra park resmini kaldırır ve “Are you going to the park?” der ve cevap verir: “Yes, I am going to the park”. Aynı şeyi kütüphane resmiyle de yapar.

Öğretmenin tavır ve hareketlerinden öğrenciler kendilerinin aynı şekilde soru-cevap alıştırması yapacaklarını anlarlar. Öğretmen aynı şekilde öğrencilere soruları sorar ve onlardan duraklamadan hemen cevap vermelerini bekler. Bu alıştırmayı tekrarlarla pekiştirdikten sonra öğretmen süper market resmini kaldırır ve “Are you going to the bus station?” der ve cevaplar “ No, I am going to the super market”.

Öğrenciler, resimdeki yer eğer öğretmenin sorduğuyla uymuyorsa olumsuz cevaplayacaklarını anlarlar. Öğretmen kafe resmini kaldırır ve “Are you going to the super market?” der, öğrenciler hep bir ağızdan “No, I am going to the café.” diye cevap verir. “Very good.” Öğretmen çok kere böyle tekrar yaptıktan sonra, postanenin resmini kaldırır ve “Are you going to the post office?” diye sorar öğrenciler biraz tereddütten sonra “Yes, I am going to the post office.” diye cevap

verirler. “Very good.” Öğretmen bu şekilde kimi zaman olumlu kimi zaman olumsuz olacak şekilde defalarca alıştırmaları yapar. Telaffuzda yapılan hataları da kimi zaman tekrarlarla düzeltir.

Dersin sonlarına doğru öğretmen dersin başında işlenen diyalogu tekrarlayarak tekrar öğrencilere tekrarlatır, bu sefer öğrenciler hiç duraksız hızlı bir şekilde başarırlar. Öğretmen “Very good” der ve ders sona erer.

Bugün için ders sona ermiştir hem öğretmen hem de öğrenciler çok çalışmıştır. Öğrenciler diyalogu iyice öğrenmişlerdir ve yaptıkları alıştırmalarla hiç tereddütsüz konuşma ve cevap verme yönlerini geliştirmişlerdir.

Haftanın geri kalanında öğretmen şunları yapacaktır:

- 1- Diyalogu tekrar gözden geçirir.
- 2- Bazı satırları uzatır. “I am going to the post office. I need a few stamps.”
- 3- Yeni satırların alıştırmalarını yaptırır ve satırdaki yeni kelimeleri açıklamaya çalışır, mesela:
“I am going to the super market. I need a little butter.”
“.....library.a few boks.”
“.....drugstore.little medicine.”
- 4- Sayılabilir ve sayılamayan isimlerin farkı üzerinde çalışılır, sırasıyla “a few” ve “little” karşılaştırmaları yapılır. Öğrencilere açıkça dilbilgisi kuralı verilmez. Öğrenciler öğretmenin verdikleri örneklerden kendileri bu kuralları çıkarır.
- 5- Haftanın sonuna doğru öğretmen diyalogu tahtaya yazar. Öğretmen öğrencilere her satırı sorar ve onların söyledikçe tahtaya yazar. Öğrenciler tahtadaki defterlerine yazarlar. Ayrıca diyalog ile sınırlı sayıda yazılı çalışma yaparlar. Bir alıştırmada öğretmen daha geniş bir diyalogdan on beş tane kelimeyi siler ve öğrencilerden boşlukları doldurarak defterlerine yazmalarını ister. Diğer bir alıştırmada da “I, go, supermarket, he, need, butter” kelimeleri verilerek deftere anlamlı bir cümle yazmaları istenir.

- 6- Cuma günü öğretmen sınıfa “supermarket alphabet” oyununu oynatır. Oyun, öğrencinin “A” harfi ile başlayan bir yiyecek adı söylemesiyle başlar. “A” “I am going to the supermarket, I need a few apples.” Diğer öğrenci “I am going to the supermarket. He need a few apples. I need a little bread (veya –a few bananas).” Üçüncü öğrenci “I am going to the supermarket. He needs a few apples. She need a little bread. I need a little cheese.” Oyun bu şekilde devam eder.
- 7- Öğretmen Amerika’daki super marketlerin nasıl olduğunu anlatır, öğrencilerden kendi ülkelerindeki marketlerle kıyaslamasını ister. Aynı şekilde Amerika’daki futbol ile kendi ülkelerindeki futbol hakkında bir tartışmaya girerler. Bu tartışma öğrencilerin çok ilgisini çeker. Öğretmen gelecek hafta popüler Amerikan sporları hakkında tartışacaklarına söz verir.

4.1.3.3. GÖZLEM ve İLKELER

GÖZLEM	İLKELER
1-) Öğretmen yeni bir diyalog tanır.	Dil formları müstakil gösterilmez, metin içinde karşılıklarına çıkar.
2-) Öğretmen sınıfta sadece hedef dilde konuşur. Anlamı pekiştirmek için hareketler, resimler vs. kullanılır.	Anadil ve hedef dil farklı dilsel sistemlere sahiptir. Yeni bir dil öğrenirken anadil girişimlerinden olabildiğince uzak durmak için anadil kullanımından kaçınılır.
3-) öğretmen en az iki kere modelleme yaparak yeni diyalogu tanıtır. Telaffuzu düzeltmek için de alıştırmalar yapılır.	Öğretmenin ana rollerinden biri hedef dilde model olmasıdır. Bu yüzden öğrenciler için iyi bir model olmaları gerekmektedir. Öğrenciler telaffuzları iyice dinleyerek modeli iyi taklit etmelidirler.

4-) Öğrenci yeni diyalogu defalarca tekrar eder.	Dil öğrenimi bir alışkanlık sürecidir. Bir şey ne kadar çok tekrar edilirse o kadar çok alışkanlık kazanılır ve iyi öğrenme olur.
5-) Öğrenci diyalogdaki satırlardan birinde takılır. Öğretmen hemen bu satırla ilgili tersten alıştırmaya yapar.	Öğrencilerin hata yapmasını anında önlemek önemlidir. Yanlış yaparak yanlış alışkanlık kazanılır. Hata ortaya çıkar çıkmaz öğretmen tarafından düzeltilmelidir.
6-) Öğretmen her öğrencinin birbirini selamladığı bir zincir alıştırmaya başlatır.	Dil öğrenmenin amacı dili iletişim kurmak için nasıl kullanacağını öğretmektir.
7-) Öğretmen tekli ve çoklu boşluk doldurma alıştırmaları yaptırır.	Yeni cümleler ortaya çıkarmak için cümlede hangi bölümlerin çıkarılıp yerlerine yenilerinin konulması gerektiği bilinmelidir.
8-) Öğrenciler doğru cevap verdiklerinde öğretmen “very good” der.	Olumlu güdüleme ve pekiştirme öğrencilerin doğru alışkanlıklarının gelişimine yardımcı olur.
9-) Öğretmen resim ipuçları ve sözel ipuçları kullanır.	Öğrenciler sözel ve sözel olmayan uyarıcılara karşılık vermeyi öğrenmelidir.
10-) Öğretmen dönüşüm ve soru-cevap alıştırmaları yaptırır.	Her dil sınırlı sayıda örneğe sahiptir. Örnek alıştırmaları öğrencilerin dili kullanmada sahip olacağı alışkanlıkların oluşmasına yardımcı olur.
11-) Öğrenciler yeterli oldukları zaman öğretmen soruları hızlandırır.	Öğrenciler düşünmek için duraksamadan otomatik olarak cevap verme alışkanlığı kazanmalıdır. Bu etkili konuşma için gereklidir.
12-) Öğretmen öğrencilere ipuçları sunar; öğrenciye seslenir, gülümseyerek cesaret verir ve sırasıyla resimleri kaldırır.	Öğretmen orkestra şefi gibi olmalıdır, öğrencilerin hedef dildeki davranışlarını kontrol etmeli ve yönetmelidir.

13-) Yeni kelimeler diyaloglar üzerinden öğretilir; ancak sözcükler sınırlıdır.	Dil öğretimindeki ana amaç öğrencilerin yapısal örnekleri edinmesidir; sözcük bilgisi sonra gelir.
14-) Öğrencilere açık şekilde dilbilgisi kuralı verilmez, dilbilgisi kuralları örnek ve alıştırmalar üzerinden öğretilir.	Yabancı dil öğrenimi tıpkı anadil öğrenimi gibi olmalıdır. Kendi anadilimizi kullanmamız için dilbilgisi kurallarını ezberlememiz gerekmez.
15-) Öğretmen öğrencilerin sıkıntı yaşayabileceğini düşündüğü yerlerde anadil ve hedef dil arasında karşılaştırmalı çözümleme yapar.	Yabancı dil öğretimindeki zorluklardan biri de öğrencilerin anadil alışkanlıklarını hedef dile yansıtmalarıdır. Hedef dil ile anadil arasında yapılan karşılaştırma öğretmene öğrencilerin muhtemel hangi noktada zorluk yaşayabileceğini anlamasına yardımcı olur.
16-) Haftanın sonunda öğretmen diyalogu tahtaya yazar. Öğrenciler sınırlı sayıda yazılı alıştırmayı yaparlar.	Dilde konuşma yazmadan daha temel bir beceridir. Bir çocuk anadilini edinirken ilk önce dinler sonra hep konuşur ve ancak okul eğitimiyle beraber okur ve yazar.
17-) “Supermarket Alphabet” oyunu ve her ülke arasında karşılaştırmalı tartışma yapılmıştır.	Dil kültürden ayrı olarak düşünülemez. Kültür demek sadece edebiyat ve resim demek değildir aynı zamanda hedef dili konuşanların günlük yaşantılarıdır. Öğretmenin sorumluluklarından biri de öğrencilerine hedef dilin kültürü ile ilgili devamlı olarak bilgi sunmaktır.

4.1.3.4. DÜŞÜNCELER

- *İşitsel-Dilsel Yöntemde öğretmenlerin hedefleri nelerdir?*

Öğretmenler öğrencilerinin hedef dili iletişimsel olarak kullanmalarını ister. Bunu yapmak için de öğrencilerin dili düşünmek için duraksamadan otomatik olarak kullanmaları gerektiğine inanırlar. Öğrenciler anadil alışkanlıklarının üstesinden gelerek yeni dilde doğru alışkanlık oluşturarak bunu başarırlar.

- *Öğretmen ve Öğrencilerin rolleri nedir?*

Öğretmen tıpkı bir orkestra şefi gibidir, öğrencilerin yeni dil davranışlarını kontrol eder ve yönlendirirler. Ayrıca öğrencilerine taklit edebilecekleri iyi bir model sunmak durumundadır. Öğrenciler sesletim olarak da taklit ederler. Öğretmenlerin yönlendirmelerini takip ederler ve olabildiğince çabuk karşılık verirler.

- *Eğitim ve Öğrenim sürecinin bazı özellikleri nelerdir?*

Yeni kelimeler ve yapısal kurallar diyaloglar vasıtasıyla sunulur. Diyaloglar taklit ve tekrarla öğrenilir. Yapılan bütün alıştırmalar diyalog temel alınarak yapılır. Öğrencilerin başarılı cevapları olumlu şekilde pekiştirilir. Kesin dilbilgisi kuralları sunulmaz; kurallar verilen örneklerden çıkartılır. Kültürel bilgi ise diyaloglardan veya öğretmenin özel olarak sunduklarından çıkarılır. Öğrencilerin okuma ve yazma çalışmaları sözel olarak yaptıkları çalışmalardan temel alınır.

- *Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimi nasıldır?*

Zincir alıştırmalarda veya diyalog rollerini konuşmada öğrenci – öğrenci etkileşimi olur ancak esas etkileşim öğretmen yönlendirmesiyledir. Genelde tüm etkileşim öğretmen ve öğrenci arasında gerçekleşir.

- *Dil ve kültür nasıl inceleniyor?*

İşitsel – Dilsel Yöntemde dil incelemesi betimsel dilbilimden etkilenmiştir. Her dil kendi özel sistemine sahiptir. Her sistem çok sayıda farklı düzlemden oluşmuştur: fonolojik, morfolojik ve sözdizimsel. Her düzlemin kendine özgü örneklemeleri vardır.

Bu yöntemde günlük konuşmanın üzerinde önemle durulur. Konuşmanın günlük düzeyi derece derecedir, mesela başlangıç düzeyinde sadece basit örnekler verilir. Kültür günlük davranışlar ve hedef dil konuşucularının yaşambiçimidir.

- *Dilin hangi alanları üzerinde durulmuş ve hangi dil becerileri vurgulanmıştır?*

Öğrenciler sesletim ve dilbilgisi örneklerini iyice öğrenirken sözcük bilgisi en az seviyede tutulur. Dilbilgisel bir örnek aynı cümle gibi olmamalıdır. Mesela, şu üç cümle aynı dilbilgisel örnektir: “Meg called, The Blu Jays won, The team practiced.”

Dil becerilerinin doğal sırası şu şekildedir, dinleme, konuşma, okuma ve yazma. Bu yöntemde ağırlıklı olarak sözel beceriler üzerine yoğunlaşılır. Öğrencilerin yazdıkları ise daha önce sözel olarak çalıştıklarından ibarettir. Sesletim en başından beri öğrenciler üzerinde hassasiyetle durulan bir konudur.

- *Anadil rolü nedir?*

Öğrencinin anadil alışkanlıklarının hedef dili öğrenirken etkilendiğine inanılır. Bu yüzden sınıfta sadece hedef dilde konuşulur. Anadil ve hedef dil arasında karşılaştırmalı bir çözümleme yapma öğretmenin en çok girişimin nerede yapılacağını bilmesini sağlar.

- *Değerlendirme nasıl yapılır?*

Bu yöntemin uygulandığı sınıflarda resmi bir sınav yapılmaz.

- Öğrencinin yaptığı hatalara karşı tepki nasıldır?

Öğretmen öğrencilerin nerelerde hata yapabileceğini gözlemlediği için o noktaların üzerinde tam ve doğru olarak durarak en doğrusunu öğretir. Böylece öğrencilerin hata yapmaları indirgenir.

4.1.3.5. TEKNİKLER

İşitsel –Dilsel Yöntemde ders işlerken kullanılan teknikleri aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür.

Diyalog Ezberleme

Yeni bir derse başlarken iki kişi arasında geçen konuşmaları içeren kısa diyaloglar kullanılır. Öğrenciler taklit yoluyla diyalogu ezberlerler; genelde öğrenciler diyalogdan birisinin yerini alır ve öğretmen de diğerinin yerini. Öğrenciler bir satırı öğrendiklerinde rolleri değişip diğer satırları da öğrenirler. Diğer bir ezberleme yolu da sınıfın yarısı bir rolü diğer yarısı diğer rolü üslenir. Diyalog ezberlendikten sonra iki öğrenci sınıfa karşı konuşmayı uygular.

Tersten Gitme Alıştırması

Bu alıştırma, öğrenciler diyalogdan bir satırda sorun yaşadıklarında uygulanır. Öğretmen satırı çok sayıda parçaya böler. Öğrenciler cümlenin bir bölümünü tekrar ederler, genelde son tarafını. Sonra öğretmen her parçaya yanındaki parçayı ekleyerek tekrarlatır ve cümleyi yavaş yavaş genişletir. Bu alıştırma öğrencilerin sorun yaşadıkları yerin tekrarlanarak üstesinden gelmesine yardımcı olur.

Tekrarlama Alıştırması

Öğrencilerden öğretmenlerinin modelini olabildiğince çabuk tekrar etmeleri istenir. Bu teknik diyalog satırlarının öğretilmesinde kullanılır.

Zincir Alıştırması

Öğretmen herhangi bir öğrenciye soru sorarak veya selamlayarak zincir alıştırmasını başlatır. Öğrenci cevap verdikten sonra aynı şeyi yanındaki arkadaşına sorar. Bu alıştırma başlarda her ne kadar sınırlı olsa da öğrencilerin kendi aralarında bir iletişim kurmalarına yardımcı olur. Ayrıca bu alıştırma öğretmenin öğrencilerinin konuşmalarını kontrol etme fırsatı da verir.

Tek Boşluk Doldurma Alıştırması

Öğretmen satırdan bir satır söyler. Daha sonra öğretmen bir kelime veya tümceyi ipucu olarak verir. Öğrenciler öğretmenlerinin verdiği satırı ipucunu doğru yerine koyarak tekrarlar. Bu alıştırmadaki esas amaç cümledeki uygun yeri bulma ve doldurmadır.

Çoklu Boşluk Doldurma

Bu alıştırma tekli boşluk doldurma alıştırması gibidir. Tek fark öğretmen birden fazla ipucunu verir ve öğrencilerde uygun yerleri bulup koymalarını ister. Öğrenci konuşmanın hangi bölümünde ipucunu kullanacağını iyi bilmelidir ve özne – yüklem uyumu gibi hususlara dikkat etmelidir.

Dönüşüm Alıştırması

Öğretmen öğrenciye bir cümleyi örnek olarak verir. Öğrenciden, mesela, olumlu bir cümleyi olumsuz hale getirmesini veya etken cümleyi edilgen yapmalarını ister.

Soru – Cevap Alıştırması

Bu çalışma öğrencilere soruları cevaplama alıştırmaları yaptırmak içindir. Öğrenciler soruları mümkün olduğunca çabuk cevaplamalıdır.

Diyalog Tamamlama

Öğrencilerin öğrendikleri diyalogdan bazı kelimeler silinir. Öğrenciler de silinen kelimelerin yerini doldurarak diyalogu tamamlar.

Dilbilgisi Oyunu

Bu yöntemde “supermarket alphabet” oyunu gibi oyunlar oynanır. Oyunlar öğrencilerin dilbilgisi kurallarını bir bağlam içinde alıştırmaları üzere yapılır. Her ne kadar sınırlı olsa da öğrencilerin kendilerini ifadelerine olanak sağlar. Ayrıca bu oyunda çok sayıda tekrar da yapılır.

4.2. PSİKOLOJİK DESTEKLİ YÖNTEMLERİN KONUŞMA BECERİSİNE KATKISI

Bir dili bilmek, o dili konuşmaktır. Bu düşünceden yola çıkarak, yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin geliştirmesinin ne kadar önemli olduğu açıkça ortadadır. Yabancı dil öğretirken öğretmenin kullandığı yöntemin öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmesiyle doğrudan bağlantısı vardır ve öğretmenin kullandığı yöntem, öğrencinin dil becerilerinin gelişimine doğrudan etki eder.

Bilindiği üzere geçmişten günümüze kadar ortaya konulmuş bir çok yabancı dil öğretim yöntemi bulunmaktadır. Bu yöntemlerin her biri bazı dil becerilerinin gelişimini vurgularken diğer becerileri ihmal etmiştir. Çalışmanın da konusunu oluşturan konuşma becerisinin geliştirilmesi, bir çok yöntemde üzerinde durulmuştur. Ancak bu çalışmada bunlardan sadece üç tanesi incelenmiştir.

Yabancı dil öğrenimi sırasında öğrencilerin karşılaştığı bir takım psikodilbilimsel zorlukların indirgenmesi yaratıcıları psikolog olan özellikle bu üç yöntemde hassasiyetle ele alınmıştır. Öğrencilerin karşılaştıkları bu zorlukların üstesinden gelip konuşma becerilerinin geliştirilmesi özellikle bu yöntemlerde işlenmiştir. Yukarıda ayrıntılı olarak incelenen bu yöntemlerin konuşma becerisinin gelişimine yaptıkları aşikardır ve birçok kereler vurgulanarak açıklanmıştır. Bu yöntemlerin sınıf içi etkinlikleri ve kullanılan teknikler yoğunlukla konuşma becerisinin gelişimi üzerine odaklanmıştır.

Yabancı dil öğreticilerinin konuşma sınıflarında bu yöntemleri dikkate alması, öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimine çok büyük katkı ve fayda sağlayacaktır.

5. BÖLÜM

BİLGİ TOPLAMA ve DEĞERLENDİRME

5.1. ANKET SONUÇLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu anketin hazırlanmasındaki hedef öğrencilerin yabancı dil öğrenimindeki kişisel düşüncelerini ve isteklerini öğrenmektir. Öğrenciler psikodilbilimsel zorluklar hakkında ne düşünüyorlar? Öğrencilere göre hangi psikodilbilimsel faktörler yabancı dil öğrenimine etki eder? Ayrıca öğrencilerin öğretmenlerden yabancı dil öğretirken hangi yöntemi kullanmasına ilişkin yardımcı bir çok fikre ulaşılması planlanmaktadır.

Öğrencilerin düşüncelerini öğrenerek yabancı dil öğretim ve öğrenim sürecine daha üretken öneriler getirebiliriz.

Anket Soruları ve Değerlendirme

Genel

Soru	Cevap	Öğrenci Sayısı	Yüzde (%)
1-) Sınıfınız?	4. Sınıf	38	% 100
2-) Şimdiye kadar kaç yıldır yabancı dil eğitimi alıyorsunuz?	a) 11 yıl b) 8 yıl c) 4 yıl	25 13 0	% 65.78 % 34.21 -
3-) Öğrendiğiniz yabancı dili meslek hayatınızda etkili kullanabileceğinizi umuyor musunuz?	a) Evet b) Hayır	17 21	% 44.73 % 55.26
4-) Şimdiye kadarki yabancı dil öğrenme sürecinizde özel olarak konuşma becerinizin geliştirilmesine yönelik ders ve faaliyetlerde sıklıkla bulundunuz mu?	a) Evet b) Hayır	7 31	% 18.42 % 81.57
5-) Çevrenize veya kendinize özel olarak “Onun ne dediğini anlıyorum ama konuşamıyorum.” ifadesini kullandınız mı?	a) Evet b) Hayır	32 6	% 84.21 % 15.78

Burada ilk beş soruda öğrencilerin genel düşünceleri sorulmuştur. Öğrencilerimizin hepsi Polis Akademisi 4. sınıf öğrencileridir. İkinci sorudan anlaşılacağı üzere öğrencilerin %65.78’i 11 yıldır, %34.21’i de 8 yıldır yabancı dil eğitimi almaktadır. Yani bu oldukça uzun bir süredir. Üçüncü soruda öğrencilerin %44.73’ü öğrendikleri yabancı dili meslek yaşamlarında etkili kullanabileceklerine inanıyor, %55.26’sı ise etkili olarak kullanabileceklerine inanmıyor. Dördüncü soruda ise öğrencilerin %81.57’sinin konuşma becerilerini geliştirmek için özel olarak bir faaliyette bulunmadıklarını %7’sinin ise bir takım girişimlerde buldukları görülüyor. Bu çalışmanın da çıkış cümlelerinden biri olan “Onun ne dediğini anlıyorum ama konuşamıyorum.” ifadesini öğrencilerin %84.21’i daha önce dillendirmiş, %15.78’i ise daha önce bu ifadeyi kullanmamıştır. Son sorudan da anlaşılacağı üzere öğrencilerin dinleme anlama becerilerinin konuşma becerilerine göre daha gelişmiştir.

Güdülenme

Soru	Cevap	Öğrenci Sayısı	Yüzde (%)
6-) Öğretmeninizin sizi derse katılmak için cesaretlendirmesinin öğrenmenizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?	a) İyi	31	% 81.57
	b) Orta	5	% 13.15
	c) Etkilemez	2	% 5.26
7-) Dil öğrenirken yeni öğrenilen konuların, özellikle zor konuların Türkçe açıklanmasını öğrenmenizi kolaylaştırdığını düşünüyor musunuz?	a) Evet	28	% 73.68
	b) Hayır	10	% 26.31
8-) Öğretmeninizin yaptığınız iyi işleri ve gösterdiğiniz olumlu davranışları takdir etmesini öğrenmeniz açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?	a) Olumlu	34	% 89.47
	b) Olumsuz	-	-
	c) Fark etmez	4	% 10.52

Öğrencilerin %81.57'si derse katılmak için öğretmenlerinin kendilerini cesaretlendirmesinin öğrenmelerine olumlu katkı yapacağına inanıyor, %13.15'i öğrenmelerinin çok da fazla etkilenmeyeceğini, %5.26'sı ise etkilemeyeceğini düşünüyor.

Öğrencilerin %73.68'i yabancı dil öğrenirken bazı zor konuların Türkçe açıklanmasının öğrenmelerini kolaylaştıracağına inanıyor %26.312'i ise böyle düşünmüyor.

Öğrencilerin %89.47'si öğretmenlerinin yaptıkları iyi işleri ve gösterdikleri olumlu davranışları takdir etmesini öğrenmelerini olumlu etkileyeceğini, %10.52'si ise fark etmeyeceğini düşünüyor.

Olumlu güdülenmenin öğrencilerin öğrenmelerine olumlu şekilde etki edeceği öğrencilerin görüşlerinde ağırlıklı dile getirilmiştir.

Kaygı ve Özgüven

Soru	Cevap	Öğrenci Sayısı	Yüzde (%)
9-) Yabancı dil öğrenirken içinizde “başaramama korkusu” var mı?	a) Evet	24	% 63.15
	b) Hayır	14	% 36.84
10-) Varsa bunun öğrenmenizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?	a) Olumlu	-	-
	b) Olumsuz	24	% 100
11-) Dersi sürekli öğretmen korkusu içinde dinlemenizin öğrenmenizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?	a) Olumlu	12	% 31.57
	b) Olumsuz	23	% 60.52
	c) Etkilemez	3	% 7.89
12-) Yabancı dili konuşurken komik görüldüğünüzü düşünmenizin öğrenmenizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?	a) Olumlu	-	-
	b) Olumsuz	29	% 76.31
	c) Etkilemez	9	% 23.68
13-) İyi bir ruh hali içinde bulunmanızın öğrenmenizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?	a) Olumlu	35	% 92.10
	b) Olumsuz	-	-
	c) Etkilemez	3	% 7.89
14-) Başarılı olacağınızı kendi kendinize aşılamanızın ve başarılı olduğunuza inanmanızın öğrenmenizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?	a) Olumlu	34	% 89.47
	b) Olumsuz	1	% 2.63
	c) Etkilemez	3	% 7.89

Öğrencilerin % 63.15'ine yabancı dil öğrenirken başaramama korkusu hakim ancak %36.84'ünde böyle bir korku bulunmamaktadır. Ve başaramama korkusuna sahip %63.15'lik 24 kişinin hepsi bu korkunun öğrenmelerini olumsuz etkilediğini düşünmektedir.

Öğrencilerin %31.57'si dersi öğretmen korkusu altında dinlemenin öğrenmelerini olumlu, %60.52'si olumsuz etkilediğine inanmaktadır ancak %7.89'u öğretmen korkusunun öğrenmelerine bir etki etmediğini düşünmektedir.

Yabancı dilde konuşurken öğrenciler komik göründüklerini düşünürlerse bu durum öğrencilerin %76.31'i öğrenmesini olumsuz etkileyeceğine, %23.68'inde bu durumun öğrenmelerine herhangi bir etkisi olmayacağını düşünmektedir.

İyi bir ruh hali içinde bulunmanın öğrenmenizi nasıl etkiler sorusuna öğrencilerin %92.10'u olumlu etki edeceğini, % 7.89'u ise etki etmeyeceğini düşünmektedir.

Öğrencinin kendisini yabancı dil öğrenmede başarılı olacağına inandırmasının öğrenmesini olumlu etkileyeceğini sınıfın %89.47'si düşünmektedir, %2.63'ü olumsuz, %7.89'u da etki etmeyeceğine inanmaktadır.

Yabancı dilde öğrencilerin içinde buldukları kaygı ve başarmama durumu onların öğrenimlerini ve özellikle konuşma becerilerini olumsuz etkilemektedir. Kendilerinde özgüvene sahip olan öğrencilerin ise konuşma becerileri daha gelişmiştir.

Çevre ve Ortam

Soru	Cevap	Öğrenci Sayısı	Yüzde (%)
15-) İçinde bulunduğunuz sınıf ortamının (arkadaş çevresi, fiziki çevre vs.) yabancı dil öğrenmenizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?	a) İyi	28	% 73.68
	b) Orta	9	% 23.68
	c) Etkilemiyor	1	% 2.63
16-) Öğrenme ortamınızın canlı, rahat ve dinlendirici olmasının öğrenmenizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?	a) İyi	33	% 86.84
	b) Orta	5	% 13.15
	c) Etkilemez	-	-

Öğrencilerin %73.68'i iyi arkadaş ve iyi bir fiziki çevrenin yabancı dil öğrenimini iyi etkileyeceğini, %23.68'i orta şekilde, %2.63'ü ise herhangi bir etki yapmayacağını düşünmektedir.

Öğrencilerin %86.84'ünün öğrenme ortamının canlı, rahat ve dinlendirici olmasının öğrenmelerini iyi ve olumlu şekilde, %13.15'i de orta düzeyde etkileyeceğini düşünmektedir.

Öğrencilerin içinde buldukları ortamın fiziksel durumu öğrenmeyi doğrudan etkiler. İyi bir öğrenmenin sağlanması için çevresel öğrenme çok büyük öneme sahiptir. Gerek fiziksel gerekse sınıf içi arkadaş çevresi özellikle konuşma becerisinin gelişiminde önemli bir rol oynar.

Tutum ve Davranış

Soru	Cevap	Öğrenci Sayısı	Yüzde (%)
17-) Öğretmeninizin öğreteceği konuları ilgi ve yetenek düzeyinize göre ayarlanmasının öğrenmenizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?	a) İyi b) Orta c) Etkilemez	28 8 2	% 73.68 % 21.05 % 5.26
18-) Öğreneceğiniz konuya ilgi duymanız size göre yabancı dil öğrenmek için ne derece gereklidir?	a) Çok Gerekli b) Az Gerekli c) Gereksiz	34 4 -	% 89.47 % 10.52 -
19-) Öğrendiğiniz konuların gelecekteki amaçlarınızla uyuşması yani, “ Bu öğrendiklerimin gelecekte bana yararı olur” düşüncesinin yabancı dil öğrenmenizi nasıl etkilediğinizi düşünüyorsunuz?	a) İyi b) Orta c) Etkilemez	27 10 1	% 71.05 % 26.31 % 2.63
20-) Bir konuyu öğrenmenin size ne gibi yararlar sağlayacağını bilmenizin sizi yabancı dil öğrenmeye ne derecede özendirceğini düşünüyorsunuz?	a) Çok b) Az c) Özendirmez	28 10 -	% 73.68 % 26.31 -
21-) Bir konuyu öğrenirken size de konuyla ilgili görev ve sorumluluk verilmesini yabancı dil öğrenmeniz açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?	a) Çok Gerekli b) Az Gerekli c) Gereksiz	32 6 -	% 84.21 % 15.78 -
22-) Öğrendiğiniz yabancı dil hakkında daha önceden sahip olduğunuz olumsuz düşünceleriniz var mı?	a) Evet b) Hayır	5 33	% 13.15 % 86.84
23-) Varsa bunun öğrenmenizi ne derecede etkilediğini düşünüyorsunuz?	a) Olumsuz b) Etkilemez	5 -	% 100 -

Öğrencilerin %73.68'i öğretmenlerinin öğreteceği konuları onların ilgi ve yetenek düzeyine göre ayarlamasının öğrenmelerini iyi şekilde, %21.05'i orta şekilde etkileyeceğini, %5.26'sı da etkilemeyeceğini düşünmektedir.

Öğrencilerin %89.47'si öğrenecekleri konuya ilgi duymanın çok gerekli olduğuna, %10.52'si de az gerekli olduğuna inanmaktadır.

Öğrencilerin %71.05'i öğrendiklerinin kendilerine gelecekte işlerine yarayacağını bilmelerinin öğrenmelerini iyi şekilde, %26.31'ini orta düzeyde etkileyeceğini, %2.63'ünün de bu durumun öğrenmelerini etkilemeyeceğini düşünmektedirler.

Öğrencilerin %73.68'i öğrenecekleri konunun onlara ne gibi yarar sağlayacağını bilmenin kendilerini yabancı dil öğrenmeye Çok, %26.31'i ise az özendirceğine inanmaktadır.

Öğrencilerin %84.21'i bir konuyla ilgili sorumluluk ve görev almanın o konuyu iyice öğrenmeleri için çok gerekli olduğunu, %15.78'i de az gerekli olduğunu düşünmektedir.

Öğrencilerin sadece %13.15'i öğrendikleri yabancı dil hakkında önceden olumsuz düşüncelere, %86.84'ü olumlu düşüncelere sahiptir. Olumsuz düşünceye sahiplerin hepsi bunun öğrenmelerini olumsuz etkilediğine inanmaktadır.

Öğrencinin öğreneceği yabancı dile karşı olan tutum ve davranışı onun öğrenmesine doğrudan etki eder. Öğretmenin de öğrencisinin tutum ve davranışını yönlendirme de çok büyük katkısı vardır. İyi bir öğrenmenin olabilmesi ve konuşma becerisinin geliştirilmesi için olumlu bir tavır ve davranış sergilenmesi muhakkaktır.

Öğretmenin Özellikleri

Soru	Cevap	Öğrenci Sayısı	Yüzde (%)
24-) Öğretmenizin kişiliğinin sizde güven uyandırması yabancı dil öğrenmenizi ne derece etkiler?	a) İyi	29	% 76.31
	b) Orta	5	% 13.15
	c) Etkilemez	4	% 10.52
25-) Öğretmeninizin otoriter mi, demokratik mi yoksa umursamaz bir davranış içinde mi olmasını istersiniz?	a) Otoriter	16	% 42.10
	b) Demokratik	20	% 52.63
	c) Umursamaz	2	% 5.26

Öğrencilerin %76.31'i öğretmenlerinin kendilerinde güven uyandırmasının yabancı dil öğrenmelerini iyi şekilde, % 13.15'i orta şekilde etkileyeceğini, %10.52'si de öğretmenlerinin kendilerinde güven uyandırmasının öğrenmelerine bir etkisi olacağına inanmamaktadır.

Öğrencilerin %42.10'u öğretmenlerinin derste otoriter bir davranış içinde olmalarını, %52.63'ü demokratik, %5.26'sı da umursamaz davranış sergilemesini gerektiğini düşünmektedir.

Bu çalışmada da belirtilen yöntemlerdeki prensipler ışığında öğretmenlerin öğrenciler üzerinde güven oluşturması ve demokratik bir davranış sergilemesi konuşma becerisinin ve öğrenmenin geliştirilmesinde büyük öneme sahiptir.

Öğrenci Kişiliği

Soru	Cevap	Öğrenci Sayısı	Yüzde (%)
26-) Utangaç ve sıkılğan bir kişilik yapısına mı sahiptiriniz?	a) Evet	12	% 31.57
	b) Hayır	26	% 68.42
27-) Cevabınız evet ise bunun yabancı dil öğrenmenizi ne derecede etkilediğini düşünüyorsunuz?	a) Olumsuz	9	% 75
	b) Etkilemiyor	3	% 25
28-) Aşırı heyecanlı bir kişilik yapısına mı sahiptiriniz?	a) Evet	16	% 42.10
	b) Hayır	22	% 57.89
29-) Cevabınız evet ise bunun yabancı dil öğrenmenizi ne derecede etkilediğini düşünüyorsunuz?	a) Olumsuz	11	% 68.75
	b) Etkilemiyor	5	% 31.25
30-) İçedönük bir kişilik yapısına mı sahiptiriniz?	a) Evet	11	% 28.94
	b) Hayır	27	% 71.05
31-) Cevabınız evet ise bunun yabancı dil öğrenmenizi ne derecede etkilediğini düşünüyorsunuz?	a) Olumsuz	8	% 72.72
	b) Etkilemiyor	3	% 27.27
32-) Saldırgan ve kavgacı bir kişilik yapısına mı sahiptiriniz?	a) Evet	13	% 34.21
	b) Hayır	25	% 65.78
33-) Cevabınız evet ise bunun yabancı dil öğrenmenizi ne derecede etkilediğini düşünüyorsunuz?	a) Olumsuz	4	% 30.76
	b) Etkilemiyor	9	% 69.23

Öğrencilerin % 31.57'si kendilerinin utangaç ve sıkılğan bir kişiliğe sahip olduklarını düşünmektedir. Kendilerinin utangaç ve sıkılğan olduklarını düşünenlerden % 75'i bu durumun yabancı dil öğrenmelerini olumsuz etkilediğini, % 25'i ise öğrenmelerini etkilemediğine inanmaktadır.

Öğrencilerin % 42.10'u kendilerinin heyecanlı bir kişilik yapısına sahip olduklarını düşünmektedir. Kendilerinin aşırı heyecanlı bir kişilik yapısına sahip olduklarını düşünenlerin % 68.75'i bu durumun yabancı dil öğrenmelerini olumsuz etkilediğine, % 31.25'i ise etkilemediğine inanmaktadır.

Öğrencilerin % 28.94'ü kendilerinin içedönük bir kişilik yapısına sahip olduklarını düşünmektedirler. Bu şekilde düşünenlerin % 72.72'si bu durumun öğrenmelerini olumsuz etkilediğine, %27.2'si ise etkilemediğine inanmaktadır.

Öğrencilerin % 34.21'i kendilerinin saldırgan ve kavgacı bir kişilik yapısına sahip olduklarını düşünmektedir. Böyle düşünenlerin % 30.76'sı bu durumun öğrenmelerini olumsuz şekilde, %69.23'ü ise yabancı dil öğrenmelerini etkilemediğine inanmaktadır.

Çalışmada çok kereler vurgulandığı üzere, konuşma becerisinin gelişimini ve etkin öğrenmeyi birincil seviyede öğrencilerin kişilikleri etkilemektedir. Her öğrencinin kişilik yapısına göre dil becerileri de doğru orantılı olarak gelişim göstermektedir. Bu durum ancak uygun dil öğretim yönteminin etkin kullanımıyla aşılabilir.

Örnek Verme

Soru	Cevap	Öğrenci Sayısı	Yüzde (%)
34-) Öğretmenizin bir konuyu öğretirken sınıf içinden ve çevrenizden örnekler vermesinin öğrenmenizi ne derece etkilediğini düşünüyorsunuz?	a) İyi	26	% 68.42
	b) Orta	7	% 18.42
	c) Etkilemez	5	% 13.15
35-) Günlük yaşamdan örnekler verilmesinin ve öğrendiklerinizle günlük yaşantınız arasında ilişkiler kurulmasının öğrenmenizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?	a) İyi	30	% 78.94
	b) Orta	6	% 15.78
	c) Etkilemez	2	% 5.26

Öğrencilerin % 68.42'si öğretmenlerinin bir konuyu öğretirken sınıf içinden ve çevreden örnekler vermesinin öğrenmelerini iyi şekilde, % 18.42'si orta düzeyde, % 13.15'i de etkilemeyeceğini düşünmektedir.

Öğrencilerin % 78.94'ü derste günlük yaşamdan örnekler verilmesinin ve öğrenilenlerin günlük yaşantıyla ilişkilendirilmesinin öğrenmelerini iyi yönde etkilediğine, % 15.78'i orta düzeyde etkilediğine, % 5.26'sı ise etkilemediğine inanmaktadır.

Öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinde günlük yaşamdan veya çevrelerinden veya öğrencilerin ilgisini çeken konulardan örnekler vermesi öğrenmeleri olumlu etkiler.

Hatalara Karşı Tutum

Soru	Cevap	Öğrenci Sayısı	Yüzde (%)
36-) Öğretmenizin yaptığınız bütün hataları düzeltmesini ister misiniz?	a) Evet	20	% 52.63
	b) Hayır	18	% 47.36
37-) Öğretmenizin yanlışlarınızı konuşurken mi, yoksa dilbilgisi alıştırmaları yaparken mi daha çok düzeltmesini istersiniz?	a) Konuşurken	12	% 31.57
	b) Dilb. Alıştırması yaparken	26	% 68.42
38-) a) Yabancı dili akıcı bir şekilde konuşup bir takım dilbilgisi yanlışları yapmanızın mı? b) Dilbilgisi kurallarını doğru kullanıp fazla akıcı konuşmamanızın mı fazla başarı duygusu verdiğine inanıyorsunuz?	a) A seçeneği	30	% 78.94
	b) B seçeneği	8	% 21.05
39-) Yaptığınız yanlışları öğretmeninizin mi yoksa arkadaşlarınızın mı düzeltmesi öğrenmeniz açısından daha yararlı buluyorsunuz?	a) Öğretmenim	27	% 71.05
	b) Arkadaşlarım	11	% 28.94
40-) Öğretmenizin yanlışlarınızı düzeltmesinin doğru olanı hemen öğrenmenize yardımcı olduğuna inanıyor musunuz?	a) Evet	30	% 78.94
	b) Hayır	8	% 21.05

Öğrencilerin % 52.63'ü yaptıkları bütün hataların öğretmen tarafından düzeltilmesini istemektedir, % 47.36'sı ise bunu istememektedir.

Öğrencilerin % 31.57'si öğretmenlerin yanlışlarını konuşurken, % 68.42'si ise dilbilgisi alıştırmaları yaparken düzeltmesini istemektedir.

Öğrencilerin % 78.94'ü yabancı dili akıcı bir şekilde konuşup bir takım dilbilgisi yanlışları yapsalar kendilerine başarı duygusu verdiği, % 21.05'i ise dilbilgisi kurallarını doğru kullanıp fazla akıcı konuşamamalarının kendilerine başarı duygusu verdiği görüşündedirler.

Öğrencilerin % 71.05'i yaptıkları yanlışların öğretmenleri tarafından düzeltilmesini, % 28.94'ü ise arkadaşları tarafından düzeltilmesini öğrenmeleri açısından daha yararlı bulmaktadır.

Öğrencilerin % 788.94'ü öğretmenlerinin yanlışlarını düzeltmesinin doğru olanı hemen öğrendiklerine yardımcı olduğu görüşündedirler ancak % 21.05'i bu şekilde düşünmemektedir.

Yabancı dil sınıflarında öğretmenlerin etkinlikler sırasında öğrencilerin hatalarına karşı sergiledikleri tutum öğrencilerin öğrenmelerini doğrudan etkiler. Yapılan hataların uygun zamanlama ve uygun bir davranışla düzeltilmesi öğrencilerin konuşmalarına olumlu etki eder. Ayrıca öğrencilerin başarı duygusu hissedip olumlu güdülenmeleri çoğu zaman akıcı şekilde konuşurken ara sıra hata yapmaları yoluyla olur. Konuşurken yaptıkları bu ufak hatalar onların öğrenmelerini çok fazla etkilemez. Çalışmada da ele alınan yabancı dil öğretim yöntemleri de bu durumu destekler niteliktedir.

6. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. SONUÇ

Düşündüğümüzü söyleyebilmek, kendimizi ifade edebilmek, anlaşılmaq ve kabul görmek en büyük ihtiyacımızdır. Bu gereksinimi ancak diğer insanlarla etkileşim sonucu iletişimle giderebiliriz. Çoğu zaman bir dili bilen o dili “konuşan” kişi olarak tanımlanır. Bu iletişim en etkin olarak o dili iyi kullanmakla sağlanabilir.

Bu bakış açısıyla, yabancı dil becerilerinden en çok konuşma becerisinin geliştirilmesi uygun olacaktır. Yabancı dil öğrenim sürecinde öğrenciler, dil becerilerinin gelişimini çok önemli ölçüde etkileyen bazı psikodilbilimsel zorluklarla farkında olmadan karşı karşıya gelirler. Bu psikodilbilimsel zorluklar öğrencilerin özellikle konuşma becerilerinin gelişimini etkilemektedir. Öğrencinin kişiliği, olumsuz güdülenmesi, kaygı, kendine olan özgüven eksikliği veya anadilden yaptığı olumsuz aktarım gibi bazı psikodilbilimsel zorluklar öğrencinin konuşmasını olumsuz etkilemektedir ve konuşma becerisinin gelişimine engel olmaktadır. Bu gibi zorluklar ile öğrenci farklı boyutlarda yüz yüze gelir.

Bu psikodilbilimsel zorlukların ne ölçüde ortaya çıkacağı kullanılan yabancı dil öğretim yöntemi ile çok yakından ilgilidir. Yıllardır araştırmacılar tarafından ortaya konmuş bir çok yöntem dil sınıflarında kullanıla gelmiştir. Bütün bu ortaya konmuş yöntemler bazı dil becerilerinin gelişimi üzerinde dururken diğer becerileri ihmal eder. Bu çalışmanın da amacını oluşturan konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerinde de ağırlıkla duran bir çok yöntem geliştirilmiştir. Ancak bu çalışmada psikolojik destekli bazı yöntemler üzerinde ayrıntılı olarak durulmuştur. Çünkü incelenen bu yabancı dil öğretim yöntemlerinin, dil öğrenim sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları psikodilbilimsel zorlukların en kolay şekilde aşılıp konuşma becerisine yaptığı olumlu katkı gözler önüne serilmiştir.

Nitekim, Polis Akademisinde yapılan durum incelemesi kapsamında, Polis Akademisi son sınıf öğrencilerinin de dil öğrenim sürecinde karşılaştıkları bazı psikodilbilimsel zorluklar belirlenmiş ve öğrencilerin bu zorlukları aşmada istedikleri ve arzuladıkları yöntemlerin içerikleri çalışmadaki haklılığımızı bir kez daha vurgulamıştır.

6.2. ÖNERİLER

İnsanlar, içinde yaşadıkları toplum, aile, çevre, okul ile birlikte uyumlu bir çalışma ve çaba içersinde olmaz ise, içe dönük, korkak, ürkek, kendini ifade edemeyen, çekingen, ne söylediğinden emin olmayan fertler olarak yetişir.

Öğretmenler, ders içi ve ders dışı faaliyetlerde kendilerini öğrencilerin yerine koymalı, onların duygu ve düşüncelerini doğru algılamalı, davranışlarını onların penceresinden bakarak yönlendirmelidirler.

Konuşma becerisinin kazandırılmasında öğretmen, öğrencisinin rolüne girmek suretiyle onun bilişsel ve duygusal alanda neler düşünüp hissettiğini anlamak ve anlayıp hissettiklerini öğrencisine yönlendirmekle kendini sorumlu hissetmelidir. Bunu yaparken öğrenciye verilecek kendini ifade edebilme fırsatı, mutlaka olumlu pekiştireçler ve güdülenme ile desteklenmelidir. Öğretmen öğrencisini sadece yanıtlamak için değil, onu anlamak amacı ile dinlemeli ve onu anladığını ona ifade etmelidir. Bu surette öğrencinin öğretmene olan güveni çok artacak ve kendisine değer verildiğini fark edecektir.

Konuşma becerisini geliştirilmesi maksadıyla, metinler günlük yaşamdan seçilen diyaloglardan oluşmalı, grup ve eşli çalışmalara olanak verilmeli, tartışma ortamı sağlamalı, öğrenciyi sınıf içi interaktif bir çalışmaya sevk etmelidir.

Sınıf içi çalışmalarda öğrencilerimizde kişilik kırılmalarına neden olabilecek yaklaşımlardan uzak durup, sürekli olumlu güdüleyici, cesaretlendirici, öğrencilerin özelliklerini ortaya çıkaran onlara kendilerinin çok değerli bireyler olduklarını hatırlatan ve kendilerini ifade edebilmelerine olanak veren ön açıcı davranışlarda bulunulması yararlı olacaktır. Öğrencilerde özgüveni ve kendilerini ifade edebilme gücünü tam olarak tesis etmeden onları sınıf ortamında tahtanın önüne dikip, arkadaşlarının gözü önünde ısrarcı bir tavırla konuşmaya zorlamak onlarda iletişim engeli oluşturabilir. Ders içi ve ders dışı yaklaşımlarda öğretmenlik mesleği ve pedagojik yaklaşım değerlerini büyük ustalıklarla kullanmak gerekmektedir. Amaç ne olursa olsun kendini kokusuzca ifade edebilen bireyler yetiştirmektir.

KAYNAKÇA

- AITKINSON, R. & R. SHIFFRIN, *The Psychology of Learning and Motivation*, (Vol 2), New York Academic Pres, 1968
- ALLPORT, G. *Becoming Basic Considerations for a Psychology of Personality*, New Haven, Yale University Pres, 1955
- ASHER, J. *Learning Another Language through Actions*, Los Gatos, CA, Sky Oaks Productions, 1996
- BROOKS, N. *Language and Language Theory and Practice*, New York, Harcourt, Brace and World Inc., 1960
- BROWN, D.H. *Principles of Language Learning and Teaching*, N.J. Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1994
- BYGATE, M. *Speaking*, Oxford, Oxford University Pres, 1987
- CAROLL, J.B. *Individual Deferences and Universals in Language Learning*, Newbury House, 1981
- CHASTAIN, K. *Developing Second Language Skills: Theory to Practice*, Chicago, Rand McNally College Publishing, 1976
- COOK, V. *Linguistics and Second Language Acquisition*, London, McMillan Pres, 1993
- CRYSTAL, D. *The Cambridge Encycyclopedia of Languages*, Cambridge, Cambridge University Pres, 1987
- DEMİREL, Ö. *Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler, Yöntemler, Teknikler*, Ankara, Usem Yayınları, 1990
- DEMİREL, Ö. *ELT Methodology*, Ankara, Usem Yayınları, 1993
- EISER, R.J. *Social Psychology*, Cambridge, Cambridge University Pres, 1986
- ELLİDOKUZOĞLU, H. *Yabancı Dil Öğretiminde Temel Prensipler*, Ankara, K.H.O. Basımevi, 1999
- FRIES, C.C. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1945
- FONG, A.C. "Inductively Computable Constructs in Very High Level Languages", In Proc.6th.Symposium, 21-28, 1979

GAGE, N.L. & D.J. BERLINER *Educational Psychology*, Chicago, Rand McNelly, 1979

HEYDE, A. *The relationship between self-esteem and oral production of a second language*, University of Michigan, 1979

KRASHEN, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon, 1981

KOLB, D.A. *Experiential Learning: Experiences as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall, 1984

KUMRAL, N. *Identification of Motives for Lanuage Study at the Police Academy*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, BİLKENT Üniversitesi, Ankara, 1990

KUMRAL, N. *Polis Akademisinde Yabancı Dil Öğretiminde Güdü Tiplerinin Tanımı ve Güdüleme: Bir Alan Çalışması*, Polis Bilimleri Dergisi, Cilt 5, Sayı 1-2, s. 121-141, Anakara, 2003

LADO, R. *Linguistics Across Cultures in Applied Linguistics for Language Teachers*, Arbor, University of Michigan Pres, 1957

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*, New York, Oxford University Press, 2000

LOZANOV, G. *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*, Philadelphia, PA: Gordon & Breach, 1978

MacINTRYE, P.D. *“Anxiety and SLL” Language Learning*, London, Prentice Hall, 1989

MILLER, G.A. *“The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information” Psychological Review*, 63,81-97, 1956

MORRIS, W.M. *Extoversion and Introversion: An Interactional Perspective*, New York, Halsted Pres, 1979

NUNAN, D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge University Pres, 1989

OSGOOD C.E., SEBEOK T.A., *Psycholinguistic: A survey of theory and search problem*, Indiana Univ. Press, Bloomington - London 1954.

O'MALLEY, J.M. & A. CHAMOT *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Pres, 1990

OXFORD, R.L. & R.C. Scarcella *Tapestry of Language Learning: The Individual in The Communicative Classroom*, Boston, Heinle&Heinle, 1992

PHILIPS, E.M. "The Affects of Language Anxiety on Students" *The Modern Language Journal* No:761, s.14-26, 1992

RICHARDS, C.J. & ROGERS, T.S. *Approaches and Methods in Language Teaching*, New York, Cambridge University Pres, 1986

RIVERS, W.M. *Teaching Foreign Language Skills*, Chicago, The University of Chicago Pres, 1981

SARIÇOBAN, A. *Teaching Language Skills*, Ankara, 2001

SCOVEL, T. *Issues in Second Language Acquisition*, New York, New Burry House Publishers, 1988

SKINNER, B.F. *Verbal Behaviour*, New York, Appleton-Century-Crofts, 1957

STERN, H.H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Hong Kong, Oxford University Press, 1987

STERNBERG, R.J. *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*, New York, Cambridge University Press, 1985

STIPEK, D. *Motivation to Learn: From Theory to Practice*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1988

WENDEN, A. *Learner Strategies for Leraner Autonomy*, London, Prentice Hall, 1991

WIDDOWSON, H.G. *Teaching Language as Communication*, Oxford, Oxford University Press, 1983

YOUNG, J.D. *Language Anxiety from Theory and Research to Classroom Implications*, London, Prentice Hall, 1991

YULE, G. *The Study of Language*, Cambridge, Cambridge University Pres, 1983

<http://www.gu.edu.au/school/lal/japanesemain/private.kaz.suggestopedia.html>

<http://www.tpr-world.com>

<http://www.tprsource.com/asher.htm>

EKLER

Anket

Sevgili Öğrenciler,

Bu anket sizler yabancı dil öğrenirken ortaya çıkan bazı zorlukları saptamak amacıyla hazırlanmıştır.

Lütfen anketteki her soruya cevap veriniz. Samimi katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Volkan KORKMAZ

1. Sınıfınız:...
2. Şimdiye kadar kaç yıldır yabancı dil eğitimi alıyorsunuz?...
3. Öğrendiğiniz yabancı dili meslek hayatınızda etkili kullanabileceğinizi umuyor musunuz?
Evet () Hayır ()
4. Şimdiye kadarki yabancı dil öğrenme sürecinde özel olarak konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik ders ve faaliyetlerde sıklıkla bulundunuz mu?
Evet () Hayır ()
5. Çevrenize veya kendinize özel olarak “Onun ne dediğini anlıyorum ama konuşamıyorum.” ifadesini kullandınız mı?
Evet () Hayır ()

6. Öğretmeninizin sizi derse katılmak için cesaretlendirmesinin öğrenmenizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
- iyi orta etkilemez
7. Dil öğrenirken yeni öğrenilen konuların, özellikle zor konuların Türkçe açıklanmasını öğrenmenizi kolaylaştırdığını düşünüyor musunuz?
- Evet Hayır
8. Öğretmenizin yaptığınız iyi işleri ve gösterdiğiniz olumlu davranışları takdir etmesini öğrenmeniz açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Olumlu Olumsuz fark etmez
9. Yabancı dil öğrenirken içinizde “başaramama korkusu” var mı?
- Evet Hayır
10. Varsa bunun öğrenmenizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
- Olumlu Olumsuz
11. Dersi sürekli öğretmen korkusu içinde dinlemenizin öğrenmenizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
- Olumlu Olumsuz Etkilemez
12. Yabancı dili konuşurken komik görüldüğünüzü düşünmenizin öğrenmenizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
- Olumlu Olumsuz Etkilemez
13. İyi bir ruh hali içinde bulunmanızın öğrenmenizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
- Olumlu Olumsuz Etkilemez

14. Başarılı olacağınızı kendi kendinize aşılamanızın ve başarılı olduğunuza inanmanızın öğrenmenizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
 Olumlu Olumsuz Etkilemez
15. İçinde bulunduğunuz sınıf ortamının (arkadaş çevresi, fiziki çevre vs.) yabancı dil öğrenmenizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
 İyi Orta Etkilemiyor
16. Öğrenme ortamınızın canlı, rahat ve dinlendirici olmasının öğrenmenizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
 İyi Orta Etkilemez
17. Öğretmenizin öğreteceği konuları ilgi ve yetenek düzeyinize göre ayarlanmasının öğrenmenizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
 İyi Orta Etkilemez
18. Öğreneceğiniz konuya ilgi duymanız size göre yabancı dil öğrenmek için ne derece gereklidir?
 Çok gerekli Az gerekli Gereksiz
19. Öğrendiğiniz konuların gelecekteki amaçlarınızla uyuşması yani, “ Bu öğrendiklerimin gelecekte bana yararı olur” düşüncesinin yabancı dil öğrenmenizi nasıl etkilediğinizi düşünüyorsunuz?
 İyi Orta Etkilemez
20. Bir konuyu öğrenmenin size ne gibi yararlar sağlayacağını bilmenizin sizi yabancı dil öğrenmeye ne derecede özendirceğini düşünüyorsunuz?
 Çok Az Özendirmez
21. Bir konuyu öğrenirken size de konuyla ilgili görev ve sorumluluk verilmesini yabancı dil öğrenmeniz açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
 Çok gerekli Az gerekli Gereksiz

22. Öğrendiğiniz yabancı dil hakkında daha önceden sahip olduğunuz olumsuz düşünceleriniz var mı?
 Evet Hayır
23. Varsa bunun öğrenmenizi ne derecede etkilediğini düşünüyorsunuz?
 Çok olumsuz Olumsuz Etkilemiyor
24. Öğretmenizin kişiliğinin sizde güven uyandırması yabancı dil öğrenmenizi ne derece etkiler?
 İyi Orta Etkilemez
25. Öğretmeninizin otoriter mi, demokratik mi yoksa umursamaz bir davranış içinde mi olmasını istersiniz?
 Otoriter Demokratik Umursamaz
26. Utangaç ve sıkılgan bir kişilik yapısına mı sahipsiniz?
 Evet Hayır
27. Cevabınız evet ise bunun yabancı dil öğrenmenizi ne derecede etkilediğini düşünüyorsunuz?
 Çok olumsuz Olumsuz Etkilemiyor
28. Aşırı heyecanlı bir kişilik yapısına mı sahipsiniz?
 Evet Hayır
29. Cevabınız evet ise bunun yabancı dil öğrenmenizi ne derecede etkilediğini düşünüyorsunuz?
 Çok olumsuz Olumsuz Etkilemiyor
30. İçedönük bir kişilik yapısına mı sahipsiniz?
 Evet Hayır

31. Cevabınız evet ise bunun yabancı dil öğrenmenizi ne derecede etkilediğini düşünüyorsunuz?
 Çok olumsuz Olumsuz Etkilemiyor
32. Saldırgan ve kavgacı bir kişilik yapısına mı sahipsiniz?
 Evet Hayır
33. Cevabınız evet ise bunun yabancı dil öğrenmenizi ne derecede etkilediğini düşünüyorsunuz?
 Çok olumsuz Olumsuz Etkilemiyor
34. Öğretmeninizin bir konuyu öğretirken sınıf içinden ve çevrenizden örnekler vermesinin öğrenmenizi ne derece etkilediğini düşünüyorsunuz?
 İyi Orta Etkilemez
35. Günlük yaşamdan örnekler verilmesinin ve öğrendiklerinizle günlük yaşantınız arasında ilişkiler kurulmasının öğrenmenizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
 İyi Orta Etkilemez
36. Öğretmeninizin yaptığınız bütün hataları düzeltmesini ister misiniz?
 Evet Hayır
37. Öğretmeninizin yanlışlarınızı konuşurken mi, yoksa dilbilgisi alıştırmaları yaparken mi daha çok düzeltmesini istersiniz?
 Konuşurken Dilbilgisi alıştırmaları yaparken
38. a) Yabancı dili akıcı bir şekilde konuşup bir takım dilbilgisi yanlışları yapmanızın mı?
b) Dilbilgisi kurallarını doğru kullanıp fazla akıcı konuşmamanızın mı fazla başarı duygusu verdiğine inanıyorsunuz?
 a- seçeneği b- seçeneği

39. Yaptığınız yanlışları öğretmeninizin mi yoksa arkadaşlarınızın mı düzeltmesi öğrenmeniz açısından daha yararlı buluyorsunuz?

Öğretmenimin Arkadaşlarımın

40. Öğretmeninizin yanlışlarınızı düzeltmesinin doğru olanı hemen öğrenmenize yardımcı olduğuna inanıyor musunuz?

Evet Hayır

ÖZET

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE PSİKODİLBİLİMSEL ZORLUKLARIN PSİKOLOJİK DESTEKLİ YÖNTEMLER İŞİĞİNDA AŞILIP KONUŞMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Yabancı dil öğretimi bir çok amaç için yapılsa da ana hedeflerinden birisi dil becerilerinin etkili bir şekilde öğretilmesidir. Dil becerilerinin öğretilmesinin önemi şimdiye kadar ortaya konmuş birçok yabancı dil öğretim yönteminde vurgulanmıştır. Ancak her bir yöntemin dil becerilerinden bir kısmının gelişimine ağırlık verirken bir kısmını ihmal ettiği görülür.

Ülkemizde eğitimini tamamlamış bir çok insanın eğitimini aldıkları yabancı dilde konuşma becerilerinin çok fazla gelişmiş olmadığı görülür. Bu durumun sebepleri arasında, yabancı dil öğretim sürecinde izlenen yöntem çok önemli bir rol oynar. Ülkemizde ise yabancı dil öğretilirken sıklıkla geleneksel yöntemler kullanıldığına rastlanır. Geleneksel bir yöntem ile öğrenilen bir yabancı dilde konuşma becerisi diğer becerilere nazaran daha az gelişir. Oysa ki çoğu insan yabancı dilini sözlü iletişim kurmada yani karşısındaki ile konuşup anlaşmada kullanır. Dolayısıyla kişilerin konuşma becerilerinin az gelişmiş olması bu konuda onların sıkıntı yaşamalarına yol açar.

Konuşma becerisinin az gelişmiş olmasının diğer sebepleri arasında, konuşma becerisinin öğretimi sırasında psikodilbilimsel bazı sorunların olumsuz etkilerinin konuşma becerisinin gelişimini engellemesidir. Bu sorunlar kişiden kişiye farklılık göstermektedir.

Bu çalışmada, geleneksel yöntemlerden farklı olarak psikolojik destekli bazı yöntemlerin konuşma becerisini geliştirilip geliştirmeyeceği araştırılacaktır. Yabancı dil öğrenimi alıp da konuşma problemi yaşayan kişilerdeki psikolojik bariyerlerin

bazı psikolojik destekli yöntemlerle ortadan kaldırılacağına ve dolayısıyla çok daha gelişmiş bir konuşma becerisine sahip olunacağına inanılmaktadır.

Çalışmanın 2. Bölümünde, yabancı dil öğretimim genel olarak özetlendikten sonra, Psikodilbilimin ne olduğu ve gelişimi ele alınmıştır. Buna ilaveten psikodilbilimin yabancı dil öğretimindeki önemi burada tartışılmıştır. Ayrıca yabancı dil öğretiminin temel hedeflerinden olan dört dil becerisinin tanımlamaları yapılmış ve her birinin önemi vurgulanmıştır. Çalışmamızda da sıklıkla yer alan dört beceriden konuşma becerisi ayrıntılı olarak açıklanmış ve önemi ifade edilmiştir.

Çalışmanın 3. Bölümünde, Psikodilbilimsel zorluklar ve bunların dil becerileri ve özellikle konuşma becerisi üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri ele alınmıştır. Öğrencilerin yabancı dil öğrenirken karşılaştıkları psikodilbilimsel zorluklar üç yönüyle incelenmiştir. İlki, duygu alanı ifadesiyle öğrenim sürecini etkileyen duygusal (hissi) faktörlerdir. Burada, öğrenme stratejileri, kaygı, özgüven, içe dönüklük-dışadönüklük, bireysel farklılıklar, yetenek, zeka, tutum ve güdülenme gibi konular duygu alanı başlığı altında ayrıntılı şekilde incelenmiştir. Bundan sonra, psikodilbilimsel bir zorluk olarak hafıza (bellek) konusuna değinilmiştir. Bellek çeşitleri özellikleriyle ayrıntılı şekilde açıklanmış ve ezberleme ve hatırlama kavramları da yer verilmiştir. Ve belleğin dil öğrenimi ve konuşma becerisi üzerindeki etkileri vurgulanmıştır. Psikodilbilimsel zorluk olarak son defa dil aktarımı konusu işlenmiştir. Ana dilden hedef dile yapılan dil aktarımı olumlu ve olumsuz (girişim) olmak üzere iki başlıkta toplanmıştır. Son olarak ise ele alınan tüm psikodilbilimsel zorlukların dil becerileri üzerindeki etkileri ve özellikle konuşma becerisi üzerindeki etkisi sonucu ortaya çıkan bazı durumlar örneklerle ele alınmıştır.

Çalışmanın 4. Bölümünde, ilk olarak psikolojik destekli yabancı dil öğretim yöntemleri ifadesinden maksadın ne olduğu açıklanmış ve bu yöntemlere dahil edebileceğimiz üç tane yöntem ayrıntılı olarak gelişimi ve özellikleriyle incelenmiştir. Ve bu yöntemlerin bir önceki bölümde ayrıntılı şekilde işlenen psikodilbilimsel zorlukların üstesinden nasıl gelip konuşma becerisinin gelişimine yaptığı katkılar tartışılmıştır.

Çalışmanın 5. Bölümünde, öğrencilere yapılan anket sonuçları ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir.

Çalışmanın 6. Bölümünde ise yapılan tüm araştırmalar sonunda ortaya çıkan sonuçlar yer almakta ve konuşma becerisinin geliştirilmesine ilişkin öneriler sunulmaktadır.

ABSTRACT

ENHANCING THE SPEAKING SKILL IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING BY OVERCOMING PSYCHOLINGUISTIC DIFFICULTIES IN THE LIGHT OF PSYCHO-SUGGESTIVE METHODS (A CASE STUDY IN POLICE ACCADEMY)

Though foreign language teaching is being implemented for many diversitive aims, one of the main objectives is to teach language skills in an effective way. The importance of teaching language skills have been emphasised in many foreign language teaching methods so far. Nevertheless, each method seems to highlight some parts of language skills while neglecting others.

It is observed that speaking skill of many people recieved their foreign language teaching process takes a key role among the reasons for that situation. In foreign language teaching one occasionally encounters the traditional methods are used in our country. Speaking skill in a foreign language which is learnt by a traditional method are lessly developed than the other skills. However, many people use their foreign language in oral communication, that is to say, in understanding each other by speaking. Consequently, lessly developed speaking skill of individuals gives rise to problems about this matter.

Among the other reasons for being lessly developed in speaking skill, there exist psycholinguistic difficulties influencing the development of the speaking skill negatively. These difficulties differ from person to person.

In this survey, it will be examined whether psycho-suggestive methods will enhance the speaking skill or not, apart from the other traditional methods. It is beleived that the psychological barriers of those people having problems in speaking foreign language will be overcome by psycho-suggestive methods.

In the second section of the survey, after summarizing the foreign language teaching in general terms, development and meaning of pscholinguistics are

explained. In addition, the gravity of psycholinguistics in foreign language teaching is defined and the importance of the each one is emphasised. The speaking skill among these four skills is redefined comprehensively and the importance of the speaking skill is stated.

In the third section, psycholinguistic difficulties and their impacts on speaking skill are studied. The psycholinguistic difficulties that students face during their learning process are examined in three aspects. Firstly; under the term of affective domain, some subjects such as learning strategies, anxiety, self esteem, introversion-extroversion, individual differences, aptitude, intelligence, attitude and motivation are examined in detail. Secondly; memory is mentioned as one of the psycholinguistic difficulties. Memory types, memorization and remembering are also inserted. The impacts of memory on language learning and speaking skill are stressed. Finally; as psycholinguistic matter language transfer and interference is explained. All the influences of psycholinguistic difficulties on the language learning skills, specifically on the speaking skill are compiled with examples.

In the fourth section, initially the term of psycho-suggestive method is identified then three of the psycho-suggestive methods are profoundly scrutinized by all aspects. And hereby the contributions of this three methods to speaking skill are discussed.

In the fifth section, the questionnaire results are evaluated.

In the sixth section, the results gained by all these studies and researches are presented and some suggestions about how to enhance speaking skill are made.

