



İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemiyle Yabancı Dil Öğretimi (Psikolinguistik Model)

Ebubekir Bozavlı*

Atatürk Üniversitesi, Türkiye

Alındı: 09.02.2012 – Düzeltildi: 27.03.2012 - Kabul Edildi: 16.04.2012

Özet

Öğrenme, bizzat bireyin kendi etkinliğiyle gerçekleştiği için duygusal bir boyut taşır. Öğrenen bireyin içerisinde bulunduğu ruh hali onun öğrenmesini kolaylaştıran veya zorlaştıran en önemli etkenlerden biridir. İstek, iç sıkıntısı, neşe, zevk, bıkkınlık gibi duygular ve arzular öğrenmede stratejik bir rol oynar. Öğretim düzeyinde öğrenenin duygusal boyutunun dikkate alınması eğitim aktörlerinin (öğreten/öğrenen) işini önemli düzeyde kolaylaştırabilir. Biz bu çalışmamızda yabancı dil öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme modeli çerçevesinde sınıf içerisinde grupların oluşturulmasına yönelik psikolinguistik temelli bir modelin uygulanmasının öğrenen üzerindeki etkilerini, öğrenme olgusu açısından yararlarını betimsel bir yaklaşımla ele almayı ve bazı öneriler sunmayı amaçlamaktayız. Çalışmamızın yöntemi birinci düzeyde süreçsel (procedural) bilgiler, ikinci düzeyde ise sosyal ve duygusal stratejiler üzerine dayanmaktadır. Başka bir ifade ile yabancı dil öğretiminde bilginin nasıl öğretilmesi gerektiğini ele almayı ve Fijalkow'un ortaya koyduğu modeli yabancı dil öğretiminde sınıf içi grupların oluşturulmasında uygulamayı amaçlamaktayız. İster anadil edinimi ister yabancı dil öğrenimi/öğretimi söz konusu olsun bir doğal dili öğrenme diğer disiplinlerde olduğundan daha fazla karşılıklı etkileşimleri zorunlu kılar. Yabancı dil öğretiminde işbirlikli öğrenme modelleri öğrenenlere etkileşimde bulunma fırsatları sunar. Bu etkileşimin sağlıklı olabilmesi için işbirliğine dayalı öğrenme yönteminde akademik bilgi düzeyinden ziyade sosyal ilişkiler düzeyinin göz önünde bulundurulması özellikle öğrenenler için oldukça verimli sonuçlar yaratabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme, Yabancı Dil, Psikolinguistik, Karşılıklı Etkileşim, İşbirliği

Giriş

Sosyal bir varlık olan insanın sahip olduğu dil yetisi ve onu kullanma biçimi her zaman dilbilimcilerin ve araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Bu alandaki araştırmalar genellikle “birey konuştuğu dili nasıl edinir?” sorusu etrafında şekillenmekte ve farklı bakış açılarıyla bu temel sorunun açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir. Chomsky'nin görüşleriyle şekillenen rasyonalist bakış açısı bireyi ve onun doğuştan sahip olduğu dilsel becerileri hareket noktası olarak alır ve zihnin boş olmadığını savunur. Ampirist yaklaşım olarak adlandırılan ikinci bakış açısı bireyin yaşantılarını yani tecrübelerini dikkate alır. Zihin başlangıçta bir tabula rasa (boş levha) olduğunu yaşantıların onun içini doldurduğunu ileri sürer. Daha açık bir

* Sorumlu Yazar: Tel.: 505 7835614, Faks: 442 2137016, E-posta: ebozavli@atauni.edu.tr
ISSN: 2146-7811, ©2012

ifadeyle dil edinimi bir öğrenim sonucunda gerçekleşir. Son yaklaşım olan etkileşimci (interactionniste) bakış açısı ise önceki iki yaklaşımın savunduğu felsefeyi birleştirir. Yani öğrenimde hem bireyin kendinin hem de onun yaşantılarının son derece önemli olduğunu dile getirir. Dil ediniminde sadece doğuştan gelen özelliklerin önemli olduğunu ya da her şeyin sonradan edinildiğini savunmaktansa bireyin belli bir potansiyelle doğduğunu ve bu potansiyelin deneyimlerle desteklendiğini söylemek çok daha gerçekçi gözükmektedir. Daha somut bir örnekle açıklarsak bir tohumun bitki olabilmesi için öncelikle onun belli bir tohum olması ve daha sonra bir ışık ve suyun varlığıyla desteklenmesi gerekmektedir (Fijalkow, 1993). Dil öğreniminde de buna benzer bir durum söz konusudur. Bireyin belli bir potansiyele sahip olmasının yanında bu potansiyeli harekete geçirecek bir sosyal çevrenin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır. Çocukta yürüme ile dil öğrenim süreçlerini karşılaştıran ünlü antropolog Edward Sapir'e göre yürüme öğrenme süreciyle dil edinim süreci tamamen farklı olgulardır. Sınır ve kasların gelişmesiyle kalıtsal olarak insanoğlu adeta yürümeye programlanmıştır (Sapir, 2004). Yani onu çevreleyenler yürüme ona öğretmezler. Biyolojik bir görünüm sunan yürüme bireyin bizzat kendisi öğrenir. Dil söz konusu olduğunda aynı şeyi söylemek neredeyse imkânsızdır. Sapir insanın konuşma becerisinin olması gerektiğini kabul eder. Ama bunun yanında bir de kültürel bir topluluğun var olması gerekmektedir. Ancak o zaman dil öğrenilmeye başlanır. Bu kültürel çevre içerisinde insan birey olduğunun farkına varır ve söylemleriyle kendini gerçekleştirir. Şayet karşısında bir insan topluluğu olmasaydı o zaman sahip olduğu dil yetisi değersiz bir unsur olarak kalırdı.

Doğumdan sonra ilk yıl içerisinde öncelikle jest ve mimiklerle daha sonra çeşitli dilsel birimlerin kullanımıyla çocuk bir imitasyon (taklit) sürecinin içerisinde kendini bulur. Yapılanları ya da söylenenleri tekrarlar. Ana dilini öğrenmek için büyük bir merak ve çaba gösterir. Zaman zaman belli belirsiz sesler çıkarır ve bir oyun ortamı içerisinde kendi kendine konuşur. Bu dönemlerde dili adeta onun oyuncağı gibidir. Ailenin diğer bireyleri çocuğun bu eylemlerine çoğu zaman ortak olurlar. Çocuğun yaptıklarını taklit ederler, onun konuştuğu tarzda konuşmaya çalışırlar. Moreau ve Richelle (1997:140) bu davranış türünü « değiştirilmiş dil » (langage modulé) olarak adlandırmaktadırlar. Dili bu şekilde kullanmanın ses, söz dizimi ve anlam açısından kendine özgü özellikleri vardır. Yetişkinler çocuklarla daha yavaş konuşurlar, sözceler üzerinde duraksamaları daha fazla yaparlar ve kısa sözcelerle iletişim kurmaya çalışırlar. Yetişkinlerin bütün bu çabaları çocuğun dil edinimini kolaylaştıran olgular olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer yandan aile içerisinde dili öğrenen çocuktan birkaç yaş büyük bir başka çocuğun olması onun çok daha çabuk ve kolay öğrenmesini sağlar. Yani dil ancak bir etkileşim içerisinde öğrenilir.

Yabancı dil öğreniminde özellikle sözel anlama ve anlatım için de aynı şeyin söz konusu olduğunu görürüz. Etkili, akıcı ve anlaşılır şekilde konuşmak sürekli pratik yapmakla mümkündür. Doğal bir ortamda yabancı dil öğrenimini gerçekleştirmediğimiz için çoğunlukla dilin konuşma boyutunda sorunlar yaşamaktayız. Eğitim kurumlarında dil öğrenenler konuşma etkinliklerine ya çok az ya da hiç başvuramamaktadırlar. Dolayısıyla bu alanda yetersiz uygulamalardan dolayı öğrendikleri yabancı dili konuşamamaktadırlar. Bu durum bazen bireylerin kendilerinden bazen de dili öğretenlerden kaynaklanabilmektedir. Öğrenenler yanlış yaparım kaygısı taşıyarak ya da kişisel özelliklerinden dolayı çekingen davranışlar sergileyerek konuşma etkinliklerinde kendilerini arka planda tutmaktadırlar. Öğreticiler ise zaman zaman öğrencileri konuşmaya teşvik etmekte isteksiz davranmaktadırlar. Bilindiği gibi ana dilini öğrenen bir çocuğun konuşmada aşırı istekli olmasının temel etkenlerinden biri çevresindekilerin ona ilgi göstermeleri ve onu isteklendirmeleridir. Bazen de öğreticiler bu alanda öğretim yöntem ve stratejilerine yeterince başvuramamaktadırlar.

Bilişsel psikoloji ve sosyal-duygusal stratejiler

Bilişsel psikoloji, (psychologie cognitive) öğrenmeyi bilişsel, duygusal, sosyal ve duyuşsal bilgiyi işleme etkinliği olarak kabul eder ve bilgiyi bildirici (déclaratif), süreçsel (procédural) ve koşulsal (conditionnel) olarak üç gruba ayırır. Bildirici bilgi hangi bilgilerin öğretileceği, süreçsel bilgi bilgilerin nasıl öğretileceği ve koşulsal bilgi ise onların ne zaman ve niçin öğretileceği ile ilgilenmektedir. Süreçsel boyut öğrenilen ya da öğretilen bilginin harekete geçirilmesiyle, öğrenmedeki bir eylemi gerçekleştirme aşamalarıyla ve bir eylemin gerçekleştirilmesini sağlayan süreçlerle ilgilenir. Daha somut bir ifadeyle yabancı dil öğretimi söz konusu olduğunda öğreten öğreneni bir eylem içerisinde aktif olmaya yönlendirir. Bu yönlendirme karşımıza iletişimsel yaklaşımı çıkarmaktadır. İletişimsel yaklaşım günlük yaşamın gerektirdiği durumlarda konuşmayı ve iletişim kurmayı öğretmeyi amaçlamaktadır. İletişim kurma ve konuşmayı öğretme ise yabancı dilde sosyal-duyuşsal stratejiler içerisinde yer alan işbirliği yapmayı ve etkileşim içerisinde bulunmayı gerekli kılar. Etkileşimin bir anlamda işbirliğini gerektirdiğini ifade eden Cyr (1988) bu tür etkinliklerin sınıf içerisinde birçok anlamlı ve işlevsel uygulama fırsatı sunmasının yanında öğreneni kendine ve başkalarına karşı uygun davranışlar benimsemesinde cesaretlendirdiği ve öğrenme sürecindeki gelişimine etkin katkı sağladığını dile getirmektedir. Yazar bazen başkalarıyla çalışırken hataları da öğrenme riski olduğunu ama yine de işbirliği içerisinde etkinliklere aktif katılımın öğrenene daha fazla yarar sağlayacağını ifade etmektedir. Öğrenen kendine güvenmeyi, motivasyonunu artırmayı, kendini cesaretlendirmeyi, hatalar yapmaktan korkmamayı ya da risk almayı gerektiren farklı teknikler kullanır ya da kullanmayı öğrenir.

Çalışmamızın yöntemi birinci düzeyde süreçsel (procédural) bilgiler, ikinci düzeyde ise sosyal ve duygusal stratejiler üzerine dayanmaktadır. Başka bir ifade ile yabancı dil öğretiminde bilginin nasıl öğretilmesi gerektiğini ele almayı ve J. Fijalkow'un ortaya koyduğu modeli yabancı dil öğretiminde sınıf içi grupların oluşturulmasında uygulamayı ve psikolingüistik bir bakış açısıyla birkaç öneri sunmayı amaçlamaktayız.

Öğrenenlerin konuşmalarını geliştirmeleri ve etkileşimde bulunmaları açısından başvurulabilecek yöntemlerden birisi de grup etkinlikleridir. Yani bu bir dil sınıfındaki öğrencilerin birkaç gruba ayrılarak etkinliklerini bu gruplar içerisinde yapmalarını gerektiren bir öğretim stratejisidir. Böylece kalabalık sınıflarda gerçekleştirilmesi güç olan etkinlikler daha küçük gruplarla kolaylıkla yapılabilir. Örneğin konuşma etkinliğini 30-40 kişilik ya da daha kalabalık sınıflarda yapmak çoğu zaman zor olabilir. Ama küçük gruplar oluşturularak bu tür etkinlikleri yaptırmak daha verimli sonuçlar verebilir. Ana dil ediniminde olduğu gibi öğrenenler konuşma karşısında teşvik edildiklerinde daha özerk bir nitelik kazanarak konuşma etkinliklerini ya da diğer etkinlikleri rahatlıkla uygulayabilirler. Bu noktada öğreticinin temel görevi koordinasyonu sağlamak, teşvik edici bir rol oynamak bir anlamda öğrenene veya öğrenenlere yol arkadaşlığı yapmak olmalıdır. Diğer bir ifadeyle tıpkı ana dilini öğrenen küçük bir bireyin içinde yaşadığı ortamı andırır bir ortam oluşturulmalıdır. Yabancı dil öğreniminde gruplar oluşturularak yapılan çalışmaların karşılıklı etkileşimi artıracağını düşünen Tagliante (2006) bu tür bir çalışmada bilginin bulaşıcı bir biçimde yayıldığını, öğretmenin bilgiyi aktaran olmaktan çok cesaretlendirici bir niteliğe sahip olduğunu, öğrenenin bilgiyi bizzat kendinin edindiğini yani öğrendiklerinin bir anlamda aktörü olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca Tagliante bu uygulamalarda eğitim ilişkisinin çoğunlukla karşılıklı etkileşime dönüştüğünü dile getirmektedir. Şüphesiz ana dil ediniminde olduğu gibi yabancı dil öğreniminde de karşılıklı etkileşimin varlığı öğrenme olgusunu önemli ölçüde kolaylaştırmaktadır.

Karşılıklı etkileşim ve sınıf içi gruplar

Sınıf içerisinde küçük gruplar oluşturularak yapılan dil çalışmaları bizi karşılıklı etkileşim (interaction) kavramına ve bu kavramın özünü taşıyan bazı dil öğretim stratejilerine yönlendirir. Özellikle günümüz dünyasında uluslararası ilişkilerin arttığı ve dünyada sınırların kalktığı bir ortamda önemi artan ve yabancı dil öğretiminde yaşadığımız en temel sorun olan konuşma boyutunda bu kavramın değeri kendini daha fazla hissettirir. Ollivier (2011) karşılıklı etkileşim kavramını en az iki kişinin ya da daha fazla kişinin sözlü veya yazılı olarak iletişim kurmaları şeklinde tanımlamaktadır. Ona göre bu kavram insan ilişkilerini biçimlendirdiği için bir anlamda iletişim (communication) alanı içerisinde de genişleme göstermekte ve dille ilişkili olan sosyolinguistik, psikolinguistik ve özellikle edim bilim gibi disiplinleri de ilgilendirmektedir. Ayrıca dilbilimde karşılıklı etkileşimin iki ya da daha fazla partnerin gruplar içerisinde ve karşılıklı konuşma biçiminde birbirlerini etkilemeye çalıştıkları insanlar arasında biçimlenen dilsel alışveriş olarak tanımlandığını dile getirmektedir. Jean-Marc Colletta ise (2004:67) dilin temel işlevinin başkalarıyla karşılıklı etkileşim içerisinde bulunarak eyleme geçmek olduğunu ifade etmektedir.

Karşılıklı etkileşimin ön plana çıktığı yöntemlerden biri 1970'li yıllardan itibaren dil öğretiminde yaygın olarak kullanılmaya başlanan iletişimsel (communicative) yaklaşım ve bu yaklaşımın, ortaya çıkmasına yol açtığı 1990'lı yıllarda Avrupa Birliği dil kriterleri çerçevesinde oluşan eylemsel (actionnelle) yaklaşımdır. İletişimsel yaklaşım öğrenim sürecinin aktif olmasını gerektirir. Öğrenen hedef dili konuşabilmeli ve o dille iletişim kurma fırsatları yaratmalı ve yaratabilmeli, bilgilerini partnerleriyle paylaşabilmeli ve sınıf içerisinde oluşturulmuş daha küçük gruplarla bilgi boyutunda bir yardım ilişkisi ortamı oluşturmalıdır. Diğer yandan iletişim kurma niyetini sergiledikten sonra öğrenmede hata yapma riskini üstlenmelidir. Burada önemli olan kişiler arasında iletişim kurmaya çalışmak, öğreneni öğrenim sürecinde merkeze yerleştirmek, onu daha aktif ve daha serbest kılmaktır. İletişimsel yaklaşımın tüm bu boyutlarını benimseyen eylemsel yaklaşım ise öğreneni bilgi ve becerilerini geliştiren, onları eyleme geçiren, bir sosyal yapı içerisinde değişik bağlamlarda çeşitli görevleri yerine getiren bir sosyal aktör olarak görür. Bilişsel psikolojinin de bu kavrama vurgu yaptığını görmekteyiz. Yani kendi öğrenimini gerçekleştiren öğreneni bu öğrenimin temel aktörü olarak kabul eder. Bu kavram öğrenme olgusunda son derece önemli bir yere sahiptir.

Anadilini öğrenme dönemindeki bir çocuk bütün eylemlerinin aktörü konumundadır. Adeta iletişimde odak noktasıdır. İletişim onun etrafında şekillenir. Öğrenmek için konuşma fırsatları yaratır. Etrafındaki tanıdık yüzleri iletişime davet eder. Kimseyi bulamadığında kendi kendine konuşarak anadilini öğrenmeyi sürdürür. Kısaca kendi istediği sürece iletişim kurmaktan çekinmez aksine konuşmak için çabalar. Doğuştan var olan dilsel becerilerin gelişmesi açısından bunu yapmak zorundadır. Bunun için bir dilsel topluluğun varlığına ihtiyaç duyar. Gaonac'h (1991:190-192) dil ediniminin konuşmayı öğrenmek demek olmadığını, öncelikle sahip olduğu dil yetisi sayesinde çocuğun etrafıyla kurduğu günlük ilişkiler içerisinde uygulama fırsatı bulacağı dilsel kullanımları öğrenmek olduğunu ileri sürmektedir. Yani yazara göre öğrenilen şey otonom bir sistem olan dilin bizzat kendisi değildir. Gerçekte öğrenilen şey çocuğun sahip olduğu dilsel sistemin özellikleri ile iletişim kurmak, eyleme geçmek için onun kullandığı dilsel olguların işleyişinin özellikleri arasındaki karşılıklı etkileşimdir. Daha açık bir ifadeyle dil kendi içerisinde psişik bir olgu değil çocukla yetişkin ilişkileri arasındaki karşılıklı karmaşık bir etkileşimin sonucudur. Yani dili henüz öğrenen çocuğun dilde tecrübe kazanmasını sağlayan şey onun çevresiyle kurduğu iletişimidir. Yabancı dil öğretiminde/öğreniminde de sözel becerilerin gerçekleşmesi ve gelişmesi için böyle bir ortama ihtiyaç vardır. Kalabalık dil sınıflarında süresi sınırlı ders saatleri içerisinde öğrenenlerin çoğunluğunu etkinlikler içerisine dahil etmek çok zor gözükmektedir. Diğer yandan bu durum çoğu zaman öğrenenler için eşitlikçi bir öğrenme ortamı sunmaz. Bazıları

etkinliklerde çok daha aktifken birçoğu pasif kalabilmektedir. Elbette iletişim kurmada bireysel yeterlilikleri göz ardı etmemek gerekir. Ama yine de yabancı dil öğretiminde öğrenenleri öğrenmeye teşvik etmek kaçınılmazdır. Anadil ediniminde çocukların konuşmaya istekli davranmalarının en önemli nedenlerinden biri de onun etrafındaki bireylerin teşvikleridir, güdüleyici davranışlarıdır. Bu açıdan kalabalık sınıflarda uygulanması zor olan etkinliklerin gerçekleştirilmesi sınıf içerisinde oluşturulmuş daha küçük gruplarla mümkün olabilir. Öğrenenlere oto kontrol davranışlar kazandırılmasıyla öğreten süreçte yönlendirici konuma sahip olacaktır. Karşılıklı bir dilsel etkileşimin oluşturulmasıyla öğrenenler öğrenmede daha aktif bir konuma gelebilirler. Gaonac'h (1991:196) karşılıklı etkileşimin yabancı dil öğrenmede önemli olduğunu dile getirerek öğrenenler açısından yararlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Karşılıklı dilsel etkileşim sözcüksel ve söz dizimsel biçimlerin tekrar edilmesini kontrol etmeyi sağlar.
- Öğrenenin işittiklerini tekrarlamasına ve onları kendi zihinsel tasarımına uygun olarak yeniden kullanmasına imkân verir.
- Öğrenenin dilsel söyleme hakim olmasını ve iletişim kurduğu kişinin dilsel üretim biçimini kontrol altında tutmasını sağlar.

Bu noktada önemli olan unsur grupların nasıl oluşturulacağıdır. Çünkü iletişim sosyal bir olgudur ve bizim dışımızda başka aktörler de vardır. Grupların nasıl oluşturulması gerektiği ile ilgili düşüncelerimizi ve bu tür bir düzenlemenin nedenlerini açıklamadan önce sınıf içerisinde grupların oluşturulmasına genel olarak göz atmanın yararlı olacağını düşünmekteyiz.

Fijalkow (1993: 30-41) ilk okuma yazma öğretimi söz konusu olduğunda çocukların okula geldiklerinde ya da okulda öğrenimlerini sürdürdüklerinde karşılaştıkları en önemli sorunun akademik yani bir öğrenim sorunu olmaktan çok bir sosyal integrasyon sorunu olduğunu ifade etmektedir. Ona göre bu sorunun ortadan kaldırılmasında sınıf düzeni ya da sınıf düzeninde yapılacak değişiklikler son derece önemlidir. Sınıf düzeninin oluşturulmasındaki birinci yaklaşım tüm sınıfı bir grup olarak gören anlayıştır. Bu yapı genel olarak homojen bir ilke üzerine dayanmaktadır. Homojenlik aynı akademik düzeye sahip öğrencilerin aynı sınıf içerisine toplanmasıyla sağlanabilir. Dolayısıyla istenilen seviyeye ulaşamayan öğrenciler ya da sınıfın mevcut düzeyinin üzerinde bulunan öğrenciler bir alt sınıfa veya bir üst sınıfa dâhil edilirler. Bu yaklaşımda homojenlik bazı durumlarda yaş olgusu üzerine de dayanabilir. Seviye kavramı üzerine inşa edilen bu anlayış tüm öğrencilerin etkinliklerine rehberlik yapmak zorunda olan öğretmenin sürekli otoriter bir tutum sergilemesinden ve ayrıca sınıf içerisinde öğrencileri pasif kılmasından dolayı eleştirilmektedir. Bunun dışında öğretmenin söyleminin egemen olduğu bu anlayış öğrencileri sürekli olarak bir yarış içerisine sürüklemektedir. Gözükten en önemli avantajı ekonomik bir yapı sergilemesidir. Bir öğrenci grubunu aynı sınıf içerisine toplamak sınıf içerisinde bir başka formülü uygulamaktan daha az maliyetlidir. Diğer bir yaklaşım ise birincisinden radikal bir biçimde ayrılan ekip çalışmasından ziyade bireyselliği ön plana çıkaran ve yaşça büyük olanlara yönelik bireysel çalışma anlayışı olarak adlandırılan çalışma modelidir. Bu model içerisinde dört anlayışı barındırır. Öncelikle mümkün olduğunca belirgin bir biçimde öğrenilecek konuların içeriğinin açıkça belirtildiği bir kaynak kitaba ihtiyaç duyulmaktadır. Daha sonra öğrenen bu başvuru kitabı içerisinde yer alan konulardan hangisini/hangilerini öğrenmesi gerektiğini belirlemek zorundadır. Öğrenilenler ve öğrenilmesi gereken şeylerin neler olduğu tespit edildikten sonra öğrenim süreci başlar. Üçüncü boyutta öğrenen birey öğrenim aşamasında ulaştığı tahmin edilen noktadan hareketle belirlenmiş etkinlikleri yapmaya yönelir. Son aşamada hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını tespit etmek amacıyla genel

değerlendirme yapılır. Bu öğrenme modeli bireyselliği ön plana çıkarmasından, öğrenen bireyden ziyade öğretilecek konuya daha fazla önem vermesinden ve oluşturulacak kaynak kitabın öğrenim ihtiyaçlarına cevap verip vermeyeceği konusunda öznel bir değer ortaya koymasından dolayı bazı araştırmacılar tarafından eleştirilmektedir. Diğer yandan bu yaklaşımı yabancı dil öğretiminde uygulamak dilin genel yapısından dolayı bazı durumlarda mümkün olmayabilir ya da verimli sonuçlar vermeyebilir. Çünkü bilindiği gibi dil sosyal bir olgudur. Öğrenmek için uygulamaya ihtiyaç duyulur. Dilin sözlü anlama ve sözlü anlatım boyutları söz konusu olduğunda bu durum daha da belirginleşir.

Bu yöntemlere alternatif olarak sınıfın mevcuda göre birkaç ya da birçok küçük gruba ayırarak öğrenimin gerçekleştirildiği gruplar halinde çalışma yönetimi uygulanmaktadır. Bu yöntemle grupların türdeş ya da türdeş olmayan bir anlayışla oluşturulduğunu görmek mümkündür. Türdeş olma özelliği sınıfın tümü için değil küçük grupların her biri için uygulanmaktadır. Böylece gruplar seviye düzeylerine göre zayıf, vasat ya da başarılı gruplar şeklinde ayrıştırılır. Seviyeyi belirlemede öğrenilen bilgiler ölçüt olarak alınır. Bu uygulama türü zaman zaman eşitlikçi olmayan bir öğrenme başarısı sunabilmektedir. Başarılı öğrencilerin oluşturdukları gruplar öğrenmede daha fazla mesafe kat ederken zayıf gruplar öğrenme gücünü yaşamaktadırlar. Bu durum onların başarısını azaltmakta ve gruplar arasında uçurumlar yaratmaktadır. Türdeş olmayan yaklaşımda ise gruplar akademik seviyeye göre belirlenmemektedir. Zayıf, vasat ya da başarılı öğrenciler aynı grup içerisinde yer alabilmektedirler. Karma olması başarılı öğrencilerin başarısız öğrencileri çalışmaya teşvik etmeleri ve anlamadıkları noktalarda onlara yardımcı olmaları açısından yararlı sonuçlar doğurabilir. Diğer yandan öğrenmenin psikolojik bir olgu olduğu göz önünde bulundurulursa türdeş olmayan yapılarda öğrenciler arasında akademik düzeyde kıyaslamaların olmayışı ya da az oluşu başarı düzeyi düşük öğrenciler için olumlu bir durum olarak düşünülebilir. Küçük gruplarla öğretim aşamasında öğreten her zaman bir rehber, güdüleyici ve bir yönetmen konumundadır. Grupları kendi hallerine bırakmamalı, grubun her bir öğrencisi kadar aktif olmalıdır. Sınıfın küçük gruplara bölünerek yapılan grup çalışmalarının “işbirlikli öğrenme ya da kubaşık öğrenme” şeklinde adlandırıldığını da görmekteyiz. Çalışkan (2000) kubaşık öğrenmeyle ilgili yapılan birçok araştırmanın işbirlikli öğrenmenin yarışmacı ve bireysel öğrenme yöntemleriyle karşılaştırıldığında öğrenenlerin akademik başarı, güven ve etkileşimlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaştığını ifade etmektedir. Yazara göre öğrenme sürecinde öğrencilerin birbirleriyle etkileşimi en önemli koşullardan biridir. Başarı için bu etkileşimin olumlu bir özellik taşıması gerekmektedir. Bu açıdan grupların oluşturulmasında stratejilerin iyi şekilde belirlenmesi son derece önemlidir.

İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin olumlu özelliklerinin yanında bazı olumsuzlukları da ortaya koyabileceğini söylemek mümkündür. Bu olumsuzluklar fiziksel yapıyla, eğitim durumlarıyla ya da öğrenenlerle ilgili olabilir. Tagliante (2006:28-29) öğretmenlerin görüşlerinden hareketle olumsuz yönleri şu şekilde sıralamaktadır:

Fiziksel durumlarla ilgili olumsuzluklar

- Sınıfın çok küçük ya da çok büyük olması
- Sınıfın akustik yapısının kötü olması
- Masa ve sandalyelerin zemine sabitlenmiş olması
- 45-50 dakikalık ders süresinin 10 dakikasının yerleşme ve düzeni oluşturmada kaybolması

Eğitim durumuyla ilgili olumsuzluklar

- Zaman yetersizliğinden dolayı müfredat konularının yetiştirilememesi
- Sınıf mevcudunun az ya da kalabalık oluşu (10 kişilik sınıflarda grupları oluşturma ihtiyacı duyulmaması, daha kalabalık sınıflarda ise öğretmenin sınırlı zaman dilimi içerisinde tüm gruplarla yeteri kadar ilgilenememesi)

Öğrenenlerden kaynaklanan olumsuzluklar

- Öğrenenlerin bu tür bir çalışmaya alışık olmamaları ve bu uygulamalarla geçirilen zamanları bir dinlenme zamanı olarak algılamaları, çalışmaların çoğu zaman kargaşaya dönüşmesi
- Bazı gruplar içerisinde diğer üyeler çalışırken 1 veya 2 grup üyesinin pasif kalması

Tagliante yine de öğrenmede elde edilecek kazanç göz önünde bulundurulduğunda bu olumsuzlukları göze almaya degeceğini ve bu tür olumsuzlukların çeşitli stratejilerle ortadan kaldırılabileceğini dile getirmektedir. Örneğin 10 kişilik bir sınıfta 3 kişilik öğrenci grupları oluşturulabilir. Öğrenenler bilinçlendirildiğinde veya alışkanlık kazandırıldığında ders sürelerindeki zaman kayıpları ortadan kalkabilir.

İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrenmede daha etkili ve verimli sonuçlar ortaya koyduğunu dile getiren Yıldız ise (1999:159) sınıf içerisindeki öğrenme gruplarını “sahte (pseudo) öğrenme grupları, geleneksel sınıf öğrenme grubu, işbirlikli öğrenme grubu ve yüksek performanslı işbirlikli öğrenme grubu şeklinde dörde ayırmaktadır. İlk iki yöntemde aslında öğrenenler işbirliği yapıyorlarmış gibi görünseler de gerçekte birbirleriyle yarış içerisindedirler. Ayrıca yardımlaşma, paylaşma ve güdüleme çok azdır. Yıldız’a göre gerçek anlamda işbirliği son iki grupta kendini göstermektedir. Öğrenenler birbirlerine önem verirler ve yüz yüze çalışmaktan zevk alırlar. Yüksek performanslı işbirlikli öğrenme grubunda öğrenenler arasında kuvvetli bir duygusal bağ vardır ve birbirlerine karşı bağımlılık yüksektir. André Giordan’ın ifade ettiği gibi (2008:106) öğrenciler arasında ya da çalışma grupları içerisinde gerçekleştirilen bu işbirliği öğrenmede kavramsallaştırma ve modelleştirme sürecine götürür. Bu şekilde öğrenme de başarı düzeyi artar.

Duygusal boyutun kendini hissettirdiği J. Fijalkow’un ortaya koymuş olduğu stratejiyi genel olarak yabancı dil öğretimi özel olarak da sözlü anlama ve anlatım etkinlikleri için grupların oluşturulmasında uygulamak öğrenenlerde öğrenme isteği yaratabilir veya var olan öğrenme isteğini daha da artırabilir. Gruplar oluşturulurken öğrenenlerin sahip oldukları bilgi düzeyi değil sosyal ilişkilerin düzeyi göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü insan sosyal bir varlık öğrenme ise psikolojik yani duygularla ilgili bir olgudur. Bu açıdan yabancı dil söz konusu olduğunda özellikle bazı boyutlarda öğrenme çok daha fazla sosyal-duygusal bir görünüm sergiler.

Bu yöntem öğrenenlerin isteklerini dikkate alır. Aralarındaki sosyal ilişkiye göre birlikte çalışmak isteyen ve birlikte bir arada bulunmaktan hoşlanan bireylerin oluşturacakları topluluklara göre gruplar şekillenir. Bu düzenlemeleri belli bir sistem çerçevesinde bizzat öğretmenin kendisi yapar. Öğretmen bireysel olarak öğrenenlerin her birine birlikte çalışmak istediği ya da birlikte çalışmak istemediği 3 veya 4 öğrenenin ismini sorar. Öğretmenin karşısında öğrenenler tarafından verilmiş birden fazla cevap seçeneği oluşur. Böylece birbirlerini seçen ya da birbirlerini reddeden bireyler ortaya çıkar. Öğrenenlerin ortaya koydukları öneriler sayesinde öğretmen onlar hakkında daha önce sahip olduğu bilgileri de dikkate alarak çalışma gruplarını seçer. Burada esas olan birey değil bireyler arasındaki ilişkilere. Eğer birlikte çalışmayı isteyenlerin sayısı fazla ise gruplarda belli dönemlerde değişiklik yapılabilir. Ya grubun tüm üyeleri değiştirilebilir ya da üyelerin bazılarında değişiklik yapılabilir. Çocuğun ana dil edinim sürecine baktığımızda onun öğrenmesini kolaylaştıran etkenlerin en önemlilerinden biri sosyal ilişkilerin yapısıdır. Çocuk ilk iletişimi kendine dilsel model olarak aldığı annesiyle kurar. Daha sonra ailenin diğer bireyleri ve yaşı ilerledikçe çevresindekilerle kurduğu sıcak ilişki sayesinde dil kullanım düzeyini yavaş yavaş geliştirir. Bu ilişkiler karşılıklı istekle oluşur. Çocuk yaşı çok küçükken yapısı gereği tanıdık simalara daha fazla ilgi gösterir, onlarla iletişim kurmak ister. İlk kez gördüğü veya tanımadığı bireylerle karşılaştığında çekimser davranır, bakışlarını üzerlerine odaklayarak onları tanımaya çalışır. Hatta zaman zaman ağlama süreci içerisine girer. Yaşı ilerledikçe bu kaygıları azalsa da yine de yabancı olarak algıladıklarına karşı mesafeli davranır. Bu güvenli

bir ortamda bulunduğu hissini yakalayınca kadar sürebilir. Çocuğun ana dil edinimini ve gelişimini genellikle tanıdık bireylerle oluşturduğu ilişkiler şekillendirir. Bu ortamlarda onun açısından öğrenme daha kalıcı olur. Yetişkinler de sosyal ilişkiler açısından son derece seçicidirler. Birey olarak sosyal yapımız gereği günlük ihtiyaçları karşılamak için gerçekleştirdiklerimizin dışında ilişki kurmak istediğimiz bireyleri kendimiz belirleriz. Dolayısıyla tanıdıklarla kurulan ilişkiler tanımadıklarımızla kurduğumuz sıradan ilişkilerden çok farklıdır.

Fijalkow (1993:37) bu yöntemi sınıflarında uygulayan öğretmenlerin, öğrenenlerde hırçınlığın azalması, karşılıklı işbirliği ve fikir alışverişi gibi davranışlar gözlemlediklerini dile getirmektedir. Fijalkow meydana gelen bu farklılığı sosyal etkileşimlerin oynadığı role, öğrenenler arasındaki ilişkilere, Sosyal-duygusal (sosyo-afektif) özelliğin öğrenmedeki kolaylaştırıcı etkisine, öğretmenle-öğrenenler arasındaki ilişkiye ve okul ve okul dışı yaşam arasındaki sürekliliğe bağlamaktadır. Yazara göre grup çalışmasının yapısı içerisindeki sosyal etkileşimler kolayca gelişim gösterir ve grup içerisindeki etkileşimden dolayı böyle bir yapı içerisinde öğrenme bireysel şekilde yapılan öğrenmeden daha verimlidir. Diğer yandan işbirliği söz konusu olduğu için öğrenenler arasındaki rekabetçi anlayış yerini yardımlaşmaya bırakır. Gelenekçi anlayışla oluşturulmuş sınıflarda sorulan bir soruya cevap verenlerin yüceltilmesi veya övülmesi soruya cevap vermeyenlerde kendilerini küçük görme veya önemsiz görme duygusu yaratabilir. İleri boyutta bunlar zaman zaman öğreneni öğrenmeden soğutabilir, ondaki öğrenme isteğini tamamen yok edebilir. Öğrenmenin sosyal-duygusal boyutundan dolayı yalnız başına ya da tercih etmediğimiz kişilerle birlikte öğrenmektense tercih edilen bireylerle bir öğrenimi gerçekleştirmek çoğunlukla olumlu sonuçlar verebilir. Öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişki ise bu tür bir yapı içerisinde bağımlı olmaktan özerk olmaya yönelir. Öğrenen öğrenmeyi bir yetişkinin zorlamasıyla yapılan bir etkinlik olarak değil kendi sorumluluğunun bir ürünü olarak görür.

Bu anlayışla oluşturulan gruplarla çalışma düzeninde iki boyut kendini gösterir. Birinci boyut öğretmenin rehberliğinde diğer boyut ise öğretmen olmadan öğrenenlerin kendi aralarında yaptıkları çalışmaları içerir. Öğretmen sınıfta sosyal ilişkilere dayalı olarak oluşturduğu çalışma gruplarının sayısına mevcut süreyi bölerek mümkün olduğunca eşit bir biçimde her bir grupta en üst düzeyde bir karşılıklı etkileşim kurarak çalışır. Etkileşim düzeyini dengeli bir biçimde düzenlemelidir. Yani ne fazla aktif olmalı ne de fazla pasif olmalıdır. Öğrenen henüz öğrenme aşamasında olduğu için ona daha fazla uygulama imkân ve fırsatları verilmelidir. Öğretmenin pasif olması öğrenenin ilgisini azaltabilir, onun motivasyonunu kırabilir. Diğer yandan onlarla birebir çalışma sayesinde öğrenenlerin hangi düzeyde bulduklarını rahatlıkla tespit edebilir. Öğretmen bir grupta çalışırken diğer gruplar da kendi aralarında çalışmalarını sürdürürler.

Bu yaklaşım yabancı dil öğretimindeki çeşitli etkinliklerde özellikle yabancı dil öğrenenler açısından önemli bir sorun olan konuşma boyutunda ilköğretimin ikinci kademesinde, orta öğretimde ve yükseköğretimde uygulanabilir. Öğrenenler çeşitli uygulamalarla kendilerine konuşma fırsatı yaratabilirler. Bu noktada önemli olan onların belli bir motivasyon düzeyine ulaşmış olmalarıdır. Yaşça küçük olan çocuklarla bu uygulamayı yapmak sahip oldukları bireysel özelliklerden dolayı olumsuz sonuçlar verebilir.

Sonuç ve Öneriler

Yabancı dil öğretiminin işbirlikli öğrenme yöntemi ya da diğer bir ifadeyle küçük gruplar oluşturulması şeklinde gerçekleştirilmesi alternatif bir model olarak karşımıza çıkmaktadır. Gruplar oluşturulurken öğrenenlerin akademik bilgi düzeylerinden ziyade aralarındaki sosyal ilişkiler dikkate alınmalıdır. Birlikte çalışmayı ve bir arada bulunmayı isteyen bireylere aynı grup içerisinde yer verilmelidir. Dilin sosyal bir olgu olmasından ve öğrenmenin bir duygu boyutu taşımasından dolayı bu tür bir uygulamaya yabancı dil

öğretiminin çeşitli boyutlarında özellikle sözlü anlama ve anlatım etkinliklerinde yer verilmesi öğrenmedeki başarıyı önemli ölçüde artırabilir.

Anadil ediniminde olduğu gibi yabancı dil öğreniminde de dilsel becerileri geliştirme bakımından sürekli başka bireylerin varlığına ihtiyaç duyarız. Dolayısıyla bu anlayışla oluşturulan gruplarda yapılan çalışmalar klasik yöntemlere göre hem öğrenende daha fazla karşılıklı etkileşim sayesinde dili yeterince kullanma fırsatı yaratabilir hem de birlikte çalışmayı isteyen bireylerin bir araya gelmesiyle onlarda öğrenme motivasyonunu yükseltebilir.

Kaynaklar

- Colletta, J-M. (2004). Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans, Corps, langage et cognition, *Mardaga*, Paris.
- Cyr, P. (1998). Les stratégies d'apprentissage, *Cle International*, France.
- Çalışkan, H. (2000). Kubaşık Öğrenme, <http://e-kutuphane.egitimsen.org.tr/pdf/1609.pdf>
- Fijalkow, J. (1993). Entrer dans l'écrit, *Editions Magnard*, France.
- Gaonac'h, D. (1991). Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, *Editions Didier*, France.
- Giordan, A. (2008). Öğrenme [Çev: Baştürk, M; Tulan, M; Bozavli, E.], De Ki Basım Yayım, Ankara.
- Matthei, E ve Roeper, T. (1988). (Traduit de l'américain par Ranka Bijeljac) Introduction à la psycholinguistique, *Bordas*, Paris.
- Moreau, M-L. ve Richelle, M. (1997). L'acquisition du langage, *Pierre Mardaga*, France.
- Ollivier, C. <http://jeanpierrerobert.fr/wpcontent/uploads/2011/01/interactionDico08ter.pdf>
- Sapir, E. (2004). Language: An Introduction to the Study of Speech, Dover Pub., USA
- Tagliante, C. (2006). La classe de langue, Technique et pratiques de classe, *Clé International*, France.
- Yıldız, V. (1999). İşbirlikli Öğrenme Gruplarıyla Geleneksel Öğrenme Grupları Arasındaki Farklar, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 16-17: 155-163.

Teaching Foreign Language by a Model Cooperative Learning (Psycholinguistic Model)

Ebubekir Bozavli*

Atatürk University, Turkey

Received: 09.02.2012 - Revised: 27.03.2012 - Accepted: 16.04.2012

Summary

Problem Statement: Learning has an emotional dimension in that it takes place by the individual's own activity. The state of mind where the individual learner has been is one of the most important factors that facilitate his learning process or make it difficult. Feelings and desires such as internal distress, joy, pleasure and boredom play a strategic role in learning. Taking into account the sentimental dimension of learning at the level of teaching can facilitate significantly the task of teachers and learners.

Purpose of the Study: In this study, we aim to analyze by a descriptive approach the effects and benefits of the establishment of a psycholinguistic-based model for the creation of groups within the class. This analysis is conducted in the framework of model cooperative learning in foreign language teaching and we also intend to offer some suggestions.

Method(s): At the first level, the method of study is based on procedural information and on the social and emotional strategies at the second level. In other words, we intend to handle how information is to be taught in the teaching of foreign languages and to implement Fijalkow's application in the creation of groups of foreign language teaching in the classroom. When the groups are composed, not the level of learners' knowledge but the level of their social relations must be considered, because the individual has a social existence and learning is a psychological phenomenon related to the emotions. In this respect especially when it comes to foreign language, learning exhibits much more of a social-emotional appearance in some dimensions. In other words, this method takes into consideration requests of the learners. In terms of the social relationship between them, the groups acquire a shape according to the communities established by the individuals willing to work together and be together. The teacher himself is the responsible of making these arrangements within the framework of a particular system.

Findings and Discussions: We need the existence of other people to develop linguistic skills in teaching of foreign language as well as in the first language acquisition. Thus, activities in groups formed by this approach can create both opportunity to use language thanks to mutual interaction for learners and increase the motivation to learn of the people who want to work together.

Conclusions and Recommendations: In the acquisition of native language or learning/teaching a foreign language, natural language learning requires more mutual interactions in comparison with other disciplines. In foreign language teaching, cooperative learning models provide opportunities for learners to interact with others. For a healthy interaction, in a model cooperative learning environment, taking into account levels of social relation rather than levels of academic knowledge may engender important results, especially for learners.

Keywords: Learning, Foreign Language, Psycholinguistic, Interaction, Cooperation

* Corresponding Author: Phone: +90 505 7835614, Faks: +90 442 2137016, E-mail: ebozavli@atauni.edu.tr
ISSN: 2148-7811, ©2012