



**TEKNOLOJİYLE ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ
KÜLTÜR ODAKLI YABANCI DİL ÖĞRENİMİ**

**Ayça BAKINER
(Doktora Tezi)
Eskişehir, 2018**

**TEKNOLOJİYLE ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ
KÜLTÜR ODAKLI YABANCI DİL ÖĞRENİMİ**

Ayça BAKINER

DOKTORA TEZİ

İletişim Tasarımı ve Yönetimi Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Hasan Çalışkan

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

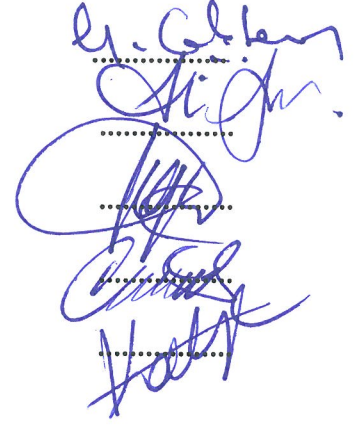
2018

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Ayça BAKINER'in "Teknolojiyle Zenginleştirilmiş Kültür Odaklı Yabancı Dil Öğrenimi" başlıklı tezi 05 Ocak 2018 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca İletişim Tasarımı ve Yönetimi Anabilim Dalında, **Doktora** tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doç.Dr.Hasan ÇALIŞKAN
Üye : Doç.Dr.Evrin GENÇ KUMTEPE
Üye : Doç.Dr.Figen ÜNAL ÇOLAK
Üye : Yrd.Doç.Dr.İrfan SÜRAL
Üye : Yrd.Doç.Dr.Kadriye UZUN



Prof.Dr.Emel ŞIKLAR
Anadolu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü



ÖZET

TEKNOLOJİYLE ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ KÜLTÜR ODAKLI YABANCI DİL ÖĞRENİMİ

Ayça BAKINER

İletişim Tasarımı ve Yönetimi Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ocak 2018

Danışman: Doç. Dr. Hasan Çalışkan

Araştırma temel olarak, Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce öğreniminde teknolojinin ve hedef dilin kültürünün öğrencilerin iletişim becerilerine ve dil öğrenmeye ilişkin tutumlarına olan etkilerine odaklanmaktadır. Bu çerçevede, araştırma eylem araştırması olarak desenlenmiş; gözlem, görüşme, ölçek, quizler ve sınavlar gibi nitel ve nicel yöntemlere ilişkin araçlar veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma 14 hafta süreyle ve 40 öğrenenle yürütülmüştür. Verilerin çözümlenmesinde çıkarımsal ve betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Öğrencilerin haftalara göre beceri puanları 14 hafta için her bir haftanın ortalaması karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Nitel ve nicel verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular öğrencilerin uygulama sonrasında hedef dildeki becerilerinin ortalamasında sırasıyla okuma, konuşma, yazma ve dinleme alanlarında artış olduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra, konuşma ön test ile konuşma son testi arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası toplam tutum puanları arasında ise uygulama sonrası lehine istatistiksel olarak anlamlı bir artış saptanmıştır. Ayrıca yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerde katılımcılar tasarlanan öğretim ile ilgili olumlu görüş bildirmişlerdir. Araştırma bulguları ve sonuçları, daha önce yapılan benzer çalışmaları desteklemektedir. Elde edilen araştırma bulgularına ve sonuçlarına dayanarak uygulamaların iyileştirilmesi ve yapılabilecek araştırmalar için öneriler çalışmanın sonunda sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil öğrenimi, Kültür, Teknoloji, İletişim becerileri, Tutum.

ABSTRACT

TECHNOLOGY ENHANCED AND CULTURE EMBEDDED LANGUAGE LEARNING

Ayça BAKINER

Department of Communication Science and Management

Anadolu University, Graduate School of Social Sciences, January 2018

Supervisor: Assoc. Proffesor. Dr. Hasan Çalışkan

This study focuses on perceptions and practices in relation to integrating culture and technology into English as a Foreign Language (EFL) teaching and how students' language skills and attitudes are affected. Within this framework, an action research was planned and designed; both qualitative and quantitative methods such as observation, semi-structured interview, scale and exams were used to gather data. The study was conducted during one semester with 40 undergraduate students. The data gathered was studied using descriptive analysis and t-test. Students' skill scores were analyzed by descriptive and inferential statistical analyses during 14 weeks. The findings revealed that the students' language skills among the weeks were statistically significant. The research results also revealed that the difference between two speaking exams and attitude scales was statistically significant. Participants reported positive opinions about using technology and integrating culture into EFL teaching. Results of the current study support the other studies in the field. Based on the research findings, suggestions for future research are presented.

Keywords: Foreign language learning, Culture, Technology, Communication skills, Attitude.

04.01.2018

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.


Ayça BAKINER

ÖNSÖZ

Belki de lisede yabancı dil bölümünde okuyan akranlarımdan farklı olarak, ilgi duyduğum yabancı dili anadili İngilizce olan ve o kültürden insanlarla iletişim kurarak öğrenme şansım oldu. Okuldaki derslerden ziyade, İncirlik Hava Üssü'ne gidip öğrendiğim dilin bağlamında bulunmak ve insanlarla iletişim kurmak beni daha çok heyecanlandırırdı. O küçük yaşında başka bir kültürü yakından gözlemleyebilme şansımın şimdilerde daha sık bahsettiğim farklılıklara saygı duyma söylemlerimde büyük etkisi olduğunu düşünüyorum.

Lisans eğitimimi İngilizce öğretmenliği bölümünde tamamladım fakat daha üniversite yıllarımda “öğretmek” kelimesinin ne kadar iddialı olduğunu fark ettim. Bu dili zamanında ve hala öğrenmeye çalışan birisi olarak öğrencilerime bu süreçte yardımcı olmak ve işlerini kolaylaştırmaktan öte bir iddiam olmadı hiçbir zaman. İşini seven birisi olarak, bu alanda tecrübelerimi edinirken yaşadığım ve gözlemlediğim sorunlar, bunların sebepleri ve olası çözümleri doktora çalışmalarım sırasında beni gerçekten rahatsız eden bir merakla dönüştü. Dolayısıyla bu çalışma kendi öğrenme ve “öğretme” deneyimimi anlamlandırma çabamın bir ürünüdür.

Doktora eğitimim ve bu çalışma hayatımdaki değerli insanlar olmasaydı çok daha zor tamamlanabilirdi. Öncelikle çalışmam süresince bana inanan, güvenen, her konuda desteğini hissettiğim, bir danışandan öte bana bir arkadaş gibi davranan sevgili hocam Doç. Dr. Hasan ÇALIŞKAN'a saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım. Beni gerçekten heyecanlandıran bir konuda çalışmama izin verdiği ve araştırmamı zenginleştiren fikirleri için kendimi çok şanslı hissediyorum. Karşıma çıkan her zorlu süreçte hiçbir zaman esirgemediği anlayışı için kendisine ayrıca minnettarım.

Ders aşamamda ve tez süreci boyunca hep yanımda olan, beni yönlendiren ve doktoramın her aşamasında katkısı olan değerli hocam Doç. Dr. Figen ÜNAL ÇOLAK'a hayatımda ihtiyacım olan her konuda yol gösterici olduğu için sonsuz şükranlarımı sunarım.

Tez jürimde olması sebebiyle tanışma şerefine nail olduğum, değerli fikirleriyle araştırmama ışık tutan, bana en değerli zamanını ayırarak en yoğun zamanında

bile beni saatlerce dinleyen ve araştırma verilerinin çözümlenmesinde büyük desteğini gördüğüm sevgili hocam Doç. Dr. Evrim GENÇ KUMTEPE'ye teşekkürü bir borç bilirim.

Ders içeriklerinin ve kullanılacak materyallerin belirlenmesinde her zaman görüşlerinden ve deneyimlerinden faydalandığım, uygulamamdaki konuşma derslerini yürüten ve bu çalışmanın otantik ve amacına uygun olmasında büyük katkısı olan değerli arkadaşım James ROBIN'e içtenlikle teşekkür ederim.

Kendisiyle tanıştığım andan itibaren beni her zaman motive eden ve büyük yardımlarını gördüğüm Prof. Dr. Erhan EROĞLU'na teşekkürlerimi sunarım. Bu yolculukta ders aldığım ve bana bir şeyler öğreten bütün hocalarıma minnettarım.

Uygulamamı yapabilmem için bana izin veren ve bana güvenip hayatlarından anılar paylaşan öğrencilerime teşekkür ederim. Onlar olmasaydı bu çalışma da mümkün olmazdı.

Desteğini ve yardımlarını hep hissettiğim, kendime inancımı kaybettiğim anda bile bana inanan sevgili dostum Gülcan YUMURTACI'ya yürekten teşekkür ederim. Her şey için minnettarım.

Elbette bu çalışma ailemin desteği olmadan tamamlanamazdı. Bana sorgusuz inanç ve desteklerinden dolayı abim Ali BAKINER, ablam Arzu BAKINER, kardeşlerim Dilay ve Emre BAKINER, halam Esin PALAMUT ve dayım Fikret ÇETİNKÖKÜ'ne sonsuz teşekkürlerimi sunarım. İyi ki varsınız.

Son olarak, teşekkürlerin en büyüğünü hak eden, en yakın dostum, kocaman yürekli anneme yaptığı sayılamayacak fedakârlıklar için ömrüm boyu minnettarım. Hayatım boyunca senin kızın olmaktan büyük şeref duydum. Hakkını ödeyemem. Bu tez sana armağandır.

Ayça BAKINER
Eskişehir, 2018

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Sorun.....	1
1.2. Amaç.....	5
1.3. Önem.....	6
1.4. Varsayımlar.....	6
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Operasyonel Tanımlar.....	7
2. ALANYAZIN	10
2.1. Kültür Kavramı	10
2.2. Dil Kavramı	16
2.3. Dil Kültür İlişkisi	19
2.4. Yabancı Dil Öğretimi ve Kültür İlişkisi	23
2.5. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri	26
2.5.1. Dilbilgisi-çeviri yöntemi (Grammar-translation method)	29
2.5.2. Direkt yöntem / dolaysız yöntem (Direct method).....	30
2.5.3. İşitsel-dilsel yöntem (Audio-lingual method)	31
2.5.4. Bilişsel yöntem (Cognitive-code method)	32
2.5.5. Doğal yöntem (Natural method).....	33
2.5.6. İletişimci yöntem (Communicative method).....	34
2.5.7. Seçmeli yöntem (Eclectic method).....	36

2.5.8. Telkin yöntemi (Suggestopedia)	36
2.5.9. Danışmalı (Grupla) yöntem (Community language learning)	37
2.5.9.1. Gösteri tekniği	38
2.5.9.2. Soru cevap tekniği	39
2.5.9.3. Rol yapma tekniği ve drama.....	39
2.5.9.4. Eğitsel oyunlar.....	40
2.5.9.5. Beyin fırtınası tekniği.....	40
2.5.9.6. Benzetim.....	40
2.5.9.7. İkili ve grup çalışmaları.....	41
2.5.10. Sessizlik yöntemi (The silent way)	41
2.5.11. Tüm fiziksel tepki yöntemi (Total physical response)	42
2.5.12. İşitsel-görsel yöntem (Audio visual method)	43
2.5.13. İçerik merkezli yöntem (Content-based method).....	43
2.5.14. Görev temelli yöntem (Task-based method).....	44
2.6. Yabancı Dil İletişim Becerileri	46
2.7. Okuma Becerisi.....	47
2.8. Dinleme Becerisi.....	49
2.9. Konuşma Becerisi	50
2.10. Yazma Becerisi	51
2.11. Teknolojiyle Zenginleştirilmiş Dil Eğitimi.....	54
2.12. Teknolojiyle Zenginleştirilmiş Dil Eğitiminin Tarihi.....	54
2.13. Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Eğitimi	54
2.14. İnternet Destekli Yabancı Dil Eğitimi	56
2.14.1. World wide web	56
2.14.1.1. Web 1.0	57
2.14.1.2. Web 2.0	57
2.14.1.3. Web 3.0	63

2.14.2. Elektronik posta (e-mail).....	64
2.14.3. Mobil öğrenme	65
2.14.4. İnternet uygulamaları	66
2.14.5. Akıllı tahtalar.....	67
2.15. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi.....	68
2.16. Tarih, Amaç ve Hedefler	68
2.17. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin İçeriği.....	71
3. YÖNTEM	74
3.1. Araştırma Modeli.....	74
3.2. Katılımcılar	75
3.3. Verilerin Toplanması	76
3.3.1. Gözlem notları.....	77
3.3.2. Araştırmacı günlüğü.....	78
3.3.3. Uygulama ve sınıf içi etkinlikler	78
3.3.4. Eylem planları	84
3.3.4.1. Ders içeriklerinin belirlenmesi ve bu içeriklere göre öğrencilerden toplanan veriler	85
3.3.4.2. Derslerde kullanılacak materyallerin belirlenmesi.....	92
3.3.4.3. Öğrenci performanslarının değerlendirilmesi	92
3.3.5. Konuşma sınavı	92
3.3.6. Facebook	93
3.3.7. Görüşme formu.....	96
3.3.8. Tutum ölçeği.....	99
3.4. Verilerin Çözümlemesi	100
3.4.1. Nitel verilerin analizi.....	100
3.4.2. Nicel verilerin analizi	101
4. BULGULAR VE YORUM.....	102

4.1. Öğrencilerin Beceri Puanlarından Elde Edilen Bulgular	102
4.1.1 Konuşma sınavından elde edilen bulgular.....	104
4.2. Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular.....	104
4.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular.....	106
4.3.1. Katılımcıların mezun oldukları lise türleri	106
4.3.2. Katılımcıların yabancı dil derslerine karşı hisleri	107
4.3.3. Katılımcıların uygulamadan önceki yabancı dil derslerinin işleniş biçimi	108
4.3.4. Katılımcıların uygulamadan sonra İngilizceye olan tutumları	112
4.3.5. Katılımcıların hedef dilde beceri gelişimi	113
4.3.6. Katılımcıların derslerde en çok yararlandıkları uygulama	118
4.3.7. Katılımcıların uygulamaya yönelik olumsuz eleştirileri	121
4.3.8. Derslerde izlenen video, film ve dizi bölümleri	123
4.3.9. Haftanın şarkısı.....	124
4.3.10. Sözlük uygulamaları.....	126
4.3.12. Hedef dilde ikinci öğretmenle yapılan pratik uygulaması.....	129
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	131
5.1. Sonuç	131
5.2. Tartışma	137
5.3. Öneriler	140
KAYNAKÇA.....	143
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

ÇİZELGELER LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 3.1. Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları.....	76
Çizelge 3.2. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları dağılımı	76
Çizelge 3.3. Görüşme Yapılanlar, Görüşme Tarih ve Süreleri	98
Çizelge 4.1. Araştırmaya katılan öğrencilerin mezun oldukları liseler.....	107
Çizelge 4.2. Araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dil derslerini sevme durumu	107
Çizelge 4.3. Araştırmaya katılan öğrencilerin daha önce yabancı dil derslerini nasıl işlediği.....	109
Çizelge 4.4. Uygulama sonrasında öğrencilerin İngilizceye karşı tutumları	112
Çizelge 4.5. Araştırmaya katılan öğrencilerin becerilerine dair görüşleri	113
Çizelge 4.6. Öğrencilerin derslerde en çok yararlandıkları uygulama.....	119
Çizelge 4.7. Öğrencilerin uygulama hakkındaki olumsuz eleştirileri.....	121
Çizelge 4.8. Öğrencilerin derslerde izledikleriyle ilgili görüşleri.....	123
Çizelge 4.9. Öğrencilerin haftanın şarkısı etkinliğiyle ilgili görüşleri.....	124
Çizelge 4.10. Öğrencilerin sözlük uygulamalarıyla ilgili görüşleri	126
Çizelge 4.11. Öğrencilerin Facebook uygulamasıyla ilgili görüşleri	127
Çizelge 4.12. Öğrencilerin hedef dilde yaptıkları pratikle ilgili görüşleri	129

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1. Dil öğretiminde yaklaşımlar ve bu yaklaşımlara özgü öğrenme ve öğretme stilleri	45
Tablo 3.1. Çerçeveye göre seçilen tema, konu, dilbilgisel yapı ve ödevler	81
Tablo 4.1. Öğrencilerin haftalara göre beceri puan ortalamalarının karşılaştırılması..	105
Tablo 4.2. Becerilerin birbirleriyle olan korelasyonu	104
Tablo 4.3. Konuşma sınavı öğrenci puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	102
Tablo 4.4. Tutum ölçeği öğrenci puan ortalamalarının karşılaştırılması	103

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 3.1. Haftalara göre toplanan nitel ve nicel veriler	91
Şekil 3.2. Facebook etkinliği	94
Şekil 3.3. Facebook etkinliği	95
Şekil 3.4. Facebook etkinliği	95
Şekil 3.5. Facebook etkinliği	96
Şekil 4.1. Öğrencilerin Haftalık Beceri Puan Ortalamaları	103



KISALTMALAR LİSTESİ

AOÖÇ: Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi

CEFR: Common European Framework

İDÖ: İletişimci Dil Öğretimi

TDK: Türk Dil Kurumu

TZDÖ: Teknolojiyle Zenginleştirilmiş Dil Öğrenimi

TELL: Technology Enhanced Language Learning

CELL: Culture Embedded Language Learning

BDDÖ: Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi

CALL: Computer Assisted Language Learning

1. GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın ele aldığı sorun kısaca ortaya konulmakta, amaçlar açıklanmakta, ilgili kişi ya da kuruluşlar için taşıdığı önem vurgulanmakta, varsayımlar belirtilmekte ve özel anlam taşıyan kavramların tanımları verilmektedir.

1.1. Sorun

Yabancı dil bilme gereksinimi uluslararası ilişkileri bağladığından bu yana sürekli artış göstermekte ve her zaman olduğu gibi, bugün de güncelliğini korumaktadır. Özellikle, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra toplumlararası ilişkilerin ve işbirliğinin giderek yaygınlık kazanması, yabancı dil bilmenin önemini daha da belirginleştirmiş ve hatta iki ya da daha çok yabancı dil bilme akademik ya da mesleki yaşamda bir önkoşul olarak aranır olmuştur (Yaşar, 1990, s. 378).

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de yabancı bir dil bilmek gerek eğitim, gerekse eğitim sonrası istihdam için en önemli unsurlardan biri haline gelmiştir. Toplumda herkes bir yabancı dili, özellikle yaygın dillerden İngilizceyi öğrenmek istemektedir. Bunun için ilköğretimden başlamak üzere eğitim programlarında İngilizce öğretimine ayrılan süre iki saat ile başlayıp daha sonraları dört saate ve hatta yabancı dil ağırlıklı ortaöğretim okullarında on saate kadar çıkmaktadır. Ayrıca özel ilköğretim ve okul öncesi eğitim kurumlarında da çocuklar erken yaşlardan itibaren bir yabancı dil öğretimi almaktadırlar. 21. yüzyılda tüm dünya milletleri gibi küreselleşmenin bir parçası olan Türkiye'de ODTÜ, Boğaziçi, Hacettepe, Bilkent, vb. üniversiteler öğretim dilini İngilizce olarak belirlemişlerdir. Ayrıca Türkiye'nin coğrafi konumu ve tarihsel özellikleri bakımından ülkeye birçok turist gelmektedir. Bunun bir sonucu olarak pek çok kurumda yabancı dil bilen eleman ihtiyacı doğmaktadır. Bu bağlamda, bir yabancı dil öğrenmek ve öğretmek oldukça önemli bir ihtiyaç haline gelmiştir. Yabancı dil (özelde İngilizce) öğrenmeye yönelik ihtiyaçlarımızı çok iyi bilmemize rağmen, bunu gerek ilköğretim, gerek ortaöğretim düzeyinde etkili bir şekilde gerçekleştirememekteyiz (Paker, 2006, s. 684). Dil öğretiminin çeşitli açılardan diğer öğretim süreçlerinden farklı olduğu gerçeğini göz ardı etmek bunun en önemli sebeplerinden biridir. Dil öğretimini diğer öğrenmelerden farklı kılan sözel iletişim ve etkileşim becerisinin önemi gibi konularda, etkililiği sağlamak için yabancı dil öğretiminin programlandırılması aşamasında özellikle dikkate alınması gereken en önemli nokta dilin iletişimsel boyutudur. Çağdaş eğitimde dilin her şeyden önce bir

iletişim aracı olduğu, dil ğretiminde bu aracın dilbilgisi boyutunun kendi başına ayrı olarak değil de, dilin dört temel becerisiyle (dinleme, okuma, konuşma, yazma) birlikte sosyokültürel ve pragmatik unsurlar da göz ardı edilmeden öğretilmesi gerektiği savunulmaktadır.

Genelde tüm yabancı dillerin, özelde ise İngilizcenin Türkiye’de ğretiminde birçok sıkıntı yaşanmaktadır. Dil ğretiminde yaşanan bu güçlüklerden belki de en önemlisi, öğretilen yabancı dilin sadece kelime ve dilbilgisi üzerine yoğunlaşmak, kültürel ve günlük yaşamla bağını ihmal etmekten kaynaklanmaktadır. Oysa dil, kelimelerin ve dilbilgisi yapılarının rastgele bir araya gelmesinden oluşmaz; kelimelere ve yapılara anlam katan onların kullanıldığı bağlamdır (Widdowson, 1990, s. 111). Çünkü dil yapılarının bağlam içerisinde öğrenciye sunulması, öğretimin etkililiği, kalıcılığı ve işlevselliği açısından son derece önemli olup, oluşturulacak bağlamın öğrencilerin anlam dünyasına hitap etmesi gerekmektedir. Okulda öğrenilen bilgilerin günlük hayatta karşılığının olması, günlük yaşamla ve kültürel değerlerle desteklenmesi Türkiye gibi yabancı dil pratiğinin sınıf ortamı dışına taşınması sınırlı olan ülkeler için oldukça önemlidir.

Yabancı dil öğretiminin önemi düşünüldüğünde, nitelikli bir ğretim gerçekleştirebilmek için okullardaki dil ğretim yaklaşımlarının belirlenmesi aşamasında, dil öğrenmede asıl amacın iletişim kurmak olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca yabancı dildeki mesajın anlaşılması ve karşı tarafa cevap verilmesi gibi öğrencilerin iletişimsel yetisini geliştirecek etkinliklere de yer verilmelidir. Ancak yabancı dil derslerinde yapılan yaygın sınıf içi uygulamalar, ödevler ve değerlendirme süreci göz önüne alındığında, dil ğretiminde beklenen hedeflere ulaşılamamasının nedenleri daha anlaşılır hale gelebilmektedir. Çünkü sınıftaki uygulamalar, öğrencilerin günlük hayatla kolaylıkla ilişkilendiremeyecekleri, dilin sadece mekanik kullanımına yönelik, dile karşı önyargı oluşumuna neden olabilecek ve belki de öğrenciyi o dile ve/veya kültüre karşı soğutabilecek etkinlikler içerebilmektedir. Bu bağlamda yabancı dil öğretiminin etkili ve amacına uygun bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için dilin iletişimsel ve kültürel boyutu unutulmamalıdır. Ancak kültür bağlamında yabancı dil öğrenenler söz konusu değerleri; kişiliğinin güçlenmesine katkı sağlama, kendi kültürel tarzlarını zenginleştirme ve evrensel kültürlerle bağ kurmasını kolaylaştırma bilincini kazanabilecektir.

Her dil, yeni bir yaşam ve düşünce tarzını içerir. Bu nedenle yeni bir dil öğrenmek bir bakıma yeni bir kültürü, yeni bir düşünceyi ve yeni bir yaşam tarzını öğrenmeye başlamak demektir. Yabancı dil öğrenimi, öğrencinin düşünce ve kişiliğiyle, toplumsal yaşamı ve doğuştan itibaren çevresinden edindiği kültürle yakın ilişki içerisinde. Bir başka deyişle dil öğretimi, bir kültür aktarımıdır. Bu sebeple, hedef dilde anlatmak istediğimiz duygu ve düşünceler, dilbilim kurallarının dışında, dil-kültür öğretimini de zorunlu kılar. Eğer kültürel kavramları anlayabilirsek, farklı kültürlerin ve bu kültürdeki insanların dünyayı nasıl gördüğünü ve başka insanlara verdikleri tepkileri kolay bir biçimde fark edebiliriz. Bunun yanı sıra, sağlam bir yabancı dil programında, öğrencinin kültürel özellikleri kadar öğretilen dilin kültürünün de aktarılması, bir taraftan öğrencinin dili daha iyi öğrenmesini sağlarken, diğer taraftan öğrencinin evrensel değerler süzgecinden geçen bir dünya görüşü kazanmasını da sağlayacaktır (Alpar, 2013, s. 95).

Yabancı bir dil edinme, ana dilimizdeki kavramların, anlatımların karşılığını o dilde bulup kullanma değildir. Yabancı dil çeşitli toplumların dünyaya bakış açlarına, düşünme ve değer sistemlerine açılan bir kapıdır. Bir toplumun, ya da o toplumun bireylerinin çeşitli etkinliklerini ve davranış biçimlerini kavrayabilmenin yolu, o toplumun dilini öğrenmekten, bilmekten geçer (Ozil, 1991, s. 100). Yabancı dil öğrenmek, yabancı bir kültürü de anlamak demektir. Yabancı olanı anlamaya, çözmeye çalışmak ise öğrenciye bilgi ve düşünce zenginliği kazandırarak onun dünyayı anlama ve anlamlandırma sürecini zenginleştirir. Bakış ufkunu genişletir (Tapan, 1995, s. 152).

Bir toplumun davranış ve düşünce yapısı o toplumun kültürü tarafından şekillendirilmiş bireylerin davranış ve düşünce yapılarının bir araya getirilmiş halidir. Bu nedenle uygulamalı düzeyde kültür, bireyler arasında dil aracılığıyla iletişimi sağlayan güçtür. Dahası dil ve kültür etkileşimlidir; birbirlerinden karşılıklı olarak etkilenirler ve hatta birbirlerini değiştirebilirler. Bu anlamda dil ve kültür beraber dokunmuştur. (Brown, 2000, s. 301).

Kültür ile beraber dil öğretirken öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler konuşma, dinleme, okuma ve yazmadır. Hedef dilde beceri kazanan kişilerin yalnızca dilin kurallarını ve kelimelerin doğru telaffuzunu öğrenmeleri yeterli olmamakta; sözel olmayan jest, mimik gibi bazı sözsüz iletişim davranışlarını da bilmeleri gerekmektedir. Doğal iletişimde kısa cevapların hatta bazen sözel olmayan cevapların da çok geçerli

olduğu düşünülürse başlangıç seviyesinde olan bir öğrencinin bile bu şekilde anlamlı iletişim kurması onu yüreklendirebilir (Demirel, 2012, s. 118).

Yabancı dil öğretimindeki süreçlerde uygulanan yöntemler sürekli değişim göstermektedir. Her yeni yöntemin, bir önceki yöntemin eksiklerini gidermeye çalıştığı söylenebilir. 21. yüzyılın popüler öğretim yöntemi ise küreselleşen dünyada sadece kelime veya dilbilgisi öğretiminin yeterli olamayacağını; kullanılacak yöntemin farklı ülkelerin kültürel farklılıklarından doğan anlama problemlerini çözmenin de gerekliliğini savunmaktadır. Yirminci yüzyılın ikinci yarısından sonra yabancı dil öğretme yaklaşımlarında daha yaygın uygulanan ve gitgide popüler olmaya başlayan ve hala popülerliğini koruyan “İletişimci Dil Öğretimi Yöntemi” ile dil ile kültürün birbirinden soyutlanamayacağı daha iyi anlaşılmıştır (Çetinkaya, 2008, s. 3).

İletişim ağırlıklı dil öğretiminin yanı sıra, günümüz bilgi çağında iletişim alanındaki baş döndüren gelişmelerle hızla ilerleyen teknoloji, hayatımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Bu alandaki değişimler eğitim alanını da etkilemektedir. İnsan hayatını kolaylaştıran etkisiyle teknoloji, eğitim sisteminde eğitim ve öğretim sürecinin etkili, verimli ve çekici olmasını sağlamak adına kullanılmaktadır. Küreselleşen dünyada öğrencilere artık sadece kelime ve dilbilgisi kurallarını öğretmenin yeterli olmadığı düşüncesi, eğitimcilerin yabancı dil öğretiminde yeni yöntemlere açık olması gerektiği fikrini akıllara getirmektedir. Teknolojiyle zenginleştirilmiş dil öğrenimi son yıllarda bilgisayar destekli dil öğretiminden sonra öğretim ortamını daha da zenginleştirmek ve kalıcı kılmak adına kullanılmaya başlayan bir yaklaşımdır (Slate vd., 2002; Hertel 2003; Usun, 2003).

Dil öğretim yaklaşımlarıyla beraber sürecin önemli bir ögesi olan kaynak boyutuna değinmek gerekirse; İngilizce öğrenirken birincil kaynak olarak başvurduğumuz ders kitapları doğrudan ya da dolaylı olarak dahi olsa hedef dilin kültürel değerlerini yansıtmalı ve öğrencilerin hedef dile önyargısız bir şekilde yaklaşmalarına ve duygudaşlık kurabilmelerine hizmet etmelidir. Fakat Türkiye’de İngilizce öğretimi için yazılmış ders kitapları incelendiğinde bu hedeflerden uzak ve hedef dilin kültürel öğelerini içermeyen kaynakların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Hedef dilin kültürel öğeleri göz önünde bulundurularak yazılan kaynaklar ise misyoner kitap tartışmalarını doğurmaktadır. Oysa başka bir kültürü aşırı benimsetme ve/veya özendirme gibi korkularla ders kitaplarında “bilinçli olarak” kültürel öğelere yer verilmemesinin yabancı bir dili öğrenmenin doğasına aykırı olduğu söylenebilir.

İlkokuldan itibaren okulların programlarında her yıl İngilizce öğretimi yapılmasına rağmen Türkiye’de hedef dilin becerilerini kazanabilen öğrenci sayısı hedeflenen düzeyde değildir. Dil başta da belirtildiği gibi kilit bir iletişim aracıdır ve iletişim becerileri geliştirmek için öğrencilerin hedef dilin kültürüne de hâkim olması gerekmektedir (Tsou, 2005; Sinicrope vd., 2007; Vickers, 2008; Georgiou, 2011). Bu yöndeki olumsuz etkileri ortadan kaldırmak hedef dilin kültürünün de öğretim sürecine dâhil edilmesiyle, yani öğrencilerin hedef dilde de düşünebilmelerinin sağlanmasıyla mümkün görünmektedir. Aslında son yıllarda yabancı dil öğretiminde konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerilerinin yanı sıra kültürün de beşinci beceri olduğu tartışılmaktadır. Bu iddialı tartışmanın yanı sıra, özellikle içinde bulunduğumuz bilişim çağında hayatımızın hemen her alanında kullandığımız teknolojiyi dil öğretim sürecinden soyutlamamak önemlidir. Teknoloji hedef dilin kültürünü öğretim sürecine dâhil edebilmek için etkili ve çekici bir öğrenme kaynağıdır (Lunde, 1990; Beauvois, 1994; Vincent ve Hah, 1996). Teknolojiyle zenginleştirilmiş dil öğrenimi (TELL) bilgisayar destekli dil öğretimi (CALL) olarak uygulanmaya başlanan, daha sonralarda teknolojiye baş döndürücü gelişmelerle beraber eğitim teknolojisi alanına dâhil olan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Teknolojiyle zenginleştirilmiş dil öğretiminde kullanılabilen otantik materyallerin hedef dilin kültürünün öğretime yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, yurt dışına girişlerde vize şartının olması Türk öğrencilerin diğer dil ve kültürleri yerinde öğrenmelerini neredeyse imkânsız hale getirmektedir. Bu çalışmada Türk öğrencilerin farklı birçok sınırlılıklardan dolayı dâhil olamadıkları doğal öğrenme ortam teknoloji kullanılarak sağlanmaya çalışılmıştır.

Alanyazında yabancı dil öğrenimi birçok açıdan incelenmiştir. Ancak dilden ayrılmaz bir kavram olarak kültürün öğrenme-öğretme sürecine dâhil edilmesi ve bu sürecin teknoloji kullanılarak yapılmasına yönelik çalışmaların, ulaşılabilen alanyazın taramasında az olduğu görülmektedir. Yukarıdaki tartışmalar ışığında bu çalışmanın problemi yükseköğretimde yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde teknolojiyle zenginleştirilmiş kültür odaklı ders anlatımının değerlendirilmesidir.

1.2. Amaç

Bu çalışmada Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’nde belirtilen ve bir yabancı dil öğreniminde özellikle verilmesi gereken sosyokültürel bilgi ile sınırlandırılarak bir öğretim süreci tasarlanmıştır. Uygulamada teknoloji, hedeflenen

dil edinme/öğrenme ortamını sağlayabilmesi açısından etkili bir araç olacağı düşüncesiyle sınıf içi ve sınıf dışı ortama dâhil edilmiştir. Uygulama 14 hafta süreyle haftada 4 ders saatinin yanı sıra sınıf dışında da Facebook uygulaması ile desteklenmiştir. Bu bağlamda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

Teknolojiyle zenginleştirilmiş kültür odaklı dil öğretimi;

- Öğrencilerin dil becerilerini ne düzeyde etkilemektedir?
- Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin tutumlarını nasıl etkilemektedir?
- Uygulaması için öğrencilerin görüşleri nelerdir?

1.3. Önem

Teknoloji her geçen gün daha da gelişmekte ve insanların hayatına yeni olanaklar sunmaktadır. Şüphesiz bu gelişmelerin eğitim dünyasına da yansımaları olmaktadır. Türkiye’de dil öğrenimi alanındaki eksiklikleri gidermek ve etkililiği arttırabilmek için, dil öğretiminin tasarım süreci aşamasına ilişkin yaklaşımları ciddi biçimde gözden geçirmek gerekmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin bu süreçte seçtikleri kaynak ve sınıf içi etkinlikler dilin kullanımına ve hedef dilin kültürünün anlaşılmasına uygun olmalıdır. Dil öğretiminin tasarımı aşamasında göz önünde bulundurulacak öğeler, dile ve kültüre bakış açısı ve etkinlik seçimi konularında izlenen süreçlerin araştırılması gerekmektedir.

Alanyazında yabancı dil öğrenimi üzerine birçok araştırma bulunmasına rağmen teknolojiyle zenginleştirilmiş dil öğrenimi ve kültür üzerinde yoğunlaşan çalışmaların sayısında ulaşılan alanyazın sınırlılığında bir boşluk olduğu düşünülmektedir. İlkokuldan başlayarak eğitim-öğretime dâhil edilen yoğun İngilizce ders saatlerine rağmen “Neden İngilizce iletişim kuramıyoruz” sorunsalı üzerine temellendirilmiş bu çalışma yukarıdaki bilgiler ışığında değerlendirildiğinde, alana katkıda bulunarak bazı soruları yanıtlayabilir. Ulaşılan araştırma sonuçlarının başta öğretmenlere ve öğrencilere, program geliştiricilere, öğretim tasarımcılarına ve bu alanda bilimsel çalışma yapan araştırmacılara fikir vereceği ve yardımcı olacağı öngörülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırma aşağıdaki varsayımlar üzerine temellendirilmiştir:

- Dil, kültürün ayrılmaz bir parçasıdır ve kültür bileşenleri dil öğretiminden soyutlanamaz.
- Teknoloji, hedef dilin kültürünü aktarabilmek ve otantik bir dil öğrenme ortamını tasarlayabilmek için etkili bir öğrenme aracıdır.
- Araştırmada uygulama süresi 14 hafta süreyle haftada dört saat olarak belirlenmiştir. Ders ortamı dışında da uygulama kapalı bir Facebook grubuyla desteklenmiştir. Bu sürenin öğrencilere hedef dilin kültürünün belirtilen çerçevede aktarımı için yeterli olduğu varsayılmıştır.
- Öğrencilerin sınıf dışında Facebook üzerinden paylaştığı fikirlerin ve ödevlerin kendilerine ait olduğu varsayılmaktadır.
- Araştırmada yabancı bir dili öğrenenlerin kendi kültürlerine göre düşüncelerinin hedef dildeki iletişim becerilerini olumsuz etkileyeceği varsayımıyla yola çıkılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmada elde edilen bulguların şu kısıtlamalar altında toplandığı ve bunlar dikkate alınarak yorumlanması gerektiği kabul edilmiştir. Araştırma;

- Bir Yükseköğretim kurumunun 40 kişilik öğrenci grubuyla,
- Dersin içeriği, Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde belirtilen ve hedef dilin öğretiminde öğrenciye verilmesi gereken sosyokültürel bilgiyle,
- Araştırmanın verileri, uygulama öncesi ve sonrasında toplanan tutum ölçeği verileri ve konuşma sınavı puanlarıyla, gözlem ve görüşme yoluyla toplanan verilerle ve sınıf içi etkinliklerden elde edilen puanlarla sınırlıdır.

1.6. Operasyonel Tanımlar

Araştırmada özel anlam taşıyan bazı kavramlar çalışmada kullanıldığı biçimiyle aşağıda tanımlanmıştır:

Kültür:Diller için Ortak Avrupa Öneriler Çerçevesi'nde belirtilen ve hedef dilin öğretiminde müfredata dâhil edilmesi gereken sosyokültürel bilgi.

Kültür odaklı dil öğretimi (Culture embedded language teaching):Hedef dilin kültürünün özellikle dil öğretim sürecine harmanlandığı, daha çok otantik materyaller kullanılarak öğrencilere hedef dilde temel becerilerle beraber kültürel yetinin de kazandırılmaya çalışıldığı dil öğrenme yaklaşımı.

Teknolojiyle zenginleştirilmiş Dil Öğrenimi (Technology Enhanced Language Learning): Bilgisayar destekli dil öğreniminden sonra teknolojinin gelişmesiyle beraber yaygınlaşan, dil öğrenme aracı olarak bilgisayar, internet, çoklu ortam, vb. araçlardan yararlanılan dil öğrenme yaklaşımı.

Teknolojiyle zenginleştirilmiş:İçeriğin ağırlıklı olarak hedef dilin kültürel öğeleri olduğu bu çalışmada sınıf ortamında CD, projeksiyon, bilgisayar, internet ve akıllı telefonlar kullanılmıştır. Özellikle dil öğreniminde amaç hedef dilin yaşamına benzeyen ortamları sınıfta yaratarak öğrencilerin bu ortamlardaki dili taklit etmesini sağlamaktır. Teknolojinin bu simülasyonu yapabilmek için etkili bir araç olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda sınıfta öğrencilerin sıklıkla film, dizi, vb. otantik videolar izlemeleri sağlanmıştır. Dinleme becerileri için şarkılar, cd, çeşitli radyo istasyonları ve sesli sözlük uygulamaları tercih edilmiştir. Öğrencilerin teknoloji ile etkileşimlerini artırmak ve öğrenme süreçlerinde kendilerini daha aktif hissedebilmeleri için kapalı bir facebook grubu oluşturulmuştur. Bu şekilde öğrenme ortamının öğrencilerin zaten hayatlarında olan ve her gün vakit geçirdikleri bir teknoloji aracına dâhil edilmesi sağlanmıştır. Sayfada derse gelmeden önce işlenecek konular için bir başlık, resim ve/veya video paylaşılarak öğrencilerin derse ön hazırlık yapmaları istenmiştir. Ders bitiminde ise işlenen konular, derste yapılan aktiviteler ve kullanılan materyaller tekrar sayfada paylaşılarak öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini kontrol edebilmeleri hedeflenmiştir.

Tutum:Hedef dile karşı gösterilen, olumlu ya da olumsuz, öğrenilmiş eğilim.

Otantik:Gerçeğe ve aslına dayanan, yaşantılara açık olan, orijinal.

Algısal beceriler (Receptive skills): Öğrenenlerin hedef dilde bir şeyler üretmeyip sadece anladıkları pasif beceriler olarak da adlandırılan okuma ve dinleme becerileridir.

*Üretken beceriler (Productive skills):*Öğrenenlerin hedef dilde bir şeyler ürettikleri aktif beceriler olarak da adlandırılan konuşma ve yazma becerileridir.

*Konuşma becerileri:*Hedef dilde etkili bir sözlü iletişim süreci için sözcük ve gramer bilgisi, dinlediğini anlama, doğru telaffuz ve kültürel yeti gibi becerileri içeren üretken becerilerdir.

*Yazma becerileri:*Hedef dilde öğrencinin bir konu hakkında düşünce ve yorumlarını, doğru heceleme ve cümle kurma, özne yüklem uyumu, başlıkla ve kendi içinde tutarlı olma gibi koşulları sağlayarak edindiği üretken becerilerle ifade edebilmesidir.

*Okuma becerileri:*Hedef dildeki bir yazıyı anlamlandırıp kavrama, yorumlama ve bu yazıyla ilgili soruları doğru cevaplamayı içeren algısal becerilerdir.

*Dinleme becerileri:*Hedef dilde iletişim kurma sürecinde işittiğini anlama, anladığını önceki bilgilerle bütünleştirerek değerlendirme ve gerektiğinde yanıtlamayı içeren algısal becerilerdir.

*Sosyokültürel bilgi:*Öğrenilen yabancı dilin kullanımında dilbilgisel yetiyle beraber diğer dört beceriyi de etkileyen dilin sosyokültürel kullanımı, hedef dilin konuşulduğu topluma ve kültürlerine dair bilgi.

2. ALANYAZIN

Araştırmanın alanyazın bölümü, araştırmanın sorunu, amacı ve önemi bağlamında kültür ve dil kavramları üzerinden temellenmekte ve ardından bu alanların kesişimine odaklanmaktadır.

2.1. Kültür Kavramı

Kültür, günlük yaşantımızın hemen her aşamasında karşımıza çıkan bir kavramdır. Kavram çok farklı alanlarda çok farklı anlamlarda kullanılmaktadır, bu da ‘kültür’ün anlamını genişleterek kafa karışıklığı oluşturmaktadır. Toplumda bilgili, görgülü kişilere genellikle “kültürlü” denmekte, dünyada olup bitenlere karşı duyarsız, sosyal aktivitelerde bulunmayan kişilere ise “kültürsüz” sıfatı uygun görülmektedir. Gayet eğitilmiş, bilgili, sanat camiasından kişilerin de bazen kendileri gibi olmayan, bekledikleri davranışları göstermeyen kişilere de bu sıfatı uygun görmesi ‘kültür’ün entelektüel seviyeyi gösterdiği anlamına ters düşmektedir. Yine şehirde yetişmiş birinin kırsalda yetişmiş birini “kültürlü” olarak görmemesi farklı bir anlam ifade etmektedir. Kültür kavramı aslında pek çok kelimeyle birlikte kullanılmaktadır: yemek kültürü, tatil kültürü, sokak kültürü, vb. Aslında tüm bu anlamlarda kültür kavramıyla belli bir yaşam şekli ifade edilmeye çalışılmaktadır, yani birine göre kültürlü olan diğerine göre kültürsüz olarak görülebilir, bunu da kişilerin yaşam şekillerinin, alışkanlıklarının benzerlikleri belirler.

Kültür kavramı, tarih boyunca yazardan yazara ve dönemden döneme değişen anlamları içermiştir. Romalılar döneminde dile kazandırılmış bir kelime olan kültürün anlamı da, 16. yüzyıldan itibaren genişlemiş ve değişime uğramıştır. 17. yüzyılda “kültürlü” sıfatı günlük dilde de kullanılmaya başlanmıştır. 18. yüzyılda kültür kavramı değer taşıyan ürünler için de kullanılmış, kültüre bir de seçkin bir tanımlama getirilmiştir. 19. yüzyılın ortalarında ise kitle kültürü ve popüler kültür kavramları ortaya çıkmıştır (Dollot, 1991, s.25).

Kültür kelimesindeki en önemli değişimin, anlamına yüklenen soyut kavramlardan sonra gerçekleştiğini söyleyebiliriz. Kimi çalışmalarda kültür teriminin, insanın yetiştirilmesi, işlenmesi, eğitilmesi anlamında ilk kez kullananların Romalı filozoflar Cicero ve Horatius olduğu belirtilmektedir. Cicero’ya göre kültür, insan nefsinin terbiyesidir, insanın belli ilkelere göre davranması, kişilik sahibi olması

halidir(Özlem, 2000, s. 142).

Ünlü Fransız bilim adamı/filozof Abraham A. Moles (1920-1992) kültür kavramının ilk olarak 1793'te basılan bir Alman sözlüğünde kullanıldığını belirtirken (1983, s.1); ünlü antropolog Bozkurt Güvenç (2002, s.96) 'culture' sözcüğünün ilk olarak Voltaire tarafından kullanıldığını ve insan zekâsının oluşumu, gelişimi, geliştirilmesi, yüceltilmesi anlamında kullanıldığını belirtmektedir. Voltaire burada kültür ile entelektüaliteyi kastetmektedir. Burada kültürün diğer bir boyutu dile getirilmekte, toplum bilimsel anlamının dışında kullanılmaktadır.

Modernist şiirin dünyadaki en önemli temsilcisi olan T.S.Eliot'un (1888-1965) kültür tanımı ise kültürün ikinci anlamını içermektedir: Doğumdan ölüme, sabahtan akşama kadar ve hatta uykuda bile bir halkın sahip olduğu inanca, bir bakıma 'bütün bir yaşama şekli' olarak görebiliriz ve bu hayat şekline de kültür diyebiliriz (Eliot, 1962, s.21).

Burada kültür, gündelik yaşam içerisinde öğrenilen “her şey” olarak görülmektedir.

T.S.Eliot'a göre; bireyin kültürü, içinde yaşadığı topluluk ya da sınıfın kültürü ile ilişkilidir; topluluk ya da sınıfın kültürü ise parçası olduğu topluma dayanır. Bu durumda asıl olan toplumun kültürüdür ve terim olarak kültür öncelikle toplumun tamamı ile ilişkili olarak incelenmelidir.

İngiliz antropolog Edward Burnett Tylor (1832-1917), 1871 yılında 'kültür' sözcüğüne bilimsel bir içerik kazandırmıştır. Ona göre kültür, toplumun bir üyesi olan insanın öğrendiği, edindiği, bilgi, sanat, gelenek, görenek yanında yetenek, beceri ve alışkanlıkları da içine alan karmaşık bir bütündür (Tylor, 1920, s.13).

20. yüzyılın en büyük düşünürlerinden Jean Paul Sartre'a (1905-1980) göre kültür, içerisinde yer alan bireylerin kişilik yapılarını etkileyerek şekillendirmektedir. Bu nedenle bir ABD'li ile bir Alman ya da bir Japon arasında belirgin kişilik farklarına rastlanılmaktadır. Jean Paul Sartre için kültür 'ben'in yaratıcısıdır. İnsan orada yansır, kendini orada tanır; imgesini, yalnızca bu ilkçağdan kalma aynada yakalayabilir. Bu noktadan da hareket edildiğinde olayları ve olguları birbirinden çok farklı algılayan ve yorumlayan insan grupları ile karşı karşıya kalınmaktadır. İnsanların içinde bulundukları kültür, bireyleri o kadar etkilemektedir ki renkler bile farklı anlamlar

kazanabilmektedir. Kültür (ya da bir kültür) her iki kullanımda da aynı Şeyleri hissetmeyen ya da yapmayan diğerlerinin aksine, bazı kişilerin hissettikleri ya da yaptıkları Şeydir (Wallerstein, 1998, s.121).

Kültür konusunda en önemli isimlerden biri olan Edward Twitchell Hall (1914-2009) ise “Kültür iletişimdir, iletişim kültürdür” diyerek kültüre iletişim açısından yaklaŐmıŐtır. Hall, Silent Language adlı kitabında kültürle ilgili düşüncelerini Şu Şekilde açıklamıştır (1959, s.29):

“Kültür hayatımızı kontrol eder. Kültür, güneyde seçkin bir grup tarafından incelenmiŐ egzotik bir kavram değildir, umulmadık Şekillerde hepimizin günlük hayatına sekil veren bir har tır. Kültür, evrensel olduğunu varsaydığımız veya kendimize  zg  olduğunu düŐündüęümüz için üzerine düŐünmedięimiz davranıŐlarımızdır.”

Kültürün kişiye kimlik kazandırdığını dile getiren Hall (1959, s.15) kültürü yine iletişim yönünden ele alarak onu kültür, kelimelerin, eylemlerin, beden dilinin, mimiklerin, tonlamaların, yüz ifadelerinin yer aldığı, ayrıca kişilerin zamanı, mek nı, maddeyi nasıl algıladığını ve nasıl çalıŐtıklarını, sevdiklerini, oyun oynadıklarını ve daha fazlasını içeren bir iletişim  er evesi olarak özetler.

Polonyalı  nl  antropolog Bronislaw Malinowski’nin (1884-1942) tanımlamasına göre (1990, s.39) kültür, aletlerden ve tüketim mallarından, çeşitli toplumsal gruplaşmalar için yapılan anayasal belgelerden, insana özgü düŐün ve becerilerden, inanç ve t relerden oluşan bütünsel bir toplamdır. Bu tanımda, insanın doğaya karŐıt olarak kendi yaşam evreninde oluŐturduęu Őeylere yönelik bir niteleme vardır.  nl  sosyolog Meryl Aldridge’e (1945-) göre (2006, s.47) tarihsel anlamda kültür, doğaya karŐıt olarak tanımlanmıştır. Tarımsal kabiliyetler bitki ve hayvan dünyasını daha üretken hale getirmek için yapılan uygulamalardı; bundan dolayı, mecazi olarak, insan zekası ve yaratıcılığı da fikirler alanında bir ‘uygarlık’ yetiŐtirmesiydi/ekip bi mesiydi.

Malinowski yaptığı kültür tanımına, insanın ürettiği araç ve gereçleri de katmakta, kültürün üretilmesinde ve geliştirilmesinde bunun önemini belirtmektedir. Ona göre kültür, insanın gereksinimlerinin karşılanması için doğrudan doğruya ya da dolaylı olarak çalışan araç ve gereçler ile gelenek görenekler ve bedensel veya düŐünceyle ilişkili alışkanlıkların tümüdür (Malinowski, 1990, s.45).

Buradan hareketle, kültürün üretilmesinde insanın doğayla başa çıkabilmek için

geliştirdiği araç ve gereçlerin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Uzun yolların kat edilmesi için geliştirilmiş otomobil, rahat yemek yememizi sağlayan çatal, kaşık, bıçak, tabak gibi gereçler ve bilgisayarlar; içinde bulundukları toplumların kültürlerini değişime uğratmakta ve yeni bir kültürün geliştirilmesine yol açmaktadır. Örneğin elle yeme kültürü bıçak ve çatalın icat edilmesinden sonra değişime uğramış ve yerini yeni bir sofra kültürü almıştır.

Ünlü Polonyalı sosyolog/filozof Zygmunt Bauman (1925-2017) kültürün insani bir eylem alanı olduğunu belirtmektedir. (1998, s.159) Bauman'ın kültür tanımına göre kültürden söz edildiğinde, insan etkinlikleri ve üretiminden söz edilmiş demektir. İrlanda asıllı İngiliz yazar Terry Eagleton da (1943 -) Bauman'ın görüşünü destekler nitelikte kültürün genler aracılığıyla aktarılmadığını ifade etmektedir. Kültür; insanın duyuş, düşünüş ve yaşayış biçimi olarak görmektedir.

Kramsch'a göre (1998, s.4-6) kültürün tanımlarından biri doğa ile zıt olandır. Doğal olan kendiliğinden doğmuş ve organik olarak büyümüş olandır, Latince *nascere* (doğmak)'tan gelir. Kültür ise bakılmış, büyütülmüş olandır ve Latince *cultivate* kelimesinden gelir. Kramsch'a göre doğa ve kültür ayrı düşünülemez, birbirini tamamlarlar, doğadan gelen özellikleri kültür sosyal yaşam içinde anlamlandırır.

Kramsch, Emily Dickinson'un "The General Rose" şiiri doğa fenomenini ve kültürün doğal olan ile ilişkisini gül örneği üzerinden açıklar. Çiçeklerle dolu bir yerde gül güzeldir fakat isimsizdir, kimliği belirsizdir, unutulmaya mahkûmdur. Doğa tek başına gülün özelliğini, farklılığını, kendine özgü güzelliğini ortaya çıkaramaz. Buna karşılık kültür, gülün doğadan gelen kendine has özelliklerini ortaya çıkarır. Kültür o gülden yüksek ücretle satılan az bulunur bir parfüm esansı yapılmasına teknoloji yardımı ile neden olur. Bu da gösterir ki doğa ve kültür birbirini destekler ve birbirlerine ihtiyaç duyar (Kramsch, 1998, s.5).

Williams'a (1977, s.80) göre, tarihte kültür kelimesinin kullanımı ile ilgili farklılıklar kültür kavramının üç boyutunu oluşturmuştur. Bunlardan ilki, bireyin, toplulukların ya da toplumların düşünsel, dinsel ve estetik gelişimini ifade etmektedir. İkinci olarak; düşünsel ve sanatsal etkinlikler ve bunların ürünlerine sahip çıkmak, son olarak da bireyler, topluluklar ve toplumlar için bir yaşam tarzı, etkinlikler, inançlar ve

gelenekler oluşturmak şeklinde kültür tanımındaki farklılaşmayı açıklamıştır.

Arslan (2004), bizde "kültür" kavramına ilk defa bir karşılık arayan ve buna "hars" diyen düşünürün Ziya Gökalp olduğunu belirtmiş ve Gökalp'in kültür tanımını "Bir ulusa özgü olan dil, din, edebiyat, güzel sanatlar, hukuk, ekonomi, gelenek ve görenek, töre vs. gibi kurumların toplamına kültür denir." olarak aktarmıştır.

Kültürün, Tylor'un ilk bilimsel anlamda tanımlandığı 1800'lü yılların sonundan günümüze kadar, pek çok tanımla yapılmıştır. Ancak genel anlamda kültür genetik değildir, öğrenilerek aktarılır ve kültürü etkileyen pek çok toplumsal etken bulunmaktadır. Bu nedenle de kültür ile ilgili tek bir tanımlama yapmak olanaksızlaşmaktadır.

Lisa Hoecklin, kültürlerin özelliklerini dört ana başlık altında toplamakta, bir kültürde bu dört ana başlığın mutlaka bulunduğunu söylemektedir: (1995, s.24-25).

"1- Anlamların paylaşım sistemidir: Kültür, bir grup insanın neye önem verdiğini dikte ettirmektedir. Dünyanın nasıl algılandığına, bireyin nasıl yaşadığına ve yaşamın kendisini nasıl düzenlediğine rehberlik etmektedir. Gruba ait olan bireylerin aynı şeyleri aynı biçimde görmesi olanaklı kılınmaktadır ve bu da onları birarada tutmaktadır... Etkili, kalıcı ve anlamlı bir etkileşimin oluşması için insanlar anlamlar sistemini paylaşmalıdır..."

2- Görecelidir: Kültürel kesinlik yoktur. Farklı kültürlerdeki insanlar dünyayı farklı algılamakta, farklı yöntemlerle bir şeyleri yapmaktadır ve bir grubun diğerinden üstün ya da aşağı olduğunu düşündürecek hiçbir standart yoktur. Her ulusal kültür diğerine göre dünyayı algılamak ve işleri yapmak açısından göreceli farklıdır.

3- Öğrenilebilir: Kültür sosyal yapıyla oluşur, genetik yapıyla değil.

4- Gruplarla ilgilidir: Kültür paylaşılan değerler ve anlamlarla ilgili ortaklaşa bir fenomendir."

Murdock'a göre (1949, s.15) kültür; öğrenebilen davranış ve alışkanlıklardır, dil aracılığı ile nesiller boyu aktarılır, öğretileri toplumdan topluma farklılık gösterebilir, bireysel tutumlar da kültür içerisinde önemli bir yer tutar, yaşamsal ve toplumsal gereksinimleri karşılayan işlevsel bir unsurdur, hem bütünleştirici hem ayrıştırıcıdır, hayatla ilgilidir ama soyut bir kavramdır. Murdock'un da belirttiği gibi kültür dil aracılığı ile nesiller arasında aktarılmaktadır. Yeni nesiller kültürü ve kültürel öğeleri çoğunlukla dil yardımı ile öğrenmekte ve diğer unsurlar beraberinde gelmektedir.

Milli ve kurumsal kültürleri inceleyen ve bu kültürler içerisinde gruplaşmalar olduğunu ve bunun da kültürün üyelerinin davranışları üzerinde etkileri olduğunu

savunan, kültüre ait beş boyut olduğunu ortaya çıkaran Hollandalı sosyolog Geert Hofstede'ye göre (2001, s.9-10) kültür “Bir insan grubunun veya sınıfının üyelerini diğerinden ayıran aklın toplu programlanmasıdır.”. Tanımında “akıl” sözcüğünü kafa, kalp ve eller yerine kullanmıştır, yani kastettiği düşünmek, hissetmek ve harekete geçmektir, bunların sonucu da inançlar, tavırlar ve becerilerdir. Kültürün bu tanımla değerleri içerdiğini ve değerler sisteminin kültürün temel ögesi olduğunu kabul eder.

Ünlü Hintli dilbilimci Yamuna Kachru da (1933 – 2013) “Kültür, durağan değildir, insanlar günlük yaşamlarını sürdürürken gelişir.” diyerek kültürün farklı bir özelliğine dikkat çekmiştir. (2009, s.75-90) Tüm bu tanımlar kültürün hayatı ele alış tarzı olduğunu ortaya koymaktadır. Kültür her ne kadar belli bir grubun ortak özellikleri üzerinden tanımlanmaya çalışılsa da aslında bir grubu aynı zamanda diğerlerinden ayırt etmemizi sağladığı için farklılıklardır da denilebilir. Bu da kültürün tek bir tanımının olmadığını ve farklı alanların kültürü açıklamaya çalıştığının bir kez daha altını çizmemiz gerektiğini gösterir.

ABD’li antropolog Phillip Kottak’ın (1942 -) Antropoloji adlı kitabında da bir kültürün diğer kültürlerce öğrenildiği konusuna değinilmektedir. Öğrenme biçimleri ya da kendi kültürlerini diğerlerine aktarma biçimleri ise her topluma ya da canlıya göre değişim göstermektedir. İnsanların ve hayvanların bazı öğrenme yöntemleri benzerken, insanların hayvanlardan ayrılan bazı farklılıkları da vardır. Bu öğrenme yöntemleri bireysel durumsal öğrenme, sosyal durumsal öğrenme ve kültürel öğrenmedir (Kottak, 1997, s.36).

Kültürü oluşturan unsurlar söz konusu olduğunda karşımıza çıkan en önemli yapı taşlarından biri tartışmasız dildir. İnsanlığın başlangıcından beri toplulukların yaşamlarını sürdürmelerinde önemli bir yer tutmuş; insanoğlunun bilgi birikimini, mirasını gelecek kuşaklara aktarmada her daim önemli olmuştur. Neredeyse her topluluk kendi içinde iletişim kurabilmek için yeni bir dil geliştirmiş, bu diller de yine kendi içinde çeşitli değişikliklerle alt kültürleri temsil eder hale gelmiştir. Günümüzde bir kişinin hangi kültürden hatta hangi alt kültürden geldiğini ayırt etmede en belirgin özellik dildir. Böylelikle dil, kendi bireyleri arasında iletişimi kuvvetlendirmiş ve kültürün de devamını sağlamıştır.

2.2. Dil Kavramı

İnsanlık tarihinde, insanların birbirleriyle resim diliyle, bazı şekillerle veya hareket ve tavır dilini kullanarak bir şekilde anlaşma yolları arayışlarının olduğu bilinmektedir. Bu şekilde birbiriyle anlaşma çabalarının sonucunda ortaya çıkan ve insanlar arası iletişimi sağlamada çok önemli bir yeri olan dil, insanın, “duygularını, düşüncelerini, isteklerini bütün incelikleriyle açığa vurmasına, yaşamını sürdürebilmesine olanak sağlayarak insanın özelliklerini, yaşayışını, dünya görüşünü, yaşam felsefesini ve inançlarını yansıtır. Nitekim bir iletişim aracı olan dil aracılığıyla kendimizi ifade ederken kullandığımız sözcükler, söyleyiş şeklimiz, tavrımız vb. karşı tarafa, içinde yaşadığımız kültür, çevremiz, eğitim durumumuz hakkında birçok bilgi verir. Günümüze dek birçok bilim adamı ve düşünür tarafından dilin pek çok tanımı yapılmıştır. Bunlardan en önemlisi olan ünlü Yunan düşünürü Platon’a göre dil, ‘kendi özel düşüncelerini sesin yardımıyla, özne ve yüklem’ler aracılığıyla anlaşılabilir duruma getirmek’ şeklinde tanımlanmıştır (Aksan, 1995, s.11).

Dilbilimin kurucusu olarak kabul edilen Ferdinand de Saussure (1857-1913) dilin, iletişim sağlamak amacıyla insanların sahip olduğu doğal bir araç olduğunu söyler. Ona göre dili kullanabilmek için vücudumuz vokal aygıtlarla donatılmıştır. Saussure’un, dilin yapısı hakkındaki bu haritayı oluşturmakta kullandığı üç temel kavram vardır: Langage, langue ve parole. Langage, doğal dildir; doğanın bir ürünüdür. Langue özel dildir ve toplum içerisinde sosyal ve kültürel olarak ortaya çıkmaktadır. Parole ise insanların sahip olduğu yetiyi temsil eder; konuşma anlamına gelir. Bu farklılığı sosyal ve bireysel olan olmak üzere ikiye ayırarak, dili konuşanın bir fonksiyonu değil, bireysel olarak pasif bir şekilde özümseyen bir ürünü olarak, konuşmayı ise bireysel bir edim olarak görmektedir. Langue ile parole birbirine taban tabana zıt, ancak birbiri ile var olabilen bir yapı arz etmektedir. Langage ise langue ile parole arasındaki ilişkiyi kuran bağ olarak tanımlanabilir (Saussure, 1959, s.10-14).

Yirminci yüzyılın en büyük filozoflarından biri olan Ludwig Wittgenstein (1889-1951); ilk dönemi sayılan eseri Tractatus Logico Philosophicus’ta Saussure’un yapısal dil tanımlamasına benzer yapıda bir ideal dil tarifi yapmıştır. “Dünya, olduğu gibi olan her şeydir” önermesiyle kitabına başlayan Wittgenstein “Gündelik dil, insan örgenliğinin bir parçasıdır ve ondan daha az karmaşık değildir. Ondan, dilin mantığını dolaysız olarak çıkarmak, insan için olanaksızdır. Dil düşünceyi örter. Öyle ki, örtünün

dış biçiminden, örtülen düşüncenin biçimi konusunda sonuç çıkarılamaz, çünkü örtünün dış biçimi, tamamıyla başka amaçlar için kurulmuştur; gövdenin biçimini belli etmek amacıyla değil. Gündelik dilin anlaşılması için yapılan sessiz düzenlemeler, korkunç derecede karmaşıktır.” demiştir (Wittgenstein, 1996, s.45).

Wittgenstein ile ayrı başlangıç noktaları olmasına rağmen dil kuramında çoğulculuğu ve düşünceyi eylem olarak ele alışıyla benzer bir noktada buluşan bir düşünür ve edebiyat teorisyeni de Mikhail Bakhtin’dir (1895-1975). Bakhtin’in dil düşüncesinin önemli kavramlarından biri heteroglossia yani çok katmanlı dil, çok dilliliktir. Heteroglossia, dilde farklı şekillerde yapılanmış toplumsal söz biçimlerine işaret eder. Dildeki bu çok dilli yapılar arasında sürekli bir etkileşim mevcuttur. Bakhtin, herhangi ulusal bir dilin yerel lehçeleriyle, yaş gruplarının dilleriyle, moda olan jargonlarıyla, bir firmanın çalışanlarının aralarında yaptıkları şakalaşmalarla, dilin sürekli katmanlaştığını söylemektedir. Bu katmanları oluşturan dillerin her birine biçimler ve anlamlar bulunmaktadır. Dil yaşayan bir varlık olduğu sürece katmanlaşma artmaktadır. Bu katmanlaşma, dile süreklilik arz eden ve toplumsal anlamlarla yüklü vurgular ve amaçlar yüklenmesinin kendisidir (Bakhtin, 1986, s.14).

Saussure, Wittgenstein ve Bakhtin dili donuk ve ideal gören kuramların aksine eylemsel, dinamik ve insanla birlikte yaşayan bir varlık olarak ortaya koymuşlardır. Bu yeni dil kuramları, insanı ve insanla ilişkili olan her türlü bilgiyi farklı açılardan yeniden gözden geçirilmesine olanak tanımıştır. Eleştirel ve söylemsel psikoloji gibi alanlar kendilerini bu kuramlar üzerinden yapılandırmıştır.

Dilin göstergebilimsel ve anlambilimsel açıdan tanımlarına dönecek olursak Fransız dilbilimci André Martinet’e (1908-1999) göre bir dil, insan deneyiminin, topluluktan topluluğa değişen biçimlerde, anlamsal bir içerikle sessel bir anlatım kapsayan birimlere, başka bir deyişle anlam birimlere ayrıştırılmasını sağlayan bir bildirişim aracıdır (Vardar, 2002, s.171-172).

Doğan Aksan ise dili, “düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünde ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge” şeklinde tanımlamaktadır (Aksan, 1995, s.55).

Dil insanlar arasında iletişimi sağlayan, kelimeleri ile birlikte bir kültürel doku

barındıran ve insanoğlunun varoluşundan beri mevcut olan bir iletişim aracıdır. Dilin kurumsal bir sistem olarak ele alınması, kendine ait kanunları ve kuralları ile işleyen bir yapı teşkil etmesinden ötürüdür. İnsanların bu kurumdan yaralanırken kendi çıkarları için bu sistemin köşe taşları olan kültür ve dil yapısı özelliklerini iyi sindirmiş olmaları gerekir. Aksi takdirde dil; iletişim sürecinde yapıcı, yarar sağlayıcı olmaktan çıkar ve çeşitli çatışmalara ve önyargı tutumlarının beslenmesine bile neden olabilir. Bu bağlamda dilbilimci Muharrem Ergin'e göre (1988, s.3) ise dil, "insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabî bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir."

"Dil, bir milletin hayatının aynasıdır" diyen Kaplan (1915-1986), dil, insan hayatının her anına refakat ettiği için dile, dildeki ifade şekillerine bakınca bir milletin çağlar boyunca yaşadığı bütün duygu, düşünce ve hayallerinin akislerinin bulunabileceğini belirtir. Bu açıdan her milletin dili, o milletin çağlar boyunca yaşadığı tarihin adeta özetidir. (Kaplan, 2000, s.143) Bu nedenle, toplumun gelişimiyle dilin gelişimi arasında çok sıkı bir bağ vardır. Millet ilerleyip geliştikçe, o milletin dili de gelişir; gelişmiş bir dille de yüksek bir kültür meydana getirilebilir. (Ünal, 2010, s.29-30) Dolayısıyla, toplumun pek çok özelliği, yaşayışı, gelenekleri, yaşam felsefesi, inançları, kısacası kültürü, dilin gelişmişlik düzeyinden etkilenir. Diğer yandan, bir dilin gelişimini etkileyen birçok faktör vardır. Bunlardan bazıları toplumsal kaynaklıdır ve toplumların içinde yaşadıkları koşulların sonucudur. İklim, toprak örtüsü, yerleşim, çevre koşulları da dilin gereksinim ve biçimine etki eder (Vendryes, 2001, s.23-24).

Türk Dil Kurumu'nun (TDK) internet sayfasında ise dil, insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma; bir çağa, bir gruba, bir yazara özgü söz dağarcığı ve söz dizimi; düşünce ve duyguları bildirmeye yarayan herhangi bir anlatım aracı olarak tanımlanmaktadır.

Dil, kültürün taşıyıcı ögesi, nesilden nesle kültürü aktaran unsurdur. Sosyal hayatlarımızı yürütürken, dil her zaman önemli bir nokta olmuştur. Dilin, iletişim kavramıyla birlikte düşünülmesiyle "kültür" kavramı da öne çıkmaktadır. (Kramsch, 1998, s.3) Bu yüzden dil ile kültür kavramı ilişkisinin yakından incelenmesi gerekmektedir.

2.3. Dil Kùltür İlişkisi

Dil ve kùltür arasında doğal bir ilişki vardır. Ne dili kùltürden ayrı ne de kùltürü dilden ayrı düşünebiliriz. Birbirinden ayrı düşünemeyeceğimiz bu iki unsur toplumu oluşturur veya toplum dil ve kùltürü oluşturur. Bir başka ifadeyle, dil ve kùltür ait olduğu toplumu biçimlendirdiği gibi toplum da sahip olduğu dil ve kùltürü biçimlendirmektedir. Dolayısıyla dil-kùltür ve toplum arasında karşılıklı bir etkileşim vardır denilebilir.

Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan en temel unsurdur. Dil edinim süreci insan doğmadan önce başlar. Anne karnındaki bir bebeğin sesi algılayabildiği ve bu sese tepki verdiği bilinmektedir. Doğum sonrası süreçten itibaren de geçen her yıl dil edinimi devam etmektedir. Bu süreçte dile paralel bir şekilde gelişen başka bir unsur da kùltürdür. Kùltür dilden, dil kùltürden ayrı düşünülemez. İnsan bu kùltür ve dil hamuru ile yoğrulur. Böylece insanın kendi dili ve kùltürü düşüncesinde büyük bir rol oynar.

Dil, kişiler arası iletişimi sağlayan bir araç olmanın ötesinde, düşünme etkinliğine mantıksal temel sağlayan sürecin başlıca yapıtaşlarından birisidir. Bir dile ait kelimelerle birlikte, en soyut düşünceler belleklerde somut bir biçim kazanır. Öte yandan, dil, konuşulduğu toplumun kùltürel özgünlüklerini besleyen bir kanaldır. Bu anlamda kùltür ve dil iç içedir. Kùltür bir dile ait kelime zenginliği ile doğrudan ilgilidir. Mevcut kelime varlığı, insanların kendilerini ifade ederken bir araya getirerek oluşturdukları bütünlük ve kurallı kullanım çerçevesinde anlam kodlarını içerir. Böylelikle toplumsal anlaşma biçiminin parametreleri kurulmuş olur.

Dilin güçlü etkisi, kùltür varlığının her alanında kendisini hissettirir. Toplum, din, edebiyat, tarih, bilim, eğitim gibi kùltürün her alanı dilin damgasını taşır. İnsanlar arası ilişkiler gibi kurumlar ve toplumlar arası ilişkiler de dille kurulur, dille sürdürülür. Toplumda maddi ve manevi olan her şey dilde de vardır. Kùltürel ve tarihi miras ancak dil aracılığı ile yeni kuşaklara aktarılır. Dil, kùltürel muhtevanın bir ansiklopedisi/bir sözlüğü durumundadır. Başta kendi kùltürel şartlarını (çevresini) oluşturan insanın, sonradan meydana getirdiği o kùltürün gereklerine göre yaşamaya başladığı görülür. Böylece insan da kùltürün etkisinde kalır ve kendi yaşayış tarzını içinde bulunduğu kùltür hayatına göre ayarlar. Kùltürel birikim dil ile sağlanırken, aynı zamanda bir kùltürün yansımaları da kendisini dilde gösterir. Bir toplumun mensuplarının inanç, tutum, davranış, sosyal alışkanlıklar bütünü olan kùltür, toplumun her üyesi tarafından

öğrenilen, bilinen, anonimleşmiş, genel kabul görmüş belirli bir bilgiyi gerektirir. Dolayısıyla kültür, bir hayat tarzı ve bu hayat tarzının bilgisi ve bu bilginin pratiğe dönüşmesidir (Ünalın, 2010, s. 227).

Wenying Jiang için dil, kültürün önemli bir parçasıdır ve kültür içinde önemli bir role sahiptir. Jiang, dil ve kültürü bir buzdağına benzetmektedir, buzdağının görünen kısmı dil, buzdağının suyun altında kalan kısmı ise kültürün görünmeyen parçalarıdır. Jiang'ın, bir başka benzetmesi de şu şekildedir, “dil beden, kültür ise kandır. Kültür olmazsa dil ölür. Dil olmazsa kültür şekillenemez”.(Jiyang, 2000) Tüm bunlar göstermektedir ki dil ile kültür hem iç içedir hem de dil öğretiminde kültürel öğelerin aktarımı önemli ve gereklidir çünkü kültürün taşıyıcısı dildir ve dilin öğretilmesi için de o dilin konuşulduğu kültürün aktarımı dili doğru ve eksiksiz öğretmek adına oldukça önemlidir.

Jiang'ın bu kan ve et metaforu dil-kültür arasındaki bağı çok güzel somutlaştırmıştır. Uygur, “dil, kültür yapısını bir arada tutan çimentodur” diyerek dil-kültür arasındaki ilişki için farklı bir metafor sunmuştur. Buna ek olarak “dil, kültür alanının her yanını aydınlatan güneştir; dil, kültür kilimini dokuyan ipliktir; dil, tüm kültür anıtlarının yansıdığı akarsudur” diyen Uygur (1996, s.21) tek yanlı izlenimleri ortadan kaldırmak için farklı metaforlar kullanarak dil-kültür arasındaki bağı somutlaştırmıştır. Sonuç olarak baktığımızda dil-kültür arasındaki bu ilişki-bağ birbirlerinin gelişimini de etkilemektedir. Kültürün gelişmesiyle dil, dilin gelişmesiyle kültür gelişir ve zenginleşir. Kültürü inceleyerek dilin ne büyük bir mucize olduğu; dil mucizesini inceleyerek kültürün insan üzerindeki etkileri ve sonuçları anlaşılabilir (Güvenç, 1997, s.48).

Amerikalı ünlü dilbilimci Robert Lado (1915-1995), dilin bir anda gelişmediğini, kültürün parçası ve toplumun üyelerinin iletişimi için ana gereklilik olduğunu söylemektedir. Diller arasındaki kültürel farklılıklar ikinci bir dil öğrenirken problem oluşturmaktadır. Bu duruma örnek olarak Eskimoların ‘kar’ için sahip olduğu zengin kelime yelpazesini vermiştir. Bu kelimeler arasındaki farklılıklar İngilizce konuşan biri için anlaşılabilir, ancak Eskimo dilinde önemlidirler ve doğru yerde kullanılmalıdırlar (1964, s.7).

“Wilhelm von Humboldt, ulusların karakterlerini ve kültürlerini dillerinde

araştırmak gerektiğine inanmıştır” diyen Akarsu (1998, s.7), Humboldt’un, dili bir ulusun kültür düzeyini gösteren en iyi araç olarak kabul ettiğini ve ancak kendi diline dayanan, kendi dilinde ilerlemeler yapan bir ulusun, gerçek bir kültürün yaratıcısı olabileceğini savunduğunu söylemektedir. Bu anlamda dil, yeni fikirlerin ve yaratıcılığın kaynağıdır. Dilin bu iki temel özelliği, onu kültür dediğimiz toplum ve millet kimliğinin en büyük koruyucusu, yaratıcısı ve geliştiricisi durumuna getirmiştir.

“Dil, kültürün kendisini sesle ifade biçimidir” diye belirtmektedir Ovando. (1990, s.341) Yani dil, kültürün bir yansıması, sesli ifadesidir. İçinde kültürden parçalar taşır ve bu parçaları sesle, sembollerle aktarır.

Diller kendi doğdukları kültürün yansımasıdır. Bu durumu Adalı (1983, s.31) şu şekilde açıklamıştır: Çocuk gözünü, kendisini çepeçevre kuşatan bir dil içinde açar. Bu onun anadilidir. O dilin ses dizgesini edinir, o dilin anlama, anlatma yoluyla bilinci uyanır”. Yani dil, kişinin doğduğu andan beri duyduğu, onu çepeçevre saran ve onu içinde yaşadığı kültür ile donatan bir araçtır.

Dil ile kültür arasındaki karşılıklı ilişkiyi inceleyen toplumsal dilbilim alanı mevcuttur. Toplumsal dilbilim “dil olguları ile toplumsal olgular arasındaki karşılıklı ilişkiyi ve bu iki alanın birbirini nasıl etkilediğini” inceler. Toplumsal dilbilimin amacı toplumsal olayların dili ve dilin toplumsal olayları nasıl etkilediğini, karşılıklı geçişi açıklamaktır. Dolayısıyla dil ile kültür arasında karşılıklı bir etkileşim olduğu tezi üzerinden hareketle ilerler. Güven’e göre toplumsal dilbilim, dil ile toplum arasındaki ilişkide kesişim kümesinde yer alan kavramların sebep-sonuç ilişkisi içinde hepsinin değerlendirilmesini içerir. Bu incelemede, ele aldığı konuları bir yöntem dâhilinde inceler ve bilimsel bulgulara ulaşır (Güven, 2012, s.55-62).

Toplumsal dilbilim çalışmalarının temeli Amerika’da kullanılan İngilizceye dayanmaktadır. Kuzey Amerika’da kullanılan İngilizce ile siyahîlerin konuştukları İngilizce arasındaki farklar ve bu farklardan doğan olguları inceleme arayışı toplumsal dilbilimin ilk araştırma konularıdır. Bu da göstermektedir ki, aynı kıtada aynı dili konuşan insanlar arasında bile kültürel farklılıklar dilin kullanımını etkilemekte, aynı dil bile olsa kültürel olgulardan etkilenmekte ve farklı kullanım alışkanlıkları ortaya çıkmaktadır. Bu alanda yapılan önemli çalışmalardan biri “Sapir-Whorf hipotezidir”. Bu hipoteze göre anadildeki bütün sözcük yapıları bireyin dünyaya bakışını, görüşünü, çerçevesini şekillendirir (Güven, 2012, s.56).

Dil ve kültür arasında karmaşık bir bağ bulunmaktadır çünkü iletişim sırasında insanların kavramsal süreçlerini anlamak oldukça zordur. (Elmes, 2013) Diğer bir deyişle, dilin kültürle olan bağlantısı ve iletişim sürecinde içerdiği kültürle bağlantılı olan kavramsal süreçler dil ve kültür arasında ayrılmaz bir bağ kurmaktadır. Bu sayede dil, kültürden kavramsal anlamda direkt etkilenir hale gelmektedir. Yeni bir dili öğrenmek yeni bir kültürü de tanımak demektir.

Aksan, dilin toplumla ve onun kültürüyle olan ilişkisini şöyle açıklar: (1995, s.65)

“Bir ulusun yaşayış biçimi, inançları, gelenekleri, dünya görüşü, çeşitli nitelikleri ve hatta tarih boyunca bu toplumda meydana gelen çeşitli olaylar üzerinde hiçbir bilgimiz olmasa, yalnızca dilbilim incelemeleriyle, bu dilin söz varlığının, söz hazinesinin derinliğine inerek bütün bu konularda çok değerli bilgiler ve güvenilir ipuçları edinebiliriz.”

Fransız sosyolog Bourdieu’nun da aralarında bulunduğu bazı çağdaş araştırmacılar, dilin tarihsel ve toplumsal bir fenomen olduğunu ve türdeş dil topluluğu görüşünün sanal olduğunu ileri sürmektedirler. Bourdie’ya göre ideal ortak dil ve onu konuşan dil topluluğu, bu dile meşruluk kazandıran toplumsal ve tarihsel koşullar tarafından yapılandırılmıştır. Dil de bir inşadır, ama öyle bir inşadır ki, diğer inşaların (kültürün bütün diğer öğelerinin) oluşumunu ve aktarımını sağlar. (Virtanen, 2002, s.9) Bu anlamda dil, kültürün tümüyle hiçbir zaman tam olarak örtüşmez, kültürün bir dalı, bir alanı, bir boyutudur. Ancak önemi bakımından dil kültürün hiçbir ögesi ile de karşılaştırılmaz. Dil kültürün içinde yer alan ve kültür yapısını bütün olarak bir arada tutan unsurdur. Dil, kültürü hem kurar hem geliştirir, genellikle toplumsallaşmayı ve toplumsallaşma ile birlikte tarihsel sürekliliği de sağlar. Ortak bir dil konuşanlara özgü bir topluluğun üyesi olan insan, belli bir kültürün de üyesi durumundadır (Uygur, 1996, s.18-19).

“Bir toplumu oluşturan bütün bireyler, bu ortak anlaşma aracını kullanır. Bu bakımdan dil, her toplumda bir sosyal akrabalık bağı oluşturmıştır. Bunun dışında dil, bir düşünce aracıdır. “Düşünce dile dayanarak, daha doğrusu dille kaynaşarak görevini yapabilir” diyen ünlü dilbilimci Joseph Vendryes (1875-1960) düşünmek için dilin gerekli olduğunu, düşünceyi ifade edebilecek bir aracı olmadan düşüncenin de doğamayacağını savunur. Bu durumda düşünceyi oluşturan ve geliştiren dil engellendiğinde düşünce de engellenmiş olur. Dolayısıyla ancak dilini oluşturan, yücelten bir ulus gerçek bir düşünce etkinliği gösterebilir. Dili ilkel kalmış bir ulus,

kültür yaşamında da ilerleme gösteremez (Vendryes, 2001, s.21).

2.4. Yabancı Dil Öğretimi ve Kültür İlişkisi

Dili farklı yönleriyle ele alan yukarıdaki tüm yaklaşımlardan yola çıkarak, dil ile kültürün birbirinden ayrı düşünölemeyeceğini, hatta dilin, kültürün temelini oluşturduğı görölmektedir.

Yabancı dil öğretiminde önemle vurgulanması gereken nokta dil mantığı, toplumsal duyuş biçimi vb. özgönlöklördür. Ayrıca yapısal bakımdan her dilin kendine özgö cümle kurulumu, ses bilgisi, anlam bilgisi, kelime varlığı ve ifade zenginliği vardır. Bu bakımdan yabancı dil öğretiminde bu tür gerçekliklerin bir dilbilimsel süzgeçten geçirilmemesi iletişim sorunlarını doğuracak ve önyargılı tutumları destekleyecektir. Dolayısı ile yabancı dil eğitiminde çok boyutlu bir yaklaşım sergilenmelidir. Bu yaklaşım her dilin kendine özgö yapısal farklılığı, kültürel dokusu ve dilin canlı ve esnek doğallığından dolayı günümüzdeki etkileşim durumlarını ihtiva etmesi gerekmektedir.

Peck'e göre (2016, s.1) kültür öğretilmeden, dil öğretimi eksiktir, yanııştır. Bu nedenle dil öğretiminde program mutlaka kültürel aktarımı da içermelidir. Peck'e göre dil öğretiminde kültürün kullanılması ve dil ile kültürün birlikteliğı dil öğrenenlere sadece dili duymalarını değı aynı zamanda dili hissetmelerini, koklamalarını, dokunmalarını, görmelerini sağlar.

Dil öğreniminde kişinin kendisini o dilin kültürel temellerinden izole etmesi dilin bağlamsal kullanımını engeller. Yalnızca dil yapısını bilmek politik, sosyal, dini ya da ekonomik sisteme dair özel bir anlayışı beraberinde getirmez. (Seelye, 1976). Yabancı bir dil öğretilirken sadece dil bilgisi kurallarının değı dildeki derin anlamları aktarabilmek adına kültürel değerlerin ve kültürel anlamı olan kavramların da öğretilmesi önem taşımaktadır. Dil öğretimi konusunda çalışan uzmanların, teorisyenlerin ve araştırmacıların üzerinde durdukları, dil öğretiminde kültürel öğelere programda yer verilmesi dilin eksiksiz ve kapsamlı öğretimini sağlar (Canale, 1983; Peck, 1998; Savignon, 2002).

Canale ve Swain (1979)'e göre dil ve kültür ilişkisinde asıl amaç yabancı dil öğrenen öğrencilerin hedef dilde yürüttükleri diyaloglarda gerçeğe yakın, gerçek hayatta karşılaşacakları diyalogları deneyimlemeleri, anlamlı diyaloglarda bulunmalarıdır.

Kramersch’a göre dil öğrenenler için en önemli şey, bilinçli ya da değil, yerli ve hedef kültür arasındaki kesişimde kendilerinin durduğu üçüncü alanı ve onun nasıl olacağını iyi tanımlamalarıdır (1993, s.25).

Yabancı Dil Öğretim Programı üzerinde araştırma yapan araştırmacıların görüşlerine bakıldığında, Doğru (1996), dilin kültür ile ilişkisini dilin düşünce ile ilişkisinden ayırmanın mümkün olmadığını belirtmektedir. “Düşünce, dili etkileyip ondan etkilendiği gibi kültürü de etkiler ve ondan etkilenir. Bu kavramların arasındaki ilişki iç içe geçmiş, kaynaşmış bir ilişkidir” (Doğru, 1996, 22). Diğer bir deyişle, alanyazına göre dil ve kültür birlikte öğretilmelidir. Çetinkaya’nın da (2008, s.3) belirttiği gibi küreselleşen dünyada tek başına dilbilgisi öğretimi yeterli değildir, kelimelerin ve gramerin yanında asıl önemli olanın ülkelerin kültürel farklılıklarının ve bu farklılıkların neden olduğu olguları, dile yansımalarını ve dili kültürel kavramsal çerçeve içerisinde öğretmedir.

Yabancı dil derslerinin öğrenciler tarafından kolayca öğrenilmesi, öğretimin zevkli ve ilgi çekici olabilmesi için öğretilen yabancı dilin kültürüne ait öğelerin aktarımı son derece önemlidir. Tomalin ve Stempleski’ye (1993), göre kültür öğelerinin aktarılmasının yedi amacı vardır:

- Öğrencilerin, her insanın davranışında kültürün etkisi olduğunu anlamalarına yardımcı olmak.
- Öğrencilerin, yaş, cinsiyet, sosyal sınıf gibi değişkenlerin insanların konuşmalarında ve davranışlarında etkisi olduğunu anlamalarına yardımcı olmak.
- Öğrencilerin, hedef kültürdeki ortak durumlarda gösterilen ortak davranışların farkına varmalarına yardımcı olmak.
- Öğrencilerin bazı kelime ve cümleciklerin kültürün bir sonucu olarak hep aynı şekilde birbiri ardına geldiğinin farkına varmalarına yardımcı olmak
- Öğrencilerin, hedef kültürle ilgili genellemeleri objektif gözle değerlendirmelerine yardımcı olmak.
- Öğrencilerin, hedef kültürle ilgili bilgi toplama becerilerinin gelişmesine yardımcı olmak.

- Öğrencilerde, hedef kültürle ilgili merak uyandırmak ve onların o kültürdeki insanlara empati duymalarını sağlamak (Tomalin ve Stemplesli,1993, s. 6).

Brooks’a (1986) göre de, yabancı dil öğretiminde öğrenciye sunulması gereken kültürel öğelerin bazıları şunlardır:

- Selamlaşma, vedalaşma, arkadaşlar arası konuşmalar.
- İnsanları tanıştırma.
- Karşılıklı konuşmalarda yaşa, cinsiyete, yakınlık derecesine, sosyal statüye, resmiyete göre kullanılacak sözler ve kalıplar.
- Sorulmaması gereken sorular.
- Gelenekler, oyunlar, müzik, telefon konuşmaları.
- Mektup yazma.
- Birini davet etme, randevu verme, saatler.
- Yemek yeme ve içme alışkanlıkları
- Trafik vb (Brooks, 1986, s. 125).

Sadece yabancı dil öğretiminde değil, anadil öğretiminde de dil-kültür ilişkisi tabii olarak vardır. Çünkü insanın anadilini öğrenmesi, kültür edinmesinden başka bir şey değildir. En küçük konuşma edinimi bile düpedüz kültür edinimidir (Uygur, 1996, s.23).

Türkçe ve dil eğitimi ile ilgili ülkemizin saygın isimlerinden biri olan Firdevs Güneş, dil öğrenmenin amacını “öğrenci için gerekli bilgi, beceri ve tutumları oluşturmak ve bunları kullanarak gelişmesini sağlamak” olarak açıklamaktadır. (2013, s.25) Böylece öğrencinin dili, okul ve günlük yaşamında kimlik oluşturmak ve bir kültür alanı yaratmak için kullanacağını belirtir. Ona göre bu durum öğrencinin içinde yaşadığı kültürü öğrenmesini ve ona uyum sağlamasını kolaylaştırır. Özellikle yabancı dilin konuşulduğu ülkede yaşayan ve bu dili öğrenen yabancılar için benzer durum geçerlidir. Çünkü yabancı olan bu ortamı anlamak için öncelikle o toplumun dilini bilmek gerekir. Sadece dil, yabancı olunan o toplumu anlamaya yeterli olmayacağı için yabancı kültürü de öğrenmek bireyi yabancılıktan kurtaracak, uyum sağlamasını kolaylaştıracaktır. En basit olarak sokakta herhangi biri ile karşılaştığında ve iletişim kurması gerektiği durumlarda o dilde konuşması gerekecektir. “Her toplumun kendine has bir yaşama düzeni olduğundan, diller de toplumların bu yaşama düzenlerine uygun

birer konuşma ve yazma düzenine sahip (...)” (Korkmaz, 2005, s.740) olduğu için o dili yabancı dil olarak konuşan bireyin bu düzeni bilmesi lazımdır.

Dil tüm insanlarda ortak bir yetidir. Diller arasında yapıları açısından bir farklılık yoktur, sadece kültürel farklılıklar vardır. Örneğin tüm diller ‘anlam birimler’ ile “ses birimleri” içeren çift eklemli birer dizgedir. (Kıran, 2013, s.59) Bu yüzden özellikle yabancı dil öğretiminde, öğrenilen yabancı dilin daha anlamlı olabilmesi için o dilin kültürü de öğrenme sürecine dâhil edilmeli ve kültürel farkların dili öğrenen öğrenciler tarafından hissedilmesi ve görülmesi sağlanmalıdır. “Toplum ve kültürde ne varsa dilde ifadesini bulur. Dilde ne varsa, toplum ve kültürde asılları veya yankıları vardır. Hangisinin önce geldiği, felsefecilerin ve tarihçilerin kolay kolay çözemediği bir bilmecedir” (Güvenç, 2002, s.48).

Diller birbirlerinden farklı olsalar da ortaya koydukları ortak amaç iletişimdir ve bu iletişim aynı dili konuşan insanlar kadar farklı dilleri konuşanlar arasında da zamanla büyüyen bir gereksinim haline gelmiş ve bu doğrultuda yabancı dil öğrenme ihtiyacı ortaya çıkmıştır.

2.5. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

Özellikle, pozitif bilimlerdeki gelişmelerin eğitim felsefesi ve çağdaş dilbilime yansmasıyla birlikte, dil öğretimi bilimsel veriler ışığında yeniden şekillenmiş ve dil öğretimi felsefi bir temel üzerine oturarak gelişmiştir.

İlgili alanyazında çoğunluklu kaynaklar yabancı dil öğrenimi ile ilgili ilk çalışmaların 18. yüzyılda, öğrenilen yabancı dilin kurallarını saptayıp biçimlendirmekle başladığını belirtirken, bundan yaklaşık iki yüzyıl önce yabancı dil öğretiminin bilimsel boyutta tartışılmaya başlandığını da gözler önüne sermektedir.

Günümüze kadar gelen süreç içerisinde, yabancı dil öğretimi ile ilgili olarak birbirinden farklı çeşitli yaklaşımlar ortaya atılmış ve yaklaşımlar farklı dilbilimsel temeller üzerine inşa edilerek tartışılmıştır. Ferdinand de Saussure ile başlayan, araştırma nesnesi dili 4 eşzamanlı bir yöntemle inceleyen, yapısalcılık okulu (ekolü) ve onu izleyen Amerikan Yapısalcılık Okulu ile dil çalışmaları kuramsal dayanakları güçlü bir yapıya kavuşmuştur.

Noam Chomsky tarafından geliştirilen, bütün dillerde ortak evrensel dilbilgisi

arayışına ışık tutan Üretici Dönüşümsel Dilbilgisi, dillerin incelenmesinde ortaya konulan görüşlerin en yenisi ve en güçlüsü olarak kendini göstermiştir. Bu yaklaşım, dilbilim ve dil öğretiminde bilişsel paradigmanın belirginleşmesine ve yeni bir öğrenme kuramının tartışılmasına da zemin hazırlamıştır. Söz konusu bu durum, karşılaştırmalı dilbilim alanında farklı dillerin ortak ölçütlerle karşılaştırılmasına; dillerin ortak ve farklı özelliklerinin bulgulanmasına kaynaklık etmiştir. Karşılaştırmalı dilbilim verileri, yabancı dil öğretim modellerinin işlevsel kılınmasında ve yabancı dil öğretim kitaplarının hazırlanmasında etken biçimde kullanılmıştır.

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren, dilbilimin çalışma boyutlarının değişmesiyle birlikte dilin belirli bir bağlam içinde nasıl kullanıldığını ve dilsel gösterge ve kullanıcısı ilişkisini inceleyen yeni bir alan olan edim dilbilim ortaya çıkmıştır. Edim dilbilimin çalışma konuları arasında, sözcüklerin yorumlanması, konuşanların söz eylemleri nasıl kullanıp anladıkları, tümce yapılarının konuşan ve dinleyen arasındaki ilişkiden nasıl etkilendiği gibi başlıklar yer almaktadır.

Bu çalışmalar sonucunda oluşturulan ilkelerin yabancı dil öğretiminde uygulanması, dil kullanıcısı açısından iletişim yetisinin kazandırılmasının önemini artırmıştır. İletişimci yaklaşım dilin 5 iletişimsel boyutunu öne çıkardığından, yabancı dil derslerinde ve hazırlanan ders kitaplarında günlük dilin, özellikle iletişim amaçlı kullanımı amaçlanmıştır. Bunu yaparken, derslerde sık sık ülke bilgisi konuları çerçevesinde, söz konusu öğrenilen dilin, doğal iletişim ortamındaki kullanımını içeren özgün metinler kullanılmıştır. Dilbilimsel çalışmalar ve eğitbilimsel yaklaşımlar, yabancı dil öğretiminde, yöntem belirleme, araç- gereç seçimi ve değerlendirme biçiminin temellerini oluşturmuştur.

Dil öğretimindeki yöntemler, sınıftaki stratejilerdir ve en temelde, dili öğretmek için kullanılan farklı yollar olarak tanımlanabilir. Dil öğretme yöntemi, kuramsal bilgi ile uygulamayı birleştiren, kuramsal bilginin uygulanmasını sağlayan yoldur. Tanımda yer alan ‘kuramsal bilgi’ ifadesi ile anlatılmak istenen dilin ne olduğuna ilişkin dilsel yaklaşımlar, öğrenme ve ikinci dil edinmeye ilişkin geliştirilen öğrenme kuramlarıdır. Yöntemler, genellikle kuramsal yaklaşımlardan yola çıkarak, dilin ne olduğuna ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ilişkin inançları içinde barındırır. Bunun yanı sıra yöntemler, ders izlencelerinin, derste etkinlik türlerinin, ders malzemelerinin, derste öğretmen ve öğrenci rollerinin nasıl olacağına ilişkin belirlemeler yapar. İzlenice,

öğretme programının içeriği olarak tanımlanır. Bu bağlamda izlencelerin hazırlanmasında önemli olan, kullanılan yöntemdir (Lewis, 1994, s.2).

Yabancı dil öğretim yöntemlerindeki değişimler, tarih boyunca öğrencilerin ihtiyaçlarına göre belirlenmiştir. İnsanlar farklı özelliklerle ve farklı zihinsel yapılarla donatılmıştır, dolayısıyla her birey değişik yöntemlerle öğrenir ve öğrenim aşamasında farklı aşamalar geliştirir. Öğrenme stilleri de, bu yüzden, öğrenmenin doğasına uyumlu bir şekilde çeşitlilik göstermektedir. Pek çoğu bir önce kullanılmakta olan yönteme tepki olarak ortaya çıkmış ve o yöntemin noksanlıklarını tamamlamak için geliştirilmiştir. Geliştirilen yeni yöntemin daha etkili olduğu anlaşıldığında ise bu yöntem popülerite ve yaygınlık kazanmıştır (Richards ve Rodgers, 2001, s.2).

Ortaya çıkan bu yöntem ve metotların yanında, küresel köy haline gelen dünyamızda insana verilen değerin artmasıyla özellikle insanların düşünme ve öğrenme becerilerine ilişkin yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bilimsel esaslara göre geliştirilen bu modern yaklaşımlarda ise öğrenme sürecinde öğretmene ve öğrencilere yeni sorumlulukların yüklendiği görülmektedir. Artık, geleneksel yapıdan tamamen uzak, öğrencinin kendi kendine öğrenmesini esas alan ve öğretmenin yeni roller üstlenmesini hedef alan yaklaşımlar benimsenmektedir.

Yabancı dil öğretiminde, hangi öğretim yönteminin amaca ulaşmakta daha etkili olduğu ve hangi öğretim yöntemi ile daha iyi değerlendirme yapılabildiği kesin belli olmamakla birlikte, birçok öğretim yöntemi kullanılmaktadır (Freeman, 1986, s.1). Demircan (2005, s.6) Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri adlı kitabında ellinin üzerinde yöntem sıralamaktadır. Etkili bir yabancı dil öğrenimi, yalnızca alanda bilimselliği kesin olarak kanıtlanan, dil bilgisi ya da işlevselliği açısından belli bir gelişim basamağı izlenerek oluşturulan öğretime değil, daha çok öğrenme olgusunun öznesi olan öğrencinin kendisine bağlıdır. Bu nedenle, bütün insanlar için aynı oranda, en iyi verimi sağlayan, tek ve değişmez bir yabancı dil öğrenme ve öğretme yönteminin olmadığı söylenebilir.

Bu yöntemler kültür dinamiklerine göre farklılık gösterdiğinden 1982 Ekim ayında Avrupa Konseyi ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın ortaklaşa düzenledikleri Yabancı Dil Öğretim Programları konulu seminerde belirlenen belli başlı yöntemler sınıflaması esas alınmıştır. Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü tarafından onay verilen ve en

fazla kullanılan yöntemler şunlardır: (Demirel, 2012, s.35).

- 1- Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)
- 2- Direkt Yöntem / Dolaysız Yöntem (Direct Method)
- 3- Doğal Yöntem (Natural Method)
- 4- İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method)
- 5- Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method)
- 6- İletişimci Yöntem (Communicative Method)
- 7- Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)

Yabancı dil öğretiminde yaygın olan bu yöntemlerin yanı sıra daha az yaygınlık kazanmış bazı yöntemler de vardır. Bunlar şöyle sıralanabilir: ·

- 1- Telkin Yöntemi (Suggestopedia) ·
- 2- Danışmanlı (Grupla) (Community Language Learning) ·
- 3- Sessizlik Yöntemi (The Silent Way) ·
- 4- Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)
- 5- İşitsel-Görsel Yöntem (Audiovisual Method)
- 6- İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method)
- 7- Görev Temelli Yöntem (Task-Based Method)

2.5.1. Dilbilgisi-çeviri yöntemi (Grammar-translation method)

Bu yönetime göre, yabancı dil öğretimi, öğretilmesi hedeflenen dilden ana dile çeviri yaparak gerçekleştirilir. Özellikle dilbilgisi çevirileri, öğretilmesi hedeflenen dilin dilbilgisi kurallarını ayrıntılı bir şekilde incelemenin bir yöntemidir (Richards ve Rodgers, 2001, s.2).

Klasik Yöntem olarak da adlandırılan Dilbilgisi Çeviri Yöntemi, Eski Yunan ve Latincenin öğretimi için 18. yüzyıl sonlarında ortaya çıkmış bir yabancı dil öğretim yöntemidir ve 1960'lı yıllara dek etkisini sürdürmüştür. Dil öğretimi, ölü klasik dillerin incelenme biçimden etkilenecek oluşmuştur (Brown, 2001, s.18).

Dilbilgisi-Çeviri, öncelikle kaynak dil ve hedef dilin dilbilgisi kurallarının ayrıntılı bir analizini gerektirir. Öğrencinin ana dilin dil bilgisi kurallarına hakim olduğu varsayılır. Eğer kişinin ana dilinin grameri konusunda herhangi bir konuda bilgi eksikliği varsa hedef dili öğrenmesi mümkün değildir. Telaffuz konusuna yeterli odaklanma sağlanmadığı için bu yöntemle öğrenilen dil sözlü iletişimi sağlama

konusunda yetersizliklere yol açar. Öğrenci duyduğunu anlamakta ve konuşmakta problem yaşar. Öğretmenin otoriter tutumu, günümüzde kabul gören öğrenci merkezli öğretim anlayışıyla da bağdaşmamaktadır. Sözcük dağarcığı kullanılan metinlerle sınırlı olduğundan, öğrencinin söz varlığı da yeterince gelişemez. (Memiş ve Erdem, 2013, s.297) Yöntem, yazma yeteneğini, dilbilgisi kurallarını, çeviri becerilerini ön plana çıkarırken konuşma, dinleme gibi diğer temel dil kazanımları ister istemez arka plana atar. Kural öğrenme, akla dayalı çözümlemeler ve karşılaştırmalı çalışmaların önemli bir yer tuttuğu bu geleneksel yöntemde, dil bir sözcükler bütünü şeklinde ele alındığı için dilin sözlü kısmı ve konuşma becerisi önemli bir yer tutmamaktadır.

2.5.2. Direkt yöntem / dolaysız yöntem (Direct method)

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi gibi Direkt Yöntem de oldukça eski yöntemlerden biridir. Bu yöntem Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi'nin tersine yabancı dili iletişim amaçlı kullanmaya önem vermektedir. Bu yöntemde kullanılan en önemli kural çeviri yapmaya izin verilmemesidir. Anlatılmak istenen bilgiler öğrencinin ana dili kullanılmadan görsel materyallerle desteklenerek öğrenciye aktarılmaktadır (Freeman, 2000, s.24).

Bu yöntemde bir dilin, en iyi sınıf içinde aktif olarak kullanılarak öğrenilebildiği düşünülmektedir. Öğrencilerden, öğrendikleri dilin dilbilgisi kurallarını, dili kullanırken kendileri keşfetmeleri beklenir. Aslında burada doğal dil öğrenme kurallarının bir tekrarı söz konusudur ve Direkt Yöntem Doğal Yaklaşım olarak bilinen öğrenme yaklaşımının en belirgin yöntemlerinden biri olmuştur (Richards ve Rodgers, 2001, s.9).

Bu yöntemde öğrenciler öğretimin her aşamasında aktiftir. Derse karşı ilgilidirler. Konu uzun uzadıya anlatılmaz. Öğrenciyi sıkacak ağır dilbilgisi kurallarına yer verilmez. Bunun yerine öğretilmesi gereken en genel kurallar kavratılır. Örneğin; öğrenci diyalogdaki örnek kelimelerle düzenli eril çoğul ve düzenli dişil çoğul kelimelere gelen ekleri kavrar. Düzensiz çoğulları ise kulak aşinalığıyla pratiğe dökmeye çalışır. Öğrenci anadile yer verilmediği için bütün öğrendiklerini hedef dille zihnine kodlar. Ders zevkli geçer. Özellikle çoğullar konusunun öğretiminin ilk aşamaları için kullanılabilecek, öğretmen ve öğrenci açısından zevkli bir yöntemdir.

Fakat bu yöntemin de bazı eksiklikleri vardır. Anadil kullanılmadığı için öğrenciler anlamakta zorlanır. Konuyu genel hatlarıyla bildikleri için konuların ilerleyen aşamalarında karmaşa yaşanabilir. Pratik konuşmaya yer verildiği için her

derste bir kural öğretilir. Kalabalık sınıflarda ders gürültü ve şamata nedeniyle bazen işlenemez duruma gelebilir. Mantığı öğretilmeden yapılan pratik alıştırmalar hataları da beraberinde getirebilir.

Direkt Yöntem, kendisinden sonra gelecek İşitsel–Dilsel Yöntem’in de öncüsü konumundadır.

2.5.3. İşitsel-dilsel yöntem (Audio-lingual method)

Amerika’nın İkinci Dünya Savaşı’na girmesiyle savaşa dâhil olan ulusların dilini konuşacak ve iletişimi sağlayacak askeri personelini yetiştirmesi amacıyla Amerikan devletinin üniversitelerden sadece ordu için geliştirilmiş özel bir yabancı dil öğretme programı hazırlamasını istemesi (Ordu Uzman Eğitim Programı) bu yöntemin temelini atmıştır (Brown, 2001, s.22).

İşitsel-Dilsel Yöntem dilin sözlü yönüne öncelik tanıyan, bu becerileri davranışçı öğrenme yorumlarından yararlanarak diyaloglar ve sözlü alıştırmalar kullanarak dil yapılarını belli bir sıraya göre öğretmeyi amaçlayan bir yabancı dil öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım akıcı dil kullanımının, çok pratik yapmakla gelişecek alışkanlıklara bağlı olduğu inancından oldukça etkilenmiştir. Bu pratiklerin çoğu dil laboratuvarlarında saatlerce sözel alıştırmaların tekrarlanmasıyla gerçekleşir (Demircan, 2005, s. 182).

Bu öğretim yönteminde ezber çok büyük yer tutar. Çünkü dil öğrenimi, temelde mekanik bir alışkanlık geliştirme sürecidir. Diyalogları ve kalıpları ezberleyerek hata yapma oranı en aza düşürülür. Öğretilmesi amaçlanan şeylerin yazılı olarak gösterilmesinden önce sözlü olarak gösterilmesinin daha önemli olduğu düşünülür. Sürekli tekrarlarla pekiştirme sağlanır (Richards ve Rodgers, 2001, s.45).

İşitsel-Dilsel Yöntem kullanan öğretmen, öğrencinin dili iletişim içinde kullanmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Öğrencinin konuşması ve konuşulanları anlamasını ön planda tutan öğretmen, öğrencilerin durup düşünmeden dili kullanması gerektiği iddiasıyla öğrencinin çok fazla tekrar yapmasını sağlar. Bu yolla yabancı dil öğrencisi alışkanlık geliştirebilir ve dili otomatik olarak kullanabilir. Öğrencinin derslerde sahip olduğu rol genelde taklide dayanır. Öğrenci öğretmenin söylediklerini taklit eder ve yapı ve sözcükleri ezberler. Öğrenci öğretmenin yönergelerine mümkün olduğunca çabuk uymalıdır çünkü ondan öğrenimin otomatikleşmesi için düşünmeden

ve bilinçsiz şekilde üretim yapması beklenmektedir (Freeman, 2000, s.45).

2.5.4. Bilişsel yöntem (Cognitive-code method)

Bilişsel Yöntem 1960'lı yıllarda ünlü dil bilimci Noam Chomsky'nin görüşleri üzerine kurulmuştur. Yöntemi geliştiren ve tanınmasına katkıda bulunan diğer iki önemli bilim adamı ise bilişsel psikolog John Bissell ve dilbilimci Kenneth Chastain'dir. Bu bilim adamları, dilin alışkanlık olma dışında yaratıcı bir süreç olduğunu savunur.

Yöntem, temellerini Chomsky'nin "... dil öğrenimi bir alışkanlık ve koşullanma (şartlanma) sorunu değil yaratıcı bir süreçtir, kişinin dışındaki tepkilerden çok akılcı, zihinsel etkinliğini yansıtır..." lafından alır. Chomsky, dil olgusunu dili nasıl kullanacağımızı gösteren dil edimi ve dili kullanma yeteneğimizi gösteren dil yetisi olarak ikiye ayırmıştır. Chomsky'e göre yaratım bir süreçtir, zihinsel bir etkinlik gerektirir. Bu görüş, bilişsel öğrenme yönteminin temelini oluşturur. Bilişsel öğrenmenin kuramcılarından Ausubel'e göre, var olan bilgilerin üzerine yeni bilgilerin eklenmesiyle anlamlı öğrenme meydana gelir. Dilin öğrenilmesi yaratıcı bir süreçtir, öğretmen de bu süreçte dili düşünerek dil öğrenmeyi kolaylaştıran bir rehberdir (Demirel, 2012, s.44).

Chomsky'e göre dil kullanımının yaratıcı olması için öğrenciler açısından ortam yeni olmalıdır. Diyalog belleme ve ezberden okuma, konuşan açısından yaratıcı sayılmaz. Chomsky cümle çözümlemelerini Yüzey Yapı ve Dip Yapı (Surface ve Deep Structure) olmak üzere ikiye ayırır.

Yüzey yapı okuduğumuz ve duyduğumuz yapıdır. Dip yapı ise anlamla ilişkilendirilir. Örneğin, John is eager to please cümlesi John hoşnut etmeye istekli anlamına gelirken, John is easy to please cümlesi John'u memnun etmek kolay anlamındadır. Bu iki tümcenin anlamı ayrıdır.

Bilişsel yöntemde asıl amaç dili kullanma yani daha önce duyulmamış kelimeleri kendi kendine oluşturabilme yeteneğidir. Pratik konuşma denildiğinde aklımıza hep bize verilen pratik konuşma kalıpları gelmektedir. Burada ise kalıp ifadeler yoktur. Bu yöntemle öğrencilerin karşılaştıkları duruma uygun özgün cümleler kurabilir hale gelmeleri amaçlanır.

Demirel, bilişsel öğrenme yönteminin özelliklerini şöyle açıklar: (2012, s.45)

1. Dil bir alışkanlık geliştirme değil bilinçli olarak kuralları öğrenmedir.
2. Telaffuz öğretimine ayrı bir öğretim etkinliği olarak yer vermeye gerek yoktur
3. Özellikle duyduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine önem verilmelidir.
4. Grup çalışması ve bireysel eğitim desteklenmelidir.
5. Dilbilgisi kuralları tümevarım ve tümdengelim yoluyla öğretilmelidir.
6. Dört temel beceri öncelik sonralık sırasına göre değil önemine göre eşit olarak geliştirilmelidir.
7. Anadilinin kullanılmasına ve çeviriye izin verilir.
8. Her şey bir bütünlük içinde öğretilmelidir ve gerektiği zamanlarda görsel ve işitsel araçlardan ve diğer tekniklerden yararlanılmalıdır.
9. Ana amaç dilde ve her iki dilin kültüründeki yeterlilik ideal amaçtır.
10. Öğretmen ve öğrencinin tutumu, sınıf-içi etkileşim, iyi bir öğrenme ortamı için çok önemlidir. Öğretmen, kesin yetkiyi temsil eden kişi olarak değil, öğrenmeyi kolaylaştırıcı kişi olarak görülür.

Bilişsel Yöntem ile anadili kullanmak öğretmen ve öğrenci açısından büyük kolaylıktır. Ezber bu yöntemde kullanılmaz. Öğrenciler de ezberi hiç istemezler. Onlar için en sıkıcı durumlardan biri ezberdir. Belki bu, öğrenci açısından olumlu bir durum olarak görünebilir. Yöntemin en büyük dezavantajı ise kullanılış ve başarı oranı yüksek bir yöntem gibi görülmesine rağmen uygulanmasının zor olmasıdır. Uygun öğrenci profili ve yeterli kapasiteye sahip bir öğretmenle başarı sağlanabilir, fakat bu yöntemin yanı sıra farklı yöntem ve tekniklerin de uygulanması gerekmektedir. Konu anlam bütünlüğü sağlayacak şekilde bölünerek anlatılırsa daha başarılı olunabilir.

İsveçli dilbilimci Mats Oskarsson'a göre İşitsel-Dilsel Yöntem ile Bilişsel Yöntem iki bakımdan birbirinden ayrılır: 'Dilin ne olduğu' ve 'Dilin nasıl edinildiği'. Bu yönde araştırma yapan Oskarsson sonuçlarını kısaca üç maddede özetlemiştir: 1- Dilbilgisi kuralları ruhsalimsel açıdan gerçektir. 2- İnsanlar yabancı dil öğrenme yeteneği doğuştan gelir. 3- Yaşayan bir dil, aynı zamanda düşünebilen bir dildir (Oskarsson, 1974, s.19).

2.5.5. Doğal yöntem (Natural method)

Doğal Yöntem, Kaliforniya'da İspanyolca öğretmeni olan Tracy Terrel tarafından 1977 yılında bir fikir olarak ortaya atılmış (Natural Approach) ve daha sonra

dilbilimci Stephen Krashen'in de katkılarıyla 1983 yılında aynı adda bir kitabın yayınlanmasıyla genel hatları çizilmiştir (Richards ve Rogers, 2001, s.128).

Doğal Yöntem'de yabancı dil öğreniminde geçen süreç, anadil ediniminde geçen süreç ile aynıdır. Bu sebeple yabancı dil öğretiminde anadil edinimindeki aşamalar göz önünde bulundurulmalıdır. Noam Chomsky'ye göre beyinde bir dil düzeneği vardır ve insan dil yetisi ile dünyaya gelir. İnsan beyni duyduklarını ve gördüklerini bu dil yetisi sayesinde içselleştirir ve zihnine yerleştirerek bu bilgileri kullanabilir. Bu yeti, öğrenilen sınırlı sayıda kuralla sınırsız sayıda tümce kurulmasını sağlar (Grabe, 1992, s.39). Öğrencinin öğrendiği sözcüğü bağlam içinde görmesi sözcüklerin semantik genişliğini anlamasını sağlar. Kelime öğretimiyle metinden anlam çıkarılabilir, anadil kullanmaya gereksinim duyulmaz (Demirel, 2012, s.44).

2.5.6. İletişimci yöntem (Communicative method)

1970'lerin sonlarına gelindiğinde eğitimciler öğrencilere dilin kurallarını ve yapısını öğretebildikleri halde öğrencilerin hedef dilde iletişim kuramadıklarını fark etmeye başladılar. Bir şeyi ne zaman ve nasıl söyleyeceklerine karar vermek, dili doğru şekilde iletişim amaçlı kullanabilmek öğrencilerin asıl odaklanması gereken nokta olarak ortaya çıkmaya başladı (Freeman, 2000, s.121).

Bu yaklaşıma göre tümcelerin iki farklı değeri vardır. Bunlardan biri kullanımla (usage) ilgili diğeri ise kullanma (use) ile ilgili değerleridir. Eğer cümledeki sözcüklerin anlamlarını ve bu sözcüklerin arasındaki dil ilişkilerini anlayabiliyorsak bu cümle bir önerme niteliği kazanır. Ancak cümlelerin anlam kazanabilmesi kendisinden önceki cümlelerle de ilişki halinde olmasını gerektirir. Bu da cümlelerin kullanma değeridir. Bu yönden düşünüldüğünde İletişimci Yöntem hem etken hem de edildir. Cümlelerin sözcük anlamlarıyla ve sözcüklerin arasındaki ilişkilerin anlaşılması okumanın anlama boyutudur. (comprehending) Sözcük ve cümlelerin birbirleriyle olan ilişkilerinin ve aldıkları değerin anlaşılması ise okumanın yorum boyutudur (interpreting). Okuma işlemi yorum boyutuyla aynı zamanda bir sorgulama sürecidir (Widdowson, 1978, s.63).

Widdowson'a göre yabancı dil öğretiminde metinlerin iki özelliği taşıması gerekir. Birincisi cümlelerin dilbilgisi yönünden ve sıralama bakımından uyumu (cohesion), diğeri ise bu cümlelerin toplamda anlamlı bir bütün oluşturabilmesidir.

Geleneksel yöntemlerde birinci özellik geçerlidir. Fakat İletişimci Yöntem'de metinlerin anlamlı bir bütün oluşturması (coherence) üzerinde durulmaktadır. Dolayısıyla okuma öğretimi söz konusu ise gerek metinlerin seçiminde gerekse öğretim aşamasında bu anlamlı bütünün oluşturulmasına dikkat edilmelidir. Alıntı metinler öğrencilere bir şekilde hitap etse de doğallığı bozar. Sadeleştirilmiş metinleri (simplified) ise gerçekliği ve anlam bütünlüğünü bozduğu için kesinlikle önermemektedir (Widdowson, 1978, s.70).

İletişimci Yöntem, dille iletişim kurulmasında dilbilgisi kurallarının yanında bazı kullanım ve konuşma kurallarının da olduğunu vurgular. Dil öğrenmenin temelinde yatan ana amaç dilin asıl işlevi olan yazılı-sözlü iletişimin sağlanmasıdır. Buna göre, dilin kurallarından çok bir iletişim aracı olarak kullanılması önem taşır. Dil öğretiminde kurallarına uygun cümle aşaması son aşama olmalıdır. Dil öğrenme sürecinde öğrencinin geçirdiği zihinsel süreç önemli bir yer tutar. Bu yaklaşıma göre, öğrenciler kalıpları ezberlemek yerine, öğrendiklerini anlamaya ve kavramaya yönlendirilir. Geçirdiği zihinsel süreç sonrasında amaç anladıklarını ve kavradıklarını uygulama sahasına koymalarını sağlamaktır (Hengirmen, 1999, s.31-36).

Yöntemin bazı özellikleri şu şekilde ele alınabilir: (Richards ve Rodgers, 2001, s.64)

1. Öğrenenlerin dil öğrenmesi için gerekli olan, o dili iletişimde kullanmalarıdır.
2. Sınıf içi etkinliklerin amacı, özgün ve anlamlı iletişim olmalıdır.
3. Akıcılık, iletişimin önemli bir boyutudur.
4. İletişim, farklı dil becerilerinin birleşimini içerir.
5. Öğrenme, yaratıcı yapılandırma sürecidir ve deneme-yanılma içerir.

İletişimci Yöntem'de anadil ders içinde kontrollü ve sınırlı bir biçimde kullanılabilir. Gereken yerlerde çeviriye başvurulabilir. Ders içinde rol üstlenme, röportaj, oyunlar, ikili veya grup çalışmaları gibi farklı metotlar kullanılabilir. Diyaloğ çalışmaları zamanla ilerletilip zenginleştirilir. Diyaloğ başlarına veya sonlarına, daha önce öğrenilmiş konularla veya günlük durumlarla ilgili uygun cümleler eklenerek diyalog içinde boş cümleler bırakılıp öğrenciden tamamlaması veya aynı işleve sahip cümlelerin öğrenci tarafından eşleştirilmesi istenir (Hengirmen, 1999, s.37).

2.5.7. Seçmeli yöntem (Eclectic method)

Seçmeli Yöntem, Henry Sweet ve Harold Palmer isimli iki dilbilimci tarafından uygulamaya konulmuştur. Seçmeli yöntem bir yöntem değildir, yöntemlerin bir karmasını yapmaktır. Belli bir yöntemden çok, eğitim amacına uygun yöntemleri seçme ve uygulama tekniğidir. Temel ilke, tek ve kesin bir yaklaşım yerine, hedeflenen dil eğitimi için uygun özellikleri ve genel prensipleri taşıyan her yöntemin en üst fayda sağlayacak şekilde bir arada kullanılmasıdır. Dil öğretimini hedefe taşıyacak her yöntem ve araçtan maksimum fayda sağlanması esas amaçtır. Öğretmen, dil öğretim yöntemlerinin en iyi ve yararlı özelliklerini seçer ve amacı doğrultusunda kullanır (Hengirmen, 1999, s.40).

Demircan, Seçmeli Yöntem'i "Bilinen yöntemlerin amaca en uygun ve öğretimde en başarılı olan yerleri seçilerek birbirleriyle en verimli biçimde uyuşturulmasıyla elde edilen yönteme seçmeli yöntem" şeklinde ifade eder. Ona göre çok değişik beceriler, istekler, eğilimler ve güdülenmelerle bir araya gelmiş bir sınıfta hangi aşamada hangi tekniğin kullanılacağını seçmek öğretmene bırakılmalıdır (Demircan, 2005, s.162).

2.5.8. Telkin yöntemi (Suggestopedia)

Esinlenmeli Yöntem ya da Telkin Yöntemi olarak dilimize çevrilen Suggestopedia, Bulgar ruh bilimci ve eğitimci Georgi Lozanov tarafından 1960 sonrasında geliştirilmiş oldukça hızlı bir öğretim biçimidir.

Suggest ve pedagogy kelimelerinden oluşmuş olan Suggestopedia eğitimsel öneri anlamına gelir. Yöntemin başlıca amacı öğrencilerin rahatlatılmış ortamında öğrenim görmeleridir. Öğretim sürecinin en önemli noktalarından biri öğrenci için yaratılmış rahat ortam ve müziktir.

Duvarları hoş ve neşeli posterlerle süslenmiş, rahatsız etmeyecek şekilde ışıklandırılmış, öğrenciler için rahat koltukların bulunduğu bir ortamda ders yapılır. Çalışmalara amaca uygun olarak seçilmiş müzik eşlik eder. Anlama güçlüğü ortadan kaldırmak için öğrencilere verilen diyaloglar sağda yabancı dilde solda ise ana dilde tercümesi ile birlikte verilir. Öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri için onlara yalancıkdan bir isim ve bir meslek verilir. Böylece kişiliğini korumaya yatkın olan öğrencilerin kendilerini bu yeni biyografiler altında rahat hissetmeleri

sağlanır(Demircan, 2005, s.188-189).

Burada ana amaç öğrenimi engelleyecek bariyerleri kaldırmaktır. Öğrenim son derece neşeli ve rahat bir ortamda gerçekleşir. Öğrenciler duvarlardaki ve etraflarındaki materyallerden istem dışı da olsa öğrenirler. Dilbilgisi kuralların üzerinde fazla durulmaz. Ana dil ve tercüme yöntemi kullanmakta sakınca görülmez. Müzik, resim gibi sanatsal öğelerin derse katılması ile öğrencinin bilinçaltına daha rahat ulaşılabildiği düşünülür. Yapılan hatalar çok nazik şekilde ve öğrenciye kendini kötü hissettirmeden düzeltilir (Freeman, 2000, s.78).

Telkin yöntemi kalabalık olmayan sınıflar için ideal olan bir dil öğretim yöntemidir. Temel amaç derste öğrencinin stresini ve kaygısını gidermektir. Böylece öğrenci ders içerisinde kendini rahat hisseder ve neticede kendini ifade etme cesaretini bulur. Bu sayede öğrencinin dil öğrenme isteği yükselir ve hızla öğrenmeyi sağlar (Freeman, 2000, s.73). Günümüzde Lozanov'un öne sürdüğü bu fikirler ve yöntem pek çok Avrupa ülkesinde kullanılmaktadır. UNESCO tarafından önerilen Suggestopedia, günümüzde “hızlı öğrenme, çok seviyeli öğrenme ve süper öğrenme” adlarıyla uygulanmaktadır.

2.5.9. Danışmalı (Grupla) yöntem (Community language learning)

Öğrenme sürecinin merkezine öğrenciyi yerleştiren bu yöntem, 1960'lı yıllarda Amerikalı psikiyatrist Charles Curran (1899-1978), Paul G. La Forge ve Carl R. Rogers tarafından geliştirilmiştir. Yabancı dil öğretiminde hata yapma kaygısının, öğrencilerde kendilerini iyi bir şekilde ifade edemediği sorunundan yola çıkarak geliştirilen bu yönteme göre, öğrencide oluşan korkuyu ortadan kaldırmak amacıyla öğretmene ek olarak, öğrencinin de kimi sorumluluklarının olması gerektiğini savunmaktadır (Demirel, 2012, s.60).

Grupla dil öğretiminde öğretmen değil artık öğrenci rolü aktiftir. Öğretmen öğrencileri daire halinde ya da bir kaç grup şeklinde yerleştirerek amaca ulaşmaya çalışır. Öğretmen artık öğrencilere öğretmek değil onların yardımcısı rolünü alır. Öğrenciler kendi gruplarında danışman olarak bir öğrenciyi seçebilir. Bu tür yöntem öğrencilerin birbiriyle rahat iletişime geçmesini sağlar. Öğretmen ise sadece dışarıdan gözetmen ya da izleyici olabilir. Bu yöntemde öğrencilerin amaç dille birlikte ana dilini kullanması mümkündür. Böylece her iki dilde konuşarak öğretmen ve öğrenci arasında

olumlu tutum ve davranışlar önem kazanır.

Danışmalı (grupla) öğrenmenin yararlarını şu şekilde sıralanabilir: (Senemoğlu, 2005, s.497)

1. İşbirliğine dayalı öğrenme öğrencilerin öğrenmeye güdülenmelerine ve dikkatlerini sürdürmelerine yardım etmektedir.
2. Özellikle düşük yetenekli öğrencilere, problem çözme ve üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasında etkili olmaktadır.
3. Bireyin, dünyayı diğer insanların bakış açısından görme yetisi kazandırmaktadır. Böylece öğrencilerde empati kurma becerileri artmakta; onlar özel eğitime muhtaç çocukları daha kolay kabul ederek onların gelişimleri için rehberlik etmektedirler.
4. Öğrenciler başkalarının fikirlerine saygılı olmayı, hoşgörülü olmayı, tartışmayı öğrenmektedirler.
5. Öğrenme sırasında öğrencinin akranlarıyla etkileşimde bulunması, ona zevk vermekte; öğretme – öğrenme ortamı öğrenciler için eğlenceli bir hale gelmektedir.
6. İşbirliğine dayalı öğrenme, gruptaki her bireyin katkısını gerektirdiğinden öğrencilerin özsaygı ve özyeterlilik duygularını geliştirmelerine yardım etmektedir.
7. Öğrencilerin hata yapma korkusu ve kaygı düzeyini en aza indirerek öğretme – öğrenme sürecine etkin katılımlarını sağlamaktadır.
8. Öğrencilerin “ait olma” gereksinimlerini karşılamalarına yardım etmektedir.

Başlıca grupla öğretim teknikleri arasında gösteri tekniği, soru-cevap tekniği, rol yapma ve drama, eğitsel oyunlar, beyin fırtınası, benzetim, ikili ve grup çalışmalarını sayılabilir.

2.5.9.1. Gösteri tekniği

Bir işin nasıl yapılacağını gösteren ya da genel hatlarıyla bunu sunan Gösteri Tekniği, görme ve işitme duyularına hitap eder ve uygulama düzeyindeki davranışların kazandırılmasına yöneliktir. Gösteri Tekniği’nde öğretmen bir olayı gösteri yoluyla göstererek öğrencilerin duyu organlarına hitap eder. Öğrenciye önce yapacakları gösteri tekniğiyle gösterilirken sonra bunları öğrencinin yapması beklenir. Öğrenciler bu şekilde bilgi ve beceri kazanırlar ve yabancı dil derslerinde güzel konuşma ve yazma becerileri gelişir. Gösteri Tekniği sayesinde öğrenci gördüğünü daha iyi öğrenecek ve gösterilen daha çok aklında kalacaktır.

Gösteri tekniği; model, diyagram ya da gerçek bir nesne, slâyt, film şeridi, basit çizimler, hareketli filmler, resim, semboller kullanılarak uygulanabilir. Önemli olan bu araçların hangisi ya da hangilerinin kullanılacağına karar vermektir. Aynı zamanda

hedef iyice belirlenirken zaman kavramı da gözden çıkarılmamalıdır. Zamanın yetip yetmeyeceği iyice değerlendirilmelidir. Öğrencilerin olaya nasıl katılacakları onlara hangi sorular sorulacağı ve not alıp almayacakları önceden belirlenmelidir (Demirel, 2012, s.58).

2.5.9.2. Soru cevap tekniği

Soru-cevap tekniği Socrates'ten günümüze kadar soru yoluyla düşündürmeye ve bunları yazılı ya da sözlü şekilde ifade etmeye dayanır. Soru-cevap tekniği öğretimi daha etkili kılmak anlatma tekniğinin rutinliğini ortadan kaldırmak için geliştirilmiştir. Bununla birlikte eğitimde meydana gelen çağdaş değişimlere rağmen önemini hala korumaktadır (Aykaç, 2005, s.134).

Bu teknik öğretmenler tarafından en sık kullanılan tekniktir. Öğretmen konunun her aşamasında bu tekniği kullanabilir. Konuya başlamadan önce ön bilgileri kontrol etmek için, konunun anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için ya da konu sonunda konuyu pekiştirmek için kullanılabilen bir tekniktir. Teknik, öğrencilere öğretilen bilgilerin hatırlanma seviyesini belirlemeye yönelik olduğu için bazı olumsuzlukları da beraberinde getirebilir. Öğrencinin bilgiyi hatırlama seviyesini belirlemeye çalışırken derse istenen düzeyde iştirak seviyesi düşer. Buna rağmen soru cevap tekniği günümüzde önemini korumaktadır. Tekniğin uygulanışı oldukça basittir.

Bu teknikte öğretmen öğrencilere konu ile ilgili soru sorar. Belirli bir süre verir. Süre sonunda öğrenciye söz hakkı verilir. Öğrenci soruyu cevaplayamazsa ya da yanlış cevaplarsa diğer öğrencilere söz hakkı verilir. Öğrenciler tarafından cevaplanan soruyu öğretmen de gerekli yerlerde düzenleyerek tekrar eder.

2.5.9.3. Rol yapma tekniği ve drama

Rol yapma tekniği, yaşantıların ve duyguların yeniden canlandırılmasına dayanır. Yeniden canlandırma ise öğrencinin kişiliğinin gelişmesini sağlar. Öğrenci ses, diksiyon, telaffuz, dinleme, beden dili gibi unsurları çalışmış olur. Rol yapma tekniği, örgün eğitimin tüm derslerinde kullanılabilir.

Drama ve rol yapma kavramları terminolojik olarak birbirlerinin yerine kullanılsa da aralarında fark vardır. Rol yapmak, dramda kullanılan etkinliklerden biridir. Dramda roller, rol yapma tekniğinden daha ön plandadır. Ama her ikisi de

öğrencinin sosyal becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Bu iki yöntemde de öğrenci kendi kişiliğini bulur, diğer öğrencilerle empati kurmayı öğrenir, onların ne düşündüğünü ve hissettiğini daha iyi anlar. Öğrenci etkinlikler sırasında hiçbir şey yapmadan otursa bile süreci anlamaya çalıştığı için etkin durumdadır.

2.5.9.4. Eğitsel oyunlar

Eğitsel Oyunlar, yabancı dili iletişim amacı için kullanmada en iyi tekniğe örnek teşkil eder. Çünkü eğitsel oyunlarla konular daha ilgi çekici hale gelebilir. Bu da en katılımsız pasif öğrencinin bile harekete geçmesini sağlar. Sonuç olarak, öğrenilen konular daha iyi anlaşıldığı gibi kalıcılık düzeyleri de yüksek olur. Oyunlar öğretmen tarafından seçilirken tüm öğrencilerin kolay anlayabileceği tarzda sade ve kolay olmalıdır. Daha doğrusu farklı düzeylerdeki öğrencilerin seviyelerine uygun olmalıdır. Oyun belli bir amaca yönelik olmalıdır. Amaç dil yeterli seviyede öğrenilmelidir ki oyunun kuralları net anlaşılabilir. Öğretmen dilin kullanımının kurallarından daha önemli olduğu anlatmalı ve dilin sınıf ortamında rahat bir biçimde kullanımına imkân sağlamalıdır. Oyun ve eğitim birbirinden ayrılmaz kavramlardır. Teknik öğrencilerin derse olan ilgilerini artırmaya yöneliktir. Oyun tekniği ile konular daha ilginç hale gelmektedir (Demirel, 2012, s.59).

2.5.9.5. Beyin fırtınası tekniği

Beyin fırtınası, bir konuya çözüm getirmek amacıyla grup üyelerinin fikirlerini analiz etmeden ortaya ifade etmesi ve tüm bu fikirlerin daha sonra analiz edilerek değerlendirilmesidir. Bu teknik öğrencilerin dikkatli ders dinlemesini, konuya odaklanmasını, araştırma yapmasını, kişisel fikirlerini açıklamasını ve savunmalarını gerçekleştirmesini sağlar. Öğrenciler bu tekniği uygularken eğlenir ve konuşma açısından kendilerini güvende hisseder.

2.5.9.6. Benzetim

Benzetim, öğrencilerin bir olayı gerçek varsayarak olay üstünde eğitici çalışmalar yapmalarına imkân verir. Gerçeğe benzeyen bir model yardımıyla gerçekleştirilir. Daha doğrusu gerçek olaya benzeyen yapay bir sorun ele alınır. Gerçek durumlar bir model üzerinde, diyagram biçiminde sembolik yollarla ve resimlerle oluşturulmaya çalışılır. Gerçek durumlar oluşturulmaya çalışılırken yer ve zaman kavramında bazı kısıtlamalara gidilir. Yani sadece gerçek halin gerekli yönleri

belirlenir. Benzetimleri sosyal süreç ve taktik karar olarak gruplayabiliriz. Sosyal süreç benzetimleri öğrencileri konuları yorumlamaya ve sosyal hedeflere ulaşmaya yönlendirir. Taktik-karar benzetimlerinde ise hedef öğrencilerin karmaşık bir sorunu çözümlerken birbirlerinden etkilenmeleri sonucu mantıki ve inanılır bir neticeye varmasını sağlamaktır (Demirel, 2012, s.58).

2.5.9.7. İkili ve grup çalışmaları

İkili ve grup çalışmaları öğrenci merkezli bir tekniktir, sınıftaki öğrenci sayısına göre öğrenciler dört kişiyi geçmeyecek şekilde gruplara ayrılır. Tekniğin amacı öğrencileri hata yapma korkularından ve iç kaygılarından kurtararak dersi daha verimli kılmaktır.

İkili ve grup çalışmaları için, öğrenciler ikili çalışmaya alıştıktan sonra, öncelikle onların nasıl gruplara ayrılacağı düşünülmelidir. İkili çalışmanın önce gelmesinin sebebi öğrencilerin davranışlarını daha kolay kontrol edebilmesinde yatar. Ayırma işlemi arkadaşlıklar, değişik yetenekler, ortak zevkler gibi kavramlara göre yapılmalıdır. Çıkacak sorunları önleyebilmek için dikkatli bir planlama, amaca yönelik bir etkinlik uygulanması ve yeterli derecede yabancı dil kullanımını gerektiren etkinliklerin seçilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin yaşları büyükse niçin küme ya da ikili çalışma yaptırıldığı da açıklanabilir. İkili ve küme çalışmaları çocukların toplumsallaşmasını sağlar.

2.5.10. Sessizlik yöntemi (The silent way)

Sessizlik Yöntemi, Caleb Gattegno tarafından ortaya konulan bir yabancı dil öğretim yöntemidir. Öğretime ağırlık vermek yerine öğrenime öncelik tanıyan bir yöntemdir. Öğretmen sınıfta bir gözlemci gibidir, ilgi dağıtıcı tüm eylemlerden kaçınır, çok gerekmedikçe müdahale etmez. Öğretmen konuşmadan bu öğrenimi yönlendirdiği için bu yönteme sessiz yol denilmiştir (Demircan, 2005, s.2008).

Gattegno, dil öğretiminde doğal yöntemler yerine yapay ve aşırı güdümlü olan bir yol kurulmasını önermiştir. Sessizlik Yöntemi'nin temel araç gereci renkli tablolar ve renkli çubuklardır. Her çubuğun anlamı vardır. Öğretmen, çubukları kullanarak komutlar vererek dilin sadece kendisinin değil ruhunun da kavranmasına yardımcı olur. Bu tablolara ek olarak genellikle sayıları olan 500 ile 800 kelime içeren kelime tabloları da kullanılır. Kelime ve yapıların bunlara karşılık gelen anlamlarıyla renk çubukları

yolu ile bağlantılarının kurulması sırasında çeviriden kaçınılır (Richards ve Rodgers, 2001, s.99).

Yöntemin temel özellikleri ve kapsadığı düşünceler şu şekildedir: (Freeman, 2000, s.85)

“Dil bir kalıbı tekrar ederek öğrenilemez. Hatalar önemlidir ve öğrenme için gereklidir. Anlam çeviri yoluyla değil, öğrencilerin algılamalarına odaklanarak gerçekleştirilir. Öğrenme zaman alan uzun bir süreçtir. Dikkatin derse verilmesi öğrenmenin anahtarıdır. Öğrencilerin hareketleri öğretmene öğrenip öğrenmedikleri konusunda bilgi verir. Öğrenciler arkadaşlarına ve kendilerine güvenmeyi öğrenmelidir. Öğrencilere doğru cevaplar verilir, kendi kendilerini düzeltme fırsatı tanınmazsa öğrenme kalıcı olmaz. Öğrenciler dili araştırarak ve kendi tercihlerini yaparak otonomi kazanırlar. Öğretmen öğrencilerin bildiklerini kullanmasını sağlar. Her öğrencinin öğrenme hızı farklıdır. Başlangıçta öğretmen mükemmeliyetçi olmamalı, öğrencilerin yaptığı ilerlemeye bakmalıdır. Öğretmenin sessizliği öğrenci davranışlarını gözlemleme imkânı sağlar.”

Sessiz yöntem yoluyla çalışan öğrenciler tüm yaşamları boyunca eğitimlerinde temel rol oynayan içsel kriterler edinirler. Bu içsel kriterler öğrencilerin kendi üretimlerini gözlemelerini ve bir yanlış varsa kendi kendilerine düzeltmelerini sağlar. Bilinçlenme de denilebilecek bu durum Sessizlik Yöntemi’nin ana çekirdeğini oluşturur.

2.5.11. Tüm fiziksel tepki yöntemi (Total physical response)

Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response), sözlü emirleri yerine getiren fiziksel motor etkinlikler aracılığıyla ilk olarak duyduğunu anlama becerisini ve sözlü anlatımı başlangıç düzeyinde geliştirmeyi amaçlayan bir yöntemdir. James Asher tarafından geliştirilen bu yöntem, gelişim psikolojisi, öğrenme kuramı, hümanistik eğitim yaklaşımından yararlanılarak geliştirilmiştir (Richards ve Rodgers, 2001, s.87).

Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi’nin amacı sözlü yeterlilik kazandırmak, temel konuşmayı öğretmektir. Anlamayı geliştirme bu yöntemde bir araçtır. Öğrenciler öğrenecekleri dili anadilinde konuşanlarla çekinmeden iletişim kurmalıdır. Belirlenen amaçlar, eyleme dayalı emir türü alıştırmalarla yapılabilir Sözlü emir alıştırmalarından sonra okuma ve yazma etkinliklerine yer verilebilir. Öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmesi doğal bir süreç izler.

2.5.12. İşitsel-görsel yöntem (Audio visual method)

İşitsel-Görsel Yöntem, dil öğreniminin doğal bir süreç olduğunu, önce dinleme ile başladığını konuşma ile devam ettiğini ve daha sonra okuma ve yazma becerilerinin geliştiğini savunur. 1930'lu yıllarda davranışçı ekolden Skinner, Bloomfield, Nelson Brooks ve Lado gibi yapısalcı dilbilimciler tarafından geliştirilmiştir. Bu yıllarda devam etmekte olan savaştan dolayı Amerikan ordusu çeşitli ülkelerde askeri üsler kurmuştu ve Amerikan askerleri için kısa zaman içinde bu ülkelerin dilini öğrenme zorunluluğu doğmuştu. Bilinen klasik yöntemlerle amaçlanan sonuç kısa süre içinde alınamadığı için özellikle Michigan Üniversitesi'nin de desteği ile bu yöntem geliştirilmiştir. Sonuç başarılı olmuş ve beklenildiğinden daha büyük bir etki yapmıştır. Bu başarıdan dolayı yöntem okullarda da öğretilmeye başlanmış, 1950'li yıllarda orta dereceli okullarda "kulak-dil alışkanlığı" adıyla yaygınlaşmıştır (Demircan, 2005, s.211).

İşitsel-Görsel Yöntem'de bütün alıştırmalar soru cevap şeklindedir. Ders, imaj ve konuşma birimini tamamlayan bir film ya da video ile başlar. Sonra öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını öğretmen soru cevap yöntemi ile kontrol eder. Eğer öğrenciler gerçekten anlamamışsa gösterilen filmde anlamadıkları kareler seçilir ve tekrar gösterilir, eğer filmde yeni sözcükler varsa o zaman dil laboratuvar çalışması yolu ile ezberletilir. Bir sonraki aşamada öğrencilere teyp ve film ayrı ayrı uygulanır. Örneğin, film teyp olmadan gösterilir ve öğrencilerin sözlü yorumu hatırlamaları ya da kendi yorumlarını katmaları istenir (Stern, 1991, s.152-173).

Anadilin ve çevirinin bu yöntemden arındırılmış olması yöntemin en çok eleştirilen noktalarındandır. Çeviri yapmak veya çeviri alıştırmalarına yer vermek, dil üretimini sekteye uğratan bir yöntem olarak değerlendirilmiştir ve bu nedenle yabancı dil öğretiminde dışlanması gereken bir faktör olarak ele alınmıştır (Stern, 1991, 152-173).

2.5.13. İçerik merkezli yöntem (Content-based method)

İçerik Merkezli Yöntem; yabancı dil ders programlarına göre değil, öğrenenlerin edinecekleri bilgi ya da içeriğe göre düzenlendiği bir yaklaşımdır. Başlıktaki içerik kelimesi ise dili öğrenerek ya da o dilde iletişim kurarak öğrendiğimiz konuları ifade eder. Yöntemde önemli olarak görülen dilin kendisi değil, dille ifade edilen anlamdır. Bu yaklaşıma göre, sınıflar bilgi alışverişine ve gerçek iletişime dayalı ortamlar olmalı

ve dil öğretiminin konusu dilbilgisi olmamalıdır. Dil öğretiminin konusunu, dil alanının dışından gelen durumlar ve olaylar oluşturmaldır (Richards ve Rodgers, 2001, s.15).

2.5.14. Görev temelli yöntem (Task-based method)

Görev Temelli Yöntem, dil öğretiminin planlanması ve gerçekleştirilmesinde temel unsur olarak görev ya da eylem adı verilen birimlerin kullanılmasını öngören bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın ortaya çıkmasında dilbilgisel odaklı sınıf içi etkinliklerinin, dış dünyadaki gerçek durumlarda yansıtılamadığına dair tartışmalar etkili olmuştur (Richards ve Rodgers, 2001, s.22).

Görev Temelli Yöntem’de ürüne değil sürece odaklanılır. Etkinlikler ve görevler, iletişim ve anlamın vurgulandığı temel öğelerdir. Yönteme göre bir dili öğrenmenin en etkili yolu belirli etkinlik ve görevler aracılığıyla anlamlı ve amaçlı iletişimde bulunmaktır. Etkinlikler ve görevler, öğrenenlerin gerçek hayatta karşılaşacağı ya da sınıf içerisinde eğitsel amacı olan durumlar olabilir ve belli bir zorluk aşamasına göre sıralanırlar. Bir görevin zorluğu öğrenenin önceki deneyimleri görevin karmaşıklığı, görevi başarmak için gerekli dil ve yardımın derecesi birçok etmene bağlıdır (Richards ve Rodgers, 2001, s.23).

Bütün dil öğretim yaklaşım ve yöntemleri birbirlerinden süreçte izlenecek yollar, içerik, öğretme ve öğrenme stilleri bakımından farklılıklar göstermektedir. Larsen-Freeman (2000, s. 178) “Dil Öğretiminde Teknik ve İlkeler” kitabında yabancı dil öğrenimindeki yaklaşımları, bu yaklaşımların dile ve kültüre bakış açılarını ve yaklaşımlara göre öğrenme ve öğretme biçimlerini Tablo 2.1’deki gibi özetlemiştir.

Tablo 2.1.*Dil öğretiminde yaklaşımlar ve bu yaklaşımlara özgü öğrenme ve öğretme stilleri*

Yöntem/Yaklaşım	Dil/Kültür	Dil Öğrenimi	Dil Öğretimi
Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi	Yazı Dili Kültürü: Edebiyat ve Güzel Sanatlar	Zihin gücü egzersizleri	Öğrencilerin hedef dildeki yazıları ana dillerine çevirmesi
Direkt Yöntem	Günlük Konuşma Dili Kültür: Tarih, Coğrafya, hedef dili konuşanların gündelik yaşamları	Hedef dilde anlamla doğrudan ilişki	Ana dile çeviri olmadığı durumlarda günlük konuşma dilini kullanma
İşitsel-Dilsel Yöntem	Cümle ve ses kalıpları	Ana dildeki alışkanlıkların üstesinden gelme; hedef dilde alışkanlıklar edinme	Sözel/işitsel ve kalıp alıştırmaları yaptırma
Bilişsel Yöntem	Dilbilgisi kuralları	Hedef dildeki kuralları edinmek ve keşfetmek için hipotezler oluşturma ve hipotezleri test etme	Tümdengelim ve tümevarım dilbilgisi alıştırmaları yaptırma
Sessizlik Yöntemi	Eşsiz ruh/melodi	Hedef dilin nasıl işlediğinin farkında olarak, doğruluk için içsel kriterleri geliştirme	Öğrenmenin öğretmenin yerini alması için sessiz kalma. Öğrencinin ilgisine odaklanma; anlamlı pratik sağlama
Telkin Yöntemi	Bütüncül, anlamlı, kelimelere ağırlık verilmiş yazılar	Öğrenmeye engel olan psikolojik bariyerlerin üstesinden gelme	Çok uzun diyalogları müzik, sanat ve oyunlu pratiklerle öğretme
Danışmalı Dil Öğrenimi	Öğrenci ürünü	Gelişimsel aşamaları takip ederek savunmaya geçmeden bireysel öğrenme	Güvenlik, dikkat, saldırganlık, yansıma, engelleme, ayırım gibi unsurları dâhil etme

Anlama Yaklaşımı: Doğal Yöntem, Öğrenilebilenler ve Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi	Anlam iletişimi için araç; kelime önemli	Dinleme; anlamda hedef dille doğrudan ilişki kurma	Öğrenciler hazır olana kadar konuşmayı erteleme; anlamı hareketler ve görseller aracılığıyla netleştirme
İletişimci Dil Öğretimi	İletişimsel yeti Kavramlar/fonksiyonlar Otantik söylemler	Hedef dilde etkileşim, anlamlarda anlaşma	Boşluk doldurma (Bilgi), oyunlar ve rol yapma gibi etkinlikler yaptırma
İçerik Temelli, Görev Temelli ve Katılımcı Yaklaşımlar	Yapmak ve öğrenmek için bir araç	Dilbilgisine odaklanılan durumlar haricinde; sadece dile değil, iletişim kurulan içeriğe de katılım	Öğrencilerin konuların ana fikirleriyle, görevlerle ve hayatlarındaki problemler için çözüm üreten konularla ilgilenmesi,
Öğrenme Stratejisi Eğitimi, İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Çoklu Zekâ		Öğrenmeyi öğrenme	Öğrenme stratejilerini ve işbirliğini öğretme, farklı zekâlara hitap eden çeşitli etkinlikler kullanma

Larsen-Freeman(2000, s. 178). Yazarın izni ile yayımlanmaktadır (EK 3).

2.6. Yabancı Dil İletişim Becerileri

Yabancı dil öğretimi, tıpkı ana dili öğretiminde olduğu gibi dilin temel becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri olmadan düşünülemez. Bu becerilerden dinleme ve okuma becerileri anlamaya dayalı alıcı beceriler, konuşma ve yazma becerileri ise anlatmaya dayalı verici beceriler olarak yabancı dil öğretiminde yerini alır. Bu becerilerin her biri birbirine bağlı biçimde yabancı dili öğrenen bireylere kazandırılmaya çalışılır. Yabancı dil öğrenen birey her bir beceri alanında ne kadar iyiye dili öğrenme konusunda da o kadar başarılı kabul edilir. O yüzden yabancı dil öğretimi baştan sona bu beceriler çerçevesinde oluşturulur. Amaç bireyi her bir beceri alanında geliştirmek olduğu için yabancı dil öğretiminde önemli olan temel dil becerilerinin öğretimini ayrıntılı incelemek gerekir.

Dilbilimciler temel dil öğretiminde temel becerileri genel başlıklar halinde; anlama becerileri (okuma, dinleme) , anlatım becerileri (konuşma, yazma) olarak ikiye

ayırmaktadır. Anlatım becerileri bireyin kendine ait duygu ve düşüncelerinin sözlü veya yazılı olarak ifade edilmesidir. Anlama becerileri ise konuşanı veya yazılı bir ifadeyi anlamakla ilgilidir. Başkalarına ait duygu ve düşüncelerin duyularak veya okunarak anlaşılmasını sağlamaya yönelik beceriler, anlama becerilerinin temelini oluşturur.

2.7. Okuma Becerisi

Okuma becerisi ile ilgili çok çeşitli tanımlar vardır. İçe dönük problem çözme süreci (Bernhardt, 1991, s. 6); okuyucunun metin üzerinde karışık problemleri çözebilme süreci (Schoenbach, Greenleaf, Cziko and Hurwitz, 2000); bilişsel bir süreç olarak metinden anlam türetme işlemi (Grabe, 2002, s. 51) olarak tanımlanmaktadır.

Okuma kişinin ses, konuşma, göz gibi taraflarıyla ilgili olduğu gibi konuyla ilgili karşılıklı iletişim kurma, öğrenme ve öğrendiği gibi geliştirme gibi teknik bilgileri de edinmeyi gerektiren bir etkinliktir. Öğrencinin güdülenmesi ve okuma eylemini sevmesi de yabancı dil öğrenimi ve öğretimi açısından önemlidir. Ayrıca bir mekâna bağlı kalmadan okunabildiği için en çok tercih edilen faaliyetlerdendir. Okunan şeyin ilgi çekici olması okuyanın ilgi duyduğu şeylerle örtüşmesi de motivasyonu arttırıcı etkenlerden biridir.

Okuma becerisi birbirleriyle ilgili bir beceri özelliklerinden oluşur. Okumaya ilişkin alanyazında yazan çeşitli becerilerden öne çıkanlar şu alt maddeler halinde toplanabilir:

1) Tahmin Etme Becerisi: Bu beceri öğrencinin okuma parçasındaki bilmediği sözcüklerin anlamını tahmin etmesiyle ilgilidir. Bunu gerçekleştirmek için cümlelerin anlam bütünlüğü, cümlelerin çatısıyla ilgili çeşitli ipuçlarından yararlanılır (Mei-Yun, 1989).

2) Ayrıntılı Bilgi Edinme Becerisi: Bu beceri belli bir konuya ilişkin bilgi edinmek ya da belli bir sorunun cevabını öğrenmek amacıyla materyalin dikkatli bir şekilde okunmasını gerektirir. Örneğin rehberden birisi üzerine kayıtlı bir telefon numarasının bulunması söz konusu olduğunda bu beceriden yararlanılır. (Harmer, 1985, s.286.). Başka bir ifadeyle, bu beceri bireyin okuma materyalinde arzu ettiği bilgiyi bulmasına yardımcı olur.

3) Ana Fikri Bulma ve Destekleme Becerisi: Bu beceri okuyucunun okuma

materyalindeki temel fikir ya da yardımcı fikirleri bulmasıyla ilgilidir. Birey materyali okurken sürekli bir biçimde temel fikir ile yardımcı fikirleri ve bunlar arasındaki ilişkileri anlamaya çalışır. Bu beceri okuma materyalinin birey tarafından anlamlı bir şekilde öğrenilmesine yardımcı olur (Demirel, 1990, s.118).

4) Uygun Başlık Bulma Becerisi: Bu beceri, bireyin dikkatli bir şekilde okuduğu ve özümlediği ama başlığı olmayan bir okuma materyali için uygun başlık bulmasıdır (Harmer, 1985, s.287.).

5) Özetleme Becerisi: Özetleme becerisi, bireyin yabancı dilde okuduğu bir materyali uygun biçimde özetlemesi ile ilgilidir. Burada önemli olan bireyin okuma materyalini kendisine özgü cümle yapısı ve sözcükleriyle istenilen uzunlukta anlatmasıdır.

Yabancı dil derslerinde okunan bir metni anlamamanın göstergeleri ise; grafik ve sembollerle yazılı metin arasında çağrışım yapma, kelimelerle metinde anlatılmak isteneni tam olarak çözümleyebilme, deyimlerin, cümlelerin, paragrafların ve tüm parçanın taşıdığı anlamı tam olarak kavrama, okuduğunu değerlendirme, yazarın amacını ve duygu durumunu anlamaktır (Dökmen, 1994, s.23).

Araştırmalar ikinci dil ve yabancı dil öğrenenlerde etkili okumanın okuyucuların tanımlanmış anlama problemlerinin hafızalama ve tekrar hatırlama ve anlamı yeniden yaratmadan ibaret olduğunu ortaya koymaktadır. Demircan'a (1990, s. 120) göre anadilde olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de öğrencilerde belli okuma becerilerinin geliştirilmesine çalışılmalıdır. Bu beceriler başlığı verilmiş bir metnin konusunu kestirme, okunan metne uygun başlık önerme, okuma parçasında geçen bilinmeyen sözcüklerin anlamını kestirme, okunan metin hakkında genel bir bilgi sahibi olmak, okunan metin hakkında ayrıntılı bilgiyi edinme, okunan metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulma, okunan metinle ilgili bilgileri transfer etme, okunan metnin özetini çıkarmadır.

Yabancı dil öğretiminde okuma becerisini değerlendirmek için birçok teknik vardır. S. Razi ve N. Razi'nin (2012, s.295) Anderson'dan (2000) aktardığına göre kullanılan sınav tekniği ne olursa olsun dikkate alınması gereken metinde açık (textually explicit), metinde dolaylı anlatılan (textually implicit) ve arka plana dayalı (script-base/scriptually implicit) olmak üzere üç farklı türden soru türü bulunmaktadır.

Metinde açık soruların cevapları metin içerisindeki tek bir cümlede açık bir şekilde yer almaktayken, metinde dolaylı anlatılan soruların cevaplanabilmesi, okuyucuların metin içindeki cümlelerin birbiriyle bağlantılarını görebilmelerine bağlıdır. Son olarak arka plana dayalı soruların cevaplandırılabilmesi içinse okuyucunun arka plan bilgisinin devreye girmesi esastır. Böylelikle bu türden soruların cevaplandırılabilmesi, metni anlamamanın ötesine geçmektedir.

Okuma becerisini ölçmede kullanılan pek çok teknik mevcut olsa da hiçbirisi her durumda kullanılabilecek mükemmel bir araç olarak düşünülemez. Bu doğrultuda, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, soru-cevap, cloze, C-test, cloze çıkarma, özet, doğru-yanlış, hata bulma, kısa cevap, eşleştirme ve sıralama gibi okuma sınavlarında kullanılabilecek birçok farklı soru tekniğinin avantajlı ve dezavantajlı yönlerini dikkate alarak duruma uygun tekniklerden yararlanmak daha uygun olacaktır (S. Razi ve N. Razi, 2012, s. 295)

2.8. Dinleme Becerisi

Dinleme becerisi dil öğretmenin ve öğrenmenin yapı taşlarından biridir. İnsan kulağı ses dalgalarını algılar ve bunu işlemesi için beyne iletir. İşitme organlarıyla beynin karşılıklı devrede olduğu anda dinleme gerçekleşir. Dinleme, kulakla algılanan bu seslerin dil öğreniminde en temel gereksinimini oluşturur. Yabancı dildeki ses ve ifadeleri tanımayı, konuşmacıdan gelen mesajı tam ve doğru olarak anlamayı sağladığı için dinleme ile ilgili olarak anlamamanın ilk aşaması denilebilir.

İnsanlar arasındaki sesli bildirişim, bir konuşan, bir dinleyen, bir de ikisi arasında anlaşmayı sağlayan aracı yani dile dil ile gerçekleşir. Ses açısından alınacak olursa verici, alıcı ve ses dalgaları, bu üç öğenin bir başka açıdan görünümüdür. Konuşanın zihnindekiler, beyinden verilen komutla ve konuşma organlarınca dile seslerine dönüştürülerek açığa vurulduktan sonra dinleyicinin işitme organları aracılığıyla beynine ulaşır, orada özümленerek konuşanın açıklamak istediği düşüncenin belirmesi sağlanmış olur (Aksan, 1995, s.13).

Aktaş'a (2005, s.7) göre doğal iletişim sürecinde şu faktörler etkin rol oynamaktadır: üretilen bilginin ya da haberin kaynağı, bir başka deyişle bilgiyi veya haberi üreten ve başkasına gönderen kişi (Sender) , konuşmacı (Sprecher); ikinci üretilen bilgileri alan kişi (Empfaenger), dinleyici (Hörer); üçüncüsü de konuşmacının

ürettiği bilgilerin dinleyiciye ulaşmasını sağlayan “kanal” denilen ses dalgalarıdır.

Demircan (2005, s. 143) işitsel görsel yaklaşımı savunanların başarılı bir dinleme ve konuşma öğretiminde görsel öğenin esas olduğuna ilişkin birçok neden ileri sürer. Ses ile birlikte gösterilen resmin, tek başına sestten bile daha güçlü duygusal bir etki bıraktığını belirtir. Kısacası yabancı dil öğretiminde dinleme becerisini geliştirmek için çağdaş bir eğitim ortamı oluşturulmalı, eğitim ortamına uygun işitsel ve işitsel-görsel araçlardan mümkün mertebe yararlanılmalıdır. Gelişen teknolojiye de faydalanılarak her türlü iletişim araçlarıyla ve diğer kaynaklarla da dersler zenginleştirilmelidir.

2.9. Konuşma Becerisi

Çocukların ilk dil becerilerinden biri olan konuşma, yapılan araştırmalara göre, dinlemeden sonra en çok kullanılan beceridir. Dinleme becerisinin anne karnında başladığı bugün somut olarak bilinen bir gerçektir. Konuşma becerisinin ise çocuğun doğumuyla beraber çıkardığı ilk seslerle başladığı kabul edilmektedir. Günümüzde kitle iletişim araçları sayesinde, kanaatlerin oluşumunda sözlü anlatımın rolü yazılı anlatım kadar önem kazanmıştır (Marshall, 1994, s.25).

Konuşmak suya yazmaktır. Kelimelerimiz, suyun üzerinde işaretsizdir ve hemen yok olur. Kelimelerle düşünmek istiyorsak, beyaz sayfa üzerine siyah noktalar yaparak konuşmalıyız. Bu konuşma ve yazma arasındaki önemli bir farktır. Yazı yazmak, düşüncelerimizi gözden geçirmemize, hislerimizin farkında olmamıza yardımcı olur (Wilkinson, 1986, s.32).

Konuşma becerisini, bireyin duygularını, düşüncelerini, gözlemlerini düzeyine uygun kelime ve söz öbekleriyle öğrenmiş olduğu yabancı dilde ifade edebilme yeteneği olarak tanımlayabiliriz. Konuşma sadece sözlerin seslerle karşı tarafa aktarılması olarak görülmemelidir. Özellikle öğrenilen dilin yapısal ve ses özelliklerinin, anadil ile yabancı dil arasındaki telaffuz farklılıklarının, net bir şekilde öğrenilmesi gerekir. Çünkü iyi bir dilbilgisi ve zengin kelime bilgisi sağlıklı bir konuşma için yeterli olmayacaktır.

Konuşma becerisinin edinilmesinde en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler öğrencilerin düzeyine uygun soru ve cevaplarla onları yönlendirmeli, kendisini basit ifadelerle tanıtmayı basitten karmaşığa doğru bir yol izleyerek sağlamalı ve onlara bu konuşma sürecinde vermiş olduğu direktiflerle rehber görevini

üstlenmelidir.

Yabancı dil eğitiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde, kontrollü ve serbest alıştırımlar olmak üzere iki etkinlik grubundan bahsedilir: (Shumin, 2001, s.204)

1) Kontrollü Alıştırımlar: Kısa diyaloglar biçimindeki kontrollü alıştırımlar öğrencilerin anahtar yapılar, sesletim ve sözcük bilgisi konularında karşılaştıkları güçlüklerin giderilmesi amacını gütmektedir.

2) Serbest Alıştırımlar: Öğrencilerin dili serbestçe kullanabilecekleri doğal bir konuşma ortamına gereksinimleri vardır. Böyle bir ortamının sağlanmasında oyunlar (çizim oyunları, bellek oyunları, bulmacalar, sözcük oyunları, görüşmeler) güdeleyici etkinliklerdir.

Konuşma becerisinin kazandırılmasında bilişsel yetkinliğin yanı sıra söyleyiş becerisinin de kazandırılması gerekmektedir. Bu nedenle konuşma hem psiko-motor hem de bilişsel yetkinlik gerektiren bir dil beceri alanıdır. Konuşma becerisinde amaç bireylerin sosyal ortamda kendilerini sözlü olarak ifade edebilmesidir.

2.10. Yazma Becerisi

Yazma, doğası gereği diğer becerileri ve alt türdeki birçok beceriyi kapsar. Bu yüzden ayrıcalıklı bir yere sahiptir. Yazarken bilişsel süreçlerden geçildiği, dilbilgisi ve yazım kurallarına uyulması gerektiği için öğrenilmesi nispeten zordur ve zaman alır. Yazar bildiği ve inandığı şeylerle metin arasında ilişki kurarak, bir anlam yaratmaktadır (Flood ve Lapp, 1987, s. 15).

Bu bilişsel süreçlere sözcük bilgisi, içeriğin tutarlı olması, organizasyon becerileri ve yazarın aynı zamanda hem okuyucu hem de konuşmacı olması gibi etkenleri de ekleyebiliriz. Bir başka deyişle yazmak, öğrencinin hem söz sanatları hem de dilbilim açısından zorluklarla dolu bir süreçtir. Yazma becerisi sadece bir iletişim aracı değil, bir öğrenme, bilgi ve düşünceleri örgütleme aracı olarak görülebilir. Öğrencilerin yazarken karşılaştıkları zorluklar sözcük kullanımı, cümle yapısı kurma, farklı ifade yolları konularında yetersizliğe işaret eder.

Jiangxi Normal Üniversitesi profesörlerinden Zhenhui Rao (2007, s.100), yazma

becerisinin yabancı dil öğretimindeki yerini şöyle açıklar:

Yazma, yabancı dil öğrenme ve öğretmede tarih boyunca her zaman önemli bir beceri olarak görülmüştür. Yazma düşünmeyi tetikler, öğrencileri konsantre olmaya ve düşüncelerini organize ederek sıralandırmaya zorlar, özetleme, analiz etme ve eleştiri becerilerini geliştirir; yabancı öğrenmeyi ve düşünmeyi güdüler.

Yazma becerisi öğretimini oluşturan her program, etkili bir öğretim için bazı bileşenleri göz önünde bulundurmalıdır. Çakır'ın (2003, s.32-33) Raimes'ten (1983) aktardığına göre, düşüncelerin düzgün ve etkili biçimde iletildiği bir yazının bileşenleri şunlardır:

1. Sözdizimi (tümce yapısı, tümcelerin birbirleriyle bağlantısı, biçimsel tercihler, vb.)
2. İçerik (tutarlılık, açıklık, özgünlük, vb.)
3. Dilbilgisi (özne-yüklem uyumu, çekimler vb. ile ilgili kurallar)
4. Metin düzeni (paragraflar, bağıntılılık ve bağdaşıklık)
5. Sözcük seçimi
6. Yazma amacı
7. Hedef kitle (okuyucu)
8. Yazarın yazma süreci (yazma konusunun saptanması, düşünceleri oluşturmak, yazıya başlamak, taslak oluşturmak, gözden geçirmek, geribildirim, tekrar gözden geçirmek, vb.)

Günümüzde yazma öğretimini etkileyen birçok görüş ve yaklaşım vardır. Silva'ya göre (1994, s.11- 17) ikinci dilde yazma teorisinde, birçok yöntem, ilke ve yaklaşımın etkisi vardır ve bunlar birbirleriyle etkileşime geçerek günümüze kadar var olmayı sürdürmüşlerdir. Bunlardan en etkili olanlar ise; kontrollü (ya da güdümlü) kompozisyon, günümüz-geleneksel söz sanatları ve süreç yaklaşımıdır.

Kontrollü (ya da güdümlü) kompozisyon model paragrafın taklit edildiği, öğrencilerin sözcük bilgisi ve cümle yapılarına dayalı notlandırıldıkları bir sistemdir. Diğer becerilerin geliştirilmesinde kullanılan yardımcı bir elemandır. 1960'ların ortalarında, bu modelin yetersiz kaldığı açık bir şekilde belli olmuştur. Bu yetersizlikle

beraber, geleneksel söz sanatları yaklaşımı önem kazanmıştır (Silva, 1994, s.11- 17).

Geleneksel söz sanatları yaklaşımı, yazılı ve sözlü formların mantıksal olarak yapılandırılması ve düzenlenmesini içerir. Paragrafta ve kompozisyonda yapıya ve düşünceyi geliştirme yollarına önem verilir. Verilen konu ile ilgili fikirler listelendikten sonra alakasız fikirler elenir, kalan fikirlerden ana ve ara destekleyici cümleler üretilerek bir taslak çerçeve çıkarılır, metin bu çerçevenin ışığında yazılır. Günümüzde bu yaklaşımın etkisi hala sürmekte, hatta bazı sınıflarda uygulamaları devam etmektedir.

Kontrollü kompozisyon ve günümüz-geleneksel söz sanatları yaklaşımlarının yaratıcı düşünceyi besleyememesinin süreç yaklaşımının ortaya çıkmasına sebep olduğu söylenebilir.

Süreç yaklaşımının temelleri Bruner, Gagné ve Ammon gibi bilişsel psikologların çalışmalarında aranmalıdır. Süreç yaklaşımı Janet Emig'in 1971 yılında yaptığı bir çalışmayla şekillenmiştir. Yazma sürecinin yazar yazıyı oluştururken içinden geçtiği bir dizi evreden oluştuğunu kabul eden Emig, bu evreleri beş kategoriye ayırır: (a) yazma öncesi çalışmalar, (b) taslak çıkarma, (c) kontrol, (d) redaksiyon, (e) yayınlama (Hoskisson ve Tompkins, 1987, s.163).

Yazma öncesinde öğrenci yazması gereken konuyu öğrendikten sonra, konuyla ilgili geçmiş bilgilerini yoklar ve konuyla ilgili araştırmalarda bulunarak fikirler üretir. Bu süreçte tek başına olabileceği gibi, grup içi çalışmalar aracılığıyla da fikir üretilir. Sonuçta tüm fikirler toplanarak alakasız olanlar çıkartılır, ana ve yardımcı fikirler oluşturulur. Daha sonra, öğrenci ilk taslağı yazar. İlk taslak, öğretmenin ya da öğrencinin belirlediği başka bir öğrenci tarafından, ders kitabındaki kontrol listesi kullanılarak okunarak değerlendirilir. Kâğıdını geri alan öğrenci, diğer öğrencinin eleştirilerine göre yazdıklarını gözden geçirip düzeltmeleri yapar. Öğrenci daha sonra kâğıdını bir kez daha kontrol edilmesi için öğretim elemanına verir. Öğretim elemanı, öğrenci kâğıdındaki hataların yerini kontrol eder, yönlendirici notlar yazarak öğrenciye geri verir. Daha sonra öğrenci yazdıklarını redakte ederek son halini verir ve öğretim elemanına yayınlaması üzerine teslim eder. Bu sürecin tüm basamaklarının takip edilmesi ve bunun standart olarak tüm sınıflarda aynı şekilde uygulanması gerekir.

2.11. Teknolojiyle Zenginleştirilmiş Dil Eğitimi

Teknolojik gelişmelerle birlikte ortaya çıkan her yeni icat farklı disiplinlerde farklı uygulama ve yöntemlerin geliştirilmesine ön ayak olmuştur. Dilbilimciler de gelişmelere kayıtsız kalmamış, her yeni gelişmeyi kendi alanlarına uyarlamaya çalışmışlardır. Teknolojiyle zenginleştirilmiş dil eğitimi işte bu gelişmeler doğrultusunda ortaya çıkan ve uygulanan yaklaşım ve yöntemleri içermektedir.

2.12. Teknolojiyle Zenginleştirilmiş Dil Eğitiminin Tarihi

20. yüzyılın ilk yarısında dilbilim alanında teknolojik yenilikler takip edilmiş fakat bu gelişmeler sınıf ortamına getirilecek kadar etkili olmamıştır. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ise bu görüntü yavaş yavaş değişmeye başlar ve yeni icatların ve teknolojik yeniliklerin sınıf içerisinde etkili kullanılmasına yönelik bir takım denemeler ortaya çıkar. Video, televizyon, ses kayıt cihazları gibi yeni cihazlarla dil laboratuvarları oluşturulur. Bu denemeler ilk defa Amerika'da orduda personele yabancı dil öğretmek amacıyla ortaya çıkmıştır.

Amerikan ordularındaki bu değişim 1960'lı ve 1970'li yıllarda hızla gelişip yaygınlaşan bilgisayarlarla devam etmiştir. Başlangıçta istenilen düzeyde verim alınamasa da özellikle internetin icadı ve sahip olduğu çoklu ortam bileşenleri yabancı dil öğretiminde ihtiyaç duyulan gereksinimleri karşılayarak bu alanda devrim yaratmıştır. Bilim adamları dilin ancak ait olduğu kültürle birlikte öğrenileceğini ileri sürmüş ve bilgisayarların kültürün sınıf ortamına sokulmasında son derece kullanışlı bir araç olduğunu belirtmişlerdir.

2.13. Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Eğitimi

Bilgisayarların yabancı dil öğretimi başlangıcından bu yana üç evreye ayrılmıştır: Davranışsal, iletişime dayalı ve bütünleşik. Bu evrelerden her biri belli bir teknoloji seviyesi ile belli bir pedagojik yaklaşıma karşılık gelmektedir. Bilgisayarlar çeşitli çoklu-ortamlarda dilin gerçeğe yakın doğal konuşan modellerini sağlama, dil öğrenim müfredatı sağlama, ihtiyaç değerlendirme, dil öğrencisi için sonraki en uygun adımı kararlaştırma ve bu adımla ilgili uygulama sağlama, herhangi bir zamanda kullanılabilir olma ve öğrencinin daha önce ne yaptığının kaydını tutma imkânı sağlar (Warschauer ve Healey, 2009, s.31).

Davranışsal dönem 1950'ler ile 1970'lerin sonunu kapsar. Davranışçı öğrenme modelini benimser, tekrarlanan dil alıştırmalarına dayalı uygulama türüdür. İletişime dayalı evre 1970'lerin sonu ile 1980'lerin başını kapsar. Yaklaşımına göre yazılımlar öğrencilerin dilbilgisi yapısının kavramasına yardımcı olarak özgün ifadeler üretmelerini sağlamalıdır. Bütünleşik evre ise 1990'ların başında incelenen ve dil kullanımının daha çok bilişsel yaklaşıma dayandırıldığı bir dönemdir. Görev ve proje ağırlıklı bu yaklaşımda dinleme, okuma, konuşma, yazma dil becerileri ile teknoloji bütünleştirilmeye çalışılmıştır (Warschauer ve Healey, 2009, s.32-35)

Egbert (2005, s.5) bilgisayar destekli yabancı dil eğitiminin masaüstü bilgisayarları tanımlayan bir terim olmaması gerektiğini aynı zamanda elektronik çip takılı teknolojileri ve onu çalıştıran yazılımları da içermesi gerektiğini belirterek farklı bir görüş getirmiştir. Bu teknolojiler ve yazılımlar, çevrimiçi oyunları, çevrimiçi blogları, çevrimiçi internet sitelerini, e-posta'yı, sesli konuşmayı, yazılı konuşmayı, video konferansını, elektronik tartışma gruplarını, ağ uygulamalarını ve ağ tabanlı duyuru panolarını içermektedir.

Bilgisayar destekli yabancı dil öğretiminde karşılaşılan bazı güçlükler şunlardır: Gelişmekte olan ülkelerde yazılım ve donanım daha pahalı olduğu için ekonomik problemler bilgisayarlı eğitim politikasında önemli rol oynamaktadır. Bilgisayarlı eğitimin uygulanabilmesi ve tüm yurtda yaygınlaştırılabilmesi için güçlü bir ekonomiye sahip olmak gereklidir. Bu ülkelerdeki bilgisayarların verimlilik derecesini değerlendirmek oldukça güçtür. Fakat bu ülkelerde bilgisayar, diğer öğrenme ve öğretme materyallerine göre daha verimli olabilir. Gelişmekte olan ülkeler ekonomik yönden güçlü olmadığı için bilgisayarın ne kadar verimli olduğunu ölçmek güçtür. Bu ülkelerde bilgisayarların eğitimde kullanılmalarının maliyeti çok fazla endişe yaratmadığından, bu konuda yapılmış çok fazla deneysel araştırma bulunmamaktadır. Bilgisayarların eğitime katkılarının, eğitimin kalitesi bakımından getirdiği faydaların maliyetine göre bir analizi yapılmalıdır. Bilgisayarlı eğitim politikalarının planlanması ve uygulanması oldukça güç seçimler gerektirir. Gelişmekte olan ülkelere bu güçlüklerin üstesinden gelmek daha zordur. Bunun için zamanlama ve planlama iyi yapılmalıdır. Bilgisayarlı eğitime geçmeden önce gerekli insan gücü planlaması yapılmalı, öğretmenler bu konuda hizmet içi eğitimden geçirilmelidir. Alt yapıyı oluşturmada bilgisayarlı eğitime geçmek faydalı olmak yerine büyük zararlara yol açabilir. Bu ülkelerde fayda maliyetinin analizi yapılmaksızın bilgisayarlı eğitime

geçilmesi hiçbir anlam taşımayacak ve etkili sonuç vermeyecektir. Bilgisayarlı eğitimde elde edilen fayda maliyetini geçtiğinde fayda yerine zarar vereceğinden maliyet ve fayda analizi iyi yapılmalıdır. Bu ülkelerde bilgisayarlar, bilgisayar ile ilgili konuların öğretimi gerekli olduğu ya da var olan sistemin etkisiz olduğu yerlerde öğrenme aracı olarak kullanılmaya başlamaktadır (Uşun, 2000, s.212).

2.14. İnternet Destekli Yabancı Dil Eğitimi

Bilgisayarların 1990'lı yıllardan itibaren internete kavuşmasının yabancı dil eğitimine ileri bir boyut kattığı rahatlıkla söylenebilir. Bilgisayar destekli yabancı dil öğretiminde oyunlar ve alıştırma kullandırılarak internet destekli yabancı dil eğitimi bu işe yeni bir boyut kazandırarak insanlar arasındaki ilişkiyi kendisine odak noktası yapmaktadır ve bu sanal dünyadaki olanaklar her gün gelişmektedir. Günümüzde yabancı dil eğitimi veren sitelerin sayısını saymak mümkün değildir.

İnternet gerçek hayatın sınıf ortamına getirilerek konunun öğrenciler tarafından tam öğrenilmesini sağlayan en önemli araçlardan biridir. Öğrenci internet üzerinden öğrenmek istediği dile ait gazete, dergi ve diğer materyalleri okuyabilir, o dili ana dil olarak konuşanlarla e-posta ve sohbet odaları aracılığıyla haberleşebilir. Böylece öğrenme ortamı içerisinde gerçek hayatı kullanarak eğitim alma fırsatını yakalar.

İnternetin yabancı dil eğitiminde sunduğu bir takım olanaklar vardır. Bunların en başında gelenleri world wide web, elektronik posta (e-mail), mobil öğrenme, internet uygulamaları, akıllı tahtalardır.

2.14.1. World wide web

Çok geniş bilgileri depolama kabiliyeti ile yazı, resim ve ses gibi farklı öğeleri bir arada kullanabilmesinden dolayı World Wide Web, günümüz internet uygulamalarının en heyecan verici unsurlarından biridir. World Wide Web ülkeler arasındaki sınırları kaldırarak dünyanın bütün sınıflarının, mezheplerinin ve ülkelerinin birbirlerine bağlanmasına olanak sağlar. Birçok bilim dalı için son derece büyük anlam ifade eden World Wide Web yabancı dil öğretim alanı için bu özellikleriyle büyük önem taşımaktadır. World Wide Web, yabancı dil öğretiminin gereksinim duyduğu birçok bilgiye kaynaklık sağlar.

Örneğin World Wide Web ile dilini öğreneceğimiz ülkeyle ilgili bilgilere ve ülkenin kültürüne doğrudan erişim sağlayabiliriz. Yeni bir dil öğrenenler veya öğrendiği dili pekiştirmek isteyenler o dilin konuşulduğu ülke veya ülkelerdeki

elektronik dergilerden sanal radyo yayınlarına, kütüphanelerden ulusal kurumlara bir yabancı dil öğrenme sürecinde kullanılabilecek her çeşit bilgiye erişebilir. Günümüzde World Wide Web'teki çevrimiçi sınıflarda yapılan dersler vasıtasıyla yabancı dil eğitimi alma, tartışma gruplarına katılma imkânına sahibiz.

Web uygulamaları, Web 1.0, Web 2.0 ve Web 3.0 olmak üzere üç kategoride incelenmektedir.

2.14.1.1. Web 1.0

Web 1.0, internetin henüz yaygınlaşmadığı dönemdeki uygulamaları internetin ilk on yılını ifade eder. Web 1.0'da odak noktası teknoloji üzerindedir, web altyapısı ön planda olmuştur. Bu ilk evrede programcılar web sayfaları oluşturmakta kullanılan protokolleri ve kodlama dillerini ortaya çıkarmıştır ve bu evrede web kullanıcılarının büyük bir çoğunluğu içerik tüketici rolünü üstlenmek durumundadır.

Sadece okuyucu olduğumuz bu dönemde bütün kontroller site sahiplerindedir. Bilgi alınan bir konumdur, karşılıklı alışveriş yapılmaz. İçerik teknik bilgiye sahip kişiler tarafından oluşturulur. Durağandır, değiştirilemez. Yoruma ve etkileşime izin vermez. Kullanımı işbirlikli ve yapılandırmacı öğrenmeye uygun değildir.

2.14.1.2. Web 2.0

Web 2.0 insan etkileşiminin ortaya çıktığı dönemdir. Kavram 2004 yılında O'Reilly Media tarafından organize edilen ve Google, Yahoo, MSN, Amazon, Ebay gibi web dünyasının önde gelen şirketlerinin de katıldığı web konferansında, web alanında yaşanan gelişmeler ve web dünyasının geleceği konusunda tartışılırken ortaya çıkmıştır.

Web 2.0'da içerik kullanıcılar tarafından oluşturulabilir ve hareketli bir yapıya sahiptir. Kullanıcı yorumları ile etkileşime izin verir. İçerik, ağ üzerinden kullanıcılar tarafından birlikte yapılandırılabilirdiğinden kullanımı işbirliğine dayalı ve yapılandırmacı öğrenmeye uygundur.

İnternet tabanlı öğretim ortamlarında Web 2.0 uygulamalarının temel özellikleri olarak internet okuryazarlığı, kişisel ve işbirlikli aktif katılım, sosyal etkileşim, bütünleşik içerik ve etiketleme sayılabilir. Web 2.0 araçları kolektif zekayı işbirliği ve yeniliklerle destekleyen araçlardır ve eğitimde yapılandırmacı öğrenme etkinlikleri için büyük olanaklar sunarlar. Bu araçlar aracılığıyla bireysel farklılıkların ön planda olduğu, anlamın birlikte katılarak ve işbirliği içerisinde anlamlandırılması söz konusudur (Horzum, 2010, s.613).

Web 2.0 teknolojilerinin bazı sınırlılıkları vardır. Örneğin Web 2.0, geniş bant internet bağlantısına ihtiyaç duyar. Basit ve sıradan içeriğe sahip siteler sayesinde düşük düzeyde kaliteye sahip içeriğe yönlendirmektedir. Web 2.0 kuralları olmayan topluluklar oluşturmaya elverişli yapısıyla da eleştirilebilir. Siteler düşük düzeyde güvenliğe sahiptir. Kendi başına kullanımı hiçbir anlam ifade etmemektedir. Web 2.0 çeşitli teknolojiler sunduğundan aralarında seçim yapmak zorlaşmaktadır. Son olarak Web 2.0 teknolojileriyle çok zaman harcadığını söyleyebiliriz.

Web 2.0 uygulamaları içerisinde en yaygın olanlar blog, wiki, podcast, sosyal ağlar, çoklu ortam uygulamalarıdır.

2.14.1.2.1. Blog (Ağ günlüğü)

Bloglar (ağ günlükleri) kullanıcılar tarafından, kişisel girdilerini diğer internet kullanıcılarına sunmak amacıyla kullanılan bir tür web siteleridir. Blogda ziyaretçiler kendi fikirlerini diğer kullanıcılara bağlı kalmadan paylaşabilir. Ziyaretçilerin sık sık bloga girerek istedikleri konuyla ilgili düşüncelerini ve yorumlarını bırakabilme seçenekleri vardır. Böylece kullanıcılar fikir alışverişinde bulunabilir. Blog yazılarına resim, video, fotoğraf eklenebilir, ayrıca bloglara erişim ücretsizdir. Bloglar www.wordpress.com, www.blogger.com gibi blog sağlayıcıları tarafından kullanıcılara ücretsiz olarak sunulmaktadır. Bu sitelerdeki talimatları takip ederek günümüzde herkes blog oluşturabilmektedir.

Bloglar eğitim alanında da etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Bloglar, etkileşim ortamı sağlaması, ders notlarının tutulması, ödevlerin ilan edilmesi, mesaj veya duyuru panosu gibi öğelerle sınıf ortamının sıradanlığına bir alternatif oluşturur. Bloglardaki tartışma ortamı, projeler ve diğer teknikler öğrencinin hem kendi hayatındaki hem de çalışmasını şekillendirmesi açısından önemlidir.

Öğrenciler bloglar sayesinde kişisel web siteleri olmadan diğer kullanıcılarla iletişime geçebilirler. Blog üzerinden yazma becerilerini geliştirebilirler. Yazılara yorum yapılacağı için her zaman dikkat gerektirmesi açısından bloglarda yazı yazmak ve bu beceriyi geliştirmek önemlidir. Bloglar analitik olmanın yanı sıra eleştirel olmayı da sağlar. Öğrenciler yaptıkları işleri bloglarda kaydedebilir. Böylelikle gelişme süreçlerine geriye dönük biçimde bakabilirler. Öğrenciler öğretmenleriyle sohbet edebilir. Öğretmen dersin ayrıntılarını öğrencileriyle paylaşabilir. Aynı şekilde öğrencilerin çalışmalarını kontrol ederek düzenleyebilir. Öğrenciler bloglar sayesinde

başka bloglardaki öğretmen ve öğrencilerle işbirliği içerisine girebilirler.

Bloglar öğrencilerin öğrenme süreçlerinde ilgi alanlarına yönelik araştırma yapabilmelerini, sunulan bilgilere yorum katabilmelerini kısacası kendi öğretim süreçlerinde başrolde olmalarına olanak sağlayarak özgüvenlerini arttırır. Williams ve Jacobs (2004) yapmış oldukları çalışmada bu fikri destekleyen sonuçlara ulaşmıştır. Yaptıkları araştırmanın amacı blogların üniversitelerdeki kullanım potansiyellerini incelemektir. Araştırmanın sonucunda, blogların eğitim ve öğretim sürecine kolay adapte olabilen ve bu süreci kolaylaştıran bir etken olduğu yargısına varılmıştır. Öğrenciler blogların sağlamış oldukları çevrimiçi ortamda kendilerini daha rahat ifade etmişlerdir. Gelecekte de eğitim ve öğretim sisteminin önemli bileşenlerinden olacağı ifade edilmiştir.

Blogların küresel olduğu ve ulaşımı rahat olduğu için potansiyel bir dil öğrenim aracı olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Örneğin bloglar İngilizce yazmak ve okumak isteyen herkese ücretsiz bir yayınevi sunar. Öğretmenlerin verdiği ödev dışında hiç İngilizce yazı yazmamış olan öğrencilere, İngilizce yazmayı öğretmek zordur çünkü bu öğrenciler sadece ödev yapmak için İngilizce yazmaktadırlar, yazdıklarını da sadece öğretmenin okuyacağını bilmektedirler. Bu sebepten dolayı İngilizce yazı yazmak için motivasyonları yoktur. Öğrencilerin farklı amaçlar doğrultusunda farklı konularda ve başka okuyucular için yazmaları bloglar sayesinde gerçekleşir. Bloglar ayrıca proje tabanlı dil öğretimini geliştirmek için kullanılabilir. Sınıf içine farklı bir atmosfer getirerek öğrencilerin dil öğrenimine karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlarlar (Koçoğlu, 2009).

2.14.1.2.2. Wiki

Bloglarla birlikte en yaygın web araçlarından biri de Wiki'lerdir. Wiki'ler, işbirliği içerisinde kullanıcıların belirli konular üzerinde bilgileri düzenleyip yayınlatabildikleri ortamlardır. Wiki'lerde kayıtlı kullanıcılar yayınlanan bilgilere müdahale edebilir. Wikipedia adındaki uygulama Wiki'lerin en çok tanınan uygulamasıdır.

Yapılan çalışmalarda öğrencilerin Wiki ile geri bildirimleri hızlıca aldıkları, diğer kullanıcı arkadaşlarıyla etkileşim sağlayabildikleri, birbirlerinden yeni bilgiler öğrendikleri ve birbirlerini cesaretlendirdikleri görülmüştür. Elgort, Smith ve Toland (2008), Wiki'lerin işbirlikli çalışmalarda tek başına yeterli olup olmadığını ölçmek için

yüksek lisans ve doktora sınıflarında bir çalışma yapmışlardır. Öğrencilere ve öğretim elemanlarına 5'li likert tipi ölçek kullanılarak veriler toplanmıştır. Sonuçta Wiki'lerin bilgi yönetiminde olumlu etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Profesyonel bir Viki, blog gibi birçok uygulamaya da olanak sağlamaktadır. Örneğin bir Viki konferansı resmi olmayan bir resmi olay sitesinin tamamlayıcısı olabilmekte ve başka konferanslardaki katılımcılar içeriklerini buraya postalayarak katılımda bulunabilmektedirler. Bu kavram "barcamps" ya da "unconference" olarak da geçmektedir. (Click & Petit, 2010)

2.14.1.2.3. Podcast

Podcast (oyuncu yayın abonelikleri), ses ve video dosyalarının belirli bir amaç çerçevesinde web üzerinden paylaşımı için yapılan uygulamalar şeklinde ifade edilebilir. İsmi iPod ve broadcasting kavramının birleşmesinden almıştır.

Podcasting, veri akışı sağlamak için tasarlanan bir xml dosyası olan RSS akışı yolu ile ses ve video formatındaki içeriklerin otomatik olarak dağıtılmasını sağlar. Podcast sistemi sayesinde amatör veya profesyonel radyo, televizyon ve internet programlarına abone olabiliriz ve zaman ve mekân sınırlaması olmadan internete bağlanabilen her cihazla izlenebilir.

Podcast'ler, eğitim sektöründe de kolaylıklar sağlamaktadır. Podcast'ler dersin önemli kısımlarının 3-5 dakikalık birimler halinde takip edilebilmesi mümkündür. Podcast'ler ders öncesi hazırlık, kaçırılan dersleri telafi etme ve bir konu hakkında kaynak sahibi olma gibi amaçlarla yabancı dil eğitiminde kullanılabilir. Podcast'ler taşınabilir aygıtlar üzerinde çalıştırılabildikleri için eğitimin sınıf dışına taşınmasını da sağlamaktadır.

2.14.1.2.4. Sosyal ağ siteleri

Sosyal ağ siteleri, bilgisayar kullanıcılarının bir sistem içerisinde tam veya yarı görünür bir kimlik oluşturmalarına, diğer bilgisayar kullanıcılarından oluşan bir bağlantı listesi oluşturmalarına ve kendileriyle ve bağlantı oluşturdıkları insanlarla beraber sistemde yer alan diğer kullanıcıların bağlantı listelerini görüntülemelerine olanak tanıyan web tabanlı hizmetlerdir (Boyd ve Ellison, 2008, s.211)

Sosyal ağ sitelerinde kullanıcılar adlarıyla veya takma adlarıyla sisteme giriş yaparlar. Yaş, cinsiyet, yer gibi demografik bilgiler de sistemde yer alır. Sistemde diğer kullanıcı profillerini çeşitli kriterlere göre listeleme olanağı vardır. Kullanıcılar diğer

kullanıcıların profillerine yorum veya mesaj bırakabilir. Yorumlar kullanıcı tarafından kaldırılabilir. Kullanıcılar bu şekilde bilgi akışını kendileri yönlendirebilmektedirler. Sosyal ağ sitelerindeki oyun, müzik, fotoğraf gibi dosya paylaşımları kullanıcıların başka mecralarda da iletişimde kalmasına yol açar. Bir topluluk üyelerinin veya bir sosyal grup üyelerinin bir araya gelmesini sağlayan ortak değerler sosyal ağ siteleri için de geçerlidir. Aynı liseden mezun olma veya aynı araba modelini sevmeye gibi benzer özelliklere sahip insanlardan oluşan alt topluluklar buna örnek olarak gösterilebilir. Bu doğrultuda sosyal ağ sitelerinin arkadaşlar arasında güncel olaylar karşısında duygu paylaşımının yaşanabileceği platformlar olduğu söylenebilir. İnsanlar sosyal ağ sitelerinde yeni dostluklar edinmenin yanı sıra unuttukları ve izlerini kaybettikleri insanlarla da yeniden etkileşime geçebilmektedir.

Kullanıcıların profil yaratmalarına, arkadaş listeleri oluşturmalarına ve diğer kullanıcılarla özel mesajlaşma sistemi ile etkileşime geçmelerine olanak tanıyan ilk sosyal ağ sitesi 1997 yılında kurulup 2000 yılında kapanan SixDegrees.com adlı sitedir. (Boyd, 2006). Günümüzde en çok kullanılan çevrimiçi sosyal ağ sitesinin 1.8 milyara yakın kullanıcı sayısı Facebook olduğunu söyleyebiliriz. Facebook'u Youtube, Google Plus, Twitter, LinkedIn gibi mecralar takip etmektedir.

Sosyal ağ siteleri yabancı dil eğitiminde de oldukça önemli açılımlar sağlar. Sosyal ağ sitelerinin popülerliği ve yaygın kullanımı bu sitelerin eğitim amaçlı kullanılmasına ve eğitimcileri bu sitelerin eğitim ortamlarına etkisi hakkında araştırmalar yapmaya teşvik etmiştir. Sosyal ağ sitelerindeki kullanıcı, kurulan bağlantılar, içerik üretimi ve katılım gibi olgular eğitim sektöründe önemli bir potansiyele işaret eder. Henüz yeni yeni farkına varılan bu potansiyelin daha işler hale gelip yaygınlaşması ve geliştirilmesi gerekmektedir.

Sosyal ağ siteleri öğrenciler açısından işbirliği desteği, zaman ve fiziksel mekândan bağımsız yardımlaşma ve geri bildirim sağlama gibi avantajlar sunar. Öğretmenler açısından ise; öğrenenlerden geri bildirim alma ve onlarla sürekli iletişim halinde olma, öğretim teknolojilerinin etkili kullanımına yardımcı olma gibi avantajlar sağlar. Bu yönleriyle sosyal ağ sitelerindeki teknolojiler öğrenciler ve öğretmenler arasında zengin bir öğrenme kültürü inşa etmek için etkili olarak kullanılabilir (Ractham ve Firpo, 2011).

Araştırmalar sosyal ağ sitelerinin çok sayıda birey ve topluluğa doğrudan erişime imkân tanıdığını, ders materyali hakkında yardımlaşma ve münazaraya olanak

tanıdığını, yazılı, işitsel ve görsel içerik üretilmesi ve paylaşımını desteklediğini ve etkin öğrenme fırsatlarını artırdığını ortaya koymaktadır. Ayrıca sosyal ağ siteleri çoklu ortam yoluyla sunulabilen bilgi alışverişi, kolay özümsenebilecek büyüklükte mikro içerik, eşzamanlı ve eşzamansız iletişim, sosyal etkileşim ve kişiselleştirme gibi fırsatlar da sunar (Rosen, 2010).

Sosyal ağlardan özellikle Facebook, birçok insanın bu ağı kullanıyor olması ve ücretsiz olması sayesinde üniversite öğrencileri tarafından büyük ilgi görmektedir ve Facebook'un yükseköğretimde kullanılması bazı durumlarda karşılanması gereken bir ihtiyaç halini almaktadır. Çünkü öğrenci-içerik, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin artması ile bu yazılım işbirlikli öğrenmeyi desteklemektedir. Öğrencilerin etrafındaki insanların da bu ağı kullanıyor olması, soru sorabilmeleri, bu ağın kullanımının fazla ön bilgi gerektirmemesi, akran öğretimine açık olması, eğitsel oyunlarla ve çoklu ortam ile öğrenmeyi desteklemesi ve yapılan paylaşımların silinmemesi sayesinde sürecin gözden geçirilmesine olanak sağlaması gibi avantajlara sahiptir (Kalafat ve Göktaş, 2011).

Facebook ile eğitim ve sosyal iletişim söz konusu olduğunda daha fazla öğrenme stilinin içine katılabilmesi ve geleneksel öğretime bir alternatif oluşturmasıyla, çevrimiçi öğrenme toplulukları oluşturması ve artan öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimi ile hem öğretmene hem de öğrenciye büyük yararlar sağlamaktadır (Munoz vd., 2009).

Sosyal ağ sitelerinin eğitim alanında sağladığı avantajların yanı sıra, bazı dezavantajlarından da söz edilebilir. Öncelikle bu dezavantajlarla ilgili akla gelen ilk şey gizliliklerdir. Sitelerdeki güvenlik kusurları nedeniyle bilgisayar korsanlarının kişisel hesaplara erişimi söz konusu olabilir. Araştırmalar kullanıcıların gizliliğin önemini farkında olduğunu ama gizliliklerini korumak için yeterince ihtiyatlı davranmadıklarını göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin sosyal ağ sitelerinde çok fazla zaman geçirdiği ve geçen zamanla dikkatlerinin dağıldığı ve ders çalışmadıkları iddia edilebilir. Ayrıca, iletişim genelde yazılı olarak gerçekleştiği için vücut dili, tonlama ve vurgulama gibi önemli hareketlerin eksikliğinin yanlış anlaşılmalara yol açabileceğini belirtebiliriz.

2.14.1.2.5. Çoklu ortam uygulamaları

Çoklu ortam (multimedya), Web 2.0 uygulamaları arasında her geçen gün daha da büyüyen ve kendini geliştiren alanlardan biridir. Çoklu ortam en basit tanımıyla

metin, yazı, grafik, ses, video ve animasyon gibi çeşitli türdeki unsurların bir arada bulunmasına denir. Çoklu ortam, bir materyalin resim ve metinle desteklenerek birden çok formda sunulması şeklinde de tanımlanmıştır. Mayer (2001) Tanımlardan yola çıkılarak yabancı dil eğitiminde bilgisayarlardan önceki dönemlerde de çoklu ortam kavramından söz edilebilir. Günümüzde kitle iletişim araçlarının bütünlüklü yapısı ve bilgi transferinin bilgisayarlar sayesinde kolaylaşması sayesinde çoklu ortamın akla bilgisayarları getirdiği söylenebilir.

Çoklu ortam kavramı ilk lazer diskle gündeme gelmiş, CD-ROM teknolojisi ve hypertext tekniği sayesinde bugünkü gerçek boyutuna ulaşmıştır. Başlangıçta daha çok kurumlarda kullanılabilen CD-ROM'lar, bilgisayar fiyatlarındaki düşüşle birlikte müzik, film, oyun, sözlük ve ansiklopedi gibi kullanım biçimleriyle halka yayılır. Yaklaşık bir buçuk saatlik ses, bir saatlik görüntü (video) ya da binlerce sayfa metnin dijital olarak depolanmasına imkân veren bu yeni araçla birlikte eğitim yazılımları hız kazanır. (Kartal, 2005, s.85)

Çoklu ortamların öğrenme sürecine birçok katkısından söz edilebilir. Çoklu ortamlar öncelikle sosyal iletişim yeteneğini geliştirir ve belgeleme, dosyalama ve belgelere başvurma alışkanlığı edindirir. Çoklu ortamlarda seslerden animasyon çizimlere sayısız öge kullanılabilir. Dil dersleri için hazırlanan yazılımlar, öğrenilen dilde çekilen bir film veya diksiyon alıştırımları gibi aktivitelerle desteklenerek öğretilmeye çalışılan yabancı dilin öğrencide üst düzeyde geliştirilmesine olanak sağlar. Çoklu ortamlar zamandan tasarruf ettirir ve paylaşımı arttırır. Analitik zekâyı ve dikkati geliştirdiği de söylenebilir. Ayrıca çoklu ortamlar kaçırılan ders veya konunun tekrar edilebilmesini de sağlar. Çoklu ortamın tüm bu avantajları oluşturacak şekilde tasarlanması önemlidir. Bu bağlamda öğretmenlerin yabancı dil eğitiminde kullanılan çoklu ortam uygulamalarının tasarımının ve kullanımının üzerinde durmaları gerekir.

2.14.1.3. Web 3.0

İnternet kullanımının gelecekte yaygınlaşmasının planlandığı aşamadır. Bu aşamada internet kodlama işlemini ve planlarını kendi başına yapabilecek durumda olacaktır. Web 2.0, internetteki bilgiye ulaşılmasını ve paylaşımını sağlarken Web 3.0 sayesinde bu işlemleri makineler de yapabilecek ve her türlü bilgiyi insanlar için araştırıp en uygun olanı kullanıcılara sunacaktır.

Web 3.0 teknolojileri kullanıcılar arasında bağlantı kurmak yerine bilgiler

arasında bağlantı kurmak için kullanılırlar. Eskiden bilgiyi anlamlandırmak bireylerin rolü iken Web 3.0 döneminde web hizmeti sunan uygulamalar Web’de bulunan bilgiyi anlamlandıracaktır. Web 3.0 tabanlı araştırma motorlarıyla anahtar kelimeler listelenmekle kalmayacak, araştırılan kavramın bağlamı da arama motorları tarafından yorumlanabilecektir.

Web 3.0’ın önemli noktalardan biri kullanıcıların gezinti geçmişlerine dayalı özgün bir profile sahip olmasıdır. Web 3.0, gezinti geçmişlerini kullanıcıya özgü olarak uyarlar. Web 3.0 uygulamalarının temelinde UPA’ların (API) yer alacaktır. UPA bir arayüzdür, geliştiricilerin belli başlı kaynaklardan faydalanan uygulamaları oluşturmalarına olanak tanır. Örneğin Facebook UPA’sı, geliştiricilerin oyun, testler, eğitim uygulamaları gibi araçları geliştirmek için Facebook’u platform olarak kullanmalarına olanak tanır. İki ya da daha fazla uygulamayı tek bir uygulamada toplayan karışım (mashup) teknolojisi de Web 3.0’da çokça kullanılacaktır. Mashup, Web 2.0 ile ortaya çıkan, yeni web arayüzleri yaklaşımıdır. Kısaca birbirinden bağımsız web servisi sağlayıcılarının uygulamalarını bir araya getirerek yeni bir uygulama yaratma anlamına gelir. Web 3.0 çağında karışım uygulamalar yaratmanın oldukça kolay olacağı ve çoğu kullanıcının karışım uygulamalar üretebileceği iddia edilmektedir. (Strickland, 2008)

2.14.2. Elektronik posta (e-mail)

İnternet destekli yabancı dil eğitiminin önemli unsurlarından biri de elektronik postadır. Elektronik posta, bireylerin internette birbirleriyle haberleşmesini ve bilgi alışverişini sağlayan bir sistemdir. Elektronik postayı kullanabilmek için internete bağlı olmak, elektronik posta servis sağlayıcısına veya programa üye olmak ve haberleşmek istenilen kişi veya kişilerin adresini bilmek gerekmektedir.

Elektronik posta, öğrencilere ders konularıyla ilgili fikirler üretme ve ifade etmekte zorlandığı konularda özgürce yazı yazma olanağı verir. Elektronik posta ayrıca konferans konuşmalarda öğrencinin ilgi duyduğu konularda tartışmalara katılma imkânı sunar. Öğrenci ilk önce yazılanları ve konuşulanları dinleme daha sonra sistemli bir şekilde düşünerek zaman sınırlaması olmadan yazılanlara geri dönüş yapma imkânına sahiptir. Ayrıca yabancı dil öğrenen sohbet odalarına giriş yaparken de elektronik posta sorulmaktadır. Yabancı dil öğrenenler bu sohbet odalarında doğal bir ortamda iletişim kurma olanağı bulmaktadırlar. Öğrenciler bu mecralarda birbirlerinin dillerini

öğrenmekle kalmayıp aynı zamanda kültürlerini de tanıma fırsatı bulmaktadırlar. Elektronik posta bu iletişim ortamına doğrudan katkı sağlar.

2.14.3. Mobil öğrenme

Teknolojinin gelişmesiyle ortaya çıkan mobil cihazların gün geçtikçe yaygınlaşması ve geniş kitlelerce ulaşılabilir duruma gelmesi eğitime de farklı bir boyut getirmiştir. İnternet tabanlı mobil öğrenme araçları olarak sunucular, mobil telefonlar, PDA'lar, tablet bilgisayarlar, dizüstü bilgisayarları gösterebiliriz. Wi-Fi (Wireless Fidelity) gibi kablosuz ağ teknolojileri, 4G (dördüncü nesil) gibi iletişim teknolojileri, mobil öğrenmenin yolunu açmıştır ve mobil öğrenmeyi kolaylaştırmıştır.

Mobil öğrenme ile ilgili görüşler dört gruba ayrılır: (Moses, 2008, s.23)

- 1- Teknoloji odaklı: Bu görüşe göre mobil öğrenme PDA, mobil telefon, iPod gibi mobil cihazlar vasıtasıyla öğrenme olarak tanımlanmıştır.
- 2- e-öğrenme ilişkisi: Bu görüşe göre mobil öğrenme e-öğrenmenin bir parçasıdır.
- 3- Örgün eğitimi artırma: Mobil teknolojiler örgün eğitimin kalitesini artırmak için bir araçtır.
- 4- Öğrenci merkezli: Öğrenci istediği anda istediği yerde mobil teknolojiler sayesinde öğrenebilir.

Mobil eğitimin avantajları ve dezavantajları bazı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ele alınmıştır. Mobil öğrenmenin en önemli avantajları şöyle sıralanabilir (Yousuf, 2007, s.117) :

Öğrencilere okuma, yazma ve sayısal becerilerini geliştirmelerinde yardımcı olur. Öğrenenlerin var olan yeteneklerinin farkında olmalarına yardımcı olur. Bağımsız ve işbirlikçi öğrenme çevreleri için kullanılabilir. Öğrencilerin nerede yardım ve desteğe ihtiyaçları olduğunu belirlemede yardımcı olur. Dijital bölünmenin üstesinden gelmeye yardım eder. İnformal öğrenme sağlar. Öğrencilerin derse daha uzun süre odaklanmalarına yardım eder. Benlik saygısı ve özgüveni artırmaya yardım eder.

Yabancı dil öğretiminde mobil cihazların faydaları çoktur. Mobil teknolojiler ile öğrenme ortamlarına hemen her yerden erişebiliriz. Mobil öğrenme ile her zaman

dilediğimiz her yerden çalışabiliriz. Mobil cihazlar vasıtasıyla ihtiyaç anında bilgiye erişilebilmektedir. Mobil cihazların taşınmasının kolay olması ve bağlantıların kablosuz sağlanması masaüstü bilgisayarlara göre avantaj sağlamaktadır. Bu doğrultuda mobil eğitimin bize yaşam boyu öğrenmenin de kapılarını açtığını söyleyebiliriz. Mobil öğrenme sürecinde bazı değerlendirme araçları olabilir. Bu araçlar sayesinde öğrencinin ne öğrendiği ölçülebilir. Öğrenciler mobil öğrenme sistemi ile sınavları için faydalı olacak materyallere çevrimiçi kaynaklardan erişebilirler.

Öğrencinin istediği zaman ve yerde yapmaya çalıştığı öğrenmenin diğer öğrenme türlerine göre kalıcı olduğu söylenebilir. Öğrenciler sürekli öğretme çabaları karşısında zaman zaman bunalmaktadır. Mobil teknolojiler bize farkında olmadan veya ihtiyaç halinde öğrenme yolunu da açar.

Mobil öğrenmenin avantajları olduğu kadar dezavantajları da bulunmaktadır. Kişisel iletişim eksikliği ve bazı öğrencilerin ihtiyacı olduğunda öğretmende ki geri bildirim eksikliği bu dezavantajların başında gelir. Mobil teknolojilerin düşük kapasiteye sahip hafıza, dar ekran boyutları, düşük hızda işlemci, sınırlı bant genişliği, yetersiz yazılım desteği, uygulamalardaki tasarım hatalarından kaynaklanan etkileşim problemleri gibi bazı sınırlılıkları mevcuttur ve bunlar da mobil öğrenmede aksaklıklara sebep olmaktadır. Dersleri yönetmek için ön ders oryantasyon gereksiniminin karşılanamaması da sıkıntı oluşturmaktadır. Kurs çalışmaları süresince öğretmen destek oturumları gereksiniminin karşılanmaması da büyük bir sorundur.

2.14.4. İnternet uygulamaları

Mobil cihazlara ve bilgisayarlara yüklenen uygulamalar, öğrencilere zamandan ve mekândan bağımsız olarak dil becerilerini geliştirme şansı vermektedir. Bilgisayar destekli eğitimin, internet uygulamaları açısından tarihine baktığımızda literatürde değişik sayıda başlıklar mevcuttur. Alessi ve Trollip'e (1991, s.32-39) göre, amaçlarına göre eğitim uygulamaları; öğretici uygulamalar (Tutorial), alıştırma-uygulama uygulamaları (drill & practice), benzeşim programları (simulations), eğitsel oyunlar (educational games), hipermedya (hypermedia) olmak üzere beş kategoride incelenebilir.

Farklı amaçlar adı altında hazırlanan eğitim uygulamaları, öğrenciyi merkeze alarak öğrenme ortamını zenginleştirir. Öğretimi somutlaştırır. Tekrar imkânı sağlar. Zamandan tasarruf sağlayarak öğrenmenin bireysel hıza göre ayarlanmasını sağlar.

Dikkat çeker, motive eder ve hatırlamayı kolaylaştırır. Uygulama imkânı ile öğrenmeyi kalıcılaştırır. Sanal ortam ve çoklu ortam olanaklarını kullanarak öğretmenin rutin iş yükünü azaltır.

Günümüzde sayılmayacak kadar yabancı dil uygulamaları vardır. Ama bazıları tarihsel açıdan ve kullanışlılık bakımından öne çıkar. Dünyanın ilk yabancı dil uygulaması olan ve 11 dili kapsayan Hello-Hello, sosyal ağlar aracılığı ile öğrencilere hedef dili öğretmeyi amaçlamaktadır. Hello-Hello, öğrencilere yazılı veya sözlü olarak mesajlarını iletmek için teşvik etmektedir. Duolingo uygulaması ise öğrencilerin konularını içeren alıştırmalar sunarak verilen doğru cevapların ardından teşvik edici sanal ödüller vermektedir. Ayrıca e-mail yoluyla kullanıcıları her gün sisteme giriş yapmaları için uyarmaktadır. MindSnacks uygulaması yabancı dil öğrenen ileri seviyedeki öğrencilerin dil becerilerini karmaşık alıştırmalarla test etmektedir. Lise düzeyindeki yabancı dil öğrencileri için geliştirilen ve tam 71 dil öğreten Mango Languages ise telaffuza verdiği önemle bilinmektedir. (Poureau ve Wright, 2013, s. 11). Bunlara ek olarak görselliğin ve işitselliğin aynı anda destekleyen uygulamalar da mevcuttur. Skype, Google Talk, Facebook Messenger ve Yahoo Mesenger anlık mesaj üzerinden sesin iletildiği güncel örneklerdir.

2.14.5. Akıllı tahtalar

Akıllı tahtalar, bütün sınıf ile eş zamanlı etkileşime geçen ve eğitim teknolojisinde kullanılan ilk üründür. (Shenton ve Pagett, 2007, s. 129) Akıllı tahtalar, öğrencilerin yabancı dil öğrenmelerini gerçekleştirmeleri için öğretmenler tarafından hayati bir unsur olarak belirtilmiştir. Yabancı dil eğitimi sırasında akıllı tahtaların öğretmenler tarafından nasıl kullanıldığı araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Yapılan incelemelerde öğretmenlerin belirli adımları takip ettiği gözlemlenmiştir. Öğretmenler sunumlarını Powerpoint'te hazırlarlar ya da internetten konuyla ilgili bir Powerpoint sunumu indirirler. Akıllı tahta sunum öncesi hazırlanır, metinler hikâye yazma için kullanılmak üzere akıllı tahtanın içine taratılır. Videolara erişim sağlanarak ve okuma metinleri zenginleştirilerek, akıllı tahtalar öğretmenlerin değerlendirme yapması için birçok oyun ve uygulama yükleme imkânı sunar (Gerard vd., 1999, s. 2).

Yapılan çalışmalarda akıllı tahtaların öğrenciler üzerinde çeşitli olumlu etkileri gözlemlenmiştir. Öğrenciler öğretmeni anlamasa bile akıllı tahtadaki resimlere bakarak eksikliklerini kolayca telafi edebilmektedir. Ekran donması ve öğretmenlerin akıllı

tahtaları kontrol etmede yetersizlikleri olsa da akıllı tahtalar öğrencilerin kitapta yapamadıklarını, oynayamadıkları oyunları oynama imkânı vererek onları, öğretimde önemli bir yere sahip olan, daha kinestetik hissettirmektedir. Akıllı tahtalar etkileşimi arttırarak yabancı dil öğretiminde bireysel katılımı teşvik etmektedir. Akıllı tahtaların internet erişiminin olması kullanıcılarına orijinal materyala ulaşma imkânı vererek yabancı dil öğrencileri için devrim niteliği taşıdığı söylenmiştir. (Gerard vd., 1999, s. 2) Öğrencilerin akıllı tahtanın çok yönlülüğü, multimedya ve eğlenceli oyun yükleme özelliklerine rağmen teknik problemler, ekran parlaklığının görüşlerini etkilemesi ve otonom olmasından ziyade öğretmen tarafından yönetilmesi de akıllı tahtalardaki bir sınırlılık olarak belirtilebilir (Hall ve Higgins, 2005, ss. 107-110).

2.15. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi

Diller İçin AOÖÇ, kültürlerarası iletişim becerisini kazandırmaya dil becerisini kazandırmak kadar önem veren ve günümüzde birden fazla ülkede yaygın olarak kullanılan bir dil öğrenme modelidir.

2.16. Tarih, Amaç ve Hedefler

Diller İçin AOÖÇ'nin çıkış noktasının oldukça basit bir olguya dayandığı söylenebilir. Yabancı dil derslerinde iletişimci metot kullanılarak dil öğretilirken konuşmalar farklı kültürden kişiler arasında geçen diyaloglar şeklinde düşünüldüğü için, konuşmacıların kültürleri önemsenmemekte ve farklılıklardan çatışma yaşamayacakları düşünülmektedir. Hâlbuki kültürlerarası iletişimi önemseyen yabancı dil öğretim yöntemlerinde karşılıklı iletişim sırasında kişilerin kültürel farklılıkları da dikkate alınır, düzgün bir iletişim için dilin yapıları öğretilirken aynı zamanda kişilerin kendi kültürlerinin farkına varmaları ve karşı kültürün de kendi kültürlerinden farklı olduğunun farkına varmaları sağlanır. Çerçeve, işte bu nedenle Avrupa Konseyi tarafından ortaya atılmıştır.

Dil öğretiminin kültürlerarası boyutuyla ilgili Byram, Gribkova and Starkey tarafından hazırlanan (2002, s. 9) Avrupa Konseyi yayınlarından birinde programın kültürlerarası yönüne şöyle dikkat çekilmiştir:

“Kişilerin aralarındaki iletişim sosyal kimlikleri aralarındaki etkileşimin bir parçasıdır. İletişim becerisinin ön planda olduğu dil öğrenimi, öğrencilerin sadece dilbilgisi becerisi kazanmalarının yeterli olmadığını aynı zamanda hangi dilsel ifadelerin konuşma anında

kullanılmasının uygun olacağını vurgular. Fakat bireyler sosyal kimlikleriyle beraber ulusal kimlikleriyle de sınıftadırlar ve birbirlerini birey olarak değil karşı kültürün bir temsilcisi gibi algılamaktadırlar. Ayrıca dil sınıflarında hedef olarak yabancı dili anadil olarak konuşanların gösterilmesi de bu düşünceyi destekler. Bireyler kalıp yargılarla dil öğrenimini devam ettirirler. Bunlara karşın dil öğretiminin kültürlerarası boyutu karışıklıklarla ve birden fazla kültürel kimlikle başa çıkabilen, herkesi tek bir kimliğe sahipmiş gibi algılamaya yol açan kalıp yargılardan sakınan kültürlerarası konuşmacılar, arabulucular olan öğrenciler yetiştirmektir. Diller İçin Ortak Avrupa Öneriler Çerçevesitemeli olan bireylere ve insan hakları eşitliğine saygı üzerine kurulu bir iletişimdir.”

Merkezi Fransa'nın Strasbourg şehrinde bulunan ve 5 Mayıs 1949 tarihinde Belçika, Danimarka, Fransa, Hollanda, İngiltere, İrlanda, İsveç, İtalya, Lüksemburg ve Norveç'in katılımıyla kurulan Avrupa Konseyi, aynı yıl Türkiye'nin de katılımıyla genişlemiş ve Avrupa Birliği'nden bağımsız ancak Avrupa Birliği'ne üye 27 ülkenin de üye olduğu bir komisyondur. Avrupa Birliği ve Avrupa Komisyonu'na üye ülkeler 1970'lerden itibaren daha iyi bir yabancı dil öğretiminin desteklenmesine yönelik şartların elde edilmesi için yapılması gereken zorunlulukları eğitim alanında uygulanacak olan eylem planına da almışlardır. Dil öğretiminin desteklenmesi Avrupa Birliği'nin hareketlilik, ortaklık ve bilgiye dayalı dinamik ekonomi olma kararları ile de doğrudan ilişkilidir. Avrupa Diller Yılı kutlama etkinlikleri çerçevesinde 15-17 Ekim 2000 tarihleri arasında Polonya'nın Krakow kentinde düzenlenen Eğitim Bakanları Konferansı'nda imzalanan sonuç bildirgesiyle Avrupa Konseyi'ne üye tüm ülkelerde, eski adı “Yaşayan Diller Bölümü” olan Dil Politikaları Birimi tarafından hazırlanan Avrupa Dil Gelişim Dosyası Projesi'nin uygulanması kararı alınmıştır. Avrupa Birliği'nin finansal destek de sağladığı bu projenin sonuç bildirgesi çerçevesince 2004-2005 öğretim yılına kadar önce pilot okullarda uygulama yapılması, sonra da bu uygulamanın Avrupa Konseyi'ne üye tüm ülkelerde yaygınlaştırılması kararlaştırılmıştır.

Diller İçin AOÖÇ'nin ilk orijinal İngilizce basımı 1996 yılında yapılmıştır. Daha sonra 2001 yılında metnin İngilizce, Fransızca, Almanca ve Portekizce versiyonları yayınlanmıştır. 2002 yılında ise, Çekce, Macarca, İtalyanca ve İspanyolca versiyonları basılmıştır. Daha sonraki senelerde Avrupa Konseyi'ne üye olan birçok ülke çeşitli dillerde versiyonlarını yayınlamışlardır.

Çerçeve'nin ortaya çıkış sebepleri ve bu tür bir programa niçin ihtiyaç duyulduğu ile ilgili olarak İsviçre Hükümeti'nin öncülüğünde Kasım 1991'de

Rüşchlikon’da düzenlenen devletlerarası “Avrupa’da Dil Öğreniminde Şeffaflık ve Tutarlılık: Hedefler, Değerlendirme, Sertifikalandırma” Sempozyumundan alınan şu kararlar gerekçe olarak gösterilmektedir (AOÖÇ, 2013, s.14,15) :

1. Üye ülkelerde dil öğrenim ve öğretimini, daha fazla hareketliliği ve daha etkili uluslararası bildirişimi sağlamak amacıyla geliştirmek ve bununla kimlik ve kültürel çeşitliliğe saygıyı, bilgiye daha kolay erişimini, daha yoğun bireysel etkileşimi, daha gelişmiş iş ilişkilerini ve karşılıklı anlayışı artırmak.

2. Dil öğreniminin, anaokulundan yetişkin eğitime kadar, eğitim sisteminin tüm alanlarında teşvik edilen ve desteklenen yaşam boyu bir görev olması gerekliliği.

3. Farklı ülkelerdeki eğitim kurumları arasında işbirliğini artırmak ve kolaylaştırmak.

4. Dilsel niteliklerin karşılıklı tanınması için sağlam bir zemin oluşturmak

5. Dil öğrenenleri, öğretmenleri, ders kitabı yazarlarını, sınav sunucularının ve eğitim yöneticilerinin çalışmalarını, bu çerçevede eşgüdümlü olarak sürdürmelerini desteklemek.

Diller İçin AOÖÇ'nin iki işlevi vardır. (Sheils, 1999):

1) Bilgilendirme İşlevi: Kişinin dil öz geçmişi hakkında bütün bilgilerinin bu dosyada yer almasıdır. Yabancı bir dili öğrenmek için ayrılan süreden, öğrenim yaptığı kuruma, öğrendiği dille ilgili aldığı sertifikalar, diplomalar hepsi bu işlevi yerine getirmektedir.

2) Eğitsel İşlevi: Bireyin dil öğrenme konusundaki kararları kendisinin vermesine yardımcı olması ve bir dil öğrenme konusunda öğrencinin özerk olması, yani; öğrenme otonomisine sahip olmasıdır.

Diller İçin AOÖÇ (2013, s.15,16) şu hedefleri amaçlar: Okul öncesi dil öğrenimi ve ön bilgiler, ilköğretim, orta öğretim, yüksek öğrenim, ileri düzey öğrenimi ve yetişkinler eğitiminin kesiştiği noktaları göz önüne alan hedeflere ve içeriğe yönelik planlama, dil sertifikalarının planlanması (Sınavların içeriklerine, başarının sadece olumsuz yönleri ve eksikliklerinden çok olumlu yönlerini ele alan değerlendirme ölçütlerine göre planlama), kendi kendine öğrenmenin planlanması (Öğrenenin eriştiği bilginin bilincine varmasını sağlama, dil öğrenenlerin ulaşılabilir ve mantıklı öğrenim hedeflerini belirlemelerini, materyallerin seçimini, kendi kendini değerlendirme

araçlarının kullanımını planlanma).

2.17. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin İçeriği

Diller İçin AOÖÇ 9 bölüm, kaynakça ve 4 kısımdan oluşan ek bölümden oluşmaktadır. Metnin ilk bölümünde ilk bölümünde Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinin ne anlama geldiği, Avrupa Konseyi'nin dil politikasına ilişkin amaçları, çok dilliliğin ne anlama geldiği, AOÖÇ'ne niçin gereksinim olduğu, hangi alanlarda kullanıldığı ve en önemli özellikleri anlatılmaktadır.

İkinci bölümde Çerçevesi'nin benimsediği eylem odaklı yaklaşım açıklanmaktadır. Dil yeterliğine ilişkin ortak öneri düzeyleri ile dil öğrenim ve öğretimi kapsamlı bir şekilde anlatılıp değerlendirme ve başarı ölçümü ortaya konulmaktadır.

Üçüncü bölümde ise yabancı dil öğrenen bireylerin dil seviyelerinin nasıl sınıflandırıldığı hakkında bilgi verilmiştir. Çerçeve'de belirtilen dil düzeyleri 'Temel Düzey Kullanıcı' (Basic User), 'Ara Düzey Kullanıcı' (Independent User) ve 'İleri Düzey Kullanıcı' (Proficiency User) olmak üzere üç ana bölümden oluşmaktadır ve her düzey bir harf ile temsil edilmektedir ve kendi içerisinde ikiye ayrılmaktadır. Temel Düzey için 'A', Ara Düzey Kullanıcı için 'B' ve İleri Düzey Kullanıcı için 'C' harfi kullanılmaktadır. Her bir düzey kendi içinde iki alt bölümden oluşmakta ve bunlar da A1, A2, B1, B2, C1, C2 olarak gruplandırılmaktadır. A1, Giriş Düzeyi (Breakthrough), A2, Ara Düzey (Waystage), B1, Eşik Düzeyi (Threshold), B2, İleri Düzey (Vantage), C1, Özerk Düzey (Effective Operational Proficiency) ve C2, Ustalık Düzeyi (Mastery) olarak tanımlanmaktadır.

Öneri düzey tanımlayıcılarında temel alınan bu ölçütlerin tanıtılmasından sonra ortak öneri düzeyleri açıklanmış ve örnek tanımlayıcılar üzerinde durulmuştur. A1 düzeyinin altında konumlandırılan; ama yeni başlayanlar için yararlı bir öğrenim hedefi oluşturan, basit ve genel görevlerle ilgili örnekler verilmiştir. Ortak öneri düzeylerinin içerik açısından tutarlığı, basamak kümeleri ve tanımlayıcıların nasıl okunması gerektiği, dil yeterlik basamak kümeleri ve tanımlayıcılarının nasıl kullanılacağı, dil yeterlik düzeyleri ve notlama düzeni açıklanmıştır.

Dördüncü bölümde bireyin dil kullanım alanları ve dili kullanan birey sırasıyla dilin bağlamları, bildirişim konuları, bildirişimsel görevler ve amaçlar, bildirişimsel etkinlikler ve stratejiler, bildirişimsel dil süreçleri ve metinler olmak üzere altı bölümde

incelenmiştir.

Beşinci bölümde ise kullanıcıların kazanmaları hedeflenen beceriler tanıtılmıştır. Bölüm, dille daha az ilişkili genel yeterliklerin anlatılmasıyla başlar: Bildirime dayalı bilgi (dünya bilgisi, sosyokültürel bilgi, kültürlerarası bilinç), beceriler ve uygulayıcı bilgi (sanat, el işleri, spor, hobiler), kişiliğe ilişkin yeterlik, öğrenme yeteneği (dil ve bildirişim bilinci, genel sesbilgisel bilinç ve sesbilgisel beceriler, öğrenme teknikleri, sezgisel-deneyimsel beceriler). Daha sonra bildirişimsel (anlamsal, sesbilimsel, dilbilgisel) toplum dilbilgisel yetenekler (nezaket, deyimler, deşikeler) ile pragmatik yeterlikler (söylem yeterliğı, işlevsel yeterlik) açıklanarak sona erer.

Altıncı bölümde yabancı dil öğrenimi ve öğretimi konusu işlenmektedir. Dil öğrenenlerin neleri öğrenmesi ya da edinmesi gerektiğı, dil öğrenim süreçleri, Öneriler Çerçevesi'ni kullananların dil öğrenimini nasıl kolaylaştırabileceğı, modern dil öğrenimine ve öğretimine ilişkin bazı yöntemler, yeterlik ve hatalar ortaya konmuştur. Ancak belli bir öğrenme yaklaşımı veya yöntemi ön plana çıkarılmamıştır. Öğrenenin ana dili, kültürü veya öğrenmek istediğı dil veya kültür gibi etmenlerin de öğrenme sürecinde farklılıklar yarattığı, bu yüzden her aşamanın kendine has olabileceğı düşünölmüştür (AOÖÇ, 2013, s.142):

Elbette diğerlerinde olduğı gibi aynı ölçütler bu bölüm için de geçerlidir. Yabancı dil öğrenim ve öğretim yöntemleri kapsamlı olarak tanıtılmalı, bu arada bütün seçenekler belirli bir yaklaşım önerilmeden, tüm saplantılardan uzak, açık ve şeffaf bir şekilde ortaya konulmalıdır. Avrupa Konseyi'nin en temel yöntem ilkesi, dil öğrenenlerin sosyal bağlamdaki gereksinimleri göz önüne alınarak saptanan hedeflere ulaşmak için, etkili yöntemlerin, dil öğretimi, öğrenimi ve araştırılmasında kullanılmasıdır. Etkililik, bir yandan dil öğrenenlerin güdülerine ve kişiliklerine, diğer yandan mevcut insan kaynaklarına ve bütçeye bağlıdır. Bu temel ilkelere bağlılık, zorunlu olarak çok yönlü hedeflerin ve çeşitli yöntemlerin ve materyallerin artmasını sağlar.

Yedinci bölümde, yabancı dil öğrenim ve öğretiminde bildirişimsel görevlerin rolü üç başlık altında incelenmiştir: Bildirişimsel Görevlerin Belirlenmesi, Bildirişimsel Görevlerin Yerine Getirilmesi ve Bildirişimsel Görevlerin Zorluk Dereceleri. Altıncı bölüme benzer şekilde ödev konusunda da belirli kıstaslar belirtilmemiş, her öğrenme ortamına veya öğrenene göre ödevin zorluğunun belirlenmesi tavsiye edilmiştir.

Sekizinci bölümde dilin çeşitliliğı ve öğretim programlarına olan etkisi anlatılmaktadır. Bu doğrultuda genel tanım ve ön düşüncelerden sonra öğretim programı

için tasarım olanakları ve ğretim programı için senaryo taslakları verilir. Okul, okul dışı öğrenim ve ileri öğrenim ile ilgili değerlendirme yapılır. Dil eşitliliği ve ğretim programlarıyla ilgili aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır (AO, 2013, s.167):

- Bir dilin öğrenildiği süreçte öğrenme hedeflerinde devamlılık bulunabilir, bunlar değiştirilebilir ve süreç boyunca kendine özgü önceliklere uyarlanabilir. Bu durum, okullar için de geçerlidir.
- Birçok dili ilgilendiren ğretim programında hedefler ve farklı diller için ders planları benzer veya farklı şekilde geliştirilebilir.
- Esas itibarıyla farklı yaklaşımlar mümkün olabilir; fakat her yaklaşımın seçilen seçenekleri göz önüne alınarak şeffaf ve tutarlı olması ve öneriler erevesi'yle ilişkilendirilerek açıklanabilmesi gerekir.
- Öğretim programıyla ilgili görüşler, çok dillilik ve çok kültürlülük yeterliklerinin gelişimine yönelik olası senaryoları ve okulun oynadığı rolü de kapsayabilir.

Son bölüm olan dokuzuncu bölümde ise lme ve değerlendirme irdelenmektedir. Bir dil kullanıcısının yeterliğini lme ve değerlendirme türleri açıklandıktan sonra uygulanabilir lme ve st sistem anlatılmıştır. lme ve değerlendirme tartışmalarının temelinde, eskiden beri kabul gören geçerlik, güvenirlik ve uygulanabilirlik tasarılarının anlamı, birbirleriyle ilişkileri ve Ortak neriler erevesi açısından önemi anlatılır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve yorumlanması ile ilgili yöntemsel bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Çalışmada 14 hafta boyunca öğrencilere teknolojiyle zenginleştirilmiş kültür odaklı bir yabancı dil öğretimi tasarlanarak, öğrencilerin bu uygulamaya ve Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce öğretimine dair görüşleri alınmıştır. Aynı zamanda uygulamanın öğrencilerin iletişim becerilerine olan etkileri çeşitli verilerle ölçülmeye çalışılmıştır. Son olarak, bir tutum ölçeğiyle bu uygulamanın öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı tutumlarını nasıl etkilediği araştırılmıştır.

Araştırmanın deseni nitel araştırma desenlerinden araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı olduğu eylem araştırmasıdır. Eylem araştırmaları genellikle bir şeyi kanıtlamak veya bir hipotezi test etmek yerine, bir sürecin içerisinde araştırmacın bizzat uygulayıcı pozisyonunda yer alarak sürecin dinamiklerini ve bunların ortaya çıkardığı etkileri anlamaya, çözümler bulmaya ve yeni fikirler üretmeyi amaçladığı çalışmalardır (Johnson, 2015; Stringer, 1996).

Eylem araştırması son yıllarda eğitim alanında oldukça sık kullanılan bir araştırma türü haline gelmiştir. Bilimsel araştırma yöntemleri ile sosyal alanlardaki değişime ve gelişime yönelik uygulamaları birleştiren bir yaklaşımdır. Diğer araştırma yaklaşımlarından temel farklılığı, eylem araştırmasının sosyal bu arada eğitimsel gelişim ve değişmeyi doğrudan araştırma süreci içerisinde gerçekleştirmeyi amaçlamasıdır. Deneysel desenlerde değişkenleri tanımlama ve kontrol altına alma esnek değildir ancak özellikle eğitim alanında uygulanan eylem araştırmalarında pozitivist bakış açısından uzak ve daha çok yoruma dayalı esnek bir yaklaşım vardır (Norton, 2009, s. 63).

Eylem araştırmasını eğitim alanında uygulamak öğretmenlere süreçle ilgili problemleri ve işleyişleri doğrudan öğrenme şansı vermektedir. Burada amaç kuramsal konuların çözümünden ve bilgi üretmekten ziyade, uygulamayı geliştirmeye yöneliktir. Öğretmen araştırmaya doğrudan katılarak eğitimde gerekli değişikliklerin yolunu açabilir.

Glanz'a göre (1999, s. 302) eylem araştırması uygulayıcıların, öğretmenlerin, eğitim yöneticisi ve denetçilerin işlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olan bir araştırma türüdür.

Eylem araştırmasının eğitim alanında kullanılmasının avantajlarını Mills (2011, s. 5) şu şekilde ifade etmektedir:

- Okullarda değişimi teşvik eder.
- Eğitime demokratik bir bakış açısıyla yaklaşılmasını sağlar.
- Bireylerin projeler kapsamında işbirliği yapmasını sağlar.
- Öğretmenleri aynı zamanda birer öğrenen olarak konumlandırarak, uygulamalar ve eğitim arasındaki boşlukların azaltılmasına yardımcı olur.
- Eğitimcilerin kendi uygulamaları hakkında yansıtmalarda bulunmalarını sağlar.
- Yeni fikirlerin denenmesini teşvik eder.

Bu bağlamda dil öğreniminde yaşanan sıkıntıları ve olası çözüm yollarını doğrudan öğrenebilmek adına çalışmanın eylem araştırması olarak desenlenmesi uygun görülmüştür.

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu bir yüksek öğretim kurumunda lisans eğitimi almakta olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada 27si kız, 13 tanesi erkek olmak üzere toplam 40 öğrenci vardır. Öğrenciler birinci sınıfta zorunlu yabancı dil dersi olarak İngilizce görmüşlerdir. Bu dönem ise ders seçmeli derstir. Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ortalama değer olan 2,0'ın üzerindedir. Öğrencilerin yaşları 21 ile 23 arasında değişmektedir. Uygulama süresi haftada 4 ders saati olmak üzere 14 hafta yani 56 saat olarak belirlenmiştir.

Çizelge 3.1’de katılımcıların cinsiyetlerine göre yüzdeleri ve Çizelge 3.2’de öğrencilerin yaşları verilmektedir.

Çizelge 3.1.*Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları*

Cinsiyet	Sayı (n)	Yüzde (%)
Kadın	27	67,5
Erkek	13	32,5
Toplam	40	100

Çizelge 3.2.*Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları dağılımı*

Öğrencilerin Yaşları	Sayı (n)	Yüzde (%)
21	15	37,5
22	20	50
23	5	12,5
Toplam	40	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin 15’i (% 37,5) 21 yaşındadır. Öğrencilerin 20’si (%50) 22, 5’i ise (12,5) 23 yaşında olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin 5 tanesi yani % 12,5’i üniversiteye ilk seneden gitmemiştir. Bu beş öğrenciden 3 tanesi istedikleri bölümü kazanma isteğiyle ile ikinci seneye kalmayı tercih etmiştir. Diğer iki tanesi ise lisede öğrenimlerine bir yıl ara vermek zorunda kaldıklarını ifade etmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında, kullanılan teknik ve araçların araştırmanın geçerlik ve tutarlılığının sağlanmasındaki önemi nedeniyle, özellikle nitel araştırmalar için bir gereklilik olarak tanımlanan çeşitleme (triangulation), çalışmada farklı tekniklerle farklı türden veriler toplanarak sağlanmaya çalışılmıştır.

Çeşitleme bir konuya birden fazla bakış açısıyla bakmak demektir ve bir durumun tüm yönlerini görüyor olmayı sağlar. Aynı zamanda daha fazla derinlik ve çok boyutlulukla tutarlılık artmış olur. Eylem araştırmalarında çeşitleme, farklı türden veri

toplama, farklı veri kaynaklarını kullanma, verileri değişik zamanlarda toplama ve diğer kişilerin bulguları doğrulaması ve düzeltmesi için tekrar gözden geçirmesi ile gerçekleşir (Uzuner ve Anay, 2015, s. 111).

Bu çalışmada veri toplama sürecinde yöntemsel çeşitliliği sağlamak adına gözlem, görüşme ve ölçek gibi farklı yöntemler kullanılmıştır. Araştırma sürecinde çeşitliliği sağlamak adına Amerikalı iki akademisyenden yardım alınmış, derslerde işlenen konuların ve etkinliklerin otantik olması adına görüş alış verişinde bulunulmuş ve konuşma sınavı ve dersleri hocalardan bir tanesiyle beraber yürütülerek sadece veri toplama sürecinde değil, verilerin analizi ve değerlendirilmesi aşamasında da çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Çeşitleme bir konuya çeşitli açılardan bakabilmeyi gerektirir. Araştırmada nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılarak karşılaştırmalı sonuçlarla çalışmanın güvenilirliğinin ve verilerin geçerliliğinin yükselmesi amaçlanmıştır.

Bir eylem araştırması olarak planlanan bu çalışmada nitel ve nicel veriler bir arada kullanılmıştır. Araştırma amaçlarının sorularını yanıtlamak için kullanılan veri toplama araçları aşağıda belirtilmiştir.

3.3.1. Gözlem notları

Özellikle eylem araştırmalarında araştırmacının daha derinlemesine verilere ulaşabilmesi ve verilerin tutarlılığını sağlamak amacıyla gözlem yapması önemlidir. Olay ya da etkinliğin gerçekleştiği anda araştırmacıya veri toplayabilme şansını vermesi, gözlemin insanların bir şeyler anlatma ya da cevaplandırma isteğine bağlı olmaması ve insanların yaptıklarını kendi anlattıklarından ziyade doğrudan görebilme şansı gözlemin güçlü yönleri arasında sayılabilir.

Bu uygulamada yapılan her derste ve görüşmeler sonrasında süreci hatırlamak, yeni ders planlarına yön vermek, veri çeşitlemesini ve araştırmanın daha sağlıklı olarak yerine getirilmesini sağlamak amacıyla yapılan doğrudan gözlem notlarından faydalanılmıştır.

Bu bağlamda araştırmacı sınıf ortamındaki doğal akışın etkilenmemesine özen göstererek çalışmadaki gözlem notlarını ilk bilgi kaynağı olarak kullanmıştır. Bu süreçte araştırmacının yürüttüğü üç ders saati için bir ses kayıt cihazından faydalanılmış,

Amerikalı öğretmen tarafından yürütülen konuşma derslerinde ise araştırmacı sınıfta bulunarak gözlem notları tutmuştur. Gözlem sonuçları her ders için sistematik bir şekilde kaydedilerek verilerin eksiksiz bir biçimde kaydedilmesine özen gösterilmiştir. Araştırmacı gözlem sırasında kaydettiği verilerden öğrencilere sınıf içi performans notu verirken de faydalanmıştır. Araştırmacının uygulamadaki öğrencilerle ikinci ders dönemidir. Bu sürenin öğrencilerin kendilerini sınıfta rahat hissetmeleri ve araştırmacının öğrencileri iyi tanınması açısından yeterli bir süre olduğu düşünülmektedir. Bu durum araştırmacıya daha rahat bir gözlem ortamı sağlamıştır.

3.3.2. Araştırmacı günlüğü

Araştırmacı günlüğü, araştırmacının araştırma sürecindeki; düşüncelerini, kararsızlıklarını, anlayışlarını, gözlemlerini, yorumlarını ve duygularını yansıtan, araştırmayla kişisel bağını kuran, araştırma sürecinin ve içeriğinin ham veri kaynağı olarak kayıt edildiği bir araçtır. Bir nitel araştırma sürecinde yazılan araştırmacı günlüğü gerçekleştirilen araştırmayı anlamada, araştırmacının araştırma konusu ve süreciyle ilişkisini bilmede, araştırmacının kimliğini görmede ve süreçte yaşanan zorlukları ve bunların çözümünü anlamada başka araçlarla elde edilemeyecek veriler sağlayabilir. Bunun için araştırmacı günlüğünün sistematik ve düzenli olarak yazılması gerekmektedir (Altrichter vd., 1993, s. 63).

Uygulanan eylem araştırmasında veri toplama araçlarından birisi de araştırmacı günlüğüdür. Çalışmada araştırmacının kendisi aynı zamanda bir veri kaynağı olarak görev yapmıştır ve uygulama sürecinde dersten önce ve dersten sonra öğretim sürecini ve bu süreçte karşılaşılan sorunları yansıtan günlükler tutmuştur. Her hafta oluşturulan ders planlarının tasarımında bu günlüklerden ve araştırmacı notlarından faydalanılmıştır. Bu günlüklerden bazı örnekler Ekler bölümde paylaşılmıştır.

3.3.3. Uygulama ve sınıf içi etkinlikler

Araştırmacı uygulama sırasında bilimsel dürüstlüğün zarar görmemesi amacıyla eğitim araştırmalarında görülebilen aşağıdaki etik hataları yapmamaya özellikle özen göstermiştir.

Cook (1976) etik davranışı ihlal eden uygulamaları şöyle sıralamaktadır (Akt. Balcı, 2013, s. 325).

- İnsanları, bilgi ve onayları olmaksızın araştırmaya kalkma,
- İnsanları araştırmaya katılmaya zorlama,
- Araştırmanın gerçek niteliğini katılanlardan saklama,
- Katılanları kandırma,
- Araştırmaya katılanların benlik saygılarını küçültücü eylemlerde bulunmalarına neden olma,
- Self determinasyon haklarını çiğneme,
- Katılanları fiziksel ya da zihinsel strese sokma,
- Katılanların özel yaşamlarını ihlal etme,
- Kontrol gruplarına katılanlardan yararları esirgeme,
- Araştırmaya katılanlara adil davranış, ilgi ve saygı göstermede başarısızlık.

Çalışmada haftalara göre ders konuları Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde belirtilen ve yabancı dil öğretirken öğrencilere verilmesi gereken sosyokültürel bilgilere göre seçilip tasarlanmıştır. Çerçeve, kültürlerarası iletişim becerisini kazandırmaya dil becerisini kazandırmak kadar önem veren ve günümüzde birden fazla ülkede yaygın olarak kullanılan bir dil öğrenme modelidir.

Diller İçin AOÖÇ'nin çıkış noktasının oldukça basit bir olguya dayandığı söylenebilir. Yabancı dil derslerinde iletişimci metot kullanılarak dil öğretilirken konuşmalar farklı kültürden kişiler arasında geçen diyaloglar şeklinde düşünüldüğü için, konuşmacıların kültürleri önemslenmemekte ve farklılıklardan çatışma yaşamayacakları düşünülmektedir. Hâlbuki kültürlerarası iletişimi önemseyen yabancı dil öğretim yöntemlerinde karşılıklı iletişim sırasında kişilerin kültürel farklılıkları da dikkate alınır, düzgün bir iletişim için dilin yapıları öğretilirken aynı zamanda kişilerin kendi kültürlerinin farkına varmaları ve karşı kültürün de kendi kültürlerinden farklı olduğunun farkına varmaları sağlanır. AOÖÇ, işte bu nedenle Avrupa Konseyi tarafından ortaya atılmıştır.

Çerçevede belirtilenve yabancı bir dil öğreniminde öğrenciye verilebilecek sosyokültürel bilgiler şunlardır:

- Günlük yaşam: Yiyecek, içecek, yemek zamanları, masa adabı, resmi tatilleri, çalışma saatleri, boş zaman faaliyetleri, hobileri, okuma alışkanlıkları, yaptıkları sporlar vb.
- Yaşam koşulları: yaşam standartları, ev şartları, refah durumları,
- Kişiler arası ilişkiler: Sınıfsal yapı ve sınıflar arası ilişkiler, kadın erkek ilişkileri, aile yapıları ve ilişkileri, jenerasyonlar arası ilişkiler, iş ilişkileri, işçi, memur, polis, vb. ile halk arasındaki ilişki, ırk ve halk arasındaki ilişki, politik ve dinsel gruplar arası ilişkiler,
- Değerler, inançlar ve tutumlar: Sosyal sınıf, çalışma toplulukları, refah, bölgesel kültürler, güvenlik, enstitüler, gelenek ve sosyal değişim, Tarih (özellikle tarihteki ikon kişiler ve olaylar), azınlıklar (etnik, din, vb.), ulusal kimlik, yabancı ülkeler, eyaletler, insanlar, politika, sanat (Müzik, görsel sanatlar, edebiyat, drama, popüler müzik ve şarkı), din, mizah,
- Vücut dili,
- Sosyal gelenekler: Dakiklik, hediyeler, elbiseler, yemekler, içecekler, dildeki ve davranıştaki gelenekler ve yasaklar, kalma süresi, ayrılma,
- Adet olmuş davranışlar: Dini törenler, doğum, evlilik ve ölüm, merasimlerde ve kamu çalışmalarında izleyici davranışı, kutlamalar, festivaller, danslar, gece kulüpleri, vb. (CEFR, 2000, s. 102).

Uygulamada Çerçeveye göre belirlenmiş temalar, temalara uygun konular, konularda işlenen dilbilgisel yapı ve her hafta verilen ödevler Tablo 3.2’de gösterilmektedir. Derslerde öğrencilerin becerilerini ölçmek için etkinliklerde kullanılan materyalörnekleri Ekler bölümünde paylaşılmıştır.

Tablo 3.1.Çerçeveye göre seçilen tema, konu, dilbilgisel yapı ve ödevler

Kronoloji	Tema	Konu	Dilbilgisel Yapı	Ödevler
Hafta 1 13 Şubat 2015	Interpersonal relations	Family structures and relations	-to be-	Can you introduce yourself and your family?
Hafta 2 20 Şubat 2015	Everyday living	Occupational groups (jobs)	-to be- and adjectives to describe personality	Do you think you can be a good teacher? Why/Why not?
Hafta 3 27 Şubat 2015	Everyday living	Leisure activities	Simple Present Tense	What's your daily routine? What do you do in your free time?
Hafta 4 6 Mart 2015	Everyday living	Sports (Super Bowl)	Simple Present Tense	Do you like sports? Do you do or watch sports? Do you think sports are important in our lives? Why/Why not?
Hafta 5 13 Mart 2015	Everyday living	Food and drink	“At the restaurant” Can I have/ May I have...?	Describe your favourite meal
Hafta 6 20 Mart 2015	Social Conventions	Behavioural and conversational conventions and taboos	Imperatives Dos and don'ts -should-	What should/shouldn't a person do in Turkish culture?
Hafta 7 27Mart 2015	Social conventions	Gift giving	It's +adj+ to V1 Should/shouldn't	Plan and give presentation about your culture or a culture you know well
Hafta 8 3 Nisan 2015	Everyday living	Media (TV Shows)	-to be- and Simple Present Tense	Do you watch Tv? What's your favourite show on tv?
Hafta 9 10 Nisan 2015	Values, beliefs and attitudes	History; especially iconic historical personages and events	Past Tense	Who do you think is an iconic person in our history? Write and tell about his/her life.

Kronoloji	Tema	Konu	Dilbilgisel Yapı	Ödevler
Hafta 10 17 Nisan 2015	Everyday living	Public holidays (Independence Day)	Past Tense	Learn about the history of a public holiday in Turkey.
Hafta 11 24 Nisan 2015	Values, beliefs and attitudes	Arts (Literature, Mark Twain)	Past Tense	Who is your favourite author? Write and tell about his/her life.
Hafta 12 1 Mayıs 2015 (19 Mayıs)	Ritual Behaviour	Marriage	Simple Past Tense and Past Progressive	What are the similarities and the differences between Monica's wedding and our weddings?
Hafta 13 8 Mayıs 2015	Ritual Behaviour	Celebrations (Thanksgiving)	Simple Past Tense and Past Progressive	Tell and write one of your memory when you last celebrated something.
Hafta 14 15 Mayıs 2015	Values, belief and attitudes	Christmas	-will/will not-	What are the common New Year's resolutions? What are your New Year's resolutions?

Çalışma 9 Şubat – 15 Mayıs 2015 tarihleri arasında yürütülmüştür. Uygulamanın sınıf içi boyutu 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde 14 hafta süreyle haftada 4 ders saatinden oluşmaktadır. Derslerden bir tanesi 1 Mayıs Cuma gününe denk geldiği için bu dersin telafisi 19 Mayıs'ta yapılmıştır. Ders saatlerinin dışında öğrencilerin araştırmacı, hedef dil ve birbirleriyle olan etkileşimleri oluşturulan kapalı bir Facebook grubuyla saat sınırlaması olmadan devam etmiştir. Sayfada araştırmacı derslerden önce ve sonra ders konusuyla ilgili resim, video, şarkı, dizi, film, vb. paylaşarak öğrencilerin ders dışında da ilgi ve motivasyonlarını yüksek tutmaya çalışmıştır. Öğrencilerin yazma ödevlerinin bazıları sayfa üzerinden istenmiş ve ayrıca yapılan yorumlar da öğrenci değerlendirmesine dâhil edilmiştir. Araştırmacı paylaşılan her ödev ve yapılan yorumlar için öğrencilerin katılımını eksiksiz bir şekilde kaydetmiştir. Ders ödevlerine, sayfadaki resim, video, vb. paylaşımlara yapılan yorum ve yazılar her gün takip edilerek öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek açısından veri toplanmış ve öğrencilere hataları ile ilgili geri bildirim sağlanmıştır. Öğrencilerin yazma ödevleri için yaptıkları çalışmalar dönem sonunda ürün dosyası olarak istenmiştir. Öğrencilerin dinleme becerileri ise haftanın şarkısı etkinliğiyle puanlandırılmıştır. Şarkıların hedef dilin kültürünü yansıtmak için iyi bir araç olduğu varsayılmıştır. Aynı şekilde derste işlenen okuma parçaları için her konu öncesinde ve sonrasında kavrama ve yorumlama soruları ve doğru-yanlış alıştırmaları ile öğrencilerin okuma becerileri puanlandırılmıştır. Konuşma dersleri ise her hafta son saat olarak belirlenmiş ve Amerikalı bir öğretmen tarafından yürütülmüştür. Bu derslerde araştırmacı öğrencilerin hedef dilde konuşma becerilerini gözlemlemek amacıyla sınıfta durmuş ve notlar almıştır. Konuşma derslerinde öğretmen-öğrenci etkileşiminden çok öğrenci-öğrenci etkileşiminin sağlanmasına dikkat edilmiştir. Öğrenciler konuşma ödevlerini araştırmacıya WhatsApp programı üzerinden yollamışlardır. Bu uygulamanın özellikle zamanı verimli kullanmak adına fayda sağladığı düşünülmektedir. Öğrencilerin derse devamını sağlamak amacıyla verilen sınıf içi performans notunun öğrenci notuna katkısı % 40 olarak belirlenmiştir. Sınıf içi performans notu öğrencilerin derse ve etkinliklere katılımını olumlu yönde etkilemiştir. Dönemde yapılan vize ve final sınavı okuma, yazma ve dinleme olarak üç bölümden oluşmuştur. Vize notu sene sonu harf notunu % 20, final notu ise % 40 etkilemiştir. Araştırmacı öğrencilerin yazma ve konuşma ürün dosyalarını değerlendirirken öğrenciyle değerlendirme kriterlerini

(Self assessment checklist) paylaşmıştır. Ödevler için değerlendirme kriterleri Ek 4 ve Ek 5’de sunulmuştur.

Araştırmacı ilk haftadan itibaren dersleri video kamerayla kaydetmek istemiş fakat ilk haftadaki denemede sınıf ortamındaki doğallığın bozulduğunu, özellikle bazı öğrencilerin kameradan rahatsız olduklarını görünce derslerde ses kaydı yapma yolunu tercih etmiştir. Elbette video kaydında öğrencilerin hareketleri ve belli sözel olmayan davranışları daha sonra değerlendirebilmek için bir avantajdır fakat araştırmacı ses kaydındaki bu dezavantajı sınıfta tuttuğu gözlem notlarıyla gidermeye çalışmıştır.

3.3.4. Eylem planları

Eylem araştırmaları aktif bir döngü içerisinde ilerleyerek süreç içerisinde yeni planların denenmesini gerektirir. Amaç karşılaşılan durumlara göre çözüm bulup uygulamayı geliştirecek adımları atmaktır.

Kuzu (2005, s.43), eylem planının bir takım etkinliklerden oluşması gerektiğini ifade eder. Bu etkinlikler;

- Araştırma önerisinin alan yazın taraması sonucu yeniden gözden geçirilerek gerçekleşen değişimlerin açıklanması
- Durumu geliştirebilmek için araştırmacının değiştirmeye çalıştığı faktörlerin açıklanması ve bunun için uygulanacak eylemlerin tespit edilmesi
- Belirlenmiş eylemi yerine getirmeden önce başkalarıyla etkileşim içerisinde bulunulacak bir durum varsa, bu kişilerle yapılan anlaşmaların açıklanması
- Belirlenecek eylemin yerine getirmek için kullanılacak kaynakların saptanması
- Araştırmaya başlanması, verilerin toplanması ve elde edilen bilgilerin yayınlanmasını düzenleyen etik yapının ya da etik kuralları koyan bir açıklamanın yapılmasıdır.

Bu çerçevede çalışma süresince oluşturulan eylem planları aşağıda sunulmuştur.

3.3.4.1. Ders içeriklerinin belirlenmesi ve bu içeriklere göre öğrencilerden toplanan veriler

Araştırmacının yürüttüğü ders öğrenciler için seçmeli bir derstir. Aynı eğitim-öğretim yılının ilk döneminde de ders araştırmacı tarafından verilmiştir. Ders her Cuma 08.00-12.00 arasındadır. Araştırmacı öğrencilerle ikinci dönem başlamadan yapmak istediği uygulamayla ilgili görüşmeler yapmış ve gerekli izinleri alarak 13 Şubat 2015 Cuma günü derslere başlamıştır.

Çalışmada ders içerikleri Diller İçin Ortak Avrupa Öneriler Çerçevesi'nde belirtilen ve yabancı dil öğretirken öğrencilere verilmesi gereken sosyokültürel bilgilerle göre seçilip tasarlanmıştır. Çerçevede belirtilen konular 7 ana başlık ve bunlara ait alt başlıklar olarak verilmiştir. Kültür kavramı bir toplumun bütün yaşam biçimiyle ilgili olduğundan bu çalışmada çerçevede belirtilen konular 14 haftalık uygulamayla sınırlandırılmıştır.

İlk haftanın başlığı kişilerarası ilişkiler, konu ise aile yapıları ve ilişkileridir. Bu haftada öğrenciye verilen yapı <am/is/are olarak> belirlenmiştir. Öğrencilere öncelikle derste aile ile ilgili bir video izletilmiş ve bununla ilgili olarak okuma parçasındaki on adet doğru-yanlış alıştırmalarını cevaplamaları istenmiştir. Dinlemeye ait veriler ise bir şarkıda bırakılan on adet boşluğun puanlanmasıyla elde edilmiştir. Araştırmacı her hafta dinleme ve okuma becerileri için gerekli verileri öğrencilerden sınıf içindeki etkinliklerden toplamıştır. Yazma ödevi olarak öğrenciler kendilerini ve ailelerini tanıttıkları bir yazıyı Facebookta paylaşmışlardır. Konuşma ödevi olarak ise öğrenciler sınıf ortamında bir sunum yaparak yine kendilerini ve ailelerini sözlü olarak tanıtmışlardır.

İkinci haftanın dersinde ana başlık günlük yaşamdır. Çerçevede günlük yaşam başlığının altında birçok alt başlık olduğu için bu konu uygulamada altı haftada ele alınmıştır. Bu haftanın alt başlığı olarak meslekler seçilmiştir. Haftanın dilbilgisi yapısı ise <am/is/are+occupations> ve <am/is/are+adjectives to describe personality> olarak belirlenmiştir. Bu hafta öğrencilerin bilgisayar karşısında bir etkinlik yapması gerektiğinden ders laboratuarda işlenmiştir. Öğrenciler okuma parçasına ait çoktan seçmeli on soruyu cevaplandırıp araştırmacıya teslim etmişlerdir. Dinleme etkinliği olarak doldurulan şarkı yine ders sonunda araştırmacı tarafından toplanmıştır. Yazma

ödevi olarak öğrencilerden kendi mesleklerini iyi yapıp yapamayacaklarını ve bunun nedenlerini kişilik özelliklerine bağlayarak açıkladıkları bir yazı istenmiştir. Haftanın konuşma becerisine ait puanları ise öğrencilerin aynı konu hakkında sınıfta yaptıkları sözlü sunumlardan elde edilmiştir.

Üçüncü haftada günlük yaşam ana başlığının altında boş zaman aktiviteleri işlenmiştir. Bu hafta yapı olarak geniş zamanda sadece <I/We/You/They> özneleri verilmiştir. Öğrenciler izledikleri dizi bölümüyle ilgili soruları cevaplandırmışlardır. Bu haftaki dinleme etkinliğinde önceki iki haftadan farklı olarak şarkıda on adet fazla kelime vardır ve öğrencilerden şarkıda geçmeyen bu fazla kelimeleri bulmaları istenmiştir. Araştırmacı konuşma verilerini ilk iki hafta öğrencilerin sınıf içinde yaptıkları sunumlardan elde etmiştir. Ancak bunun çok fazla vakit aldığını gözlemledikten sonra öğrencilerin her hafta bu ödevlerini videoya çekerek kendisine WhatsApp uygulaması üzerinden yollamalarını istemiştir. 3. hafta ve sonrasındaki veriler bu videolar puanlandırılarak oluşturulmuştur. Bu haftanın yazma ödevi için öğrenciler gündelik rutinlerini ve boş vakit aktivitelerini yazdıkları bir yazı yazmışlardır. Konuşma ödevi için ise aynı konuyu anlattıkları bir videoyu araştırmacıya göndermişlerdir.

Dördüncü hafta yine günlük yaşam başlığı altında spor konusu işlenmiştir. Bu hafta video olarak 1 Şubat 2015 tarihinde gerçekleşen Ulusal Amerikan Futbol Ligi'nden (Super Bowl) bir sahne şovu izletilmiştir. Şovda sahne alan Katy Perry adlı şarkıcıyla ilgili bir okuma parçasıyla öğrencilere geniş zamanda he/she/it özneleri verilmiştir. Konuşma ve yazma becerileri için ödevlerin konusu; sporsever misin? Spor yapar mısın yoksa izler misin? Sence spor önemli mi? olarak belirlenmiştir.

Beşinci haftada da tema günlük yaşamdır. Bu haftanın konusu yeme ve içmedir. Öğrencilere restoranda geçen bir video izlettirilmiştir. <May I have/Can I have...> yapıları verildikten sonra öğrencilerden videodakine benzer bir konuşmayı canlandırmaları (role play) istenmiştir. Öğrenciler burada çalışmak istedikleri takım arkadaşlarını kendiler seçmişlerdir. Bu haftanın yazma puanları öğrencilerin en sevdikleri yemeği tarif ettikleri bir yazıdan elde edilmiştir. Konuşma ödevi ise öğrencilerin favori yemeklerini anlattıkları bir videoyu araştırmacıya göndermesi olarak belirlenmiştir.

Altıncı hafta sosyal adetler başlığı altında sözel ve davranışsal tabular konusu seçilmiştir. Öğrencilere verilen dilbilgisi konusu ise <imperatives ve should> yapılarıdır. Bu hafta öğrencilere www.engvid.com adlı siteden hedef kültürde yapılması ve yapılmaması gerekenlerle ilgili bir video izletilmiştir. Videolardan sonra yapılması gereken quizler sitedeki sayfa üzerinde olduğundan bu ders laboratuvarında işlenmiştir. Bu haftanın yazma ve konuşma becerilerinin puanlandırılması için seçilen ödev konusu ise “Bir insan Türk kültüründe ne yapmalı/ne yapmamalı?”dır. Öğrenciler bu ödevde bir evi ziyaret etme, yeme-içme, iş gibi konularda kendi kültürlerinde yapılan ve yapılmaması gereken konulardan <should/shouldn't> yapısını kullanarak bahsetmişlerdir.

Sosyal adetler ana başlığı yedinci haftada da incelenmiştir. Bu haftanın alt başlığı ise hediye vermedir. Bu konu, araştırmacıya konuşma derslerinde yardımcı olan Amerikan öğretmen tarafından özellikle eklenmiştir. Araştırmacı bütün ders içerikleriyle ve derslerde kullanılacak materyallerle ilgili olarak ikinci öğretmenden yardım almıştır. Konuşma derslerini yürüten hoca Rusya’da bulunduğu bir sırada ziyaret ettiği bir eve farkında olmadan çift sayıda çiçek götürdüğünde ev sahibi “*Biz çift sayıda çiçeği birisine sadece cenazelerde veririz*” diyerek bir çiçeği çöpe atmıştır. Bu olayın Rusça dilinde kurmaya çalıştığı iletişimi olumsuz etkilediğini ifade eden öğretmen hediye verme konusunun ders içeriklerine özellikle eklenmesini istemiştir. Bu hafta bir önceki hafta verilen <should/shouldn't> yapısıyla <It's+adj.+to Verb> yapısı üzerinde durulmuştur. Öğrenciler bu haftanın dersinde iyi bildikleri ya da ilgi duydukları herhangi bir kültürle ilgili sunum yapmışlardır. Sunumlar zaman aldığı için araştırmacı sadece bu hafta dersi öğle arasından sonra da devam ettirmiştir. Öğrenciler sunumlarını yazılı olarak da araştırmacıya teslim etmişlerdir.

Sekizinci haftanın ders içeriğini günlük yaşam teması altında medya başlığı oluşturmaktadır. Bu derste medya olarak televizyon şovları ele alınmıştır. Öğrencilere The Ellen Degeneres Show’dan bir bölüm izletilerek kendi favori televizyon şovları hakkında konuşmaları ve yazmaları istenmiştir. Bu hafta hedef dilin yapısıyla ilgili olarak öğrencilere to be ve geniş zaman ayrımıyla ilgili örnekler sunulmuştur. Amerika’daki medya kavramını ele alan okuma parçasıyla ilgili olarak beş adet çoktan seçmeli, beş adet kavrama sorusu öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek için kullanılmıştır.

Dokuzuncu haftada değerler, inançlar ve tutumlar teması altında Tarih (özellikle tarihteki ikon kişiler ve olaylar) alt başlığı işlenmiştir. Bu haftanın konusuna uygun olarak seçilen kişi Martin Luther King'tir. Öğrencilere derste Selma filminden bir sahne izletilmiştir. Film Martin Luther King'in hayatının bir bölümünü ele almaktadır. Ayrıca haftanın okuma parçası da yine kişinin hayatıyla ilgilidir. Dokuzuncu haftada araştırmacı geçmiş zaman konusuna giriş yapmıştır. Bu hafta yazma ödevi olarak öğrenciler bizim tarihimizde ikon olarak gördükleri bir kişiyi yazmışlardır. Aynı konuyu sözlü olarak paylaştıkları bir videoyu yine araştırmacıya göndermişlerdir.

Onuncu hafta günlük yaşam başlığının ele alındığı son haftadır. Resmi tatiller başlığı için Amerika'nın bağımsızlık günüyle ilgili bir okuma parçası seçilmiştir. Araştırmacı bu hafta da geçmiş zaman konusuna devam etmiştir. Öğrenciler 4 Temmuzla ilgili izledikleri videoya ait alıştırma yapmışlardır. Bu hafta öğrencilerden Türkiye'de kutlanan resmi bir tatilin tarihini öğrenmeleri istenmiştir. Öğrenciler bu konuyu yazılı ve sözlü bir biçimde araştırmacıyla paylaşmışlardır. Bu paylaşımlardan haftanın yazma ve konuşma becerileri için puanlar elde edilmiştir.

On birinci haftada değerler, inançlar ve tutumlar ana başlığı altında Sanat konusu işlenmiştir. Sanat kavramı çok geniş olduğu için bu konunun da alt başlığı olarak Edebiyat seçilmiştir. Öğrencilere Mark Twain'le ilgili bir video izletilmiş ve yine yazarla ilgili bir okuma parçası verilmiştir. Öğrenciler parçayla ilgili olarak on adet kavrama sorusunu cevaplamışlardır. Araştırmacı bu hafta geçmiş zamanda soru-cevap formuna geçmiştir. Öğrencilere bu haftanın konuşma ve yazma ödevi olarak en sevdikleri yazarın hayatı konusu verilmiştir.

On ikinci haftanın konusu adet olmuş davranışlardır. Bu başlık altında derste işlenen konu ise evliliktir. Öğrenciler izledikleri dizi bölümüyle ilgili soruları cevaplandırmışlardır. Bu haftanın okuma puanları öğrencilerin izledikleri Friends dizisinin bir karakteri olan Monica'nın düğünüyle ilgili olan sorulardan elde edilmiştir. Derste verilen dilbilgisi yapısı ise geçmiş zaman ve geçmiş zamanın hikâyesidir. Öğrencilerden on ikinci hafta için Monica'nın düğünüyle bizim düğünlerimiz arasındaki farklılıklar ve benzerlikleri yazdıkları bir yazı, aynı konuyu anlattıkları bir video istenmiştir.

On üçüncü haftada konu yine adet olmuş davranışlardır. Bu haftanın alt başlığı ise kutlamalardır. Araştırmacı bu hafta da geçmiş zaman ve geçmiş zamanın hikâyesi kullanımına devam etmiştir. Derste işlemek için Şükran günü kutlaması seçilmiştir. Öğrenciler yine izledikleri dizi bölümüyle ilgili bir alıştırma yapmışlardır. Şükran günüyle ilgili okudukları parçaya ait sorular haftanın okuma puanlarını oluşturmaktadır. Haftanın yazma ve konuşma ödevi olarak öğrencilere kendi hayatlarındaki herhangi bir kutlama anısını paylaşmaları verilmiştir.

Son haftanın teması ise değerler, inançlar ve tutumlardır. Bu hafta derste yılbaşıkonusu işlenmiştir. Öğrencilerin yeni yıl kutlamalarıyla ilgili olarak izledikleri dizi bölümüyle ilgili kısa bir quiz yapılmıştır. Videoda geçen konu dizi karakterlerinin yeni yıl için aldıkları kararlarla ilgilidir. Öğrencilerden konuşma ve yazma becerilerini puanlandırmak için yaygın yeni yıl kararları ve kendi yeni yıl kararlarıyla ilgili bir yazı ve video istenmiştir. Haftanın dilbilgisi konusu olarak <Will> yapısı ele alınmıştır.

Araştırmacı her hafta derslerden önce işlenecek konular, kullanılacak materyaller ve önceki haftanın bir değerlendirmesini yapmak üzere çalışmadaki ikinci öğretmenle bir araya gelerek toplantılar yapmıştır. Bu toplantılar sonrasında belirlenen eylem planları çerçevesinde haftalara göre toplanan nicel ve nitel veriler Şekil 3.1’de özetlenmiştir.

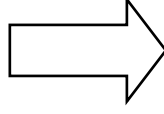
1.HAFTA

Nicel veriler:

- Konuşma sınavı (Uygulama öncesi)
- Tutum ölçeği (Uygulama öncesi),
- Sınıf içi etkinlik (dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerileri)

Nitel veriler:

- Gözlem
- Araştırmacı günlüğü



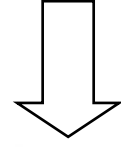
2.HAFTA

Nicel veriler:

- Sınıf içi etkinlik (dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerileri)
- Facebook (Yazma ödevleri ve geribildirimler).

Nitel veriler:

- Gözlem
- Araştırmacı günlüğü



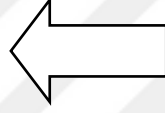
3.HAFTA

Nicel veriler:

- Sınıf içi etkinlik (dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerileri)
- Facebook (Yazma ödevleri ve geribildirimler).

Nitel veriler:

- Gözlem
- Araştırmacı günlüğü



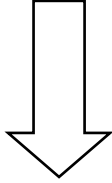
4.HAFTA

Nicel veriler:

- Sınıf içi etkinlik (dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerileri)
- Facebook (Yazma ödevleri ve geribildirimler).

Nitel veriler:

- Gözlem
- Araştırmacı günlüğü



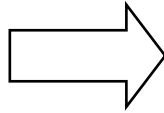
5.HAFTA

Nicel veriler:

- Sınıf içi etkinlik (dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerileri)
- Facebook (Yazma ödevleri ve geribildirimler).

Nitel veriler:

- Gözlem
- Araştırmacı günlüğü



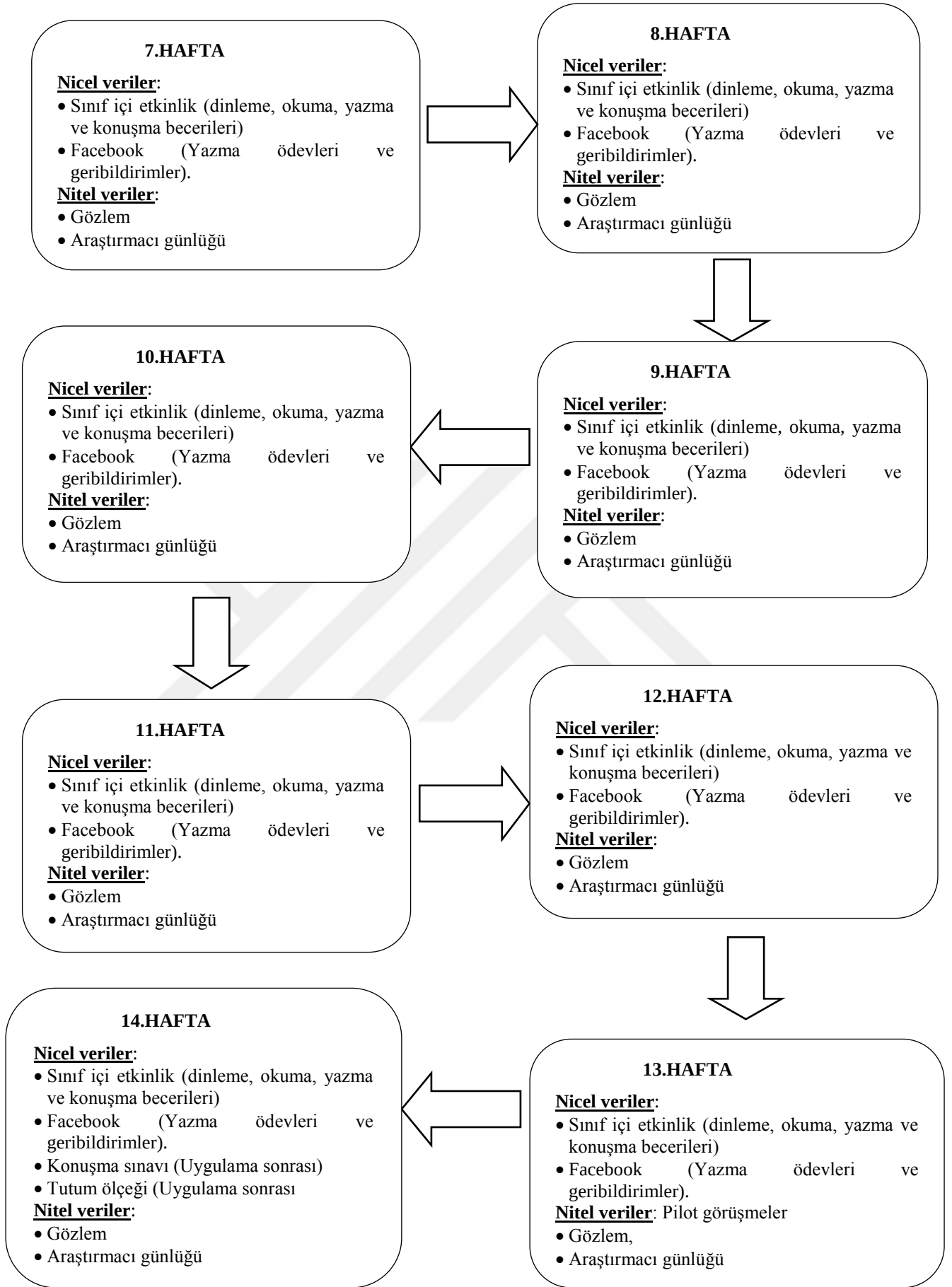
6.HAFTA

Nicel veriler:

- Sınıf içi etkinlik (dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerileri)
- Facebook (Yazma ödevleri ve geribildirimler).

Nitel veriler:

- Gözlem
- Araştırmacı günlüğü



Şekil 3.1. Haftalara göre toplanan nitel ve nicel veriler

3.3.4.2. Derslerde kullanılacak materyallerin belirlenmesi

Araştırmacı uygulama süresince sınıf içerisinde kullanacağı materyallerin otantik olmasına özen göstermiştir. Bu materyaller haftanın temasına uygun olarak seçilen hedef dilin kültürüne ait dizi bölümleri, film, video ve araştırmacının birebir yurt dışından getirdiği mönü kâğıtları, düğün davetiyeleri gibi materyallerdir. Araştırmacı derslerinde konuşma derslerini yürüten öğretmen Amerika’da çekilen haftanın konusuyla ilgili videolarından da izinli olarak faydalanmıştır. Burada amaç öğrencilerin hedef dilin kültürüne ve güncel olarak kullanılan dile mümkün olduğu kadar maruz kalmasıdır.

3.3.4.3. Öğrenci performanslarının değerlendirilmesi

Çalışmada öğrencilerin hedef dilde okuduğunu anlama, dinleme, konuşma ve yazma becerileri 14 hafta boyunca çeşitli etkinliklerle değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu becerilerden okuduğunu anlama ve dinleme becerisi sınıf ortamında, yazma ve konuşma becerileri ise her ders sonunda verilen ödevlerle puanlandırılmıştır. Araştırmacı özellikle yazma ve konuşma becerilerini değerlendirmenin doğasından kaynaklanan öznelliği bir değerlendirme kriteri listesiyle en aza indirmeye çalışmıştır. Her iki beceri için de araştırmacı öğrencilere haftalık bir değerlendirme kriteri listesi vererek öğrencilerin ödevlerini yaparken nelere dikkat etmesi gerektiğini ve ödevlerin bir ön değerlendirmesini yapabilmelerini amaçlamıştır. Değerlendirme Kriterleri Listeleri Ekler bölümünde paylaşılmıştır.

3.3.5. Konuşma sınavı

1970’lerden sonra yapılan yabancı dil öğretiminde Henry Widdowson, Christopher ve Brumfit’in önderlik ettiği dil öğretim uzmanları kavramsal-işlevsel yaklaşımdan ve sınıf içinde kullanılacak yöntemde iletişimci yaklaşımı ortaya atmışlardır. Chomsky’nin öne sürdüğü edim ve yeti ile dilin doğasını açıklamanın yetersiz kaldığı, bunun yanına iletişim yetisi adıyla bir üçüncü kavramın da eklenmesiyle iletişimci yaklaşım kendini göstermeye başlamıştır (Hymes, 1972, s. 273). Dil bir iletişim aracıdır ve dilin yapısal kurallarının yanı sıra, konuşma becerilerinin önemi de gitgide daha çok anlaşılmaya başlanmıştır.

Araştırmada, yukarıda bahsedilen iletişim yetisinin öneminden hareketle, uygulamanın öğrencilerin konuşma becerilerine olan etkisini ölçmek amacıyla uygulama öncesi ve bitiminde birer konuşma sınavı yapılmıştır. Yapılan konuşma sınavında araştırmacı konuşma derslerini yürüten Amerikalı hocayla beraberdir ve iki hocanın verdiği notun ortalaması alınmıştır. Öğrenciler, isimlerinin yazılı olduğu kâğıtlardan rastgele seçilmiş ve ikişerli gruplar halinde içeri alınmışlardır. Sınav iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğrencilerden bireysel olarak kendilerini tanıtmaları istenmiştir. İkinci bölümde ise öğrencilerden masanın üzerinde kapalı bir şekilde duran ve tesadüfen seçtikleri temalı kartlardaki konularla ilgili bir diyalog yapmaları istenmiştir. Karttaki temalar; aile, memleket, hafta sonu, spor, tatil, yemek, alış veriş, arkadaş, meslek ve okuldur. Karttaki konu görüldükten sonra öğrencilere düşünceleri ve araştırmacı tarafından verilen kâğıtlar üzerine kısa notlar alabilmeleri için bir dakika verilmiştir. Her bir seans 8-10 dakika arasında sürmüştür. Sınavın birinci bölümü öğrenci notunu % 40, ikinci bölümü ise % 60 etkilemiştir. Konuşma sınavı değerlendirme kriterleri; dilbilgisi, kelime bilgisi, telaffuz, anlama ve iletişim kurma ve akıcılık olarak belirlenmiştir.

3.3.6. Facebook

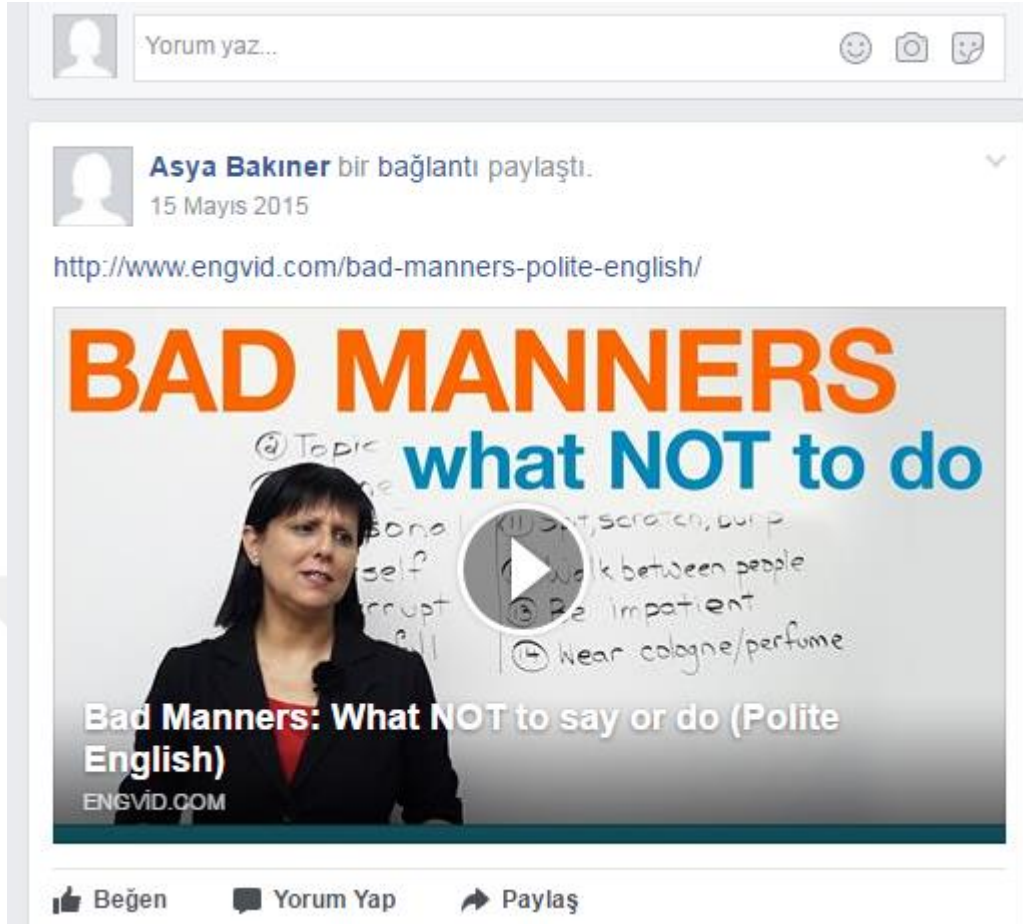
Ülkemizde ve dünyada internet kullanıcılarının sayısı ve bu kullanıcıların internette geçirdiği süre hızla artmaktadır. İnternet kullanımındaki artışa paralel olarak; kullanıcılara kendi içeriklerini oluşturma, sosyalleşme gibi olanaklar sağlayan sosyal paylaşım ağlarının da giderek yaygınlaştığı görülmektedir (Amichai ve Vinitzky, 2010, s. 1291). Sosyal ağ kullanıcıların çoğunun gençlerden oluşması ve kullanıcılara zengin iletişim imkânları sunması bu ortamların eğitim amaçlı kullanılmasını akla getirmektedir (Selwyn, 2009, s. 160).

Bireyler arasında zamandan ve mekândan bağımsız olarak iletişim kurulmasına ve paylaşım yapılmasına olanak veren ve her geçen gün daha da yaygınlaşan sosyal ağların potansiyelinden dolayı öğretme ve öğrenme etkinliklerinde kullanılması önemlidir (Yüksel ve Olpak, 2014, s. 172). Bu bağlamda bu çalışmada öğrencilerin teknoloji ile etkileşimlerini arttırmak ve öğrenme süreçlerinde kendilerini daha aktif hissedebilmeleri için kapalı bir Facebook grubu oluşturulmuştur. Bu şekilde öğrenme ortamının öğrencilerin zaten hayatlarında olan ve her gün vakit geçirdikleri bir teknoloji aracına

dâhil edilmesi sağlanmıştır. Sayfada derse gelmeden önce işlenecek konular için bir başlık, resim ve/veya video paylaşılarak öğrencilerin derse ön hazırlık yapmaları istenmiştir. Ders bitiminde ise işlenen konular, derste yapılan aktiviteler ve kullanılan materyaller sayfada paylaşılarak öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini kontrol edebilmeleri hedeflenmiştir. Derste işlenen konularla ilgili olarak verilen yazma becerilerini ölçen ödevlerin bazılarını öğrenciler Facebook üzerinden paylaşmışlardır. Paylaşılan ödevler araştırmacı tarafından her hafta için dikkatle kaydedilerek öğrencilerin ödevlerden aldıkları puanlar sınıf içi performans notlarına yansıtılmıştır. Öğrenci hatalarına verilen geri bildirim hem yüz yüze hem de Facebook aracılığıyla sağlanmıştır. Şekil 3.2, 3.3, 3.4 ve 3.5’de sayfadaki etkinliklerden bazı örnekler gösterilmektedir.



Şekil 3.2. Facebook etkinliği



Şekil 3.3. Facebook etkinliği



Şekil 3.4. Facebook etkinliği

15 Mart 2015

I am sharing the public holidays in the United States. Which of the holiday do you think is the most meaningful? Do we have the same holidays? This is your homework for friday. Have a nice weekend.



Public holidays in the United States.docx

Belge

İndir

Revizyon Yükle

Beğen

Yorum Yap

✓ Herkes gördü



We'll write here or notebook?

15 Mart 2015, 16:17 · Beğen



Asya Bakiner You can write it on a paper because i will take them from you.



15 Mart 2015, 16:18 · Beğen



Ok 😊

15 Mart 2015, 16:19 · Beğen



Asya Bakiner You come to the class this week ok?

15 Mart 2015, 16:21 · Beğen



I was really tired last friday. So i couldn't come. But i will come to the class this week 😊 By the way you noticed my absence, i liked it and thank you 😊

15 Mart 2015, 16:30 · Beğen · 1



Asya Bakiner of course i notice you 😊

15 Mart 2015, 16:31 · Beğen · 1



Oh thank you again 😊

Şekil 3.5. Facebook etkinliği

3.3.7. Görüşme formu

Görüşme formu yaklaşımı, görüşme sırasında sorulacak soruların veya değinilecek konuların bir listesini kapsar. Görüşme formu görüşülecek herkes ile araştırmanın temel noktalarını konuşulmasını sağlamak üzere, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır. Form, araştırmacıya ilgilendiği konuyu aydınlatmasını ve konunun açığa çıkmasını

sağlamak üzere çeşitli alt konu ve başlıklar sağlar. Bu nedenle araştırmacı belirlenen alt konu veya başlıklarla ilgili bir konuşmayı yönlendirmekte, soruların kendiliğinden gelişmesini sağlamada ve odadaki konudan sapmadan bir konuşma akışı oluşturmakta özgürdür. Görüşme formunun avantajı, görüşmeyi yapan kişinin sınırlı zamanı en iyi şekilde kullanmasını sağlamasıdır. Form, değinilecek konuları önceden sınırlandırarak çok sayıda farklı insanla yapılan mülakatların çok daha kapsamlı ve sistematik olmasına yardımcı olur. Görüşme formu kişisel bakış açılarının ve yaşantıların ortaya çıkmasına izin verirken konuşmaların konu odağından sapmasına izin vermez (Patton, 2002, s. 343).

Araştırmada 40 katılımcıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacı tarafından bir görüşme formu hazırlanarak geçerliliği sağlamak için iki İngilizce okutmanına bu sorular sunulmuş, uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda sorular uygulama için son şeklini almıştır. Görüşme soruları, uygulamadan önce çalışma grubu dışından ve benzer yaş grubundan olan beş öğrenciye yöneltilmiş ve pilot uygulama yapılarak soruların açık ve anlaşılır olması amaçlanmıştır. Görüşme verileri 19 Mayıs-10 Haziran 2015 tarihleri arasında toplanmıştır. Katılımcıların verdiği sözlü cevaplar ses kayıt cihazıyla kaydedilerek daha sonra betimsel analiz için deşifre edilmiştir. Görüşmeler ortalama 12-26 dakika arasında sürmüştür. Araştırmacı bütün görüşmeleri çalıştığı kurumda kendi odasında yapmıştır. Görüşmelerin herhangi bir sebeple kesintiye uğramaması için araştırmacı gerekli tedbirleri almıştır. Katılımcılardan biriyle yapılan görüşme sırasında ses kayıt cihazında bir sorun yaşanmış, görüşmenin geri kalan kısmı araştırmacının telefonuna kaydedilerek devam edilmiştir. Öğrencilerin görüşme sırasında ifade etmekte zorlandıkları ya da akıllarına gelmeyen verilere araştırmacı öğrencilerin Facebook ve WhatsApp üzerinden yazdığı özel mesajlardan ulaşmıştır. Araştırmacı görüşme sırasında bir sorunun yanıtını başka bir soruda aldıysa katılımcıyı sıkmamak adına o soruyu sormamıştır. Katılımcıların tümünden yazılı görüşme onayı alınarak araştırmada gerçek isimlerinin kullanılmayacağı ifade edilmiştir. Görüşmelerin deşifresinde iç tutarlılığı sağlamak amacıyla araştırmaya ikinci bir kodlayıcı atanmıştır. Burada amaç kodlar arasındaki uzlaşıya bakmaktır. Üzerinde uzlaşı sağlanamamış maddeler tekrar değerlendirilerek uzlaşı sağlanmıştır.

Görüşme onay belgesi EK 4, görüşme soruları EK 11, görüşme tarih ve süreleriyle ilgili bilgiler ise Çizelge 3.3’de sunulmaktadır.

Çizelge 3.3.*Görüşme Yapılanlar, Görüşme Tarih ve Süreleri*

Görüşmeci	Görüşme Tarihi	Süre
1.E1	19 Mayıs 2015	20'
2.K1	20 Mayıs 2015	22'
3.E2	20 Mayıs 2015	18'
4.K2	21 Mayıs 2015	26'
5.K3	21 Mayıs 2015	26'
6.K4	22 Mayıs 2015	18'
7.K5	22 Mayıs 2015	20'
8.E3	23 Mayıs 2015	19'
9.K6	23 Mayıs 2015	14'
10.K7	24 Mayıs 2015	22'
11.K8	24 Mayıs 2015	18'
12.E4	25 Mayıs 2015	23'
13.K9	25 Mayıs 2015	14'
14.K10	26 Mayıs 2015	19'
15.K11	26 Mayıs 2015	25'
16.K12	27 Mayıs 2015	26'
17.K13	27 Mayıs 2015	12'
18.K14	28 Mayıs 2015	13'
19.K15	28 Mayıs 2015	16'
20.E5	29 Mayıs 2015	14'
21.K16	29 Mayıs 2015	15'
22.K17	30 Mayıs 2015	22'
23.K18	30 Mayıs 2015	21'
24.E6	30 Mayıs 2015	25'
25.K19	31 Mayıs 2015	23'
26.E7	31 Mayıs 2015	18'
27.K20	01 Mayıs 2015	19'
28.K21	01 Haziran 2015	25'
29.K22	02 Haziran 2015	24'
30.K23	02 Haziran 2015	23'
31.E8	03 Haziran 2015	17'
32.E9	03 Haziran 2015	12'
33.K24	04 Haziran 2015	22'
34.E10	05 Haziran 2015	12'
35.K25	06 Haziran 2015	18'
36.E11	07 Haziran 2015	26'
37.E12	08 Haziran 2015	13'
38.K26	09 Haziran 2015	16'
39.K27	10 Haziran 2015	21'
40.E13	10 Haziran 2015	19'

3.3.8. Tutum ölçeği

Araştırmada Aydoslu (2005) tarafından geliştirilen 30 maddelik tutum ölçeği kullanılmıştır.

Ellis’e göre (1994) öğrencinin tutumu dil öğrenmedeki başarı seviyesini etkiler ve aynı zamanda öğrenci bu başarıdan etkilenir. Diğer bir deyişle öğrencinin olumlu tutumu başarıyla birlikte artar. Bununla birlikte öğrencinin olumsuz tutumu başarısızlıkla daha da çoğalmaktadır. Bazı durumlarda öğrenci bir dili olumlu bir tutumla öğrenmeye başlar. Fakat belli nedenlerden dolayı öğrenmede başarı gösteremez. Böylece öğrencinin bakış açısı olumsuz olarak değişir. Öğrencinin olumsuz tutumu onu dili öğrenmek için hiçbir çaba göstermemeye yöneltir. Bir yandan öğrenci yeni bir dili öğrenmek, diğer kültürün bir parçası olmak ister. Diğer yandan ikinci dil öğrenmeyi bir asimilasyon olarak algıladığında ise kendi kimliğini devam ettirme isteği içerisinde. Öğrencinin bir dile, hedef dilin toplumuna ve bu toplumun kültürüne karşı olan tutumu öğrenmeyi kolaylaştırır, fakat olumsuz bir tutum öğrenmeye engel olur (Ellis, 1994, s. 565).

Bu bağlamda uygulamada kullanılan ölçek 5’li Likert tipi bir ölçme aracı olan İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğidir ve 15’i olumsuz olmak üzere toplam 30 tutum maddesi içermektedir. Öğrencilerden uygulama öncesi ve sonrasında bu ölçeği puanlandırmaları istenmiştir. Olumlu maddeler 1., 2., 3., 6., 7., 10., 11., 15., 16., 19., 21., 24., 27., 28., ve 29. Maddelerdir. “Kesinlikle katılıyorum” 5, “Katılıyorum” 4, “Kararsızım” 3, “Katılmıyorum” 2, “Kesinlikle katılmıyorum” 1 puandır. Olumsuz maddeler 4., 5., 8., 9., 12., 13., 14., 17., 18., 20., 22., 23., 25., 26., ve 30. Maddelerdir ve ters yönde “Kesinlikle katılmıyorum” 1, “Katılmıyorum” 2, “Kararsızım” 3, “Katılıyorum” 4, “Kesinlikle katılıyorum” 5 olarak puanlanmıştır. Ölçek üç boyuttan oluşmaktadır. Bilişsel Boyut; İngilizcenin gerekliliğine ve önemine inanma ile ilgili düşünceleri içermektedir. Duyuşsal Boyut; öğrencilerin derse ilişkin duygularını içermektedir. Davranışsal Boyut ise ders dışında İngilizceye zaman ayırma ile ilgilidir (Aydoslu, 2005).

Bu uygulama için ölçekte bilişsel boyutta yer alan maddelerin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.72, duyuşsal boyutta yer alan maddeler için 0.95, davranışsal boyutta yer alan maddeler için ise 0.89 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen nitel ve nicel verilerin çözümlemesinde betimleyici ve yordayıcı istatistikten yararlanılmıştır.

Karma verilerin analizi, tek veya çok aşamalı bir projede nitel ve nicel verilerin harmanlanmasının yanı sıra, hem nitel hem de nicel verilere uygulanabilen teknikleri içerir (Onwuegbuzie ve Teddlie, 2003, s. 355).

Çalışmada nitel ve nicel veriler analiz edildikten sonra bu iki tür veri ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Rossman ve Wilson (1991, s. 630) karma verilerin analiz sürecinde nitel ve nicel veriyi bağlamanın nedenlerini şu şekilde ifade etmiştir:

- Çeşitleme yoluyla birbirlerinin onaylamasını ve doğrulamasını sağlamak,
- Daha zengin ayrıntı sağlayarak analizi ayrıntılı hale getirmek ve geliştirmek,
- Sürprizlere veya çelişkilere dikkat ederek yeni düşünme yollarını başlatmak,
- Taze bir bakış açısı sağlayarak fikirleri döndürebilmek.

3.4.1. Nitel verilerin analizi

Nitel veri analizi yaratıcılık, entelektüel disiplin, analitik özen ve çok sıkı çalışma gerektirir (Patton, 2002, s. 442). Nitel analizin zorluğu büyük miktarlarda verilerin anlamlandırılmasında yatar. Bu, ham bilginin hacminin azaltılmasını, gerekli bilginin gereksizden ayırt edilmesini, önemli örüntülerin tanımlanmasını ve verinin ortaya koyduğunun özünün iletilmesini ve bir çerçeve oluşturulmasını içerir. Problem, nitel veri analizi için sonuç çıkartmak ve bu sonuçların doğruluğunu kanıtlamak için ortak temel kurallar gibi algılanabilecek üzerinde anlaştığımız çok az genel kural olmasıdır (Miles ve Huberman, 1984, s. 16).

Çalışmada araştırmacının gözlem notlarından ve 40 katılımcıyla yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler daha sonra araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında yazıya dökülmüştür. Veriler deşifre edilip betimsel analiz yoluyla tanımlanmaya çalışılmıştır.

Betimsel analiz yaklaşımına göre, elde edilen veriler, daha önce belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sonuçlarının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri incelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması da, araştırmacının yapacağı yorumların boyutları arasında yer alabilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 224).

3.4.2. Nicel verilerin analizi

Çalışmada öğrencilerin beceri puanları, konuşma sınavı puanları ve tutum ölçeğinden elde edilen nicel verilerin analizi için aşağıdaki tekniklerden faydalanılmıştır.

Öğrencilerin haftalara göre beceri puanları 14 hafta için her bir haftanın ortalaması alınarak betimsel analizle karşılaştırma yapılarak analiz edilmiştir.

Uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirmek amacıyla yapılan konuşma sınavı puanları bağımlı örneklem için t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Tutum ölçeğinden elde edilen verilerin analiz sürecinde de bağımlı örneklem için t testi yapılmıştır. Her bir alt boyut için ortalama tutum puanları hesaplanarak ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır.

Bağımlı örneklem t testi ile genel anlamda aynı ya da eşleştirilmiş örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilen iki ölçüme ait ortalamalar karşılaştırılır. Bu test ile tek gruba iki test uyguladıktan sonra testlere ilişkin ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı belirlenir. Bu test ile aynı zamanda iki ölçüm ya da değişken arasındaki ilişki de belirlenir. Bağımlı örneklem için t testi, bir grubun veya örneklemin bir değişkene ait iki farklı zamandaki ölçümlerine ilişkin ortalamalarının karşılaştırılarak, söz konusu ortalamalar arasındaki farkın belirli bir güven düzeyinde önemli olup olmadığını test etmek için kullanılır (Ural ve Kılıç, 2006, s. 205).

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde uygulamadan elde edilen nicel ve nitel veriler, belirtilen yöntem ve teknikler kullanılarak analiz edildikten sonra elde edilen bulgular ile yorumları araştırmanın amaçları doğrultusunda sorulan sorularla ilişkilendirilerek sunulmuştur.

Çalışmada amaçlar bağlamında ilk olarak, “Teknolojiyle zenginleştirilmiş kültür odaklı dil öğretimi öğrencilerin dil becerilerini ne düzeyde etkilemektedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu soruya ilişkin bulgular 4.1’de sunulmaktadır.

4.1. Öğrencilerin Beceri Puanlarından Elde Edilen Bulgular

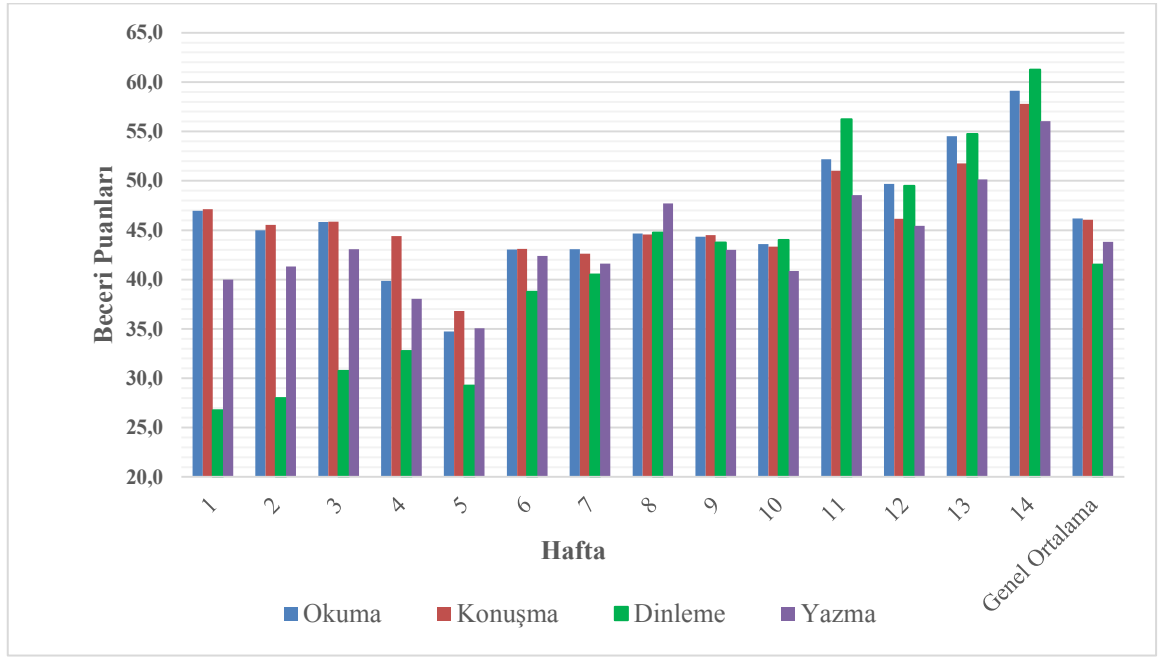
Araştırmada uygulamanın öğrencilerin hedef dilde okuduğunu anlama, yazma, konuşma ve dinleme becerilerine olan etkisi çeşitli etkinlik, alıştırmalar, quizler, sınavlar ve ödevlerle değerlendirilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin haftalara göre beceri puanları 14 hafta için her bir haftanın ortalaması alınarak betimsel analizle karşılaştırma yapılmıştır. Bu analizlerin sonuçları Tablo 4.1 ve Şekil 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğrencilerin haftalara göre beceri puan ortalamalarının karşılaştırılması

	OKUMA	KONUŞMA	DİNLEME	YAZMA
Ortalama	57,10	56,90	51,22	54,32
Ss	14,70	17,72	18,63	13,02
Minumum	24,40	22,30	11,00	25,60
Maksimum	83,92	90,17	85,00	81,25

Tablo 4.1 incelendiğinde, öğrencilerin hedef dildeki becerilerinde en yüksek ortalamanın okuma becerilerine ait olduğu görülmektedir (57,10). İkinci olarak en yüksek ortalama öğrencilerin konuşma becerilerindedir (56,90). Yazma becerilerinin haftalara göre ortalaması ise 54,32’dir. Son olarak haftalara göre alınan ortalamalara göre öğrencilerde en az gelişme dinleme becerilerindedir (51,22). Bu bulgular öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin “Uygulama sonrasında herhangi bir becerinizin geliştiğini düşünüyor musunuz? Geliştiyse bu becerileriniz hangisidir” sorusuna verdikleri yanıtlarla tutarlı değildir. Yapılan görüşmelerde en az bir becerisinin geliştiğini ifade eden öğrencilerden 22 tanesi dinleme, 12 tanesi okuduğunu anlama, 11 tanesi konuşma, 5 tanesi ise yazma becerilerinde gelişme olduğunu belirtmiştir. Haftalara göre alınan puanların ortalamasında dinleme becerisi son sıradayken, öğrenciler en çok dinleme becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Grafik

incelendiğinde öğrencilerin dinleme puanlarının ilk haftalarda çok düşük iken, son haftalara gelindikçe en çok artışın bu puanlarda olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin ilk haftalarda en başarısız oldukları etkinlik dinleme becerileriyken, özellikle 6. haftadan sonra öğrenciler en yüksek puanları bu etkinliklerden almışlardır. Bu bağlamda, öğrencilerin en fazla dinleme becerilerinin geliştiğini ifade etmesinin bununla ilgisi olduğu söylenebilir.



Şekil 4.1. Öğrencilerin Haftalık Beceri Puan Ortalamaları

Tablo 4.2’de becerilerin birbirleriyle olan korelasyonu gösterilmektedir.

Tablo 4.2. Becerilerin birbirleriyle korelasyonu

	Okuma	Konuşma	Dinleme	Yazma
Okuma				
Konuşma	0,762			
Dinleme	0,855	0,744		
Yazma	0,797	0,626	0,737	

**p<0,001

Tablo 4.2 incelendiğinde öğrencilerin hedef dildeki beceri puanlarının arasında en yüksek korelasyonun okuma ve dinleme arasında olduğu görülmektedir (0,855). Okuma ve dinleme, öğrencilerin dilde bir şeyler üretmek zorunda olmadıkları algısal beceriler olarak bilinmektedir. Bu bağlamda çalışmada beceriler arasındaki en yüksek korelasyonun algısal beceriler arasında olduğu görülmektedir. Konuşma ve yazma ise

öğrencilerin hedef dilde bir şeyler ürettikleri becerilerdir. Uygulamada en düşük korelasyon üretken beceriler arasındadır.

4.1.1 Konuşma sınavından elde edilen bulgular

Uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirmek amacıyla birer konuşma sınavı yapılmıştır. Öğrencilerden 4 tanesi iki sınava da katılmamıştır. Konuşma sınavı puanları bağımlı örneklem için t testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Bu analize ait değerler Tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3. Konuşma sınavı öğrenci puan ortalamalarının karşılaştırması

	Ort	n=36	Ss
Konuşma 1	54,33	36	20,98
Konuşma 2	63,31	36	23,08

Konuşma ön test ile (ort=54,33;S=20,98) konuşma son testi (ort=63,31;S=23,08) arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. ($t(36) = -5,26$; $p < 0,001$).

Pearson korelasyon katsayısına ($r=0.896$ $p < 0,001$) göre iki test arasında yüksek ve pozitif bir ilişki saptanmıştır. Buna göre uygulamanın öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

4.2. Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

Araştırma amaçları doğrultusunda ikinci olarak “Teknolojiyle zenginleştirilmiş kültür odaklı dil öğretimi öğrencilerin dil öğrenmeye ilişkin tutumlarını nasıl etkilemektedir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Bu bağlamda, uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilere verilen tutum ölçeği için bağımlı örneklem için t testi yapılmıştır ve her bir alt boyut için ortalama tutum puanları hesaplanmıştır. Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlar ve genel tutum puanları ortalaması için ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Bağımlı Örneklem t-Testi için hipotezler;

H0: %95 güvenle, uygulamadan önceki ve sonraki tutum puanları ortalamaları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

H1:%95 güvenle, uygulamadan önceki ve sonraki tutum puanları ortalamaları arasında uygulama sonrası lehine, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

($M_{\text{Ön}} < M_{\text{Son}}$)testleri için anlamlılık düzeyi $\alpha=0,05$ olarak belirlenmiştir.

Tablo 4.4’de tutum ölçeği uygulama öncesi ve sonrası puanları gösterilmektedir.

Tablo 4.4. Tutum ölçeği öğrenci puan ortalamalarının karşılaştırılması

n=40	Ortalama	Ss
Ön Biliş	2,70	,965
Son Biliş	3,71	,828
Ön Duyuş	3,12	1,01
Son Duyuş	3,90	,685
Ön Davranış	3,90	1,03
Son Davranış	4,38	,566
Ön	3,24	,893
Son	4	,626

Görüldüğü gibi yukarıdaki betimsel istatistik tablosunda uygulama öncesi ve uygulama sonrası tutum ölçeğinin her bir alt boyutu ve toplam puanlar için ortalamalar birbirinden farklıdır. Hatta uygulama öncesi puanlar sonrası puanlara göre hipotez edildiği yönde daha düşüktür. Bu da verilen uygulamadan kaynaklı bir artışa işaret edebilir.

Genel olarak yapılan dört testte detutum puanlarının tüm alt boyutları ve toplam puanlar bakımından %95 güvenle, uygulamadan önceki ve sonraki ortalamalar arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Tüm boyutlar içinde en fazla artış sırasıyla bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarda gözlenmiştir. Bağımlı örneklem t testi sonucuna göre, bilişsel alt boyut için, uygulama öncesi ($M_{\text{Ön}}=2,70$) öğrencilerin tutum puanlarının ortalamaları ile uygulama sonrası puan ortalamaları ($M_{\text{Son}}=3,72$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir artış gözlenmiştir ($t(40)= -6,50$; $p<0,001$; $r=0.40$). Benzer şekilde Duyuşsal alt boyut için, uygulama öncesi ($M_{\text{Ön}}=3,13$) öğrencilerin tutum puanlarının ortalamaları ile uygulama sonrası puan ortalamaları ($M_{\text{Son}}=3,89$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir artış gözlenmiştir ($t(40)= -4,90$; $p<0,001$; $r=0.37$). Davranışsal alt boyut için, uygulama öncesi ($M_{\text{Ön}}=3,89$) öğrencilerin tutum puanlarının ortalamaları ile uygulama sonrası puan ortalamaları ($M_{\text{Son}}=4,38$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir artış gözlenmiştir ($t= -3,04$; $p<0,05$; $r=0.31$).

Genel olarak öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası toplam tutum puanları arasında uygulama sonrası lehine istatistiksel olarak anlamlı bir artış gözlenmiştir ($t(40) = -5,30$; $p < 0,001$; $r = 0,33$).

Özlüce, betimsel istatistik tablosunda da belirtildiği gibi, öğrencilerin uygulama sonrası İngilizce öğrenmeye ilişkin tutum puanlarının ortalamasının, uygulamadan önceki puan ortalamasından daha büyük olduğu görülür. Yani uygulanan bu yöntem öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tutumlarının artmasında etkili olmuştur.

4.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Araştırmada üçünü olarak “Teknolojiyle zenginleştirilmiş kültür odaklı dil öğretimi uygulaması için öğrencilerin görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu çerçevede araştırmaya katılan öğrenciler ile dersler bittikten sonra yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda görüşme soruları ile ilişkili olarak açıklanmaktadır.

4.3.1. Katılımcıların mezun oldukları lise türleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin 30’u (%75) düz liseden mezundur. Düz liselerde çoğunlukla yabancı dil olarak İngilizce tercih edilip dersler haftada iki saat işlenmektedir. Bu öğrencilerin 4 tanesi lisede İngilizce derslerinin boş geçtiğini, 2 tanesi ise bu derse alanı İngilizce olmayan bir öğretmenin girdiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin 4’ü (%10) lisede Anadolu Lisesinde eğitim almışlardır. Anadolu Liselerinde dokuzuncu sınıfta İngilizce ders saatleri en az 6 olmak üzere lise son sınıfa kadar azaltılarak devam eder. Anadolu Liselerinde eğitim alan 4 öğrencinin uygulamanın başından beri diğer öğrencilerle aralarında dikkat çekecek düzeyde dile hâkimiyet farkı vardır. Meslek Lisesi mezunu 3 öğrenci vardır ve grubun % 7,5’ini oluşturmaktadırlar. Son olarak araştırmada lise eğitimini okula gitmeden tamamlayan açık öğretim mezunu 3 kişi yine grubun % 7,5’ini oluşturmaktadır. Çizelge 4.1’de katılımcıların mezun oldukları lise türleri özetlenmiştir.

Çizelge 4.1. Araştırmaya katılan öğrencilerin mezun oldukları liseler

Mezun olunan lise türü	Sayı (n)	Yüzde (%)
Düz Lise	30	75
Anadolu Lisesi	4	10
Meslek Lisesi	3	7,5
Açık öğretim	3	7,5
Toplam	40	100

4.3.2. Katılımcıların yabancı dil derslerine karşı hisleri

Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtların dağılımı Çizelge 4.2’de gösterilmektedir:

Çizelge 4.2. Araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dil derslerini sevme durumu

Yabancı dil derslerini sever misin?	(f)	(%)
Evet	29	72,5
Hayır	11	27,5
Toplam	40	100

Öğrencilerin 29’u (%72,5) en az bir yabancı dili sevdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler daha önceki dönemlerde Rusça ve Farsça dersi almışlardır. En az bir yabancı dili sevdiğini ifade eden 29 öğrenciden 8 tanesi Rusçayı eğlenceli bulduklarını, bu dersi veren öğretmenin dersinde teknolojiyi sıklıkla kullandığı için dersin eğlenceli geçtiğini ve ilkokuldan beri İngilizce gördükleri için artık bu dilden sıkıldıklarını belirtmişlerdir. Yani 40 katılımcıdan yabancı dil olarak İngilizceyi seven 21 kişidir (% 52,5). İngilizceyi sevmeyen 11 öğrenciden (% 27,5) 3 tanesi ders öğretmenlerinin sınıf ortamında öğrencileri aşağılayıcı tavırlar sergilediğinden dolayı dile karşı bir önyargı beslediklerini ifade etmişlerdir. Geçmişte kendisine rahat bir öğrenme ortamı sağlanmadığı için İngilizceye karşı önyargılı olan K7 yaşadıklarını şu sözlerle aktarmıştır;

...Hocam şimdi dil öğreniyorsun ben hata yapmadan nasıl öğreneyim? Hata yapacağım diye ağızımızı açamıyorduk ki. Bizi sürekli aşağılıyordu bilmiyoruz diye. Bilmiyoruz diye sürekli hani böyle bir şeyler söylüyordu falan insanı soğutuyordu.

Çünkü hoca çok önemli dersi sevmeye. Biz de öyle sevmiyorduk yani. Doğru düzgün girmiyorduk bile derslere ki düz lise girsene de ne anlayacaksın. Bilmiyorum da bizim hocamız zaten biraz egoist bir hocaydı normal hayatında da öyleydi. Bir şey soruyordu mesela cevap veremiyorduk biz. Hemen diyordu siz zaten yapamazsınız ben hemen yazayım falan hani böyle şey yapıyordu. Ya da birkaç kişi vardı sınıfta yapabilen onlar üzerinden daha çok gidiyordu. Dersi o şekilde işliyordu. Genelde onlarla işliyordu...

Yine benzer şekilde İngilizceye ders öğretmeninden dolayı soğuk duran K14 yaşadıklarını şu şekilde açıklamıştır;

... Ben zaten çok dışa dönük bir insan değilim. Bence dil öğrenmede bu önemli. Yani ben hep sınıftakilere bakıyorum. Çekingen ve sessiz olmayanlar daha iyi öğreniyor dili. Ya ben zaten içime kapanığım çok konuşmam. Bi de hocadan öyle tavırlar görünce ben lisede tümünden soğudum hocam. (Nasıl tavırlar? Açabilir misin bu cümleyi biraz, örnek verebilir misin?). Hocam işte gergin oluyordum hata yaparım da hoca kızar diye ya da dalga geçer diye. Hatırlıyorum mesela bi kere bir arkadaşımız bir kelimeyi yanlış telaffuz edince dalga geçer gibi düzeltmişti. Soru sorduğumuzda mesela kızarak cevap verirdi affedersiniz hocam bi keresinde bize bana kendimi tren gibi hissettiriyorsunuz demişti. E şimdi gel de İngilizce konuş hocam.

Son olarak geçmiş öğrenme yaşantılarından dolayı İngilizceye ilgisini kaybettiğini ifade eden K15 lisede hocasının ayrım yaptığını ve dersi sadece bilenlerle işlediği için motivasyonunu kaybettiğini ifade etmiştir.

4.3.3. Katılımcıların uygulamadan önceki yabancı dil derslerinin işleniş biçimi

Öğrencilerin 36 tanesi (% 90) daha önceki yabancı dil derslerinde tamamen dilbilgisine ve hedef dildeki zamanların işlenmesine dayalı dersler işlediklerini ifade etmişlerdir. Bu 36 kişi aynı zamanda çalışmadaki uygulamayı geçmişteki dil öğrenme yaşantılarından farklı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerden yalnızca 4 tanesi (% 10) önceki derslerinde öğrenci merkezli ve pratiğe dayalı ders işlediklerini belirtmişlerdir.

Çizelge 4.3'te öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtların dağılımı gösterilmektedir.

Çizelge 4.3. Araştırmaya katılan öğrencilerin daha önce yabancı dil derslerini nasıl işlediği

Daha önceki dersler nasıl işleniyordu?

	(f)	(%)
Dilbilgisi ağırlıklı, öğretmen merkezli	36	90
Pratiğe dayalı, öğrenci merkezli	4	10
Toplam	40	100

Uygulamadan önceki İngilizce derslerini anlatırken ders hocalarının konuları yetiştirme çabasıyla ilgili fikirlerini paylaşan K24 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir;

...Şimdi bir kere kitap bitirme derdi var onlarda. Dil bir kere kitaptan sürekli gidilerek öğrenilmez. Speaking diye bir şey zaten yok. Hani bakıyor öğrenci iki üç kelime söyleyemeyince tamam bunlar yapamıyorlar deyip bırakılıyor. Böyle bir durum var. Onun dışında yani müfredata göre gitmek çok şey öyle bir sıkıntı var. Müfredat yani bu bitecek. Benden hesap sorulacak ister öğrensinler ister öğrenmesinler. Öyle bir dert var. Onun dışında... Sanırım beni en çok rahatsız eden buydu.

Özellikle yabancı dil öğretiminde ders hocalarının konuları yetiştirme çabaları ve gerçekçi olmayan hedeflerle hazırlanan müfredatlar zamanı ve hızı etkili kullanamama (pacing) problemini doğurmaktadır. Konuları bitirme baskısıyla anlatılan derslerde dilin pratiğine dayalı olarak yaptırılması gereken etkinlikler ve öğrenci-öğrenci etkileşimi ihmal edilmektedir.

Daha önceki derslerinde çok fazla dilbilgisi konusu işlendiğinden şikâyet eden öğrencilerden K11 yaşadıklarını şu şekilde ifade etmiştir;

...Genelde gramer ile başlanıyor ama sürekli bir tekrar tekrar ama bir türlü bize yerleşmiyor. Bir türlü ilgimizi çekecek düzeyde yapılmıyor. Çünkü zaten yabancı bir dil. Kendi dilimizde bile birçok konuda zorlanırken yapı bakımından, gramer bakımından İngilizce daha karışık geldi. Bana göre anlamamdaki neden ilgimi çekecek düzeyde olmaması. Hani bize teşvik edici örnekler yapılmıyor. Hocamız geliyordu tahtada işliyordu bir güzel ama işlemek için işliyordu. Bizleri çok fazla derslere katmıyordu. Sınavda da hiçbir şekilde anlamıyorduk yani. Ne demek istediğini anlamıyorduk. Dediğim gibi zaten yabancı bir ders. Bize kolay örneklerle sunulmadı yani. Pratik

yönden çok zayıftı. Dersi anlat anlat git. Hep kitaptan hep tenselerden. Ben o dili konuşamadıktan sonra ne yapayım o anlatılan tenseleri hocam yani...

Lisedeyken ders hocalarının öğrenci merkezli ve iletişim ağırlıklı dersler işlediğini söyleyen E2 bu derslerin kendisine faydasını aşağıdaki sözlerle ifade etmiştir;

Lisede bir bayan hocamız vardı. Bana O sevdirdi İngilizceyi. Sürekli bize ozaman öğrenci psikolojisi işte ödev verirdi hoşumuza gitmezdi ama yapardık. Sürekli pratik yaptırırdı bize, konuştururdu, ödev yaptırırdı. Onun sayesinde temelden bir şey alabildik hocam. Hep öğrenci merkezliydi dersler. Bizi konuşturmaya çalışırdı kendisinden daha çok. Derslerde mesela hep arkadaşınızla diyalog yapın derdi. Yapa yapa alıştıyorsunuz zaten hocam konuşmaya. Sizin gibi işlerdi yani daha çok ama aradaki fark O teknolojiyi kullanmazdı. (Sen bu farkı nasıl değerlendiriyorsun?) Hocam tabi ki teknolojiyi kullanmak lazım. Bu nimetten faydalanmak lazım. Biz şimdi formasyon alıyoruz hocam. Oradaki hocalarımız da diyor. Siz yarın bir gün öğretmenliğe başladığınızda teknolojiyi derslerinize dâhil etmezseniz büyük yanlış yaparsınız diye. Ben de aynı fikirdeyim hocam...

Uygulamaya kadar gördüğü İngilizce dersleriyle uygulamayı kıyaslayan K2 karşılaştırmasını şu şekilde yapmıştır;

...Farklıydı. Daha günceldi diğerlerine oranla. Hocam dünyadan haberimiz yokmuş bizim. Bir de gramerin içine hapsolmuş bir yapı yoktu. Hani orada biraz daha tenseler, gramer biraz daha. İngilizce kitapları bence sıkıcı hani öyle yapıyorlar bi de. Şimdi bile İngilizceyi seviyor olmama rağmen elime gramer kitabı aldığımda çalışmıyorum, içim daralıyor, onlar söylüyor söylüyor hani mahvediyor beni ancak o gramerin sıkıcı yapısından çıktığım zaman İngilizceyi sevebiliyorum. Belki hani pratik hayatta gördüğüm için uygulayabildiğim için seviyorum diğer türüsünü. Gramerde ayrıntıya giriyor bir sürü. Ha biz bu dönem grameri tamamen dışarı atmadık ama gerektiği yerde pratiğin içinde verildi sanki.

Önceki İngilizce derslerinin nasıl işlendiğini anlatırken 36 öğrenci (% 90) hedef dilin dilbilgisel yapısının sürekli anlatılmasından sıkıldıklarını ve bu tarz bir anlatımın öğrencilere fayda sağlamadığını ifade etmişlerdir.

Dil öğretiminde özellikle şarkıların motivasyonunu çok yükselttiğini ifade eden K6 uygulamaya ilişkin fikirlerini aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir;

... Hocam ben mesela ilk defa şahsen gördüm İngilizceyi bu şekilde mesela işte sınıfta müzik dinletmek. Benim için önceki uygulamalardan ayrılan en büyük fark buydu. Bence çok daha faydalı oluyor çünkü mesela dün bir tane atmıştınız. Dinledim sözlerini anladım. Sonra sözlüğü açtım. Bilmediğim kelimelere baktım. Hani o şekilde de öğrenebiliyorsun. Atıyorum hocam o şarkı. Whitney Houston dinlemiştik ya I will always love you. Sınıfta da konuştuk. Şarkı bildiğiniz ayrılık şarkısı. Ama bizim düğünlerde çalıyorlar (Gülüyor). Çok garip değil mi? Teknoloji vardı bizim uygulamalarımızda. Her derste. Sınıf içinde de sınıf dışında da. Hocam ödevleri Facebook'tan WhatsApp'tan yolladık. Film izledik. Dizi izledik. Şarkı dinledik hep. Görseller çok kullanıldı. Bilmiyorum hocam bunlar benim motivasyonumu yükselten şeylerdi.

Uygulama sırasında kendini diğer öğrenme dönemlerine göre daha aktif hisseden K3 önceki dil dersleriyle uygulamayı kıyaslarken aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır;

...Hocam hani bu dönemi diğerleriyle kıyaslayacak olursam kesinlikle farklar vardı. Bu dönem ben kendimi aktif hissettim mesela. Yani biz bir şeyler yaptık. Hani hoca gelir tahtada anlatır ya da kitaptan anlatır gider ya bu dönem böyle olmadı. Ne bileyim sınıfta hep arkadaşlarla diyaloglar yaptık, yazdık, video çektik her hafta size yolladık, şarkı doldurduk. Ben ilk defa bu insanların kültürleriyle ilgili bir şeyler öğrendim. (Sence bu iyi bir şey mi?). Elbette iyi bir şey hocam. Dillerini öğreniyoruz ama yaşamlarından, neyi nasıl yaptıklarından haberimiz yok. Kitaptakiyle pratik birbirini tutmuyor ki. Zaten bir kelime kullanırken hani bu kelimeyi ne anlamda kullanıyorlar. Hani sözlükte geçiyor ama o kelime farklı anlamda kullanılabilir günlük konuşma içerisinde. Bizde de öyle. O yüzden o kültürü biraz tanımak lazım. Onların filmlerini, müziğini dinlemek lazım çünkü özellikle müzik çok önemli. O şarkı içerisinde kullanılan kelimeler o anki konuşmayı yansıtan bir şey. Onu sen gidip kitaptan açıp baksan da öğrenemezsin. Birçok kelimeyle karşılaştım sözlükte farklı bir şey ama kültürünü araştırdığında o çok farklı anlama geliyormuş öyle bir şey var.

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevap ve örnekler, derslerde dilbilgisi ağırlıklı bir müfredat izlemenin öğrencilerin hedef dile duydukları ilgiyi kaybetmesine sebep olduğunu göstermektedir. Bu ifadelerle bakılarak öğrenciyi merkeze alan ve aktifleştiren, teknolojiyi dâhil ederek tasarlanacak derslerin öğrencilerin ilgisini daha çok çekebileceği ve başarıyı arttıracığı söylenebilir.

4.3.4. Katılımcıların uygulamadan sonra İngilizceye olan tutumları

Öğrencilerden 16'sının (%40) uygulamaya katılmadan önce de İngilizceye karşı tutumları olumludur ve uygulama sonunda bu değişmemiştir. Öğrencilerin yarısının uygulama öncesinde İngilizceye karşı tutumları olumsuzdur ve 20 kişi bu uygulamayla bu olumsuz tutumlarının artık değiştiğini ve bu dilin öğrenebileceğini hissettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden 4 tanesi ise (% 10) uygulamadan önceki olumsuz tutumlarını uygulamadan sonra da değiştirmemişlerdir.

Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtların dağılımı Çizelge 4.4'tedir.

Çizelge 4.4. Uygulama sonrasında öğrencilerin İngilizceye karşı tutumları

Tutumunda bir değişiklik oldu mu?			(f)	(%)
Olumlu	→	Olumlu	16	40
Olumsuz	→	Olumlu	20	50
Olumsuz	→	Olumsuz	4	10
Olumlu	→	Olumsuz	0	0
Toplam			40	100

Daha önce İngilizce derslerinden korkan ve yapamayacağına inanan K15 uygulama sonrasında kendisinde hissettiği değişikliği aşağıdaki gibi açıklamıştır;

...hocam ben İngilizce derslerinden korkardım. Yani hata yapmaktan, insanlar bana güler mi yanlış telaffuz edersem diye. Ama inanın şimdi daha rahatım. O kadar rahat bir öğrenme ortamı sağladınız ki bize. Yani ilk haftalarda bu bende çok oluşmadı ama sonralarda diyordum yanlış olsa bile konuşacağım diye. Çünkü dalga geçmediğinizi gördüm. Sınıfa gelirken o derste hiç sıkılmayacağımı bilerek geliyordum ayrıca. Hangi filmi izleyeceğiz? Hangi videoya bakacağız ya da hangi şarkıyı dinleyeceğiz bu hafta diyerek heyecanlanıyordum. Bir baktım ki İngilizceyi sevmeye başlamışım hocam. Şimdi kursa gitmeyi düşünüyorum hocam kesinlikle. Geliştirmek istiyorum kendimi daha çok. İstedikten sonra yapabileceğimi gördüm çünkü...

Sahip olduğu olumsuz tutumu uygulamadan sonra da aynı kalan E5 hislerini şu sözlerle ifade etmiştir;

...hocam ben İngilizceden gerçekten çok sıkıldım. Yani ilkokuldan beri İngilizce İngilizce. Mesela Rusça dersi gördük geçen sene. Gerçekten eğlendim ve sevdim. İngilizceyi yapamadıkça daha da soğuyorum. Rusça daha kolay geldi bana mesela.

Yapabildim. Yaptıkça daha çok sevdim. Ama bu sene de mesela. İngilizceye soğuktum. Hala da soğuyum. Normalde yüksek lisans falan düşünebilirim. Alanımı seviyorum. Ama şu İngilizce yüzünden ondan bile uzak duruyorum. Sanki mecburmuşuz gibi sürekli bu dilin dayatılması sinirlerimi bozuyor hocam...

Öğrencilerin bu derse karşı olumlu ya da olumsuz duygular beslemesi birçok etkene bağlıdır. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar göz önünde bulundurulduğunda, en azından öğrenim sürecinin başlarında kolay etkinliklerle öğrencilere yapabiliyorum hissi verilerek motivasyonlarını yüksek tutmaları sağlanabilir. Öğrencilerin sınıfta kendilerini rahat hissetmeleri ve hata yapmaktan korkmamaları sağlanarak öğrenciler yaparak öğrenmeye teşvik edilebilir.

4.3.5. Katılımcıların hedef dilde beceri gelişimi

Öğrencilerden 37 tanesi (%92,5) uygulamadan sonra dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerinden en az bir tanesinin geliştiğini söylemişlerdir. Bu 37 öğrenciden 24 tanesi bu gelişimde sadece bir beceriden bahsetmiştir. Geri kalan 13 öğrenci ise birden fazla becerisinin geliştiğini ifade etmiştir. Yani öğrencilerin % 32,5'inin uygulamadan sonra birden fazla becerisi gelişirken, % 60'ı sadece bir becerisinin geliştiğini söylemiştir. 3 tanesi ise (% 7,5) uygulamanın becerilerinin gelişmesine hiçbir katkı sağlamadığını ifade etmiştir. En az bir becerisinin geliştiğini ifade eden öğrencilerden 22 tanesi dinleme, 12 tanesi okuduğunu anlama, 11 tanesi konuşma, 5 tanesi ise yazma becerilerinde gelişme olduğunu belirtmiştir.

Çizelge 4.5'te öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtların dağılımı paylaşılmaktadır:

Çizelge 4.5. Araştırmaya katılan öğrencilerin becerilerine dair görüşleri

Becerilerinin geliştiğini düşünüyor musun?	(f)	(%)
En az bir becerim gelişti	37	92,5
Hiçbir becerim gelişmedi	3	7,5
Toplam	40	100

Uygulama sonrasında özellikle dinleme becerilerinde büyük gelişim olduğunu hissettiğini söyleyen K12 değişimini aşağıdaki örneklerle açıklamıştır;

...Özellikle mesela müziğin çok etkisi oldu bendeki bu gelişmede yüzde doksan, hatta yüzde yüz bile bence dil öğretimine etkisi olduğunu söyleyebilirim. Çünkü şöyle bir şey var hem öğrenci kendi ilgi alanıyla yaklaşıyorsun hem de müzik gibi eğlenceli bir şeyle ders bağlamında bir şey öğretiyorsun hem de öğrenciyi rahatlatıyorsun. Hem de öğrenciyi tamamıyla normal bir ders nasıl diyeyim otoritesinden uzaklaştırıyorsun. Sağlıklı bir öğrenme şöyle olabilir bence; öğrenciyi ne kadar rahatlatırsan ne kadar baskıyı azaltırsan o kadar öğrenmeyi de sağlamış olabilirsin. Hocam ben sizin Facebook'a yüklediğiniz şarkılara hemen bakıyordum mesela. Lyrics açıyordum, beraber söylüyordum. Başta söyleyemiyorsun ama sonra baktım ki dördüncü beşinci dinlememde beraber rahatlıkla söyleyebiliyorum. Ve bir kelimenin anlamını şarkıyla öğrendiysem unutmuyorum ben hocam...

Yine derste yapılan etkinliklerden en çok dinleme becerisini geliştirdiğini söyleyen K17 gelişmesini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir;

...Ben önceden duyduğumu çok anlamazdım hocam. Yani ne bileyim o kadar hızlı konuşuyorlar yutuyorlar kelimeleri. Aslında biz de Türkçeyi hızlı konuşuyoruz ama işte başka bir dil olunca. Mesela hep yapamam hissi vardı hocam bende o yüzden. Ama sınıfta her hafta yapıyorduk işte o şarkıları. Bir de öyle yapınca bir rekabet ortamı gibi bir şey de oluyor. Kim kaç kelimeyi bildi diye. Ben de ayrı şarkı dinlemeye başladım işte hocam hep. Lyrics açıyordum bir sayfada. Dinlerken beraber söyleyip sonra da anlamına bakıyordum. Yani ilk haftalarda mesela bir kelimeyi bile tam olarak duyup yazamazken derslerde sonralardan yarısından fazlasını yazdım hocam. Kendime güvenim bile arttı diyebilirim yani...

Uygulamada öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek ve değerlendirmek için kültürel öğeleri de barındırdığı ve eğlenceli olduğu düşünüldüğünden her hafta bir şarkı dinletilmiştir. Bu şarkılarda boşluklar bırakılarak öğrencilerden bu boşluklara duydukları kelimeleri yazmaları istenmiştir. Araştırmacının gözlemleri ve öğrenciden gelen geri bildirimler yapılan bu haftanın şarkısı etkinliğinin öğrencilerin motivasyonunu yükselttiği ve dinleme becerilerinde fayda sağladığı yönündedir.

Uygulama sonrasında okuduğunu daha iyi anladığını ifade eden K27 dönemde yapılan etkinlikler ve bunların kendi gelişimine katkısını aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir;

...Ben normalde de okumayı seviyorum zaten hocam. Yani hem de alanımız dolayısıyla da çok okumamız gerekiyor zaten. Önceden çok fazla anlamazdım yani

okuduğumdan kısa hikâyeler falan ilgimi çekerdi hep ama Türkçe düşününce yanlış yapıyoruz aslında. Mesela bence bu okuttuğunuz şeylerle de alakalı hocam. Ben bu dönem çok şey öğrendim onların kültürleriyle ilgili falan. Hani sadece bizde var zannediyoruz öyle özel günmüş bayrammış. Mesela onlar da şehitlerini falan anıyorlarmış. Hiç bilmiyordum. Böyle şeyler dikkatimi çekince, e zaten okumayı seviyorum. Bende en çok okuma gelişti diyebilirim rahatlıkla...

Uygulamada en çok okuma etkinliklerini seven ve bu konuda geliştiğini ifade eden E11 bu konuya ait düşüncelerini aşağıdaki sözlerle belirtmiştir;

...Ben İngilizce şarkı pek sevmiyorum hocam. Yani eğlenceli bir etkinlik ama benim en çok sevdiğim saat okuma saatleriydi. Yazmak zaten bana zor geliyor. Yani ne bileyim kendi dilimde bile bir şeyler üretmekte zorlanırken başka bir dil daha da zor. Ama okurken seviyorum kelimeye bakmayı, ne demek istemiş. İşte soruları falan cevapladık parçalarla ilgili. En başlarda mesela anlamakta zorlanıyordum gerçekten. Ama özellikle sonlara doğru siz de fark etmişsinizdir o tuzak sorulara falan bile düşmüyordum (Gülüyor)...

Çalışmada öğrencilere her hafta ayrı bir okuma parçası verilmiştir. Bu okuma parçaları her haftanın temasına ve konusuna uygun olarak seçilmiştir. Okuma parçasına ait çoktan seçmeli, doğru-yanlış ve kavrama sorularıyla öğrencilerin hedef dilde okuduğunu anlama becerileri izlenmiştir. Öğrencilerden 12 tanesi en çok gelişen becerisinin okuma olduğunu ifade etmiştir.

Uygulamanın ilk haftalarında özellikle konuşurken endişe hissettiğini ve bu endişenin akıcılığını çok etkilediğini ifade eden E3 konuşma becerisindeki gelişimini şu şekilde açıklamıştır:

...Hocam inanin özellikle ilk derslerde son saat sadece konuşma yaptığımızı görünce hele de bunu Amerika'dan birisiyle yapınca ben derslere gelmemeyi bile düşündüm. O anda hissettiğim heyecanı size anlatamam. Bir de hoca herkesi konuşturuyor zorla. Hani cevaplayamıyorum dediğimde bile dönüyor on dakika sonra tekrar soruyor. Unutmuyor. Ben çok zorlandım ilk başlarda. Benim oda arkadaşım da E7 hocam. Onun da speakingi iyi. Yani benden çok daha rahat. Kişilik olarak da öyle. İşte O bana kızdı niye bu kadar kasiyorsun ne olacak diye. Yani derslere gelmeyecektim hocam bu gerginliğim yüzünden ama iyi ki de gelmişim. Sonra biraz daha rahatlamaya başladım. Hani siz de hep diyordunuz ya Onlar da Türkçeyi öğrendiklerinde muhteşem konuşmuyor, kimse sizden bunu beklemiyor diye. Haklısınız. Baktım aslında sınıf

arkadaşlarımın da benden çok büyük bir farkı yok. Şimdi iyiyim hocam. Yani yarın bir gün birisiyle konuşmak için kendime güveniyorum en azından öyle İstanbul'da falan...

Katıldığı dersler sonrasında en çok gelişmenin konuşma becerisinde olduğunu söyleyen E10 bunun nedenini aşağıdaki cümlelerle açıklamıştır;

...Hocam ben bunu kesinlikle derse James hocanın gelmesine bağlıyorum. Yani bence yaptığımız en iyi şey buydu. Çünkü ne bileyim Türk hoca ne kadar iyi konuşursa konuşsun tıkanığın yerde seni anlayacağını ya da Türkçe konuşabileceğini biliyorsun. Ama Onunla öyle olmadı. O heyecan var ya hocam. Yani ilk konuştuğunda işte. Yabancı birisiyle konuşurken. O hem iyi hem kötü. Biz zaten çok da yurt dışına çıkabilen insanlar değiliz. E adamlarla konuşmadan, o kültürü görmeden nasıl öğreneceksin dili?(Sence neden önemli bu?). Hocam önemli çünkü ona göre o insanların kültürünü bilip ona göre konuşup ona göre hareket etmek lazım. James hoca da anlatmıştı ya. Rusya'ya gitmiş. 12 tane çiçek götürmüş gittiği eve de kadın bir tanesini çöpe atıp Rusya'da çift sayıda çiçek sadece cenazelerde götürülür demiş. Yani şimdi iletişim bozuldu yani bozulur böyle durumlarda. Bence yani...

Türkiye gibi insanların yurt dışına çıkmasının kısıtlı olduğu ülkelerde yabancı bir dil öğrenirken özellikle konuşma becerilerinde yaşanan sorunların araştırmada görüşülen öğrenciler tarafından da ifade edildiği görülmüştür. Buradan yola çıkarak, yabancı dil öğretme programlarına anadili İngilizce olan kişilerin dâhil edilmesi öğrencilerin hedef dilde iletişim kurarken duydukları endişeyi bir nebze olsun azaltmalarına yardımcı olacağı söylenebilir.

Uygulamada yazma becerisinin geliştiğini ifade eden öğrenci sayısı 5'tir ve bu sayı diğer becerilerle kıyaslandığında en düşük sayıdır. Araştırmacının kendisinin de gözlemleri öğrencinin verdiği bu bilgiyi doğrulamaktadır. Uygulamada öğrencilerden 14 hafta boyunca her haftanın temasına uygun bir yazı yazmaları istenmiştir. Bu veriler değerlendirilirken yazma ödevlerini puanlandırmanın doğasında olan öznellik bir Değerlendirme Kriterleri Kontrol Listesiyle giderilmeye çalışılmıştır. Araştırmada bu kontrol listeleri yazma ve konuşma verilerini puanlarken kullanılmıştır. Ödevleri değerlendirirken dikkate alınan bu kriterler öğrencilerle paylaşılarak öğrencilerin kendi gelişimlerini izlemeleri hedeflenmiştir.

Öğrencilerin yazma ödevlerinden elde edilen veriler değerlendirilirken göze çarpan sıkıntılar araştırmacının altıncı hafta dersten sonra tuttuğu günlüğüne de yansımıştır. (EK 12)

Katıldığı dersler sonrasında İngilizce yazma becerilerinin geliştiğini ifade eden E1 kendisindeki bu gelişmeyi aldığı geri bildirimlere ve düzenli olarak yaptığı ödevlere bağlamıştır;

...Benim İngilizcem zaten iyiydi hocam. Yani diğer arkadaşlara kıyasla özellikle. Ben Anadolu Lisesi çıkışlıyım. Orada okurken aslında çok da fark etmedim. Diğer arkadaşlarım da iyi kötü aynıydı yani. Üniversiteye geldikten sonra özellikle birinci sınıfta işte İngilizce gördük. O zaman anladım gerçekten yani dedim benim lisede İngilizce eğitimim harbi iyiymiş yani. (Kaç saat görüyordunuz İngilizceyi haftada?) Hocam 6 saat gördük. Sonra 4 saate düştü. Son sene de 2 saat gördük. Yani hiç kopmadık İngilizceden. Gerçi son sene pek üzerinde durmadı çok hocamız yani zorlamadı bizi sınavımız var diye ama hocamız da sizin gibi hep İngilizce konuşurdu sınıfta. Zorlardı bizi. Bu sene için de yani hocam yazmam için söylüyordum işte. Benim için ilkti mesela. Hani yazılarımızı alıp düzeltip veriyordunuz ya hocam. Beni çok geliştirdi o yanlışlarımızı düzeltmeniz hani. Birebir görüyordum mesela. Her hafta yazdık bir de. Ben kendim de severim yazmayı ama başka bir dilde yazmak zor tabi. En azından şimdi cümleyi nasıl kuracağımı biliyorum. Ya da işte o verdiğiniz o listeler hocam. Hani buna göre değerlendireceğim ödevlerinizi falan diyordunuz ya. Ben hep o listelere göre yaptım. Gerçekten işe yaradı...

Uygulama sonrasında hiçbir beceride gelişme hissetmediklerini ifade eden K18, E6 ve K26 görüşmede bununla ilgili aşağıdaki açıklamaları yapmışlardır;

...Hocam yani ben işte bu dönemden önce bunu yapamıyordum ama şimdi yapabiliyorum falan diyemem. Yani dersem yalan olur. Bunun benimle de ilgisi var hocam yani ben bir türlü odaklanamadım bu dönem. Ya formasyona da gittim ya. Buradaki dersler de bana biraz zor geldi açıkçası. Lisede İngilizce derslerimiz boş geçti hep. Şimdi buraya gelmiş arkadaşlar görmüşler sonuçta. Bu yüzden ben İngilizceden hep kaçtım. Birinci sınıfta da. Yani kaçabildiğim kadar kaçtım. Zaten konuşma sınavlarına falan da girmedim. Ödevlerim de eksik. İnsanın kendisinin istemesi lazım bence. Hani belki bütün ödevlerimi falan yapsaydım, işte ne bileyim o internet sitelerindeki alıştırmalar filan eğlenceli olabilir aslında ama benim dikkatimi çekmiyor hocam. Sevmiyorum yani hala da sevmiyorum...

...Ben bu soruya olumlu cevap veremem yani hocam. Çünkü hani bir gelişme hissetmiyorum gerçekten. Hiçbir becerimde. Zaten biraz İngilizce konuşabiliyordum ben. Hani konuşma sınavında da fena değildim fakat sonradan kendime bir şey

katamadım. Formasyonda da hocalarımız hep diyor ya öğrenme bireyseldir falan diye. Bu dönem ben çok bir şey katamadım kendime. Ne bileyim kafam dağınıktı hocam. Bir gelecek telaşı sardı yani. Aslında yüksek lisans çok istiyorum yani İngilizce bana gerçekten lazım ama. İşte kendim çalışmadan olmuyor hocam. Yani bu herkes için geçerli sanırım. Kendim gayret edip dönemin hakkını verseydim bir şeyler olabilirdi elbet fakat bilmiyorum işte...

...Hocam size bir şey itiraf edeyim ben. Bu dönem resmen korktum ben. Yani sizinle de konuşmak istedim aslında. (Neden korktun, gelip konuşsaydın keşke). Ya hocam yaptığımız şeyler eğlenceliydi ama hepsinde bir ciddiyet vardı. Yani şarkı dinliyoruz ama onda bile kelime dolduruyoruz. Puanlama var. Video seyrediyoruz, arkasında yine videoyla ilgili kısa quiz var. Dizi bölümü seyrediyoruz ondan sonra bile bölümle ilgili sorular soruyordunuz. Yani ben hiç rahat değildim hocam. Gerçekten değildim. Yani kalmayacağımı biliyordum derdim kalmak değildi ama ne bileyim hep puanlama. Ödevler falan. Mesela WhatsApp'tan video falan istiyordunuz ya her hafta. Benim o videolarım da baya eksik. Ne sınıfta sunmak istedim. Ne de video atmak istedim. Kendimde de hiçbir gelişme hissetmiyorum. Zaten James'in derslerinden de kaçabildiğim kadar kaçtım. Şimdi düşünüyorum da keşke gelip sizinle konuşsaydım hocam...

4.3.6. Katılımcıların derslerde en çok yararlandıkları uygulama

Öğrencilerin 15'i (% 37,5) uygulama sürecince kendilerine en çok yarar sağlayan şeyin hedef dilin kültürünü öğrenmeleri olduğunu söylemiştir. Sınıf içinde ve sınıf dışında öğretim sürecine dâhil edilen teknoloji öğrencilerden 14 tanesinin (% 35) en çok faydalandığı uygulamadır. Öğrencilerden 6 tanesi (% 15) en çok Facebook'tan faydalanmıştır ve bu uygulamanın bütün dersler için olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Son olarak öğrencilerin 5'i (%12,5) her hafta son saat olan konuşma derslerine anadili İngilizce olan bir hocaların gelmesini dönemin en faydalı uygulaması olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtların dağılımı Çizelge 4,6'da gösterilmektedir:

Çizelge 4.6. Öğrencilerin derslerde en çok yararlandıkları uygulama

Derslerde sana en çok yararlandığın şey nedir?

	(f)	(%)
Hedef dilin kültürünü öğrenme	15	37,5
Teknoloji	14	35
Facebook	6	15
Yabancı hoca	5	12,5
Toplam	40	100

Ders aldığı süre boyunca kendisini en çok heyecanlandıran şeyin hedef dilin kültürüyle ilgili bir şeyler öğrenmek olduğunu ifade eden K1 bu konuyla ilgili düşüncelerini aşağıdaki şekilde açıklamıştır;

...Benim en çok hoşuma giden sadece şöyle insanlar konuştuğu dilin kültürünü ya da işte nereden ortaya çıktığını bilmeli. Kültür dile yansır hocam illaki yansır. Yani nasıl ki biz kendi kültürümüzü bilip o şekilde cümleler kurabiliyorsak sizin yaptığınız işte biz sadece dili konuşmuyoruz. İllaki belki o kültürü yaşayacağız o kültüre göre konuşacağız biraz. Ve işte bu sene biz bunları gördük. Mesela Martin Luther King işledik hocam. Çoğu kişi Martin Luther'i bilmiyordu. Ben bunu rahatlıkla size söyleyebilirim hocam. Hani şu an Martin Luther hakkında herhangi bir soru sorduğunuzda biz diyebiliriz ki hani düşüncesi ya da yaptıklarını diyebiliriz. Yani dil sadece konuşmakla olmuyor. İnsanların kültürünü de öğrenmek lazım. Daha önce kitaplarda ya da ne bileyim hiç böyle bir dil dersi işlemedim ben. Diğer arkadaşlarımın da işlediğini sanmıyorum hocam...

Uygulamayla ilgili olarak kendisini en çok motive eden ve faydalandığı şeyin teknoloji olduğunu söyleyen K23 bu soruyu aşağıdaki şekilde açıklamıştır;

...Hocam aslında benim teknolojiden kastım işte video, film, dizi izlemek, şarkı dinlemek gibi. Çünkü hani Facebook ve WhatsApp da vardı ama benim söylemeye çalıştığım bunlar değil. İşte o sınıfta yaptığımız şeyler. Onlar benim için o kadar akılda kalıcıydı ki. Yani mesela ben kelime öğrenmede zorlanan birisiyim ama bunu bağlamla öğrendiğim zaman aklımda kalıyormuş. Ben de böyle öğrendiğimi bilmiyordum. Şarkıda, videoda ya da filmde geçtiğinde kolay kolay unutmadığımı fark ettim hocam çünkü o kullanıldığı olayla ya da geçtiği yerle geliyor işte aklıma. Mesela sadece dizi film değil yani. Biz onları ders dışında da izleyebiliriz sonuçta. Ama o şey var ya hani.

Hep yaptık ya hocam hani. (engvid.com mu?). Evet hocam. Ben o siteye bayıldım mesela. Dersten sonra da hep baktım. Umarım yazın da bakabilirim. Hem hocalar falan Amerikalı, Kanadalı hem de her video sonrası quiz falan var. Mesela o meslekler konusunu işlerken yararlandığımız site de güzel hocam. İnsan sıkılmıyor o alıştırma yapıpken falan. Yani en azından ben sıkılmadım...

Uygulama için açılan Facebook grubunu ve oradan öğrencilere geribildirimler sağlamayı “çağa ayak uydurmak” diye niteleyen K4, bu uygulamanın diğer bütün dersler için de olması gerektiğini belirterek şunları eklemiştir;

...Yani benim en çok faydasını gördüğüm şey, şöyle bir düşünsem kesinlikle Facebook hocam. Çünkü ben hani derse gelmesem bile oraya girdiğimde en azından ödevden haberim oluyordu. Mesela bazen derse gelmediğimizde arkadaşlara soruyoruz kimse bir şey söylemiyor sonra bir geliyorum derse çok önemli bir ödevi kaçırmışım. Ya da mesela derste izlediğimiz ya da dinlediğimiz şeyleri oraya da yüklediniz. Bu tekrar açısından çok iyi oldu. Kalıcı oldu yani diyebilirim. Ben çoğu şeye oradan tekrar baktım. İzledim yani hocam özellikle Friends dizisinin bölümlerini. Gerçi biz bitiremedik. Baya uzun çekmişler hocam 10 sezon yani. Ben yazın oturup hepsini bitireceğim onların. Hocam şimdi düşünüyorum da hani biz şimdi son sınıftayız. Keşke diğer bütün derslerimiz için de bu yapılsaymış. Hani kırtasiyeye fotokopi bırakmaktansa buraya da pdf yüklemek akıllıca bence...

Daha önce anadili İngilizce olan birisiyle hiç iletişim kurmadığını ifade eden E7, önceki dil öğrenme derslerinde en çok bunun eksikliğini yaşadığını belirtmiştir ve uygulamada kendisini en çok bu iletişimin geliştirdiğini aşağıdaki cümlelerle açıklamıştır;

...Ben kesinlikle James'in gelmesi derim hocam buna. On numara adamdı zaten. Ben bir hoca espriden anlamadığı zaman derse gelesim gelmiyor zaten hocam. O hani başka kültürden olmasına rağmen anlaştık, iletişim kurabildik. Daha öce mesela ben hiç iletişim kurmamıştım bu şekilde. Aslında çok rahat bir insanım. Hani öyle heyecan falan yapmadım. Mesela bazı arkadaşlar. Hani bir şey soracak sor falan diyorum. Cesaret edemeyenler oldu ilk haftalarda. Sonradan alıştılar ama. Yani benim için en faydalı olan şey buydu. Bence dili o dilden insanlar öğretmeli. Yani hocam konuşuyoruz Türk hocayla. Ben biliyorum yani Türk. Ne bileyim ama mesela bu hoca da başka şansınız yok anlamak için illaki İngilizce konuşacaksınız. O anda mesela çaresizlik gibi bir şey oluyor ya. O çaresizliği seviyorum ben...

4.3.7. Katılımcıların uygulamaya yönelik olumsuz eleştirileri

Görüşmede öğrencilerden uygulamayı olumsuz yönde eleştirmeleri istenmiştir. Uygulama sürecince öğrencilerin herhangi bir faydasını görmedikleri ya da “yapmasaydık daha iyi olurdu” dedikleri bir şey varsa paylaşımları istenmiştir. Bu soru için öğrenciden gelen cevaplar Çizelge 4.7’de paylaşılmaktadır.

Çizelge 4.7. Öğrencilerin uygulama hakkındaki olumsuz eleştirileri

Uygulamadaki faydasız veya olumsuz şeyler	(f)	(%)
Dilbilgisinin yetersiz olması	2	5
Konuların öğrenci seviyesine uygun olmaması	3	7,5
Dersin dağınık olması	1	2,5
Şarkı seçimleri	1	2,5
Olumsuz bir şey yok	33	82,5
Toplam	40	100

Bu soruyla ilgili olarak öğrencilerden 33 tanesi (% 82,5) uygulamada faydalanmadıkları ya da olumsuz olarak eleştirecekleri bir şey olmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerden 2’si (% 5) derslerde dilbilgisinin ihmal edildiğini ve hedef dildeki zamanlara yönelik daha fazla etkinlik olması gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerden 3’üne göre (% 7,5) sınıfta işlenen okuma parçalarının seviyesi kendi seviyeleri için uygun seçilmemiştir. Öğrencilerden 1 tanesine göre (% 2,5) ders dağınıktır ve son olarak yine 1 öğrenciye göre sınıfta şarkılarla yapılan dinleme etkinlikleri şarkılar her zevke hitap edemeyeceği için risklidir.

Sınıfta dilbilgisine yeterli önem verilmediğini belirten K13 bu konuyla ilgili düşüncelerini şu şekilde aktarmıştır;

...Yani hocam ben eleştirecek olsam şunu söyleyebilirim sadece. Yani benim fikrim mesela ben daha fazla dilbilgisi alıştırması olsun isterdim. Hani yaptık yaptık hiç yapmadık değil ama bence biraz daha fazla olmalı yani öğrendiklerimizin oturması için. Hiç görmediğimiz şeyler değil ama yinede belki de alıştığımız için. Ben mesela kendimle ilgili şöyle söyleyeyim hocam. Dilbilgisi yapıldığında kendimi daha güvende hissediyorum. İşte klasik yani. Aslında konuşmada rahatım ben hocam. Hani hata yapmaktan falan korkmam da işte dedim ya benim dilbilgisi eksikim var. Hani böyle bir saat workbook falan tarzı bir şey yapsaydık bence daha iyi olurdu...

Uygulamada her hafta öğrencilere ayrı bir okuma parçası verilerek öğrencilere bu okuma parçasıyla ilgili çeşitli etkinlikler yaptırılmıştır. Bu okuma parçalarının kendi seviyesine uygun olmadığını söyleyen K16 bu durumu şu şekilde açıklamıştır;

...Benim için yani hocam şunu söyleyebilirim ki okuma parçaları ağırdı gerçekten. Yani sınıf geneli zorlanmadı belki ama bence biraz daha kolay olsaydı yani ben daha başarılı olabilirdim mesela. Yani parçalar biraz ağır olduğu için soruları da çok iyi cevaplayamadım. Belki de benimle ilgilidir hocam bilmiyorum. Ben düz lise çıkışlıyım yani İngilizce derslerimiz pek parlak değildi. Vizedeinde de zorlandım ben mesela. O yüzden ilk sınavım da düşük. Ben bunu söyleyebilirim hocam olumsuz olarak. Bunun dışında eğlenceliydi gerçekten...

Öğrencilerden bir tanesi dersin dağınık olduğunu ve bu yüzden odaklanmakta güçlük çektiğini ifade etmiştir. K8 bu eleştirisini aşağıdaki şekilde ifade açıklamıştır;

...Bana göre ders biraz dağınıktı hocam. Yani bir yandan video izliyoruz, ne bileyim dizi falan seyrediyoruz, bazen film. Şarkı dinliyoruz. Yani çok şey yaptık. Bana biraz dağınık gibi geldi ders. Bir de sabit gitmedik yani hep değişti yaptıklarımız. Belki alıştığımın dışındaydı diye böyle hissettim. Hani biz alışmışız ya hep kitaptan hoca anlatacak tahtada falan. Bir de hani James geldi. Ben o dersleri de sizinle işlemek isterdim. Aslında potansiyelim var. Kesinlikle bunu biliyorum. Ama ne bileyim ben de gitmedim üzerine...

Son olarak yine bir öğrenci derste dinleme etkinliklerinin kitaptan yürütülmesi gerektiğini, bunun sebebi olarak da şarkıların herkesin zevkine hitap etmeyeceği için riskli olduğunu söylemiştir. E2 bu etkinliğe dair eleştirisini aşağıdaki cümlelerle yapmıştır;

...Benim için derslerde hani nasıl söylesem hocam yanlış anlamazsanız bir eleştirim var. Yani şimdi mesela dinleme için yaptıklarımız. Her hafta başka bir şarkı vardı. Hani daha çok klasiklerden seçiyordunuz siz. Arkadaşlar da fikirlerini söylüyorlardı şarkı seçerken zaten. Ama mesela ben rock müzik severim. Hem de hani sağlam rock müzik dinlerim. Mesela sınıftaki şarkılar bana pek uyan şarkılar değildi. Elbette çoğunluk seve seve dinledi haksızlık etmek istemem ama yani dedim ya benim gibi daha böyle müzik zevki genele uymayan arkadaşlar için problem sanırım. E şimdi siz zaten öyle şarkıları da pek seçip dinletemezsiniz hani işte çok anlaşılır falan değil diye. Bu yüzden ben bu tarz alıştırımların kitaptan yapılması gerektiğini düşünüyorum.

En azından standart da olabilir bu şekilde... Yani bunu söyleyebilirim hocam olumsuz bir şey olarak...

Derslerle ilgili olarak iki öğrenci uygulamada dilbilgisine yeterince önem verilmediğini ifade etmiştir. Araştırmacı süreç içerisinde bununla ilgili yaşadığı sıkıntıları on birinci hafta dersten sonra tuttuğu günlüğüne yansıtmıştır (EK 13).

4.3.8. Derslerde izlenen video, film ve dizi bölümleri

Araştırmada öğrencilere derste izledikleri video, film ve dizi bölümleri hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Görüşmede öğrencilere yöneltilen bu soruya 39 öğrenci (% 97,5) olumlu yanıt vermiştir. Öğrenciler derste izledikleri video, film ve dizi bölümlerinin eğlendirici, dili öğrenmeye teşvik edici ve kültürü aktarmak için iyi bir araç ve olduğunu ifade etmişlerdir. Sadece 1 öğrenci (% 2,5) sınıfta izlenen film ve dizileri gereksiz bulduğunu ifade etmiştir.

Çizelge 4.8’de öğrencilerin yapılan görüşmelerde bu soruyla ilgili olarak belirttiği fikirler paylaşılmaktadır:

Çizelge 4.8. Öğrencilerin derslerde izledikleriyle ilgili görüşleri

Derslerde izlenen video, film ve dizi bölümleri	(f)	(%)
Olumlu	39	97,5
Olumsuz	1	2,5
Toplam	40	100

K19 bu konuyla ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir;

...Hocam aslında o hani şey videoları vardı ya sonunda hep quiz olan, yabancı hocaların ders anlattığı. (Evet). O videolar için bir şey diyemem çünkü onlar hep ders videolarıydı. Yani işte İngilizce dilbilgisi konuları olsun, alıştırmalar olsun. Ama dizi veya film işte o tarz şeyler yani biz onları evde de izleyebiliriz. Biliyorum hani onlar da hep okuduklarımızla bağlantılıydı fakat ben onların yerine mesela alıştırma falan yapsaydık daha çok işe yarardı diye düşünüyorum. Hani sordunuz da mesela uygulamanın olumsuz tarafları falan diye. Ben orada da söyledim daha fazla dilbilgisi olsaydı keşke diye. Bence bu film falan bu gibi şeyler yerine onlar olabilirdi...

Bu etkinliklerin dili öğrenmek için teşvik edici olduğunu söyleyen E13 bu konudaki düşüncelerini şöyle açıklamıştır;

...Ben size hocam zaten Facebook'tan da yazmıştım mesela Ali filmini seyretmiştik ya. Ben o zaman çok etkilenmiştim. Yani bir şey okuyoruz ya da konuşuyoruz. O konunun görseli var işte orada. Bence her derste bu tarz şeyler olmalı hani belki tamam İngilizce buna daha müsait bir ders ama yine de çoğu derste bu tarz şeylerin ihmal edildiğini düşünüyorum hocam. E tabi mesela bu ders için yani işte İngilizce yani aslında dil dersleri diyebiliriz genel olarak. Bunlar da daha da önemli bence. (Neden daha önemli olduğunu düşünüyorsun?). Hocam ben onların kültürünü başka nereden öğreneceğim. İşte dizide gördük nasıl evlendi kız. Bir tane liste yapmış hediye listesi. Bir de mağazalara ismini de yazdırmış. Öyle yapıyorlar. Bizde yapsa görgüsüz derler. Mesela kız tarafı yapıyor düğünü. Yani şimdi nasıl bize tamamen ters. O bölümü izlerken aklımdan geçmedi değil yani keşke orada yaşasaydım. Düğün masrafından kurtulurdum en azından diye (Gülüyor).

4.3.9. Haftanın şarkısı

Görüşmede öğrencilere her hafta dinledikleri şarkılarla ilgili fikirleri sorulmuştur. 39 öğrenci (% 97,5) sınıfta dinleme etkinliği için şarkıların kullanılmasıyla ilgili olumlu görüş bildirmiştir. Öğrencilerden 22 tanesi (% 55) bu etkinliğin dinleme becerilerini ve telaffuzu geliştirdiğini ifade etmiştir. 11 öğrenci (% 27,5) şarkıların hedef dilin kültürünü aktarabilmek için iyi bir araç olduğunu söylemiştir. 7 öğrenci ise (% 17,5) dil öğreniminde şarkıları kullanmanın kendileri için farklı olduğunu, uygulamanın eğlenceli ve aynı zamanda öğretici olduğunu belirtmiştir. Özellikle dinleme etkinliklerinde öğrencilerin eğlenerek öğrenmeleri araştırmacı tarafından da gözlemlenmiştir.

Bu soruya ilişkin öğrencilerin cevapları Çizelge 4.9'da gösterilmektedir.

Çizelge 4.9. Öğrencilerin haftanın şarkısı etkinliğiyle ilgili görüşleri

Haftanın Şarkısı	(f)	(%)
Olumlu	39	97,5
Olumsuz	1	2,5
Toplam	40	100

Şarkılarla İngilizce öğrenmenin zevkli ve farklı olduğunu söyleyen K21 bu etkinliklere dair görüşleri şöyledir;

...Sınıfta dinleme yapmak için şarkıları kullanmak bence çok akıllıca hocam. Yani hem öğrenci eğleniyor, hem öğreniyor. Hem de kitapta öğrenemeyeceğin, hani kitaplarda göremeyeceğin güncel kültürel bilgiyi duyuyorsun. Şahsen ben çok eğlendim hocam. Bir de benim bu İngilizce şarkılara karşı bir önyargım da vardı yani. Ben bile dinliyorum artık. Hani orada duyduğum bir kelimenin anlamına baktığımda unutmuyorum artık hocam. Bu şekilde kelime daha çok kalıyor aklımda çünkü diyorum ki bak bu kelime işte şu anlama geliyordu şu şarkıda geçiyordu falan diye...

Sınıfta şarkı dinledikten sonra kendisi de İngilizce şarkı dinlemeye başladığını ifade eden K24'e göre bu etkinlik kendisini dili öğrenmeye teşvik etmiştir:

...Hocam ben pek sevmezdim İngilizce şarkıları yalan yok hani. Benim oda arkadaşım K3. O hep dinlerdi. Hala da dinler ama önceden sinir olurdum. Bu uygulama kesinlikle benim bu önyargımı kırdı hocam. Hani sınıfta yaptığımızda da sayıyorduk ya sonradan kim kaç kelime yapmış diye. Bizim sınıf ortamı da biliyorsunuz zaten rekabet ortamına çok müsait. Maşallah. Hani diğer derslerde de böyleyiz hocam. Ben o ortamı da sevdim yani. Haftalarda hani bir bakıyordum daha çok kelime duyabilmişim. Yapabildikçe sevmeye başladım. Geçende de K3'le size şarkı söyleyip yolladık ya Facebook'tan. Yani çok eğlenceliymiş onu fark ettim. Mesela K3'le yolladığımızda da önce defalarca açtım şarkıyı. Sonra işte lyrics de açtım. Beraber söyledim. O benden çok daha iyi tabi ki ama ben de her bir söyleyişimde dilim biraz daha döndü. Yani ilk başlarda mesela hocam hiç anlamıyordum ve de yani hiç anlamayacakmış gibi hissediyordum. Kelimeleri falan da yutuyorlar diye. Ama sonradan dinledikçe daha iyi oldu gerçekten. Sonra işte aklımıza geldi hocam size atalım diye düşündük. Videoya çektik söylerken...

Sınıfta şarkı dinletilmesiyle ilgili olumsuz görüş bildiren E2 dinleme etkinliklerinin kitaptan yapılması görüşündedir:

...Yani şimdi mesela dinleme için yaptıklarımız. Her hafta başka bir şarkı vardı. Hani daha çok klasiklerden seçiyordunuz siz. Arkadaşlar da fikirlerini söylüyorlardı şarkı seçerken zaten. Ama mesela ben rock müzik severim. Hem de hani sağlam rock müzik dinlerim. Mesela sınıftaki şarkılar bana pek uyan şarkılar değildi. Elbette çoğunluk seve seve dinledi haksızlık etmek istemem ama yani dedim ya benim gibi daha böyle müzik zevki genele uymayan arkadaşlar için problem sanırım. E şimdi siz zaten

öyle şarkıları da pek seçip dinletemezsiniz hani işte çok anlaşılır falan değil diye. Bu yüzden ben bu tarz alıştırmaların kitaptan yapılması gerektiğini düşünüyorum. En azından standart da olabilir bu şekilde...

4.3.10. Sözlük uygulamaları

Derslerde öğrencilere iki sözlük kullanıdırılmıştır(Urban ve Merriam Webster). İki sözlük de İngilizceden İngilizceyedir. Bu uygulamayla, öğrencilerin hedef dildeki kelimelerin doğru telaffuzlarını duymaları, dilin günlük kullanımlarını öğrenmeleri ve kelimelerin tanımlarını İngilizce okuyarak anlamlarını tahmin edebilmeleri hedeflenmiştir. Bununla ilgili olarak 11 öğrenci (% 27,5) uygulamadan faydalandıklarını ve sözlüklerin hedef dilde özellikle günlük kullanımları örnek cümlelerle çok iyi açıkladığını ifade etmiştir. Sınıftaki 20 öğrenciye göre (% 50) sözlükler diğer sözlüklerde bulunmayan kültürel öğeleri içermektedir ve bu da öğrenim sürecine katkı sağlamıştır. Son olarak sınıftaki 9 öğrenci (% 22,5) sözlük kullanımlarıyla ilgili olumsuz görüş bildirmiştir. Bu öğrencilere göre sözlüklerin İngilizceden İngilizceye olması öğrenmelerini olumsuz yönde etkilemiştir ve öğrenciler sözlüklerin dilinin kendi seviyelerine göre ağır olduğunu ifade etmiştir. Bu sebeple bu 9 öğrenci sözlükleri kullanmadıklarını belirtmiştir.

Görüşmede bu soruya ilişkin verilen cevapların özeti Çizelge 4.10'dadır.

Çizelge 4.10. Öğrencilerin sözlük uygulamalarıyla ilgili görüşleri

Sözlük Uygulamaları	(f)	(%)
Dilin günlük kullanımına yönelik	11	27,5
Diğer sözlüklerde bulunmayan kültürel öğeler	20	50
İngilizceden İngilizceye olmasının zorluğu	9	22,5
Toplam	40	100

Kullanılan sözlüklerle ilgili olumsuz görüş bildirenlerden K26 bunun için sebeplerini şu şekilde açıklamıştır:

... Hocam ben o sözlükleri ne yükledim ne de kullandım. Sınıf içinde de kullanmadım dışında da. Bana çok zor geldi ikisi de. İngilizceden İngilizceye olması yani bir kere. Korkutuyor. Yapamayınca, anlamayınca daha kötü hissediyor insan kendini. Bence sözlük seçimleriniz yanlıştı hocam yani en azından benim için...

Kullandığı sözlüklerin kendisini geliştirdiğini ifade eden K23 düşüncelerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

... Daha önce de dedim ya hocam benim telaffuzda sıkıntım vardı zaten. Hala da var. Ama burada mesela işte ses kısmına tıklıyorum kelimenin doğru telaffuz edildiğini biliyorum. Sonuçta adamların kendi sözlüğü. Ben öyle çok tekrar ederek birçok yanlışımı düzelttim. Hani bir de normal sözlükte bulamıyorsun hocam bir kelimeyi. Yani kelimeyi buluyorsun ama iki kelime mesela deyim falan olduğunda işte. Onu bulamıyordum ben. Şarkılarda anlamına bakarken mesela. Kelimelerin anlamını biliyorum da bir araya gelince anlamları ne oluyor? İşte o deyim, kullanım neyse bunu görebildim yani...

4.1.11. Facebook

Öğrencilere görüşmeler sırasında sorulan diğer bir soru da Facebook uygulamasıyla ilgilidir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar Çizelge 4.11’de özetlenmiştir.

Çizelge 4.11. Öğrencilerin Facebook uygulamasıyla ilgili görüşleri

Facebook	(f)	(%)
Olumlu	36	90
Olumsuz	4	10
Toplam	40	100

Öğrencilerin Facebook uygulamasıyla ilgili olarak bildirdikleri görüşler çoğunlukla olumlu yöndedir. Öğrencilerden 4 tanesi (% 10) uygulamayla ilgili olumsuz görüş bildirmiştir. Bu öğrencilerden E4’e göre sosyal medya eğitimde faydalı değildir ve eğitimin ciddiyetine ters düşmektedir. K9 için ise eğitimde sosyal medya kullanımı öğretmen ve öğrenci uzakta olduğu için kopuk olmaktadır. Dönemde Facebook grubunda kendisini çok aktif hissetmediğini belirten K26, uygulamanın İngilizcesi iyi olanlar için daha uygun olduğunu ifade etmiştir. Son olarak olumsuz görüş bildiren öğrencilerden E11, eğitimde Facebook kullanmanın birçok konuda eksik kalacağını, ancak öğrencilerin kalıcı bir kaynakçaya ulaşmaları açısından iyi olabileceğini söylemiştir.

Bu konuyla ilgili olarak olumlu görüş bildiren 36 öğrenciden 10'u bu sayede dersi tekrar ve pekiştirme imkânı bulduklarını söylemiştir. 5 öğrenci bu uygulamanın zaman kısıtlamasını ortadan kaldırdığı için dönemin daha verimli geçtiğini ifade etmiştir. Yine 5 öğrenciye göre bu uygulamayla dersin öğretmenine çok kolay ulaşım ve anında geri bildirim sağlanmıştır. 7 öğrenci Facebook üzerinden yazılan yorumlarla ve arkadaşlarının hatalarına verilen geri bildirimlerle dile dair bir şeyler öğrendiklerini ve bu öğrenme şeklinin daha kalıcı olduğunu söylemiştir. 4 öğrenci dönemdeki özellikle bu uygulamanın yazma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Son olarak 5 öğrenci Facebook ile derste yapılanların kalıcı bir kaynakçasına ulaşabildiklerini ifade etmiştir.

Görüşmede sorulan bu soru için bazı öğrencilerin verdikleri cevaplar aşağıda paylaşılmıştır:

... Çünkü siz bana verdiğinizde, şunu kâğıda yazın dediğinizde bir tanesini mesela aman Allah'ım benim için çok şeydi öf kâğıda yazacağım. Ama orada yazarken çünkü artık kullandığımız bir şey olduğu için hem eğleniyorsun hem daha iyi bir şey. Orada diğer arkadaşlar görüyor. Onun yanlışını düzeltiyoruz. Ya da ben fark ettiğimde size söylüyorum. Siz hemen dönüş yapıyorsunuz. Hani oradaki yanlış yapan insanın yanlış görüyorsun ve oradan ha böyle kullanılıyormuş diyorsun. Bende yanlış yaptım mesela orada o kelimeyi unutmuyorum. Not alıyorum. Güzel oluyor. Ama kâğıda yazsaydık eğer eminim yanlışlar olacaktı ve sizin geri dönüşünüz zor olacaktı. Diğer yanlış yapanın yanlışını görmeyecektik. Böyle bir sıkıntı olacaktı (K3)...

... Hocam Facebook zaten günümüzde en çok kullanılan şeylerden ve şimdi ders esnasında ne kadar herkese ulaşabilirsiniz ki. Ya da şöyle bir şey bazısı çekiniyor olabilir sınıf ortamında. Bu doğrultudan bakıldığı zaman Facebook'u biz sadece insanların birbiriyle konuşması ya da fotoğraf çekip kullanmak olarak değil, bir eğitim aracı olarak kullanmayı gördük. Derste söyleyemediğimiz yeri geldi cümleler oldu ya da size sormadığımız... Sorduğumuz ama fırsat bulup da bizim kuramadığımız cümleleri orada kurduk (K1)...

... Ama bu Facebook sistemi hocaların dili öğretmek amacıyla öğrencinin ayağına gitmesi gibi bir şey oldu. Yani şöyle bir şey var ben size dili sadece okulda öğretmiyorum. Ben dili size kendi mekânınızda, kendi evinizde öğretiyorum hissi oldu. Orada tamamıyla yakın bir ilişki oldu. Hem daha hızlı anında görüyorsun. Böyle bir şey olunca insan kendini daha önemli hissediyor (E9)...

...Ben şimdi devamsızlık falan yapıyordum hocam arada biliyorsunuz yani mesela gelmesem de sayfaya bakıyordum aa işte bak bugün bunu yapmışlar, bunu izlemişler, dinlemişler falan gibisinden. Çok geri kalmış ya da kopmuş gibi hissetmiyordum kendimi o zaman. Yani bir de orada paylaştıklarınıza biz sonra da bakabiliriz orada duruyor işte. Bu bakımdan da iyi oldu. Sürekli elimizin altında hoca var gibi bir şey oldu işte hocam. O düzeltmeler falan etkili oldu bence (E7)...

4.3.12. Hedef dilde ikinci öğretmenle yapılan pratik uygulaması

Öğrencilere görüşmelerde sorulan son soru her hafta hedef dilde Amerikalı bir hocayla yaptıkları pratik ile ilgilidir. Öğrenci cevapları Çizelge 4.12’de özetlenmiştir.

Çizelge 4.12. Öğrencilerin hedef dilde yaptıkları pratikle ilgili görüşleri

Yabancı Hoca	(f)	(%)
Olumlu	33	82,5
Olumsuz	7	17,5
Toplam	40	100

Öğrencilerden daha önce anadili İngilizce olan birisiyle iletişim kuran kişi sayısı 4’tür. Bu soruyla ilgili olarak öğrencilerden 7 tanesinin (% 17,5) görüşü olumsuzdur. 4 öğrenciye göre anadili İngilizce olan birisiyle iletişim kurmak daha ileri seviyeler için uygundur. Bu öğrenciler kendilerini rahat hissetmedikleri için iletişim kurmada pasif kalmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Olumsuz görüş bildiren diğer 3 öğrenciye göre ise iletişim kurdukları kişinin Türkçe bilmemesi sürece bir dezavantaj olarak yansımıştır.

Olumlu görüş bildiren 11 öğrenci dönemde böyle bir pratik yapma imkânı buldukları için kendilerini çok şanslı hissettiklerini ifade etmiştir. Öğrencilere göre bu deneyim kendileri için farklı ve heyecan verici olduğu için bu sayede motivasyonları artmıştır. 9 öğrenciye göre dersin bu bölümünde İngilizce konuşmak zorunda olmak hedef dilde iletişim kurma becerilerini geliştirmiştir. 13 öğrenci uygulamayla hedef dilin kültürünü birebir gözlemleme ve öğrenme imkânı bulduklarını söylemiştir.

Görüşmede sorulan bu soru için bazı öğrencilerin verdikleri cevaplar aşağıdadır:

...Hocam konuştuk sadece biraz heyecan vardı ama insan şöyle oluyor yabancı biriyle konuşunca o dili biraz daha seviyorsun. Ne bileyim konuşmak, iletişime

geçmek... ne bileyim insana özgüven geliyor. Ben kendi adıma bana bir özgüven geldi. Onun için mesela ben James ile diyaloga geçtiğim konular oldu, cevap da verdiğim konular oldu. Şöyle bir şey diyebilirim ki bende o İngilizceyi kendim o şekilde konuşabilirim diye bir özgüven geldi. Ya da herhangi bir yere gittiğim zaman yabancı birisiyle iletişime geçebilirim. Bu güveni verdi bana (K16)...

...Öncelikle hocam Amerika'nın bir siyasi gücü var. Bizim gözümüzde de onlar büyük yani. İlk önce bir Amerikalının da insan olduğunu öğrendik. Bu bizim heyecanımızı alt etmemizi sağladı. Onlarla konuştuğumuz zaman artık yani kendimizi daha güvenli bir şekilde iletişime geçebiliriz diye düşünüyorum (E13)...

...Ben o hissi gerçekten sevdim mesela. Ya ben İngilizce konuşmak zorundayım bu insanla yoksa anlaşılamayacağım. Yani iletişim tıkanacak. Mesela bazı arkadaşlarım gerildi onu biliyorum ama bu his bana iyi geldi. İngilizce konuşmak zorundasın. Nasıl anlatırsan anlat ama İngilizce anlat (K22)...

...Hocam şimdi adam gelmiş. O dilin kendi ülkesinden yani birebir. Görüyorsun işte o kültürden birisi. Yani benim için farklıydı. Ben İstanbul'da yaşıyorum hani çok gördüm ama hiç konuşmaya cesaret etmemiştim. Adamın beden dili, hareketleri, çıkarttığı sesler bile değişiyor hocam ya. Bundan bahsediyorum işte (E6)...

...Yani benim için şunun için sıkıntılıydı hocam. Seviyem zaten çok iyi değil. Hani sanki çok iyi olup da konuşulmuş gibi bir şey var yanlış olsa da ben de. E zaten ben kendim de çok girişken değilim hocam. İçedönük bir yapım var. Hoca geliyor mesela iyi hoş da hem hızlı konuşuyor hocam ya. Bi de bilmiyor yani dilimizi. Hani sıkışsam anlatamayacağım kendimi. O da anlamayacak beni. Utanacağım sınıfta(E8)...

...Hocam bence iyi olanlar biraz ezdi gibi bir şey oldu sınıfta o hocayla konuşurken. O iyi olan öğrenciler daha çok konuştukça ben kendimi daha kötü hissettim. Aslında hoca herkesi konuşturmaya çalışıyordu ama yine de ister istemez bazıları daha çok konuşuyor. Konuştukça daha iyi oluyor. Ben de sustum çoğunlukla. Şimdi düşünüyorum da keşke daha çok deneseydim kendimi hocam (E12)...

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma özetlenerek ulaşılan sonuçlar sunulmuş, araştırmadan elde edilen bulguların alanyazında bulunan çalışmalarla benzerliği ve farklılığı tartışılmıştır. Son olarak, bu çalışma ile uygulamaya yönelik geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bilim ve teknolojidaki gelişmeler, ekonomik, sosyal ve bireysel içerikli olgular eğitim teknolojisinin gelişmesine neden olmuştur. Eğitimi oluşturan öğelerin yapısal ve işlevsel değişimi sonucu, değişim ve yeniliğe uygun bir kavramsal çerçeve gereksinimi, eğitimde verim ve etkinliği artırma gereksinimi, hep birlikte eğitimde yeni bir disiplinin oluşumunu gündeme getirmiştir. Fırsat eşitsizliğine çözüm getiren, isteyen herkese yaşam boyu eğitim sağlayan ve bunların yanı sıra eğitimin bir dizi bireysel ve toplumsal amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunabilen eğitim teknolojilerinin kaliteli ve etkili öğrenmenin sağlanmasındaki önemi sürekli artmaktadır.

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin hayatın her alanında olduğu gibi eğitim alanına da zenginleştirilmiş öğrenme ortamları sunduğu görülmektedir. Bireyin daha çok duyu organına hitap edilerek gerçekleşen öğretimin öğrenme yaşantılarına ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine büyük etkisi vardır. Yeni teknolojilerle gelişen bireylerin öğrenme sürecini mekâna ve zamana bağlı kalmayarak sınıf dışında da gerçekleştirmektedir. Bu durum günümüzde yaygın olarak kullanılan mobil teknolojilerle mümkün olmaktadır.

İçinde bulunduğumuz 21. Yüzyılda eğitim alanında yeni teknolojilerinin kullanılmasıyla öğrenmenin etkili, verimli ve kalıcı bir şekilde gerçekleşmesinin sağlanması amaçlanan birçok projeler ve uygulamalar ortaya konulmaktadır. Bu uygulamalarla eğitim programındaki değişiklikler, teknik alt yapı, öğretmene eğitimlerin sunulması ve öğrenme sürecinin etkili olabilmesini sağlayan içeriklerin geliştirmesi gibi etkenlerin bir araya gelerek başarılı bir şekilde uygulanmasıyla beraber hedeflenen amaçlara ulaşılması beklenmektedir.

Teknolojiyle zenginleştirilmiş eğitim, sosyal gerçekliği önemli ölçüde etkileyebilecek bir etken olarak gözükmekte, sürekli değişmekte olan sosyal gerçekliğe paralel olarak gereksinim duyulan yeni bir eğitim modelidir. Sosyal yapı, teknolojik değişmelerle birlikte, hızlı bir değişim içindedir. Bu yapının sağlanması ve sürdürülmesi, başka bir deyişle mevcut kültürün tüm sosyal tabakalara ve yeni nesillere

aktarılması, kendine has eğitim tekniklerini de zorunlu kılmaktadır. Böylece yeni gereksinimlere uygun olan eğitim teknolojileri üretilmektedir.

Eğitim teknolojilerindeki bu gelişmelerle beraber bilgisayar destekli dil öğrenimi uygulamalarının yerini daha zengin uygulamalar içeren teknolojiyle dil öğrenimi almıştır. Teknolojiyle zenginleştirilmiş dil öğrenimi, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci arasında etkileşimin bulunduğu senkron veya asenkron bir eğitimi ifade etmektedir. Bu nedenle söz konusu program, çevrimiçi ses ve görüntü iletişimine, çevrimiçi sınava, örgün üniversite programlarında bulunması gereken sosyal aktivitelere ve kütüphane hizmetlerine olanak sağlayacak bir yapıya sahip olmalıdır. Eğitim programlarında yukarıda ifade edilen öğelerden biri veya birkaçının yer almadığı, sertifika veya diploma verme amacı bulunmayan bir program, bütüncül bir eğitimi ifade etmekten çok, geleneksel eğitime destek niteliğinde hazırlanan yardımcı bir kaynak olarak ifade edilebilir.

Teknolojiyle zenginleştirilmiş dil öğreniminde, belirli yaş ve öğrenim düzeyinde olma zorunluluğunun bulunmaması, zaman esnekliği, mekân ya da ortam serbestliği, iletişim ve etkileşimin özel olarak sağlanması, yüksek standartlardaki öğretim gereçleri üretme ve uygulamalarının merkezden yürütülmesi, öğrenci ve öğretmenin yerine göre fiziksel olarak ayrı veya beraber olması, çok sayıda bireyin yaşadığı yerlerde bilgilendirilmesi, kendi kendine çalışma şeklinin sistematik düzenlenmesi, elektronik medya ve kişiye özel öğrenme süreçlerinin kullanılması, öğretmen ve öğrenen arasında bir ya da kullanılan öğretim süreçlerine göre iki yönlü iletişimin sağlanması, öğretmen ile öğrencinin zaman ve mekân bakımından farklı boyut ve konumda bulunması; değerlendirmeyi içeren eğitim organizasyonunun sağlanması, öğretmenle öğrenciyi birleştirecek ve içeriği (mesajı) iletecek eğitim ortamlarının kullanımı ve öğrenme-öğretme etkinliklerinin iletişim teknolojileriyle gerçekleştiği eğitim sistemi modeli gibi temel fikirlerin vurgulandığı görülmektedir.

Ayrıca teknoloji destekli dil eğitimi, diğer eğitim modellerini dışlayan başlı başına bir eğitim sistemi olmanın aksine, uygulanan modellere farklı bir boyut kazandıran, destekleyici, eğitim sistemini daha verimli hale getirmeye katkı sağlayan yeni bir model olarak değerlendirilebilir.

Teknoloji, iletişim ve eğitim alanındaki bu gelişmelerle beraber, yabancı bir dil öğrenmede geleneksel olarak kabul edilen ve dilin sadece kodlardan oluştuğu görüşünün aksine, özellikle İletişimci yaklaşımdan yola çıkarak dilde sosyal anlam ve

kültürel yeti kavramları önem kazanmaya başlamıştır. Hedef dilin dilbilgisini ve kelimelerini bilmek, o dilde iletişim kurabilmek ve dilin sosyal pratiklerini tutarlı bir şekilde kullanabilmek için yeterli değildir. Her dil kendi içerisinde bir yaşam ve düşünce biçimini içerir. Yeni bir dili öğrenmek bu açıdan düşünüldüğünde yeni bir yaşam ve düşünce tarzını öğrenmek olarak da değerlendirilebilir. Dil eğitiminin tasarlanma sürecinde hedef dilin kültürünü asimile olma korkusuyla bilinçli bir şekilde ya da dil ve kültür ilişkisinin öneminin farkında olmadan müfredat dışı bırakmak öğrencilerin dili bağlamdan kopuk bir şekilde öğrenmesine yol açmaktadır.

Özellikle Türkiye gibi bireylerin yurt dışına çıkması zor olan bir ülkede öğretmenlerin ve eğitim programcılarının yeni bir dili öğrenmeye bakış açıları öğrencilerin öğrenme yaşantılarını direkt olarak etkilemektedir. Dil öğrenimini en basit şekliyle dilbilgisi ve kelime öğrenmeden ibaret sayan öğretmenlerin öğrencileri de o dilin sosyal bağlamından çok kelime boyutunda kalmaktadırlar.

Kültürel yetinin iletişimsel yetiyi etkileyeceği düşüncesinden hareketle, güncel dil öğrenimi yaklaşımlarında kültür ve dil arasındaki dinamik yapının ihmal edilmemesi gerekmektedir. Bu bağlamda dildeki anlamların oluşturulmasında ve yorumlanmasında kültürel bağlamın önemini vurgulayan araştırmalarda artış görülmektedir.

Bu çerçevede araştırmada, içeriğin hedef dilin kültürü dâhil edilerek düzenlendiği, teknolojiyle zenginleştirilmiş 14 haftalık bir yabancı dil öğretimi tasarlanmıştır. Haftada 4 saat yürütülen ders, sınıf ortamı dışında kapalı bir Facebook grubu ile desteklenmiştir. Kültürün 14 haftalık bir süreçte verilmeyecek kadar zengin bir kavram olduğunun bilinciyle konular Diller İçin AOÖÇ’nde, bir dil öğretilirken öğrenciye verilmesi gerektiği belirtilen sosyo-kültürel bilgilerden seçilmiştir. Ders içeriklerinin belirlenmesi ve kullanılacak materyallerin seçiminde Amerikalı iki öğretmenden yardım alınmıştır. Teknolojinin hedef dilin kültürünü sınıf ortamında verebilmek için etkili bir araç olduğu düşünülmüştür. Nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı, eylem araştırması olarak desenlenen bu araştırma bağlamında uygulamanın öğrencilerin dil becerilerini ne düzeyde etkilediği, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin tutumlarının nasıl etkilendiği ve bu uygulamaya ilişkin öğrencilerin görüşlerinin ne olduğu sorularına yanıt aranmaya çalışılmıştır. Veri toplanmasında gözlem, görüşme ve ölçek teknikleri kullanılmış, öğrenci ödevleri ve sınavları puanlanarak veri olarak kullanılmıştır. Araştırma amaçları doğrultusunda elde edilen sonuçlar şöyledir:

- Uygulama öğrencilerin hedef dildeki iletişim becerilerini nasıl etkilemiştir?

Araştırmada uygulamanın öğrencilerin hedef dilde okuduğunu anlama, yazma, konuşma ve dinleme becerilerine olan etkisi değerlendirilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin haftalara göre beceri puanları 14 hafta için her bir haftanın ortalaması alınarak betimsel analizle karşılaştırma yapılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin hedef dildeki becerilerinde en yüksek ortalamanın okuma becerilerine ait olduğu görülmüştür (57,10). İkinci olarak en yüksek ortalama öğrencilerin konuşma becerilerindedir (56,90). Yazma becerilerinin haftalara göre ortalaması ise 54,32'dir. Son olarak haftalara göre alınan ortalamalara göre öğrencilerde en az gelişmenin dinleme becerilerinde olduğu bulunmuştur (51,22).

Öğrencilerin hedef dildeki beceri puanlarının arasında en yüksek korelasyona bakıldığında ise okuma ve dinleme arasındaki korelasyonun en yüksek olduğu saptanmıştır (0,855). Uygulamada en düşük korelasyon ise konuşma ve yazma becerileri arasındadır (0,626).

Uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirmek amacıyla birer konuşma sınavı yapılmıştır. Konuşma sınavı puanları bağımlı örneklemeler için t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Konuşma ön test ile (ort=54,33;S=20,98) konuşma son testi (ort=63,31;S=23,08) arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($t(36) = -5,26$; $p < 0,001$).

- Uygulama öğrencilerin hedef dili öğrenmeye ilişkin tutumlarını nasıl etkilemektedir?

Öğrencilere dönem başlamadan ve dönem bitiminde verilen tutum ölçeğinin analizinde bağımlı örneklemeler için t testi yapılmıştır ve her bir alt boyut için ortalama tutum puanları hesaplanmıştır. Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlar ve genel tutum puanları ortalaması için ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Genel olarak yapılan dört testte detutum puanlarının tüm alt boyutları ve toplam puanlar bakımından %95 güvenle, uygulamadan önceki ve sonraki ortalamalar arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Tüm boyutlar içinde en fazla artış sırasıyla bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarda saptanmıştır. Öğrencilerin uygulama öncesi ve

sonrası toplam tutum puanları arasında uygulama sonrası lehine istatistiksel olarak anlamlı bir artış gözlenmiştir ($t(40) = -5,30$; $p < 0,001$; $r = 0,33$).

- Öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmaya katılan öğrenciler ile dersler bittikten sonra yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin görüşmelerde verdikleri cevaplar özetle aşağıda paylaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin 15'i (% 37,5) 21 yaşındadır. Öğrencilerin 20'si (%50) 22, 5'i ise (12,5) 23 yaşında olduklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin 30'u (%75) düz liseden mezundur. Öğrencilerin 4'ü (%10) Anadolu Lisesinde eğitim almıştır. Meslek Lisesi mezunu 3 öğrenci vardır. Son olarak araştırmada lise eğitimini okula gitmeden tamamlayan açık öğretim mezunu 3 kişi yine grubun % 7,5'ini oluşturmaktadır.

Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ilişkin fikirleri sorulduğunda 29'u (%72,5) en az bir yabancı dili sevdiklerini ifade etmiştir. En az bir yabancı dili sevdiğini ifade eden 29 öğrenciden 8 tanesi Rusçayı eğlenceli bulduklarını ve ilkokuldan beri İngilizce gördükleri için artık bu dilden sıkıldıklarını belirtmişlerdir. 40 katılımcıdan yabancı dil olarak İngilizceyi seven 21 kişi, (% 52,5) sevmeyen ise 11 öğrencidir (% 27,5).

Öğrencilerin daha önceki yabancı dil derslerini nasıl işlediklerine dair soruya verdikleri cevap şöyledir: Öğrencilerin 36 tanesi (% 90) daha önceki yabancı dil derslerinde tamamen dilbilgisine ve hedef dildeki zamanların işlenmesine dayalı dersler işlediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden yalnızca 4 tanesi (% 10) önceki derslerinde öğrenci merkezli ve pratiğe dayalı ders işlediklerini belirtmişlerdir.

Çalışmada öğrencilere dersler öncesinde ve sonrasında bir tutum ölçeği puanlandırılmıştır. Ayrıca bu soruyu araştırmacı görüşmede de sorarak çeşitli verilerin tutarlılığına da bakmıştır. Öğrencilerden 16'sının (%40) uygulamaya katılmadan önce de İngilizceye karşı tutumları olumludur ve uygulama sonunda bu değişmemiştir. Öğrencilerin yarısının uygulama öncesinde İngilizceye karşı tutumları olumsuzdur ve 20 kişi bu uygulamayla bu olumsuz tutumları olumlu olarak değişmiştir. Öğrencilerden 4 tanesi ise (% 10) uygulamadan önce de İngilizceyi sevmediklerini ve bunun değişmediğini belirtmiştir.

14 hafta boyunca öğrencilerin hedef dildeki becerileri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Öğrencilere bu konuyla ilgili fikirleri sorulduğunda öğrencilerden 37 tanesi

(%92,5) uygulamadan sonra dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerinden en az bir tanesinin geliştiğini söylemişlerdir. Bu 37 öğrenciden 24 tanesi bu gelişimde sadece bir beceriden bahsetmiştir. Geri kalan 13 öğrenci ise birden fazla becerisinin geliştiğini ifade etmiştir. 3 öğrenciye göre ise (% 7,5) uygulamanın gelişimlerine hiçbir katkısı yoktur. En az bir becerisinin geliştiğini ifade eden öğrencilerden 22 tanesi dinleme, 12 tanesi okuduğunu anlama, 11 tanesi konuşma, 5 tanesi ise yazma becerilerinde gelişme olduğunu belirtmiştir.

Görüşmelerde öğrencilere süreç içerisinde kendilerine en çok fayda sağlayan şey sorulmuştur. Bu soruya yanıt olarak öğrencilerin 15'i (% 37,5) kendilerine en çok fayda sağlayan şeyin hedef dilin kültürünü öğrenmeleri olduğunu söylemiştir. Öğrencilerden 14 tanesinin (% 35) en çok faydalandığı uygulama teknoloji kullanımıdır. Öğrencilerden 6 tanesi (% 15) en çok Facebook'tan faydalanmıştır. Son olarak öğrencilerin 5 tanesi (%12,5) konuşma derslerinin Amerikan bir hoca tarafından yürütülmesini dönemin en faydalı uygulaması olarak görmüşlerdir.

Öğrencilerden görüşmeler sırasında 14 haftalık uygulamanın kendileri için olumsuz yanlarını paylaşmaları istenmiştir. Öğrencilerden 33 tanesi (% 82,5) uygulamada faydalanmadıkları ya da olumsuz olarak eleştirecekleri bir şey olmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerden 2 tanesine göre (% 5) derslerde dilbilgisinin ihmal edilmiştir. Öğrencilerden 3'üne göre (% 7,5) sınıfta işlenen okuma parçalarının seviyesi kendi seviyelerine göre ağırdır. Öğrencilerden 1 tanesine göre (% 2,5) ders dağınıktır. Son olarak yine 1 öğrenciye göre sınıftaki dinleme etkinlikleri için seçilen şarkılar kendi zevkine hitap etmediği için dersin o bölümleri sıkıcı geçmiştir.

Çalışmada öğrencilere hedef dilin kültürü çeşitli video, film, şarkı ve otantik materyallerle verilmeye çalışılmıştır. Tüm bu materyallerle ilgili olarak öğrencilerin 39 tanesinin (% 97,5) yanıtı olumludur. 1 öğrenciye göre (% 2,5) sınıfta izlenen film, video ve diziler gereksizdir.

Öğrencilere görüşmelerde dinleme etkinlikleri ve bu etkinlikler için seçilen şarkılarla ilgili soru sorulduğunda 39 öğrenci (% 97,5) sınıfta dinleme etkinliği için şarkıların kullanılmasıyla ilgili olumlu görüş bildirmiştir. Bir öğrenciye göre dinleme etkinlikleri için şarkılar kullanılmamalıdır.

Derslerde öğrencilerin kullanması için iki sözlük seçilmiştir(Urban ve Merriam Webster). Bununla ilgili olarak 11 öğrenci (% 27,5) uygulamadan faydalandıklarını ifade etmiştir. Sınıftaki 20 öğrenciye göre (% 50) sözlükler diğer sözlüklerde

bulunmayan kültürel öğeleri içermektedir. Sınıftaki 9 öğrenciye göre ise (% 22,5) sözlüklerin İngilizceden İngilizceye olması öğrenmelerini olumsuz yönde etkilemiştir.

Öğrencilerin sınıf ortamı dışında da hedef dile maruz kalmaları ve materyallere ulaşabilmeleri amacıyla kapalı bir Facebook grubu oluşturulmuştur. Bu soruyla ilgili olarak öğrencilerden sadece 4 tanesi (% 10) olumsuz görüş bildirmiştir.

Son olarak öğrencilere konuşma derslerinin ana dili İngilizce olan ve Türkçe bilmeyen bir öğretmen tarafından yürütülmesi konusunda fikirleri sorulmuştur. Bu soruyla ilgili olarak öğrencilerden 33 (% 82,5) tanesinin görüşü olumlu, 7 tanesinin (% 17,5) görüşü ise olumsuzdur.

5.2. Tartışma

Alanyazında dil ve kültür ilişkisinin Lado (1957), Hall (1959), Saussure (1959), Vygotsky, (1962); Chomsky (1968), Seelye (1976), Wittgenstein (1980), Quine (1980), Kramch (1988), Byram (1989), Widdowson (1990), Adorn (1993), Foucault (1994) gibi araştırmacıların çalışmalarına konu olduğu görülmektedir.

İkinci Dünya Savaşı'ndan önce, Edebiyat ve Tarih gibi konularda bilgi sahibi olmak ve bu konularla ilgili yazıları çevirebilmek kültür kavramını karşılayabiliyorken, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Dilbilimi ve Sosyal Bilimlerdeki yükseliş günlük yaşamda konuşma dili ve kültürlerarası iletişimi ön plana çıkarmıştır.

Yabancı bir dil öğrenmede iletişimci yaklaşımın yaygınlaşmasıyla beraber alanyazında dil öğreniminde dil ve kültür ilişkisini çeşitli boyutlarıyla ele alan ve bu ilişkinin önemini vurgulayan çalışmalar artmaktadır (Firges ve Melenk, 1982; Adaskou vd., 1990; Thürmann, 1994; Edmondson ve House, 1998; Kramsch, 1998; Risager, 1998; Holliday, 1999; Crozet ve Liddicoat, 2000). Buna karşın “Global diller yerel kültürlerle bir tehdit midir ve İngilizcenin yaygınlaşarak dünya dili haline gelmesi kültürel bir emperyalizm midir?” sorularını eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayan çalışmalar da mevcuttur (House, 2014; Aldera, 2017; Sullivan ve Schatz, 2009; Gil, 2005; Baker, 2009; Ceramella, 2012; Mahmoud, 2015; Hidayati, 2016).

Bu araştırma bağlamında elde edilen bulgular alanyazındaki diğer çalışmalar tarafından desteklenmektedir. Snodin (2016), 28 öğrenciyle yürüttüğü nitel

araştırmasında hedef dilin kültürünü derslerine teknoloji kullanarak harmanlamıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin akademik başarılarının geliştiği sonucuna varılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında öğrenciler çalışma sonrasında diğer kültürlerle saygı duymaya başladıklarını ve bu tarz bir öğretim tasarımının hedef dilde iletişim kurmayı kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Araştırmanın bulguları bu çalışmayla büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada farklı olarak öğrencilerin ödevleri hedef dilin kültürünün ve öğrencilerin yerel kültürünün karşılaştırılması şeklinde verilmiştir. Elkılıç (2000), “Atatürk Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü Orta Seviye Öğrencilerin Konuşma Alanında Anadil Kültürünün Hedef Dilin Kültürüne Olan Negatif Etkilerini Ortadan Kaldırma Yolları” adlı doktora tezinde konuşma alanında yapılan hataların % 56.2sinin anadile göre düşünmekten kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda hedef dilde düşünebilmenin, yani öğrencilerin o kültür bağlamında düşüncelerini geliştirmelerinin iletişim becerilerini olumlu yönde etkileyeceği sonucuna varılabilir. Gülден’in (2003), “Yabancı Dilde Kültür Öğretimi ve Kültürlerarası İletişim Teorisi” adlı çalışmasının katılımcıları 89 adet hazırlık öğrencisidir. Araştırmada öğrencilerin büyük bir çoğunluğu hedef dilin kültürünün dil öğretimine dâhil edilmesiyle ilgili olumlu görüşler bildirmişlerdir. Stapleton (2000), çalışmasında 28 üniversiteden öğretmenlerle görüşmeler yapmıştır. Öğretmenlerden kendi tecrübelerinin olumlu ve olumsuz taraflarını paylaşımları istenmiştir. Görüşmelerde öğretmenler yabancı dil olarak İngilizceyi öğretirken kültürü dâhil etmediklerinde daha çok zorlandıkları ve daha sonradan öğretme stillerini değiştirdikleri sonucuna varmıştır. Bu çerçevede çalışmada öğrencilerin kültür öğrenmeleriyle ilgili olarak bildirdikleri olumlu görüşler öğretmenlerin görüşleriyle uyum gösterdiği sonucuna varılabilir. Sercu, Garcia ve Prieto (2005), 424 katılımcıyla yürüttükleri araştırmalarında öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişmesi için dilbilgisel yetinin yetersiz kaldığı ve hedef dilin kültürünü öğretmenin kültürlerarası iletişimsel yetiyi geliştirdikleri sonucuna varmışlardır. Ulaşılan bu sonuç çalışma bulgularını destekler niteliktedir.

Yabancı bir dil öğrenirken kültürün sürecin ayrılmaz bir parçası olduğunu savunan ve bu bağlamda yapılan araştırmalar bu çalışmadan elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir (Stapleton, 2000; Tseng, 2002; Lazaraton, 2003; Peterson ve Coltrane, 2003; Li, 2004; Tsou, 2005; Sinicrope vd., 2007; Vickers, 2008; Georgiou, 2011; Hlas

vd., 2011; Çepik ve Doghonadze, 2011; Ziad, 2011; Barak ve Lavrenteva, 2015; Obaid, 2015; Zhan, 2016).

Savithri ve Kamala (2016) 300 öğrenciyle yürüttükleri araştırmalarında kültür odaklı bir ders anlatımının öğrencilerin İngilizcede okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini nasıl etkilediğini görmek amacıyla öğrencilere uygulama sonrasında bir anket puanlandırmıştır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğuna göre hedef dilin kültürü ders dışındaki ortamlarda da öğrenilebileceğinden derslere dâhil edilmesi önemli değildir. Öğrenciler hedef dildeki becerilerini geliştirebilmek için kültürün sınıf içindeki ortama harmanlanmasının hayati olmadığını ifade etmiştir. Bu bağlamda bu çalışmada öğrencilerin görüşleri ve anketlerde verdikleri yanıtlar araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir.

Araştırmada kültürü derslere harmanlamak için teknolojiden yararlanılmıştır. Derslerde teknoloji kullanmak öğrencilerin dil öğrenmeye karşı tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde öğrenciler teknolojiyle zenginleştirilmiş dil öğrenimi ile ilgili olarak olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu çerçevede alanyazında bu bulguları destekleyen araştırmalar mevcuttur. Yang ve Chen (2007) teknoloji destekli dil öğrenimini araştırdıkları durum çalışmalarında dil öğreniminde teknoloji desteğinin öğrencilerin hedef dili öğrenmeye ilişkin tutumlarını olumlu etkilediği sonucuna varmışlardır. Bahrani ve Rahmatollah (2011) uygulamalarından önce ve sonra öğrencilerine birer tutum ve motivasyon ölçeği puanlandırarak teknolojiye dil öğrenimini öğrencilerin görüşleri bağlamında değerlendirmişlerdir. Ayrıca bu araştırmada öğrencilere göre teknolojiyle zenginleştirilmiş dil öğrenimi en çok dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmektedir. Öğrenim sürecini teknolojiyle zenginleştirmenin öğrencilerin tutumlarını, motivasyonlarını ve becerilerini olumlu yönde etkilediği bulgusu bu araştırmalar tarafından desteklenmektedir (Chapelle ve Jamieson, 1986; Lunde, 1990; Beauvois, 1994; Vincent ve Hah, 1996; Parker, 2000; Hulstijn, 2000; Sanders ve Morrison, 2001; Salaberry, 2001; Cooper, 2001; Lee, 2002; Slate vd., 2002; Hertel 2003; Usun, 2003; Ishihara ve Chi, 2004; Chinnery, 2005; Bedjou, 2006; Asan ve Koca, 2006).

5.3. Öneriler

Bu bölümde yabancı bir dil eğitiminin daha iyi yapılabilmesi, öğretimin daha iyi koşullarda gerçekleştirilmesi, eğitimde daha iyiye ulaşmak için araştırmadaki değerlendirmeler bağlamında önerilerde bulunulması amaçlanmıştır.

- Okullarda uygulanan yeni eğitim sisteminde öğrencilerin, araştırmacı ve yaratıcı olması istenmektedir. Bu amaçla, tüm izlenceler çoklu zekâ kavramında eğitime uygun hale getirilmiştir. Ancak, bu noktada öğrenciler araştırmalarını nereden ve nasıl yapacaklar sorusu yanıtsız kalmıştır. Ders kitaplarının içerik yetersizliği, öğrencileri doğru bilgiye kolay erişim için internete yönlendirmiştir. Ekonomik ya da başka nedenlerle bilgisayar, dolayısıyla da internet sahibi olamayan öğrenciler için durum bir hayli zor olacaktır. Bu nedenlerle, her okulda internet odaları kurularak öğrencilere kullanım kolaylıkları sağlanabilir.
- Dönem başlamadan öğrencilere, ders sayfasına erişim, internette araştırma yapma, bilgisayar donanımlarını söküp takma, küçük bilgisayar arızalarını onarabilme gibi konularda temel bilgisayar seminerleri düzenlenebilir. Teknolojiyle zenginleştirilmiş kültür odaklı dil öğrenimi için internetin kullanılması, öğrencinin bilgisayar okuryazarı olması ve verilen eğitimi sorunsuz alacak şekilde internet erişimi ve ek donanımlara sahip olması gerekmektedir. Bunun için eğitim kurumlarında gerekli donanım sağlanarak karşılaşılabilecek sorunlar önceden engellenebilir.
- Ders etkinliklerini desteklemek amacıyla ders web sayfaları, e-mail, e-mail grubu, forum, gibi iletişim araçları öğrenim sürecine dâhil edilerek sınıf ortamı dışında da öğrencinin yabancı dile maruz kalması desteklenebilir.
- İçerik her türlü öğrenme sürecinin temel öğelerinden birisidir. Öğrenci-içerik etkileşimi ve öğretmen-içerik etkileşim durumu eğitim-öğretim sürecinde öğrenciye kazandırılması hedeflenen amaç doğrultusunda bilgi, beceri ve tutumlarının kazandırılması açısından oldukça önemlidir. Bu bağlamda içerik geliştirme konusunda öğretmenlerin teşvik edilmesi ve desteklenmesi için çalışmalar yapılması önerilmektedir.
- Derslerde hedef dilin kültürü otantik materyallerle sunularak öğrencilerin dil öğretimini daha çekici bulması sağlanabilir.

- Sınıfta samimi ve güvenilir bir eğitim ortamı oluşturulmalıdır. Bu nedenle öğrenciler ve öğretim elemanları arasında açık, net ifadelerin kullanılması, öğretim elemanları ile öğrenciler arasındaki iletişim faaliyetlerinin artırılması daha sağlıklı bir iletişim ortamının oluşmasına yardımcı olacaktır. Yabancı bir dil öğrenirken öğrencinin hata yapmaktan çekinmemesi iletişim becerilerini olumlu yönde etkileyeceğinden yabancı dil öğretmenlerinin bu konuda özellikle itinalı davranmaları önerilmektedir.
- İçinde bulunduğumuz 21. Yüzyılda iletişimin öneminin bilinciyle, hazırlanan öğretim programlarında hedef dilde öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf içi etkinlikler seçilerek öğrencilerin özellikle konuşma becerilerinin gelişmesine yardımcı olunabilir.
- Çalışma kültür ve dilin birbirinden ayrılmaz olduğu düşüncesi üzerine temellendirilmiştir. Bu bağlamda genelde yabancı bir dili, özelde İngilizceyi öğretirken içeriğe hedef dilin kültürü dâhil edilerek öğrencilerin farklı kültürlere açık olması, saygı duyması ve bu çerçevede aynı dili konuşmayan ve aynı kültürü paylaşmayan insanların iletişimlerinde kolaylık sağlanabilir.
- Öğretmenlerin yurt dışına çıkışını ve öğretecekleri dili bağlamında kullanmalarını destekleyen programlar yaygınlaştırılarak, hatta zorunlu hale getirilerek öğrencilere daha faydalı olabilecekleri önerilmektedir. Bu sayede öğretmenlerin kullanacakları dilin kültürüne daha hâkim olacakları düşünülmektedir.
- Sınıf içerisinde yapılacak olan alıştırmalarda yaygın olan dilbilgisel etkinliklerin baskınlığını azaltarak öğrencilerin hedef dildeki sosyal pratikleri öğrenmelerine ve üretken becerilerini geliştirmelerine yardımcı olunabilir.
- Özellikle yurt dışına çıkamayan öğrenciler için sınıf ortamı mümkün olduğunca hedef dilin sosyal pratiklerini kullanabilecekleri bağlamlarla desteklenmelidir. Sınıf ortamında öğrencilerin gerçek hayatla bağdaştırabilecekleri etkinliklere yer vererek öğrencilerin iletişimsel ve kültürel yetileri artırılabilir.

- Yeni bir araştırmaayla Türkiye’de İngilizce ğretimine içerik olarak hedef dilin kültürünün dhil edilip edilmediği, dhil edilmiyorsa bunun nedenleri incelenebilir.
- Bu çalışmada ğrencilerin İngilizceyi öğrenirken hedef dilin kültürüne maruz kaldıklarında kendi kültürleriyle ilgili neler hissettikleri üzerinde durulmamıştır. Bu konunun öğrencilerin kendi kültürleri bağlamında da araştırılması önerilmektedir.
- Araştırmada 14 haftalık bir dönemde 40 öğrenciyle çalışılmıştır. Daha uzun süreli bir uygulamayla ve dil öğrenimi için optimum sayıda öğrencilerle çalışma tekrarlanabilir.



KAYNAKÇA

- Adalı, Oya. (1983). *Anadili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne. Türk Dili*. Ankara: TDK Yayını, Sayı: 379-380, AÜ Basımevi.
- Adaskou, K., Britten, D. ve Fahsi, B. (1990). Design desicions on the cultural content of a secondary English course for Morocco. *ELT Journal*, 44 (1), 3-10.
- Adorn, T. (1993). *The culture industry: Selected essay on mass culture*. Rutledge.
- Akarsu, B. (1998). *Dil-Kültür Bağlantısı*. İstanbul: İnkılap Kitapevi, Üçüncü Basım.
- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil Öğretiminde İletişimsel Yeti. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 45-59.
- Aksan, D. (1995). *Her Yönüyle Dil. Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Birinci Cilt, Beşinci Basım, Ankara: Türk Dili Kurumu Yayınları.
- Aldera, S. A. (2017). Teaching EFL in Saudi Arabian context: Textbooks and culture. *Journal of Language Teaching and Research*, 8 (2), 221-228.
- Aldridge, M. (2006). “Culture”, *Sociology: The Key Concepts*, ed. John Scott, London: Routledge Taylor and Francis Group.
- Alessi, S. M. Ve Trollip, S. R. (1985). *Computer-Based Instruction: Methods and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Alpar, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde kültürel unsurların önemi. *The Journal ofLanguage and Linguistic Studies*, 9(1), 95-106.
- Altrcihter, H., Posch, P., Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work*. London & New York: Routledge.
- Amichai, Y.H., Vinitzky, G. (2010). Social network use and personality. *Computers in human behaviour*. 26 (6). 1289-1295.
- Arslan M. (2004). Ziya Gökalp'te Kültür ve Uygarlık Anlayışı. Türkiye'de Sosyoloji - Ziya Gökalp Sempozyumu, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü.
- <http://tjs.istanbul.edu.tr/wp-content/uploads/2015/12/13439-30183-1-SM.pdf> (Erişim Tarihi: 10.01.2017)

- Asan, A. ve Koca, N. (2006). An analysis of students attitudes towards internet. Conference paper presented at the 4th *International Conference on Multimedia and Information and Communication Technologies in Education*. Seville, Spain.
- Aykaç, N. (2005). *Aktif öğretim yöntemleri*. Ankara: Naturel Yayınevi, Ankara.
- Bahrani, T. ve Rahmatollah, S. (2011). The integration of different technologies into language learning: Language learners' attitude and motivation. *Language in India*, 11 (10), 1-12.
- Baker, W. (2009). Language, culture and identity through English as a lingua franca in Asia: Notes from the field. *Asian EFL Journal*, 4, 8-38.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Texas: University of Texas Press.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Barak, O. L. ve Lavrenteva, E. (2015). The treatment of culture in the foreign language curriculum: An analysis of national curriculum documents. *Journal of Curriculum Studies*, 47 (5), 653-684.
- Bauman, Z. (1998). *Sosyolojik Düşünmek*. İstanbul: Açılım Kitap.
- Beauvois, M. (1994). E-talk: Attitudes and motivation in computer assisted classroom discussion. *Computers and The Humanities*, 28, 177-190.
- Bedjou, A. (2006). Using radio programs in EFL classroom. *English Teaching Forum*, 44 (1), 28-31.
- Bernhardt E. (1991). *Reading development in a second language; theoretical, empirical, and classroom perspectives*. California: Ablex Pub.
- Boyd, D. (2006). Social network sites: my definition. Danah Boyd Apophenia: http://www.zephoria.org/thoughts/archives/2006/11/10/social_network-2.html (Erişim tarihi: 24.01.2017)
- Brooks, N. (1986). "Culture in the classroom". In J.M. Valdes (Eds) *Culturebound* (p. 123-129). Cambridge University Press.

- Brown, D. H. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. (4th edition). Longmann.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. London: Longman.
- Boyd, D. M. ve Ellison, N. B. (2008). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230.
- Byram, M. (1989). *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., B. Gribkova ve H. Starkey. (2002). Developing The Intercultural Dimension in Language Teaching, A Practical Introduction For Teachers. Council of Europe. Strasbourg.
- http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf (Erişim Tarihi: 05.02.2017)
- Canale, M. & Swain, M., (1979). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1, 1-39.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative pedagogy. In J.C. Richards & R.W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-27). London, England: Longman.
- Ceramella, N. (2012). Is English a killer language or an international auxiliary? Its use and function in a globalized world. *IJLTIC*, 1 (1), 9-23.
- Chapelle, C. ve Jamieson, J. (1986). Computer assisted language learning as a predictor of success in acquiring English as a second language. *TESOL Quarterly*, 20 (1), 27-46.
- Chinnery, G. M. (2005). Speaking and listening online: A survey of resources. *English Teaching Forum*, 44 (1), 28-31.
- Click, A. & Petit, J. (2010). Social networking and Web 2.0 in information literacy. *The International Information & Library Review*, 42(2), 137-142.
- Cook, G. (2003). *Applied Linguistic*. Oxford: Oxford University Press, Oxford, 2003.

- Cooper, L. W. (2001). A comparison of online and traditional computer applications classes. *THE Journal*, 28 (8), 52-58.
- Crozet, C. ve Liddicoat, A. J. (2000). *Teaching culture as an integrated part of language*. VIC: Language Australia.
- Çakır, Ö. (2003). Yazma öğretiminde süreç yaklaşımına dayalı programın yazılı anlatım becerisini geliştirmedeki rolü: Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği. *Dil Dergisi*, 122, 31-50.
- Creswell, J.W. ve Plano Clark, V.L. (2007). *Designing and conducting mixed method researchs*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J.W. ve Plano Clark, V.L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları*. (Çev: E. Aydın, E. Güzel, M. Bursal, S. Çorlu, Y. Dede, A. Delice, S. Demir, F. Güngör, M. Köksal, S. Kula, M. Peker, S. Yaman). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetinkaya, Y. (2008), *Yabancı dil öğretiminde kültürel öğelerin etkisi ve bu öğelerin yabancı dil kitaplarında uygulanış biçimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çepik, Ş. ve Doghonadze, N. (2011). Impact of target language culture in the process of learning a foreign language. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (3), 381-406.
- Chomsky, N. (1968). *Language and mind*. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (1979). “Orta Öğretimde Yabancı Dil Programlarının Değerlendirilmesi”, Doktora tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler, yöntemler ve teknikler*. Ankara: USEM Yayınları.
- Demirel, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretimi: Dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası*. (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Diller İçin Ortak Avrupa Öneriler Çerçevesi, 2013. *Avrupa Konseyi/Modern Diller Bölümü*, İkinci Basım, telc GmbH, Frankfurt/Main, Almanya. https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_

Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf (Erişim Tarihi: 5.02.2017)

Dođru, E. (1996). Dil, dūřınce ve kūltūr arasındaki iliřki. Ankara Őniversitesi (TÖMER) *Dil Dergisi*, 45 S. 15-25.

Dolot, L.(1991). *Kitle kūltūrū ve bireysel kūltūr*. İstanbul: İletiřim Yayınları.

Dökmen, Ő. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Őzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*. İstanbul: MEB Basımevi.

Eagleton, T. (2005). *Kūltūr yorumları*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Edmondson, W. ve House, J. (1998). Interkulturelles lernen: ein überflüssiger Begriff. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 9 (2), 161-188.

Egbert, J. L ve Petrie G. M. (2005). *Conducting research on CALL*, London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Elgort, I., Smith, A.,& Toland, J. (2008). Is Wiki an Effective Platform for Group Course Work. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(2), 195- 210.

Elkılıç, G. (2000). *Atatürk Őniversitesi İngilizce Őđretimi Bölümü Orta Seviye Őđrencilerin Konuřma Alanında Anadil Kūltūrünün Hedef Dil Kūltūrüne Olan Negatif Etkilerini Kaldırma Yolları*. Doktora tezi. Erzurum: Atatürk Őniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eliot, T.S. (1962). *Notes Towards the Definition of Culture*. London: Faber and Faber Press.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Elmes, D. (2013). The Relationship Between Language and Culture. *National Institute of Fitness and Sports in Kanoya International Exchange and Language Education Center*.

<http://www2.lib.nifs-k.ac.jp/HPBU/annals/an46/46-11.pdf> (Erişim Tarihi: 27.02.2016)

Ergin, M. (1988). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Yayım.

Firges, J. ve Melenk, H. (1982). Landeskunde als alltagwissen. *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts*, 4, 51-61.

Flood, J. ve Lapp, D. (1987). *Reading and writing relations: The dynamics of language*

- learning*. Illinois: Eric Clearinghouse.
- Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Foucault, M. (1994). *The order of things: Archaeology of the human sciences*. USA: Vintage Books.
- Georgiou, M. (2011). *Intercultural competence in foreign language teaching and learning: Action inquiry in a Cypriot tertiary institution*. Yayınlanmamış doktora tezi. Nottingham: University of Nottingham.
- Gerard, F., Greene, M., & Widener, J. (1999). Using SMART Board in Foreign Language Classes. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED432278.pdf> (Erişim Tarihi: 28.01.2017)
- Gil, J. A. (2005). English in China: *The impact of the global language on China's language situation*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Avustralya : Griffith University, School of International Business and Asian Studies.
- Glanz, J. (1999). A primer on action research for the school administrators. *The clearing house*. 301-304.
- Grabe, W. (1992). *Introduction to Applied Linguistics*. Boston: Addison-Wesley Publishing Company.
- Grabe, W. (2002). *Reading in a second language: The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, New York: Oxford University Press.
- Gülden, Ö. (2003). *Foreign Language Education Today and Intercultural Communication Theory*. Unpublished MA Thesis. İstanbul: İstanbul University, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, A. (2012). Toplumsal dilbilimin kapsam alanı. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (13), 55-62.
- Güvenç, B. (1997). *Kültürün ABC'si*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Güvenç, B. (2002). *İnsan ve Kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi, Dokuzuncu Basım.
- Hall, Edward T. (1959). *Silent Language*. New York: Doubleday & Company, Inc.,

Garden City.

- Hall, I., & Higgins, S. (2005). Primary school students' perceptions of interactive whiteboards. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(2), 102-117.
- Harmer, J. (1985). *The Practice of English language teaching*. (3. baskı). New York: Longman Inc., Newyork.
- Hengirmen, M. (1999). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve Tömer yöntemi*. Ankara: Engin Yayıncılık.
- Hertel, J. T. (2003). Using an e-mail exchange to promote cultural learning. *Foreign Language Annals*, 36 (3), 386-396.
- Hidayati, T. (2016). English language teaching in Islamic education in Indonesia: Challenges and oppurtunities. *Journal of Language, Education and Humanities*, 3 (2), 65-82.
- Hlas, A. D., Byrd, D. R., Watzke, J., Valencia, M. F. (2011). An examination of culture knowledge: A case study of L2 teachers' and teacher educators' beliefs and practices. *Foreign Language Annals*, 44 (1), 4-39.
- Hoecklin, L. (1995). *Managing cultural differences, strategies for competitive advantage*. Wokingham: Addison-Wesley Publishing Company.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: International Differences in Work Related Values*. London: Sage Publications.
- Holliday, A. (1999). Small cultures, *Applied Linguistics*, 20 (2), 237-264.
- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 603-634.
- Hoskisson, K. ve Tompkins, G. E. (1987). *Language arts, content and teaching strategies*. Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company.
- House, J. (2014). English as a global lingua franca: A threat to multilingual communication and translation?. *Language Teaching*, 47 (3), 363-376.
- Hughes, I. (1996). How to keep a research diary. *Action Research Electronic Reader*. <http://www.aral.com.au/arow/rdiary.html> (Erişim Tarihi: 01.05.2017).

- Hulstijn, J. H. (2000). The use of computer technology in experimental studies of second language acquisition: A survey of some techniques and some ongoing studies. *Language Learning and Technology*, 3 (2), 32-43.
- Hymes, D.H. (1972). *On communicative competence*. Harmondsworth: Penguin.
- Ishihara, N. ve Chi, J. C. (2004). Authentic video in the beginning ESOL classroom. 42 (1), 30-35.
http://www.geocities.ws/mhdrba/authentic_video_in_the_beginning.htm (Erişim Tarihi: 15.10.2017).
- Jiyang, W. (2000). The relationship between culture and language. *ELT J* (2000) 54 (4): 328-334. Volume 54, Issue 4.
<http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/reprint/54/4/328.pdf>. (Erişim Tarihi: 01.03.2016)
- Johnson, A.P, (2014). *Eylem Araştırması El Kitabı*. (Çev: Y. Uzuner ve M. Anay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kachru, Y. (2009). Culture, Context and Writing, E. Hinkel Culture in Second Language Teaching and Learning. Cambridge Applied Linguistics Series içinde. New York: Cambridge University Press.
- Kalafat, Ö. ve Göktaş, Y. (2011). Sosyal ağların yükseköğretimde kullanımı: Gümüşhane Üniversitesi, Facebook Örneği. *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium*, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kaplan, M. (2000). *Kültür ve Dil*. (13. Baskı). İstanbul: Dergah Yayınları.
- Kartal, E. (2005). Bilişim-İletişim Teknolojileri ve Dil Öğretim Endüstrisi. *TOJET (The Turkish Online Journal of Educational Technology)*. 4 (4), Article: 11, 82,87.
- Kıran, Z. Ve Kıran, A. E. (2013). *Dilbilime giriş (Dilbilgisinden dilbilime)*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Koçoğlu, Z. (2009). Weblog Use In Efl Writing Class, Ankara University. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, vol:42, No:1, 311-327.
- Korkmaz, Z. (2005). *Türk Dili Üstüne Araştırmalar*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Kottak, P. C. (1997). *Anthropology*. New York: McGraw-Hill Companies.
- Kramsch, C. (1988). *The cultural discourse of foreign language textbooks: Toward a New Integration of Language and Culture*. Middlebury: Northeast Conference. 63-88.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. New York: Oxford University Press.
- Kuzu, A. (2005). *Oluşturmacılığa dayalı çevrimiçi destekli öğretim: Bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lado, R. (1964). *Language teaching: A scientific approach*. New York: McGraw-Hill Inc.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lazaraton, A. (2003). Incidental displays of cultural knowledge in the nonnative English speaking teachers classroom. *TESOL Quarterly*, 37, 213-245.
- Lee, L. (2002). Enhancing learners' communication skills through synchronous electronic interaction and task-based instruction. *Foreign Language Annuals*, 35, 16-23.
- Lewis, M. (1994). *The Lexical approach: The State of ELT and a way forward*. London: Commercial Colour Press.
- Li, M. (2004). Culture and classroom education: A case study of Asian students in New Zealand language schools. *Asian EFL Journal*, 6 (1), 1-18.
- Lunde, K. (1990). Using electronic mail as a medium for foreign language study and instruction. *CALICO Journal*, 7 (3), 68-78.
- Mahmoud, M. M. A. (2015). Culture and English language teaching in the Arab world. *Adult Learning*, 26 (2), 66-72.

- Malinowski, B. (1990). *İnsan ve Kültür*. Ankara: V Yayınları.
- Marshall, J. (1994). *Anadili ve yazın öğretimi*. Ankara: Çağdaş Yayınları.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press.
http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/cursos/tic/d206/modul_1/multimedialearningmayer.pdf (Erişim Tarihi: 24.01.2017)
- Mei-Yun, Y. (1989). Teaching Efficient EFL Reading. *English Teaching Forum*, 27:2, 13-16.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D., (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. Ankara: *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8, 297-318.
http://www.turkishstudies.net/Makaleler/321673399_026Memi%C5%9FMuhammetRa%C5%9Fit-vd-297-318.pdf (Erişim Tarihi: 10.01.2017)
- Miles, M.B.,& Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Mills, G. (2011). *Action research: A guide for the teacher researcher*. (4. Baskı). USA: Pearson Education, Inc.
- Moses, O. O. (2008). Improving mobile learning with enhanced Shih's model of mobile learning. *US-China Education Review*, 5(11), 22-28.
- Moles, A. (1983). *Kültürün Toplumsal Dinamiği*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Munoz, C. L. ve Towner, T. L., (2009). Opening Facebook: How to use Facebook in the college cassroom. *Society for Information Technology and Teacher Education Conference*, Charleston.
- Murdock, G. P. (1949). *Social Structure*. New York: MacMillan.
- Norton, L. S. (2009). *Action research in teaching and learning: A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. Abingdon: Routledge.
- Obaid, B. L. (2015). Increasing cultural copmetence for Saudi English language learners in the UK. *Social and Behavioral Sciences*, 192, 695-702.

- Onwuegbuzie, A. J. ve Teddlie, C. (2003). *A framework for analyzing data in mixed method research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Oskarsson, M. (1972). Assessing The Relative Effectiveness Of Two Methods Of Teaching English To Adults: A Replication Experiment. *International Review of Applied Linguistics*, v 10 p 60-72.
- Ovando, C. (1990). Politics and Pedagogy: The Case of Bilingual Education. *Harvard Educational Review*. 60 (3), 341 – 357.
- Ozil, Ş. (1991). *Dil ve kültür:Çağdaş kültürümüz, olgular-sorunlar*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Özlem, D. (2000). *Kültür Bilimleri ve Kültür Felsefesi*. İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Paker, T. (2006). *Çal Bölgesindeki Okullarda İngilizce Öğretimin Sorunları ve Çözüm Önerileri*. Çal Sempozyumu, Denizli. tpaker.pamukkale.edu.tr/articles/Çal%20Sempozyumu.doc. s. 684-690
- Parker, M. (2000). Pronunciation and grammar: Using video and audio activities. https://www.researchgate.net/publication/242579821_Pronunciation_Grammar_Using_Video_and_Audio_Activities (Erişim Tarihi: 29.10.2017)
- Patton, Q. M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3. Baskı). Newbury Park, CA: Sage.
- Peck, D. (1998). Teaching Culture: Beyond Language, <http://www.yale.edu/ynhti/curriculum/units/1984/3/84.03.06.x.html>, (Erişim Tarihi:02.02.2016)
- Peterson, E. ve Coltrane, B. (2003). Culture in second language teaching. *CAL Digest*, 3 (9), 1-6.
- Poureau, L., & Wright, J. (2013). Owing It: An Evaluation of Language Applications and Software for Second Language Acquisition Mastery. Online Submission.
- Quine, W. V. (1980). *From a logical point of view*. Harvard: Harvard University Press.
- Racham, P. ve Firpo, D. (2011). Using social networking technology to enhance learning in higher education: A case study using Facebook. *System Sciences (HICSS), 44th Hawaii International Conference*. Kauai, HI: IEEE, ss. 1-10.

- Rao, Z. (2007). Training in brainstorming and developing writing skills. *Oxford ELT Journal*, 61 (2), 100-106.
- Razı, S. ve Razı, N. (2012). *Yabancı dil olarak Türkçe okuma öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Richards, J. C. ve Rodgers, T. S. (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Risager, K. (1998). *Language teaching and the process European integration*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosen, L. D. (2010). *Rewired: Understanding the iGeneration and the way they learn*. New York: Palgrave Macmillan.
- Rossmann, G. B. ve Wilson, B. L. (1991). Numbers and words revisited: “Being shamelessly eclectic”. *Evaluation Review*. 9(5), 627-643.
- Sanders, D. W. ve Morrison, A. (2001). Student attitude towards web enhanced instruction in an introductory biology course. *Journal of Research on Computing in Education*, 33 (3), 251-263.
- Salaberry, M. R. (2001). The use of technology for second language learning and teaching. *Modern Language Journal*, 85 (1), 39-56.
- Saussure, F. (1959). *Course in General Linguistics*. London: McGraw Hill Book Company.
- Savignon, S. J. (2002). Communicative language teaching: Linguistic theory and classroom practice. In S. J. Savignon (Ed.), *Interpreting communicative language teaching: Contexts and concerns in teacher education* (pp. 1-27). New Haven: Yale University Press. http://www.yale.edu/yup/pdf/091567_front_1.pdf (Erişim Tarihi: 01.02.2016)
- Savithri, J. ve Kamala, E. E. (2016). The effect of culture-specific syllabus on English language learners in Engineering Colleges. *Language in India*, 16 (1), 54-63.
- Schoenbach, R. Greenleaf, C. Cziko C., & Hurwitz L. (2000). Reading for Understanding, *The Quarterly*, 22 (3), 38-39.
- Seelye, N. (1976). *Teaching culture: Strategies for foreign language educators*.

Lincolnwood: National Textbook Company.

Selwyn, N. (2009). Faceworking: Exploring students' education-related use of Facebook. *Learning, media and technology*, 34 (2), 157-174.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Sercu, L., del Carmen Méndez García, M., & Prieto, P. C. (2005). Culture learning from a constructivist perspective: An Investigation of Spanish Foreign Language Teachers' Views. *Language and Education*, 19(6), 483-495.

Sheils, J. (1999). European Year of Languages 2001: Towards a language portfolio for all. *Babylonia*, 1/1999, 62-63.

Shenton, A., & Pagett, L. (2007). From 'bored'to screen: the use of the interactive whiteboard for literacy in six primary classrooms in England. *Literacy*, 41(3), 129-136.

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9345.2007.00475.x/abstract> (Erişim Tarihi: 27.01.2017)

Silva, T. (1994). *Second language composition instruction: Developments, issues, and directions in ESL..* USA: Cambridge University Press.

Sinicrope, C., Norris, J., Watanabe, Y. (2007). Understanding and assessing intercultural competence: A summary of theory, research and practice. *Second Language Studies*, 26 (1), 1-58.

Shumin, K. (2001). *Factors to Consider: Developing Adult EFL Students' Speaking Abilities*. USA: Cambridge University Press.

Slate ,J. R., Manuel, M. R., Brinson, K. (2002). The digital divide: Hispanic college students' views of the educational uses of the internet. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27 (1), 75-93.

Snodin, S. N. (2016). Rethinking culture teaching in English language programmes in Thailand. *RELC Journal*, 47 (3), 387-398.

Stapleton, P. (2000). Culture's role in TEFL: An Attitude Survey in Japan. *Language Culture and Curriculum*, 13(3), 291-305.

Stern, H. H. (1991). *Fundamental Concepts of Language Teaching*.(7. Baskı). Oxford:

Oxford University Press.

- Strickland, J. (2008). How Web 3.0 will work. Howstuffworks: <http://computer.howstuffworks.com/web-301.htm> (Erişim tarihi: 20.01.2017)
- Stringer, E. T. (1996). Action research: A handbook for practitioners. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sullivan, N. ve Schatz, T. R. (2009). Effects of Japanese national identification on attitudes toward learning English and self-assessed English proficiency. *International Journal of Intercultural Relations*, 33 (6), 486-497.
- Tapan, N. (1995). Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde yeni bir yöneliş. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi IX*. 149-167.
- Thürmann, E. (1994). Fremdsprachen-unterricht, Landeskunde und interkulturelle Erziehung. *Die Neuren Sprachen*, 93 (4), 316-334.
- Tomalin, B. & Stemplesli, S. (1993). *Cultural awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Tseng, Y. (2002). A lesson in culture. *ELT Journal*, 56, 11-21.
- Tsou, W. (2005). The effects of cultural instruction on foreign language learning. *RELC Journal*, 36, 39-57.
- Tylor, E.B. (1920). Primitive Culture: Resarches Into The Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom. London: John Murray, Albemarle Street, W, In Two Volumes, Vol:1.
- <https://archive.org/stream/primitiveculture01tylouoft#page/n7/mode/2up> (Erişim Tarihi: 13.08.2016)
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile istatistiksel analiz*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Usun, S. (2003). Educational uses of the internet in the world and Turkey: A comparative review. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 4 (3), 1-12.
- Uşun, S. (2000). *Dünyada ve Türkiye’de bilgisayar destekli öğretim*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Uygur, N. (1996). *Kültür Kuramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Ünalan, Ş. (2010). *Dil ve Kültür*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Vendryes, J. V. (2001). *Dil ve düşünce*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları, Dilbilim Dizisi.
- Vickers, C. H. (2008). Expertise, language competencies and the L2 user. *International Journal of Applied Linguistics*, 18 (3), 237-255.
- Vincent, E. ve Hah, M. (1996). Strategies employed bu users of a Japanese computer assisted language learning program. *Australian Journal of Education Technology*, 12 (1), 25-34.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge: Mass.
- Wallerstein, I. (1998). *Ulusal ve Evrensel: Dünya kültürü diye bir şey olabilir mi?*. Ankara: Bilim ve Sanat.
- Warschauer M. ve Healey D. (2009). *Computers and language learning: An Overview*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson ,H.G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. USA: Oxford University Press.
- Wilkinson, A. (1986). *The Quality of Writing*. Philadelphia: Open University Press.
- Williams, J. B.& Jacobs, J. (2004). Exploring the use of blogs as learning spaces in the higher education sector. *Australasian Journal of Educational Technology*, 20(2), 232-247.
- Williams, R. (1977). *Culture and Society:1780-1950*. Middlesex: Penguin Books.
- Wittgenstein, L. (1980). *Culture and value*. Chicago: Chicago University Press.
- Wittgenstein, L. (1996). *Tractatus Logico-Philosophicus*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Vendryes, J. V. (2001). *Dil ve düşünce*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları, Dilbilim Dizisi.

- Virtanen, Ö. E. (2002). *Dil Politikalarına Bütüncül Bir Yaklaşım: Orta Asya'da Dil Politikaları*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yang, C. S., Chen, Y. (2007). Technology Enhanced Language Learning: A Case Study. *Computers in Human Behavior*, 23, 860-879.
- Yaşar, Ş. (1990). *Yabancı Dil Öğretiminde Programlı Öğretim Uygulaması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yousuf, M. I. (2007). Effectiveness Of Mobile Learning In Distance Education. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 8(4), 114-124.
- Yule, G. (2014). *The Study of Language*. (4. Baskı). Cambridge: Cambridge University Press.
- Yüksel, M. ve Olpak, Z. Y. (2014). Facebook'un eğitimde kullanılması: Muhasebe eğitiminde bir uygulama. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15 (1). 171-186.
- http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.581b46f2affb94.16471309 (Erişim Tarihi: 10.01.2017)
- Zhan, C. (2016). The importance of culture factor in foreign language teaching. *Theory and Practice in Language Studies*. 6 (3), 581-585.
- Ziad, F. (2011). *Ordinary Egyptians: Creating the modern nation through popular culture*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Ekler

Ek 1. Katılımcı Onay Formu

Ek 2. Tutum Ölçeği Kullanma İzni

Ek 3. Dil Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşımlar Özet Tablo Kullanma İzni

Ek 4. Görüşme Onay Belgesi

Ek 5. Konuşma Ödevi Öz Değerlendirme Kontrol Listesi

Ek 6. Yazma Ödevi Öz Değerlendirme Kontrol Listesi

Ek 7. Okuma Etkinliği Örneği

Ek 8. Dinleme Etkinliği Örneği

Ek 9. Video Etkinliği Örneği

Ek 10. Haftanın Kelimeleri Etkinliği Örneği

Ek 11. Görüşme Soruları

Ek 12. Araştırmacı Günlüğü

Ek 13. Araştırmacı Günlüğü

Ek 1.
Katılımcı Onay Formu

Sayın Katılımcı,

Yabancı dil olarak İngilizce öğreniminde teknolojiyle zenginleştirilmiş ve kültür odaklı dil öğreniminin öğrencilerin becerileri ve tutumları üzerine etkilerine yönelik bir araştırma yürütmekteyim. Bu araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla 14 hafta boyunca her ders sınıf içi etkinliklerden faydalanılacak, kapalı bir Facebook grubu oluşturulacak, sizlerle görüşmeler yapılacak ve uygulamadan önce ve sonra bir tutum ölçeği puanlamanız istenecektir.

Araştırmaya katılmak gönüllülük esasına dayandığı için uygulama sürecinde ayrılmak istediğiniz takdirde bunun ders notunuzu etkilemeyeceğini belirtmek isterim.

Araştırma süresince toplanan veriler ve görüşmeleriniz gizli tutulacak ve sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır.

Bu bilimsel araştırmaya katkı sağladığınız için teşekkür ederim.

Okutman Ayça BAKİNER

e-posta: ayca.bakiner@bilecik.edu.tr

Araştırma kapsamındaki bütün etkinliklere gönüllü olarak katılacağımı beyan ederim.

Katılımcı..... İmza.....

Ek 2.

Tutum Ölçeği Kullanma İzni

**YNT: Tutum ölçeği kullanma izni**

Gönderen **Ulviye AYDOSLU** <ulviyeaydoslu@sdu.edu.tr>  Tarih **Bugün 11:16**

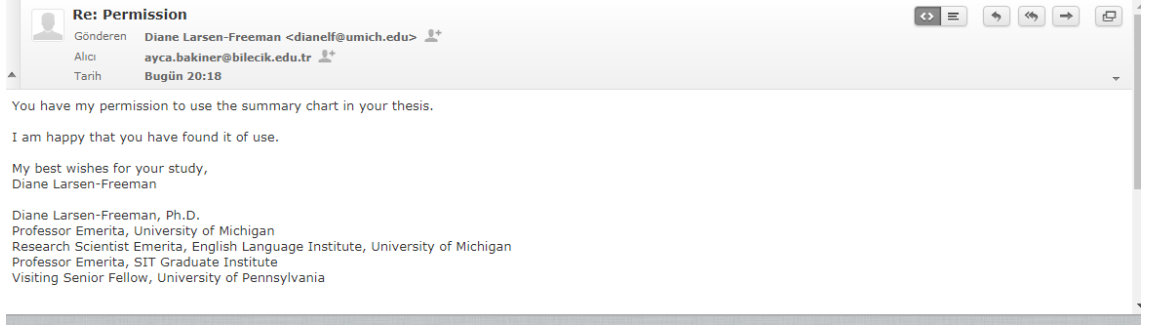
Değerli Ayça Hanım,
ÖĞRETMEN ADAYLARININ YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE DERSİNE İLİŞKİN TUTUMLARININ İNCELENMESİ (B.E.F. ÖRNEĞİ)" başlıklı yüksek lisans tezimde geliştirmiş olduğum tutum ölçeğini, atıfta bulunmanız şartıyla çalışmanızda kullanmanızda hiçbir sakınca yoktur. İyi çalışmalar diliyorum.

Selamlarımla,
İng. Okt. Ulviye AYDOSLU
Yabancı Diller Yüksekokulu
Süleyman Demirel Üniversitesi
Isparta



Ek 3.

Dil Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşımlar Özet Tablo Kullanma İzni



Ek 4.
Görüşme Onay Belgesi

Araştırmacı: Ayça BAKINER

e-posta: ayca.bakiner@bilecik.edu.tr

Sayın.....

Öncelikle dönem boyunca araştırmama katılımınız için teşekkür ederim. Gönüllülük ilkesine dayalı olan bu çalışmada görüşmeler sırasında paylaşacağınız tecrübe ve fikirlerinizin araştırmama ışık tutacağı inancındayım. Bu amaçla görüşmeler sırasında izin verdiğiniz takdirde ses kayıt cihazı kullanacağım. Daha sonra bu ses kayıtlarını çözümleyerek araştırmam için yalnızca bilimsel veri olarak kullanacağım.

İzin verirsiniz bu görüşmeler sırasında kullandığınız sözlerinizden isimlerinizi hiçbir şekilde kullanmadan doğrudan alıntılar yapacağım.

Kayıtların bu çalışma dışında başka hiçbir amaçla kullanılmayacağını belirtmek isterim.

Açıklanan koşulları kabul ediyorum.

Katılımcı..... İmza.....

Ek 5.

Konuşma Ödevi Öz Değerlendirme Kontrol Listesi

SELF- ASSESSMENT CHECKLIST

SPEAKING ASSIGNMENT

Complete the Self-Assessment checklist as you prepare for your speaking assignment.

- I was able to speak easily about the topic. YES/NO
- My classmates/teacher understood me. YES/NO
- I used grammar correctly. YES/NO
- I introduced topics in my presentation. YES/NO
- I pronounced the words correctly. YES/NO
- I expressed emotions. YES/NO
- I used vocabulary from the unit. YES/NO
- I used correct intonation and tone of voice in sentences. YES/NO
- I was able to communicate with my partner. YES/NO
- I did not read from a paper. YES/NO

Ek 6.
Yazma Ödevi Öz Değerlendirme Kontrol Listesi

SELF- ASSESSMENT CHECKLIST
WRITING ASSIGNMENT

Complete the Self-Assessment checklist as you prepare for your writing assignment.

- I have a main idea. YES/NO
- My supporting sentences match the main idea. YES/NO
- I used grammar correctly. YES/NO
- Every sentence begins with a capital letter. YES/NO
- Every sentence has final punctuation. YES/NO
- My sentences include vocabulary from the unit. YES/NO
- Spelling is correct. YES/NO
- I gave details and examples. YES/NO
- I used conjunctions correctly. YES/NO
- I did not copy from anywhere. YES/NO

Ek 7.
Okuma Etkinliği Örneği

Week 9
Reading

Have you heard of Martin Luther King, Jr.? Every year on the third Monday of January, we have a holiday. It's called Martin Luther King, Jr. Day. Martin Luther King, Jr. was a famous man. Learn more about him.



Martin Luther King, Jr.

Dr. Martin Luther King, Jr. was born in Atlanta, Georgia in the United States in 1929. At that time in America, black people didn't have equal rights with white people. Black people had to sit in the back of busses. The schools were segregated and there were even separate public restrooms for black people and white people. Black people's lives were not very good.

Martin Luther King, Jr. was a minister in the Baptist Church. He fought against racial segregation. He wanted equal rights for all people. But he didn't use violence in his fight. He asked people to fight peacefully. For example, he asked black people to ride in the front of the bus. More than 200,000 people went to Washington D.C. to listen to him speak and ask the government to change unfair laws.



Because of Martin Luther King, Jr., many laws began to change in the United States. But many white people disagreed with him and his ways. In 1968, Martin Luther King, Jr. was assassinated by a white man.

Every year on the third Monday of January, Americans remember Martin Luther King, Jr. They try to remember how much America has changed. And they think about how much more America should change in the future.

<http://www.5minuteenglish.com/jan24.htm>

Answer the questions according to the text.

Name:

Last Name:

Student Number:

1. Where and when was he born?
2. What was his job?
3. What did he fight against?
4. How did he ask people to fight for their rights?
5. Did Martin Luther King Jr. kill someone?
6. When do Americans celebrate Martin Luther King, Jr. Day?
7. What is racial segregation?
8. What did he change in America?
9. What did 200.000 people do to make the government change its unfair rules?
10. How did he die?

Ek 8.

Dinleme Etkinliği Örneği

LISTENING

I WILL ALWAYS LOVE YOU BY WHITNEY HOUSTON

Name:

Last Name:

Student Number:

Listen to the song and fill in the blanks.

If I should stay, I would only be in your _____

So I'll go, but I know

I'll _____ of you every step of the way

And I will always love you

I will always love you

You, my _____ you

Bittersweet _____

That is all I'm taking with me

So, _____

Please, don't _____

We both know I'm not what you, you need

And I will always love you

I will always love you

I hope life treats you _____

And I hope you have all you've dreamed of

And I wish to you joy and _____

But above all this, I wish you _____

And I will always love you

I will always love you

I will always love you

I will always love you

You, _____ I love you

Oh, I'll always, I'll always love you.

SONG FACTS: Dolly Parton wrote the original version of the song. It became a hit in the same year. The song was also featured in the movie “The Bodyguard” in which Whitney Houston starred with Kevin Costner.



Ek 9.
Video Etkinliği Örneği

Extra Activity: TV SERIES

FRIENDS

Season 6 Episode 9
"The One Where Ross Got High"



Ross is forced to tell Chandler why Jack and Judy don't like him. Rachel tries to make dessert, but because the recipe book's pages were glued together, she makes half an English Trifle and half a Shepherd's Pie. Phoebe develops a crush on Jack Geller after a sensual dream. Joey and Ross try to get out of Thanksgiving when they are invited to hang out with Janine and her dancer friends.

Phrasal Verbs/Idioms/Expressions/Slang

Watch the video. Listen for the following target phrasal verbs, idioms, expressions and slang from each story line.

- | | |
|-----------------------------------|----------------------------|
| 1. out of nowhere | 7. to be stuck |
| 2. to end up | 8. to get high/stoned |
| 3. to mess something up | 9. to leave somebody alone |
| 4. to be hot | 10. to make out |
| 5. to do something for a living | 11. to cheat on |
| 6. to make something from scratch | 12. to come on to |

Choose the correct option.

Who doesn't know Monica and Chandler live together?

- a. Monica's parents b. Joey's roommate c. Chandler's parents

Who does Janine invite to come over to her friends' house?

- a. Monica and Rachel b. Chandler and Joey c. Ross and Joey

Which of the alternatives below isn't one of Ross' secrets?

- a. He smoked pot b. He got divorced again c. He's alcoholic

Who liked Rachel's dessert?

- a. Joey b. Phoebe c. Monica's parents

Now match.



1. Rachel



2. Monica



3. Phoebe



4. Joey



5. Chandler



6. Ross

- () wants her brother to tell the truth to Judy and Jack.
() got high in college and blamed Chandler.
() can't understand why his parents-in-law don't like him.
() teaches his friends to pretend Rachel didn't mess up the dessert.
() wants to cook dessert, but ends up mixing two different recipes.

Ek 10.

Haftanın Kelimeleri Etkinliği Örneği



WEDDINGS

Vocabulary study

<http://www.merriam-webster.com/>

Bride: A woman who has just married or is about to be married.

Bridesmaid: A female friend or relative who helps a bride at her wedding.

Maid of honor: A bride's principal unmarried wedding attendant.

Bachelorette party: A party held for a woman shortly before she enters marriage.

Bridal shower: A gift giving party for a bride-to-be.

Groom: A man who has just married or is about to be married.

Groomsman: A male friend or relative who helps a groom at his wedding.

Best man: The most important male friend or relative who helps a groom at his wedding.

Bachelor party: A party held for a man shortly before he enters marriage.

Ceremony: A formal act or series of acts prescribed by ritual, protocol, or convention.

Reception: A social gathering often for the purpose of extending a formal welcome.

Rehearsal dinner: A dinner party traditionally held the night before the wedding.

Make a toast: Something in honor of which persons usually drink.

Take vows: To make a serious promise to do something or to behave in a certain way.

Church: A building that is used for Christian religious services.

Priest: A person who has the authority to lead or perform ceremonies in some religions and especially in some Christian religions.

Register for gifts: A gift registry is a type of wish list so that guests to the wedding would know what kind of things to buy for the newly married couple.

Catering: Providing foods and drinks at a party, meeting, etc.

Honeymoon: A trip or vacation taken by a newly married couple

Band: A group of people who come together to play music.

Cold feet: A feeling of worry or doubt that is strong enough to stop you from doing something that you planned to do.

Ek 11.
Görüşme Soruları

GÖRÜŞME SORULARI

Görüşme Tarihi ve Yeri:

.....

1. Kaç yaşındasın?
2. Hangi liseden mezun oldun?
3. Genel olarak yabancı dil dersleri sever misin?
Neden?
4. Aldığın bu 14 haftalık İngilizce eğitimini önceki İngilizce derslerinle karşılaştıracak olursan neler söyleyebilirsin?
5. Bu uygulama İngilizceye öğrenmeye bakış açını herhangi bir şekilde etkiledi mi?
Olumlu /Olumsuz?
6. Bu uygulamanın İngilizce konuşma becerilerini geliştirdiğini düşünüyor musun?
Örnek verebilir misin?
7. Bu uygulamanın İngilizce yazma becerilerini geliştirdiğini düşünüyor musun?
Örnek verebilir misin?
8. Bu uygulamanın İngilizce dinleme becerilerini geliştirdiğini düşünüyor musun?
Örnek verebilir misin?
9. Bu uygulamanın İngilizce okuma becerilerini geliştirdiğini düşünüyor musun?
Örnek verebilir misin?
10. Derslerle ilgili sana en çok fayda sağladığını düşündüğün bir şey var mı? Varsa ne?
11. Derslerle ilgili sana fayda sağlamayan ya da kesinlikle olumsuz etkisini gördüğün bir şey var mı? Varsa ne?
12. Derste izlediğin video, film ve dizi bölümleri hakkında ne düşünüyorsun?
13. Haftanın şarkısı bölümünü nasıl değerlendirirsin?

14. Derste akıllı telefonları çeşitli sözlük uygulamaları (Urban ve Merriam Webster) için kullandık. Sence bu öğrenim sürecini nasıl etkiledi?

15. Ders için kapalı bir Facebook grubu oluşturduk. Bu uygulamayı öğrenim sürecine olumlu ya da olumsuz etkileri bakımından nasıl değerlendirirsin?

Kendini öğrenme sürecinde nasıl hissettirdi?

Derste yapılanların sayfada paylaşılması kalıcılık açısından fayda sağladı mı?

Yazma ödevlerinin bazılarını sayfa üzerinden paylaşmak öğrenim sürecini nasıl etkiledi?

16. Derslerden sonra Amerikalı bir hoca ile pratik yaptınız? Bununla ilgili neler söyleyebilirsin?

Daha önce anadili İngilizce olan birisiyle iletişim kurmuş muydun?

Konuşma ve dinleme becerilerini nasıl etkiledi?

Dersin bu bölümü senin için farklı mıydı?

Farklıysa ne yönde?

Ek 12

Araştırmacı Günlüğü

20 Mart 2015, 6.hafta, Cuma öğleden sonra

Araştırmacı Günlüğü

Bugünün teması sosyal adetlerdi. Konu da yapılabilecekler ve yapılmaması gerekenler. Derste işlediğimiz videoları da iyi takip ettiler fakat sanırım Friends'i izlerken daha çok keyif alıyorlar. Friends'ten bir şey seçeyim dedim ama konuya uygun ve oradan dersi yürütebileceğim bir bölüm bulamadım. İzlediğimiz videodan sonraki alıştırmaları kısa tuttum gibi geldi bana ama bilmiyorum. James de söyledi zaten öğrencilere bir şey sorduktan sonra düşünmeleri için biraz daha zaman ver diye. Ben kendi fikirlerimi söylemeden önce onlara biraz daha zaman tanımalıymışım. Bana da mantıklı geldi sonra çünkü benim söylediklerim de onları yönlendiriyor olabilir.

Derste öğrenciler cümleleri hatalı söylediklerinde ben genelde cümleleri doğru bir şekilde tekrardan söylüyorum. Aslında burada amacım öğrencinin hatasını onun gözünün içine sokmadan düzeltmek. Bir de doğrusunu hepsi duysun istiyorum ama umarım bu metot öğrenciyi sıkmaz bir süre sonra. Peer correction yaptırıyordum fakat özellikle K 19'un grubunun bundan aşırı rahatsız olduğunu gördüm. Benden başka kimse kendilerini değerlendirsın ya da düzeltsin istemediler.

Haftalar geçti hala bazı öğrencilerin benimle Türkçe konuşmamasını oturtamadım sınıfta. Özellikle bir şey sorduklarında İngilizce sorsunlar istiyorum fakat direnen birkaç öğrenci var hala. James de mecbur kaldıkları için konuşuyorlar fakat o derste de öğretmen-öğrenci etkileşimi daha çok oluyormuş gibi geliyor bana. Öğrenciler birbirleriyle daha çok konuştursak daha iyi olur bence. Bugün bunu James'e söyleyeceğim. En azından bundan sonraki dersler için buna dikkat etsin.

Yazma ödevleri beni gerçekten endişelendiriyor. Ya değerlendirme kriterlerini göz önünde bulundurmadan yapıyorlar ya da yapmış olmak için yapıyorlar ödevleri. Önceden yazdıkları cümleleri tamamen düzelterip veriyordum ama artık öyle yapmayacağım. Öğrenciyi yazarken ya da yazma ödevlerindeki yanlışları düzeltirken daha çok düşünmelerini sağlamak istiyorum artık. Gruptan onlara bir şey attım. Orada da yazıyor. İşte ödevlerinde bir kelimeyi yanlış yazdırlarsa ben üzerini çizip doğrusunu yazıyordum ama artık üzerini çizip wrong word yazacağım. Dilbilgisi hatası yapmışsa bütün cümleyi düzeltmek yerine işte verb form ya da word order falan yazacağım. Diğer

türlü öğrencinin verdiği ödevi tamamen düzeltip de sonra temize çeken öğrenciden yazısını portfolyo şeklinde istemenin hiçbir mantığı yok. Belki bu şekilde biraz daha ödevlerinin üzerinde çalışıp yazmada gelişebilirler.



Ek 13

Araştırmacı Günlüğü

24 Nisan 2015, 11.hafta, Cuma öğleden sonra

Araştırmacı Günlüğü

Bugünün teması değerler, inançlar ve tutumlardı. Konu ise sanattı. Öğrencilerin bölümleriyle de ilgili olsun ve dikkatlerini çeksın diye Edebiyatı seçtim. Mark Twain'e baktık. Hayatını okuyup soruları cevapladılar. Çoğu duymamış bile bu ismi. Önce yazarın söylediğı bir sözü ekrana yansıtip düşüncelerini paylaştım. Öğrencilere fikirlerini sordum. Önceden pre-readingte yaptığımız şeylerde çoğunlukla birkaç kişi konuşurdu fakat şimdi daha rahat geçiyor bu konuşma etkinlikleri. Yani onlar rahatladıkları için ben de rahatladım. En azından bir kelime bile olsa bir şeyler söylemeye başladılar. Öğrenciler fikirlerini söyledikten sonra okuma parçasına geçtik. Read aloud yaptırmayı sevmiyorum. Yani sesli okurken öğrencinin anlamayacağını ve doğru okumaya odaklanacağını biliyorum. İlk başlarda hiç yaptırmıyordum bunu. Ancak artık sınıf ortamında biraz daha rahatladıklarını hissediyorum. Sınıfın da telaffuzuna bakmak adına son haftalarda yaptııyorum artık. Gerçekten telaffuzlarda iyileşme var. En azından benim üzerinde durduğum tutarlı yanlışlarda.

Uygulamama başlamadan önce okuma parçalarında ya da sınıfta öğrenciyi konuştururken göstereceğim dilbilgisi yapılarının yeterli olacağını düşünmüştüm fakat özellikle konular biraz ağırlaştıkça yanlış düşündüğümü görebiliyorum. Yani çoğu öğrenci için problem yok fakat okudukları liseler farklı olduğu içi bazıları arasında seviye farkı var. Ben derslerde dilbilgisini explicit vermeyi sevmiyorum. Yani tahtaya direkt işte bu tense şu, şu şekilde kullanılır falan diye formül anlatır gibi bir şeyler yazmaktansa, bu yapıyı öğrenciye keşfettirmenin daha yararlı olduğunu düşünüyorum. Fakat sanırım İngilizceyi hiç öğrenmemiş birisine öğretmek çok daha kolay. Öğrencilerin alıştıkları şeyler var çünkü. Bir de hiç vazgeçemedikleri yanlışları. Bunları kırmak ve bunların üzerine bir şeyler ekleyerek ilerlemek zor oluyor gerçekten. Aslında bu hafta past ve past progressive ayrımına geçecektim fakat bazı öğrencilerde daha pastın bile oturmadığını görünce bu karşılaştırmayı gelecek haftaya erteledim. Belki ders saatimiz biraz daha fazla olsaydı bir saatini sadece grammar practice falan ayırabilirdim en azından bu öğrenciler için. Aslında bu kullanımların oturması için

öğrencilerin düşündüğünden çok daha fazla zamana ihtiyaçları var. Dün bir hocanın videosunda izledim. Kişinin bir dilde en azından intermediate seviyeye gelmesi için o dilde 500 saat geçirmesi gerekiyormuş. Bu zaman bizde kaç saat ve kaç doğru düzgün yapılıyor bilmiyorum tabi ki.

Öğrencilere ödev olarak en sevdikleri yazarı araştırmalarını istedim. Yani hem yazacaklar hem de anlatıp videoyu bana WhatsApp'tan atacaklar. İlk iki hafta konuşma ödevlerini sınıfta sunum şeklinde yaptırıyordum fakat bu şekilde çok vakit kaybettiğimizi gördüm. Yani o uygulamanın da avantajları vardı tabi ki. Öğrenciler birbirlerini izleyebiliyorlardı en azından, birbirlerinin yanlışlarını görebiliyorlardı konuşurken. Ama bu şekilde de zamandan çok kazandık. Hem bazı öğrenciler de videoda tek oldukları için çok daha rahat konuşuyorlar. Yazma becerileri için hala birbirlerinin hatalarından öğrenebiliyorlar aslında. Facebook'ta yaptıkları yorumlarda ya da paylaştıkları yazılarda yaptıkları yanlışları düzelttiğimde bunu diğerleri de görüyor. Bu iyi bir şey.

Bugün James biraz geç kaldığı için speaking dersinin ilk 10 dakikasını ben yaptım. Sonra geldi işte. O geldiğinde resmen sınıftaki çoğu öğrencinin kasıldığını gördüm 11. Hafta olmasına rağmen. Yani benimle çok daha rahat konuşuyorlardı. Ama tabi ki bir nativein bu dersi yürütmesinin çok daha faydalı ve doğru olduğunu düşünüyorum.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Ayça BAKINER

Yabancı dil: İngilizce

Doğum yeri ve yılı: Adana/ 1983

E-Posta: ayca.bakiner@bilecik.edu.tr

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- Lisans 2006 Anadolu Üniversitesi, İngilizce Öğrt. Lisans Programı
- Lise 2001 Adana İncirlik (Yabancı Dil Ağırlıklı) Lisesi
- 2008-Okutman, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

Yayınları ve/veya Bilimsel Faaliyetleri

Bakiner, A., Ünlü, S., Özbaş, Z., Özcihan, T. (2014). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 31, 251-263