

Derin Türkçe Öğreniminde Proje Temelli Müfredat Tasarlanması¹

(Designing A Project-Based Curriculum For Deep Turkish Learning)

Prof. Dr. Francois Victor Tochon
University of Wisconsin-Madison

Tochon, F. V. (2014). Derin Türkçe Öğreniminde Proje Temelli Müfredat Tasarlanması (Challenges Of Designing A Curriculum For Deep Turkish Learning). In Mehmet Uysal (Ed.), *Proceedings the 2013 Symposium on New Approaches to Foreign Languages Teaching*, Suleyman Demirel University. Isparta, Turkey.

Abstract

This article presents the core principles of a Deep Approach to Turkish language and culture. It discusses some challenges related to project-based education in the field of world language education, and provides the guidelines used by the author to guide the creation of advanced level learning modules developed for teaching Turkish as a foreign language in the United States of America. With a transdisciplinary orientation, the Deep Approach emphasizes projects, content, and processes. The developmental autonomy of the learner is acknowledged and language learning and motivation is enhanced by real-life themes, issues, and actions. Here, the language learner has opportunities for reflection throughout learning processes. Reflecting on own experiences, learners establish meaningful relations among contexts with deep learning. During project work, critical and comparative perspectives lead to the generation of new activities. During this process, conceptualizations emerge.

Proje Temelli Dil Öğrenimi

Tarihsel olarak, Dalton Planı (1911) ve Winnetka yöntemi, aktivitenin kendi kendini düzenleyen planları içerisinde biçimlendirici sözleşmeleri belirleyerek okulların rehber planları ile öğrencilerin ihtiyaçları arasındaki kaynaşmayı idare etmiştir. Buna göre, öğrenciler, tematik bir aktivite içerisinde kendi çalışma programlarını düzenler ve belirli bir zaman dilimi içerisinde kavramları edinmeye kendilerini adarlar. Birçok araştırmacı Proje Temelli Öğrenimin (PJBL) temel ilkelerini John Dewey'e, özellikle 1916'da yayınlanan "Demokrasi ve Eğitim: Eğitim Felsefesine Giriş" adlı kitabına atfetmektedir. Dewey, esasında eğitimin öğrencilerin yaparak öğreneceği çıraklık koşullarını yaratması gerektiği pragmatik iddiasını desteklemiştir. Roschelle (1999) sorun-temelli öğrenimin (PBL) de Dewey'nin projeler aracılığıyla örgütlenen pedagojisinden kaynaklandığını öne sürmektedir. Proje yöntembilimi David Snedden tarafından fen eğitiminde başlatılmış ve daha

¹ Tochon, F. V. (2013). *The Challenges Of Designing A Curriculum For Deep Turkish Learning*. Lecture given at the Symposium on New Approaches to Foreign Languages Teaching, Suleyman Demirel University. Isparta, Thursday, September 19th, 2013.

sonra Dewey'nin bir öğrencisi olan William Heard Kilpatrick tarafından Alberty'nin (1927) atıfta bulunduğu 1918 yılına ait bir broşürde geliştirilmiş ve yayılmıştır.

Aynı zamanda, John Dewey disiplinlerarası temalar dahilinde aktivite merkezli öğrenmeye odaklanarak eğitimsel programların içeriğinin ve ders konularının parçalara ayrılmasına karşı mücadele etmiştir. Dewey'nin proje yönteminin Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'da birçok sonuçları olmuştur. Doğu Avrupa ve Rusya'da, 1923 yılından 1930 yılına kadar, "karmaşık yöntem" olarak anılan yöntem üretkenlik temelinde işlev görmüştür. Bu yöntemle öğrenciler, kendi bireysel çalışma alanlarını idare etmeyi öğrenirler ve ihtiyaçlarına uygun tepkiler alırlardı. Celestin Freinet (1960) bu yöntemlerden ilham almıştır. Fransa Milli Eğitim Bakanlığı, bu yöntemle uygun bir biçimde proje olarak adlandırılan bazı bütünsel eylemler belirlemiştir. Bu eylemler, eylemi başlatanlar (öğretmenler, öğrenciler, gruplar, iş dünyası, yerel siyasi temsilciler) ve eylemlerin uygulama alanları bakımından farklılıklar göstermiştir.

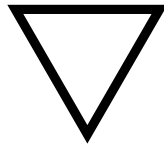
Proje temelli öğrenmenin dünya dilleri öğretimi ve ikinci dil edinimi alanlarında kullanılmaya başlaması 1990'lı yıllara rastlar (Beckett, 2006). Bu yöntem, Yabancı Dil Olarak İngilizce (EFL) ve İkinci Dil Olarak İngilizce (ESL) alanında (Alan & Stoller, 2005; Hosie, 1999; Lee, 2002) ve özellikle yetişkin öğrenciler için (Mathews-Aydinli, 2007) özel amaçlı İngilizce alanında (Fried-Booth, 2002) başarıyla uygulanmıştır ve konu temelli ikinci dil öğretimi için en uygun yaklaşım olarak kabul edilmiştir (Bunch, Abram, Lotan & Valdes, 2001; Hall Haley & Austin, 2004; Stoller, 2002). Elde edilen sonuç şudur ki, dil sosyalleşmesi toplum bağlamında veya iletişim ağı bağlamında düzenlenirse üst düzey düşünme ve eleştirel düşünme becerileri daha da zenginleşir (Tochon, 2003; Beckett & Miller, 2006).

Bütünsel Projelere Dair İyi Haberler

Bütünsel eylemler öğrencilerin öznel amaçlarının (kişisel plan) ve eğitimsel amaçlarının (müfredat planı) yerine getirilmesindeki memnuniyet duygusunda yatar. Bu memnuniyet -biri okul projelerinden diğeri öznenin kendi projesinden kaynaklanan- bu iki planı uzlaştırmayı amaçlar (Bru & Not, 1987; bakınız şekil 1).

Kişisel plan

Müfredat planı



Eğitimsel plan

Şekil 1. Genel Görünüş

Bütünsel projeler çeşitli fikir alışverişlerinin ürünleridir. Dolayısıyla, bireysel tutkuları tatmin eden ve toplumsal ihtiyaçları karşılayan grup eylemlerini ortaya koymayı amaçlarlar. Bu projelerin hedefi, bireysel istekleri ve sosyal ihtiyaçları

karşılacak grup etkinlikleri düzenlemektir. Ayrıca, öğrenmeyi parçalara ayırmaktan ziyade öğrenmenin anlamlı bir şekilde bütünleştirilmesi ve bilginin bir sorunun ya da durumun çözümüne ilişkilendirilmesinin faydasını gösterirler. Böylelikle, örneğin dünya dilleri sosyal adalet mesajları veren daha geniş bir çerçevede geliştirilebilirler (Osborn, 2007). İşte bu iyi haber! Bu çerçevede öğrenciler konuyu gelişigüzel geliştirmezler; bilakis, bu konuların pratik değerini eylem bağlamında fark ederler.

Bütünsel bir proje, yöntemsel düzeyde, farklı konu alanlarının eğitimsel içeriğini (örneğin farklı dil modellerine ilişkin etkinlik alanları) geçişimi mümkün kılacak ortak bir çerçevede ilişkilendirme avantajına sahiptir. Aynı zamanda bu doğrultuda etkili manevralar, yani üst düzey stratejiler de geliştirebilir.

Üç psikolojik ve güdüsel kuram bu tür proje temelli yaklaşımı meşru kılmada açıklayıcı güce sahiptir. Bu üç kuram da bu yaklaşımın öğrencileri motive etmede nasıl bu kadar güçlü olduğunu açıklamaya çalışır. Bu kuramlar, özyeterlilik kuramı (Bandura, 1986), yüklenme kuramı (Weiner, 1986), öz-belirleme kuramıdır (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991). Bu üç güdü kuramına göre, derin projeler sınıf içi dinamiklerini artırmaya dair yöntemler sağlar; çünkü bunlar öğrencilerin içe yönelik güdüsel dürtülerinden faydalanır. Özyeterlilik, öğrencilerin kendi eylem planlarını yapmalarını ve uygulamada başarılı akranlarıyla bilişsel ve üstbilişsel stratejiler geliştirmelerini gerektirir. Bu akranlar eylem için model teşkil eder ve kişiyi bir projeyi gerçekten yapabileceğine ve hedeflerini gerçekleştirebileceğine dair ikna eder. Öğrencilerin, başarılarını belirleyen etkenlerin kendi kontrollerinde olduğunu bilmeleri gerekir.

Yüklenme kuramı, öğretmenin öğrenme sürecinin sadece bir amaç değil -lakin amacın ve amacı belirleme gerekçesinin açık olması gerekiyor- zevk ve başarı kaynağı olduğunu vurgulamadaki rolüne işaret eder. Mesleki başarılarla dair yapılan birçok çalışmaya göre, deneyimli uzmanların başarısındaki anahtar, alınan etkili yardımlar ya da sahip olunan şans değil, belli bir sonuca ulaşmak üzere sürdürülen çabadır. Başarı kaynağı dışarıda değil içeridedir. Bu da öğrencilerin kendi kişisel ve grup projelerini sahiplenmesiyle öğrenilmektedir. Öz-belirleme kuramı, bu anlamda, öğrencilerin grup ilişkileri, özerklik ve kendi kendini idare etme becerilerini geliştirmek için neye ihtiyaç duyduklarını vurgular.

Bağlamsal bilginin güdüsel ve pratik uygulaması, bu bilginin bütünsel eylemlerdeki özerk ve yaratıcı yönetimi öğrencilerin deneysel, kişisel ve bir bütün olarak gelişmelerine katkıda bulunur. Yazarlar çalışmayı, bir atölye çalışması gibi düşünüldüğünde, bireylerde yazma çabalarını kolaylaştırır. Ayrıca, sorumluluk geliştiren ve rekabete dayanmayan bir çalışma ortamında içe yönelik güdü ve özerk karar vermeyi de teşvik eder (Harris, Graham & Mason, 2006). Bu bağlamda bütünsel projeler, öz-gerçekleştirme pedagojisinin temelini oluşturur. Bu da eğitimin kendi kendini tekrarlaması girdabından kurtulmasını, öğrencilerin yaratıcı özerkliğini, özgür bir bağlam içerisinde keşif becerisini, bütüncül ve canlılık veren bir pedagojiyi destekler. İşte bunlar iyi haberler.

Dil öğretiminde yön gösterici (*directive*) ve kontrollü yaklaşımlara alışmış dil öğretmenlerinin yüzleştiği temel sorunlardan bir tanesi öğrencilerinden gelecek olan dürtülere karşı hassasiyet geliştirmek zorunda olmalarıdır. Tartışma ve gerçek bir müfredat uzlaşısı için zaman ve mekan olmalıdır. Öğretmenler projelerin sosyalleşmeyi desteklediğini ve yeterliğin gelişimi için hayati olan ortamlar sağladığını gösteren araştırma sonuçlarını öğrencileri ile tartışmalıdır. Dil

öğretmenleri sıklıkla böyle açık bir yaklaşımla başarılı olamayacakları korkusunu taşımaktadır. Kendi yarıyıl programlarındaki konuları işleyememekten korkarlar. Sorun sadece yol gösterici ve kontrollü ortamların başarıyı getireceği algısından kaynaklanmaktadır. Bu yanlış anlayış ilk öğretimde ve yüksek öğretimde yüzeysel bir öğrenim geleneği yaratmıştır. Heilman ve Stout (2005) dil öğretmenlerinin yapısal olana dair bir algılayış geliştirebilecekleri ve öğrencileri arasında eğitimsel projelerin yaratımını teşvik edebilecekleri bazı aşamalar belirtmişlerdir:

- A. Fikirlerin ve projeye dair bir taslağın beraber hazırlanması: Ne tür gruplar oluşturulacak? Her birinin rolü ne olacak? Öğretmenler projelerin aynısının kopyalanmasına izin vermemelidir.
- B. Gruplar muhtemel projelerini görselleştirmek ve muhtemel senaryolar hazırlamak zorundadırlar.
- C. İnternet araştırması ve verilerin stratejik olarak gözden geçirilmesi; araştırma ve özet yazma. Görüşmeler için: gerçek görüşmeden önce akranlar arasında pratik yapma, giriş, görüşme yapma ve görüşmeyi bitirme.
- D. Bildirim aşaması için projelerin düzeltilmesi; sunumların hazırlanması ve pratik yapılması.
- E. Bireysel, ikili ya da grup halinde projelerin sunumu; öğretimsel değerlendirmeye hazırlık olarak kişisel ve ikili olarak değerlendirme yapma.
- F. Sonra, yapılan işin son olarak etkin düşünümü; öğrenciler öğrendikleri şeyler, öğrenilen dilin kullanım miktarı, ve eylemlerini geliştirebilecek stratejiler konusunda derin düşünebilmelidir. Bu değerlendirme anonim olabilir.

Dil Öğreniminde Derin Yaklaşımın Temel İlkeleri

Tochon, Karaman & Ökten (2011)'de belirtildiği gibi, yapılan araştırmalarda (Tochon, 1993ab) dil öğreniminde derin yaklaşımın temel ilkelerini oluşturan birçok belirgin süreç gözlemlenmiştir: (1) Öğrenci tarafından yönlendirilen eğitim programı (2) Alan içi görev öbekleri düzenleme (3) İçerik ve beceri temelli alanlar arası çalışmalar (4) Deneyime dayalı alan üstü çalışmalar (5) Bütüne dahil etme ve çoklu çalışma (6) Temel bağlantılar (7) Sevgi ve kimlik (8) Eğitim programı dönüşümü.

Araştırmaların sonuçları doğrultusunda ortaya çıkan dil öğreniminde derin yöntemin temellerini oluşturan birçok sağlam süreç aşağıda açıklanacaktır.

- *Bütüne dahil etme ve çoklu çalışma ilkesi:* Öğretmenler, eğitim programını uygularken çeşitli hedefler arasında bağlantılar oluşturarak onları anlamlı bir şekilde bütüne dahil ederler. Bu dahil ediş öğretmenlerin bir çok işi aynı anda halledip zaman kazanmalarına ve öncelikli olan bazı çalışmalara ağırlık vermelerini sağlar. Çoklu çalışma, faaliyetlerin bütünselleştirilmesiyle düzenlenir. Böylece alan içi, alanlar arası, ve alanlar üstü süreçlerle bilişsel, sosyo-duyuşsal ve davranışsal hedefler birleşir.
- *Öğrenci tarafından yönlendirilen eğitim programı:* Öğretmenler, öğrencilerini ve onların ilgi alanlarını bilirler. Onlar bu bilgiyi, eğitim programında öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak öğeleri seçmek için kullanırlar. Böylece öğretmenler birbiriyle ilişkilendirmeye uygun olan eğitim programları

öğelerini seçip hem kendilerinin hem öğrencilerinin hoşlanacağı faaliyetleri ders planlarıyla bütünleştirirler.

- *3. Alan içi görev öbekleri düzenleme:* Dilin öğeleri görev öbekleriyle ele alınır. Bunlar bilişsel psikolojide yer alan dört beceriden farklıdır. Bir içeriğin anlamı, bir temayla ilişkilendirilerek, bir işlem oluşturarak, bir durumda bir eylem veya bir işleyiş şekli belirleyerek, ayrıca farklı öğretimsel işlevlerin ifadesiyle ilişkilendirilerek oluşturulur. Bu görev öbekleri okuma ve izleme, dil temelleri (diğer bir ifadeyle “dil tekniği”), yazma ve sözlü iletişimidir.
- *Deneyime dayalı alan üstü çalışmalar:* Öğretmenler, üst düzey bir başarı, kendini gerçekleştirme ve toplumsal katkıyı hedeflerler. Sınıf içi uygulamalar ahlaki ve dönüşümsel bir amaca sahiptir ve alana ait konularla sınırlı değildir.
- *Yöneylem ilkesi:* Öğretmenler içerikleri işleyerek genel bir eyleme dönüştürürler. Eylemler proje çalışmalarlarıyla belirgin hale gelir. Projeler çeşitli görev öbekleri içeren bütünsel değerlendirme süreçlerinden oluşur.
- *Bağlantı İlkesi:* Görev öbeklerini tanımlayan dil öğeleri, mümkün olan her durumda birbiriyle bağlantılandırılır. Bu, alanla ilgili olan temaların oluşturulmasıyla ve özerk öğrenciliği hedefleyen alanlar arası projeler içinde oluşturulan alanlar arası araçsal beceriler ile sağlanır.
- *Sevgi ve kimlik:* Bu ilke, *alanlar üstünlük* ve *bağlantı* ilkelerinden türemiştir. Görev ve eylemler sevgi ile oluşturulmadıkları ve pekiştirilmedikleri sürece pek bir anlam ifade etmezler. Eylem, kimlik oluşumuna katkı sağlayan toplumsal hizmet anlayışıyla birlikte bilgilenme çabasına dayanarak gelişir.
- *Dayanak ilkesi:* Tematik birimler, ders planları eyleme dönüştürüldüğünde stratejik olarak işleyen öğretimsel düzenleyicilerden yapılırlar. Bunlar farklı faaliyet alanlarını ve dil öğelerini birleştiren dayanak noktaları olarak hareket ederler. Bu dayanaklar, bazen bir tema, faaliyet süreci için gerekli araçsal bir beceri, veya genel bir eylem olabilir. Tematik birimler bütünlük, devamlılık ve ilerleme hissi uyandırmak için hissettirmeden bir dayanak noktasından diğerine geçebilirler. Öğretimsel düzenleyiciler aynı anda birlikte var olabilir; dayanak olarak görev yapan düzenleyiciler, öğrencilerin ilgi ve güdülerine bağlı olarak hızlı değişimler gösterebilirler.
- *Eğitim programı dönüşümü:* Uzman öğretmenler, öğrencilerin eğitim programını tematik hikayelere, işlevsel becerilere veya deneyimleri gerçekleştiren bütüncül eylemlere dönüştürmelerine yardımcı olur. Bütün eğitim programı, temel düzenleyiciler yardımıyla yeniden şekillendirilerek diğer dil öğrenme etkinlikleri ile desteklenir.

Derin okuma kişiseldir ve genellikle sessiz bir aktivitedir, fakat bazı öğrenciler rahatsız etmeyen müzikten hoşlanır. Bireysel okumaları karşılıklı okumalar takip edebilir eğer projelerin amaçlarına uygunsa. Bu destek tartışma tekniği, kendi seçtikleri veya internette karşılaştıkları metinleri anladıklarını doğrulamak için bir takım içerisinde uyum varsa çok uygundur. Karşılıklı okuma stratejisi (Palincsar & Brown, 1984) multimedya okuma (Oczkus, 2010) için çoklu okuryazarlık stratejileri ile geliştirilebilir ve sonra entegre edilebilir:

1. Proje planlama, gelecekteki eğitimsel içeriğin tahmini, önceden bilinen bilginin etkinleştirilmesi, ön izleme ve okuma aktivitesi için bir amaç belirleme.

2. Okumalardan ortaya çıkan konu ve sorunları analiz etme: kendi kendine sorgulama ve soruları paylaşma, sonraki okumalara rehberlik edecek proje odaklı sorular yaratma.
3. Okuma çalışmasının yönünü tayin etme, bu tür metinlerin projenin amaçları göz önüne alınca anlamlı olup olmadıklarını sorgulama, ve stratejileri uyarlayarak okuma sürecine açıklık getirme.
4. Okunanları belirginleştirme ve özetleme. Bunlar proje çerçevesinde nasıl temsil edilebilir? Bu okumaların içeriğinin görselleştirilmesi ve zihin haritalarının ve zihinsel resimlerin, ve anahtar fikirleri sentezleyen kavram dizgesinin yaratılması. Proje içerisinde bu eğitimsel içeriklerin görsel mi yoksa mekansal olarak mı temsil edileceklerine karar verme.
5. Muhtemel yanlış anlamalara açıklık getirme; akranlar arasında anlayış zorluklarını tartışma, metinlerin en karmaşık bölümlerini inceleme. Stratejik kelime geliştirme yoluyla kelimeleri anlama, grafik, seslere ait, sözdizimsel ve anlambilimsel ipuçlarının kullanımı.
6. Kavramsal, tarihsel, siyasi, görsel ve musikiye ait bağlantılar kurma, okumaları özbenliğe, söyleme ve dünyaya ilişkilendirme. Belirgin metinlerin projelere katkılarını takdir etme ve değerlendirme, değerlere dair yargıda bulunma.

Sonuç

Öğrencinin dil öğrenimi üzerine olan yönelimlerinden yola çıkarak öğretimsel sözleşmeler projeler şeklinde biçimlendirilir. Bir öğrenci için basit olan bir çalışma bir diğeri için farklı olabileceğinden dolayı, derin öğretim en basitten en karmaşığa doğru ilerleyen sıralı bir yol olarak düşünülmemelidir. Burada, öğrenme öğretimsel sözleşmeler ile biçimlendirilen proje kılavuzlarıyla şekillendirilmektedir. Bu tür projeler konuların öğrenci tarafından bilişsel, sosyo-duygusal ve kişilerarası boyutlarda uygulanmasını sağlar. Böylece yansıtıcı düşünceleri, dil yeterliği, ve deneyimlere dayalı sosyalleşmesi geliştirilmiş olur.

Derin yaklaşım, dil öğretiminde öğrencinin eylemlerle yeterliliğini geliştirmeyi hedefler. Öğrenci öğretim düzenleyicileriyle kendi dil öğrenimi üzerine eleştirel düşünmeye başlar. Öğrencilere başka bir konuşma topluluğunda anadil konuşanlar ile iletişim kurulduğunda sıkça ortaya çıkan karmaşık durumlar üzerinde düşünmeyi öğretir. Bu ilke genel anlamda alanlar arası bir kavram olan derin eğitim ile ilgilidir (Tochon, 2010).

Öğretimsel düzenleyiciler öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdikleri gibi soyut veya yabancı kavramları da anlamalarına yardımcı olur. Öğrenme birimleri üzerinde yapılan çalışmalar için öğrencinin özerkliği göz önünde bulundurularak çeşitli etkinlikler, zengin işitsel ve görsel içerik, ve araştırma seçenekleri sağlanmaktadır.

Özetle

Özetlemek gerekirse, teklif ettiğim Derin Yaklaşım ve benim algıladığım şekliyle okullaşma “avant-garde”, yani öncü bir nitelik taşır. Öğretmenler için inandığım eğitimsel ilkeler şöyledir:

- Motivasyon araştırması sonuçlarına göre ilerleyin. Öğrencilere kendi kendilerine öğrenmeyi öğrenebilecekleri ve kendilerini azimle çalışmaya yöneltecek imkanlar sağlayın.
- Öğrencileri, okuryazarlık temelinde kendi tematik üniteleri üzerinden müfredât oluşturucuları olarak konumlandırın. Bunu yaparken bütün dilsel yöntemleri birbiriyle ilişkilendirerek dizinleyin. Öğretmen olarak, sadece imkanları destekleyin; alanınızı öğrencilerin rahatça seçebilecekleri ve şekillendirebilecekleri biçimde mümkün olduğunca esnek tutun. İnternet üzerindeki üniteleri, ders kitabına tercih edin.
- İşlemin kendisini elde edilecek sonuçlardan üstün tutun. Geriye dönük planlamadaki amaçlar ya da sonuçlardan ziyade, ileriye dönük planlamadaki eğitimsel düzenleyicilere bakın.
- Kültürel konular ve sosyal hareketlerle ilgili bireysel, ikili ve küçük gruplarla proje temelli öğrenim üzerine çalışmayı teşvik edin.
- Dilbilgisini dil üzerine anlatılan bir hikaye olarak düşünün; uzun okumaları/izlemeleri ve yoğun yazmayı/kaydetmeyi hedefleyin.
- Şekillendirme yetkilendirme ve derin değerlendirme yetilerinizi kullanın. Öğrencilerin kendi kendini ve birbirlerini değerlendirebilecekleri etkinlikleri müfredatınıza ekleyin.

Teşekkür: Yazar, Süleyman Demirel Üniversitesi'ne, bu makalenin içeriğini seminerle sunma olanağını sağladıkları için minnettardır. Cendel Kamaran, Celile Ökten, Isabelle Druc ve Esra Alagöz'e Türk dil projesinin geliştirilme aşamasındaki önemli yardımlarından dolayı derin teşekkürler. Bu makalenin çevirisi Esra Alagöz ve Yasin Tunç tarafından yapılmış, Mukaddes Şahin tarafından düzeltilmiştir.

Yazışma: Francois Victor Tochon, Professor, World Language Education, Department of Curriculum & Instruction, School of Education, Teacher Education Building, 225 North Mills Street, Madison, WI 53706 USA. Emails: ftochon@education.wisc.edu ; fax: (608) 263-9992.

Kaynakça

- Acker, V. (2007). *The French Educator Celestin Freinet (1896-1966): An Inquiry into How His Ideas Shaped Education*. New York: Lexington Books.
- Alan, B., & Stoller, F. L. (2005). Maximizing the benefits of project work in foreign language classrooms. *English Teaching Forum*, 43(4), 10–21.
- Alberty, H. B. (1927). *A study of the project method in Education*. Columbus: Ohio State University Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Beckett, G. H. (2006). Project-based second and foreign language education. In G. H. Beckett & P. C. Miller (Eds.), *Project-Based Second and Foreign Language Education. Past, Present, and Future* (pp.3-16). Charlotte, NC: Information Age.
- Beckett, G. H., & Miller, P. C. (2006). *Project-Based Second and Foreign Language Education. Past, Present, and Future*. Charlotte, NC: Information Age.
- Bru, M., & Not, L. (1987). *Où va la pédagogie du projet?* (Where goes project-based pedagogy? Tolouse: Editions Universitaires du Sud.
- Bunch, G. C., Abram, P. L., Lotan, R. A., & Valdes, G. (2001). Beyond sheltered instruction: Rethinking conditions for academic language development. *TESOL Journal*, 10(2/3), 28-33.
- Deci, E. L., Vallerand, R., Pelletier, L., & Ryan, R. (1991). Motivation and education: The selfdetermination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Dewey, J. (1916/2010). *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. New York: CreateSpace.
- Fried-Booth, D. L. (2002). *Project work* (2d ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hall Haley, M., & Austin, T. Y. (2004). *Content-based second language teaching and learning: an interactive approach*. New York: Allyn & Bacon.
- Heilman, J., & Stout, M. (2005). Putting projects into practice. In K. Bradford-Watts, C. Ikeguchi, & M. Swanson (Eds.), *JALT 2004 Conference Proceedings* (p. 587-591). Tokyo: JALT.
- Hosie, L. (1999). Project-Based Learning and Language Learning Strategies in the ESL Classroom. A case study in teaching ESL with project based curriculum. Retrieved from: http://www.edventures.com/corporate/media/pdf/esl_in_payette.pdf
- Kilpatrick, W. H. (1918). The Project Method. *Teacher's College Record*, 19(4), 319-335.
- Lee, I. (2002). Project work made easy in the English classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 59(2), 282–290.
- Mathews-Aydinli, J. (2007). *Problem-Based Learning and Adult English Language Learners*. CAELA Brief, April 2007. Washington, DC: Center for Adult English Language Acquisition.
- Oczkus, L. D. (2010). *Reciprocal teaching at work: strategies for improving reading comprehension* (2nd Ed.). New York: International Reading Association.
- Osborn, T. A. (2007). *Teaching world languages for social justice. A sourcebook of principles and practices*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Roschelle, J. (1999). Transitioning to professional practice: a Deweyan view of five analyses of problem-based learning. *Discourse Processes: A Multidisciplinary Journal*, 27(2), 231–240.

- Stoller, F. (2002). Project work: a means to promote language and content. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: an anthology of current practice* (pp. 107-119). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Tochon, F. V. (1993a). Le fonctionnement improvisationnel de l'enseignant(e) de langue expert(e) (Well-Planned Improvisation of Language Expert Teachers). *La Revue des Sciences de l'Education*, XIX, 437-462.
- Tochon, F. V. (1993b). From teachers' thinking to macrosemantics: catching instructional organizers and connectors in language teaching. *Journal of Structural Learning and Intelligent Systems*, 12(1), 1-22.
- Tochon, F. V. (2003). The Deep Approach: World Language Teaching for Bilingual Education. In F. V. Tochon & D. Hanson (Eds.), *The Deep Approach: Second Languages for Community Building* (pp. 11-28). Madison, WI: Atwood Publishing.
- Tochon, F. V. (2010). Deep Education. *Journal for Educators, Teachers and Trainers (JETT)*, 1, 1-12. <http://www.ugr.es/~jett/pdf/0jetttochon.pdf>
- Tochon, F. V., Karaman, A. C., & Ökten, C. E. (2011, May). *Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğrenimi'nde Derin Yaklaşım İçin Öğretimsel Düzenleyiciler*. 9. Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu'nda Sunulan Bildiri. Bişkek, Kırgızistan, May 13, 2011.
- Weiner, B. (1986). *An attribution theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

Websites: <http://deepapproach.wceruw.org>
<http://www.deepapproach.com>