

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**TEMA-TEMELLİ YAKLAŞIMA DAYALI İNGİLİZCE ÖĞRETİMİYLE
ÖĞRENCİLERİN DİL BECERİLERİNİ VE KÜRESEL KONULARA İLİŞKİN
FARKINDALIKLARINI GELİŞTİRMEYE YÖNELİK BİR EYLEM
ARAŞTIRMASI**

Fatma BAŞARIR

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2018

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**TEMA-TEMELLİ YAKLAŞIMA DAYALI İNGİLİZCE ÖĞRETİMİYLE
ÖĞRENCİLERİN DİL BECERİLERİNİ VE KÜRESEL KONULARA İLİŞKİN
FARKINDALIKLARINI GELİŞTİRMEYE YÖNELİK BİR EYLEM
ARAŞTIRMASI**

Fatma BAŞARIR

Danışman: Doç. Dr. Mediha SARI

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Cenk AKAY

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2018

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç Dr. Mediha SARI
(Danışman)

Üye: Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN

Üye: Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY

Üye: Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Cenk AKAY

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

.../.../2018

Prof. Dr. Serap ÇABUK
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. /.../2018

Fatma BAŞARIR

ÖZET

TEMA-TEMELLİ YAKLAŞIMA DAYALI İNGİLİZCE ÖĞRETİMİYLE ÖĞRENCİLERİN DİL BECERİLERİNİ VE KÜRESEL KONULARA İLİŞKİN FARKINDALIKLARINI GELİŞTİRMeye YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Fatma BAŞARIR

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Mediha SARI

Temmuz 2018, 262 sayfa

Bu çalışmanın genel amacı içerik temelli dil öğretim yaklaşımının tema-temelli modeline dayalı olarak gerçekleştirilen İngilizce öğretimi ile yükseköğretim öğrencilerinde temel dil becerileri ve küresel konulara yönelik farkındalığın nasıl geliştirilebileceğini ve uygulamada karşılaşılabilecek sorunların nasıl giderilebileceğini araştırmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda, öğrencilerin tema-temelli modele dayalı olarak gerçekleştirilen İngilizce öğretiminin uygulanması sürecine ilişkin görüşleri de araştırılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırması biçiminde desenlenen çalışma 2015-2016 akademik yılı bahar döneminde Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Meslek Yüksekokulu'nun Turizm ve Seyahat İşletmeciliği programında eğitim alan ikinci sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür.

Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme, gözlem, öğrenci günlüğü, araştırmacı günlüğü, öğrenci ürünleri ve küçük sınav formunda hazırlanan başarı testleri ile toplanmıştır. Uygulama öncesinde ihtiyaç ve ilgi anketleri yoluyla ders kapsamında çalışılacak temalar olarak *farklılıklara saygı, toplumsal cinsiyet eşitliği ve küresel ısınma* temaları belirlenmiştir. Uygulama yapılan sınıftaki mevcut durumu ortaya koymak için, temel dil beceri düzeylerini ölçmek amacıyla, küçük sınav niteliğindeki birinci başarı testi; küresel konulara ilişkin farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler uygulanmıştır. Uygulama aşamasında içerik temelli dil öğretim yaklaşımının tema temelli modeli doğrultusunda tasarlanan İngilizce ders planları 11 haftalık bir zaman diliminde 22 ders saatinde uygulanmıştır.

Uygulamada eylem araştırması süreci döngülere dayalı olarak yürütülmüş, her döngüde belirlenen temalara yönelik hazırlanan ders planının uygulama aşaması izlenmiştir. Süreç içerisinde ortaya çıkan sorunları çözme amacıyla eylem planları geliştirilmiş ve sorun çözüldükten sonra bir sonraki döngüye geçilmiştir. Öğrencilerdeki dil gelişimi; başarı testleri, öğrenci ürünleri ve gözlemler yoluyla ölçülürken, farkındalık gelişimi; yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğrenci ürünleri ve araştırmacı günlüğü ile takip edilmiştir. Eylem araştırması sürecini değerlendirmek için ise öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlüğünden yararlanılmıştır. Toplanan nitel veriler içerik analizi ve betimsel analiz ile çözümlenmişken; başarı testleriyle toplanan nicel veriler üzerinde Wilcoxon işaretli sıralar testi ve t-testi yapılmıştır.

Araştırma sonuçları, tema-temelli dil öğretim yaklaşımı kullanarak gerçekleştirilen İngilizce öğretiminin öğrencilerde temel dil becerileri gelişimini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Uygulama sürecinde dil becerilerinin gelişimine yönelik karşılaşılan sorunların telaffuz ve topluluk önünde konuşma konusunda özgüven sorunu, derste anadil kullanımı, uygun olmayan kelime seçimi, formal yazım kurallarına dikkat etmeme ve çeviri programlarını kullanma ile ilişkili olduğu ve alınan önlemlerle bu sorunların eylem araştırması sürecinde çözümlendiği görülmüştür.

Çalışmada, küresel konulara ilişkin farkındalık gelişimi ile ilgili olumlu sonuçlar alınmıştır. Öğrencilerin farklılıklara saygı kavramı ve farklılıkları oluşturan unsurlara ilişkin algılarında gelişme meydana geldiği, farklılıklara saygı ilkesine ters düşen örnekleri çeşit ve sayı bakımından artırdıkları belirlenmiştir. Uygulama öncesi toplumsal cinsiyet eşitliği kavramı, genel olarak kanun önünde kadın-erkek eşitliği ile sınırlandırılırken, uygulamanın ardından bu kavramın kapsamı, hem kanunları hem de iş, aile ve toplumsal yaşamı birçok yönden kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Uygulama öncesi küresel ısınma ile sera gazı arasındaki ilişki çoğu öğrenci tarafından kurulamazken, uygulamalar sonrası gerçekleştirilen görüşmelerde bu ilişkinin kurulduğu, ayrıca öğrencilerin küresel ısınmanın nedenleri, muhtemel etkileri ve küresel ısınmaya karşı alınabilecek önlemlere ilişkin farkındalık düzeylerinin arttığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca uygulamalarda, öğrencilerin farklılıklara saygı ilkesi ile bağdaşmadığı fark edilen çeşitli ifade ve davranışlarının da süreçte tasarlanan çeşitli etkinlikler sonucunda ortadan kalktığı görülmüştür.

Tema-temelli yaklaşımla işlenen İngilizce derslerinin öğrencilerde kendi önyargılarının farkına varma ve bunlardan vazgeçme, medyanın toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yayma ve sürdürme konusundaki olumsuz etkilerini fark etme, medya

tarafından empoze edilenlere eleştirel bir gözle bakabilme, küresel ısınmayı önlemek ya da etkilerini yavaşlatmak konusunda bireylerin sahip oldukları sorumluluklar konusunda bilinçlenme ve doğayı korumanın önemini daha iyi anlama gibi konulardaki farkındalık gelişiminin yanı sıra, öğrencilerin derse, dil öğrenmeye, küresel sorunların çözümü konusunda adım atmaya ve küresel sorunlar konusunda araştırma yapmaya yönelik motivasyonlarını arttırdığı şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İçerik temelli dil öğretim yaklaşımı, tema-temelli model, küresel eğitim, küresel konular.



ABSTRACT**AN ACTION RESEARCH ON DEVELOPMENT OF STUDENTS' LANGUAGE
SKILLS AND AWARENESS OF GLOBAL ISSUES THROUGH THEME-
BASED ENGLISH TEACHING****Fatma BAŞARIR****Doctoral Dissertation, Department of Educational Sciences****Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mediha SARI****July 2018, 262 Pages**

The purpose of this study is to investigate how to improve higher education students' basic language skills and awareness of global issues with English teaching based on the theme-based model of the content-based language teaching approach and how to overcome problems that may be encountered during the implementation. In line with this general purpose, the views of students on the implementation of English teaching based on theme-based model were also searched. The study was designed as an action research, which is one of the qualitative research designs and was carried out in the spring term of 2015-2016 academic year with the second-grade students who were educated in Nevsehir Haci Bektas Veli University Vocational School of Tourism and Travel Management program.

The research data were collected through semi-structured interviews, observation, student diaries, researcher diary, student products and achievement tests prepared in the form of quizzes. Prior to implementation, the themes to be studied in the course were determined as *respecting diversities*, *gender equality* and *global warming* through needs and interest questionnaires. To demonstrate the current situation in the classroom where the practice was carried out, the first achievement test as a quiz was conducted to measure the level of basic language skills and semi-structured interviews were executed to determine the level of awareness of global issues. In the application phase, the English lesson plans designed in the context of the theme-based model of the content-based language teaching approach were implemented at 22 lessons in an 11-week time period.

The action research process was carried out based on cycles and the application phase of the lesson plan prepared for each theme was monitored in each cycle. Action plans were developed to solve the problems which arose in the process and the next cycle was passed after the problem was solved. While language improvement of students was measured through achievement tests, student products and observations; awareness development was monitored by semi-structured interviews, student products and researcher's diary. The students' diaries and researcher's diary were used to evaluate the action research process. The qualitative data were analysed with content analysis and descriptive analysis, whilst Wilcoxon signed rank test and t-test were performed on quantitative data collected by achievement tests.

The results of the research revealed that English language teaching within the scope of theme-based language teaching approach had positive effects on the improvement of students' basic language skills. In the implementation process, it was found that the problems encountered in the improvement of language skills were related to the problem of self-confidence in pronunciation and speaking in public, using native language in the course, inappropriate word choice, not paying attention to formal writing rules and using translation applications and it was seen that these problems were solved in the process of action research with the measures taken.

Positive results were gained regarding the awareness development on global issues in the study. It was determined that students developed in their perceptions of the concept of respect for diversities and the elements that make up the differences and increased the number and variety of examples that contrast with the principle of respect for diversity. While the concept of gender equality was generally limited to gender equality under the law prior to application, the scope of this concept was expanded to encompass both law and work, family and social life in many ways after the implementation. While the relationship between global warming and greenhouse effect was not established by most students prior to implementation, it emerged that this relationship was established in post-implementation interviews, and that students became more aware of the causes of global warming, possible effects, and measures to be taken against global warming. Moreover, it was observed that various expressions and behaviours of students that were incompatible with the principles of respect for diversities were also disappeared as a result of various activities designed in the process.

It was concluded that English courses taught within the context of theme-based approach ensured awareness development such as students' being aware of their own

prejudices and abandoning them, recognizing the adverse effects of the media on disseminating and maintaining gender inequality, critically evaluating what is imposed by the media, raising awareness of the individual's responsibilities in preventing or slowing down global warming and a better understanding of the importance of protecting nature and increased students' motivation towards the lesson, learning the language, taking a step for solution of global issues and doing research on global issues.

Key words: Content-based language teaching approach, theme-based model, global education, global issues



ÖN SÖZ

İçerik temelli dil öğretim yaklaşımı kullanılarak tasarlanan İngilizce öğretiminin öğrencilerin dil becerileri ile küresel konulara ilişkin farkındalık gelişimlerine olan etkisinin incelendiği bu araştırmada birçok kişinin katkısı olmuştur. Öncelikle on bir hafta boyunca araştırmanın uygulamasını birlikte yürüttüğüm, ilgi ve çabalarıyla çalışmamı gerçekleştirmemde bana yardımcı olan sevgili öğrencilerime teşekkürü bir borç bilirim. Tez yazma sürecinde fikirleriyle önemli katkılarda bulunan tez izleme komitemde yer alan değerli hocalarım Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY ve Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN'a ve araştırma raporunu okuyup geribildirimde bulunan Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN ve Dr. Öğr. Üyesi Cenk AKAR'a teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmam esnasında manevi desteklerini esirgemeyen dönem arkadaşlarım Ümit ÇİMEN ÇOŞĞUN ve Dr. Öğr. Üyesi Abdullah ÇETİN'e çok teşekkür ederim. Doktora eğitim sürecim boyunca verdikleri manevi destek ve gösterdikleri anlayış ve sabırdan dolayı aileme ne kadar teşekkür etsem azdır.

Ve son olarak, doktora eğitimimin başlangıcından sonuna kadar birlikte çalıştığımız için kendimi çok şanslı hissettiren, bilgi, beceri ve manevi desteği ile bana rehberlik eden, en zorlandığım zamanlarda bile bana inandığını ve güvendiğini hissettiren, her zaman ulaşılabilir olan, akademik kişiliğinin yanı sıra insani olarak da ilgisini, sevgisini ve şefkatini hiçbir zaman benden esirgemeyen, her zaman nazik, anlayışlı ve sabırlı tutumu ve pek çok konudaki karşılığı ödenemez katkılarından dolayı yaşamım boyunca bana model olacak olan değerli hocam Sayın Doç. Dr. Mediha SARI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunar ve bu tezi kendisine armağan ederim.

Fatma BAŞARIR

Adana /2018

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vii
ÖN SÖZ	x
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
EKLER LİSTESİ	xv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	8
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Sayıtlar.....	11
1.5. Sınırlılıklar.....	11
1.6. Tanımlar.....	12

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar	13
2.1.1. İçerik Temelli Dil Öğretim Yaklaşımı (İTDÖY).....	14
2.1.1.1. İTDÖY'ün Tarihsel Gelişimi	17
2.1.1.2. İTDÖY'ün Kuramsal Temelleri	19
2.1.1.3. İTDÖY'de Öğrenme-Öğretme Süreci	22
2.1.1.4. İTDÖY'ün Üstünlükleri	26
2.1.1.6. İTDÖY Modelleri.....	28
2.1.2. Küresel Eğitim	33
2.1.2.1. Küresel Eğitimin Gerekçesi	34
2.1.2.2. Küresel Eğitimin Amaçları.....	36
2.1.2.3. Küresel Eğitim ve Yabancı Dil Öğretimi	37

2.1.2.4. Küresel Konular ve Dil Öğretim Süreci	40
2.2. İlgili Araştırmalar	46
2.2.1. İçerik Temelli / Tema-temelli Yaklaşım İlişkin Araştırmalar	46
2.2.2. İngilizce Dersinde Küresel Eğitime İlişkin Araştırmalar	49
2.2.3. Küresel Konuların İTDÖY / Tema-temelli Model ile Yabancı Dil Derslerine Entegre Edilmesine İlişkin Araştırmalar	52
2.2.4. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi	54

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	57
3.1.1. Eylem Araştırması Süreci	60
3.2. Araştırma Ortamı	65
3.3. Araştırmanın Katılımcıları	67
3.3.1. Öğrenciler	67
3.3.2. Araştırmacı-Uygulayıcı	69
3.3.3. Geçerlik Komitesi	70
3.4. Veri Toplama Araçları	71
3.4.1. İhtiyaç Anketi	72
3.4.2. İlgi Anketi	73
3.4.3. Kişisel Bilgi Formu.....	73
3.4.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	73
3.4.5. Öğrenci Günlükleri	74
3.4.6. Araştırmacı Günlüğü	75
3.4.7. Gözlem (Kamera Kayıtları)	76
3.4.8. Öğrenci Ürünleri	77
3.4.9. Temel Dil Becerileri Başarı Testi	77
3.5. Veri Toplama Süreci	84
3.6. Verilerin Analizi	86
3.6.1. Nicel Verilerin Analizi	87
3.6.2. Nitel Verilerin Analizi	87
3.7. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	89
3.8. Araştırmada Alınan Etik Önlemler	91

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Temel Dil Becerilerinin Gelişimine Yönelik Bulgular	93
4.1.1. Okuma ve Dinleme Becerisinin Gelişimine Yönelik Bulgular	93
4.1.1.1. Farklılıklara Saygı Okuma-Dinleme Başarı Testi Puanlarına Yönelik Bulgular	94
4.1.1.2. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Okuma-Dinleme Başarı Testi Puanlarına Yönelik Bulgular	95
4.1.1.3. Küresel Isınma Okuma-Dinleme Başarı Testi Puanlarına Yönelik Bulgular	96
4.1.2. Yazma Becerisinin Gelişimine Yönelik Bulgular	97
4.1.3. Konuşma Becerisinin Gelişimine Yönelik Bulgular	100
4.1.4. Temel Dil Becerilerinin Gelişiminde Karşılaşılan Problemlere Yönelik Bulgular	104
4.2. Küresel Sorunlara İlişkin Farkındalık Gelişimine Yönelik Bulgular	112
4.2.1. Birinci Döngü: Farklılıklara saygı	113
4.2.1.1. Birinci Eylem Planını Uygulama ve İzleme	115
4.2.1.2. Farklılıklara Saygı Farkındalığı Gelişimine Yönelik Bulgular.....	121
4.2.2. İkinci Döngü: Toplumsal Cinsiyet Eşitliği	131
4.2.2.1. İkinci Eylem Planını Uygulama ve İzleme	139
4.2.2.2. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Farkındalığı Gelişimine Yönelik Bulgular	141
4.2.3. Üçüncü Döngü: Küresel Isınma.....	152
4.2.3.1. Üçüncü Eylem Planını Uygulama ve İzleme	154
4.2.3.2. Küresel Isınma Farkındalığı Gelişimine Yönelik Bulgular	161
4.3. Öğrenci ve Araştırmacı Günlükleri Doğrultusunda Eylem Araştırması Sürecinin Genel Etkililiğine İlişkin Bulgular	179
4.3.1. Eylem Araştırması Sürecinin Farklılıklara Saygı Teması Bağlamında Etkililiğine Yönelik Bulgular	180
4.3.2. Eylem Araştırması Sürecinin Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Teması Bağlamında Etkililiğine Yönelik Bulgular	183
4.3.3. Eylem Araştırması Sürecinin Küresel Isınma Teması Bağlamında Etkililiğine Yönelik Bulgular	185

4.3.4. Eylem Araştırması Sürecinin Öğrencilerin Temel Dil Becerilerindeki Gelişim Bakımından Etkililiğine Yönelik Bulgular.....	187
4.3.5. Eylem Araştırması Sürecinin Öğrencilerin Motivasyonu Üzerindeki Etkililiğine Yönelik Bulgular	188

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Dört Temel Dil Becerisinin Gelişimine İlişkin Tartışma ve Yorum	196
5.2. Küresel Konulara Yönelik Farkındalık Gelişimine İlişkin Tartışma ve Yorum....	201

BÖLÜM VI

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	208
6.1.1. Temel Dil Becerilerinin Gelişimine Yönelik Sonuçlar	208
6.1.2. Küresel Sorunlara İlişkin Farkındalık Gelişimine Yönelik Sonuçlar	209
6.1.3. Eylem Araştırma Sürecinin Etkililiğine Yönelik Sonuçlar	211
6.2. Öneriler	212
6.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	212
6.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	213

KAYNAKÇA.....	215
EKLER	236
ÖZGEÇMİŞ	262

KISALTMALAR

AB: Avrupa Birliği

BICS: Basic Interpersonal Communication Skills (Kişilerarası Temel İletişim Becerileri)

BM: Birleşmiş Milletler

CALP: Cognitive Academic Language Proficiency (Bilişsel Akademik Dil Yeterliği)

CEFR: Common European Framework of Reference for Languages (Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı)

DEA: Development Education Association (Kalkınma Eğitim Derneği)

EFL: English as a Foreign Language (Yabancı Dil Olarak İngilizce)

ESL: English as a Second Language (İkinci Dil Olarak İngilizce)

FS: Farklılıklara Saygı

GILE SIG: Global Issues in Language Education Special Interest Group (Dil Eğitiminde Küresel Konular Özel İlgı Grubu)

İTDÖY: İçerik Temelli Dil Öğretim Yaklaşımı

JALT: Japan Association for Language Teaching (Japonya Dil Öğretim Derneği)

Kİ: Küresel Isınma

LAC: Language across the Curriculum

NCSS: The National Council for the Social Studies (ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi)

TCE: Toplumsal Cinsiyet Eşitliği

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kùltür Örgütü)

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Öğrencilerin Kişisel Bilgileri.....	67
Tablo 2. Araştırma Sorularına Yönelik Olarak Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	71
Tablo 3. FS Okuma ve Dinleme Başarı Testi Pilot Çalışması Madde Analiz Sonuçları	78
Tablo 4. FS Okuma ve Dinleme Başarı Testinin Son Haline Ait Betimsel İstatistikler	79
Tablo 5. TCE Okuma ve Dinleme Başarı Testi Pilot Çalışması Madde Analiz Sonuçları.....	80
Tablo 6. TCE Okuma ve Dinleme Başarı Testinin Son Haline Ait Betimsel İstatistikler	81
Tablo 7. KI Okuma ve Dinleme Başarı Testi Pilot Çalışması Madde Analiz Sonuçları.....	82
Tablo 8. KI Okuma ve Dinleme Başarı Testinin Son Haline Ait Betimsel İstatistikler	83
Tablo 9. Farklılıklara Saygı Temalı Okuma-Dinleme Başarı Testi Ön- Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	94
Tablo 10. Farklılıklara Saygı Temalı Okuma-Dinleme Başarı Testi Ön-test ve Son- test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	95
Tablo 11. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Temalı Başarı Testi Ön-test ve Son-test Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları	95
Tablo 12. Küresel Isınma Temalı Okuma-Dinleme Başarı Testi Ön-test ve Son-test Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları	96
Tablo 13. Yazma Rubriği Performans Göstergelerine Yönelik Sınıf Ortalama Puanları	99
Tablo 14. Konuşma Rubriği Performans Göstergelerine Yönelik Sınıf Ortalama Puanları	103
Tablo 15. Temel Dil Becerilerinin Gelişimi Sürecinde Belirlenen Problemler ve Süreç İçerisinde Tekrarlanma Sayıları.....	105
Tablo 16. Farklılıklara Saygı Temasına Yönelik Farkındalık Geliştirme Sürecinde Karşılaşılan Problemlere İlişkin Bulgular	114
Tablo 17. Öğrencilerin “Farklılık” Algılarına İlişkin Ön ve Son Görüşme Bulguları .	122
Tablo 18. Öğrencilerin “Farklılıklara Saygı” Tanımlarında Kullandıkları Eylem İfadeleri.....	124

Tablo 19. Farklılıklara Saygı İlkesine Ters Düşen Örneklere İlişkin Ön ve Son Görüşme Bulguları.....	128
Tablo 20. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Temasına Yönelik Ön Görüşmelerle Belirlenen Problemler	131
Tablo 21. Öğrencilerin “Toplumsal Cinsiyet Eşitliği” İlkesine Uyan Durumlarla İlgili Farkındalıklarına İlişkin Ön ve Son Görüşme Bulguları	142
Tablo 22. Öğrencilerin “Toplumsal Cinsiyet Eşitliği” İlkesine Uymayan Durumlarla İlgili Farkındalıklarına İlişkin Ön ve Son Görüşme Bulguları	147
Tablo 23. Küresel Isınma Temasına Yönelik Farkındalık Geliştirme Sürecinde Karşılaşılan Problemlere İlişkin Bulgular	153
Tablo 24. Öğrencilerin Küresel Isınma Kavramına Yönelik Algılarına İlişkin Ön ve Son Görüşme Bulguları	161
Tablo 25. Öğrencilerin Küresel Isınmanın Nedenlerine Yönelik Algılarına İlişkin Ön ve Son Görüşme Bulguları.....	165
Tablo 26. Öğrencilerin Küresel Isınmanın Etkilerine Yönelik Algılarına İlişkin Ön ve Son Görüşme Bulguları.....	168
Tablo 27. Öğrencilerin Küresel Isınma ile Mücadelede Alınabilecek Önlemlere Yönelik Algılarına İlişkin Ön ve Son Görüşme Bulguları	172
Tablo 28. Öğrencilerin Küresel Isınma ile Mücadelede Alınan Önlemlere Yönelik Algılarına İlişkin Ön ve Son Görüşme Bulguları	176
Tablo 29. Eylem Araştırması Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleriyle İlgili Bulgular ..	180
Tablo 30. Eylem Araştırması Sürecinin Farklılıklara Saygı Teması Bağlamında Etkililiğine Yönelik Öğrenci Görüşleri	181
Tablo 31. Tema Temelli İngilizce Öğretiminin Yapıldığı Eylem Araştırması Sürecinin Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Teması Bağlamındaki Etkililiğine Yönelik Öğrenci Görüşleri	183
Tablo 32. Eylem Araştırması Sürecinin Küresel Isınma Teması Bağlamındaki Etkililiğine Yönelik Öğrenci Görüşleri	186

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. İçerik temelli dil öğretimi, içerik ve dil entegrasyonu düzlemi	29
Şekil 2. Eylem araştırması döngüsel süreci	61
Şekil 3. Araştırmanın deseni ve izlenen süreç	63
Şekil 4. Araştırmanın yapıldığı sınıfın krokisi	66
Şekil 5. Temalara göre yazma becerisi gelişim düzeyi ön-son test puan ortalamaları ...	98
Şekil 6. Uygulama sürecine göre yazma becerisi gelişim düzeyi puan ortalamaları	98
Şekil 7. Yazma rubriği göstergelerine yönelik sınıf gelişim düzeyi puan ortalamaları	100
Şekil 8. Temalara göre konuşma becerisi gelişim düzeyi ön-test son-test puan ortalamaları	101
Şekil 9. Uygulama sürecine göre konuşma becerisi gelişim düzeyi puan ortalamaları	102
Şekil 10. Konuşma rubriği göstergelerine yönelik sınıf gelişim düzeyi puan ortalamaları	103
Şekil 11. Uygun olmayan kelime seçimi problemine yönelik örnek öğrenci ürünü	107
Şekil 12. Uygun olmayan kelime seçimi problemine yönelik örnek öğrenci ürünü	108
Şekil 13. Metni aniden başlatma/bitirme problemine yönelik örnek öğrenci ürünü	109
Şekil 14. Metni aniden başlatma/bitirme problemi olmayan örnek öğrenci ürünü	110
Şekil 15. Formal yazım kurallarına dikkat etmeme ve noktalama işaretleri kullanmama problemlerine yönelik örnek öğrenci ürünü.....	111
Şekil 16. Birinci döngüde gerçekleştirilen adımlar	115
Şekil 17. Farklılıklara saygı ilkesi ile bağdaşmayan fikirler ifade etme problemini ortadan kaldırmaya yönelik çalışma yaprağı örneği-I	116
Şekil 18. Farklılıklara saygı ilkesi ile bağdaşmayan fikirler ifade etme problemini ortadan kaldırmaya yönelik çalışma yaprağı örneği-II	117
Şekil 19. Önyargılı ve kalıplaşmış düşünceler ifade etme problemine yönelik öğrenci ürünü	118
Şekil 20. Önyargılar ve kalıplaşmış düşüncelerle ilgili örnek etkinlik.....	119
Şekil 21. Önyargılar ve kalıplaşmış düşüncelerle ilgili örnek değerlendirme yaprağı.	120
Şekil 22. Toplumsal cinsiyet rolleri ve klişeleştirme alt temasına yönelik hazırlanan örnek etkinlik-I.....	133
Şekil 23. Toplumsal cinsiyet rolleri ve klişeleştirme alt temasına yönelik hazırlanan örnek etkinlik-II	134

Şekil 24. Toplumsal cinsiyet rolleri ve klişeleştirme alt temasına yönelik örnek öğrenci ürünü	136
Şekil 25. İkinci döngüde gerçekleştirilen adımlar	138
Şekil 26. Şiddeti fiziksel şiddete indirgeme problemini ortadan kaldırmaya yönelik çalışma yaprağı örneği-I	139
Şekil 27. Şiddeti fiziksel şiddete indirgeme problemini ortadan kaldırmaya yönelik çalışma yaprağı örneği-II	140
Şekil 28. Üçüncü döngüde gerçekleştirilen adımlar	154
Şekil 29. Küresel ısınma temasına yönelik hazırlanan örnek etkinlik-I	156
Şekil 30: Küresel ısınma temasına yönelik hazırlanan örnek etkinlik-II	157
Şekil 31. Küresel ısınma temasına yönelik hazırlanan örnek etkinlik-III	158
Şekil 32. Küresel ısınma temasına yönelik hazırlanan örnek etkinlik-IV	160

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
Ek 1. İhtiyaç Anketi.....	236
Ek 2. İlgi Anketi	237
Ek 3. Kişisel Bilgi Formu.....	238
Ek 4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	239
Ek 5. Öğrenci Günlüğü Örneği.....	240
Ek 6. Araştırmacı Günlüğü Örneği.....	242
Ek 7. Başarı Testi Örneği	246
Ek 8. B1 Düzey Konuşma Becerisi Ölçme Rubriği	252
Ek 9. B1Düzey Yazam Becerisi Ölçme Rubriği	253
Ek 10. Örnek Ders Planı ve Ders Planına Ait Etkinlik ve Değerlendirme Yaprakları	254

BÖLÜM I

GİRİŞ

Son yıllarda ulaşım, haberleşme ve iletişim teknolojileri alanlarında meydana gelen hızlı ve büyük gelişmeler sonucu tüm dünyada önemli toplumsal değişim ve dönüşümler yaşanmaktadır. Küreselleşme olarak adlandırılan ve halen devam etmekte olan bu süreç, dünya toplumlarında giderek artan bir karşılıklı bağımlılık ortaya çıkarmıştır (İçli, 2001; Lindahl, 2013). Hayatımız, işimiz, yediğimiz yemek ve toplumlarımızın kalkınması, küresel gelişmelerden etkilenmektedir (Osler, 2002). Bunun yanı sıra, bu süreçte artık her gün daha fazla insan, eylemlerinin etkilerinin yalnızca yerel düzeyde kalmayıp, aynı zamanda sınırların ötesinde insanları ve toplulukları etkileyebileceğinin de farkına varmaktadır (Lindahl, 2013).

Zencirkıran (2001), küreselleşme sürecinin paradoksal olarak kazananları ve kaybedenleri, fırsatları ve dezavantajları içinde barındırdığını ve bazı toplumsal eşitsizlikler yarattığını ifade etmiştir. Benzer bir şekilde, Güven (1999) küreselleşmenin getirdiği gerek küresel gerekse de toplumsal düzeyde ortaya çıkan çatışma, ikilem ve sorunlara dikkat çekmiştir. Zira küresel sorunlar gerçek sorunlardır ve doğası gereği yeryüzündeki her insanı etkilemektedir. Örneğin; insan hakları, çevreyi koruma, küresel ısınma gibi kavramlar ulusların sınırlarını aşarak, dünyayı ilgilendiren güncel konular haline gelmiştir (Kan, 2009) ve ülkelerin hükümetlerinin bireysel kapasitelerini aşan problemler içerdikleri için ulus ötesi ya da küresel bir müdahale gerektirmektedir (Hosack, 2011). Hal böyle olunca, bu konular tüm kozmopolit vatandaşların dikkatini çekmesi gereken konular olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, toplumların ve bireylerin, küreselleşmenin doğuracağı muhtemel sonuçlara karşı önlem alabilecek ve değişimlerden yarar sağlayabilecek yetilere sahip olmaları önemlidir (Akçay, 2003). Gençlerin yaşadıkları dünya hakkında bilgilendirilmelerini ve aktif vatandaşlar olmalarını sağlayacak ve kendi geleceklerini nasıl şekillendirebileceklerini ve fark yaratabileceklerini anlamalarına imkân verecek becerilerle donatılmaları gerekmektedir (Osler, 2002). Bunu sağlamanın başlıca yolu ise eğitimidir. Zira, eğitim, sadece küreselleşmeye uyum ya da entegre sorunu için değil, aynı zamanda küreselleşmenin yarattığı sorunları aşmak için de bir araçtır (Akçay, 2003). Bu bağlamda eğitim sistemi ve okullardan beklenen, küresel farkındalığa sahip sorumlu vatandaşlar yetiştirmesidir. Kirkwood (2001, s. 11) küresel farkındalığa sahip kişileri "yüksek teknoloji becerilerine,

çağdaş dünya hakkında geniş kapsamlı disiplinler arası bilgilere ve uyum, esneklik ve küreselleşen dünyaya etkin bir şekilde katılım için dünya görüşüne sahip olanlar" olarak tanımlamıştır.

Eğitim yoluyla yetiştirilecek olan bireylerin daha adil ve insancıl bir dünyaya katkı sunma konusundaki muhtemel rol ve görevleri göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin küresel konulara olan farkındalıklarını artırmalarına, eleştirel ve yaratıcı düşüncelerine ve iş birliği içinde çalışmalarına imkân verecek eğitim ortamları sunmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda son zamanlarda dünya çapındaki eğitim sistemlerinde küresel eğitim eğiliminin önem kazandığı görülmektedir (Brunell, 2013; Cates, 2002; Focho, 2010; Kirkwood, 2001; Lindahl, 2013; Osler, 2002; Yakovchuk, 2004). Cates (2002, s.41) küresel eğitimi; küresel sorunların çözümü için öğrencilerin dünya vatandaşlarının ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve sorumluluklarla güçlendirilmesi amacı ile öğretim yapma olarak tanımlamıştır. Provo'nun (1993) küresel eğitim tanımı ise; dünya sorunlarını öğrencilere tanıtmak, onlara ilgili bilgileri sağlama ve çözümlerine yönelik çalışmalarına yardımcı olacak becerileri geliştirme süreci (Akt. Cates, 2002) şeklindedir.

Focho (2010), küresel eğitimin amaçlarından birinin kültürlerarası farkındalık ve duyarlılık olduğunu ifade etmiştir. Küresel eğitim yoluyla yetiştirilecek küresel vatandaşlar dünyada gerçekleşen olaylardan ilham almalı ve çevreyi korumayı, barış ve adalet için savaşmayı, toplumsal cinsiyet eşitliğini aramayı, teknolojiyi insanın yararına kullanmayı ve yoksulluğu, savaşı ve hastalıkları azaltmayı amaçlamalıdır. Osler (2002) birbirine bağımlı bir dünyada birlikte yaşamaya yönelik eğitimin tercihe bağlı ekstra bir eğitim olmayıp önemli bir temel olduğunu savunmuştur. Lindahl'a (2013) göre, pek çok toplumda eğitimin amaçlarından biri, öğrencilerin kendi topluluklarının refahını arttırabilecek sorumlu vatandaşlar olarak gelişmelerine yardımcı olmasıdır. Bu çerçevede, eğer bir toplumun ihtiyacı küresel konulara ilişkin farkındalığı yüksek, küresel vatandaşlar yetiştirmekse, eğitim ve öğretim programları da bu beklenti ve ihtiyaçlara paralel olarak tasarlanmalıdır. Zira, eğitim yoluyla yetiştirilecek olan insanların özelliklerinin belirleyicisi eğitim programlarıdır (Gültekin, 2013).

Küresel konuların resmi programlarda kendine yer bulması ise daha çok "Vatandaşlık Bilgisi", "Tarih", "Coğrafya", "Sosyal Bilgiler" ya da benzeri dersler yoluyla olmaktadır. Buna karşın; küresel konuların tek bir ünite ya da disiplinin çerçevesi ile sınırlı olamayacağı düşüncesinden hareketle, belirli derslerde ve ayrı ünitelerde ele alınması yerine, tüm programlara ortak bir bağlantı alanı olarak entegre edilmesinin daha

etkili olacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, küresel eğitim tek başına küresel konular hakkında bilgi verme ile sınırlı olmamalı, daha ziyade önemli konularda eleştirel tartışmaları da içermelidir. Bu bağlamda, Omidvar ve Sukumar'ın (2013, s.152) küresel eğitimin programlardaki yerine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Küresel konuların eğitimin tüm alanlarındaki bir programa uygun olup olmadığı ya da programı geliştirip geliştirmede; programa ve elde edilecek sonuçların neler olduğuna ilişkin görüşlerimize bağlıdır. Gerçek bir program bazı okuryazarlık becerilerini geliştirmek ya da bir okul ya da üniversitede verilen bir dersteki belirli bir konu alanını öğretmek için önceden belirlenmiş bazı öğrenme materyalleri değildir, geçmişte algılandığından çok daha kapsamlı olma eğilimindedir. Aslında sosyal işlevlerini daha verimli bir şekilde yerine getiren çok yönlü vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu, tek bir konu alanı bilgisinin edinilmesiyle kazanılamaz; daha ziyade öğrenenlerin günlük yaşamlarında kapsamlı bir biçimde işleyen önemli bir önkoşul olarak bilişsel becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir.

Küresel eğitim bağlamında programları daha fazla içerikle doldurmak yerine, evrensel unsurlar içermesi ve diğer konu alanları ile entegre edilme potansiyelleri nedeniyle çevre, insan hakları, toplumsal cinsiyet, azınlıklar, marjinalleşme ve ayrımcılık, yoksulluk, savaş, çatışma ve şiddet, küreselleşme, göç ve göçmenlik, yolsuzluk ve gücün kötüye kullanılması gibi konuların ele alınması önerilmektedir. Bu yapılırken, sınıf içerisinde gerçekleştirilen öğrenmeler ile toplumsal güncel olaylar arasında bağlantı kurmaya çalışmak, öğrencilere bir çalışma konusunun diğerleri ile ve dış dünyayla nasıl bağlantılı olduğu üzerinde düşünmelerini isteyerek onlara konu alanları arasındaki bağlantıları kurmaları konusunda yardımcı olmak faydalı olabilir (Carr, 2013).

1.1. Problem

Omidvar ve Sukumar (2013), küresel sorunlara karşı ilgisiz ve kayıtsız bir tavır takınmayı, aynı gemide seyahat eden yolcuların, bulunduğu yeri delen birine, kendilerine zarar vermeyeceğini düşünerek müdahale etmemelerine benzetmiş ve küresel sorunlarla ilgilenmenin tüm küresel vatandaşların sosyal sorumluluğunun bir parçası olduğunu ifade etmişlerdir. Küresel sorunların anlaşılması, öğrencileri dünyanın herhangi bir yerinde gerçekleşen olayların doğrudan ya da dolaylı olarak kendilerini de etkileme potansiyeline sahip olduğunun farkına varmalarını amaçlamaktadır. Benzer bir şekilde, kendi eylemleri veya çevrelerinde olanlar da başkalarını etkileyebilir. Örneğin, başka ülkelerdeki savaş

veya yoksulluğu, bireylerle hiçbir ilgisi olmadığı için ciddiye almamak doğru bir yaklaşım olmaz. Bu durum iş kıtlığına, yiyecek kıtlığına, suç ve güvensizliğe yol açabilecek mülteci veya göçmen akınına yol açabilir, hatta aynı adaletsizliklerden muzdarip iseler ulusları savaşa gitmek için tahrik de edebilir. Ve tüm bunlar barış ve refah ülkelerinde bile birçoklarını etkileyebilir (Focho, 2010).

Bu sorunlara karşı farkındalık geliştirmek eğitim bağlamlarında ele alındığında, küresel sorunları öğrencilere tanıtmak, onlara ilgili bilgileri verme ve çözümlerine yönelik çalışmalarına yardımcı olacak becerilerini geliştirmenin önemi ortaya çıkmaktadır. Ancak sınıfa gerçek dünyanın nasıl getirileceği bir sorundur (Erfani, 2012). Yukarıda verilen bilgiler de göz önünde bulundurulduğunda, bireylere küresel konulara ilişkin farkındalık kazandırılmasında küresel konuların belirli derslerde sınırlı bir şekilde ele alınmasının anlamlı ve etkili bir öğrenmeyle sonuçlanmayacağı; dolayısıyla tüm programlar içerisine entegre edilmesinin daha etkili olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda küresel eğitimin etkili bir biçimde uygulanabileceği alanlardan birinin yabancı dil programları olduğu söylenebilir. Nitekim son yıllarda, dünya çapında İngiliz dili öğretimi (ELT) alanında pek çok eğitimci İkinci Dil Olarak İngilizce (ESL) ve Yabancı Dil Olarak İngilizce (EFL) öğrenimi için küresel eğitimin önemine değinmişlerdir (Arıkan, 2009; Cates 1997; 2000; 2002; Chowdhury, 2013; Dyer & Bushell 1996; Erfani, 2012; Focho, 2010; Gürsoy, 2010; Gürsoy & Salı, 2014; Jacobs & Cates, 1999; Jacobs & Goatly 2000; Kruger, 2012; Omidvar & Sukumar, 2013; Sağlam & Gürsoy, 2010; Serrano, 2008; Salı & Gürsoy, 2014; Yakovchuk, 2004; Yamashiro & McLaughlin, 1999). Salı ve Gürsoy'a (2014) göre küresel eğitim, çevre tahribatı, yoksulluk ve sosyal eşitsizlik gibi küresel sorunların öğrenme sürecine entegre edilmesini amaçlayan oldukça yeni bir dil eğitimi yaklaşımıdır. Chowdhury (2013), İngiliz dili öğretiminin büyük küresel konulardan izole bir şekilde gerçekleştirilemeyeceğini savunmuştur. Yakovchuk'a (2004) göre, eğitim bağlamımızda yabancı dil eğitimine küresel bir bakış açısı getirmek hayati öneme sahiptir. Byram (2003) dil eğitimcilerinin ana görevinin yalnızca dil öğretmek olmadığını; daha ziyade gençlere başka yollarla düşünme, değer verme ve davranma deneyimini öğretmek olduğunu iddia etmiştir. Cates (1997), Focho (2010) ve Marshal'a (2007) göre ise yabancı dil derslerinde belirli bir ölçüde diğer derslerde olmayan konu esnekliği mevcuttur. Bu bağlamda Rivers düşüncelerini (1976, s. 96), 'Dil öğretmenleri olarak bizler en şanslı öğretmenleriz-tüm konular bizim. Öğrencilerin iletişim kurmak, okumak istedikleri her şey bizim konumuzdur' (Akt. Jacobs & Cates, 1999) şeklinde ifade etmiştir. Benzer bir şekilde Hosack (2012), temelde dil öğretmenlerinin çalışabilecekleri

konu çeşitlerinde çok az kısıtlama olduğunu ve bu durumun öğretmenlerin sınıfta çok kapsamlı önemli sosyal ve kültürel konularla bağlantı kurmalarını mümkün kıldığını belirtmiştir. Yakovchuk (2004) yabancı dil derslerinin en az iki (aslında daha fazla) dil ve kültür arasında bir buluşma noktası olduğunu ve bunun bile küresel bakış açısı yolunda bir adım olduğunu iddia etmiştir. Jacobs ve Cates (1999), dil öğretmenlerinin öğrencilerin dil yeterliklerini geliştirirken, dünyanın daha iyi bir yer olmasında rol oynayabileceklerini ifade etmiştir. Cates'e (2000) göre, yabancı dil öğretiminde küresel eğitim yaklaşımı; uluslararası konular üzerinde odaklanma, küresel konular etrafında inşa edilmiş dersler, öğrencileri daha geniş bir dünyaya bağlayan sınıf etkinlikleri ve sosyal sorumluluk ve dünya vatandaşlığı gibi kavramlar yoluyla sınıf içi öğretime küresel bir bakış açısı entegre etmeyi gerektirmektedir.

Küresel konuların dil öğretim programlarına entegre edilmesi Avrupa Konseyi'nin ortaya koyduğu bir çerçeve programı olan Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (Common European Framework of Reference for Languages [CEFR] tarafından da önerilmektedir (Çavdar, 2006; Erfani, 2012). Bu program, Avrupa Konseyi'ne üye ülkelerin modern yabancı dillerin eğitim-öğretim sürecinin her aşamasında başvurabilecekleri genel bir çerçeve olup Avrupa ülkelerinde dil öğretim programları, program kılavuzları, sınav ve ders kitapları gibi konulardaki çalışmalar için ortak bir temel oluşturmayı amaçlamaktadır (Council of Europe, 2001, 2002). Avrupa Birliğine bağlı üye ülkeler adına Avrupa Konseyi'nin modern diller alanındaki politik hedefleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1. Tüm Avrupalıları, yalnız eğitim sistemleri, kültür ve bilim konularında değil, ticari ve sanayi alanlarında da gittikçe yoğunlaşan uluslararası hareketlilik ve sıkı iş birliğinden kaynaklanabilecek sorunlara uygun bir şekilde hazırlamak,
2. Karşılıklı anlayış ve hoşgörüyü, kimlik ve kültürel çeşitliliğe saygıyı, daha etkili bir uluslararası bildirişim aracılığıyla artırmak,
3. Az öğretilen dilleri de içeren ulusal ve yöresel dillerin bilinmesini sağlayarak Avrupa'daki kültürel yaşamın zenginlik ve çeşitliliğini korumak ve geliştirmek,
4. Çok dilli ve çok kültürlü Avrupa'nın gereksinimlerini karşılamak için, Avrupalıların dilsel ve kültürel sınırları aşarak birbirleriyle bildirişim kurabilmelerini artırmak,

5. Etkileşim içinde olan Avrupa’da bildirişimi sağlayabilmek için gerekli becerilere sahip olmayan bireylerin dışlanması doğabilecek tehlikeleri önlemek (Council of Europe, 2001, s.5).

CEFR, dil öğrencilerinin değişen dünyaya hazırlanmalarında “küresel olarak düşünmelerini ve yerel olarak hareket etmelerini” önermiştir (Erfani, 2012). Byram (1997) ise dil eğitiminin küresel pazardaki rekabet gücünü artırıcı zorunlu bir eğitim olarak değil, ilköğretimden başlayarak yaşam boyu yetişkin eğitime kadar, öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunan genel eğitimin bir parçası olarak görülmesi gerektiğini belirtmiştir. Osler ve Starkey’e (2015) göre, dil öğretimi ve öğrenimi, sadece araçsal olanın ötesine geçmeyi amaçlamaktadır. Dil öğrenme, iş amaçlı bile olsa, eşitlik temelinde kültürlerarası iletişimi destekleyen hümanist eğitimin bir parçasıdır. Yoshihara’ya (2011) göre ise, dil derslerinin bilinçlendirme ve kişisel ve toplumsal değişim için bir alan olarak görülmesi gerekmektedir.

Yukarıda görüldüğü gibi alan yazın, küresel konuların dil derslerine entegre edilmesinin önemini altını çizmektedir. Bununla birlikte, küresel sorunların sadece materyal geliştirmede değil, aynı zamanda ders tasarımında ve öğretim yöntemlerinde de ele alınması gerekmektedir (Erfani, 2012). Küresel eğitimi savunan dil eğitimcilerinden Provo (1993), öğretimde okuma parçaları, diyaloglar ve tartışmalar kullanma gereğini belirtmiş ve içeriğin önemli dünya sorunları konusunda öğrencileri bilgilendirecek ve onları çözümlerine yönelik düşünmeye teşvik edecek şekilde tasarlanmasını önermiştir (Akt. Cates, 2002). Bunu yapmanın mümkün olan pratik yollarından biri; küresel konuların dil sınıflarında ana konu olarak kullanılması olabilir. Pek çok araştırmacı yabancı dil öğretimi metodolojisinde içerik temelli öğretimi özellikle küresel konuların öğretimi ile bağlantılı olarak savunmaktadırlar (Cates; 1997, 2000; Crandal, 1993; Gürsoy, 2010; Met, 1991; Prodromou, 1992; Serrano, 2008; Swenson & Cline, 1993). İçerik temelli öğretim dilbilgisi, işlevler ya da durumlar yerine; temalar ve konular etrafında düzenlenir. Brinton, Snow ve Wesche (1989) ve Mohan (1986) gibi içerik eğitimcileri dilin dünyayı öğrenmede bir araç olduğunu vurgulamakta ve sınıf içi öğretimde motive edici temaların ve otantik materyallerin kullanımını önermektedirler. Bu çalışmada da küresel konuların, içerik temelli dil öğretim yaklaşımının tema-temelli (theme-based) modeline göre yabancı dil dersine entegre edilmesinin daha etkili olacağı düşünülmektedir. İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenildiği eğitim ortamları için tasarlanan tema-temelli modelde odak noktası yabancı dildir; ancak yabancı dil dersleri

tüm becerilerin öğretileceği şekilde belirli bir konu veya tema çerçevesinde şekillendirilir. Tema temelli modelde temel amaç; öğrencilerin belirli konu alanları içinde yabancı dil yeterliklerini geliştirmeye yardımcı olmaktır (Brinton, Snow & Wesche, 1989, 19). Bu bağlamda tema temelli yaklaşım, yabancı dil öğretimine küresel konuların entegrasyonu için uygun koşulları sağlamaktadır. Öğrenciler bu sayede sadece dil becerilerini geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda dili, küresel konulardan türetilen bağlamlarla anlamlı iletişim kurmada kullanmaktadırlar. Ayrıca, bu tür bir yaklaşım, öğrencilerin bu sorunlar karşısında farkındalık, beceri ve olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Gürsoy & Salı, 2014). Hauschild, Poltavtchenko ve Stoller (2012) de bu tür bir tema-temelli öğretimin, öğrencileri eleştirel düşünmeye teşvik edip, onlara gerçek dünya bilgisi sağlayacağını; onların motivasyonunu artırarak, öğrenen özerkliğini teşvik edeceğini ifade etmişlerdir.

Bu çalışmada yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda İngilizce eğitiminin dilbilgisi, kelime bilgisi ve iletişim becerilerinin öğretimi ile sınırlı olmaması düşüncesinden hareket edilmiştir. Dil eğitimi öğrencilerin dünyada yaşanan sorunlara karşı farkındalığı ve duyarlılığı yüksek, bu sorunları farklı bakış açılarından analiz edebilecek küresel vatandaşlar olarak yetiştirilmesi çabalarını da kapsamalıdır. Dil öğretmenleri sosyal sorumluluk göstererek küresel eğitimi derslerinde kullanmalıdır.

Dil eğitiminde küresel eğitim yaklaşımı son yıllarda pek çok araştırmanın konusu olsa da, (Bushell & Dyer, 1994; Cates; 1997, 2000; 2002; Chowdhury, 2013; Crandal, 1993; Dyer & Bushell 1996; Erfani, 2012; Focho, 2010; Jacobs & Cates, 1999; Jacobs & Goatly 2000; Kruger, 2012; Met, 1991; Omidvar & Sukumar, 2013; Prodromou, 1992; Serrano, 2008; Swenson & Cline, 1993; Yakovchuk, 2004; Yamashiro & McLaughlin, 1999) Türkiye alan yazınında küresel konuların dil derslerine entegre edilmesine yönelik çalışmalar oldukça kısıtlıdır (Arıkan, 2009; Gürsoy, 2010; Gürsoy & Salı, 2014; Gürsoy & Sağlam, 2011; Sağlam & Gürsoy, 2010; Salı & Gürsoy, 2014). Örneğin; İngilizce dil bilgisi derslerini çevresel barış eğitimi ile ilişkilendiren Arıkan (2009), bu yaklaşımın yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek etkili bir strateji olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gürsoy (2010) çevre eğitiminin yabancı dil derslerine içerik / tema-temelli yaklaşımlarla entegre edilmesinin yabancı dili anlamlı ve amaçlı bir şekilde öğrenmek ve çevre farkındalığı kazanmak gibi çoklu faydaları olduğunu ifade etmiştir. Gürsoy ve Salı'nın (2014) çalışmasında, yabancı dil öğretmen adaylarının küresel konulara olan farkındalıklarını artırmak için tasarlanmış seçmeli bir derse [Global Issues in Language Education (GILE)–based course] karşı öğretmen adaylarının olumlu tutum geliştirdikleri

sonucuna varılmıştır. Sağlam ve Gürsoy'un (2010) çalışmasında ise, İngilizce öğretmen adaylarının çevre problemlerine ilişkin farkındalık sahibi oldukları, ancak çevre problemlerinin çözümüne yönelik olarak gerekli adımları atmadıkları ortaya çıkmıştır. Görüldüğü gibi, alan yazın incelendiğinde küresel konular bağlamında eylem araştırması yöntemiyle ve tema-temelli dil öğretimi yaklaşımıyla farklılıklara saygı, toplumsal cinsiyet eşitliği veya küresel vatandaşlığa ilişkin farkındalık gelişimi için yapılmış herhangi bir araştırmaya rastlanılamamıştır. Bu nedenle, bu çalışmanın ilgili alan yazındaki boşluğun doldurulmasına katkı sağlayacağı; gerek yabancı dil öğretiminde temel dil becerilerinin geliştirilmesi ve küresel konulara ilişkin farkındalık kazandırılması, gerekse tema-temelli yaklaşımla ele alınacak program geliştirme çalışmalarına önemli bir kaynak olacağı; farklılıklara saygı, toplumsal cinsiyet eşitliği ve küresel ısınma konularına ilişkin farkındalık gelişimi için yapılması gereken düzenlemeler ve bu süreçte karşılaşılabilecek problemlere ve olası çözüm yollarına ilişkin detaylı bilgi sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, yükseköğretim öğrencilerinde temel dil becerileri ve küresel konulara ilişkin farkındalık gelişimi sağlamak amacıyla, İTDÖY'ün tema-temelli modeline dayalı olarak bir yabancı dil dersi programı hazırlanmıştır. Ancak araştırmanın sınırlılığı ve öğrenci ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda, ayrıntılı bilgi toplamak amacıyla küresel konuların tamamı yerine, bunlar arasında yer alan *farklılıklara saygı, toplumsal cinsiyet eşitliği ve küresel ısınma* temaları üzerinde yoğunlaşmıştır. Araştırmada tema-temelli model çerçevesinde hazırlanan küresel konular temalı İngilizce öğretiminin yükseköğretim öğrencilerinde temel dil becerileri ve küresel birer konu olan farklılıklara saygı, toplumsal cinsiyet eşitliği ve küresel ısınmaya ilişkin farkındalık geliştirmeyi ne oranda desteklediği araştırılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi “**İçerik temelli dil öğretim yaklaşımının (İTDÖY) tema-temelli modeline dayalı olarak gerçekleştirilen İngilizce öğretiminin, yükseköğretim öğrencilerinde temel dil becerileri ile küresel konulara yönelik farkındalığın gelişimine katkıları nasıldır?**” şeklinde ifade edilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı İTDÖY'ün tema-temelli modeline dayalı olarak gerçekleştirilen İngilizce öğretiminin yükseköğretim öğrencilerinde temel dil becerileri ile küresel konulara yönelik farkındalığın nasıl geliştirilebileceğini ve uygulamada

karşılaşılabilecek sorunların nasıl giderilebileceğini araştırmaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Tema-temelli modele dayalı olarak gerçekleştirilen İngilizce öğretimi, yükseköğretim öğrencilerinin dil becerilerinin gelişimine nasıl katkı sağlamaktadır?
2. Tema-temelli modele dayalı olarak gerçekleştirilen İngilizce öğretimi, yükseköğretim öğrencilerinde küresel konular olan;
 - a) Farklılıklara saygı konusunda farkındalık gelişimine nasıl katkı sağlamaktadır?
 - b) Toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda farkındalık gelişimine nasıl katkı sağlamaktadır?
 - c) Küresel ısınma konusunda farkındalık gelişimine nasıl katkı sağlamaktadır?
3. Tema-temelli modele dayalı olarak gerçekleştirilen İngilizce öğretimi kapsamında temel dil becerileri ve küresel konulara ilişkin farkındalık gelişimi sürecinde karşılaşılan sorunlar nelerdir?
4. Öğrencilerin Tema-temelli modele dayalı olarak gerçekleştirilen eylem araştırması sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim tartışmaya son derece açık bir alandır. Eğitim sistemlerinin amaç ve yapıları, sosyal, siyasi, tarihi ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan pek çok sebepten ötürü toplumdan topluma büyük ölçüde değişmektedir. Yine de pek çok toplumdaki eğitimin ortak amaçlarından biri; öğrencilerin toplumlarının iyiliğine katkıda bulunabilecek sorumlu vatandaşlar olarak yetişmelerine yardımcı olmasıdır (Lindahl, 2013). Bu amacını kurumları, programları ve öğretmenleri vasıtasıyla yerine getirir (Bulut, 2006). Bu anlamda eğitim sistemimizin en üst kademesini oluşturan yükseköğretim kurumlarının küresel konulara karşı farkındalık ve duyarlılık sahibi dünya vatandaşları yetiştirme konusunda sorumluluğa ve liderlik pozisyonuna sahip oldukları söylenebilir. Nitekim Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Organizasyonunun 5-9 Ekim 1998 tarihlerinde düzenlediği Dünya Konferansı'nda, yirmi birinci yüzyıl için yükseköğretimin amaçları arasında; daha iyi bir gelecek yaratmak için (a) küresel,

bölgesel ve yerel sorunların çözümünde aktif olarak yer almak, (b) hoşgörü, uzlaş, barış içeren bir kültürü küresel ve bölgesel düzeyde geliştirerek, entelektüel ve ahlaki dayanışmaya dönüşmesini sağlamak (UNESCO 2000) maddeleri yer almaktadır. Bu bağlamda Sılay (2010), üniversitelerin bireylerin birbirleriyle ve toplumla ilişkilerini şekillendirmede kuvvetli etkileri olduğunu ve hem öğrencilerinin hem de toplumun yararına temel insanî nitelikleri geliştirmek için birçok fırsata sahip olduklarını belirtmiştir. Gülmez (2001) ise yükseköğretim kurumlarının değişik biçimlerde insan hakları için eğitime yapabileceği katkılardan söz etmiş, insan haklarına, adalete, demokrasi uygulamasına, mesleki etiğe, yurttaşlığa ve sosyal sorumluluğa ilişkin bilgi, değer ve davranışların ders programlarına konulmasının düşünülmesi gerektiğini vurgulamıştır. Zira, yükseköğretimde programlar çok ayrıntılı olmayıp, ilköğretim ve ortaöğretim programlarına göre esasları daha az belirgindir ve dersler büyük ölçüde üniversite öğretim elemanlarının inisiyatifindedir (Yüksel, 2002). Dolayısıyla her öğretim elemanının öğrenci, konu alanı ve toplum ihtiyaçları doğrultusunda kendi programını tasarlama tasarrufuna sahip olduğu söylenebilir.

Yukarıdaki bilgiler doğrultusunda tüm eğitim kademelerinde öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının öğrencilerde küresel konulara ilişkin farkındalık gelişimi için programlarda gerekli düzenlemeleri yapmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının bu düzenleme becerilerini kazanmaları ve geliştirmelerinde eylem araştırmaları önemli katkılar sağlayabilir. Zira eylem araştırmaları, öğretmenlerin kendi uygulamalarını gözlemlemeleri veya bir problemin ve bir eylemin olası yönünü incelemeleri için sistematik ve düzenli bir yoldur (Dinkelman, 1997; McNiff, Lomas & Whitehead, 1996; Akt. Johnson, 2014). Bu bağlamda, temelli bir yaklaşımla küresel konulara ilişkin farkındalık gelişimine yönelik uygulanacak bir eylem araştırmasının, araştırmacıya program geliştirme konusunda, öğrencilere de söz konusu konulara ilişkin farkındalık gelişimi için gerekli bağlamı sağlayabileceği söylenebilir.

Omidvar ve Sukumar (2013), küresel eğitimin dengeli bir öğretimin belkemiği olduğunu ve dil öğretimi alanında da uygulanabileceğini iddia etmiş; böyle bir uygulamanın öğrencilerin hem küresel farkındalıklarının hem de dil yeterliklerinin gelişmesini sağlayacağını savunmuşlardır. Benzer bir şekilde, Focho'ya (2010) göre İngilizce (veya herhangi bir dil) dersleri küresel eğitimin gerçekleşmesi için ideal bir fırsat sunmaktadır. Zira dil öğrenimi / öğretimi toplumsal bağlam olmadan eksiktir ve dil herhangi bir alana özgü olmadığı için, öğrencilerin ilgilendiği konuları tartışmak ve tüm

küresel konuları ele almak için uygun bir bağlam sağlamaktadır. Bu konuda, Gürsoy ve Salı (2014) yabancı dil öğretiminin tema temelli yaklaşım çerçevesinde, öğrenme ortamına bağlam olarak, küresel sorunların entegrasyonu için uygun koşulları sağlayan çalışma alanlarından biri olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler bu sayede sadece dil becerilerini geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda küresel konulardan türetilen bağlamlarla anlamlı iletişim kurmada dili kullanırlar. Ayrıca bu tür bir yaklaşım, öğrencilerin bu sorunlar karşısında farkındalık, beceri ve olumlu tutum geliştirmelerine de yardımcı olacaktır (Gürsoy & Salı, 2014). Dil öğretmenleri İngilizce öğretimi için içeriği bir araç olarak kullandıklarında, öğrencilere sadece dil becerilerini geliştirme imkânı değil, aynı zamanda hem yerel hem de küresel anlamda daha bilgili olma fırsatı sağlamaktadırlar (Hauschild vd., 2012).

Yukarıdaki bilgiler ışığında ve üniversitelerde yabancı dil öğretiminin genel İngilizce yeterliliğinden fazlasını sağlamak zorunda (Genç, 2011) olduğu düşüncesinden hareketle, konunun tema-temelli bir yaklaşımla ele alınması ihtiyacı doğmuştur. İngilizce derslerinde küresel eğitime dayalı çalışmaların azlığı göz önünde bulundurulduğunda küresel eğitim kapsamında düzenlenen bir İngilizce öğretiminin etkililiğini araştırmaya yönelik yapılacak bir araştırmanın alanyazına katkıda bulunabileceği düşünülmüştür.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmanın sayıtları aşağıda sunulmuştur:

1. Öğrencilerin ölçme araçlarını yanıtlarken gerçek beceri, duygu ve düşüncelerini içtenlikle yansıttıkları varsayılmaktadır.
2. Öğrencilerin araştırmada yapılan gözlemler süresince doğal davrandıkları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda sunulmuştur:

1. Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Meslek Yüksekokulu Turizm ve Seyahat İşletmeciliği programı ikinci sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 24 kişilik öğrenci grubundan toplanan verilerle sınırlıdır.

2. Araştırma sürecinde öğrencilerin farklılıklara saygı, toplumsal cinsiyet eşitliği ve küresel ısınmaya ilişkin farkındalıklarında meydana gelen gelişime ilişkin bulgular uygulama sürecinde elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Araştırma sürecinde öğrencilerin temel dil becerilerinde meydana gelen gelişime ilişkin bulgular uygulama sürecinde elde edilen verilerle sınırlıdır.
4. Araştırma sürecinde yaşanan problemlere ilişkin bulgular, uygulama sürecinde elde edilen verilerle sınırlıdır.
5. Araştırmadan elde edilen sonuçlar yalnızca araştırmaya katılan çalışma grubu ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

İçerik temelli dil öğretim yaklaşımı (İTDÖY): Öğretimin, dil bilimsel veya başka bir tür ders programı yerine, öğrencilerin öğrenecekleri içerik veya bilgi çerçevesinde düzenlendiği bir yabancı dil öğretim yaklaşımıdır (Richards & Rodgers, 2001).

Tema-temelli model: Dil derslerinin belirli temalar veya konular etrafında yapılandırıldığı içerik temelli dil öğretim yaklaşımı modelidir (Brinton, 2001).

Temel dil becerileri: Avrupa Dil Pasaportunda; dinlediğini anlama, okuduğunu anlama, konuşma (karşılıklı konuşma, sözlü anlatım) ve yazma (yazılı anlatım) olmak üzere dört boyutta ele alınan becerilerdir.

Küresel Eğitim: Küresel sorunların çözümü için öğrencilerin dünya vatandaşlarının ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve sorumluluklarla güçlendirilmesi amacı ile yapılan öğretim (Cates, 2002, s. 41).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öncelikle araştırma konusuna yönelik kuramsal bilgilere yer verilmiş, ardından içerik temelli / tema-temelli yaklaşım, küresel eğitim, küresel konuların tema-temelli yaklaşımla yabancı dil derslerine entegre edilmesi konularında yapılan yurt içi ve yurt dışı araştırmalar tanıtılmıştır.

2.1. Kuramsal Açıklamalar

Kuramsal açıklamalar kapsamında, yabancı dil öğretiminde kullanılan yaklaşımlardan kısaca söz edilmiş, ardından çalışmanın temelini oluşturan içerik temelli dil öğretim yaklaşımının ne olduğu, tarihsel gelişimi, kuramsal temelleri, yaklaşımın öngördüğü öğrenme-öğretme-süreci, faydaları ve sınırlılıkları açıklanarak modelleri hakkında bilgi verilmiş, küresel eğitim ve dil öğretiminde küresel konulara yer verilmesi arasındaki bağlantılar açıklanmıştır.

Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yaklaşımlar

Öğretimin bütün alanlarında olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de zaman içerisinde geliştirilmiş olan çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yöntemlerin hiç biri mükemmel değildir ve hepsinin üstünlükleri olduğu gibi sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu nedenle eğitimcilerin bu yöntemlerin her birinin üstün ve zayıf yönlerini bilerek, öğrenme-öğretme süreçlerinde bir yöntemin zayıf kaldığı noktayı, bir diğer yöntemin üstünlüğü ile telafi edecek bir yaklaşım içerisinde olmaları önemlidir. Türkiye’de yabancı dil öğretiminde sıklıkla yaşandığı belirtilen sorunlara (Can & Işık-Can, 2014) çözüm arayışında, dil eğitimcilerinin bu yaklaşımlar hakkında bilgi, beceri ve olumlu tutum içerisinde olmaları son derece önemlidir.

Yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan ve Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü’nce de kullanımı onaylanan yöntemler şu şekilde sıralanmıştır:

Dilbilgisi - Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)

Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem (Direct Method)

Doğal Yöntem (Natural Method)

İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method)

Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method)
 İletişimsel Yöntem (Communicative Method)
 Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)
 Telkin Yöntemi (Suggestopedia)
 Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning)
 Sessizlik Yöntemi (The Silent Way)
 Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)
 İşitsel-Görsel Yöntem (Audiovisual Method)
 Görev Temelli Yöntem (Task-Based Method)
 İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method) (Akt. Memiş & Erdem, 2013).

Bu yöntemlerin her biri hakkında uzun açıklamalarda bulunmak mümkündür, ancak bu çalışmada temel alınan dil öğretim yaklaşımı içerik temelli dil öğretim yaklaşımı olduğundan aşağıda bu yaklaşımla ilgili ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

2.1.1. İçerik Temelli Dil Öğretim Yaklaşımı (İTDÖY)

İTDÖY her ne kadar yeni bir dil öğretim yaklaşımı olmasa da, dünya çapındaki ESL ve EFL programlarında çok etkili olduğu kanıtlanmış olduğu için son yıllarda uluslararası yabancı dil öğretimi alanında sistemli bir şekilde araştırılan bir yaklaşım haline gelmiştir. Bu yaklaşım, insanların bir dili ilk önce öğrenmek ve daha sonra kullanmak yerine, o dili gerçek hayatta kullanarak öğrendikleri ilkesine dayanmaktadır (Brinton vd., 1989). İTDÖY, yabancı dil ediniminde anlam ve içeriğin art arda değil; aynı anda edinilmesini gerektiğini savunur (Yalçın, 2013). Stryker ve Leaver (1997, s.5) bu yaklaşımı; *felsefi bir yönelim, metodolojik bir sistem, tek bir ders için bir izlen tasarımı veya aynı zamanda tüm bir eğitim programı için bir çerçeve* olarak tanımlamışlardır.

Geleneksel dil öğretim metotlarından farklı özelliklere sahip olan bu yaklaşım, öğretimin dil bilimsel veya bir başka tür ders programı çerçevesinde gerçekleştirilmesi yerine, öğrencilerin öğrenecekleri içerik veya bilgi çerçevesinde düzenlendiği bir dil öğretimi yaklaşımına işaret eder (Richards & Rodgers, 2001). Başka bir ifade ile, öğrenilen dilde, içerikten ayrı olarak dil öğretme çabasına girilmeden, içerik veya bilginin öğretilmesidir (Krahnke, 1987). Bu öğretim yaklaşımında yabancı dil, öğrencilerin farklı durumlarda düşüncelerini ifade etmelerinin yanı sıra, konu alanını kavramada bir araç olarak da kullanılmaktadır (Amutha, 2017).

Snow, Met ve Genesee (1989) İTDÖY'ün dil öğretiminde, dilin, amaca yönelik sosyal ve akademik bağlamlarda anlamlı bir iletişim içerisinde en etkili şekilde öğrenildiği sayılına dayandığını iddia ederler. Biçimden ziyade anlamın odak noktası olduğu bu yaklaşımda, dil girdisi öğrencilerin seviyesinin biraz üzerindedir ve öğrencilerin dili anlamlı bir şekilde kullanmalarına olanak sağlanması amaçlanmaktadır (Castro-García, 2017). Öğretim programının tasarlanması genel bir konunun esas alınarak, alt başlıklara, haftalara ve ders saatlerine uygun bölümlere ayrılması ile olur (Memiş & Erdem, 2013). Bu yaklaşıma göre, içerik hangi dil bilgisi konusunun işleneceğini ve bu konuların nasıl sıralanacağını belirler (Brinton vd., 1989). Dolayısıyla öğrencilerin içerik üzerinde çalışması, dil bilgisi kurallarını da özel bir çaba sarf etmeksizin öğrenmelerini beraberinde getirir. Brinton (2007) İTDÖY'ün temel varsayımlarını aşağıdaki gibi özetlemiştir:

- İTDÖY'e dayalı bir dersin merkezinde içerik yer almaktadır.
- Dil ve içerik eş zamanlı öğretilir.
- İçerik programı yönlendirir; yani içerik ne öğretileceğine ilişkin kararların başlangıç noktasıdır.
- İçerik materyalleri ile sağlanan kapsamlı girdi, dil edinimini destekler.

Bu yaklaşımda öğretim; dilbilgisi, işlevler ya da durumlar yerine; temalar veya konular etrafında düzenlenir. Dilin en etkin bir şekilde, hedef dilin kullanımı yoluyla, öğrencileri düşünmeye ve öğrenmeye güdüleyen, ilgili, anlamlı, motive edici bir içerikle öğrenildiğini savunur. Bu yaklaşımda dil öğretim hedefleri konu alanı öğretimiyle birleştirilmektedir (Snow, 2001). Dilin bir iletişim aracı olarak görüldüğü bu modelde, öğrencilerin dil ve içeriği aynı anda öğrenmesi ile çifte kazanç sağlandığı kabul edilir (Lightbown & Spada, 2006). Dil bilgisi öğretimi dil bilgisel zorluk düzeyi doğrultusunda aşamalı bir şekilde değil, verilmek istenen mesajın iletilmesinde ortaya çıkan ihtiyaçlar çerçevesinde gerçekleştirilir (Yaprak, 2015). İTDÖY'ün dayalı olduğu temel ilkeler çeşitli araştırmacılar tarafından aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

- Dil öğretimi, bilgi ve anlamın tek bir cümlede değil, anlamlı içerikte nasıl kullanıldığına odaklanır.
- Hedef dil becerileri birbirinden ayrılamaz olup tüm etkinliklere birlikte dahil olurlar.

- Dilbilgisi ayrı bir beceri olmayıp tüm dil becerilerinin bir bileşeni olarak kabul edilir.
- Dili kullanmanın temel amacı anlam aktarması yapmaktır.
- Her sınıfın benzersiz, kendine özgü birer sosyokültürel bağlam olduğu kabul edilir.
- Öğrenciler içerik alanlarını öğrenirken dile maruz kalırlar.
- İçerik alanları, öğrencilerin akademik ve/veya profesyonel ihtiyaçları ile ilgili olmalıdır.
- Öğrencilerin dil gelişimi için destek sağlanır.
- İçeriği sunmada otantik materyaller kullanılır.
- Otantik materyallerin kullanımı becerilerin entegrasyonunu, motivasyon artışını ve bilişsel ve dilsel karmaşıklığın artmasını sağlar.
- Öğretim, öğrencilerin önceki deneyimlerine dayanmalıdır.
- Öğrenciler dil kullanımlarının anlamlılığını algıladıklarında, öğrenmeye motive olurlar. Dilin kendi başına bir amaç olmaktan çok, amaca ulaşmada bir araç olduğunu bilirler.
- Öğretmen dilbilimsel içeriğe yönlendirici destek (scaffolding) sağlar, örneğin; öğrenciler bir kavramı açıklamakta zorlandıkları zaman, söylemek istediklerini söyleme konusunda onlara yardımcı olur.
- Dil, öğrencilere ilgi çekici bilgi içeriğini iletmek için bir araç olarak kullanıldığında en etkili şekilde öğrenilir.
- Kelime öğrenimi, anlamın iletilmesine yardımcı olacak bağlamsal ipuçları olduğunda daha kolay gerçekleşir.
- Öğrenciler, özgün materyal ve görevler bağlamında, anlamlı ve bilişsel olarak meydan okuyucu dil ve içerik ile çalışırlar.
- Öğretimde kullanılan malzemeler ve etkinlikler, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanır.
- İletişimsel yeterlilik, dili konuşma esnasında kullanmaktan daha fazlasını içerir; farklı alanlardan içeriği okuma, tartışma ve yazma becerilerini de kapsar (Heo, 2006; Larsen-Freeman, 2011; Memiş & Erdem, 2013; Shaw, 1997).

İTDÖY, bir şeyler hakkında öğrenerek dil öğrenmeye odaklanan bir öğretim yaklaşımıdır; bilişsel olarak meydan okuyucu içerik materyalleri ve görevleri sağlayarak

öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirir ve motivasyonlarını artırır. Özetle, İTDÖY öğrencilerin dil yeterliliğinin ve içerik bilgisinin bütünlüklü gelişimini desteklemeyi amaçlamaktadır ve farklı akademik disiplinlerden çok sayıda kuram tarafından desteklenmektedir (Butler, 2005).

2.1.1.1. İTDÖY'ün Tarihsel Gelişimi

İTDÖY'e yönelik her ne kadar son dönemlerde giderek artan bir ilgi söz konusu olsa da dil öğretiminde içerik ve dilin bütünlüklendirilmesi fikri yeni değildir ve geçmişten günümüze çeşitli şekillerde kullanıldığı bazı araştırmalar tarafından ortaya konulmuştur. İkinci yabancı dil ortamlarına içeriği entegre etme fikrinin geçmişinin St. Augustine M.S. 389 dönemine dayandığı (Brinton vd., 1989) iddia edilmektedir. Orta Çağda, Latince -ve bir dereceye kadar Yunanca- öğretimi dilin bir öğretim aracı olarak kullanılmasıyla uygulanıyordu. Genç erkekleri Latin dilinde rahip ve vaiz olma konusunda eğiten St. Augustine M.S. 389 yıllarında dil öğreniminde anlamlı içeriğe odaklanma ihtiyacını “Kelimleri işitmek öğrenme ile sonuçlanmaz. ... Anlamalarını kavramadıkça bilmediğimiz kelimeleri öğrenmeyi umut edemeyiz. Bu, sözcüklerin dinlenmesiyle değil, anlamlarının öğrenilmesi ile başarılı.” sözleriyle vurgulamıştır (Kelly, 1969, s.35).

İçeriğe dayalı eğitim konusundaki modern vurgu ise, Kanada, İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri'nde birkaç eş zamanlı gelişmeden kaynaklanmaktadır. İTDÖY'ün ilk uygulaması sayılabilecek olan Yoğunluklu Eğitim (Immersion Education), öğrencilerin okul başlangıcından itibaren yabancı bir dilde akademik eğitim aldıkları bir öğretim modeli olarak 1965'te Kanada'da tanıtılmış ve kısa bir süre içerisinde ABD'nde de yayılmıştır. Büyük Britanya'da ise 1975'te bir hükümet raporu, sadece İngilizce derslerinde değil, tüm akademik konu alanlarında okuma ve yazma üzerine odaklanmayı savunmuştur. Bu rapor sonucu ortaya çıkan *Language across the Curriculum Movement (LAC)* dil eğitiminin sadece anadili eğitimi, yabancı dil eğitimi, ikinci dil eğitimi gibi açıkça tanımlanmış ve ayrılmış belirli derslerde gerçekleşmediğini; okulda her derste, her akademik / zihinsel faaliyette, tüm programlarda – bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde gerçekleştiğini iddia etmiştir (Vollmer, 2006). Bu raporla ilişkili olan “Her öğretmen İngilizce öğretmenidir” sloganı Birleşik Krallıkta olduğu kadar ABD'de de etkili olmuş, bir amaç için dil öğrenen öğrencilerin daha iyi öğrendiği iddia edilmiş ve içerik tabanlı öğretim modelleri deneyimlerine ilham vermiştir (Brinton vd., 1989; Krueger & Ryan, 1993).

Yukarıda sözü edilen programların başarısı hakkındaki haberler, çok geçmeden dil politikasına ilgi duyan Avrupalıların da dikkatini çekmiş, dil ve içerik entegrasyonu konusunda farkındalıklarını uyandırmıştır. 1978'de, Avrupa Komisyonu “okullarda öğretimi birden fazla dil yoluyla teşvik etmeyi” amaçlayan bir teklif yayınlamış, daha sonra, 1983'te Avrupa Parlamentosu, Avrupa Komisyonu'nu yabancı dil öğretimini geliştirmek için yeni bir program sunma konusunda teşvik etmiştir (Marsh, 2002, 51-52). Avrupa'da giderek artan bir eğilimle daha fazla okul, yabancı bir dilde bazı konuları öğretmeye başlamıştır (Hanesová, 2015).

Eşzamanlı bir gelişme, Birleşik Krallıkta ve daha sonra ABD’de özel amaçlı dil programlarının (English for Specific Purposes / Language for Specific Purposes) ortaya çıkması olmuştur. Özel amaçlı dil programları, yetişkinlere sağlık, kolluk kuvvetleri, bilim veya teknoloji gibi belirli mesleki bağlamlarda çalışmak için ihtiyaç duydukları ikinci dil becerilerini öğretmeyi amaçlamaktadır (Bateman, & Lago, 2010). İçerik ve yöntemin öğrencilerin öğrenme amacına göre belirlendiği bu yaklaşımda (Hutchinson & Waters, 1991) bilim, teknoloji ve ekonomi gibi belirli disiplinlerin dillerinin daha iyi anlaşılması sağlanmaya çalışılmaktadır (Crandall, 1987). Brinton vd. (1989) özel amaçlı dil derslerinin, özgün materyallerin sık kullanımı ve öğrencilerin gerçek hayattaki amaçlarını dikkate alması nedeniyle, çoğunlukla ana bileşenin bağlamda deneyimsel dil öğrenimi olduğu diğer içerik tabanlı modellerinkine benzer bir yöntem izlediğini öne sürmüştür.

İTDÖY ise 1980’lerin ortalarında Bernard Mohan’ın (1986) *Dil ve İçerik* adlı çalışmasıyla ortaya çıkmıştır. Mohan’ın dil ve içerik öğrenimine odaklandığı ve bu ikisinin başarılı bir şekilde bütünleştirilmesinin mümkün olduğunu ifade ettiği söz konusu çalışmasını Cantoni-Harvey (1987) ve Crandall’ın (1987) çalışmaları takip etmiştir (Brinton, 2003). Brinton, Snow ve Wesche’nin (1989) İTDÖY’ün tema-temelli, korumalı ve eklemeli model olmak üzere birkaç prototipini tespit ettikleri çalışmaları ise İTDÖY çalışmaları için önemli bir mihenk taşı olmuştur. İTDÖY 1980’li yıllardan günümüzde ilkokullardan üniversitelere, hazırlık programlarından yabancı dil programlarına ve mesleki derslere kadar pek çok alan ve kademede yaygın şekilde kullanılmaktadır (Richards ve Rodgers, 2001). Avrupa’da değişen eğitim politikaları, küreselleşme ve eğitimdeki sosyal değişimlerin de etkisiyle İTDÖY yabancı dil eğitim programlarında farklı yaş gruplarında, değişik yoğunlukta tercih edilen bir yabancı dil öğretim yöntemi olmuştur (Yalçın, 2013).

2.1.1.2. İTDÖY'ün Kuramsal Temelleri

İTDÖY'ün dayandığı temel varsayımlar farklı alanlardan çeşitli kuramlarla da desteklenebilir niteliktedir. Bu yaklaşımın en önemli kuramsal desteğini, ikinci dil edinimi araştırmalarından aldığını söylemek mümkündür, zira içerik temelli dil eğitiminin temel prensipleri, ikinci dil edinimi ilkeleriyle uyum göstermektedir. İkinci dilin; (a) birinci dil ediniminde mevcut olan durumları yansıttığı zaman, yani öğretimin odağı formdan ziyade anlam üzerine olduğunda, (b) dil girdisi öğrencinin yeterlik düzeyinde veya hemen üstünde olduğunda ve (c) dilin nispeten kaygısız bir ortamda anlamlı bir şekilde kullanılmasına yetecek kadar fırsat olduğunda, en başarılı şekilde edinileceği öne sürülmektedir (Krashen 1985; Savignon 1983; Snow 1993; Wesche 1993).

Krashen'in (1982) beş temel hipotezden oluşan İkinci Dil Edinimi Kuramı'nın *Girdi (Mesaj) Hipotezi*'nde ikinci dilin nasıl edinildiği açıklanmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla Girdi (Mesaj) Hipotezi, 'öğrenme' ile değil 'edinme' ile ilgilidir. Krashen (1982) Girdi (Mesaj) Hipotezi'nin ikinci ve yabancı dil öğretiminde her zamanki pedagojik yaklaşımlara ters düştüğünü ifade etmiştir. Daha açık bir ifade ile, ilk olarak yapıları öğrenmemiz, sonra bunları iletişimde kullanma alıştırmaları yapmamız ve akıcılığın gelişmesi varsayımına karşı çıkılarak, Girdi Hipotezinde ilk önce anlamın, sonra dilin yapısının edinildiği iddia edilmektedir. Bu hipoteze göre, dili edinen kişi mevcut dil yeterliliğinin bir düzey üstünde girdi ile karşılaştığında onu anlayabilir ve dil edinme sürecine girebilir. Başka bir ifadeyle, dil öğrencisinin mevcut düzeyi 'i' olarak ele alınırsa, 'i +1' düzey bir bilgi ile karşılaştığında ilerleme kaydederek dil edinimini gerçekleştirebilir. Bu hipoteze göre, önce anlama sonra üretim gerçekleşir, dolayısıyla konuşmanın gerçekleşmesi zaman alır. Bundan dolayı, izleme, dinleme ve okuma etkinliklerinin öğrencilerin ilgisini çekecek, motivasyonunu artıracak ve kendilerini güvende hissettirecek düzey ve bağlamda olması önerilmektedir (Paker, 2014).

Benzer bir şekilde, Dupuy'a (2000) göre, İTDÖY ana dil edinimi sürecine benzeme girişimidir. İTDÖY'ün temel varsayımlarından birisi; öğrencilerin konu alan bilgisini öğrenirken yabancı dili de özel bir çaba sarf etmeksizin öğrenebilmeleridir. Bu varsayım Krashen'in (1982, 1991) dil öğreniminden ziyade, *dil edinimine* vurgu yapması ile ilişkilendirilebilir. Bunun yanı sıra, Krashen'in (1991) hipotezinde önerdiği ilginç metinler ve anlamlı çalışmaların İTDÖY'ün konu alanının anlamlı olması ve öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermesi gerekliliği prensibi ile örtüştüğünü söylemek mümkündür.

İTDÖY’de program tasarlanmanın temelini dil değil, konu oluşturmaktadır. İçerik-temelli işlenen derslerde konunun öğrenciler için anlaşılabilir olmasını sağlamak amacıyla çeşitli etkinlikler ve öğrencilerin dil yeterlilikleri, ihtiyaçları, ilgileri ve konu alanı bilgileri dikkate alınarak pedagojik düzenlemeler yapılır. Bu düzenlemeler dil açısından zengin ve destekleyici bir sınıf ortamı sağlar ve etkili bir dil ve konu öğretimi için gereklidir.

Krashen (1991), Girdi (Mesaj) Hipotezinde, dil ediniminde anlamlı konuşmalara odaklanmanın, dilbilgisine odaklanmaktan daha faydalı olduğunu savunmaktadır. Aynı şekilde, içerik temelli sınıfta da öğrenciler dil değil, içerik üzerinden değerlendirilirler. Bu doğrultuda, öğrenciler dilbilgisi çalışmaktan ziyade dersleri dinler, tartışmalara katılır, konuyla ilgili okumalar yapar ve süreç içerisinde dili edinirler. Sonuç olarak odak noktası dilbilgisel yapı değil, daima anlamdadır (Krashen 1991). Dil birlikte kullanılan çeşitli becerilerin bir kombinasyonu ve dilbilgisi de diğer becerilerin bir parçası olarak görülmektedir. Derslerde gerçek ve anlamlı iletişim gerçekleşmekte, öğrenciler yeni bilgiyi öğrenirken üst düzey düşünme becerilerini kullanabilmekte ve dilin yapısına daha az odaklanmaktadır (Amutha, 2017).

Cummins’in *İki Katmanlı Beceri Teorisi* de İTDÖY’ü destekler niteliktedir. Cummins, iki farklı dil yeterliliği arasında ayrım yapar: *Kişilerarası Temel İletişim Becerileri (BICS)* ve *Bilişsel Akademik Dil Yeterliği (CALP)*. Kişilerarası temel iletişim becerileri, arkadaşlarla sosyal ortamlarda yüz yüze yapılan görüşmeler ve informal etkileşimler dahil olmak üzere, günlük yaşam için gerekli olan ve birçok öğrenci tarafından hızla edinilen, bilişsel açıdan zorlayıcı olmayan, yüzeysel dinleme ve konuşma becerilerine işaret etmekte ve kazanılması 2-3 yıl sürmektedir. Bununla birlikte, bu dil becerileri öğrencilerin akademik öğrenme ortamlarında başarılı olmaları için yeterli değildir. Öğrencilerin akademik ikinci dil öğrenme ortamlarında başarılı olmaları için bilişsel akademik dil yeterliklerini de geliştirmeleri gerekmektedir. Bilişsel akademik dil yeterliği, sınıftaki akademik içeriği anlamak ve tartışmak için gerekli olan, bağlamdan arındırılmış, soyut dil becerilerini içermektedir ve bilişsel açıdan zorlayıcıdır. Cummins, bilişsel akademik dil yeterliğini edinmenin çeşitli değişkenlere bağlı olarak 5- 7 yıl arasında sürebileceğini iddia etmiştir. Cummins’in modeline göre, ikinci dilde akademik içeriği öğrenmeye odaklandıkları oranda öğrencilerin dil yeterlikleri ve akademik başarıları artmaktadır. Benzer bir şekilde, İTDÖY ile yürütülen derslerin öğrencilerde temel kişilerarası iletişim becerilerini ve bilişsel akademik dil yeterliklerini geliştirmelerine katkı sağlayacak nitelikte olduğu (Brown, 2004; Kasper, 2000; Stoller & Grabe, 1997) iddia edilmektedir. Grabe ve Stoller’a (1997) göre, öğrenciler üst düzey

akademik dillerini geliştirirken içerik öğretimini ötelemek doğru değildir ve öğrencilerin karmaşık eğitim ihtiyaçlarını göz ardı etmek anlamına gelir. Öğrenciler, bilişsel akademik dil yeterliklerini geliştirirken içerik bilgisini de öğrenmelidirler. Bu beceriler akademik odaklı olduğu ve daha gelişmiş dil yetenekleri gerektirdiği için karmaşık ve otantik bir içerik çerçevesinde öğretilmelidirler. Bir bakıma, CALP dili, akademik içerik alanlarının dilidir. Bu nedenle, daha gelişmiş dil yeteneklerine duyulan ihtiyaç, öğrencilerin bilişsel akademik dil yeterliklerini geliştirmeleri için İTDÖY'ün en etkili yol olduğunu göstermektedir.

Duenas (2004) İTDÖY'ün kuramsal temellerinin dil öğretimi ve öğrenimi kapsamı ile sınırlı olmadığını, öğrenme teorilerini ve öğretim uygulamalarını da kapsadığını ifade etmiştir. Bunlardan birisi de Anderson'un (1990) Bilişsel Öğrenme ve Derinlemesine İşleme Kuramıdır. Derinlemesine işleme kuramına göre, öğrenciler tutarlı ve anlamlı bilgilere maruz kaldığında, öğrenme önceki öğrenmelere dayandığında ve öğrencilere mevcut bilgilerini detaylandırma fırsatı verildiğinde, bağlantıları daha karmaşık hale gelerek hatırlama kolaylaşacaktır (Anderson, 1990). İTDÖY ile işlenen derslerde de sürekli olan içerik sayesinde öğrenciler eski bilgilerine eklemeler yaparak konu hakkında kendi görüşlerini geliştirebilirler (Yalçın, 2013). Disiplinler arası metinlerle meşgul olmak, öğrencilerin hem dil hem de akademik disiplin hakkında yeni bir şeyler öğrenmelerini sağlamakla sınırlı kalmaz, aynı zamanda önceki bilgileri ile bağlantı kurarak anlam inşa etmelerine ve yeni şemalar oluşturmalarına da yardım eder (Kasper, 1997). Dolayısıyla, Derinlemesine İşleme Kuramı araştırma bulguları ile tutarlı içerik ve ilişkili dil öğrenme aktivitelerinin entegrasyonunu destekleyen bir yaklaşım olan İTDÖY'ün ilkeleri uyumludur (Grabe & Stoller, 1997; Mohan, 1986; Tang, 1997).

İTDÖY, öğrenmenin etkileşim yoluyla gerçekleştiğine işaret eden sosyal yapılandırmacı bakış açısı ile de örtüşmektedir. Vygotsky'nin (1978) sosyal yapılandırmacı teorisinde, arabuluculuğun önemi vurgulanmakta ve dilin zihinsel işleyişe aracılık eden bir araç olduğu varsayılmaktadır. Bunun yanı sıra, öğrenmede sosyal açıdan zengin bir çevreye duyulan ihtiyaç ve bireyin daha deneyimli akranları ve yetişkinlerle çalışmasının bilişsel fonksiyonlarının gelişmesine sağladığı katkının altı çizilmektedir (Duffy & Cunningham, 1996). Bu bağlamda, öğrenme, bireyin *yakınsal gelişim alanına*, yani kişinin gerçek gelişim düzeyi ile potansiyel gelişim düzeyi arasındaki alana ulaşmasına yardımcı olan öğretmenler ve akranlar tarafından kolaylaştırılır. Yakınsal gelişim alanı kavramının bir uzantısı olarak, Wood, Bruner ve Ross (1976) tarafından *yönlendirici destek (scaffolding)* terimi, yakınsal gelişim alanında etkili öğrenme ve

gelişmeyi yönlendirirken çocuk ve diğer bireyler arasında gerçekleşen öğretimi destekleyici faaliyetleri ve sosyal etkileşimleri ifade etmek için kullanılmıştır. İTDÖY'e ilişkin alanyazın incelendiğinde, pek çok araştırmacının içerik temelli yabancı/ikinci dil sınıflarının yönlendirici desteğin meydana gelmesi için ideal bir ortam olduğunu ileri sürdükleri görülmektedir (Amutha, 2017; Bigelow, Ranney & Dahlman, 2006; Boivin & Razali, 2013; Van de Craen ve Mondt, 2003; Lai & Aksornjarung, 2018; Larsen-Freeman, 2011, Llinares & Whittaker, 2009; Tseng, 2017), zira içerik temelli işlenen derslerde kullanılan materyaller öğrencilerin mevcut yeteneklerinin biraz üzerindedir (Omoto & Nyongesa, 2013). Dolayısıyla, içerik dil öğrenme ile ilişkilendirildikçe öğrencilere daha karmaşık seviyelerde bilgiyi tartışabilme ve genişletebilme imkanı sunmakta (Grabe & Stoller, 1997) iken, anlamlı bir ortamda bilgi alışverişinde bulunulmasında sınıf içi etkileşim hedeflenmektedir (Lyster, 2007). Öğretmen ve öğrenciler aktiviteleri anlamlandırma ve mesajlarını iletme çabalarında etkileşimde bulunurlar (Moghadam & Fatemipour, 2014).

2.1.1.3. İTDÖY'de Öğrenme-Öğretme Süreci

Öğrenci

Öğrenci merkezli olan bu yaklaşımda ders süresince öğrencilerin bilişsel olarak aktif olmaları gerekir. İTDÖY, öğrencilerin ön öğrenmeleriyle yeni bilgileri ilişkilendirerek anlamlı öğrenmeler geliştirmesini sağlar (Madrid & García Sánchez, 2001). Öğrencilerin bu aktifliğini sağlayabilmek için sınıf içi etkinliklerin bireysel, ikili veya daha çoklu gruplar halinde yapılması ve iletişimsel metinler çerçevesinde belirli durumlar seçilerek dilin işlevselliğinin artırılmaya çalışılması önerilmektedir (Memiş & Erdem, 2013). Bu yaklaşım ile işlenen derslerde öğrenciler bağımsız bir şekilde öğrendikleri ve anladıkları noktalarda özerk hale gelerek derste aktif rol alırlar ve farklı açılardan öğrenirler. Farklı konu ve etkinliklerde hem katılımcı hem de kendileri içeriğin kaynağı olabilirler. Bu yaklaşım için en önemli olan şey sorumluluktur ve öğrencilerin dil derslerindeki zorlu görevleri yerine getirmek için fiziksel ve zihinsel olarak hazır olmaları gerekmektedir (Amutha, 2017).

Öğretmen

Omoto ve Nyongesa'ya (2013) göre, İngilizce öğrenmede derslerin başarısı öğretmenlerin oynadığı role göre belirlenmektedir. İTDÖY'de dil öğretmenlerinin

geleneksel rollerinde bazı değişiklikler beklenmektedir; eğitmenler sadece iyi dil öğretmenlerinden daha fazlası olmalıdır (Richards & Rodgers, 2001). Bu yaklaşımda öğretmenlerin; sınıfta kullanılacak otantik materyallerin seçimi ve öğretimin daha anlaşılır olabilmesi için öğrencilerin seviyelerine ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde uyarlanması, bunlara yönelik sınıf içi etkinliklerinin hazırlanması, gerçek anlamda öğrenci merkezli sınıf ortamı oluşturulması, hareket noktası olarak içeriğin kullanılarak derslerin uygun bir bağlamda yürütülmesi, planlama ve sunumlarda en başta bağlam ve anlaşılabilirliğin korunması, sınıf içi bilişsel ve duyuşsal farklılıkları göz önünde bulundurarak öğrencilerin zorlandıkları noktalarda onlara yönlendirici yardımda bulunulması, gerek genel gerekse de içerik konusu için özel olan uygun öğretim stratejilerinin kullanılması, öğrencilerin mevcut bilgi ve şemalarıyla yeni bilgi arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olarak öğrenmelerinin geliştirilmesi, grup çalışması ve takım oluşturma tekniklerinin kullanılması, öğrenci öz saygısının geliştirilmesi ve sürdürülmesi gibi konularda sorumlulukları vardır (Amutha, 2017; Anderson, 1990; Armbruster, 1996; Butler, 2005; Larsen-Freeman, 2011; Stryker & Leaver, 1997, Yaprak, 2015).

İçerik

Richards ve Rodgers (2001) İTDÖY'ün merkezindeki içeriği; 'konuların aktarılması için kullanılan dil değil, öğrenilen konu veya bilgi' şeklinde tanımlamışlardır. Brinton vd., (1989) ve Mohan (1986) gibi içerik eğitimcileri, dilin dünyayı öğrenmede bir araç olduğunu vurgulamış ve sınıf içi öğretimde motive edici temaların ve otantik materyallerin kullanımını önermişlerdir. Stryker ve Leaver (1997), İTDÖY'ün uygulandığı derslerde içeriğin, öğrenciler için önemli, gerekli ve faydalı olması gerektiğini belirtmiş, Mohan (1986) ise otantik bir içeriğin dil öğretiminin gerçekleşmesi için en zengin ve doğal bağlamı sağladığını savunmuştur. Öte yandan Genesee (1987), içeriğin akademik olmasının gerekmediğinin, öğrenciler için ilginç ve önemli olan herhangi bir konunun seçilebileceğinin altını çizmiştir. Chau Ngan (2011) İTDÖY'ün tema temelli modelinin bu açıdan özellikle cazip olduğunu, çünkü öğretmenlerin öğrencilerin zevk alabileceklerini düşündükleri neredeyse her türlü içeriği kullanabileceklerini ifade etmiştir.

Duenas'a (2004) göre, öğrenenlerin dil düzeylerine uygun olan, onlar için bilişsel olarak zorlayıcı olan ve merak uyandıran herhangi bir içerik materyali öğretim amaçlı kullanılabilir. Herhangi bir disipline özgü içerik kullanılmadığı zamanlarda ise, içerik

seçiminde kültürel ya da sosyo-kültürel konularda arka plan bilgisi sağlayabilecek temalar seçilebilir. Kültürlerarası ilişkiler, g, çok kültürlülük veya diğer küresel konular gibi tematik alanlar, öğrencilerin dil yeterliliklerini geliştirirken onlara dünya gerçekleri hakkında bilgi edinme fırsatı sağlamada gerekli girdileri kolaylıkla temin edebilirler. Böylelikle, İTDY ile öğrenciler daha bilgili dünya vatandaşları olurken dil becerilerini de geliştirirler (Stoller, 2002).

Materyaller

İTDY’de dersler, sadece dil ve içeriğin entegrasyonu ile sınırlı olmayıp, içeriğin daha iyi anlaşılması için dil ve içerik materyallerinin öğrencilerin dil yeterlik düzeyleri doğrultusunda değiştirilmesini ve uyarlanmasını da kapsar (Short, 1991). Bu bağlamda materyaller içerik temelli öğretimin geliştirilmesi ve uygulanmasında önemli bir rol oynar. Kapsamlı okumanın, İTDY’n ayrılmaz bir parçası olduğunu savunan Dupuy (2000), İTDY’de ders kitabının öğrencilerin kullandıkları tek metin olmayıp, karikatür, dergi, ilan ve broşürlerin de içerik alanını incelemek için uygun metinler olduğunu belirtmiştir. Dupuy, çeşitli metin türlerini kullanmanın, öğrencileri yalnızca farklı söylem türlerine maruz bırakmakla kalmadığını, aynı zamanda sınıf dışında kendi başlarına kolayca erişebilecekleri alternatif bilgi kaynaklarıyla karşılaştırma olanağı yarattığını da vurgulamıştır.

Stryker ve Leaver’a (1997) göre, İTDY’de kullanılan materyaller, anadil ğretiminde kullanılanlar gibi özgün olmalı; örnekler gerçek nesnelerden, gerçek dünyadaki deneyimlerden ve gazete, dergi, radyo ve televizyonlardaki güncel konulardan alınmalı; metinlerde anlaşılabilirliğin sağlanması için dilsel sadeleştirme yapılmalıdır. Marani’ye (1998) göre ise, ders için seçilen veya üretilen materyaller öğrencileri engelleyecek kadar zor olmamalı, ancak öğrencilerin seviyesinin biraz üzerinde olmalıdır. Bu, dersin zorlayıcı olmasını, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerini ve motivasyonlarını arttırmalarını sağlar. Bunun yanı sıra, materyallerde mümkün olduğunca çelişen görüşler yer almalıdır (Martin, 1990). Bu fikir ayrılıkları, öğrencilerin her iki fikir hakkında düşünmelerini, bu fikirlere katılıp katılmadıklarına veya kendilerinin tamamen farklı bir fikir oluşturup oluşturmayacaklarına karar vermelerini sağlamakla kalmaz, ayrıca öğrencilerin dil becerilerini uygulamalarına imkân veren iyi bir aktivite olan sınıf tartışmalarına da fırsat verir (Marani, 1998).

Yöntem ve Teknikler

İTDÖY esas olarak dil-içi, deneysel ve örtük öğretme ve öğrenme tekniklerine dayanmaktadır (Madrid & García Sánchez, 2001). İTDÖY'de, görsel eğitim araçları, kavram haritaları ve analogiler gibi çeşitli öğretim stratejileri aracılığıyla anlamlı ve tutarlı içerik bilgisi sağlanarak, öğrencilerin mevcut bilgi ve şemalarıyla yeni bilgiler arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olmak hedeflenir (Anderson, 1990; Armbruster, 1996). Bu yaklaşım ile yürütülen derslerde öğrencilerin verilen görevleri tamamlamaları için sorumluluk paylaşımlarına ve birlikte çalışmalarına imkân veren çeşitli düzenlemeler yapılır. Küçük grup çalışmaları, takım öğrenmesi, jigsaw okuma, akran düzeltmesi gibi işbirlikçi öğrenme uygulamaları bu yaklaşımda kullanılan teknikler arasında yer almaktadır. Böylelikle öğrencilere etkileşimde bulunma, fikir paylaşma, varsayımları test etme ve bilgiyi birlikte yapılandırma için yeterli imkân sağlanması öngörülmektedir (Dupuy, 2000). Öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda daha fazla örnek verme, başlangıçta basit, ileri aşamalarda karmaşılaşan ödev ve değerlendirme süreçleri kullanarak bilgilerin pekiştirilmesini sağlama, model olma, gösteri, karşılıklı etkileşim gibi çeşitli öğretim stratejileri de öğrencilerin yaş ve düzeyine göre kullanılmaktadır (Memiş & Erdem, 2013).

Ölçme ve Değerlendirme

Heo'ya (2006) göre, İTDÖY sınıflarındaki öğrenciler geleneksel yollarla değerlendirilemez çünkü ders süresince daha fazla girdi ve içerik bilgisine maruz kalmışlardır. Kasper'e (2000) göre ise, İTDÖY'ün değerlendirilmesi basit ve izole edilmiş olmamalı; hedef dilin dilbilimsel yapısını analiz etmek yerine, öğrencilerin bilgiyi bütünleştirmesini, biçimlendirmesini ve konuyla ilgili kendi görüşlerini dile getirmesini gerektirmelidir. Dolayısıyla, özgün ve etkileşimli bir içerik temelli değerlendirmenin tasarlanması gereklidir. Bu bağlamda, Crandall (1999), İTDÖY'de öğrenci öğrenmeleri değerlendirilirken kavramsal anlamayı dilsel yeterlilikten ayırmanın mümkün olmayacağını belirtmiş; günlükler, sorulara verilen sözlü cevaplar, gösteri ve projeleri de kapsayacak şekilde çoklu değerlendirme biçimlerini önermiştir. Ayrıca, dil gelişimini değerlendirmek için her öğrencinin, kavramlar ve yapı dahil olmak üzere dersteki yeterliğini gösteren “kontrol listeleri veya envanterler” kullanılabilir (s.608). Tüm bunlar, İTDÖY'de öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirmek için alternatif stratejiler olarak geliştirilmiştir (Heo, 2006).

2.1.1.4. İTDÖY'ün Üstünlükleri

Krahnke'ye (1987) göre, içerik temelli öğretimin en güçlü noktası; öğrencilerin aynı anda hem konuyu hem de dili öğrenmelerine imkân tanınmasıdır. İçerik temelli öğretimin ikinci güçlü noktası; dilin kullanıldığı bağlamda öğrenilmesi, dolayısıyla öğrenilenlerin transfer edilme sorununu ortadan kaldırmasıdır, öğrenilen şey dil kullanımıdır; sonradan nasıl kullanılacağına öğrenilmesi gereken madde ve kurallar listesi değildir. Dolayısıyla, sonuçta ortaya çıkan dil öğrenme etkinlikleri, yapay veya anlamsız alıştırmalar değildir (Duenas, 2003). Yaklaşımın diğer faydaları ise öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi ve motivasyonlarını artırmasıdır. Marani (1998) İTDÖY ile işlenen derslerde sunulan içerik üzerinde çalışmanın öğrencilerin ilgisini çektiğini ve motivasyonunu arttırdığını, motivasyon artışının ise dil edinimini kolaylaştırdığını iddia etmiştir. Marani ayrıca, derste otantik materyaller kullanılmasının öğrencilerin konuyu anadili hedef dil olan kişi gibi görmesini, dolayısıyla öğrencinin kültür bilgisini derinleştirmesine katkı sağladığını belirterek öğrencilerin konu alanı ile ilgili kelime öğrenmelerinin yanı sıra, hedef kültüre dair bir anlayış kazandıklarını da ifade etmiştir.

Stoller ve Grabe (1997) içerik temelli dil öğretim yaklaşımlarının avantajlarını; öğrenci katılımını teşvik etmesi, öğrencilere dil ve içerik görevleri hakkında müzakere fırsatı sunması, işbirlikçi öğrenme ortamı sağlaması, söylem temelli yetenekleri geliştirmeye odaklanması, öğrencilerin ön öğrenmeleriyle yeni bilgilerini ilişkilendirmelerine imkân tanınması ve öğrencileri motive eden materyaller kullanması bakımından ele almışlardır. Butler (2005), İTDÖY'ün öğrencilere anlamı tartışma ve formun yanı sıra anlamla da ilgilenmelerini sağlayan üretken dil becerilerini kullanma fırsatı sunduğunu belirtmiştir. Nunan'a (1988) göre ise, içerik temelli dil öğretim yaklaşımına göre hazırlanmış bir program, ürün ve süreç arasında bir denge tutturabilir, bunu diğer program türlerinde bulmak zordur. İçerik temelli öğretimde öğrencilere verilen sınıf görevleri, dil öğrenmede bağlam sağlar, bilişsel açıdan da öğrenciler açısından zorlayıcıdır ve mevcut programı güçlendirir (Pessoa, Hendry, Donato, Tucker & Lee, 2007). İçerik ve dil entegrasyonu zor olmasına karşın hem öğretmenler hem de öğrenciler için motive edicidir ve İTDÖY'ün bazı modelleri idari düzeyde değil, öğretmen düzeyinde organize edilebilir olduğu için daha kolay yönetilebilirler (Yalçın, 2013).

İTDÖY'ün diğer avantajları ise; anlamı kolaylaştırması, dil bilgisel biçimi daha anlamlı hale getirmesi, otantik materyallerin kullanılmasını gerektirmesinden dolayı

çeşitlilik sağlaması, bağlamsal öğrenmeyi desteklemesi, öğrenci merkezli sınıf etkinliklerine katkıda bulunması, öğrencilere uygulamalı deneyim imkânı sunması, dört dil becerisinin bütünleştirilmesini sağlaması (Brinton vd., 1989) ve kelime öğrenimini kolay ve anlamlı hale getirmesidir (Cameron, 2001; Akt. İgrek, 2013).

2.1.1.5. İTDÖY'ün Sınırlılıkları

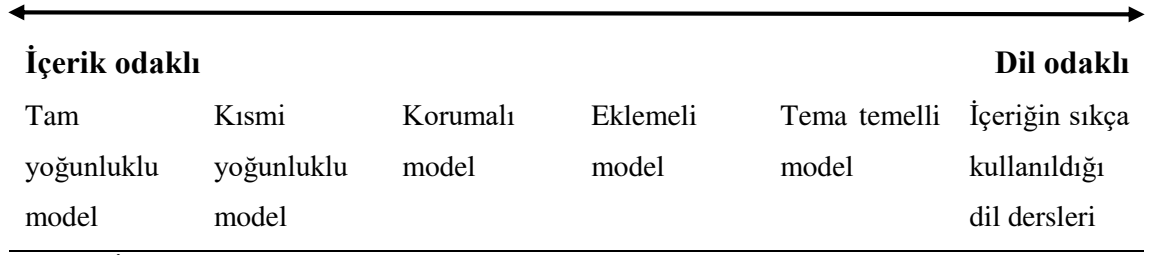
İTDÖY'ün etkililiğini kanıtlayan çok sayıda çalışmaya rağmen bazı araştırmacılar İTDÖY bağlamında geliştirilen programların uygulanmasıyla ilgili bazı zorluklara işaret ederek bu programların her ortamda başarılı olmadığını iddia etmişlerdir. Örneğin; Met (1999), İTDÖY'ün uygulanmasının, dil öğretmenleri için hem dile hem de içerik bilgisine sahip olma açısından zorlayıcı olduğunu belirterek, bu konuda öğretmen eğitime odaklanmış ve sınırlı sayıda eğitim fakültesinin her iki alanda da eğitim verdiğini ifade etmiştir. İTDÖY'ün uygulanmasında öğretmenler açısından ortaya çıkabilecek başka bir sınırlılık ise materyal sıkıntısıdır. İTDÖY doğrultusunda hazırlanan materyallerin sınırlı sayıda olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin ekstra zaman ve enerji harcaması gereğinden dolayı aşırı iş yükü ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler içerik hakkında yeterli bilgiye sahip değillerse, içeriği ihmal etme, içerikten kaçınma, dili içerikten ayırma gibi eğilimler göstererek İngilizce öğrenmeyi zor ve sıkıcı hale getirebilirler (Omoto & Nyongesa, 2013). İTDÖY'de içerik-dil dengesinin sağlanması da bir diğer sınırlılıktır. Tamamıyla içeriğe veya dile odaklanıldığı takdirde bu yaklaşım uygulanmamış olur (İgrek, 2013). Bu sınırlılık çerçevesinde, dil-içerik doğrusunda hangi yöne daha fazla yaklaşılabileceğine dair tartışmalar, İTDÖY'de farklı modellerin ortaya çıkmasını beraberinde getirmiştir. Örneğin; korumalı modelde öğretimin odağını içerik oluştururken, eklemeli modelde hem içerik hem dil; tema temelli modelde ise dil öğretimin merkezinde yer almaktadır.

Farklı geçmişlere sahip öğrenciler için ilgi çekici ve motive edici içerik bulma zorluğu (Pally, 1999) bu yaklaşımın başka bir sınırlılığı olarak ortaya çıkmaktadır. Carrell ve Carson'a (1997) göre, ilginç içerikler öğrencileri motive etse de tüm öğrenciler için ortak bir paydada buluşmak zordur. Benzer bir şekilde Butler (2005), öğretmen ve öğrencilerin İTDÖY'e ilişkin ihtiyaç, hedef ve beklentilerinin farklılık gösterebileceğine işaret etmiştir. Bunun yanı sıra, materyaller için finansman sağlamak (Marani, 1998) ve alt seviyelerdeki öğrencilerin anlayabileceği bilgi kaynaklarını ve metinleri bulmak da zor olabilir (Peachey, 2003). Öte yandan, İTDÖY açıkça dil öğrenimi üzerine odaklanmadığı için öğrencilerin kafası karışabilir ve hatta bazıları dil becerilerini

geliştirmediklerini düşünebilirler (Peachey, 2003; Swain, 1988). Öğretmenler bu zorluğun üstesinden gelmek için, materyallerdeki dilbilimsel özelliklere dikkat çekmeye ve herhangi bir zor kelime veya dilbilgisi kuralını takviye etmeye yardımcı olmak için, dil odaklı izleme alıştırmaları kullanabilirler (Swain, 1988). Stryker ve Leaver (1997), dil yeterlilikleri (özellikle akademik dil yeterliliği), bilişsel şemaları, gelişim düzeyleri ve öğrenme stilleri İTDÖY bağlamında geliştirilen program ve verilen eğitim ile uyuşmadığı takdirde, öğrencilerin iyi performans gösterme olasılıklarının olmadığını öne sürmüşlerdir. Butler (2005) ise sadece anlamlı bir içerik sunarak dil ediniminin rastlantısal olarak (kendiliğinden) gerçekleşeceğinin varsayamayacağını iddia etmiştir. Buna göre, İTDÖY'ün başarısını bir dizi faktör belirlemektedir. İTDÖY, dikkatli bir değerlendirme ve planlama şartıyla EFL bağlamlarında başarılı bir şekilde uygulanabilir. EFL'de öncelikli odak, genellikle yabancı dil gelişimidir, dolayısıyla İTDÖY programı bu odak noktası doğrultusunda geliştirilmelidir. İTDÖY'ü EFL bağlamlarında kullanma kararı verilirken Swain (1988, s.68) “her iyi içerik öğretiminin mutlaka iyi bir dil öğretimi olmadığı” konusuna dikkat çekmiş, Butler (2005) ise bu uyarının sürekli akılda tutulması gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda EFL içeriklerinde İTDÖY'ü uygulamak için dikkat edilmesi gereken hususlar; ihtiyaç analizinin önemi, öğretmenler için yeterli destek, öğrenci öğreniminin dikkatli takip edilmesi, potansiyel sorunlara ilişkin farkındalık ve nitelikli kaynak teminatı olarak özetlenebilir (Butler, 2005).

2.1.1.6. İTDÖY Modelleri

İTDÖY modelleri; dil-içerik ilişkisi, eğitim ortamı, sınıf düzeyi, öğretimin niteliği, öğrencilerin ve öğretmenlerin niteliği gibi çeşitli faktörlere bağlı olarak tasarım ve uygulamalarında farklılıklar göstermektedir. Bazı modeller genellikle yabancı dil eğitimi ortamlarında kullanılırken, bazıları ikinci dil bağlamına uygundur. Bazı modellerin ilköğretim düzeyinde daha başarılı bir şekilde uygulandığına dair örnekler varken; diğerlerinin ortaöğretim ve daha üst düzeylerde en etkili olduğunu gösteren örnekler mevcuttur. Ayrıca, programda dil veya içerikten hangisinin daha fazla vurgulanacağı da kullanılacak modelin belirlenmesini etkilemektedir (Duenas, 2004). Met (1999) dil veya içerik üzerindeki vurgu derecelerini içerik ve dil entegrasyonu düzleminde aşağıdaki şekilde göstermiştir:



Şekil 1. İçerik temelli dil öğretimi, içerik ve dil entegrasyonu düzlemi

Kaynak: Met, 1999

Şekil 1’de, İTDÖY’ün dile veya içeriğe daha fazla odaklanması sonucu ortaya çıkan farklı modelleri yer almaktadır. Düzlemin içerik odaklı tarafında tam ve kısmi yoğunluklu model yer alırken, dil odaklı kısmına doğru gidildikçe korumalı (sheltered), eklemeli (adjunct) ve tema temelli (theme-based) modeller (Brinton vd., 1989) görülmektedir. Düzlemin dil odaklı olan en sağ kısmında ise bir materyal olarak içeriğin okuma veya dinleme parçası olarak sunulduğu, içeriğin sıkça kullanıldığı dil dersleri yer alır.

Aşağıda İTDÖY’ün Brinton vd. (1989) tarafından tanımlanan üç yaygın modeli olan korumalı (sheltered), eklemeli (adjunct) ve tema-temelli (theme-based) modelleri açıklanmıştır. Bunlar içerik temelli öğretimin diğer modellerinin ortaya çıktığı prototip modeller olarak kabul edilmektedirler (Brinton & Jensen, 2002).

Korumalı Model

Korumalı (sheltered) model çoğunlukla ortaöğretim ve daha üst eğitim düzeylerinde çeşitli bağlamlarda kullanılmaktadır (Duenas, 2004). İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerden İngilizcesi yetersiz olanların bir araya getirilerek, anadili İngilizce olanlardan kasıtlı olarak ayrılması ve ‘korunmasından’ dolayı model bu adı almıştır (Snow, 2001). Bu modelde dersler dil öğretmeni tarafından değil, bir alan uzmanı tarafından verilir (Brinton vd., 1989). Bununla birlikte, alan uzmanlarının öğrencilerin dil ihtiyaç ve becerilerinin farkında olması ve dil öğrenim sürecinin kendine has özelliklerine aşına olması gerekmektedir (Duenas, 2004). Bu modelde kullanılan bazı teknikler; yavaş konuşma, net telaffuz, görsel kullanımı, gösteri yapma, rehberli sorularla desteklenen öğretim, hedef kelime gelişimi, öğrenci deneyimleri ile bağlantı kurma, öğrenci-öğrenci etkileşimi, materyal uyarlaması, ek materyal kullanımı vb.dir (Addison, 1988; Echevarria, 1995; Echevarria & Graves, 2003; Genesee, 1999; Kauffman, Sheppard,

Burkart, Peyton, & Short, 1995; Short, 1991; Vogt, 2000, Akt. Echevarria, Short, & Powers, 2006).

Her ne kadar modelin birincil amacı dersin hedeflerine ulaşmak için öğrencilerin dil becerilerinin gelişimini hızlandırmak olsa da korumalı derslerin genel amacı dil öğreniminden ziyade içerik öğrenimini kolaylaştırmaktır. Dolayısıyla bu modelin İTDÖY'ün genel çerçevesi içinde en fazla içerik odaklı olan örneklerden biri olduğu söylenebilir (Duenas, 2004).

Eklemeli Model

Korumalı ve tema-temelli modellerden farklı olarak, eklemeli (adjunct) modelde, dil ve içerik derslerinin birleştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu modelin odak noktası hem konu alanı hem yabancı dildir. Eklemeli model daha çok yükseköğretim düzeyinde ve ikinci dil ortamlarında kullanılır (Duenas, 2004). Üniversite ortamında akademik başarı için gerekli olan okuma, yazma ve çalışma becerilerini daha iyi bütünleştirmek için aynı hedef ve görevlerin olduğu yabancı dil dersleri ile alan dersleri birleştirilir (Brinton vd.,1989; Snow & Brinton, 1988). Öğrenciler eş zamanlı olarak bir alan dersi ve bir yabancı dil dersine devam ederler ve aynı anda hem dil hem de alan bilgilerini artırırılar. Alan öğretmeni, akademik konulara, dil öğretmeni ise akademik konuyu kullanarak dil becerilerine odaklanır (Brinton vd.1989). Dil derslerinde dil öğretmeni, alan öğretmeni tarafından sunulan akademik içeriğin anlaşılması için öğrencilerin dili geliştirmelerine ve alan öğretmeni tarafından verilen dönem ödevi yazma, not alma becerilerini geliştirme, akademik kitapları okuma gibi ödevleri yapmalarına da yardım eder (Larsen-Freeman, 2011).

Eklemeli model, alan ve dil öğretmenlerinin iş birliği içinde çalışmasını zorunlu kıldığı için, uygulanması bazı kurumsal gereksinimleri ve iş birliği çabalarını gerektirmektedir (Duenas (2004). Bu sebeple, dersleri eklemeli modele uygun bir şekilde düzenlemek idari yönden zor olabilir (London-Blanton, 1992).

Tema-temelli Model

İkinci dil ortamlarında İTDÖY'e duyulan ilgi, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlara da taşınmıştır. Bunun nedeni; dil öğretmenlerinin yabancı dil eğitiminin ikinci dil eğitimi gibi olması gerektiğini düşünmeleridir (Heo, 2006). Bununla birlikte korumalı ve eklemeli modeller yabancı dil eğitim programlarına olduğu gibi

aktarılamadığı için “tema-temelli” model adıyla alternatif bir model geliştirilmiştir (Davies, 2003).

Tema-temelli (theme-based) modelde odak noktası yabancı dildir; ancak yabancı dil dersleri tüm dil becerilerinin öğretileceği şekilde belirli bir konu veya tema çerçevesinde şekillendirilir. Temalar tek bir konu olabileceği gibi alt bölümlere ayrılacak daha genel bir konu da olabilir. Anlamlı ve bağlama dayalı etkinlikler için bir kaynak olarak kabul edilen temalar, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve hedefleri doğrultusunda seçilebilir. Tema temelli modelde temel amaç; öğrencilerin belirli konu alanları içinde yabancı dil yeterliklerini geliştirmeye yardımcı olmaktır (Brinton vd., 1989, s.19). Tema-temelli yaklaşımla işlenen bir ders hem içerik hem de dil hedeflerine sahip olmalıdır (Davies, 2003). Bu derslerde dilbilgisinin çalışılması konulara bağlıdır ve konular tarafından belirlenir (Stryker & Leaver, 1997, s.4).

Bu modelin merkezinde olan temalar;

1. Yalnızca dile değil içeriğe de odaklanır.
2. Dil öğrenimini gerekli hale getirir.
3. İngilizce kullanımı için hedef ve bağlam sağlar.
4. İngilizce derslerini diğer derslerle ve sınıf dışıyla bağlantılı hale getirir.
5. Çeşitli (birbiriyle ilişkili) aktiviteler sunar.
6. Yaratıcı düşünme ve akademik İngilizce öğrenimine teşvik eder.
7. İngilizceyi tekrar eder ve pekiştirir (Crandall, 1998; Akt. İgrek, 2013).

Dil becerilerinin entegrasyonu için uygun olan bu modelde, her bir konu başlangıçta bir okuma görevi ile sunulabilir. Bunu konunun ve öğrenilen kelimelerin yeniden ele alınmasını amaçlayan bir tartışma etkinliği, aynı konuyu ele alan dinleme etkinliği ve yeni öğrenilmiş bilgileri birleştiren bir yazma görevi takip edebilir (Brinton, vd., 1989; Richards & Rodgers, 2001). Stoller ve Grabe (1997) tema temelli derslerin hazırlanmasını Altı T Yaklaşımı ile açıklamıştır. Burada açıklanan altı kavramın İngilizce karşılıklarının ortak olan baş harfinden dolayı yaklaşım bu ismi almıştır.

1. Temalar (Themes): Programın ünitelerini düzenleyen ana fikirlerdir. Öğrenci ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına, kurumsal beklentilere, program kaynaklarına ve öğretmen yetenekleri ve ilgilerine uygun olacak şekilde seçilirler. Genellikle, derste bir dönemde birden fazla tema ele alınır.

2. *Metinler (Texts)*: Dersin hedeflerine ulaşmak için planın sürdürülmesini ve ilerlemesini sağlayan yazılı ve işitsel içerik kaynaklardır. Metin seçimi birincil kriterler (öğrenci ilgisi, anlamlılık ve eğitsel uygunluk) ve ikincil kriterler (biçimsel çekicilik, uzunluk, tutarlılık, diğer materyallerle bağlantı, erişilebilirlik, kullanılabilirlik ve maliyet) olmak üzere birtakım kriterlere bağlıdır.

3. *Konular (Topics)*: Temaların daha ayrıntılı yönlerini inceleyen içerik alt birimleridir. Genel olarak, konular tema için maksimum bütünlük oluşturacak ve hem içerik hem de dilin incelenmesi için fırsatlar sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.

4. *Bağlar (Threads)*: Program bütünlüğünü sağlayan temalar arasındaki bağlantılardır. Bağlar her bir temayı kontrol eden ana fikre doğrudan bağlı olmayıp, daha ziyade temaları birbirine bağlamada doğal bir araç olan soyut kavramlardır (örneğin; sorumluluk, etik, karışıklıklar, güç). Bağlar görünürde oldukça farklı gibi duran temalar arasında bir köprü olabilir.

5. *Görevler (Tasks)*: Dil sınıflarında içerik, dil ve strateji eğitimi için kullanılan eğitsel etkinlikler ve tekniklerdir. Derste kullanılan metinlere uygun olarak planlanırlar.

6. *Geçişler (Transitions)*: Belirli bir temadaki konular veya konular içindeki görevler arasında bütünlüğü sağlayan önceden planlanmış eylemlerdir. Başlıca iki geçiş türü özellikle etkilidir: Konu ve görev geçişleri. Örneğin konu geçişinde; küresel nüfus eğilimlerinden, gelişmekte olan ülkelerin nüfus eğilimlerine, ardından gelişmiş ülkelerin nüfus trendlerine ve son olarak öğrencilerin ülkelerindeki nüfus trendlerine kasıtlı olarak geçiş yapılabilir. Öğrencilerin açık bir şekilde bu geçişlerin farkında olması sağlanır. Görev geçişinde ise öğrencilerden;

- a. Nüfus eğilimlerini gösteren bir grafiği yorumlaması,
- b. Bir sınıf araştırmasından elde edilen ham veriler ile yeni bir grafik oluşturması,
- c. Yeni grafiğin yorumunu yazması,
- d. Bilgisayarda grafiği yeniden oluşturması,
- e. Grafiği bir araştırma makalesine, duyuru panosuna veya sözlü sunum içine dahil etmesi istenebilir.

Duenas'a (2004) göre, tema-temelli model içerik temelli öğretim yaklaşımları içerisinde tüm eğitim kademelerinde en popüler ve en yaygın kullanılan modeldir. Zira dersler dil odaklıdır; konu alanı dersleri ile paralel yürütülme zorunluluğu olmaksızın

bağımsız bir şekilde işlenir, içerik seçimi, program düzenlenmesi ve uygulanması konusunda yüksek derecede esneklik sunar, yalnızca dil öğretmenleri dersleri yürüttükleri için özerktirler ve yönetsel herhangi bir düzenleme talep etmelerine gerek kalmaz, bu nedenle uygulanması öğretmenler için karmaşık değildir. Davies (2003) ise İTDÖY'ün tema-temelli modelinin öğrencilerin ilginç konularla ve içerikle motivasyonlarını arttırması ve öğrenirken eğlenmelerini sağlaması açısından özellikle cazip olduğunu iddia etmiştir.

Yukarıda verilen bilgilerden de anlaşılabileceği gibi, İTDÖY dil öğretim ve öğrenme ilkeleri ile uyumlu bir yaklaşımdır ve çeşitli durumlarda uygulanabilir. Gerek ikinci gerekse de yabancı dil olarak İngilizce öğrenme ortamlarında etkili bir şekilde kullanılabilir. Bununla birlikte, her durumda uygulanabilecek kusursuz bir dil öğretim yaklaşımı olmadığı gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, diğer öğretim yaklaşımlarında olduğu gibi bu yaklaşımı uygularken de alternatif ders planlarının gerekli olabileceği unutulmamalıdır (Heo, 2006).

2.1.2. Küresel Eğitim

Küresel eğitim akımı, İkinci Dünya Savaşı sonrası yıllarda Amerika'da ortaya çıkmış olup, ülkenin dünyadaki siyasi, ekonomik ve sosyo-kültürel etkisini artırıcı ulusal çıkarlarına hizmet etme amacı taşıyordu. Bu dönemde küresel eğitimin temel amacı; realist-jeopolitik dünya görüşüne sahip öğrenciler yetiştirmekti (Lamy 1983). Öğrencilere askeri ve ekonomik gücün dünyadaki çatışmalarla baş etmedeki gerekliliği ve kendi ülkelerinin Sovyet sistemi ile olan çatışmasında "özgür dünya" düzenini sağlama ve destekleme sorumluluğunu alması gerektiği öğretiliyordu. Uluslararası eğitim programları da özellikle gelişmekte olan yabancı ülkelerin vatandaşlarını hedef almakta idi. Buradaki amaç; bu ülkelerin "kendileri gibi" gelişmelerini ve Sovyetlerle olan çatışmada Amerika'nın tarafında olmalarını sağlamaktı (Smart 1971, Akt. Bushell & Dyer, 1994). Ancak soğuk savaşın sona ermesiyle birlikte, geçtiğimiz yüzyılın karakteristik özelliği olan rekabet ve egemenliğin çalışma prensipleri artık günümüz çağdaş dünyasında uygulanamaz hale gelmiş (Bushell & Dyer, 1994) ve küresel eğitim kavramı çok kültürlü, birbirine bağımlı bir dünyada sorumlu bir şekilde yaşama ile ilgili bilgi, tutum ve becerileri geliştirmeyi amaçlayan daha insancıl bir bakış açısını yansıtmaya başlamıştır (Fisher & Hicks 1985, Akt. Cates, 2000, s. 241). Bakış açısı

bilinci ve alternatif dünya görüşü farkındalığı küresel eğitimin yeni tanımının merkezinde yer almaktadır (Bushell & Dyer, 1994).

Küresel eğitim eğilimi son zamanlarda dünya çapındaki eğitim sistemlerinde de önem kazanmaktadır (Yakovchuk, 2004). Kniep (1985), küresel eğitimi “*öğrencileri küresel çağda vatandaşlık konusunda daha iyi hazırlamak amacıyla içerik, yöntemler ve toplumsal bağlamda değişiklikler yapma çabaları*” olarak tanımlamıştır. Hicks ve Bord (2001), küresel eğitimin içeriğinin çevre, kalkınma ve insan haklarından, barış ve çatışma, ırk, cinsiyet, sağlık ve eğitime kadar pek çok küresel konudan oluştuğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin farklı kültürlerden insanlara karşı empatik anlayış geliştirmeleri ve dünyada neler olup bittiğine dair ilgili olmaları gerekir. Bu bağlamda Mansilla ve Gardner (2007) küresel eğitimde öğrencilerin sadece bilgi edinmeye odaklanmak yerine, dünyanın durumuna ilişkin bilinçli olma zorunluluklarından bahsetmiştir. Focho’ya (2010) göre küresel eğitim; resmi programda sıklıkla önemsenmeyen duyuşsal alana özel vurgu yapılarak çocuğun bütün yönleriyle eğitilmesi anlamına gelmektedir ve bu tür bir eğitimin özünde; kültürler arası duyarlılık, küresel sorunlara ilişkin farkındalık, evrensel değerleri geliştirme, eleştirel düşünme becerilerinin ve deneyimsel öğrenmenin gelişimi bakımından öğrencilerin küresel vatandaşlar haline gelmeleri için eğitilme zorunlulukları yer almaktadır.

2.1.2.1. Küresel Eğitimin Gerekçesi

Eğitim, öğrencilerin sadece belirli konuları öğrenmelerini ve yüksek puanlar almalarını sağlamakla ilgili olmayıp, aynı zamanda, daha iyi bir dünya oluşturma ve öğrencileri bu dünya için daha iyi vatandaşlar olmaya teşvik etmek çabalarını da kapsamalıdır. Dünyadaki mevcut durumu göz önünde bulundurarak, eğitimciler böyle bir dünya inşa etmek ve küresel sorunları çözmek için sosyal sorumluluk göstermeli ve insanlar ve milletler arasında barış ve karşılıklı anlayışı geliştirmek için küresel eğitimi kullanmalıdır (Pramata & Yuliati, 2016). Cates’e (2002) göre, küresel eğitimin gerekçesi dört ana noktadan oluşmaktadır. Birincisi, gezegenimizin ciddi küresel sorunlar ile karşı karşıya olduğu gerçeğiyle ilişkili iken ikincisi, modern dünyamızın karşılıklı bağımlılığıyla ilgilidir. Küresel köyümüzün birbirine bağlı doğasından dolayı, gezegenimizin karşılaştığı problemleri görmezden gelmek imkansızdır. Üçüncü nokta, pek çok modern genç insanın ilgisizlik, bencillik ve bilgisizlik tutumlarıyla alakalıdır. Örneğin, çeşitli ülkelerde yapılan kamuoyu yoklamaları, Amerikalı gençlerin diğer

kültürler hakkında çok az bilgiye sahip olduklarını ve küresel konulara çok az ilgi duyduklarını, İngilizlerin üçte ikisinin kalıplaşmış fikirlerinin ve ırk önyargılarının olduğunu ve az gelişmiş ülkeler hakkında sınırlı bilgiye sahip olduklarını ve Japon gençlerin % 38'inin yaşam hedeflerini zengin olmak olarak ifade ederlerken, % 71'inin toplumu değiştirmek için yapabilecekleri hiçbir şey olmadığını düşündüklerini ortaya koymuştur. Dördüncü gerekçe ise mevcut eğitim sistemleri ile ilgilidir. Konu ile ilgilenen bir çok eğitimci, dünyadaki ülkelerde gençlerin küresel sorunlarla başa çıkmaya yeterince hazır olmadığını düşünmektedir, zira dünyadaki okullarda ezbere, pasif öğrenmeye ve sınav baskısına dayalı, eleştirel düşünmenin engellendiği geleneksel eğitim sistemleri hakimdir (Cates, 2002).

Cates'in gerekçelerine benzer bir biçimde, Sato (1999) Japonya'daki üniversite öğrencilerinin, küresel sorunlar, diğer insanlara karşı empati ve farklı kültürle saygı konularında yetersiz olduklarını iddia etmiştir. Üniversite öğrencilerinin gözlerini dış dünyaya açmalarına, farklı kültürleri düşünmelerine ve farklı insan ırklarını anlamalarına yardımcı olmak için küresel eğitimin gerekliliğini savunmuş, öğrencilere küresel sorunlara ilişkin pratik güncel bilgiler sunulduğunda, motivasyonlarının ve küresel farkındalıklarının artabileceğini belirtmiştir. Tao'ya (2013) göre küresel eğitim, öğrencilerin ufuklarını genişletmelerine ve klişelerini değiştirmelerine yardımcı olabilir. Bu tür bir eğitim, öğrencilerin dünya vatandaşları olarak geleceğe hazırlanmalarına ve gelecekte devlet kurum ve kuruluşlarında, çok uluslu şirketlerde ve uluslararası örgütlerde istihdam için hazırlanmalarına yardımcı olacaktır (Peaty, 1996). Birleşik Krallık'ta Kalkınma Eğitim Derneği (Development Education Association [DEA], 2008) tarafından yaptırılan bir çalışmada, okulda küresel eğitim almış olan öğrencilerin, dünyadaki sorunlar hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaya istekli oldukları, günlük yaşamlarında yaptıkları işlerin diğer ülkelerdeki insanları etkileyebileceğine inandıkları ve okulda küresel eğitim almamış akranlarına kıyasla farklı geçmişlere sahip insanlara karşı daha açık oldukları ortaya konulmuştur.

Jacobs ve Cates (1999) eğitimde çoğu zaman sarf edilen çabaların meyvelerinin uzun yıllar boyunca görülmediğini ileri sürmüş, bununla birlikte eğitimcilerin yaptıkları şeyin er ya da geç, öğrencilerin daha bilinçli, becerikli ve ilgili olmalarına yardımcı olacağına inançlarının tam olması gerektiğini savunmuşlardır. Bu noktada, küresel eğitim de eğitimcilerin gecikmiş bir mükafatı kabullenmelerini gerektiren başka bir durumu temsil etmektedir. Küresel sorunlar birkaç yıl içinde çözülemez, hatta iyileşmeden önce çok daha kötüye de gidebilir. Buna rağmen, "Bir nesil ağaç diker, diğer nesil gölgede

oturur” sözü hatırlamalı ve denemeye, tohum ekmeye ve gelecek gölgenin hayalini kurmaya devam etmelidir (Jacobs & Cates, 1999).

2.1.2.2. Küresel Eğitimin Amaçları

Alan yazında küresel eğitimin amaçları çeşitli araştırmacılar tarafından benzer şekillerde ifade edilmiştir. Örneğin, Cates (2000) küresel eğitimin amaçlarını *bilgi, beceri, tutum ve eylem* olarak dört alana bölmüştür:

- *Bilgi:* Dünya ülkeleri ve kültürleri, küresel sorunlar, nedenleri ve çözümleri hakkında bilgi edinmek ilk amaçtır. Öğrencilerin daha iyi bir dünya için çalışmaları isteniyorsa, dünya sorunlarının doğası, nedenleri ve uygulanabilir çözümleri hakkında bilgilendirilmeleri gerekir.
- *Beceri:* Eleştirel ve yaratıcı düşünme, işbirlikçi problem çözme, iletişim, şiddet içermeyen çatışma çözümü ve sorunları çoklu bakış açılarından görme becerilerini kazandırma ikinci amaçtır.
- *Küresel tutum:* Küresel farkındalık, farklı kültürleri takdir etme, çeşitliliğe saygı, adalete bağlılık ve başkalarıyla empati kurma üçüncü amaçtır.
- *Eylem:* Öğrencileri küresel düzeyde düşündürmek ve yerel düzeyde eyleme geçirmek, dünya sorunlarını çözmede yerelden başlayıp küresele giden aktif katılımı ifade eder (Cates, 2000; 2002).

Focho (2010) küresel eğitimin amaçlarından birinin kültürler arası farkındalık ve duyarlılık olduğunu, farklı bir kültürün mutlaka kötü, aşağı ya da üstün olmadığını anlayan öğrencilerin başkalarına karşı daha hoşgörülü hale geleceğini ileri sürmüştür. Küresel eğitimin üzerinde durduğu diğer bir nokta; kendi yaşamlarımızı ve dünyadaki insanların yaşamlarını etkileme potansiyeline sahip olabilecek gündemdeki çözüm bekleyen konuların ve olaylarının farkındalığı ve anlaşılmasıdır. Çevrenin korunması, sürdürülebilir kalkınma, küreselleşme ve dünya ekonomileri, insan hakları ve sosyal adalet, toplumsal cinsiyet ve ayrımcılık, çatışma çözümü ve barış inşası, nüfus ve gıda güvenliği, sağlık, kırsal kalkınma ve yoksulluğun azaltılması, savaş ve doğal afetler, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kötüye kullanımı gibi konularda gezegenin durumunun farkında olunmasıdır. Bunların yanı sıra, küresel eğitim, evrensel değerler sistemi oluşturulmasına, eleştirel düşünme ve liderlik becerilerinin geliştirilmesine ve

deneyimsel öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olmaktadır (Focho, 2010). Öğrencilerin kendi değerler ve tutumlarını incelemelerini, önyargı ve ayrımcılıkla mücadele için bilgi ve becerilerini geliştirmelerini ve hem yerel hem de uluslararası düzeyde küresel topluluklara aktif olarak katılmalarını sağlamak da küresel eğitimde büyük önem taşımaktadır (Roux, 2001).

Birleşik Krallık'ta küresel öğrenme, insanların küresel konularla ilgilenmelerini sağlamak ve onları eğitmek için çalışan bir yardım derneği olan DEA tarafından desteklenmektedir. DEA'ya göre, küresel öğrenme; eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi, farklılıklara karşı öz farkındalığı ve açık fikirliliği, küresel konular ile güç ilişkilerinin anlaşılmasını, daha iyi bir dünya için iyimserliği ve eylemi geliştirmektedir (Hogg & Shah, 2010). ABD'deki Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi'ne (NCSS) göre ise küresel eğitimin amacı; gençlerde sınırlı çeşitlilikte doğal kaynaklara sahip ve etnik çeşitlilik, kültürel çoğulculuk ve karşılıklı bağımlılık ile nitelenen bir dünyada, etkili bir şekilde yaşamak için ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve tutumları geliştirmektir (NCSS, 1981; Akt. Klassen & Leavitt, 1982). Küresel Eğitim amaçlarını Jonston (1998) şu şekilde özetlemiştir;

- Müzakere, tartışma ve konuşma becerilerini geliştirmek,
- Uluslararası konularda farkındalık yaratmak
- Öğrencilerin diğer kültürler hakkındaki farkındalıklarını arttırmak
- Öğrencilerin ülkelerinin küresel ilişkilerde oynadığı rolü vurgulayarak onlarda dünya vatandaşlığı duygusunu geliştirmek (Akt. Çavdar, 2006).

Küresel Eğitimin amaçları genel olarak değerlendirildiğinde; bireylerde aktif vatandaşlığın teşvik edilmesine, eleştirel düşünme becerileri ile eşitsizlik, adaletsizlik ve basamaklılarla başa çıkma becerilerinin geliştirilmesine ve insanların çeşitliliğe, insan haklarına ve yaşadıkları çevreye olan saygılarının artırılmasına yönelik bir eğitim yaklaşımı olduğunu söylemek mümkündür (Augutienė & Baltrėnienė, 2014).

2.1.2.3. Küresel Eğitim ve Yabancı Dil Öğretimi

İnsanlar, içinde yaşadıkları küresel dünyada terör, ırkçılık, kirlilik, etnik çatışma, yoksulluk, önyargı, sosyal eşitsizlik ve çevre tahribatı gibi pek çok ciddi küresel sorun ile karşı karşıya bulunmaktadır. Dünyanın herhangi bir yerinde gerçekleşen olayların

herkesin hayatını şekillendirdiği karşılıklı bağımlı bir dünyada yaşandığı gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, bireylerin kendilerini bu olaylardan izole ederek yaşamaları mümkün görünmemektedir. Bu durumun üstesinden gelmek, eğitim ortamları açısından ele alındığında, alan yazında küresel eğitim yoluyla öğrencileri küresel sorunlarla baş edebilecek şekilde yetiştirmenin önemine vurgu yapıldığı ve bu bağlamda küresel eğitimin etkili bir biçimde uygulanabileceği alanlardan biri olarak yabancı dil (ESL / EFL) programlarına işaret edildiği görülmektedir (Anderson, 1996; Arıkan, 2009; Cates 1997; 2000; 2002; Chowdhury, 2013; Dyer & Bushell 1996; Erfani, 2012; Focho, 2010; Gürsoy & Salı, 2014; Gürsoy, 2010; Jacobs & Cates, 1999; Jacobs & Goatly 2000; Hauschild vd., 2012; Hinkelman, 1993; Hosack, 2012; 2011; Kruger, 2012; Omidvar & Sukumar, 2013; Pramata & Yuliati, 2016; Sağlam & Gürsoy, 2010; Serrano, 2008; Salı & Gürsoy, 2014; Yakovchuk, 2004; Yamashiro & McLaughlin, 1999; Yoshihara, 2011; Yoshimura, 1993). Bunlardan bazıları küresel konuların dil dersleri için nasıl anlamlı içerik sağlayacağını vurgularken, diğerleri dil öğretmenlerinin daha iyi bir dünya için öğretim yapmadaki görevlerinin altını çizmiştir (Çavdar, 2006).

Küresel eğitim çevresel tahribat, yoksulluk ve sosyal eşitsizlik gibi küresel konuları yabancı dil öğrenme sürecine entegre etmeyi amaçlayan nispeten yeni bir dil eğitimi yaklaşımıdır (Salı ve Gürsoy, 2014) ve dünya vatandaşlarının küresel sorunları çözmek için ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve sorumluluk ile onları güçlendirirken, öğrencilerin bir yabancı dili etkili bir şekilde kazanmalarını sağlamayı amaçlamaktadır (Cates, 2002). Focho (2010), küresel eğitimin faydalarının tahmin edilemeyecek kadar çok olduğunu belirtmiştir. Bu faydalar aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

- Hem İngilizce hem de küresel eğitimdeki yeterliliğin, öğrencileri kişisel, sosyal ve entelektüel olarak güçlendirmesi,
- İlginç ve güncel konuların öğrencileri motive etmesi,
- Monotonluğun azaltılması, geçmiş ve günümüz dünya olaylarından haberdar olurlarken öğrencilerin aktif kelime dağarcığını kullanmalarına yardım etmesi,
- Eleştirel düşünme ve öz değerlendirmeyi geliştirmesi,
- Öğrencilerin kültürel şoktan korunmasına ve dünyayı geliştirmeye aktif olarak katkıda bulunmalarına yardımcı olması.

Dil dersleri de bu hedeflere ulaşmak için kesinlikle önemli bir araçtır. Cates (2002), yabancı dil derslerinde küresel konularla ilgilenmenin etik, kişisel, mesleki gibi çeşitli nedenleri olduğunu ifade etmiş, küresel sorunlar yokmuş gibi davranarak sadece ders kitaplarına bağlı ders işlemenin uygunsuzluğundan bahsetmiştir. Benzer bir şekilde, Pramata ve Yuliati (2016) yabancı dil öğretmenlerinin tek görevlerinin kelime, dilbilgisi, telaffuz, dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğretmek olmadığını; derslerde küresel konulara da odaklanarak, küresel sorunların çözümüne aktif olarak katılacak ya da en azından bu konulara karşı farkındalık ve anlayış geliştirecek öğrencileri yetiştirme sorumluluklarının olduğunu dile getirmiştir.

Sato'ya (1999) göre, İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin görevlerinden biri, küresel konulara ilişkin olarak hem güncel bilgileri hem de pratik İngilizce becerilerini kazandırmaktır. Bu, öğrencilerin küresel farkındalık derslerine aktif katılım yoluyla yansıtıcı ve bağımsız düşünce geliştirmelerine yardımcı olacaktır. Salı ve Gürsoy (2014), sosyal yönden sorumlu dil öğretiminin sadece bir insan ve küresel vatandaş olarak sorumluluğumuz olduğu için değil, aynı zamanda yabancı dilin iletişimsel olarak kullanılmasında anlamlı bağlamlar sağladığı için dil sınıflarının bir parçası olması gerektiğini savunmuş, Cates (2002) ise dil öğrencilerinin gerçek anlamda sosyal sorumluluk sahibi dünya vatandaşları olmaları için küresel konuların ve küresel eğitimin dört hedefinin (bilgi, beceri, tutum ve eylem) dil öğretimi programlarında açıkça yer almasına olan ihtiyacı vurgulamıştır.

Küresel konular ve dil öğretimi arasındaki ilişki UNESCO tarafından da dikkate alınarak Linguapax projesi gerçekleştirilmiştir. Latince (lingua) ve pax (barış) kelimelerinden gelen isim, uluslararası anlayış, iş birliği ve barışı teşvik etme kapsamında dil öğretimi ile ilgili bir dizi atölye çalışmasına ve uluslararası toplantılara atıfta bulunmaktadır. Kiev'de 1987 yılında düzenlenen ilk Linguapax konferansı, uluslararası anlayış ve barışa katkıda bulunacak yabancı dil ve edebiyat öğretiminde içerik ve yöntemleri tartışmak için Uluslararası Uygulamalı Dilbilim Derneği, Uluslararası Kültürlerarası İletişimi Geliştirme Birliği ve Dünya Modern Dil Dernekleri Federasyonu gibi grupları bir araya getirmiş ve sonuçta ortaya çıkan Linguapax Kiev Deklarasyonunda yabancı dil ve edebiyat öğretmenlerine aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Yaptıkları öğretim yoluyla uluslararası anlayışı geliştirme konusundaki sorumluluklarının bilincinde olmaları,

- Ülkeler arasında karşılıklı saygının, barışçıl bir şekilde bir arada yaşamanın ve uluslar arasındaki iş birliğinin güçlendirilmesi için yabancı dil ve edebiyat öğretiminin etkililiğini arttırmak amacıyla çaba sarf etmeleri,
- Uluslararası anlayışı geliştirmek için mektup arkadaşlığı programları, görsel-işitsel materyal değişimleri, deniz aşırı turlar, geziler gibi program dışı faaliyetlerden yararlanmaları,
- Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap veren dil öğretimi yaklaşımlarını kullanarak sınıf içi işbirliği yoluyla uluslararası işbirliğinin temelini atmaları (UNESCO 1987, s.383).

Dil öğretiminde küresel eğitim yaklaşımını destekleyen başka bir kuruluş, Japonya Dil Öğretim Derneği'nin (JALT) Dil Eğitiminde Küresel Konular Özel İlgi Grubudur (Global Issues in Language Education Special Interest Group / GILE SIG). 1991 yılında kurulan derneğin amaçları aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır:

1. Dil öğretimine küresel konuların, küresel farkındalığın ve sosyal sorumluluğun entegrasyonunu teşvik etmek,
2. Küresel konularla ilgilenen dil eğitimcileri arasında ağ oluşturmak ve karşılıklı destek sağlamak,
3. Küresel eğitim, çevre eğitimi, insan hakları eğitimi, barış eğitimi ve kalkınma eğitimi alanlarında önemli gelişmelerle ilgili dil öğretmenleri arasında farkındalığı artırmak (<http://gilesig.org/>).

Görüldüğü gibi genel olarak dil öğretim alanında, özel olarak da İngiliz dili eğitiminde küresel eğitime ilişkin olarak hem alanda çalışan araştırmacılar hem de çeşitli uluslararası kuruluşlar tarafından giderek artan bir ilgi söz konusudur. Bununla birlikte, dil eğitimcilerinin küresel eğitimi dil derslerine dahil etmeleri kadar bu entegrasyonu nasıl yapmaları gerektiği de ayrı bir önem taşımaktadır.

2.1.2.4. Küresel Konular ve Dil Öğretim Süreci

Küresel eğitimciler, küresel eğitimin sadece yeni bir "öğretim tekniği" olmayıp, aynı zamanda pedagojik bir yaklaşım olduğunu (Cates, 2002) vurgulamışlar ve içeriğinin çevre, insan hakları, barış ve çatışma, ırk, toplumsal cinsiyet, sağlık ve eğitim gibi küresel

konulardan oluştuğunu belirtmişlerdir (Hicks & Bord, 2001). Mark (1993), Swenson ve Cline (1993) ve Yoshimura (1993) ise derslerde ele alınabilecek küresel konuları aşağıdaki gibi yedi gruba ayırmışlardır (Akt. Yakovchuk, 2004):

- *Çevresel konular*: kirlilik, ormansızlaşma, nesli tükenmekte olan hayvanlar, küresel ısınma, geri dönüşüm, doğal afetler, vb
- *Barış eğitime ilişkin konular*: savaşlar, nükleer silahlanma yarışı, mülteciler, vb
- *İnsan haklarına ilişkin meseleler*: ırkçılık, toplumsal cinsiyet sorunları, çocuk hakları, vs.
- *Kültürlerarası iletişim konuları*: kültürel konular, küresel vatandaşlık vb.
- *Sosyo-ekonomik konular*: yoksulluk, zenginlik, tüketim toplumu, reklamcılık, vb.
- *Sağlık konuları*: ilaçlar, AİDS, vb
- *Dil emperyalizmi*

Küresel eğitim öğrenci ve öğretmenlerin seçmeleri için bol miktarda içerik ve tema sağlamaktadır, bununla birlikte konular programa gelişigüzel yerleştirilmemeli, küresel eğitim programının düzenli ve tutarlı bir parçası olmalıdır (Jacobs & Cates, 1999). Arada sırada izole edilmiş etkinlikler ve konular ile çalışmak yeterli değildir. Dil öğretim programı, dil hedeflerine ve hedeflerin kendiliğinden yerine getirildiği içeriğe eşit düzeyde odaklanmalıdır. Bu nedenle derslerine küresel konuları dahil etmek isteyen dil öğretmenleri için içerik temelli/tema temelli ders programı iyi bir seçenek gibi görünmektedir (Cates; 1997, 2000; Crandal, 1993; Gürsoy, 2010; Hauschild vd., 2012; Met, 1991; Prodromou, 1992; Serrano, 2008; Swenson & Cline, 1993).

Küresel konular, tema temelli dil öğretim yaklaşımını gerçekleştirmek için otantik, zengin ve faydalı içerik sağlamaktadır. Nitekim; Stryker ve Leaver (1997), tema-temelli yaklaşımın uygulandığı derslerde içeriğin öğrenciler için önemli, gerekli ve faydalı olması gerektiğini belirtmiş, Mohan (1986) ise otantik bir içeriğin dil öğretiminin gerçekleşmesi için en zengin ve doğal bağlamı sağladığını savunmuştur. Bu tür bir yaklaşımla yürütülen dil dersleri ile öğrencilerden sadece dil becerilerini geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda bu sorunlar karşısında farkındalık, beceri ve olumlu tutum geliştirmeleri (Gürsoy & Salı, 2014) ve gerek yerel gerekse de küresel anlamda daha bilgili olmaları beklenmektedir (Hauschild vd., (2012).

Küresel konular hakkında bilgi ve farkındalık bunları çözmek için yeterli değildir, bu nedenle, eğitim programları sadece farkındalığı artırmakla kalmamalı, aynı zamanda öğrencilerin dünya sorunlarının çözümüne aktif olarak katılmaları için eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmalıdır (Salı & Gülsoy, 2014). Ayrıca, küresel eğitimde, ne öğretildiği kadar nasıl öğretildiği de önemlidir. Birçok öğretmen için bu, pasif öğrenmeden aktif öğrenmeye, öğretmen merkezli derslerden öğrenci merkezli derslere, dilin yapısından iletişim için kullanılmasına geçişi içerir. Simülasyonlar, derse misafir konuşmacı davet etme, sosyal konulara ilişkin görüşme, anket veya sözlü sunum gibi öğrenci projeleri, tartışma ve rol oynama gibi çeşitli yöntemler denenebilir (Cates, 2002). Öğretim sürecinde ikili çalışma, grup çalışması ya da bütün sınıfı kapsayan tartışmalar esnasında, öğretmenlerin fikir çatışmalarının yıkıcı değil yapıcı olmasını sağlamak için bazı temel kurallarda ısrarcı olmaları gerekmektedir. Öğrencilerin yanı sıra öğretmenlerin de uyması gereken bu tür temel kurallara örnekler şu şekilde olabilir:

- Bir tartışmaya başkanlık edildiği durumlarda, başkanın otoritesine saygı duyulur.
- Hararetli tartışmalar bile kibarca yapılmalıdır.
- Ayrımcı açıklamalar, özellikle ırkçı, cinsiyetçi ve homofobik söylem ve ifadeler hiçbir zaman kabul edilemez.
- Katılımcılar, görseller veya metinlerde tasvir edilen insanlara yorum yaparken ve onları açıklarken saygı gösterirler.
- Tüm katılımcılar klişelere meydan okumakla yükümlüdür.
- Her zaman saygılı bir üslup gereklidir.
- Alay, ironi ve aşağılayıcı yargılar kullanılmamalıdır (Osler & Starkey, 2015).

Özet olarak, sınıf içerisindeki materyallerin içeriğine sosyal ve kültürel olarak dikkat edilmesi, öğrenci odaklı aktif öğretim yöntemlerinin seçilmesi, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veren ve uluslararası konulara odaklanan dil öğretimi yaklaşımlarının kullanılması küresel konuları derse entegre etmeye yardımcı olan öneriler arasındadır (Erfani, 2012). Bununla birlikte, hangi küresel konuların derslere dahil edileceği sorusu da önemli bir sorundur. Küresel konuların her biri kendi bağlamları içinde ayrı ayrı öneme sahip olmakla birlikte, gerek son yıllarda giderek artan önemleri gerekse de çalışılan öğrenci grubunun tespit edilen ihtiyaçları ve ilgileri doğrultusunda bu çalışma

kapsamında ele alınan küresel konular; *farklılıklara saygı, toplumsal cinsiyet eşitliği ve küresel ısınmadır*. Aşağıda bu değişkenlerle ilgili kısa bilgiler verilmiştir.

Farklılıklara saygı

Farklılık; görünen (dil, din, engellilik, etnisite, renk, cinsiyet, medeni durum, yaş vb.) ve görünmeyen (eğitim geçmişi, aile geçmişi, değerler, yetiştirilme tarzı vb.) farklar, bu farkları kabul etmek, onlardan yararlanmak ve getirdikleri potansiyeli en üst düzeye çıkarmakla ilgilidir (British Council, 2009). Farklılıkların insan hayatındaki yeri göz önünde bulundurulduğunda, toplumsal düzenin devam etmesinde farklılıklara saygı duymanın önemi ortaya çıkacaktır. Nitekim gerek küçük ölçekte bireyler arası ilişkilerde; gerekse de büyük ölçekte dünyada meydana gelen farklılık odaklı olaylar ve krizler bunun bir göstergesidir. Bu durumun üstesinden gelmek; farklılıkların yaşanmasına izin verilen, farklılıklara saygı duyulan ve bireylerin kendileri olabildiği bir toplumsal düzenle mümkündür (Güven, 2012). Bu düzenin sağlanmasında sorumlu olan taraflardan biri de eğitim kurumlarıdır.

Farklılıklara saygı konusu, eğitim ortamları açısından ele alındığında, öğretmenlerin derslerinde farklılıklara değer vermeleri, bunları anlamaları ve etkin bir şekilde yönetmeleri, insanların görünen ve görünmeyen biçimlerde farklı olduklarını kabul etmeleri anlamına gelir (British Council, 2009). Bunun yanı sıra, çeşitli ders programlarının içeriklerinde de farklılıklara ilişkin konular yer alabilir. Bu doğrultuda farklılıklara ilişkin konuların etkili bir biçimde ele alınabileceği alanlardan birinin yabancı dil programları olduğu düşünülmektedir (Byram, Gribkova & Starkey, 2002; Chinh, 2013, Jafar, 2016). Farklılık konusunun yabancı dil derslerinde ele alınmasının ise çeşitli gerekçeleri vardır (British Council, 2009):

- Dil eğitiminin amacı; öğrenenlerin farklı yelpazelerden insanlarla küresel iletişim yeteneklerini geliştirmektir.
- Farklılık temaları, öğrencilerin dil becerilerini anlamlı bir şekilde geliştirmek için gerçek içerik sağlamaktadır.
- Öğrenciler ve öğretmenler farklılıklarına saygı gösterilme hakkına sahiptirler.

İngilizce derslerine kültürel farklılıklara ilişkin konuları entegre etme üzerinde duran Jafar'a (2016) göre, İngilizce öğretmek, farklı bir kültürün taşıyıcılığını yapan başka bir dil öğretmektir ve öğrenciler halihazırda yabancı bir kültüre maruz kalırlar.

Jafar, farklılıklara ilişkin konuların İngilizce derslerinde ele alınmasında ön düzenleyicilerin, proje tabanlı öğrenme ve tartışma stratejilerinin kullanılmasını önermiş, bu stratejilerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve takım çalışması deneyimlerini geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda başkalarını anlama, demokrasi ve hoşgörü geleneklerini oluşturma konularında da katkı sağlayacağını savunmuştur.

Toplumsal cinsiyet eşitliği

Toplumsal cinsiyet; bir toplumun kadınlara ve erkeklere uygun gördüğü rolleri, davranışları, etkinlikleri ve nitelikleri belirtirken, toplumsal cinsiyet eşitliği; toplumsal yaşama katılım, fırsatların kullanılması, hizmetlere erişim, kaynakların kullanımı gibi konularda bireyin cinsiyetinden dolayı ayrımcılığa maruz kalmamasını ifade eder. Başka bir ifade ile, kadınların ve erkeklerin toplumsal yaşamın her alanında eşit hak ve olanaklara sahip oldukları durumdur.

Birleşmiş Milletler, toplumsal cinsiyet eşitliğini insan hakkı olarak ele almaktadır. Ne var ki gerek Türkiye’de gerekse de uluslararası düzeyde ayrımcılığa karşı olan yasalar çıkarılmasına rağmen, toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri toplumun her alanında belirgin bir şekilde ortaya çıkmaya devam etmektedir. Bu durumun üstesinden gelme konusunda dönüştürücü potansiyeli olan en temel alanlardan biri eğitim sistemidir. Bu çerçevede toplumsal cinsiyet ve eğitim ilişkisinin eğitim programları, ders kitapları, okuldaki öğretmen öğrenci etkileşimleri gibi çeşitli yönlerden ele alındığı pek çok çalışma mevcuttur. Bununla birlikte, son dönemlerde toplumsal cinsiyet konusunun eğitim bağlamında ele alındığı bir başka alan ise İngiliz dili öğretimidir (Aksu, 2005; Norton & Pavlenko, 2004; Pakula, Pawelczyk & Sunderland, 2015; Saft & Ohara, 2004; Yoshihara, 2010, 2011; Vandrick, 1995, 1998). Örneğin; Yoshihara (2011) öğretmenlerin rollerinden birinin -dil dersinde bile olsa- daha iyi bir dünya için toplumsal cinsiyet eşitliği ve adaleti öğretmek olduğunu savunmuş, toplumsal cinsiyet konularını öğretmekten kaçınmanın öğrencileri önemli sosyal adalet konuları hakkında bilgi edinme fırsatından mahrum bırakacağını iddia etmiştir. Bu doğrultuda tema-temelli yaklaşım çerçevesinde gerçekleştirdiği çalışmasında, öğrencilerin toplumsal cinsiyet konularına ilişkin yapılan öğretime karşı ilgili oldukları, olumlu tutum geliştirdikleri ve dil derslerinde bile kişisel gelişim beklentisi içinde oldukları sonucuna varmıştır.

Küresel ısınma

Küresel ısınma, “*Atmosfere salınan gazların sera etkisi yaratması sonucu, dünya yüzeyindeki sıcaklığın yükselmesi*” olarak tanımlanmaktadır (Bayraç, 2010). Küresel ısınmanın her ne kadar doğal sebepleri (güneş aktivitelerinin etkisi, dünyanın prezisyon hareketinin etkisi, El Nino etkisi) olsa da en önemli sebebinin insan faktörü (fosil yakıt kullanımı, hızlı nüfus artışı, kentleşme ve sanayileşme, ormansızlaştırma, kentlerin ısı adası etkisi vb) olduğu söylenebilir (Demir, 2009; Engin, 2010; Kessel, 2000). Son yıllarda dünyanın karşılaştığı en önemli sorunlardan biri olan küresel ısınma ve bunun sonucunda ortaya çıkan küresel iklim değişikliği, dünyadaki tüm canlıların yaşamını tehdit etmektedir (Bayraç, 2010). Etkileri henüz dünyanın her bölgesinde aynı şekilde görülüyor olsa da küresel ısınmanın iklim, tarım ve hayvancılık, toplumsal, biyolojik çeşitlilik, sağlık gibi pek çok alanda sorunları da beraberinde getireceği açıktır. Küresel ısınma sonucu özellikle son dönemde, önceki iklim değişimlerinden çok farklı bir biçimde, birikimli ve birbirini tetikler nitelikte birçok zincirleme doğa felaketi meydana gelmektedir. Dahası küresel ısınma kaynaklı sorunların, artarak devam edeceği, belirli bir kırılma noktasından sonra da geri dönüşü olmayan felaketlere neden olarak tüm canlıların geleceğinin tehdit edeceği öngörülmektedir (Akın, 2006).

Küresel ısınmanın doğurduğu sonuçların sadece belirli bir bölgeyi ya da ülkeyi etkilemekle sınırlı kalmayacağı düşüncesinden hareketle, bu sorunla küresel düzeyde mücadele etmenin gerekliliği orta çıkmaktadır. Bu bağlamda, insan kaynaklı faaliyetlerin neden olduğu küresel ısınmanın iklim üzerindeki etkilerine karşı, 1992 yılında Rio de Janeiro’da düzenlenen Birleşmiş Milletler (BM) Çevre ve Kalkınma Konferansı’nda imzaya açılan *BM İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi* uluslararası alanda atılan ilk ve en önemli adımdır. 21 Mart 1994 tarihinde yürürlüğe giren bu sözleşmeye, aralarında Türkiye’nin de bulunduğu 196 ülkenin yanı sıra, Avrupa Birliği (AB) de taraftır. Türkiye, sözleşmeye 24 Mayıs 2004 tarihinde katılmıştır (<http://www.mfa.gov.tr/bm-iklim-degisikligi-cerceve-sozlesmesi.tr.mfa>). Bu sözleşme 1997’de küresel ısınma ve iklim değişikliği konusunda mücadeleyi sağlamaya yönelik uluslararası tek çerçeve olan Kyoto Protokolü ile de güçlendirilmiştir (Tetik & Acun, 2015).

Küresel ısınma ile mücadelede uluslararası düzeyde alınan önlemlerin yanı sıra ülkeler kendi ölçeklerinde de tedbir almak durumundadırlar (Tetik & Acun, 2015). Konuya yönelik bireysel ve toplumsal farkındalığın artırılmasında tüm düzeydeki okullara da büyük sorumluluklar düşmektedir (Kahraman, Yalçın, Özkan & Aggul, 2008). Çeşitli eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin küresel ısınma,

nedenleri, sonuçları, küresel ısınma ile mücadelede alınabilecek önlemler gibi konularda farkındalıklarının artırılması gerekmektedir. Genelde çevre, özelde küresel ısınma konusu belirli derslerde ele alınabileceği gibi, dil derslerine küresel eğitim veya çevre eğitimi kapsamında dahil edilebilecek uygun bir temadır (Gürsoy & Sağlam, 2011; Hauschild vd, 2012; Jacobs & Cates, 1999; Jacobs & Goatly, 2000; Jacobs, Goatly & Ming, 1995; Sağlam & Gürsoy, 2010).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde İTDÖY / tema-temelli model, küresel eğitim ve küresel eğitimin dil derslerinde uygulanması ile ilgili yapılan araştırmalar üç başlık altında sunulmuştur.

2.2.1. İçerik Temelli / Tema-temelli Yaklaşım İlişkin Araştırmalar

Can (2009), tema temelli programın Atılım Üniversitesi birinci sınıf öğrencilerinin *motivasyonu* üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmada öncelikle öğrencilerin odaklanmak istediği konuları belirlemek amacıyla ilgi anketi uygulanmıştır. İlgi anketinden elde edilen sonuçlara göre beş haftalık tema temelli bir program tasarlanmış ve sınıfta kullanılmıştır. Dönem sonunda, yirmi altı öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler açısından bakıldığında, önerilen tema temelli programın ilk on hafta boyunca kullanılan programdan daha ilgi çekici ve motive edici olduğu görülmüştür. Bu araştırma, öğrencilerin ilgilerini yansıtan tema odaklı programın öğrenci motivasyonunu arttırdığını göstermiştir. Böylece, öğrenciler derse ve dil öğrenmeye karşı pozitif tutum geliştirmişlerdir.

Alptekin, Erçetin ve Bayyurt (2007), ilköğretim dördüncü-beşinci sınıf düzeyinde gerçekleştirdikleri yarı-deneysel çalışmalarında, tema temelli programın öğrencilerin *İngilizce yeterliklerine* olan etkisini incelemişlerdir. Çalışma kapsamında, iki yıl boyunca kontrol grubuna Milli eğitim Bakanlığı'nın geliştirdiği yapısal program ve materyaller uygulanırken, deney grubunda araştırmacılar tarafından geliştirilen tema temelli program ve ilgili içerik materyalleri kullanılmıştır. Çalışmada öğrencilerin İngilizce yeterliklerini ölçmek için Cambridge Young Learners English Test kullanılmıştır. Dinleme, okuma/yazma ve konuşma bölümlerinden oluşan testin konuşma bölümü uygulama zorluğundan dolayı çalışma kapsamında kullanılmamıştır. Öğrencilerin dil gelişimi çalışma boyunca üç kez ölçülmüştür: birinci öğretim yılının sonunda, ikinci öğretim yılının başında ve sonunda. Ayrıca deney ve kontrol grubundan random yöntemle seçilen

öğrencilerle, birinci ve ikinci öğretim yılının sonunda yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçları, tema temelli ders programı kullanılan sınıftaki öğrencilerin dinleme, okuma ve yazma yeterliliklerinin MEB'in programının kullanıldığı sınıftakilerden daha iyi geliştiğini göstermiştir. Ayrıca, deney grubunda görüşmelere katılan öğrenciler, dersleri tema temelli işlemenin dersleri verimli kıldığına dair yorumlar yapmışlardır.

Liaw (2007), Tayvan'da yaptığı çalışmada, İTDÖY ile yürütülen İngilizce derslerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile yabancı dil becerilerine olan etkisini incelemiştir. Ortaokul öğrencileri ile yürütülen çalışmada dil, matematik, fen ve sosyal bilimler alanlarını içeren beş ünitelik bir program tasarlanıp uygulanmıştır. Her ünite üç saatlik bir sürede ve hafta sonları normal İngilizce derslerine takviye programı olarak işlenmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri Eleştirel Düşünme Testi (1. Seviye) kullanılarak ve öğrencilerin yazı örneklerinin Bloom'un taksonomisi doğrultusunda analiz edilmesi ile ölçülmüştür. Öğrencilerin içerik alanı bilgisi ise sınıf içi çalışma örneklerinin ve ödevlerinin incelenmesi ile değerlendirilmiştir. İngilizce dil becerilerindeki gelişimin değerlendirilmesi için uygulama öncesi ve sonrası dil yeterlilik testi uygulanmıştır. Bulgular, öğrencilerin İngilizce yeterlilik testi puanlarında önemli artış olduğunu ortaya koymuştur. Eleştirel Düşünme Becerileri test sonuçları, öğrencilerin eleştirel düşünme puanları arasında derslerden önce ve sonra anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuşken, öğrencilerin çalışma örneklerinden elde edilen verilerde eleştirel düşünme becerilerinde gelişim ve içerik alanı bilgisinde artış tespit edilmiştir. Öğrenciler, İTDÖY ile işlenen derse yönelik olumlu dönütler vermişler, konu alan bilgilerinde, düşünme becerilerinde, dil becerilerinde ve motivasyonlarında artış olduğuna inandıklarını ifade etmişlerdir.

Yalçın (2007), konu odaklı öğretim tekniğinin eğitim dili İngilizce olan bir üniversitenin Yabancı Diller Eğitimi Bölümüne devam eden birinci sınıf öğrencilerinin dil, konu öğrenimi ve birinci ve ikinci dilde biliş ötesi farkındalıkları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Deneysel araştırma biçiminde desenlenen çalışmada deney grubunda 12 hafta boyunca konu bazlı bir program işlenirken, kontrol grubunda bu süre zarfında dil becerilerine odaklanan ek ders programı işlenmiştir. Araştırmada içerik bilgisini ölçen çoktan seçmeli bir test ve öğrencilerin deneme yazıları, okuma becerisini ölçmek için IELTS sınavının okuma bölümü ve öğrencilerin denemeleri kullanılmıştır. Ayrıca birinci dil ve ikinci dilde biliş ötesi farkındalık, anket yoluyla ölçülmüştür. Elde edilen bulgular, deney grubunun konu bilgisinin kontrol grubundan daha yüksek olduğunu ortaya

koymuştur. Sonuçlar dil becerileri bakımından incelendiğinde, deney grubunun kontrol grubuyla eşit derecede başarılı olduğu tespit edilmiştir. Biliş ötesi farkındalık açısından ise iki grup arasında birinci dil ve ikinci dilde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çalışma sonuçları, konu ve dil öğretiminin birleştirilmesinin daha iyi içerik öğrenimi sağladığını ve dil becerilerinde geri kalmaya neden olmadığını ortaya koymuştur.

Kızıltan ve Yangın Ersanlı (2007) tarafından altıncı sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, İTDÖY'ün tema-temelli modeline dayalı dil öğretiminin öğrencilerin yabancı dil gelişimlerine olan etkisi incelenmiştir. Deney grubundaki çocuklara tema-temelli model doğrultusunda 15 hafta boyunca kendi seçtikleri konular öğretilmiştir. Kontrol grubunda ise aynı temalar ve dil bilgisi konuları geleneksel bir yaklaşımla işlenmiştir. Uygulama sonunda her iki gruba da İngilizce temel dil becerileri başarı testi uygulanmış ve sonuç olarak iki grubun başarı puanları arasında deney grubundaki öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çalışmada, öğrenciler çalıştıkları konuları kendileri seçtiği için derslerin eğlenceli ve motive edici geçtiği belirtilmiş; öğrencilerin İTDÖY'ün tema-temelli modeli ile daha iyi öğrenebileceğini sonucuna ulaşılmıştır.

İgrek (2013) İTDÖY'ün tema-temelli modeli doğrultusunda tasarladığı Mesleki İngilizce dersi öğretim programının öğrencilerin okuduğunu anlama-yazma becerileri ile konu alanı bilgisine olan etkisini incelemiştir. Çalışmada yöntem olarak 'ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. 2012-2013 akademik yılında yürütülen araştırmanın çalışma grubunu, Ahi Evran Üniversitesi Meslek Yüksekokulu Bilgisayar Programcılığı bölümünde öğrenim gören ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Deney grubuna tema-temelli model doğrultusunda geliştirilen bir programla öğretim yapılmış, kontrol grubunda ise Mesleki İngilizce dersinde hali hazırda kullanılmakta olan programla ders verilemeye devam edilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama-yazma becerilerini ve içerik bilgisini ölçmek amacıyla geliştirilen başarı testi, ön ve son test olarak kullanılmıştır. Analizler sonucunda, ön test puanları bakımından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmazken, son testte yazma ve konu alanı bilgisi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında, deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farklar belirlenmiştir. Bununla birlikte, iki grup arasında okuduğunu anlama becerisine yönelik başarı puanları arasındaki farklılık anlamlı düzeyde bulunmamıştır. Sonuç olarak tema-temelli model doğrultusunda hazırlanan Mesleki İngilizce dersi öğretim programının öğrencilerin yabancı dilde okuduğunu anlama-yazma ile konu alanı bilgisi boyutlarındaki akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği çıkarılması yapılmıştır.

Er (2011), Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde görev yapan yabancı dil okutmanlarının İTDÖY'ü ve İTDÖY modellerini nasıl algıladıklarını incelemek ve bu yaklaşımın üniversite hazırlık programlarında uygulanmasının muhtemel yararlarını ve zararlarını araştırmak üzere bir çalışma yürütmüştür. Araştırmanın uygulandığı üniversitenin Temel İngilizce Bölümü'nde İTDÖY geçmişte bir süre kullanılıp daha sonra sonlandırılmış, Modern Diller Bölümü'nde ise, çalışmanın gerçekleştirildiği dönemde halen bazı okutmanlar tarafından uygulanmaktadır. Veri toplamanın ilk aşamasında ön veriler gözlem ve biri Temel İngilizce Bölümü'nde diğeri ise Modern Diller Bölümü'nde olmak üzere uygulanmış olan iki anket aracılığı ile toplanmıştır. Ön veriler betimsel analize tabi tutulmuş ve analiz sonuçlarına göre mülakat yapılmak üzere altı okutman belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, İTDÖY'ü uygulayan okutmanlarla odak grup görüşmeleri de yapılmıştır. Çalışmanın sonuçları, her iki bölümde de okutmanların önemli bir kısmının İTDÖY'ü, öğrencileri ileri dönemdeki akademik çalışmalarına daha iyi hazırlayabilecek ve uygulanması arzu edilen bir yaklaşım olarak algıladıklarını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, uygun materyallerin eksikliği, zor ve zaman alıcı olması ve okutmanlar için ekstra bir yük oluşturması bu yaklaşımın uygulanmasını aksatan zorluklar ve engeller olarak belirtilmiştir. Okutmanların İTDÖY'ün zorluklarını ve engellerini nasıl yorumladıkları noktasında bu yaklaşımı uygulayan ve uygulamayan okutmanlar arasında ihtilaf ortaya çıkmıştır. Örneğin; İTDÖY'ü uygulamayan okutmanlar disipliner bilgi eksikliklerini bu yaklaşımın uygulanmasında bir engel olarak görürken, İTDÖY'ü uygulayan okutmanlar, bu eksikliği, yeni bilgiler öğrenmek için bir fırsat olarak değerlendirmişlerdir. Benzer bir şekilde öğrencilerin dil yeterlik seviyelerinin düşük olması, bu yaklaşımı uygulamayan okutmanlar için bir engel olarak ifade edilirken, uygulayan okutmanların bu zorlukların üstesinden gelmek için uygun materyalleri kullanmaya ve hatta kendi materyallerini geliştirmeye çalıştıkları görülmüştür. Ayrıca, derslerinde İTDÖY'ü kullanmayan okutmanlar bazı içerik konularının dil öğretimi için çok soyut olduğunu belirtirken, bu yaklaşımı uygulayan okutmanlar ise İngilizce öğretmek için her bir fırsatı kullandıklarını belirtmişlerdir.

2.2.2. İngilizce Dersinde Küresel Eğitime İlişkin Araştırmalar

Arıkan (2009), 10. Sınıf öğrencilerinin küresel konulara karşı olan farkındalıklarını arttırmak amacı ile İngilizce derslerini çevresel barış eğitimi etkinlikleri ile ele almıştır. Öğretim sürecinin başarısını değerlendirmek için iki kaynaktan veri

sağlanmıştır. İlk olarak, dördüncü sınıf İngilizce öğretmen adayları (n=50) ilgili sınıf etkinliklerini öğrenmiş ve yabancı dil derslerinde uygulanabilirliklerini değerlendirmişlerdir. Daha sonra, onuncu sınıf öğrencileri (n=46) öğretmen adayları ile bu çalışmaları tamamlamış ve ardından genel öğrenme sürecini değerlendirmişlerdir. ELT Öğretmen adaylarının değerlendirmeleri 15 Likert tipi soru ile toplanırken, onuncu sınıf öğrencileri dört açık uçlu soruyu yanıtlamışlardır. Çalışma bulguları, çevresel barış eğitimi ile ilişkilendirilen İngilizce dilbilgisi öğreniminin dil öğretiminde kullanılabilecek etkili bir strateji olduğunu göstermiştir.

Bulut ve Arıkan (2015), toplumsal sorumluluk eğitimi kapsamında gerçekleştirdikleri çalışmalarında, İngilizce ders kitaplarında yer alan okuma metinlerini ve görsel araçları etnisite, cinsiyet ve engellilik bağlamında analiz etmişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Cunningsworth (1995) tarafından önerilen milliyetler, engelliliğin bulunma ya da bulunmama durumu, engellilik türü, erkek ve kadınların sayıları ve onlara atfedilen meslek ve rollerin yer aldığı bir çetele kullanılmıştır. Çalışma kapsamında 240 okuma metni incelenmiş ve sonuç olarak etnisite, cinsiyet ve engellilik konularına ders kitaplarında hassasiyet gösterilmediği ortaya çıkmıştır. Engellilik konusunun bazı kitaplarda hemen hiç yer almadığı, anadili İngilizce olan bireylerin olmayanlara göre daha çok ilgi gördüğü ortaya çıkmıştır. Sonuçlar cinsiyet açısından değerlendirildiğinde ise, ders kitaplarının çoğunlukla erkek merkezli olduğu, erkeklerin rakamsal olarak kitaplarda var olma oranının %60 iken, kadınlarda bu oranın %40 olduğu ve çoğunlukla alt rollerde resmedildikleri tespit edilmiştir.

Küresel konuların ders kitaplarında yer almasına ilişkin olarak yapılan başka bir çalışmada ise Jacobs ve Goatly (2000) tarafından 1990 yılından çalışmanın gerçekleştiği yıla kadar olan zaman diliminde yayımlanan İngilizce ders kitaplarında çevre konularının varlığı araştırılmıştır. Bu bağlamda rastgele yöntemle seçilmiş 17 ders kitabında çevresel konularla ilgili aktivitelerin yüzdesi incelenmiş, kitapta yer alan 6,167 etkinlikten 134'ünde (%2) çevresel içerik tespit edilmiştir. Bu içeriklerden 80'i etkinlik, 50'si etkinliğin parçası, 4'ü ise bir etkinlikte seçenek olarak verilmiştir. Kitapların dördünde, çevre konularına ayrılmış bir ünite veya ders olduğu ulaşılan başka bir bulgudur.

Hosack (2012) Japon liselerindeki İngilizce öğretmenlerinin vatandaşlık eğitimine olan katkılarını incelemek üzere bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada vatandaşlık ile ilgili konuları öğretmeye ilgi duyduğu tespit edilen 46 öğretmen “iyi vatandaşlık” ve liselerdeki İngilizce derslerinin vatandaşlık eğitimi hedeflerini ne ölçüde destekleyeceği konularındaki anlayışlarını yansıttıkları bir anket doldurmuşlardır. Katılımcılar, İngilizce

öğretmenleri olarak, özellikle hoşgörü, insan haklarına saygı ve eleştirel düşüncenin geliştirilmesinde vatandaşlık eğitimcileri olarak rollerinin olduğuna kesinlikle katıldıklarını vurgulamışlardır. Bununla birlikte, öğretmen görüşlerine göre, Japon okullarının devamlı olarak giriş sınavı hazırlığı ile meşgul olması ve iş birliği yapacak meslektaşlarının olmayışı vatandaşlık eğitimini uygulamada karşılaşılan temel engellerdir.

Saraç-Süzer (2008), çalışmasında Hacettepe Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalının birinci sınıfında süreç ve ödev odaklı yürütülen ‘Okuma ve Yazma Becerileri’ dersine küresel sorunları dahil etmiştir. Eleştirel okuma ve düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlı gerçekleştirilen bu çalışmada, öncelikle hedef öğrenci grubunun küresel sorunlara ilişkin araştırma ve okuma/yazma yapmak istediği beş ana konu belirlenmiş ve bu konular tasarlanan programın sıralamasını oluşturmuştur. Öğrenciler tarafından söz konusu çalışmaları yapmak için belirlenen konular; terörizm, büyük orta doğu projesi, ifade özgürlüğü, çok kültürlülük/dillilik ve cinsiyet ayrımcılığıdır. Hem nitel hem de nicel verilerin toplandığı çalışmada nitel veriler, uygulama süresi boyunca iki defa ve uygulama sonunda bir defa öğrencilerden yazılı dönütler alınarak toplanmıştır. Toplanan dönütler tema belirleme ve kodlama çalışması yapılarak incelenmiştir. Nicel veriler ise Likert tipinde 25 maddeden oluşan ve dönem sonunda uygulanan bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Nicel veri analizleri katılımcıların tümünün (%100) bu derste beklediklerinden daha fazla okuma yaptıklarını, seçilen metinlerin dil seviyelerine uygun olduğunu (%84) ve kendi ilgi alanlarına hitap eden metinler okuduklarını (%82) düşündüklerini göstermektedir. Bunun yanı sıra, uygulayıcı tarafından yapılan gözlemler sonucu derse katılımın ve okumaya olan ilginin arttığı tespit edilmiştir.

Çavdar (2006), yabancı dil öğretmenlerinin küresel eğitim ve meselelere olan ilgilerinin artırılması amacıyla yürüttüğü çalışmasında Yunanistan’da lise düzeyinde görev yapan İngilizce öğretmenleri ile Türkiye’deki liselerde çalışan İngilizce öğretmenlerinin, küresel eğitim, küresel meseleler ve küresel değerler konularındaki görüş ve tutumlarını incelemiştir. Çalışmada 109’u Türkiye’yi ve 79’u Yunanistan’ı temsil eden 181 İngilizce öğretmenine bir anket uygulanmış; ayrıca 16 İngilizce öğretmeni ile daha detaylı bilgiye ulaşmak üzere röportaj yapılarak araştırma sorularına cevap bulmaya çalışılmıştır. Çalışma sonuçları her iki ülkede görev yapan İngilizce öğretmenlerinin küresel meseleleri derslerinde kullanmaya yönelik olumlu tutumlara sahip olduklarını ortaya koymuştur. Hemen hemen tüm katılımcılar küresel sorunların ve

küresel değerlerin önemini kabul etmiş, geleceğin dünya liderleri olarak gördükleri öğrencilerin, yaşadıkları dünya ile ilgili politik, ekonomik ve küresel gelişmelerden ve sorunlardan haberdar olmaları gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca, küresel sorunlarla başa çıkabilmek için öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları gerektiğini ve onları bu anlamda hayata hazırlama sorumluluğunun öğretmenlerde olduğunu düşündükleri de ortaya çıkmıştır. Hem Yunan hem de Türk öğretmenler küresel meselerden çevre, barış eğitimi, sosyo-ekonomik ve insan hakları gibi konulara daha çok dikkat çekmiş, her iki taraf da dil emperyalizmini daha az vurgulamıştır. Benzer şekilde, küresel değerler bağlamında her iki ülkedeki öğretmenler, özgürlük, barış, eşitlik, haklar, demokrasi, sosyal sorumluluk, hoşgörü ve bağımsızlık gibi değerleri daha çok önemserken, dil sınıflarında en az uygulanması gerektiği düşünülen değer saygınlık olarak belirlenmiştir. Yabancı dil öğretiminde küresel konu ve değerlerin nasıl seçilmesi gerektiği konusunda ise, Türk ve Yunan öğretmenler arasında önemli bir fark ortaya çıkmıştır. Türk öğretmenlerin çoğu, bakanlığın hazırladığı programı takip etmek zorunda olduklarından küresel meseleleri programa dahil edecek zamanlarının olmadığını ve bakanlığın küresel meseleleri ve değerleri içeren bir program geliştirmesini beklediklerini belirtmişlerdir. Yunan öğretmenlerin ise derste işlenecek küresel konuları ve değerleri seçme konusunda özgür hissettikleri ortaya çıkmıştır.

2.2.3. Küresel Konuların İTDÖY / Tema-temelli Model ile Yabancı Dil Derslerine Entegre Edilmesine İlişkin Araştırmalar

De Souza (2014), yaptığı bir eylem araştırmasında, Brezilya'da İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği özel bir dil merkezinde öğrencilerin ve araştırmacının içerik temelli olarak yürütülen bir İngilizce dersine ilişkin algılarını incelemiştir. Öğrencilerden anketler, öğrenci günlükleri ve görüşmeler yoluyla veri toplanırken; öğretmen algıları öğretmen günlükleri ve gözlemler yoluyla incelenmiştir. Araştırma bulguları; bazı öğrencilerin içerik temelli yaklaşımın derse uygulanmasını benimserken, diğerlerinin bu yaklaşımı benimsemediğini ve geleneksel yaklaşım beklentisi içinde olduklarını ortaya koymuştur. Bazı öğrenciler dersin içeriğine çok az ilgi göstermiş ve bu içerik yerine dil becerilerini geliştirme arzularını dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra, bazı öğrenciler içerik temelli yaklaşımla kelime öğrenmeyi faydalı bulduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğrenciler her ne kadar derste uygulanan içerik olan kültürlerarası hoşgörünün önemini kabul etseler de sınıf içi etkinliklerde bazı Amerikan değer ve fikirlerine karşı hoşgörü

göstermemişlerdir. Araştırmacı ise, ders içeriğine karşı kendi bilgisi derinleştikçe, ders kaynaklarını daha uygun bir şekilde kullandığını ve program tasarısının üç döngü sonunda geliştiğini belirtmiştir. Gelecekte program tasarısında yapılacak bazı değişikliklerle, öğrencilerde kültürlerarası iletişim, hoşgörü ve kabulün giderek gelişeceği sonucuna varılmıştır.

Omidvar ve Sukumar (2013), Hindistan'da İngilizcenin *ikinci dil* olarak öğretildiği Dil Çalışmaları Enstitüsünde orta düzeydeki bir İngilizce konuşma dersine içerik temelli ve görev temelli bir yaklaşımla küresel konuları entegre etmişler ve uyguladıkları programın öğrencilerin *küresel farkındalıklarına* ve *dil yeterliklerine* etkisini incelemişlerdir. Sınıfta gündeme gelen küresel sorunlara yaklaşım stratejileri olarak; sorgulama, tartışma yöntemi, işbirlikçi öğrenme ve konferans gibi teknikler kullanılmıştır. Bu amaçla, küresel meseleleri ele alan on okuma parçasını kapsayan bir içerik temelli ders programı geliştirilmiş, her bir oturumda bir küresel konu tartışılmıştır. Program süreci boyunca küresel meselelere karşı farkındalık, küresel problemleri analiz etme becerisi ve dil becerileri bakımından öğrenci performansları gözlenmiş ve raporlaştırılmıştır. Uygulama sonucunda, öncelikli olarak katılımcıların derse ilgilerinde, katılımlarında ve küresel sorunlar hakkında özgür bir biçimde düşünme becerilerinin gelişimde artış gözlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin küresel meselelere karşı farkındalıklarında ve problemleri analiz etme ve eleştirel düşünme becerilerinde de artış gözlenmiştir. Bunun yanı sıra, katılımcıların karşılaşılan çeşitli küresel sorunlara karşı gerekçeler ve dengeli çözümler buldukları, görevlere verdikleri tepkiler de dahil olmak üzere uyum ve tutarlılıklarının öncekine göre çok daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada, küresel meseleler temelli programın farklı inançlar, kültürler ve geçmişlere karşı hoşgörü ve değer vermeyi destekleyebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Corzo ve Lopera'nın (2016) çalışmasında, Kolombiya'daki bir devlet kurumunda İTDÖY'ün çevresel konular bağlamında yabancı dil öğretme-öğrenme sürecine nasıl entegre edilebileceği araştırılmıştır. Eylem araştırması biçimde desenlenen araştırmanın katılımcılarını 9., 10. ve 11. sınıf düzeyinden 63 öğrenci oluşturmaktadır. Gözlem, günlük, görüşme, öğrenci ürünleri gibi çeşitli veri toplama araçları ile veriler toplanmıştır. Uygulama sürecinde İngilizce derslerinde küresel ısınma, ekoturizm, geri dönüşüm, yeniden kullanım, tasarruf gibi konular çerçevesinde etkinlikler yürütülmüştür. Çalışma sonuçları, İTDÖY'ün, çevre sorunlarını dilbilgisi ve dilin iletişimsel kullanımlarıyla bütünleştirmenin faydalı olduğunu ortaya koymuştur. Lise öğrencilerinin öğrendikleri dil ile algıladıkları en yakın gerçeklik arasında daha güçlü ve gerçek bir bağlantı

hissettiklerinde daha fazla motive oldukları, çevre konularına ilişkin farkındalık geliştirdikleri, dil öğrenme uygulamalarına anlam yükledikleri, sınıf etkinliklerine katılımda ve derse olan ilgilerinde artış yaşandığı gözlenmiştir. Dilin kullanımı ile ilgili olarak ise, öğrencilerin düşünce ve fikirlerini yabancı bir dilde, bağlam içerisinde gerçek iletişim kurmak amacıyla paylaşılabildikleri tespit edilen başka bir bulgudur.

Salı ve Gürsoy (2014), ELT alanında küresel konular temelinde işlenen bir dersi öğretmen adaylarının algıları doğrultusunda değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada ELT öğretmen adaylarının çevre sorunlarının ana tema olarak kullanıldığı tema-temelli yaklaşımla işlenen bir dersten beklentileri tanımlanmıştır. Toplumsal sorumluluk öğretimi kapsamında seçmeli ders olarak tasarlanan ders, küresel konuları dil öğretimine entegre ederek ELT öğretmen adaylarının dilsel ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunmayı amaçlamıştır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket ile toplanmıştır. Sonuçlar, katılımcıların çoğunun çevreyi koruma, çevre örgütleri ve faaliyetleri ve çevre sorunlarını çözmenin yolları hakkında bilgi sahibi olduklarını düşündüklerini, çevre koruma ile ilgili faaliyetlere ve projelere katkıda bulunmak istediklerini ve gelecekteki öğrencilerin çevre bilincini geliştirmelerine yardımcı olmaktan kendilerini sorumlu gördüklerini ortaya koymuştur. Katılımcıların dersten beklentilerine ilişkin olarak; daha çok içerik kazanımlarına odaklandıkları, dersin çevresel farkındalıklarına katkıda bulunmasını bekledikleri, bununla birlikte, dil kazanımları konusunda düşük beklentiye sahip oldukları belirlenmiştir. Çok sayıda katılımcı, tema-temelli işlenecek ders yoluyla “dünya bilgisi” ve “çevresel farkındalık” geliştireceklerini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, katılımcıların çoğu dil derslerinde tema olarak çevre sorunlarının kullanımı hakkında olumlu düşüncelere sahip görünmüştür.

2.2.4. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

İTDÖY ile ilgili alan yazın yöntem açısından incelendiğinde yurt içi alan yazında daha çok deneysel ve yarı deneysel desenin tercih edildiği görülmektedir. Yarı deneysel desenin tercih edildiği araştırmalarda nicel tekniklerin yanı sıra görüşme gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı araştırmalar da göze çarpmaktadır. İTDÖY’ün eylem araştırması kapsamında çalışıldığı bir araştırmaya ise rastlanılmamıştır. Yurt dışında İTDÖY’e ilişkin yapılan araştırmalarda ise durum çalışması ve eylem araştırması gibi nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmalar bulunmaktadır. Konuya yönelik

yapılan araştırmalar, çalışma gurubu açısından incelendiğinde, en çok niversite öğrencileri ile çalışıldığı göze çarpmaktadır. Bunun yanı sıra, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrenciler ve dil eğitmenleri ile yapılmış araştırmalar da mevcuttur. Yapılan araştırmalar sonuçları açısından incelendiğinde, İTDY'n öğrencilerin yabancı dil becerileri, içerik bilgisi, eleştirel düşünme becerileri, motivasyon, dil öğrenmeye karşı pozitif tutum ve derse katılımları üzerinde olumlu etkileri olduğu konularında uzlaşıldığı görülmektedir. Dil eğitmenleri ya da ğretmen adayları ile yürütülen çalışmalarda ise daha çok katılımcıların İTDY'e ilişkin görüşlerinin incelendiği görülmektedir. Bu çalışmalarda dil eğitmenlerinin İTDY'n dil derslerinde kullanılmasına yönelik olumlu tutuma sahip oldukları, bununla birlikte uygun materyallerin eksikliği, zor ve zaman alıcı olması ve ders yürütücüleri için ekstra bir yük oluşturması bu yaklaşımın uygulanmasını aksatan zorluklar ve engeller olarak belirlenmiştir. Yapılan çalışmalarda dil derslerinde İTDY'n daha çok mesleki yabancı dil ya da küresel konular kapsamında tercih edilen bir yaklaşım olduğunu söylemek mümkündür.

Küresel eğitim ile ilgili literatür incelendiğinde, dil derslerinde en çok evre ve kültürel farklılıklar ile ilgili küresel konuların tema olarak kullanıldığı çalışmalara rastlanmıştır. Küresel eğitim ile ilgili yapılan araştırmaların çoğunda nitel ve nicel veri toplama tekniklerinin birlikte kullanıldığı görülmektedir. Nitel veri toplama teknikleri arasında görüşmenin, nicel veri toplama teknikleri arasında anketin sıklıkla kullanıldığı göze çarpmaktadır. Görüşme ve anket teknikleri yoluyla görüşleri alınan katılımcıların daha çok İngilizce ğretmenleri ve ğretmen adayları olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte lise ğrencilerinin görüşlerinin alındığı çalışmalara da rastlanmıştır. Bu araştırmaların sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin ve ğretmen adaylarının genel olarak küresel eğitimle ilgili düşüncelerinin olumlu yönde olduğu ve öğrencilerde küresel konulara ilişkin farkındalık geliştirilmesinde dil öğretmenleri olarak rol ve sorumluluklarını kabul ettikleri görülmektedir. Ancak bakanlığın hazırladığı programı takip etme ve öğrencileri sınava hazırlama zorunluluğu, uygulamada karşılaşılan temel engeller olarak belirtilmiştir. Alan yazın incelendiğinde küresel eğitim kapsamında doküman incelemesi yoluyla İngilizce ders kitaplarının incelendiği çalışmalara rastlamak mümkündür. Bu alışmalarda İngilizce ders kitaplarında etnisite, cinsiyet, engellilik, çevresel konular gibi çeşitli küresel konuların varlığı araştırılmış ve küresel konuların ders kitaplarında yeterince yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Küresel eğitimin etkililiğinin İTDY kullanılarak incelendiği uygulamalı araştırmalarda ise küresel

eğitimin küresel konulara karşı farkındalık geliştirmeye ve eleştirel düşünme becerilerinde artışa katkı sağladığı belirlenmiştir.

Yurt içi ve yurt dışı araştırmalar bütüncül olarak değerlendirildiğinde, İTDÖY'ün /tema-temelli modelin yabancı dil becerileri, içerik bilgisi, eleştirel düşünme becerileri, motivasyon, derse karşı tutum ve derse katılım üzerindeki etkililiğine ve küresel eğitimin İngilizce dersleri ile bütünleştirilmesine yönelik çalışmalar olduğu ancak eylem araştırması yöntemi kullanılarak tema-temelli bir yaklaşımla öğrencilerin yabancı dil becerilerinin ve farklılıklara saygı, toplumsal cinsiyet eşitliği ve küresel ısınma konularında farkındalık gelişimine yönelik bir çalışmanın mevcut olmadığı görülmektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, eylem araştırması süreci, araştırma ortamı, araştırmanın katılımcıları, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi, geçerlik-güvenirlik çalışmaları ve araştırmada alınan etik önlemler hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

İTDÖY'ün tema-temelli modeli ile geliştirilen küresel konular temalı İngilizce öğretiminin, yükseköğretim öğrencilerinde temel dil becerileri ile farklılıklara saygı, toplumsal cinsiyet eşitliği ve küresel ısınma konularına karşı farkındalığı nasıl geliştirilebileceği, uygulamada karşılaşılabilecek sorunların neler olabileceği ve nasıl giderilebileceği, hazırlanacak programa ilişkin öğrenci görüşlerinin neler olabileceğinin incelendiği bu çalışma eylem araştırması biçiminde desenlenmiştir. Eylem araştırması kavramının alan yazında farklı yazarlar tarafından çeşitli şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Örneğin; Taylor (2002, s.7) eylem araştırmasını *öğretim ve öğrenim uygulamalarındaki değişikliklere yardımcı olan uygulamalı bir araştırma şekli, içindeki eylemin kalitesini iyileştirmek amacıyla sosyal bir durumun incelenmesi* olarak tanımlamıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011, s.295), eylem araştırmasını *bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı gibi bizzat uygulamanın içinde olan bir uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da halihazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımı* olarak ele almıştır. Bir başka tanıma göre ise eylem araştırması, *eylemlerin niteliğini anlamak ve iyileştirmek için gerçek sınıf veya okul durumunu çalışma süreci* olarak tanımlanmıştır (Hensen, 1996; McTaggart, 1997; Schmuck, 1997; Akt. Johnson, 2014, 19). Eylem araştırması Kuzu'nun (2009, 427) çalışmasında ise *gerek akademisyenler gerekse de süreç içerisinde araştırmacı rolü üstlenen öğretmenler tarafından aktif olarak kullanılan ve eğitimin çeşitli konularında sistematik ve bilimsel olarak bilgi elde etme ve uygulamaları geliştirme amacıyla yararlanılan bir yöntem* olarak açıklanmıştır. Bu araştırma türü, öğretmenin araştırma sürecinde araştırmacı rolünü üstlenmesinden dolayı öğretmen araştırması olarak da adlandırılmaktadır (Köklü,

2001). Eylem araştırmasının genel özellikleri Johnson (2002, s.14-16) tarafından şu şekilde özetlenmiştir:

1. Eylem araştırması sistematiktir.
2. Eylem araştırması bir cevapla başlamaz.
3. Eylem araştırmasının etkili ve özenli olması için karmaşık olması gerekmez.
4. Veri toplamaya başlamadan önce araştırma yeterince planlanmalıdır.
5. Eylem araştırmalarının süreleri araştırmanın doğası, araştırma sorusu, araştırmanın gerçekleştiği ortam, veri toplamadaki formal parametreler gibi değişkenlere göre farklılık gösterir.
6. Eylem araştırmalarında gözlemler düzenli olmalı, fakat gereksiz uzunlukta olmamalıdır.
7. Basit ve informalden, detaylı ve formal biçimlere kadar eylem araştırması projeleri olabilir.
8. Eylem araştırması bazen teoriye dayalı olabilir.
9. Eylem araştırmaları nicel araştırmalar değildir, kontrol veya deney grupları gerektirmez. Birçok eylem araştırması projesinin amacı; herhangi bir şey hakkında anlayış geliştirmek, sorunları ortaya çıkarmak ve sorunlara olası çözümler saptamaktır.
10. Eylem araştırmasında nicel yöntemler kullanıldığında ulaşılan bulguların diğer topluluklara genellenmesi konusunda dikkatli olunmalıdır, çünkü çoğu eylem araştırması belirli bir grup ya da örgüte göre uyarlanmıştır ve bu paydaşların koşullarını iyileştirmek için gerekli olduğu belirlenen değişiklikler diğer grup ve örgütler için geçerli olmayabilir.

Patton (2014, s.221) eylem araştırmasının bir program, örgüt ve toplulukta özel problemleri çözmeyi amaçladığını ileri sürmüştür. Kuzu (2009), eylem araştırmasının eğitim alanındaki en önemli amacının, eğitim dünyasında ortaya çıkan gerçekleri sistematik olarak anlamak ve değiştirerek geliştirmeye çalışmak olduğunu iddia etmiştir. Johnson'a (2014) göre eylem araştırmalarında amaç; bir şeyin nasıl yürüdüğünü ortaya çıkarmak, problemi çözmek, değerlendirme yapmak, yeni fikirler bulmak ve nasıl çalıştığını anlamaktır. Heydenrych (2001) ise eylem araştırmasının amacını; eğitimcinin eğitim ortamının kontrolünü ele geçirmesi ve uygulama ve sistemlere ilişkin eleştirel hale gelmesi olarak açıklamıştır. Aksoy (2003), eylem araştırmasının asıl amacının

uygulamayı iyileştirmek olduğunu, dolayısıyla kuramsal bilgi üretmenin eylem araştırmasının öncelikleri arasında olmadığını ifade etmiştir. Mayring'e (2011, s.55) göre ise eylem araştırmalarının üç ana hedefi vardır:

1. Somut sosyal sorunlara doğrudan yaklaşım,
2. Araştırma sürecinde sonuçların uygulamaya dönüştürülmesi,
3. Araştırmacı ve etkilenen taraflar arasında eşitlik.

Köklü (1993, s.360) okul ve sınıfta yapılan eylem araştırmasının amaçlarının beş kategoride incelenebileceğini ifade etmiştir:

1. Özel bir durumda teşhis edilen problemlere çare bulmak,
2. Hizmet içi eğitim aracı olarak kullanmak; öğretmeni yeni bilgiler ve metotlarla donatmak, analitik gücünü geliştirmek ve kendini bilirliliğini arttırmak,
3. Normalde yenilik ve değişikliklere açık olmayan sisteme yenilikçi öğretme ve öğrenme yaklaşımlarını getirmek,
4. Geleneksel araştırmanın başarısızlığına açık reçeteler vererek çare bulmak ve akademik araştırmacı ile öğretmen arasındaki normalde iyi olmayan ilişkileri düzeltmek,
5. Sınıftaki daha sübjektif ve duygusal problem çözme yaklaşımına tercih edilebilir bir alternatif sağlamak.

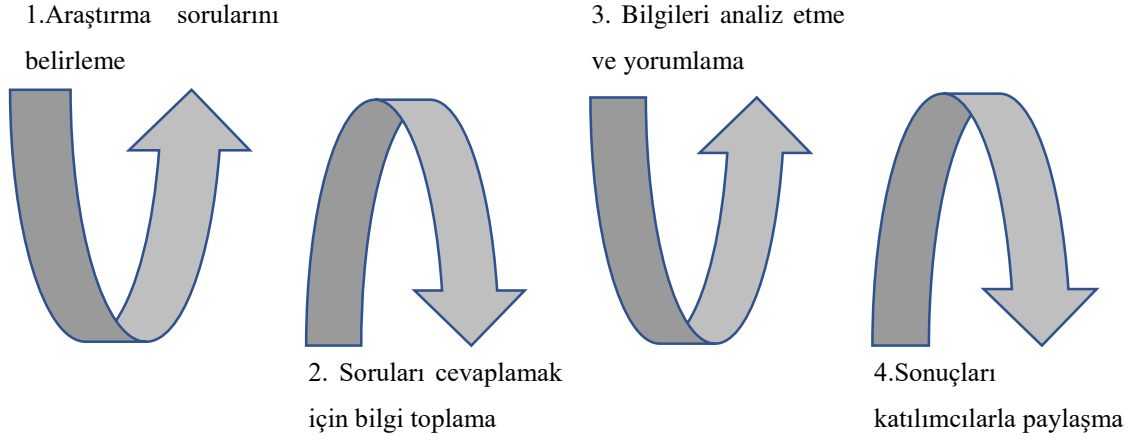
Eylem araştırması uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacıyla birlikte gerçekleştirdiği süreklilik gösteren bir süreçtir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmacı ile araştırmadan etkilenen taraflar egemenlik arayışına girmeksizin eşit şekilde tartışmaya katılmaktadır. Araştırmanın tarafı olan bireyler, eylem araştırmasında *denek* ya da *nesne* değil, araştırmanın *ortağı* ve *öznesi* konumundadırlar (Mayring, 2011). Eylem araştırması uygulamaları bireysel, küçük gruplar ve büyük organizasyonlar düzeyinde gerçekleştirilebilir (Reason & McArdle, 2006). Köklü (1993, s.361) okulda eylem araştırmasının, tek bir öğretmen, iş birliği içinde çalışan öğretmenler grubu veya üniversiteden araştırmacı ya da araştırmacılarla birlikte çalışan öğretmen veya öğretmenler tarafından yürütülebileceğini ifade etmiştir.

Nitel araştırmalar içerisinde yer alan eylem araştırması uygulayıcıların içinde bulundukları bir problem, ikilem veya belirsizlikten ortaya çıkar (Beyhan, 2013; Swann,

2002). Bu doğrultuda, daima bir sorun ve hedef tanımlamasıyla başlar ve bilgilerin toplanması, taraflarla tartışma ve uygulamadaki eylemler arasında bir sarkaç gibi karşılıklı sürüp gider (Mayring, 2011). Bu çalışmada da temel dil becerilerinin geliştirilmesi gereken ve küresel konulara ilişkin farkındalık eksikliği yaşadığı tespit edilen bir öğrenci grubu bulunmaktadır. Bu problemin çözümü için araştırmacının bir çözüm önerisinin olması, eğitim-öğretim ortamında bu önerisini uygulayarak ve geliştirerek değişiklik yapmak istemesi, çalışmanın araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı olduğu eylem araştırması yaklaşımıyla yürütülmesini gerektirmiştir. Bunun yanı sıra, tema-temelli yaklaşım doğrultusunda tasarlanan İngilizce öğretiminin süreç içerisinde etkililiğinin mercek altına alınmak istenmesi, eylem araştırmasının araştırmacıyı da sürece dahil eden özellikte olması, çalışmada eylem araştırması modelinin tercih edilmesinde etkili olmuştur. Zira, eylem araştırmaları, konuya ilişkin derinlemesine incelemeler yapılmasına, süreç içerisindeki gelişmelerin ayrıntılı bir şekilde analiz edilmesine olanak sağlamaktadır. Bu doğrultuda, küresel konular temalı bir İngilizce programıyla meslek yüksek okulu öğrencilerinde temel dil becerileri ile farklılıklara saygı, toplumsal cinsiyet eşitliği ve küresel ısınma konularında farkındalık geliştirilmesi için araştırma süreci boyunca döngüsel olarak planlama, uygulama, değerlendirme/yansıtma ve eyleme geçme aşamalarının gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

3.1.1. Eylem Araştırması Süreci

Eylem araştırmasının aşamaları ile ilgili olarak tüm eylem araştırmaları için geçerli olan kesin ve değişmez bir süreçten bahsetmek mümkün değildir. Çeşitli araştırmacıların eylem araştırmasında izlenmesi gereken aşamalarla ilgili fikirlerinin farklılaştığı görülmektedir. Örneğin; Berg'e (2004) göre, eylem araştırmasının temel süreci dört aşamadan oluşmaktadır: (1) araştırma sorularını belirleme, (2) soruları cevaplamak için bilgi toplama, (3) bilgileri analiz etme ve yorumlama ve (4) sonuçları katılımcılarla paylaşma. Şekil 2'de Berg (2004) tarafından tasvir edilen eylem araştırması döngüsel süreci verilmiştir.



Şekil 2. Eylem araştırması döngüsel süreci

Kaynak: Berg, 2004, s.181.

Johnson (2014, s.43-45), eylem araştırması sürecinde izlenmesi gereken aşamaları şöyle ifade etmiştir:

- Bir problem ya da araştırma konusu belirleme,
- Kuramsal bağlamda problemi ya da araştırma konusunu ortaya koyma (alan yazın incelemesi),
- Veri toplamak için bir plan yapma,
- Verilerin toplanması ve analizine başlanması,
- Gerekğinde soruların ya da problemin değişmesine izin verme,
- Verilerin düzenlenmesi ve analiz edilmesi,
- Verilerin raporlaştırılması,
- Yargıların ve önerilerin yapılması,
- Eylem planının oluşturulması,
- Planı eyleme geçirme ve değerlendirme.

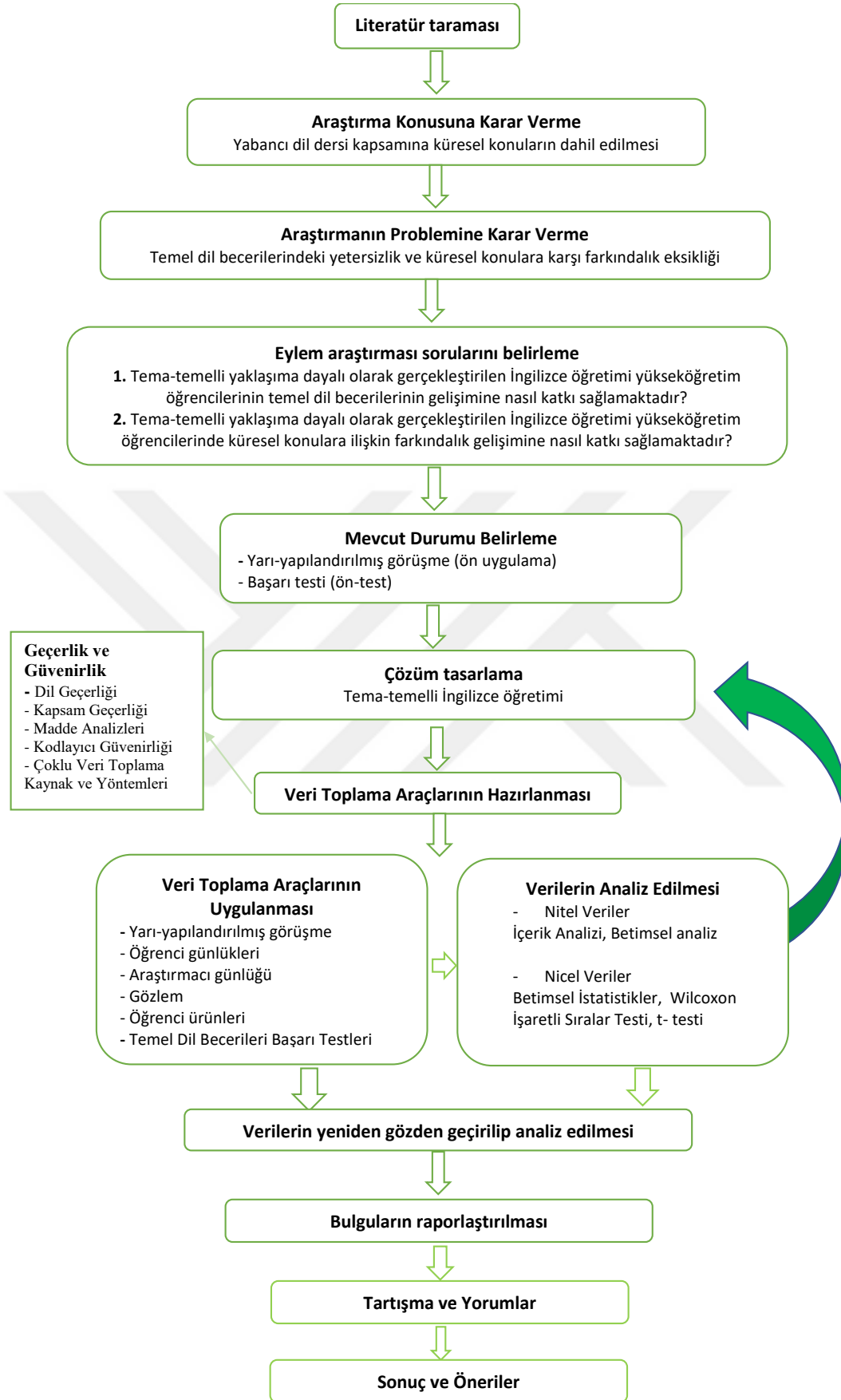
Yıldırım ve Şimşek (2011) ise eylem araştırması sürecini aşağıdaki gibi açıklamışlardır:

- Araştırma problemine karar verme,
- Eylem araştırması sorularını belirleme,
- Veri toplama,
- Alan yazın taraması,

- Veri analizi ve yorum,
- Eylem/uygulama planı geliştirme,
- İzleme planı geliştirme,
- Eylem planının uygulanması,
- Uygulamanın izlenmesi,
- Uygulamanın analizi ve değerlendirme,
- Yeni eylem planı hazırlama.

Sagor’a (2011) göre eylem araştırmaları; 1. Hedeflerin netleştirilmesi, 2. Kuramsal dayanakların oluşturulması, 3. Eylemin uygulanması ve veri toplanması, 4. Elde edilen sonuçların yeni eylem planına yansıtılması olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır. McNiff’in (2011) belirttiği eylem araştırması döngüsü ise beş adımdan oluşmaktadır: 1. Araştırılacak uygulama alanı belirlemek; 2. Bir çözüm tasarlamak, 3. Çözümü uygulamak, 4. Çözümü değerlendirmek, 5. Değerlendirme doğrultusunda uygulamayı değiştirmek.

Eylem araştırmalarında izlenmesi önerilen aşamalar evrensel bir sıralama olmayıp araştırma konusuna ya da araştırmanın durumuna göre uyarlanacak bir rehber niteliğindedir (Johnson, 2014). Bununla birlikte, bu aşamaların geleneksel araştırmalardaki gibi doğrusal değil, döngüsel bir ilerleme kaydettiği ve temel ve değişmez unsurların *planlama, uygulama, yansıtma / değerlendirme* ve *eyleme geçme* aşamaları olduğu sonucu çıkarılabilir. Bir eylem araştırmacısı alan yazında açıklanan bu aşamalardan bir veya birkaç tanesini seçebileceği gibi kendi araştırmasının özelliklerine göre bu aşamalardan bir sentez de oluşturabilir. Bu çalışmada izlenen süreç, yukarıda söz edilen aşamalardan yola çıkarak Şekil 3’teki gibi görselleştirilmiştir:



Şekil 3. Araştırmanın deseni ve izlenen süreç

Şekil 3'te de görüldüğü gibi, araştırma sürecinin ilk aşamasında literatür taraması yapılarak üzerinde çalışılacak konu belirlenmiş ve bu konu doğrultusunda araştırmanın amacı ve araştırma soruları oluşturulmuştur. Yabancı dil dersi kapsamına küresel konuların dahil edilmesi araştırmanın konusu olarak belirlenmiştir. Öğrencilerde var olduğu düşünülen temel dil becerilerindeki yetersizlik ve küresel konulara karşı farkındalık eksikliği araştırmacının üzerinde değişiklik yapabileceği bir problem olarak ele alınmıştır. Bu problem doğrultusunda araştırma soruları oluşturulmuş, sorularda yer alan boyutların belirlenmesinde alan yazın dikkate alınmıştır.

Bir sonraki aşamada, araştırmanın yapılacağı sınıf belirlenmiştir. Uygulamanın yapıldığı sınıfın belirlenmesi süreci araştırmanın katılımcıları bölümünde açıklanmıştır. Temel dil becerilerindeki mevcut durumu ölçmek için Temel Dil Becerileri Başarı Testlerinden ilk küçük sınav (quiz) ön-test olarak uygulanmıştır. Küresel konulara ilişkin farkındalık konusunda ise öncelikle öğrencilerin bilgilerinin yetersiz olduğu, öğrenmeye en çok ihtiyaç duydukları konuların belirlenmesine yönelik olarak *Küresel Konular İhtiyaç Anketi* uygulanmıştır. Ankette yer alan *çevre, barış eğitimi, insan hakları, kültürler arası iletişim, sosyo-ekonomik ve sağlığa* ilişkin konu başlıkları altında toplam 27 tema yer almıştır. Anket uygulaması sonucunda en düşük puanı alan 11 tema belirlenmiş ve bu temalar bir ilgi anketi formunda öğrencilere sunulmuştur. Bu formda öğrencilerden yabancı dil dersinde tema olarak görmek istedikleri maddeyi işaretlemeleri ve gerekçelerini yazmaları istenmiştir. İlgi anketinden en yüksek puanları alan *farklılıklara saygı, toplumsal cinsiyet eşitliği ve küresel ısınma* temaları yabancı dil dersi kapsamında ele alınacak temalar olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin belirlenen temalar konusundaki farkındalıklarına yönelik mevcut durumu tespit etmek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmış ve ön görüşme olarak çalışma grubuna uygulanmıştır.

Mevcut durumun belirlenmesinden sonra problem durumu ve araştırma soruları yeniden gözden geçirilerek çözüm tasarlama aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada da yine alan yazından yararlanılmıştır. Bu anlamda öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ve küresel konulara ilişkin farkındalık eksikliğinin giderilmesinde alan yazından edinilen bilgiler doğrultusunda; bu konuların tema-temelli bir yaklaşımla programlar içerisine entegre edilmesi, evrensel konuların ve eleştirel tartışmaların programlara dahil edilmesi; eğitim-öğretim ortamının öğrenciyi merkeze alacak bir şekilde düzenlenmesi gibi öneriler dikkate alınarak, yabancı dil dersi tema-temelli bir yaklaşım doğrultusunda düzenlenmiş ve küresel konular temalı ders planları hazırlanmıştır. Bu aşamada yapılan öğretimin

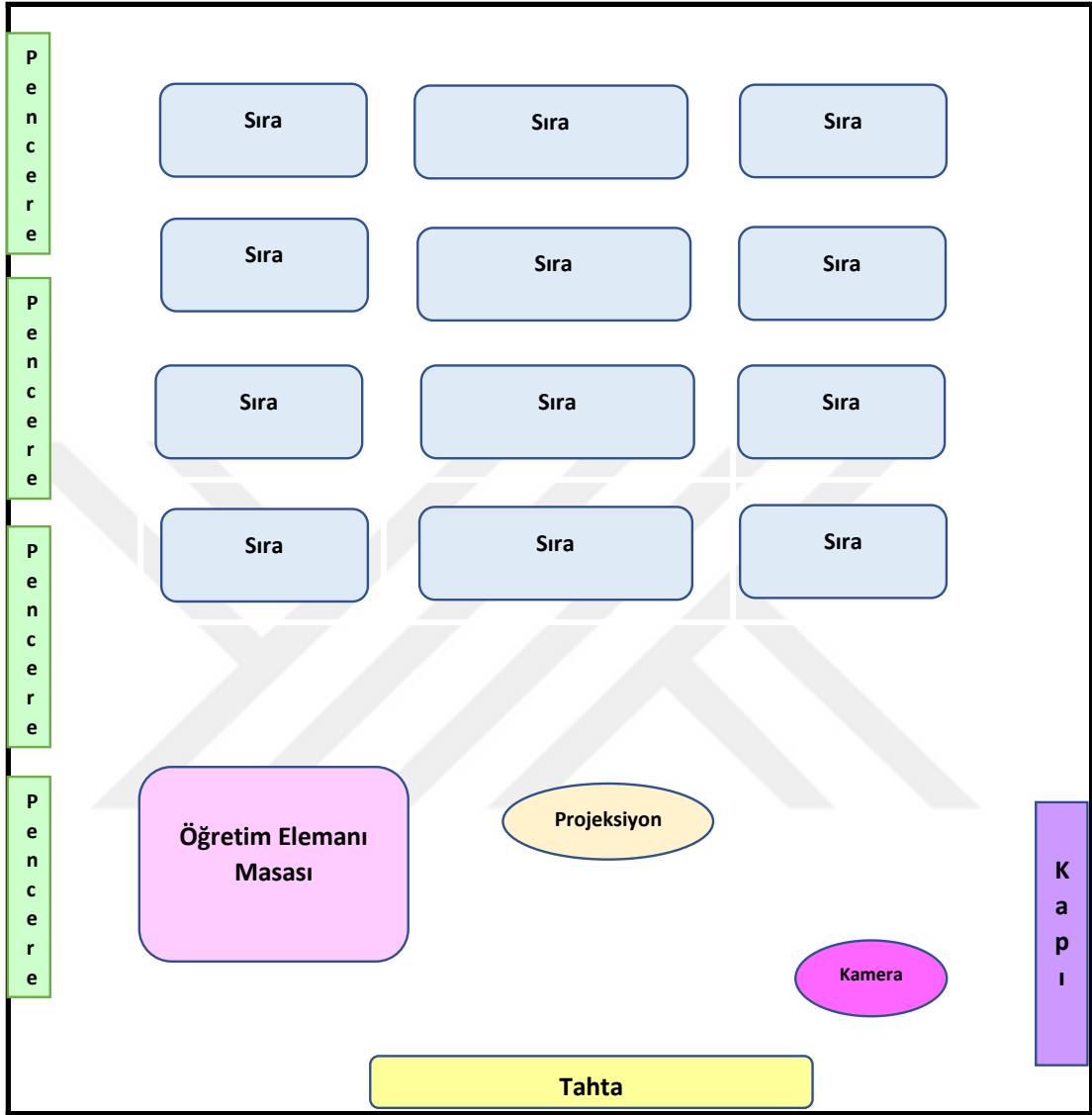
etkililiğinin ölçülmesi için veri toplama araçları da hazırlanmıştır. Geçerlik komitesindeki uzmanlarla görüşülmesinden sonra ders planlarına ve veri toplama araçlarına son hali verilmiş ve uygulamaya geçilmiştir.

Çözümün uygulanması ve çözümün değerlendirilmesi aşamaları eşzamanlı olarak yürütülmüştür. Bir yandan eylem planı uygulanırken, diğer yandan görüşmeler, gözlem, öğrenci günlükleri, araştırmacı günlüğü ve öğrenci ürünlerinden veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Alan yazın taramasının verilerin analizi ve anlamlandırılmasında ve uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunların çözülmesinde katkısı olacağı görüşünden hareketle, bu aşamada da alan yazın taramasına devam edilmiştir. Uygulama bitiminde tüm veriler bütüncül bir şekilde yeniden gözden geçirilerek son bir analiz ve değerlendirme yapılmış ve yine alan yazın çerçevesinde çalışmanın etkililiğine ilişkin yorumlara ulaşılmıştır.

3.2. Araştırma Ortamı

Araştırma 2015-2016 akademik yılında Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Meslek Yüksekokulu'nun Turizm ve Seyahat İşletmeciliği (N.Ö.) programında eğitim alan ikinci sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Tek binadan oluşan yüksekokulda 16 derslik, 4 bilgisayar laboratuvarı, 2 elektrik elektronik laboratuvarı, 1 grafik atölyesi, 1 fotoğraf stüdyosu, 1 baskı atölyesi ve karanlık odası, 1 uygulama restoranı, 1 İngilizce öğretim laboratuvarı, 1 kat hizmetleri uygulama birimi, 1 kütüphane olmak üzere toplam 13 uygulama alanı bir konferans salonu, idareci odaları, öğretim elemanları odaları ve bir adet misafir öğretim elemanları odası bulunmaktadır. Sınıfların hepsinde projeksiyon bulunmaktadır. Yüksekokulda 2015-2016 akademik yılında toplam 2035 öğrenci öğrenim görmekte ve 34 öğretim elemanı görev yapmaktadır. Yüksekokul merkez kampüste yer almakta ve kampüs içerisinde öğrencilerin futbol, voleybol, basketbol ve tenis oynayabilecekleri alanlar, yürüyüş ve bisiklet yolu, oturabilecekleri kamelyalar, kantin, kafeterya gibi sosyalleşebilecekleri alanlar, kırtasiye ve fotokopi ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri bir kırtasiye bulunmaktadır. Yüksekokulda Normal Öğretim ve İkinci Öğretim olmak üzere gündüz ve gece eğitimi yapılmaktadır. Normal öğretim öğreniminde 08.30- 17.00 saatleri arasında ders işlerken, İkinci öğretimde dersler 13.15- 21.00 saatleri arasında verilmektedir. Uygulamanın gerçekleştiği sınıf zemin katla birlikte dört katlı olan yüksekokulun birinci katında yer almaktadır. Bütün dersliklerde sıralar

yere sabitlenmiş olduğu için öğrenciler normal oturma düzeninde oturmaktadır. Araştırmanın yapıldığı sınıfın krokisi Şekil 4’te verilmiştir.



Şekil 4. Araştırmanın yapıldığı sınıfın krokisi

Şekil 4’te görüldüğü üzere sınıfta öğrencilerin oturduğu 12 sıra, bir öğretim elemanı masası, bir projeksiyon, bir tahta ve dört pencere bulunmaktadır. Duvar ve pencere hizasındaki sıralar üç kişilik olup, orta bölümde yer alan sıralar dört kişiliktir. Projeksiyon perdesi sınıf tahtasının üzerinde yer almaktadır. Uygulama sürecinde veri toplama amacıyla kullanılan kamera, kapı ile tahtanın arasında konumlandırılmıştır.

3.3. Araştırmanın Katılımcıları

Bu çalışmada, katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırma, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Meslek Yüksekokulu Turizm ve Seyahat İşletmeciliği (N.Ö) programında öğrenim gören ikinci sınıf öğrencileri, tema-temelli yaklaşım doğrultusunda İngilizce öğretimi tasarlayarak uygulayan araştırmacı ve araştırma sürecinde yapılan uygulamaların denetlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla oluşturulan geçerlik komitesi ile yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları hakkında ayrıntılı bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1. Öğrenciler

Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

Kişisel Bilgiler	f
<i>Cinsiyet</i>	
Kadın	9
Erkek	15
<i>Yaş</i>	
19-25	18
25-30	4
35-40	1
41 ve üzeri	1
<i>Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumu</i>	
Genel Lise	13
Turizm Meslek Lisesi	8
Diğer	3
<i>Genel Not Ortalaması</i>	
0- 2.00	-
2.01- 2.50	8
2.51- 3.00	7
3.01- 3.50	5
3.51- 4.00	4
<i>Anne Eğitim Durumu</i>	
Okur-Yazar Değil	-
Okuryazar	2
İlkokul	9
Ortaokul	8

(Tablo 1 Devamı)

Lise	5
Üniversite	-
<i>Baba Eğitim Durumu</i>	
Okur-Yazar Değil	-
Okuryazar	-
İlkokul	6
Ortaokul	5
Lise	12
Üniversite	1
<i>Ailenin Yaşadığı Yer</i>	
Büyük şehir	4
Şehir	9
İlçe	5
Kasaba	4
Köy	2

Tablo 1’de görüldüğü üzere uygulama sürecine dokuzu kadın, 15’i erkek olmak üzere toplam 24 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların çoğunluğu (f:18) 19-25 yaş aralığındadır. Öğrencilerden 13’ü genel lise, sekizi Turizm Meslek Lisesi mezunudur. Katılımcılardan sekizinin genel not ortalaması 2.01-2.50, yedisinin 2.51-3.00 aralığında değişmektedir. Katılımcıların dokuzunun anne eğitim durumu ilköğretim düzeyindeyken, baba eğitim durumu lise olan katılımcıların sayısı 12’dir. Dokuz öğrencinin ailesi şehirde yaşamaktadır.

Eylem araştırmasının uygulandığı sınıf yani çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011, s.112) ve belli bir amaç doğrultusunda bilgi zengini durumlar seçmede farklı yollar takip edilebilir (Patton, 2014, s.230). 2015-2016 akademik yılında Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Meslek Yüksek Okulu Turizm ve Seyahat İşletmeciliği Programı (N.Ö.) ikinci sınıf düzeyinde eğitim alan öğrencilerin araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenmesinde temel alınan ölçütler şunlardır:

- Sınıf ortamında araştırmanın problemi ile ilgili sorun yaşanıyor olması,
- Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin araştırmaya katılıma gönüllü olması,
- Sınıfın uygulamanın gerçekleştirilebilmesi için gerekli İngilizce alt yapısına sahip olması.

Çalışma grubu içerisinde Turizm Meslek Lisesinden mezun olan sekiz öğrenci ortaöğretim düzeyinde de ağırlıklı İngilizce dersleri almışlardır. Uygulamanın yapıldığı dönemde ikinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler, İngilizce dersini birinci sınıfın güz ve bahar dönemlerinde haftada altı saat, ikinci sınıfın güz döneminde yine haftada altı saat almışlar, uygulamanın yapıldığı bahar döneminde ise haftalık İngilizce ders saatleri ikiye düşmüştür. Birinci ve uygulama yapılana kadar ikinci sınıfta aldıkları İngilizce dersleri neticesinde Pre-intermediate (CEFR-B1) düzeyde İngilizce yeterliğe sahip olmaları beklenmektedir.

Öğrencilerin tamamına her bir temaya yönelik hazırlanan ve dört temel dil becerisini ölçen küçük sınavlar niteliğinde üç adet başarı testi temalar öncesi ve sonrası olmak üzere toplam altı kez uygulanmıştır. Küresel konulara ilişkin farkındalığın ölçülmesi bağlamında ise, öğrenciler arasından gönüllülük esas alınarak, derinlemesine veri toplama amacı ile 12 öğrenci seçilmiş ve eylemler başlamadan önce ve her bir alt tema (farklılıklara saygı, toplumsal cinsiyet eşitliği, küresel ısınma) bittikten sonra toplam altı kez yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, yine her bir alt tema bitiminde öğrencilere öğrenci günlük formları dağıtılarak söz konusu alt temalara ve dersin işlenişine ilişkin olarak eleştirel tepki sunmaları istenmiştir. Bunun yanı sıra, uygulama sürecinin yansımalarına destek veri olması amacıyla öğrenci ürünleri de çalışma için veri kaynakları olarak toplanmıştır. Öğrenci günlük formları ve öğrenci ürünleri uygulaması tüm sınıfa yönelik olarak gerçekleştirilmiş olsa da süreci daha derinlemesine analiz etmek amacıyla araştırma kapsamında ağırlıklı olarak yarı yapılandırılmış görüşmelere katılan öğrencilerin sunduğu veri kaynakları kullanılmıştır.

3.3.2. Araştırmacı-Uygulayıcı

Araştırmacı, İngiliz Dili Eğitimi lisans ve Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans derecesine sahiptir. Lisans derecesinden mezun olduğu 2005 yılından itibaren Erciyes Üniversitesi ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'nde İngilizce okutmanı olarak çalışmıştır. Araştırmacı halen Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Modern Diller bölümünde öğretim görevlisi olarak çalışmaya devam etmektedir. Araştırmacının uygulama alanında ders veriyor olması konuya ilişkin problem durumlarını fark etmesine katkıda bulunmuştur.

Araştırmacı öğrencilerde temel dil becerilerinin yanı sıra küresel konulara ilişkin farkındalık geliştirmelerine yardımcı olacak İngilizce öğretiminin nasıl bir yaklaşımla

geliştirilebileceği sorusunun cevabını alan yazın taramasından elde edilen kuramsal bilgiler çerçevesinde belirlemiştir. Literatür taraması sonucu İngilizce öğretiminin İTDÖY'ün tema-temelli modeli ile geliştirilmesi ve uzman görüşleri doğrultusunda da eylem araştırması deseninin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmacının doktora eğitimi sürecinde Nitel Araştırma Yöntemleri dersini almış olması ve daha önce nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmalar yapmış olması nedeniyle eylem araştırması desenini uygulayabileceği düşünülmüştür. Bunun yanı sıra, araştırmacı doktora tezini yazma sürecinde küresel vatandaşlık eğitimi İngilizce derslerine entegre etme konusunda İngilizce okutmanlarının görüşlerini incelediği bir çalışma yapmıştır. Araştırmacı bu çalışma ile konuyla ilgili deneyimlerini artırmanın yanı sıra, konuya ilişkin uygulamadaki sorunlara farklı bakış açılarından bakma fırsatı bulmuştur. Bu noktalardan hareketle eylem araştırması sürecinin araştırmacı tarafından yürütülmesine karar verilmiştir.

Bu süreçte öğrencilerde dört dil becerisi ve küresel konularda farkındalık gelişimini sağlamak için sürekli olarak öğrenme yaşantıları planlamış, uygulayıp değerlendirmiş ve değerlendirme sonuçlarına göre yeni bir aşamaya geçilmesine ya da yaşanan problemleri çözmek için ne tür değişikliklere ihtiyaç olduğuna bakarak farklı bir eylem planı geliştirilmesine karar vermiştir. Uygulama sürecinde gözlem, görüşme, öğrenci ürünleri ve öğrenci günlükleri yoluyla veri toplamıştır. Ayrıca, araştırmacı her bir ders bitiminde araştırmacı günlük formlarını doldurmak suretiyle dersin işlenişini yansıtıcı bir şekilde değerlendirerek bir veri kaynağı olma görevi de üstlenmiştir.

3.3.3. Geçerlik Komitesi

Araştırmanın uygulama sürecinde gerek toplanan verilerin kontrollerinin yapılması gerekse de sürecin olumlu ve aksayan yanlarının dışardan bir gözle görülmesi ve çalışmada farklı bakış açılarının ortaya konulması amacıyla Eğitim Programları ve Öğretim ve İngiliz Dili Eğitimi ana bilim dallarında doktora düzeyinde eğitim alan iki uzman araştırmanın geçerlik komitesini oluşturmuştur. Komitede yer alan uzmanlar nicel ve nitel araştırma yöntemlerine yönelik en az birer ders almış olma ve İngilizce dersi veriyor olma ölçütleri göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Geçerlik komitesi üyeleriyle uygulama öncesi bir, süreç içerisinde iki ve uygulama bitiminde bir olmak üzere toplam dört toplantı gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu toplantılarda; araştırmacı tarafından hazırlanan ders planları ve eylem planları uzmanlara sunulmuş, gerekli olduğu

durumlarda süreç içerisinde karşılaşılan problemler ve aksayan uygulamalar konusunda kendilerine bilgi verilmiş ve uzmanlardan önerileriyle sürece katkıda bulunmaları istenmiştir. Bu süreçte geçerlik komitesi üyeleri araştırmacının yaptıklarının denetlenmesi, değerlendirilmesi ve gerekli görülen yerlerde değişikliğe gidilmesi noktalarında aktif rol üstlenmişlerdir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Yıldırım ve Şimşek (2011), birçok nitel araştırmada birden fazla veri toplama yönteminin birlikte kullanıldığını ve bu duruma ‘veri çeşitlemesi’ (data triangulation) denildiğini belirtmişlerdir. Herhangi bir veri toplama yönteminin sınırlılığını, diğer bir veri toplama yönteminin telafi ettiği bu durumda, araştırmada elde edilen bulguların geçerlik ve güvenilirliğini artırmaya katkı sağlanmış olur. Her ne kadar eylem araştırmaları nicel araştırmalar olmasalar da araştırmacının amacına ulaşmak ve araştırma sonuçlarını desteklemek amacıyla, nitel araştırma yöntemleri ağırlıklı olmak üzere, uygun nicel araştırma yöntemlerinden de yararlanılabilmektedir (Kuzu, 2009, s.426). Bu araştırmada da veriler; ihtiyaç anketi, ilgi anketi, kişisel bilgi formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğrenci günlükleri, araştırmacı günlüğü, gözlem, öğrenci ürünleri, başarı testleri ve rubrikler kullanılarak toplanmıştır. İhtiyaç ve ilgi anketleri çalışma kapsamına dahil edilecek temaların belirlenmesi, kişisel bilgi formu ise çalışma grubunu oluşturan öğrenciler hakkında bilgi edinilmesi amacıyla kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları, öğrenci günlükleri, araştırmacı günlüğü, gözlem, öğrenci ürünleri ve başarı testleri ise araştırma kapsamında sorulan sorulara yanıt bulma amacıyla kullanılan veri toplama araçlarıdır. Tablo 2’de araştırma sorularına yönelik olarak kullanılan veri toplama araçları yer almaktadır:

Tablo 2

Araştırma Sorularına Yönelik Olarak Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırma Soruları	Veri Toplama Araçları
1. Tema-temelli modele dayalı olarak gerçekleştirilen İngilizce öğretimi, yükseköğretim öğrencilerinin dil becerilerinin gelişimine nasıl katkı sağlamaktadır?	Başarı testleri Gözlem Öğrenci ürünleri
2. Tema-temelli modele dayalı olarak gerçekleştirilen İngilizce öğretimi, yükseköğretim öğrencilerinde küresel konulara ilişkin farkındalık gelişimine nasıl katkı sağlamaktadır?	Yarı yapılandırılmış görüşme Gözlem Araştırmacı günlüğü Öğrenci ürünleri
3. Tema-temelli modele dayalı olarak gerçekleştirilen İngilizce öğretimi kapsamında temel dil becerileri ve küresel konulara ilişkin farkındalık gelişimi sürecinde karşılaşılan sorunlar nelerdir?	Gözlem Araştırmacı günlüğü Öğrenci ürünleri
4. Öğrencilerin Tema-temelli modele dayalı olarak gerçekleştirilen eylem araştırması sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?	Öğrenci günlükleri

Tablo 2’de veri toplama araçlarının araştırmanın hangi soruları kapsamında kullanıldığı görülmektedir. Her bir veri toplama aracına yönelik ayrıntılı bilgiler ilgili başlık altında sunulmuştur.

3.4.1. İhtiyaç Anketi

İhtiyaç anketi uygulama sürecine dahil edilecek temaların belirlenmesi amacıyla eylem araştırması süreci başlamadan önce öğrencilere uygulanmıştır. Küresel konuların tema-temelli yaklaşıma dayalı olarak ele alınacağı İngilizce öğretiminde, öncelikle, öğrencilerin bilgilerinin yetersiz olduğu, öğrenmeye en çok ihtiyaç duydukları konuların belirlenmesine yönelik olarak bir ihtiyaç anketi hazırlanmasına karar verilmiştir. Yapılan alan-yazın taraması sonucunda (Mark, 1993; Swenson & Cline, 1993; Yoshimura, 1993, Akt. Yakovchuk, 2004) ankette yer almak üzere *çevre, barış eğitimi, insan hakları, kültürler arası iletişim, sosyo-ekonomik ve sağlığa* ilişkin konular başlıkları altında toplam 27 adet tema belirlenmiştir. EK-1’de İhtiyaç Anketi sunulmuştur.

3.4.2. İlgi Anketi

İlgi anketinde İhtiyaç anketi sonuçlarına göre en düşük puanı alan 11 tema yer almaktadır. Bu ankette öğrencilerden Yabancı Dil dersinde tema olarak görmek istedikleri maddeyi işaretlemeleri ve gerekçelerini yazmaları istenmiştir. İlgi anketinden alınan puanlara göre uygulama kapsamına İngilizce dersine dahil edilen temalar *farklılıklara saygı, toplumsal cinsiyet eşitliği ve küresel ısınma* olarak belirlenmiştir. İlgi Anketi EK- 2’de verilmiştir.

3.4.3. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmanın katılımcılarından olan öğrencileri daha iyi tanımak amacıyla hazırlanan bir form olup, içerisinde öğrencilerin cinsiyet, yaş, mezun oldukları ortaöğretim kurumu, genel not ortalaması, anne ve baba eğitim durumları ve ailenin yaşadığı yer ile ilgili kişisel bilgilerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Bu form EK- 3’te sunulmuştur.

3.4.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış görüşmeler, nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama tekniklerinden biridir. Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar, buna karşın görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir (Türnüklü, 2000, s.547). Görüşme sırasında, görüşülen kişi, serbest bir söyleşi için tamamen özgür bırakılsa da araştırmacı yalnızca ilgilenilen sorun üzerinde devam edilmesi, konuya dönülmesi hususunda titiz davranır. Zira görüşme konusu araştırmacı tarafından önceden analiz edilmiştir ve görüşme boyunca hangi evrelerin izleneceği ve nelerden söz edileceği önceden belirli bir cetvele bağlanmıştır (Mayring, 2011, s.73).

Bu araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular farklılıklara saygı, toplumsal cinsiyet eşitliği ve küresel ısınma temalarına yönelik olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır ve araştırmacı tarafından öğrencilerin her bir temaya ilişkin farkındalık düzeylerinin ölçülmesine yönelik olarak hazırlanmıştır. İlk olarak hazırlanan taslak form, kapsam geçerliğinin belirlenmesi adına geçerlik komitesindeki uzmanların ve tez danışmanının görüşlerine sunulmuş ve yapılan düzenlemelerle forma son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulama öncesinde ve eylem

araştırması sürecinde olmak üzere iki kez uygulanmıştır. İlk olarak, uygulama öncesinde, öğrencilerin her bir alt temaya ilişkin farkındalık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla görüşme formundaki tüm sorular öğrencilere uygulanmıştır. İkinci kez, yani eylem araştırması süreci devam ederken uygulanması ise farkındalık kazanımının gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmek amacıyla, her bir alt tema bitiminde ve bu kez sadece o temaya ilişkin sorular öğrencilere sorulmak suretiyle gerçekleştirilmiştir. Görüşme formundaki tüm soruların uygulama bitiminde tek seferde uygulanması yerine, bu şekilde parçalara ayrılmasının tercih edilme sebebi; öğrencilerin farkındalık düzeylerinde bir artış görülmemesi halinde, eylem araştırmasının bir gereği olarak bir sonraki temaya geçmeden gerekli önlemlerin alınarak yeni bir eylem planı geliştirme düşüncesinden kaynaklanmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu EK- 4’te sunulmuştur.

3.4.5. Öğrenci Günlükleri

Eylem araştırmalarında sıklıkla kullanılan veri toplama araçlarından biri de öğrenci günlükleridir. Öğrenci günlükleri, öğrencilerin yapılan uygulamalara ilişkin duygu, düşünce ve deneyimlerini yansıtmalarının yanı sıra, elde edilecek verilere ilişkin çeşitleme oluşturmaları bakımından da önemlidir. Bu araştırma kapsamında, öğrencilere her döngü sonunda o döngüye ilişkin olarak öğrenci günlük formları dağıtmış ve bir sonraki derse kadar bu formları doldurmaları istenmiştir. Söz konusu formlarda öğrencilerden uygulama sürecini betimlerinin yanı sıra aşağıdaki soruları da cevaplamaları istenmiştir (Altunay, 2000):

- Bu dersten öğrendiğiniz en önemli üç şey nedir?
- Bu ders, bundan sonra neyi yapmaya başlamaya karar vermenizi sağladı?
- Bu ders, bundan sonra neyi yapmaktan vazgeçmeye karar vermenizi sağladı?
- Bu ders, neyi yapmayı sürdürmeye karar vermenizi sağladı?
- Bu dersten sonra, aklınıza takılan sorular nelerdir?
- Derste yanıtlanmadığını düşündüğünüz sorular nelerdir?
- Bu derste neleri öğrenmiş olmayı isterdiniz?

Böylelikle, öğrenci günlüklerinin; araştırmacının öğrencileri daha iyi tanınması, öğrencilerin uygulama sürecini değerlendirmeleri, karşılaştıkları problemleri ifade etmeleri, araştırmacının gözünden kaçan önemli verilerin ortaya çıkması ve ileriye dönük

eylem planlarının geliştirilmesi gibi konularda katkısı olmuştur. Öğrenci günlüğü örneği EK-5'te sunulmuştur.

3.4.6. Araştırmacı Günlüğü

Eylem araştırmalarında sıklıkla kullanılan araştırmacı günlüğü, araştırmacının gerçekleştirdiği çalışma hakkında gözlem ve düşüncelerini kayıt etmek için kullandığı defterler olup, eylem araştırması boyunca kronolojik olarak parçaları bir araya getirme konusunda çok önemli bir kaynaktır. Araştırmacı günlüğünde; gözlemler, analizler, diyagramlar, kısa notlar, doğrudan alıntılar, öğrenci yorumları, puanlar, görüşler, izlenim ve fikirler gibi çeşitli veriler yer alabilir (Johnson, 2014). Bu doğrultuda, araştırma sürecinde araştırmacı, İngilizce dersi öncesinde yaptığı hazırlıklar, ders uygulamaları, süreçte yaşanan sorunlar ve çözüm yolları, sürece ilişkin planlarının derse yansıyor yansımadığı, geçerlik komitesi toplantılarında alınan önemli kararlara ilişkin değerlendirmeleri, yukarıdaki verilerden de yararlanarak günlüğüne yansıtıcı bir yaklaşımla kayıt etmiştir. Araştırmacı günlüğü örneği EK-6'da sunulmuştur.

Uline, Wilson ve Cordry (2004), yansıtmayı, neyin işe yaradığını derinlemesine öğrenme fırsatı sunması açısından en kullanışlı araç olarak ifade etmişlerdir. Yansıtıcılık kavramının, nitel araştırma sözlüğüne öz-farkındalığın, siyasi/kültürel bilinçliliğin, bir bakış açısına sahip olmanın önemini vurgulayan bir yol olarak girdiğini ifade eden Johnson (2014) bu kavramın; nitel araştırmacıya alan araştırması sırasında konuşmaları ve gözlemlerine ilişkin hem lehinde hem de aleyhinde olarak, kendini gözlemlemesini hatırlattığını vurgulamıştır (Johnson, 2014, s.299). Bu bağlamda, çalışma kapsamında araştırmacı günlükleri, sürece ilişkin yapılacak betimlemelerin yanı sıra aşağıdaki sorular da göz önünde bulundurularak tutulmuştur (Altunay, 2000):

- Neleri etkili olarak yapabildim? Öğretmen olarak en iyi özelliklerim nelerdir?
- Neleri etkili olarak yapamadım? Hangi özelliklerimi geliştirmem gerekiyor?
- Acaba dersim neden etkili oldu/olmadı?
- Hangi teknikleri kullandım/kullanmalıydım?
- Önceden öngörmediğim hangi sorunlar ortaya çıktı? Hangi alternatif önlemleri alabilirdim?
- Ders içeriğini, etkinlikleri ve materyali nasıl geliştirebilirim?

- Dersi aynı derecede ya da daha etkili sunmak için başka alternatif yollar var mıdır?

3.4.7. Gözlem (Kamera Kayıtları)

Araştırmada dil becerileri ve küresel konulara ilişkin farkındalık gelişimi sürecinde karşılaşılan sorunları izlemek için diğer bir veri toplama yöntemi olarak gözlem kullanılmıştır. Gözlem, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Balcı, 2016, s.206). Ne var ki, öğretimin karmaşık eylemi içinde yer alan öğretmenler için bir öğretim olayı esnasında gözlem yapmak, yansıtma ve analiz her zaman olası veya pratik değildir (Johnson, 2014, s.277). Çünkü, eylem ile araştırma birlikte yürüdüğü için kişinin kendisini sistematik olarak izlemesi oldukça zordur. Bu nedenle eylem araştırması süreci boyunca tüm uygulamalar kamera ile kayıt altına alınmış, video çekimlerinde Canon EOS 700D Dijital Video kamerası ve kamera ayaklığı kullanılmıştır. Video kayıtları, öğrencilerin sözel olmayan davranışları, ders boyunca oldukları yer ve hareketleri, öğretmenin pedagojik teknikleri veya performansı hakkında genel bir bilgi sağlar (Johnson, 2014). Bu doğrultuda araştırma kapsamında kamera kayıtlarının kullanılmasıyla uygulama esnasında ortaya çıkan problemlerin de incelenmesi mümkün olmuştur.

Araştırmada katılımcı gözlem yönteminden yararlanılmıştır. Katılımcı gözlemde araştırmacı çalıştığı grubun bir parçası olur, araştırmanın katılımcıları araştırmacının orada bulunma amacının ve araştırma yaptığıının farkındadırlar (Güler, Halıcıoğlu & Taşgın, 2015). Nitel araştırma tekniği olarak kullanıldığında, katılımcı gözlem bütünüyle standartlaştırılmış bir gözlem olmamakla birlikte, öncelikli noktaların saptanması amacıyla bir gözlem kılavuzu oluşturmak gerekli ve yararlıdır. Ancak gözlemcinin buraya kendi düşüncelerini ekleyebilmesi ve yeni boyutlara da bakabilmesi de önemlidir. Bu bağlamda katılımcı gözleme en fazla yarı-standartlaştırılmış kılavuz uygun düşmektedir (Mayring, 2011, s.86). Bu bağlamda eylem araştırması sürecinde ortaya çıkan sorunlar konusunda araştırmacı günlüğü ve öğrenci ürünlerinden edinilen verilerden yararlanılarak yarı-standartlaştırılmış kılavuz oluşturulmuş, araştırma sürecinde gerekli görülen yerlerde eklemeler yapılmıştır. Eylem araştırması sürecinde yapılan gözlem analizleri eylem planlarının yeniden gözden geçirilmesine katkıda bulunmuştur. Uygulamanın sona ermesi ile birlikte analizler gözden geçirilerek çalışma bütüncül olarak değerlendirilmiştir.

3.4.8. Öğrenci Ürünleri

Hubbard ve Power (2003), öğrenci ürünlerinin öğrencilerin süreç içindeki ilerlemelerini ya da değişimlerini görmek adına önemli veri kaynakları olabileceğini belirtmiş, Johnson (2014) ise, bu anlamda araştırmacının öğrencilerin yaptıkları her işi toplamak zorunda olmadığını, performanslarını ve zaman içindeki değişimlerini anlamlandırmak için farklı periyotlarda sadece temsili örnekleri toplamanın yeterli olacağını ifade etmiştir. Bu doğrultuda, araştırma süreci boyunca öğrenci ürünleri kapsamında; çalışma kağıtları, değerlendirme kağıtları, yazma çalışmaları, bireysel ödevler ve grup ödevleri kullanılmıştır. Öğrencilerden her hafta düzenli bir şekilde ürünlerini teslim etmeleri istenmiş ve bunlar araştırmacı tarafından uygulamaların sonrasında incelenerek analiz edilmiştir. Öğrenci ürünleri İngilizce olarak hazırlandığı için, sunulan ürünler öğrencilerdeki farkındalık gelişiminin yanı sıra İngilizce yazma becerilerindeki gelişimin ve bu becerinin gelişiminde yaşanan sorunların takip edilmesi konusunda da çalışmaya katkı sağlamıştır. Uygulama sürecinde sunulan öğrenci ürünlerine çalışmanın niteliğine göre sözlü veya yazılı dönütler verilmiş ve gerektiğinde bu ürünler geçerlik komitesi toplantılarında incelenmiştir.

3.4.9. Temel Dil Becerileri Başarı Testi

Küresel konular temalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin dört temel dil becerisine (okuma, dinleme, konuşma, yazma) ve küresel konulara ilişkin farkındalık gelişimine etkisini belirlemek amacıyla yürütülen bu çalışmada dil becerilerinin gelişimi araştırmacı tarafından geliştirilen küçük sınav (quiz) formundaki üç adet başarı testi ile takip edilmiştir. Başarı testlerinin içerikleri derste işlenen temalara yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu süreçte öncelikle her bir küçük sınav için ayrı ayrı olmak üzere Dil Becerileri Başarı Testi belirtke tablosu hazırlanmış ve bu tablolar doğrultusunda soru havuzları oluşturulmuştur. Geçerlik çalışması amacıyla küçük sınavlar geçerlik komitesindeki iki alan uzmanının görüşlerine sunulmuş ve görüşmeler sonucu taslak başarı testindeki maddeler belirlenmiştir. Hazırlanan çoktan seçmeli denemelik form, kapsam geçerliği, öğrencinin düzeyine uygunluğu, açık ve anlaşılır bir dille yazılıp yazılmadığı gibi konularda geçerlik komitesi tarafından değerlendirilmiştir. Geçerlik komitesinin değerlendirmeleri doğrultusunda test maddeleri üzerinde gerekli düzeltmeler yapılarak, uygun olmayan maddeler deneme formundan çıkarılmıştır.

Başarı testleri uygulanırken okuma, dinleme ve yazma soruları sınavın ilk oturumunda verilmiş, konuşma sınavları için ise ayrı birer oturum planlanmıştır. *Konuşma* ve *yazma* becerilerini ölçmek üzere her bir alt temada kazandırılmaya çalışılan öğrenme çıktıları doğrultusunda konuşma ve yazma konuları belirlenmiştir. *Okuma* ve *dinleme* becerilerine yönelik sorular çoktan seçmeli olduğu için öncelikle taslak testlerin pilot çalışmaları yapıp madde ve test analizleri gerçekleştirilmiştir. Başarı testi örneği EK-7’de yer almaktadır. Aşağıda her bir başarı testinin okuma ve dinleme becerilerine yönelik pilot çalışması madde analiz sonuçları verilmiştir.

Farklılıklara saygı (FS) Okuma ve Dinleme Başarı Testi

Okuma, Dinleme, Konuşma ve Yazma bölümlerinden oluşan taslak başarı testinin okuma ve dinleme bölümleri 2015-2016 akademik yılı bahar döneminde Meslek Yüksekokulu Turizm Otel İşletmeciliği (N.Ö./İ.Ö.) ve Turizm ve Seyahat Hizmetleri (İ.Ö.) programlarında öğrenim gören 107 ikinci sınıf öğrencisine uygulanmış ve madde analizleri yapılmıştır. Madde analizleri kapsamında her maddenin ayırt edicilik ve madde güçlük indeksi hesaplanmıştır. Madde analizi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

FS Okuma ve Dinleme Başarı Testi Pilot Çalışması Madde Analiz Sonuçları

Pilot Çalışma			Testin Son Hali					
Madde No	Güçlük indeksi (Pj)	Ayrıcalık indeksi (rjx)	Madde No	Güçlük indeksi (Pj)	Ayrıcalık indeksi (rjx)	Varyans (sj2)	Standart sapma (sj)	Güv. katsayısı (rj)
1	0.98	0.03	1	0.74	0.31	0.19	0.44	0.14
2	0.76	0.34	2	0.60	0.24	0.24	0.49	0.12
3	0.48	0.06	3	0.26	0.45	0.19	0.44	0.20
4	0.62	0.34	4	0.72	0.34	0.20	0.45	0.15
5	0.26	0.44	5	0.50	0.66	0.25	0.50	0.33
6	0.71	0.31	6	0.40	0.59	0.24	0.49	0.29
7	0.17	0.06	7	0.47	0.52	0.25	0.50	0.26
8	0.50	0.58	8	0.67	0.52	0.22	0.47	0.24
9	0.40	0.51	9	0.45	0.76	0.25	0.50	0.38
10	0.48	0.48	10	0.48	0.55	0.25	0.50	0.28
11	0.64	0.51	11	0.29	0.38	0.21	0.46	0.17
12	0.45	0.75	12	0.71	0.52	0.21	0.46	0.24
13	0.45	0.48						
14	0.28	0.34						
15	0.72	0.55						

N=107, %27= 29 öğrencidir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi, güvenilirlik hesaplaması için 107 öğrenci üzerinde uygulanan başarı testinden güçlük ve ayırıcılık indeksi uygun olmayan maddeler atıldıktan sonra, nihai testin güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve $KR-20=0.71$ bulunmuştur. Hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2012). Bu değer testin yeterli bir iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermiştir. FS okuma ve dinleme başarı testinin son haline ait betimsel istatistikler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

FS Okuma ve Dinleme Başarı Testinin Son Haline Ait Betimsel İstatistikler

N	104	
Kr-20	0.76	
P	0.50	
Rj	0.52	
X	5.52	
Medyan	5.00	
Mod	5.00	
Standart sapma	2.64	
Varyans	6.96	
Max	11	
Min	2	
Ranj	9	
Çarpıklık katsayısı	Skewness	0.730
	Skewness st. hata	0.237
Basıklık katsayısı	Kurtosis	-0.232
	Kurtosis st. hata	0.469

Tablo 4'te görüldüğü gibi, testin ortalama güçlük indeksi 0.52 olarak hesaplanmıştır. Bu değer testin orta güçlükte olduğunu göstermektedir. Testin ortalama ayırt edicilik indeksi ise 0.49 olarak hesaplanmıştır. İstenen ayırıcılık gücü olan 0.50'ye yakın olduğu için testin oldukça ayırt edici olduğu söylenebilir. Testin aritmetik ortalaması 6.35; mod 7.00; medyan 7.00'dir. Standart sapma 2.37; varyans değeri 5.62'dir. Testten alınan en yüksek puan 12 en düşük puan ise 2'dir. Buna bağlı olarak ranj değeri 10'dur. Başarı testinin çarpıklık katsayısı 0.37 ve basıklık katsayısı -.567'dir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin +2 ve -2 aralığında olması normal dağılım göstergesi olarak kabul edilir. Teste ait basıklık ve çarpıklık katsayıları bu değerler arasında olduğu için normal dağılım gösteren bir başarı testi geliştirildiği söylenilebilir. Testin son haline

ait madde ve toplam test puanları için hesaplanan değerler dikkate alındığında güvenilir ve geçerli bir test olduğu söylenebilir.

Toplumsal Cinsiyet Eşitliği (TCE) Okuma ve Dinleme Başarı Testi

TCE okuma ve dinleme başarı testi, Turizm Otel İşletmeciliği (N.Ö./İ.Ö.) ve Turizm ve Seyahat Hizmetleri (İ.Ö.) programlarında öğrenim gören 106 ikinci sınıf öğrencisine uygulanmış ve madde analizleri yapılmıştır. Testin ilk hali için yapılan güçlük ve ayırtedicilik analizi sonucunda 2. ve 4. maddelerin ayırtedicilik indeksleri 0.20'nin altında olduğundan dolayı bu maddeler testten çıkarılarak kalan maddeler üzerinde analizler yeniden yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

TCE Okuma ve Dinleme Başarı Testi Pilot Çalışması Madde Analiz Sonuçları

Testin İlk Hali			Testin Son Hali					
Madd e No	Güçlük indeksi(Pj)	Ayrıcalı k indeksi (rjx)	Madd e No	Güçlü k indeks i (Pj)	Ayrıcalı k indeksi (rjx)	Varyan s (sj ²)	Standar t sapma (sj)	Güv. katsayısı ı (rj)
1	0.73	0.32	1	0.75	0.29	0.19	0.43	0.12
2	0.52	0.04	2	0.66	0.25	0.22	0.47	0.12
3	0.68	0.36	3	0.36	0.64	0.23	0.48	0.31
4	0.16	0.04	4	0.68	0.36	0.22	0.47	0.17
5	0.30	0.54	5	0.52	0.61	0.25	0.50	0.30
6	0.70	0.25	6	0.41	0.61	0.24	0.49	0.30
7	0.50	0.57	7	0.45	0.54	0.25	0.50	0.27
8	0.34	0.46	8	0.54	0.43	0.25	0.50	0.21
9	0.48	0.46	9	0.43	0.64	0.24	0.49	0.32
10	0.52	0.54	10	0.46	0.50	0.25	0.50	0.25
11	0.52	0.75	11	0.45	0.61	0.25	0.50	0.30
12	0.55	0.54	12	0.45	0.46	0.25	0.50	0.23
13	0.41	0.54	13	0.66	0.54	0.22	0.47	0.25
14	0.43	0.36	14					
15	0.61	0.57	15					

N=106, %27= 28 öğrencidir.

Tablo 5'te son hali verilen maddeler incelendiğinde 1 ve 4. maddelerin oldukça kolay, diğer maddelerin ise orta güçlükte olduğu görülmektedir. Testin toplam güçlüğü ise 0.52 ile orta güçlükte olduğu görülmektedir. Testin madde ayırtedicilikleri incelendiğinde 0.25 ila 0.64 arasında değiştiği görülmektedir. Testin toplamı

için ayırt ediciliği ise 0.50 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler testin toplamının ve maddelerinin oldukça ayırt edici olduğunu göstermektedir.

Güvenirlilik hesaplaması için 106 öğrenci üzerinde uygulanan başarı testinin ilk hali üzerinden güçlük ve ayıricılık indeksi uygun olmayan maddeler atıldıktan sonra, nihai testin güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve KR-20=0.75 olarak hesaplanmıştır. Bu değer 0.70 değerinin üzerinde olduğu için testin güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Testten alınan toplam puanlara ait betimleyici istatistikler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

TCE Okuma ve Dinleme Başarı Testinin Son Haline Ait Betimsel İstatistikler

N	106	
Kr-20	0.75	
p	0.52	
rj	0.50	
X	6.80	
Medyan	7.00	
Mod	7.00	
Standart sapma	3.15	
Varyans	9.94	
Max	13	
Min	2	
Ranj	11	
Çarpıklık katsayısı	Skewness	-0.003
	Skewness st. hata	0.235
Basıklık katsayısı	Kurtosis	-0.600
	Kurtosis st. hata	0.465

Tablo 6’ya göre, son hali verilen 13 maddeden oluşan okuma ve dinleme testinin aritmetik ortalaması 6.80, mod 7.00, medyan 7.00’dır. Standart sapma 3.15, varyans değeri 9.94’tür. Testten alınan en yüksek puan 13 en düşük puan ise 2’dir. Buna bağlı olarak ranj değeri 11’dir. Başarı testinin çarpıklık katsayısı -0.003 ve basıklık katsayısı -0.600’dür. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin +2 ve -2 aralığında olması testten alınan puanların normal dağılım göstergesi olarak kabul edilir. Teste ait basıklık ve çarpıklık katsayıları bu değerler arasında olduğu için normal dağılım gösteren bir başarı testi geliştirildiği söylenilebilir. Ayrıca ortalama, mod ve medyan değerlerinin de 7 ve 7’e yakın olması testten alınan puanların normal dağılım gösterdiğini desteklemektedir.

Testin son haline ait madde ve toplam test puanları için hesaplanan değerler dikkate alındığında güvenilir ve geçerli bir testin geliştirildiği söylenebilir.

Küresel Isınma (KI) Okuma ve Dinleme Başarı Testi

KI okuma ve dinleme başarı testi, Turizm Otel İşletmeciliği (N.Ö./İ.Ö.) ve Turizm ve Seyahat Hizmetleri (İ.Ö.) programlarında öğrenim gören 104 ikinci sınıf öğrencisine uygulanmış ve madde analizleri yapılmıştır. Testin ilk hali için yapılan güçlük ve ayırt edicilik analizi sonucunda 1, 4, 8, 13 ve 14. maddelerin ayırt edicilik indeksleri 0.20'nin altında olduğundan dolayı bu maddeler testten çıkarılarak kalan maddeler üzerinde analizlerin yeniden yapılmıştır (1. madde ikinci analizde 0.20'nin altına düştüğü için o madde de çıkarılmıştır). Elde edilen sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

KI Okuma ve Dinleme Başarı Testi Pilot Çalışması Madde Analiz Sonuçları

Testin İlk Hali			Testin Son Hali					
Madde No	Güçlük indeksi (Pj)	Ayrıcalık indeksi (rjx)	Madde No	Güçlük indeksi (Pj)	Ayrıcalık indeksi (rjx)	Varyans (sj2)	Standart sapma (sj)	Güv. katsayısı (rj)
1	0.38	0.25	1	0.14	0.29	0.12	0.35	0.10
2	0.14	0.29	2	0.55	0.46	0.25	0.50	0.23
3	0.46	0.64	3	0.84	0.25	0.13	0.37	0.09
4	0.55	-0.11	4	0.50	1.00	0.25	0.50	0.50
5	0.73	0.32	5	0.16	0.32	0.13	0.37	0.12
6	0.46	0.93	6	0.50	1.00	0.25	0.50	0.50
7	0.20	0.25	7	0.55	0.32	0.25	0.50	0.16
8	0.23	0.18	8	0.80	0.39	0.16	0.40	0.16
9	0.41	0.82	9	0.16	0.32	0.13	0.37	0.12
10	0.61	0.36	10	0.66	0.68	0.22	0.47	0.32
11	0.80	0.39	11	0.64	0.71	0.23	0.48	0.34
12	0.21	0.43	12					
13	0.07	0.14	13					
14	0.91	0.11	14					
15	0.70	0.46	15					
16	0.63	0.39	16					

N=104, %27= 28 öğrencidir.

Tablo 7 incelendiğinde, testte son hali verilen maddelerden 3. ve 8. maddelerin oldukça kolay, 1. 5. ve 9. maddelerin ise oldukça zor olduğu görülmektedir. Sonuç olarak testte 2 çok kolay, 3 zor ve 6 orta güçlükte soru bulunmaktadır. Testin toplam güçlüğüne bakıldığında 0.50 şeklinde, orta güçlükte olduğu görülmektedir. Son hali verilen testin

madde ayırt edicilikleri incelendiğinde 0.25 ila 1.0 arasında değiştiği görülmektedir. Testin toplamı için ayırt edicilik ise 0.52 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler testin toplamının ve maddelerinin oldukça ayırt edici olduğunu göstermektedir.

Güvenirlilik hesaplaması için 104 öğrenci üzerinde uygulanan başarı testinin ilk hali üzerinden güçlük ve ayıricılık indeksi uygun olmayan maddeler atıldıktan sonra, nihai testin güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve KR-20=0.76 olarak hesaplanmıştır. Bu değer 0.70 değerinin üzerinde olduğu için testin güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Testten alınan toplam puanlara ait betimleyici istatistikler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

KI Okuma ve Dinleme Başarı Testinin Son Haline Ait Betimsel İstatistikler

N	104	
Kr-20	0.76	
p	0.50	
rj	0.52	
X	5.52	
Medyan	5.00	
Mod	5.00	
Standart sapma	2.64	
Varyans	6.96	
Max	11	
Min	2	
Ranj	9	
Çarpıklık katsayısı	Skewness	0.730
	Skewness st. hata	0.237
Basıklık katsayısı	Kurtosis	-0.232
	Kurtosis st. hata	0.469

Tablo 8’de görüldüğü gibi, son hali verilen 11 maddeden oluşan testin aritmetik ortalaması 5.52, mod 5.00, medyan 5.00’tir. Standart sapma 2.64, varyans değeri 6.96’dır. Testten alınan en yüksek puan 11 en düşük puan ise 2’dır. Buna bağlı olarak ranj değeri 9’dur. Başarı testinin çarpıklık katsayısı 0.730 ve basıklık katsayısı -0.232’dir. Bu değerlerin +2 ve -2 aralığında olması testten alınan puanların normal dağıldığına işaret etmektedir. Teste ait basıklık ve çarpıklık katsayıları bu değerler arasında olduğu için normal dağılım gösteren bir başarı testi geliştirildiği söylenilebilir. Ayrıca ortalama, mod ve medyan değerlerinin de 5 ve 5’e yakın olması testten alınan puanların normal dağılım

gösterdiğini desteklemektedir. Testin son haline ait madde ve toplam test puanları için hesaplanan değerler dikkate alındığında güvenilir ve geçerli bir testin geliştirildiği söylenebilir.

3.4.10. Konuşma ve Yazma Becerisi Rubrikleri

Araştırmada öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinin gelişim düzeyinin takibi için Cambridge English tarafından hazırlanan B1 düzey konuşma becerisi rubriği ve B1 düzey yazma becerisi rubriği olmak üzere iki rubrik kullanılmıştır. Başarı testlerinin konuşma ve yazma bölümleri kapsamındaki öğrenci performansları bu rubriklerin performans göstergelerine dayalı olarak analiz edilmiştir.

Konuşma ve yazma becerilerinin gelişimiyle ilgili toplanan verilerin analizinde konuşma ve yazma becerilerinin gelişimi rubrik ortalama puanları ile incelenmiştir. Bunun yanı sıra, her iki rubriğin performans göstergelerinin ortalama puanları da detaylı olarak incelenerek puanlar doğrultusunda öğrencilerin bu becerilere ait gelişim düzeyleri tespit edilmiştir. Konuşma becerisi rubriği; *kelime ve dilbilgisi, söylem yöntemi, telaffuz ve etkileşimli iletişim* performans göstergelerinden oluşmakta iken, yazma becerisi rubriğinde; *içerik, iletişimsel başarı, tertip/düzen ve dil* performans göstergeleri yer almaktadır. Rubriklerde konuşma ve yazma becerilerinin ölçümü 5 puan üzerinden gerçekleştirilmiştir. Buna göre konuşma ve yazma testlerinden alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar 0 - 5 arasındadır. Konuşma becerisi rubriği EK-8’de, yazma becerisi rubriği EK-9’da verilmiştir.

3.5. Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında 2015-2016 akademik yılı bahar yarıyılında Meslek Yüksekokulu Turizm ve Seyahat İşletmeciliği (N.Ö.) ikinci sınıfta öğrenim görmekte olan 24 kişilik bir öğrenci grubuyla temel dil becerileri ve küresel meselelere ilişkin farkındalık gelişimi sağlamak amacıyla 11 haftalık bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde gerçekleştirilen ihtiyaç ve ilgi analizi çalışmaları, uygulama sürecine dahil edilecek temaların belirlenmesine temel oluşturmuştur. Bu aşamaya yönelik verilerin toplanmasında İhtiyaç ve İlgi anketleri kullanılmıştır.

Temaların belirlenmesinin ardından, uygulama öncesinde, öğrencilerin temel dil beceri düzeylerini ölçmek amacıyla, farklılıklara saygı başarı testi; küresel konulara ilişkin farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler

uygulanmıştır. Tüm görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Mevcut durumun betimlenmesinin ardından, araştırmacı tarafından tema-temelli modele uygun olarak ders planları tasarlanmıştır. Örnek ders planı ve ders planına ait etkinlik ve değerlendirme yapıları EK-10'da sunulmuştur.

Ders planları tasarlanırken Stoller ve Grabe'in (1997) tema temelli derslerin hazırlanmasında önerdiği Altı T Yaklaşımı dikkate alınmıştır.

1. *Temalar (Themes)*: Farklılıklara saygı (birinci döngü), toplumsal cinsiyet eşitliği (ikinci döngü), küresel ısınma (üçüncü döngü) temaları belirlenmiştir.
2. *Metinler (Texts)*: Belirtilen temalar çerçevesinde yürütülecek ders planlarında yararlanılan yazılı ve işitsel içerik kaynakları seçilmiştir. Kullanılan metinler çeşitli internet kaynaklarından temin edilmiş olup, seçiminde öğrenci ilgisi, anlamlılık ve eğitsel uygunluk gibi birincil kriterler ve biçimsel çekicilik, tutarlılık, diğer materyallerle bağlantı, erişilebilirlik gibi ikincil kriterler göz önünde bulundurulmuştur.
3. *Konular (Topics)*: Temaları daha ayrıntılı bir şekilde incelemek amacıyla içerik alt birimleri oluşturulmuştur. Farklılıklara saygı teması için; bireysel benzerlik ve farklılıklar, kültürel benzerlik ve farklılıklar, önyargılar ve basmakalıp düşünceler; toplumsal cinsiyet eşitliği teması için; toplumsal cinsiyet rolleri, toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılık ve şiddet; küresel ısınma teması için; küresel ısınma nedir?, küresel ısınmanın nedenleri ve muhtemel etkileri, küresel ısınmaya karşı alınabilecek önlemler konuları belirlenmiştir.
4. *Bağlar (Threads)*: Çalışmanın temalarını birbirine bağlamada saygı, hoşgörü, gelenek, etiketleme, ayrımcılık, önyargı, adalet, haksızlık, duyarlılık, tüketim, tasarruf, geri dönüşüm gibi soyut kavramlardan yararlanılmıştır.
5. *Görevler (Tasks)*: Derslerde öğrencilerle birlikte yapılacak okuma,yazma, dinleme ve konuşma etkinlikleri ve beyin fırtınası, rol oynama, tartışma, ikili çalışma, grup çalışması gibi kullanılacak teknikler belirlenmiştir.
6. *Geçişler (Transitions)*: İçerik özelliklerine göre konu ve görev geçişleri tercih edilmiştir. Örneğin görev geçişine uygun bir ders çerçevesinde öğrencilerden;
 - a. İngilizce olarak verilen *etiket, önyargı, klişe ve ayrımcılık* sözcüklerini tanımları ile eşleştirmeleri,
 - b. Farklı meslek, yaş ve statüdeki insanların belirli cinsiyet ve kişilik özellikleri ile eşleştirmeleri, arkadaşları ile cevaplarını karşılaştırmaları,

- nedenlerini açıklamaları ve yaptıkları çalışmada herhangi bir kalıplaşmış yargıda bulup bulunmadıklarını fark etmeleri,
- c. Belirli gruplara yönelik önyargılı görüşlere yer veren gazete alıntılarındaki önyargılı ifadelerin ne olduğunu ve kime karşı yapıldığını bulmaları,
 - d. Kalıplaşmış yargılar içeren çeşitli ifadeler karşısında, kendisini kalıplaşmış yargılara maruz kalan kişi veya grupların yerine koyarak, nasıl hissettiği konusunda canlandırma yapmaları ve insanları etiketlemenin neden yanlış olduğunu ifade etmeleri,
 - e. Deneyimledikleri veya gözlemledikleri bir *klişe*, *önyargı* ve *ayrımcılık* durumunu kısaca özetlemeleri, her bir durum karşısında nasıl hissettiklerini ve ne yaptıklarını yazılı olarak ifade etmeleri sağlanmıştır.

Uygulama süreci eylem araştırmasının döngüsel yapısına uygun bir şekilde “eylem planının hazırlanması”, “uygulanması”, “izlenmesi”, “değerlendirilmesi” ve “yansıtılarak yeniden düzenlenmesi” aşamaları dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecindeki döngülere ilişkin ayrıntılı bilgiler bulgular kısmında yer almaktadır. İlk plan 23 Mart 2016 tarihinde, son plan ise 8 Haziran 2016 tarihinde uygulanmıştır. Dil becerilerinin gelişimi uygulama süreci boyunca bütüncül olarak takip edilmiş olup, süreç boyunca her bir tema öncesi ve sonrası olmak üzere toplamda altı kez ölçülmüştür. Küresel konulara ilişkin farkındalık gelişimi ise döngüler kapsamında değerlendirilmiştir. Uygulama süreci devam ederken, her bir alt tema sonrası farkındalık kazanımının gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmek üzere yarı-yapılandırılmış görüşme sorularından bu kez sadece o temaya ilişkin olanlar yoluyla veriler toplanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin uygulama sürecini betimlemeleri ve tema-temelli dersin etkililiğini değerlendirmeleri için öğrenci günlüklerinden faydalanılmıştır. Benzer bir şekilde, araştırmacı günlükleri ve gözlemlerle ders uygulamaları, süreçte yaşanan sorunlar ve çözüm yolları gibi konularda veri sağlanmıştır. Öğrenci ürünleri yoluyla toplanan veriler ise hem öğrencilerdeki farkındalık gelişimini takip etme konusunda hem de yazma becerisinin gelişiminde yaşanan sorunları izleme konusunda çalışmaya katkı sağlamıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırma öncesinde, sürecinde ve sonrasında nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Bu verilerin analizi ayrıntılı olarak bu bölümde açıklanmıştır.

3.6.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın alt problemlerinden biri olan “Tema temelli yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen İngilizce öğretim programı, yükseköğretim öğrencilerinin dil becerilerinin gelişimine nasıl katkı sağlamaktadır?” sorusuna cevap bulmak amacıyla öğrencilerin dil becerilerindeki gelişimi izlemek üzere araştırmacı tarafından küçük sınav niteliğinde temel dil becerilerini ölçen üç başarı testi geliştirilmiştir. Derste işlenen temalara yönelik olarak hazırlanan bu başarı testleri temaların işlenmesinden önce ve sonra olmak üzere ikişer kez ön-test ve son-test şeklinde uygulanmıştır. Süreç boyunca toplam altı kez uygulanan başarı testlerinin okuma ve dinleme becerilerine yönelik bölümlerinin analizinde SPSS 18.0 (Statistical Programme for Social Science) for Windows paket programı kullanılmıştır. Bu bölümde her doğru cevap 1 puan ile ölçülmüştür. Yapılacak analizlerde parametrik ya da non- parametrik testlerin kullanımına karar vermek için Shapiro – Wilk normal dağılım testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçlarına göre, FS başarı testinin ön test puanlarının normal dağılmadığı ($.028 p < .05$), buna karşın TCE ve KI ön ve son testlerinin normal dağıldığı ($p > .05$) belirlenmiştir. Dolayısıyla çalışma grubunun kendi içinde uygulama başlangıcı ve bitimi arasında fark olup olmadığını tespit etmek için FS başarı testinin analizinde non-parametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, TCE ve KI başarı testlerinin analizinde ise parametrik testlerden “t” testi kullanılmıştır.

Başarı testlerinin konuşma ve yazma becerilerine yönelik bölümlerinden elde edilen veriler ise Cambridge English tarafından hazırlanan B1 düzey konuşma ve yazma becerisi rubriklerinin performans göstergelerine dayalı olarak 5 puan üzerinden analiz edilmiştir. Başarı testleri her ne kadar döngülerde işlenen temalara yönelik hazırlanmış olsa da temel dil becerilerinin gelişimi döngülere göre bölünmeyip uygulama sürecinin tamamı baz alınarak ölçülmüştür.

3.6.2. Nitel Verilerin Analizi

Bu araştırmada nitel verilerin çözümlenmesinde, verilerin ilişkisi ve tutarlılığına bakmak için uygulama öncesinde, uygulama süreci boyunca ve uygulama süreci tamamlandıktan sonra olmak üzere üç aşamalı bir çözümleme yöntemi belirlenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde nitel veri analiz sürecinde izlenmesi gereken adımlara ilişkin tek bir yaklaşımdan söz etmenin mümkün olmadığı, çeşitli araştırmacılar tarafından farklı kavram ve yaklaşımların öne sürüldüğü görülmektedir (Corbin ve

Strauss, 2008; Creswell, 2008; Miles ve Huberman, 1994). Yıldırım ve Şimşek (2011) ise bu farklı sınıflamaların hepsinde ortak nokta olarak verilerin betimlenmesine ve temaların ortaya çıkarılmasına verilen önemin altını çizmişler, bunun yanı sıra, araştırmacı yorumları ve belirlenen temaların anlamlı bir şekilde ilişkilendirilmesinin de önemini vurgulamışlardır.

Bu çalışmada verilerin çözümlenmesinde ağırlıklı olarak Strauss ve Corbin'in (1990; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011) önerdiği içerik analizi yaklaşımından yararlanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç; toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaç doğrultusunda; toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir şekilde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların belirlenmesi gerekmektedir. İçerik analizinin aşamaları ise; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde ifade edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2011, s.227-228). Veri toplama araçlarından toplanan veriler elde edildiği şekilde değiştirilmeden tablolaştırıldığında ise betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analiz elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunma amacıyla yapılır. (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Bu çerçevede çalışmada uygulama öncesinde; yarı yapılandırılmış görüşme formları yazılı doküman haline getirilerek veri seti oluşturulmuş, oluşturulan veri seti satır satır incelenmiş, içerik analizi veya betimsel analiz yöntemleriyle çözümlenmiştir. Bu aşamada, öğrencilerin farklılıklara saygı, toplumsal cinsiyet eşitliği ve küresel ısınmaya ilişkin farkındalık düzeyleri tespit edilerek mevcut durum ortaya konulmuştur. Uygulama süreci boyunca; yarı yapılandırılmış görüşme formları, gözlem, araştırmacı günlüğü ve öğrenci günlükleri yazılı doküman haline getirilerek ikinci veri seti oluşturulmuştur. Bu aşamada, araştırmacı ve öğrenci görüşleri incelenerek gerek doğrudan ifadelerden gerekse de dolaylı olarak çıkarılacak anlamlardan yola çıkılarak süreç içerisinde yaşanan problemler ve farklılıklara saygı, toplumsal cinsiyet eşitliği ve küresel ısınma temalarına ilişkin farkındalık gelişiminin gerçekleşip gerçekleşmediği analiz edilmiştir. Bu bulgular aynı zamanda bir sonraki aşamanın planlanması için de veri oluşturmuştur. Programın uygulama süreci tamamlandıktan sonra ise tüm veri setleri yeniden gözden geçirilerek kategoriler, temalar ile bunlar arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılmış ve sonuçlara ulaşılmıştır.

Yarı-yapılandırılmış görüşmelerin kodlayıcı güvenirliği çalışması kapsamında, veri analiz sürecinde araştırmacı ve tez danışmanı tarafından ayrı ayrı yapılan kodlamalar

karşılaştırılarak aradaki uyum test edilmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994, s.64) formülü [Güvenirlilik= görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı X 100] kullanılarak yapılan hesaplamalarda kodlayıcılar arasındaki uyuşma oranının 0.92 olduğu belirlenmiştir. Öğrenci günlüklerinden ulaşılan kodların tamamında araştırmacı ve tez danışmanı tarafından görüş birliği sağlanmıştır.

3.7. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliliği

Johnson (2014, s.110), herhangi bir araştırma projesinde doğruluk ve güvenirliliğin oluşturulmasında üç temel bileşenin; geçerlik, güvenirlilik ve çeşitleme olduğunu; ancak eylem araştırmalarında bu durumun geleneksel deneysel araştırmalardakinden farklı bir yapıda olduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda Lincoln ve Guba (1985), nicel araştırmalarda kullanılan ölçütler olan iç geçerlik, dış geçerlik, iç güvenirlilik ve dış güvenirlilik yerine nitel araştırmalarda inandırıcılık (credibility), aktarılabilirlik (transferability), tutarlılık (dependability) ve onaylanabilirlik (confirmability) kriterlerinin kullanıldığını belirtmişlerdir.

İnandırıcılık nicel araştırmalarda iç geçerliğe karşılık gelmektedir. Bir nitel araştırmanın inandırıcı olması için o araştırmada; elde edilen bulguların gerçekliği, benzer ortamlarda sonuçların geçerliği, süreçlerin birbiri ile tutarlı olması, verilerin nesnel bir yaklaşımla toplanması ve yine nesnel bir yaklaşımla sonuçların ortaya konulması konularında kanıtlar sunulması gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011, s.265). Lincoln ve Guba (1985) bir çalışmada inandırıcılığın gerçekleştirilmesine ilişkin olarak uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi, katılımcı teyidi stratejilerinin kullanılmasını önermektedir.

Aktarılabilirlik nicel araştırmalarda dış geçerliğe karşılık gelmektedir. Nicel çalışmalarda yapılan istatistiki genelleme, nitel çalışmalarda yerini analitik genellemeye bırakmaktadır. Bu da araştırmacının “çalışma sonuçlarını farklı durumlara da genelleyebilir miyim?” sorusuna cevap vermesini gerektirir (Güler vd., 2015). Araştırma sonuçlarının aktarılabilirliğinin sağlanması için ayrıntılı betimleme yapılması önerilmektedir (Erlandson vd., 1993; Akt. Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu da araştırmanın yapıldığı yer, katılımcılar, çalışmanın çeşitli aşamalarında gözlenenler hakkında detaylı bilgilerin verilmesini gerektirmektedir. Bu sayede çalışmanın detaylarını okuyan kişiler, bu ayrıntıların kendi ortamlarına uygun veya benzer olup olmadığı ile ilgili fikir yürüterek çalışma sonuçlarını kendi ortamlarında uygulayabilirler.

Tutarlık nicel araştırmalarda i guvenirliğe karşılık gelmektedir. Nicel araştırmalarda guvenirlik bir çalışmanın veya deneyin benzer sonuçlar ile tekrarlanabilme derecesidir. Johnson (2014) eylem araştırmacılarının bireylerin yaşamlarını sürdürdükleri karmaşık ve gerçek dünya olaylarını gözlemlediklerini, insan davranışlarının ngrlemeyeceğini, dolayısıyla her seferinde farklı şeyleri görmeyi bekleyerek araştırma yaptıklarını savunmuş; Yıldırım ve şimşek (2011) ise, olay ve olguların sürekli değişkenlik gösterdiğini, dolayısıyla nitel araştırmalarda tekrar edilebilirliğin mümkün olmadığını, bunun yerine tutarlığa önem verildiğini belirtmiştir.

Teyit edilebilirlik ise nicel araştırmalarda dış guvenirliğe karşılık gelmektedir. Demir (2011), eylem araştırmalarında teyit edilebilirliğin, araştırmanın bütün süreçlerinin planlı bir şekilde yürütülmesi ve veri toplama sürecinde toplanan verilerin yansız ve nesnel olması amacıyla çeşitli tedbirlerin alınması anlamına geldiğini ifade etmiştir. Erlandson ve diğerleri (1993, Akt. Yıldırım & şimşek, 2011), bir çalışmada teyit edilebilirliğin değerlendirilmesinde “teyit incelemesi” stratejisinden yararlanmayı önermişlerdir. Teyit incelemesinde dışarıdan bir uzman araştırmada ulaşılan yargıların, yorumların ve önerilerin ham verilere geri gidildiği zaman teyit edilip edilmediğine ilişkin bir değerlendirme yapar.

Geçerlik ve guvenilirlik çalışmaları kapsamında alan yazında belirtilen noktalar dikkate alınmış ve araştırmanın geçerlik ve guvenirliğini sağlayabilmek için şu çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

- Araştırma ortamında uzun süre bulunularak derinlik odaklı veri toplanmıştır. Çalışmada uygulamalar on bir hafta boyunca (2015-2016 Bahar Yarıyılı) haftada ikişer saat olmak üzere devam etmiştir. Ancak, araştırmacı eylem araştırmasının uygulanacağı sınıfa iki ders dönemi boyunca (2015-2016 Eğitim ğretim Yılı), birinci dönemde haftada altı, ikinci dönemde haftada iki saat ders vermiştir. Dolayısıyla, araştırmacı çalışma öncesinde de çalışma ortamında bulunarak, çalışma grubuyla uygulama öncesini de kapsayan uzun süreli etkileşimde bulunmuştur.
- Araştırmada veriler, yarı-yapılandırılmış görüşme, gözlem, ğrenci günlükleri, araştırmacı günlüğü, ğrenci ürünleri ve başarı testleri olmak üzere altı farklı veri toplama aracından toplanmıştır. Farklı kaynaklardan ulaşılan bu veriler süreç boyunca birbirleriyle karşılaştırılmış ve tutarlılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu şekilde araştırmacının kendisini ve

süreci eleştirel olarak sorgulaması ve ulaştığı sonuçların gerçeğe uygun olup olmadığını teyit etmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

- Veri kaybını önlemek için görüşmeler ses kayıt cihazı, gözlemler ise video kamera ile kayıt altına alınmıştır.
- Uzman incelemesi bağlamında ise, “geçerlik komitesi” ile yapılan değerlendirme toplantılarında, araştırmacı uzmanlara tüm süreçleri aktarmış ve topladığı veriler doğrultusunda ulaştığı sonuçları sunmuştur. Bu sayede, araştırmacının yaklaşımının geçerliği uzmanlar ile birlikte değerlendirilmiştir.
- Araştırma ortamı ve araştırmacının rolü hakkında detaylı bilgiler verilmiş, katılımcılar yaş, cinsiyet, genel not ortalamaları, mezun oldukları okul türü, anne-baba eğitim durumları, ailelerinin yaşadıkları yer durumlarına göre tasvir edilmiş, uygulama süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.
- Yarı-yapılandırılmış görüşme, öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlüğünden elde edilen nitel verilerde okuyucuya yorum katmadan doğrudan alıntılara yer verilmiş, bazı bölümlerde öğrenci ürünlerinden örnek görseller sunulmuştur. Bu sayede, çalışmanın somut verilere dayalı olarak betimlenmesi sağlanmıştır.
- Veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması ve analizi aşamaları tez danışmanı ve geçerlik komitesinde yer alan uzmanlar tarafından tutarlılık bakımından incelenmiştir.
- Bulgular görüşme yapılan öğrencilerle paylaşılarak katılımcı teyidi alınmıştır.
- Uygulama boyunca ve süreç tamamlandıktan sonra nitel veri analiz sonuçlarının güvenilirliğinin sağlanması için araştırmacının ve ikinci bir kodlayıcı olarak tez danışmanı kodlamaları arasında Miles ve Huberman (1994)’ın önerdiği güvenilirlik formülü uygulanmıştır.
- Başarı testlerinin okuma ve dinleme bölümlerinin madde analizleri yapılmıştır.

3.8. Araştırmada Alınan Etik Önlemler

Araştırma etiği, bilimsel araştırmalarda göz önünde tutulması gereken etik kurallardır (Güler, vd., 2015, s.407). Nitel araştırma çalışmalarında etik konular nicel

araştırmalardakilere göre daha farklıdır (Orb, Eisenhauer & Wynaden, 2000) ve doğası gereği etik açısından çok daha hassas olunması gereken yöntemlerden oluşur (Hammersley & Traianou, 2017). Bu bağlamda, Miles ve Huberman (2016) nitel veri analizinin teknik bir konudan fazlası olduğunu, yalnızca üretilen bilginin niteliği üzerine, sanki bilgi tamamen doğru ve önemliymiş gibi odaklanmanın doğru olmayacağını savunmuş ve nitel araştırmalarda alınması gereken bazı etik önemlere işaret etmişlerdir. Bunlardan bazıları; birlikte çalışılan kişilerin çalışma hakkında tam olarak bilgilendirilmesi, araştırmacının katılımcılarla dürüstlük ve güvene dayalı bir ilişki kurması, özel hayata saygı, gizlilik ve anonimlik, edinilen bulguların doğru bir biçimde kullanılmasıdır. Güler ve diğerleri (2015) ise nitel araştırmalarda dikkat edilmesi gereken hususları üç alanda incelemişlerdir:

- *Katılımcılara araştırmanın uygulanması aşaması;* izin ve bilgilendirme, potansiyel zararların gözden geçirilmesi, katılımcıların bilinçli rızasının alınması, yanıltma ve mahremiyetin korunması
- *Verilerin toplanması ve analizi aşaması;* verilerin manipüle edilmemesi
- *Araştırmacının topluma karşı sorumluluğu aşaması;* araştırmacının kişisel değer, tercih ve inançlarının araştırmanın veri toplama ve analiz kısmını etkilememesine özen göstermesi, araştırmacının bulgularının muhtemel olumlu ve olumsuz etkilerinin farkında olması ve bütün olası etkilerden bahsetmesi

Araştırma kapsamında nitel araştırma etiğine ilişkin alan yazında belirtilen hususlar göz önünde bulundurularak; öğrencilerin araştırmaya gönüllü katılımları esas alınmış, katılımcılar araştırmanın amacından haberdar edilmiş, katılımcılarının kimlikleri gizli tutulmuş ve ulaşılan bulgulara ilişkin katılımcı teyidi alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu çalışmada tema-temelli yaklaşıma dayalı olarak gerçekleştirilen İngilizce öğretiminin yükseköğretim öğrencilerinin temel dil becerileri ve küresel konulara ilişkin farkındalıklarının nasıl geliştirileceği ve uygulamada karşılaşılabilecek sorunların nasıl giderilebileceğinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmadan elde edilen bulgular temel dil becerileri gelişimine yönelik bulgular, küresel sorunlara ilişkin farkındalık gelişimine yönelik bulgular ve eylem araştırması sürecinin etkililiğine yönelik bulgular olmak üzere üç başlık altında sunulmuştur.

4.1. Temel Dil Becerilerinin Gelişimine Yönelik Bulgular

Tema-temelli yaklaşıma dayalı olarak gerçekleştirilen İngilizce öğretimi yoluyla yükseköğretim öğrencilerinin temel dil becerilerinde meydana gelen gelişimi belirlemek amacıyla, her bir temanın uygulanmasından önce ve sonra analizler yapılmıştır. Bu doğrultuda her bir tema için ayrı ayrı hazırlanan başarı testlerinden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bunun yanı sıra, yazma becerisinin gelişimini izlemek için öğrenci ürünlerine ilişkin veriler de karşılaştırılarak bulgular teyit edilmiştir. Elde edilen bulgular okuma ve dinleme becerisinin gelişimine yönelik bulgular, konuşma becerisinin gelişimine yönelik bulgular ve yazma becerisinin gelişimine yönelik bulgular olmak üzere dört aşamada sunulmuştur.

4.1.1. Okuma ve Dinleme Becerisinin Gelişimine Yönelik Bulgular

Başarı testlerinde okuma ve dinleme becerilerine yönelik sorular çoktan seçmeli olup, madde ve test analizleri gerçekleştirildikten sonra farklılıklara saygı (FS) başarı testi için 12, toplumsal cinsiyet eşitliği (TCE) başarı testi için 13 ve küresel ısınma (KI) başarı testi için 11 maddelik okuma ve dinleme quizleri yardımı ile öğrencilerden veriler toplanmıştır. Aşağıda her bir başarı testinin analizlerine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmiştir.

4.1.1.1. Farklılıklara Saygı Okuma-Dinleme Başarı Testi Puanlarına Yönelik Bulgular

Araştırmada farklılıklara saygı teması doğrultusunda geliştirilen 12 maddelik okuma dinleme becerileri başarı testi ön - son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Farklılıklara Saygı Temalı Okuma-Dinleme Başarı Testi Ön- Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

FS Okuma-Dinleme Başarı Puanları	N	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	Ss
Ön-test	24	3.00	12.00	5.92	2.12
Son-test	24	5.00	12.00	7.75	1.57
Fark	24	-5.00	6.00	1.83	2.60

Not: Testten 0-12 arasında puan alınabilmektedir.

Tablo 9’da görüldüğü gibi katılımcıların ön-test puan ortalaması 5.92, son-test puan ortalaması 7.75 ve aradaki fark 1.83’tür. Bu farkın anlamlılığını incelemek için yapılacak analizde parametrik ya da non - parametrik testlerin kullanımına karar vermek için Shapiro – Wilk normal dağılım testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçları ön-test puanları için .905 ($p < .05$), buna karşın, son-test puanları için .923 ($p > .05$) bulunmuştur. Bu sonuçlara göre ön-test puanlarının normal dağılım sergilemediği ve ön-test puanlarının dahil olduğu analizlerde non-parametrik testlerin kullanılmasının gerektiği belirlenmiştir. Farklılıklara saygı başarı testinden elde edilen okuma ve dinleme becerileri ön-test son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir:

Tablo 10

Farklılıklara Saygı Temalı Okuma-Dinleme Başarı Testi Ön-test ve Son-test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son-test- Ön-test Puanları	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıra	2	15.25	30.50	2.97	.003
Pozitif Sıra	19	10.55	200.50		
Eşit	3				

Tablo 10'a göre, öğrencilerin farklılıklara saygı temalı okuma-dinleme başarı testinden uygulama öncesi ve sonrası puanları arasındaki fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında gözlenen bu farkın ($z=2.97$, $p<.05$), pozitif sıralar; başka bir deyişle, son-test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, yapılan uygulamaların öğrencilerin okuma ve dinleme becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

4.1.1.2. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Okuma-Dinleme Başarı Testi Puanlarına Yönelik Bulgular

Toplumsal cinsiyet eşitliği başarı testine ilişkin elde edilen verilerin analizinde parametrik ya da non - parametrik testlerin kullanımına karar vermek için Shapiro – Wilk Normal Dağılım testi uygulanmış ve bu testin sonuçları ön test puanları için .927 ($p>.05$), son test puanları için de .930 ($p>.05$) bulunmuştur. Bu nedenle gruplara ait puanların normal dağılım sergilediği ve parametrik testlerin kullanılabileceği belirlenmiştir. Toplumsal cinsiyet eşitliği temalı okuma-dinleme başarı testi ön-test ve son-test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t-testi sonuçları Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11

Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Temalı Başarı Testi Ön-test ve Son-test Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Ön-test	24	6.25	2.31	23	2.99	.006
Son-test	24	7.79	2.19			
Fark	24	1.54	2.52			

Not: Testten 0-13 arası puan alınabilmektedir.

Tablo11 incelendiğinde, öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliği teması doğrultusunda uygulanan etkinlikler sonrasında, toplumsal cinsiyet eşitliği temalı okuma ve dinleme becerileri puan ortalamalarında anlamlı bir artış tespit edilmiştir ($p<.05$). Öğrencilerin uygulama öncesi toplumsal cinsiyet eşitliği temalı okuma ve dinleme becerileri puan ortalamaları $\bar{X}=6.25$ iken, tema-temelli yapılan uygulamalar sonrasında $\bar{X} = 7.79$ 'a yükselmiştir. Ön ve son-test puanları arasında son-test lehine anlamlı bir fark görülmektedir ($p<.05$). Bu sonuçlar doğrultusunda, toplumsal cinsiyet eşitliği teması çerçevesinde yapılan uygulamaların öğrencilerin okuma ve dinleme becerilerini geliştirmede katkı sağladığı sonucuna ulaşılabilir.

4.1.1.3. Küresel Isınma Okuma-Dinleme Başarı Testi Puanlarına Yönelik Bulgular

Küresel ısınma okuma-dinleme başarı testine yönelik elde edilen verilerin analizinde parametrik ya da non- parametrik testlerin kullanımına karar vermek yapılan Shapiro – Wilk Normal Dağılım testinin sonuçları ön test puanları için .931 ($p>.05$), son test puanları için de .941 ($p>.05$) bulunmuştur. Bu nedenle puanların normal dağılım sayılışını karşıladığı parametrik testlerin kullanılabileceği görülmüştür. Küresel ısınma temalı okuma-dinleme başarı testi ön-test ve son-test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t-testi sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Küresel Isınma Temalı Okuma-Dinleme Başarı Testi Ön-test ve Son-test Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Ön-test	24	6.16	2.21	23	2.97	.007
Son-test	24	7.75	1.94			
Fark	24	1.59	2.75			

Not: KI testinden 0-11 arası puan alınabilmektedir.

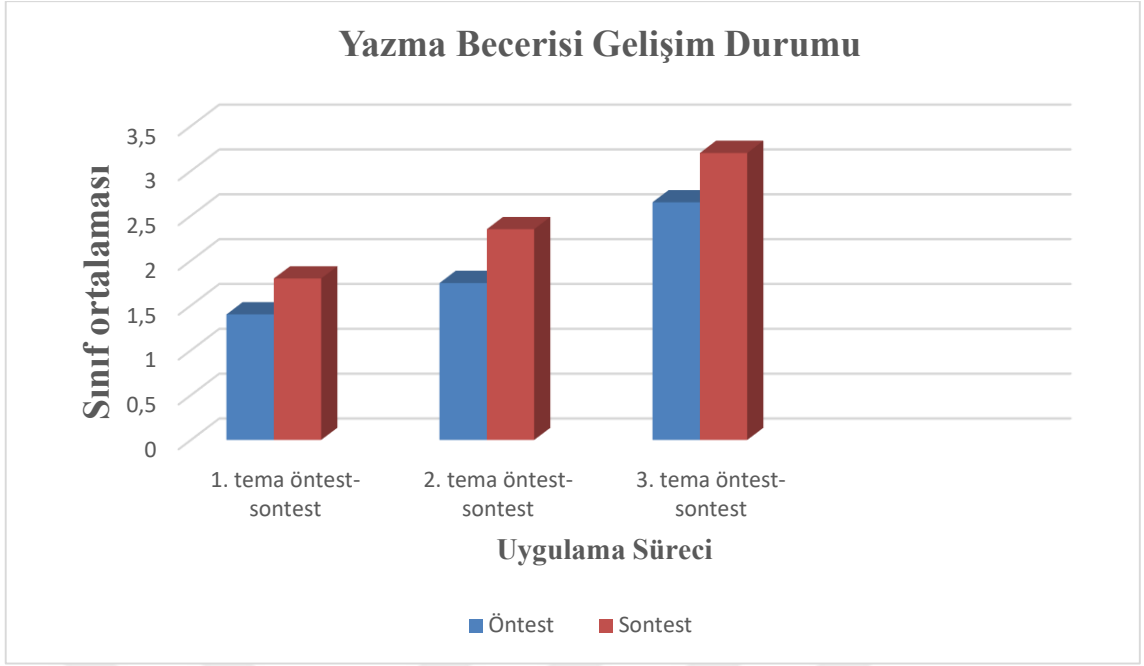
Tablo12 küresel ısınma teması doğrultusunda uygulanan etkinlikler sonrasında öğrencilerin küresel ısınma temalı okuma ve dinleme becerileri puan ortalamalarında anlamlı bir artış tespit edildiğini ($p<.05$) göstermektedir. Öğrencilerin uygulama öncesi küresel ısınma temalı okuma ve dinleme becerileri puan ortalamaları $\bar{X}=6.16$ iken, tema-temelli yapılan uygulamalar sonrasında $\bar{X} = 7.75$ 'e yükselmiştir. Ön ve son-test puanları

arasında son-test lehine anlamlı bir fark görülmektedir ($p<.05$). Bu sonuçlar doğrultusunda küresel ısınma teması çerçevesinde yapılan uygulamaların öğrencilerin okuma ve dinleme becerilerini geliştirmede katkı sağladığı sonucuna ulaşılabılır.

Okuma ve dinleme başarı testlerinden elde edilen bulgular genel olarak incelendiğinde, tema-temelli işlenen İngilizce derslerinin yükseköğretim öğrencilerinin İngilizce okuma ve dinleme becerilerinin gelişiminde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

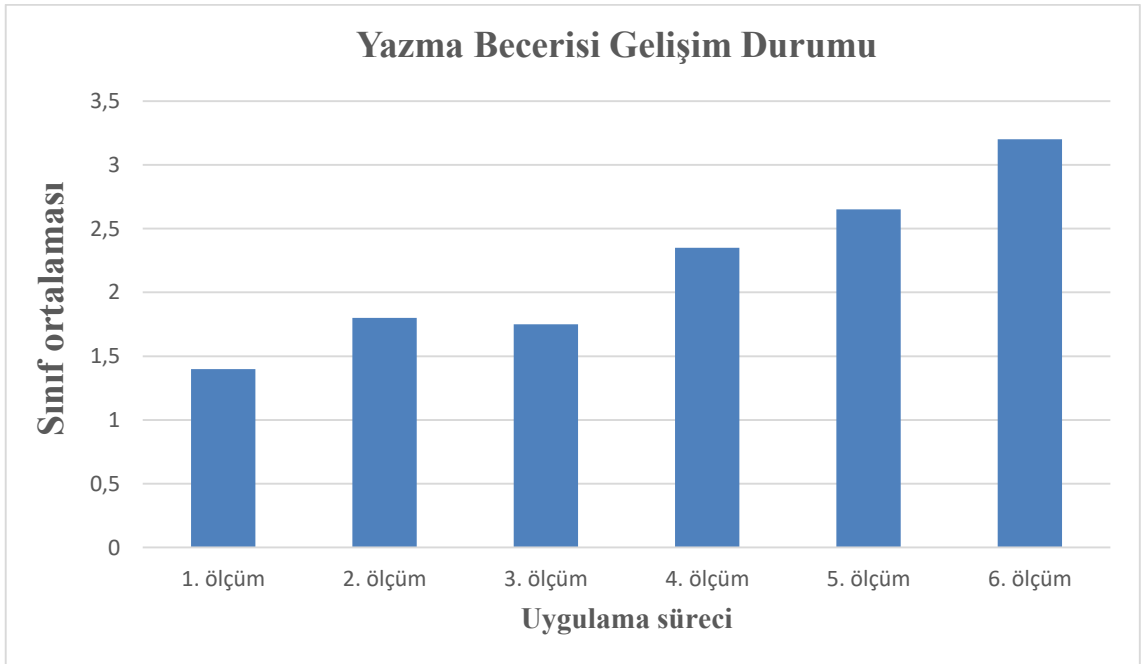
4.1.2. Yazma Becerisinin Gelişimine Yönelik Bulgular

Meslek Yüksekokulu Turizm ve Seyahat İşletmeciliği ikinci sınıf öğrencilerinde tema-temelli öğrenme yaklaşımına dayalı işlenen İngilizce derslerinde yazma becerilerinin gelişim düzeyini belirleyebilmek için her bir temanın uygulanmasından önce ve sonra başarı testleri uygulanmış ve sonuçlar Cambridge English tarafından hazırlanan B1 düzey yazma becerisi rubriğinin performans göstergelerine dayalı olarak analiz edilmiştir. Yazma testinden alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar 0 - 5 arasındadır. Uygulama öncesi bir ve süreç içerisinde beş kez olmak üzere toplam altı değerlendirme yapılmıştır. Yazma becerisi süreci gelişimiyle ilgili toplanan bu verilerin çözümlenmesi aşamasında yazma becerisi rubrik ortalama puanları incelenmiştir. Ayrıca içerik, iletişimsel başarı, tertip/düzen ve dil olmak üzere dört performans göstergesinin ortalama puanları da detaylı olarak incelenmiştir. Puanlara göre öğrencilerin yazma becerileri gelişim düzeyi tespit edilmiştir. Yazma becerisi ölçme rubriğine göre, öğrencilerin yazma becerisi gelişim düzeyleri Şekil 5'te her bir temaya yönelik ön-son test sonuçları bazında verilmiştir.



Şekil 5. Temalara göre yazma becerisi gelişim düzeyi ön-son test puan ortalamaları

Şekil 5’te görüldüğü gibi öğrencilerin yazma becerilerindeki gelişimi incelemek amacıyla yapılan ön-test ve son-testlerden alınan puanlar, her üç tema için olumlu yönde gelişime işaret etmektedir. Yazma becerisi puanlarında tespit edilen artış, Şekil 6’da uygulama süreci boyunca gösterilen gelişim bağlamında sunulmuştur.



Şekil 6. Uygulama sürecine göre yazma becerisi gelişim düzeyi puan ortalamaları

Yazma becerisi rubriği öğrenci ortalamalarına bakıldığında öğrencilerin yazma düzeyi uygulama öncesinde 1.4 iken ikinci ölçümde artış göstererek 1.8'e çıkmıştır. Üçüncü ölçümde 1.75'e gerileyen puan ortalaması, dördüncü ölçümden itibaren giderek artmış ve son ölçümde 3.2'ye yükselmiştir. Toplamda yazma becerisi ortalamalarında 1.8 puanlık bir artış belirlenmiştir.

Yazma becerisi rubriği, *içerik, iletişimsel başarı, tertip/düzen ve dil* olmak üzere dört alt boyuta dayalı performans göstergelerini içermektedir. Her alt boyut rubrik içerisinde eşit puana sahiptir. Dolayısıyla performans göstergelerinin her birinden alınabilecek en yüksek puan 1.25'tir. Performans göstergelerine göre rubrikten alınan ortalama puanlar detaylı olarak Tablo13'te sunulmuştur.

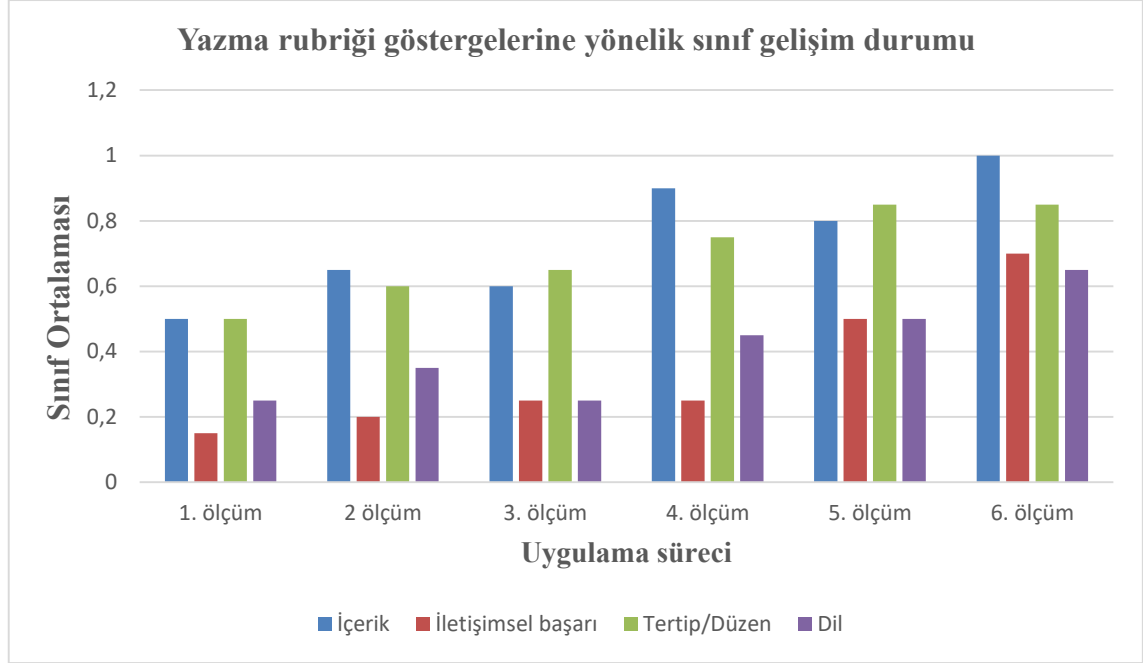
Tablo 13

Yazma Rubriği Performans Göstergelerine Yönelik Sınıf Ortalama Puanları

B1 düzey	Sınıf ortalama puanları					
Performans	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
Göstergeleri	Ölçüm	Ölçüm	Ölçüm	Ölçüm	Ölçüm	Ölçüm
İçerik	0.5	0.65	0.6	0.9	0.8	1
İletişimsel başarı	0.15	0.2	0.25	0.25	0.5	0.7
Tertip/Düzen	0.5	0.6	0.65	0.75	0.85	0.85
Dil	0.25	0.35	0.25	0.45	0.5	0.65
Genel ortalama	1.4	1.8	1.75	2.35	2.65	3.2

Tablo 13 incelendiğinde iletişimsel başarı ve dil gelişiminin daha geç olduğu görülmektedir. İlk ölçümden dördüncü ölçüme kadar iletişimsel başarı boyutunun en düşük düzeyde olduğu, ancak beşinci ölçümden itibaren en yüksek gelişimi gösterdiği belirlenmiştir. Genel olarak kelime ve dilbilgisi bileşenlerinden oluşan dil boyutunun ilk temanın işlenmesinin ardından ikinci ölçümde yükseldiği, ikinci tema öncesi ön-ölçümlerde (üçüncü ölçüm) yeniden düştüğü, dördüncü ölçümden itibaren giderek artış gösterdiği görülmektedir. İçerik boyutu her üç tema için de geçerli olmak üzere ön ölçümlerde düşüp, son ölçümlerde artarak gelişim göstermiştir. Tertip/Düzen boyutu ise ilk ölçümden beşinci ölçüme kadar istikrarlı bir artış grafiği gösterdiği, son ölçümde ise durduğu görülmektedir.

Yazma becerisi rubriğinde yer alan ve her birinden 0 ile 1.25 arasında puan alınabilen dört performans göstergesine yönelik sınıf gelişim durumu Şekil 7’de grafik olarak sunulmuştur.



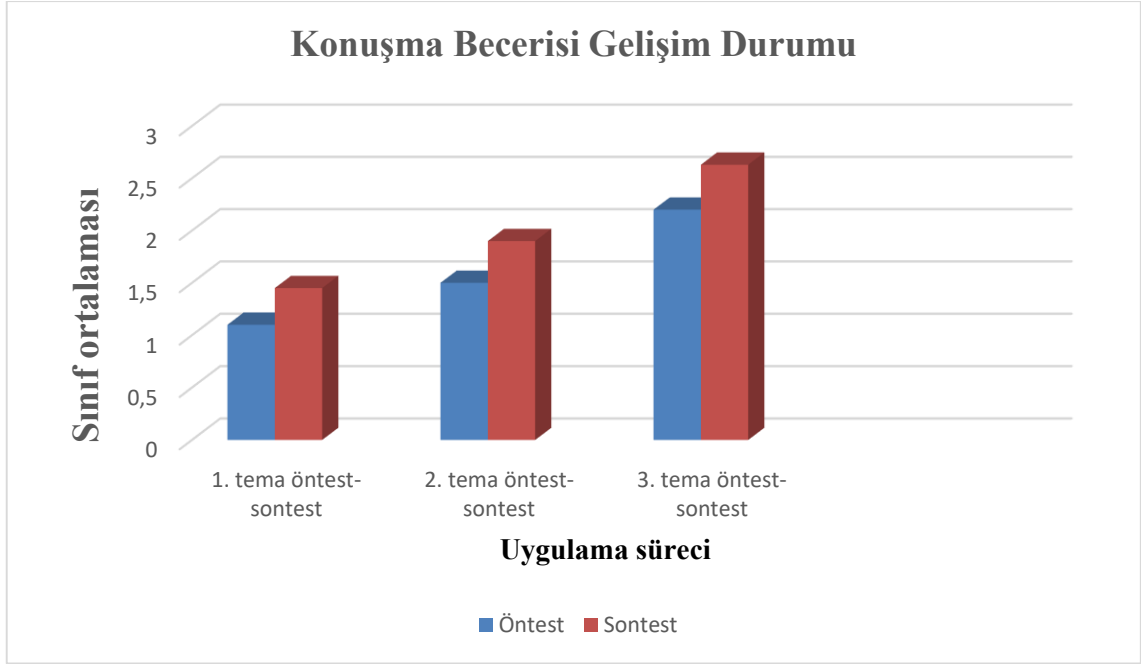
Şekil 7. Yazma rubriği göstergelerine yönelik sınıf gelişim düzeyi puan ortalamaları

Yazma becerisinin gelişimi ile ilgili elde edilen bulgular genel olarak incelendiğinde, tema-temelli işlenen İngilizce derslerinin yükseköğretim öğrencilerinin İngilizce yazma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı sonucuna varmak mümkündür.

4.1.3. Konuşma Becerisinin Gelişimine Yönelik Bulgular

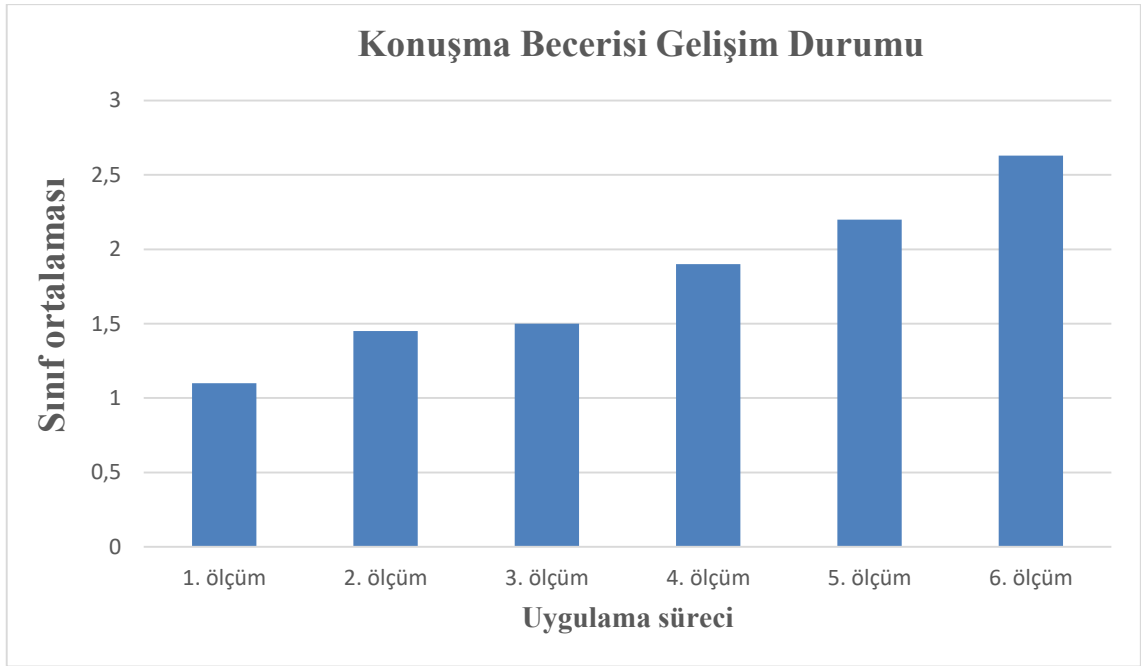
Öğrencilerdeki konuşma becerisinin gelişim düzeyinin tespiti için yazma becerisinin gelişiminde takip edilen aşamaların aynısı izlenmiştir. Temaların uygulanmasından önce ve sonra altı kez başarı testi uygulanmış ve sonuçlar Cambridge English tarafından hazırlanan B1 düzey konuşma becerisi rubriğinin performans göstergelerine dayalı olarak analiz edilmiştir. Konuşma becerisi gelişimiyle ilgili toplanan bu verilerin analizinde konuşma becerisinin gelişimi rubrik ortalama puanları incelenmiştir. Ayrıca kelime ve dilbilgisi, söylem yöntemi, telaffuz ve etkileşimli iletişim olmak üzere dört performans göstergesinin ortalama puanları da detaylı olarak incelenerek puanlar doğrultusunda öğrencilerin konuşma becerileri gelişim düzeyi tespit edilmiştir. Yazma becerisinin ölçümünde olduğu gibi, konuşma becerisinin ölçümü de 5

puan üzerinden gerçekleştirilmiştir. Buna göre konuşma testinden alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar 0 - 5 arasındadır. Konuşma becerisi ölçme rubriğine göre, öğrencilerin konuşma becerisi gelişim düzeyleri Şekil 4'te her bir temaya yönelik ön-son test sonuçları bazında verilmiştir.



Şekil 8. Temalara göre konuşma becerisi gelişim düzeyi ön-test son-test puan ortalamaları

Şekil 8'de öğrencilerin konuşma becerilerindeki gelişimi incelemek amacıyla yapılan ön-test ve son-test sonuçları incelendiğinde, üç temanın hepsinde son test puanlarında bir artış görülmektedir. Öğrencilerin konuşma becerilerinde uygulama süreci boyunca yapılan ölçümlere göre belirlenen gelişme ise Şekil 9'da gösterilmiştir.



Şekil 9. Uygulama sürecine göre konuşma becerisi gelişim düzeyi puan ortalamaları

Konuşma becerisi rubriği öğrenci ortalamaları incelendiğinde, konuşma düzeyi sınıf ortalama puanları uygulama öncesinde 1.1 iken ikinci ölçümde artış göstererek 1.45'e çıkmıştır. Üçüncü ölçümde 1.5 puan ortalamasına ulaşmış ve her ölçümde giderek artarak son ölçümde 2.63'e yükselmiştir. Konuşma becerisi ortalamalarında toplam puan artışı 1.53 olarak belirlenmiştir.

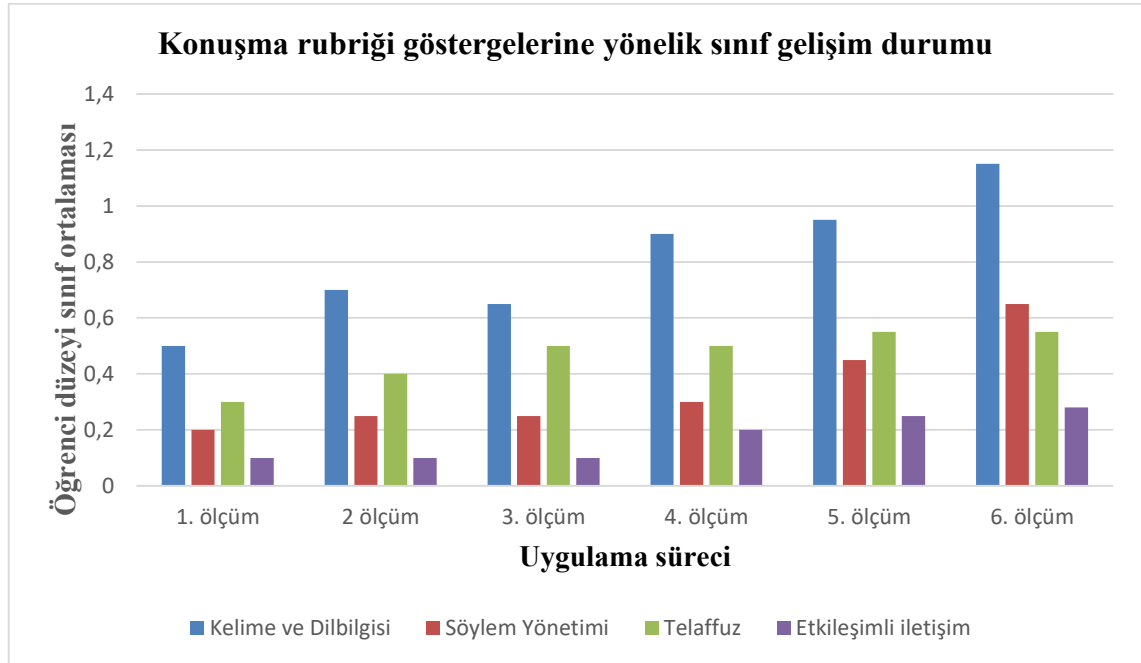
Konuşma becerisi rubriği, *kelime ve dilbilgisi, söylem yönetimi, telaffuz ve etkileşimli iletişim* olmak üzere dört alt boyuta dayalı performans göstergelerinden oluşmaktadır. Alt boyutlar rubrik içerisinde eşit puana sahip olup her birinden alınabilecek en yüksek puan 1.25'tir. Performans göstergelerine göre rubrikten alınan ortalama puanlar detaylı olarak Tablo14'te yer almaktadır.

Tablo 14

Konuşma Rubriği Performans Göstergelerine Yönelik Sınıf Ortalama Puanları

B1 düzey	Sınıf ortalama puanları					
Performans	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
Göstergeleri	Ölçüm	Ölçüm	Ölçüm	Ölçüm	Ölçüm	Ölçüm
Kelime ve Dilbilgisi	0.5	0.7	0.65	0.9	0.95	1.15
Söylem yönetimi	0.2	0.25	0.25	0.3	0.45	0.65
Telaffuz	0.3	0.4	0.5	0.5	0.55	0.55
Etkileşimli iletişim	0.1	0.1	0.1	0.2	0.25	0.28
Genel ortalama	1.1	1.45	1.5	1.9	2.2	2.63

Tablo 14 incelendiğinde en büyük puan artışının kelime ve dilbilgisi gelişiminde gerçekleştiği görülmektedir. Puan artışına neden olan alt boyutun ise daha çok kelime bilgisindeki artış olduğu söylenebilir. Kelime ve dilbilgisindeki artışı sırasıyla söylem yönetimi ve telaffuz boyutları izlemektedir. Etkileşimli iletişim boyutunun ise ilk ölçümden son ölçüme kadar en düşük düzeyde seyrettiği belirlenmiştir. Konuşma rubriği göstergelerine yönelik sınıf gelişim durumu Şekil 10’da grafik olarak sunulmuştur.



Şekil 10. Konuşma rubriği göstergelerine yönelik sınıf gelişim düzeyi puan ortalamaları

Konuşma becerisinin gelişimi ile ilgili elde edilen bulgular genel olarak incelendiğinde, tema-temelli işlenen İngilizce derslerinin yükseköğretim öğrencilerinin İngilizce konuşma becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

4.1.4. Temel Dil Becerilerinin Gelişiminde Karşılaşılan Problemlere Yönelik Bulgular

Tema-temelli yaklaşıma dayalı olarak düzenlenen İngilizce dersinin yürütülmesi sırasında yaşanan problemleri belirleyebilmek ve çözüm önerilerini bir sonraki plana yansıtmak amacıyla her uygulama sonrasında kamera kayıtları, araştırmacı günlükleri ve öğrenci ürünleri analiz edilmiştir. Bunlardan temel dil becerilerinin gelişimi sürecinde tespit edilen problemler ve süreç içerisinde tekrarlanma sayıları Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

Temel Dil Becerilerinin Gelişimi Sürecinde Belirlenen Problemler ve Süreç İçerisinde Tekrarlanma Sayıları

Tema	Kod	Tekrarlanma sayısı							
		1. alt tema	2. alt tema	3. alt tema	4. alt tema	5. alt tema	6. alt tema	7. alt tema	8. alt tema
Konuşma	Telaffuz konusundaki özgüven sorunu	12	6	4	3	3	2	1	_
	Topluluk önünde/arkadaşları arasında konuşma konusunda özgüven sorunu	10	8	7	4	_	_	_	_
	Derste anadil kullanımı	11	7	5	2	_	_	_	_
Yazma	Uygun olmayan kelime seçimi	11	10	7	4	1	_	_	_
	Metni aniden başlatma/bitirme	8	3	2	1	1	_	_	_
	Formal yazım kurallarına dikkat etmeme	5	2	_	_	_	_	_	_
	Noktalama işaretleri kullanmama	2	2	_	_	_	_	_	_
Okuma	Çeviri programlarını kullanma	4	3	1	_	_	_	_	_
Toplam		63	41	26	14	5	2	1	_

Not: 1. Alt tema: Bireysel benzerlik ve farklılıklar, 2. Alt tema: Kültürel benzerlik ve farklılıklar, 3. Alt tema: Önyargılar ve basmakalıp düşünceler, 4. Alt tema: Toplumsal cinsiyet rolleri, 5. Alt tema: Toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılık ve şiddet, 6. Alt tema: Küresel ısınma nedir? 7. Alt tema: Küresel ısınmanın nedenleri ve muhtemel etkileri, 8. Alt tema: Küresel ısınmaya karşı alınabilecek önlemler

Tablo 15 incelendiğinde temel dil becerilerinin gelişimi sürecinde *konuşma*, *okuma* ve *yazma* becerilerine yönelik ilk döngülerde problemler ortaya çıktığı ve süreç içerisinde problemlerin ortadan kalktığı görülmektedir. Bunlardan konuşma becerisi ile ilgili olanlar; telaffuz konusundaki özgüven sorunu, topluluk önünde/arkadaşları arasında konuşma konusunda özgüven sorunu ve derste anadil kullanımıdır. Bu sorunların çözümü için bu problemi yaşayan öğrencilerle süreç boyunca görüşmeler yapılarak öğrenciler derste İngilizce konuşma konusunda cesaretlendirilmiş, konuşma becerisinin gelişiminin ilk aşamalarında dilbilgisi ve telaffuz hatası yapmanın sorun teşkil etmediği, önemli olanın anlamı aktarmak olduğu tekrar tekrar hatırlatılmıştır. Bu hatırlatmalar sorun

ortadan kalkıncaya kadar devam etmiştir. Kamera kayıtları incelendiğinde, *telafluz konusundaki özgüven sorununun* birinci döngüde 12 kez tekrarlandığı tespit edilmiş, süreç boyunca giderek azalarak sekizinci döngüden itibaren çözüldüğü gözlenmiştir. Dolayısıyla telafluz konusundaki özgüven sorununun temel dil becerilerinin gelişimi sürecinde tespit edilen problemler arasında çözülmesi en uzun süren sorun olduğunu söylemek mümkündür.

Konuşma becerilerinin gelişimi ile ilgili olarak karşılaşılan ikinci problem *topluluk önünde/arkadaşları arasında konuşma konusunda özgüven sorunu*dur. Bu sorunun ortadan kalkması için öncelikle telafluz konusundaki özgüven sorununun çözümüne benzer bir yaklaşım izlenerek, destekleyici bir sınıf ortamı oluşturulmaya çalışılmış, hata yapmanın yabancı bir dili öğrenmenin doğal bir parçası olduğu hatırlatılmış, grup çalışmalarında karma düzey ve yetenekteki öğrenciler bir araya getirilmeye çalışılmış, sözlü ve sözsüz ifadelerle öğrencilerle yakınlık kurulmuş ve özellikle özgüven sorunu daha yüksek olan öğrencilerin en küçük başarıları bile sınıfta arkadaşlarının önünde övülmüştür. Bunun yanı sıra konuşma kaygısının azalması için derslerde drama etkinliklerine ve grup çalışmalarına yer verilmiştir. Bu sorunun birinci döngüde 10 kez tekrarlandığı belirlenmişken, süreç boyunca giderek azaldığı ve beşinci döngüde son bulduğu gözlenmiştir.

Derste anadil kullanma sorunu konuşma becerilerinin gelişimine ilişkin olarak karşılaşılan bir diğer sorundur. Bu sorunun çözümlenmesinde uygulamanın ilk haftasında kimi zaman bunlara müdahale edilirken, kimi zaman da dersin akışının bozulmaması ve öğrenci motivasyonunun olumsuz yönde etkilenmemesi için bu durum tolere edilmiştir. Ancak ikinci haftadan itibaren söz konusu problemin gerçekleştiği anlarda, anadilde kullanılan ifadenin en basit şekliyle İngilizce’de nasıl söylenebileceğine dair araştırmacı tarafından birkaç örnek verilmiş, zamanla bu ifadelerin öğrenciler tarafından da söylenmesi sağlanmıştır. İlk döngüde 11 kez karşılaşılan bu sorunun giderek azaldığı ve beşinci döngüden itibaren ortadan kalktığı gözlenmiştir.

Konuşma becerisinin gelişimi ile ilgili kamera kayıtları doğrultusunda tespit edilen problemlerin benzer bir şekilde araştırmacı günlüğüne de yansıdığı görülmüştür. Belirtilen problemlere ilişkin bulguları desteklemesi açısından aşağıda araştırmacı günlüğünden birkaç alıntıya yer verilmiştir:

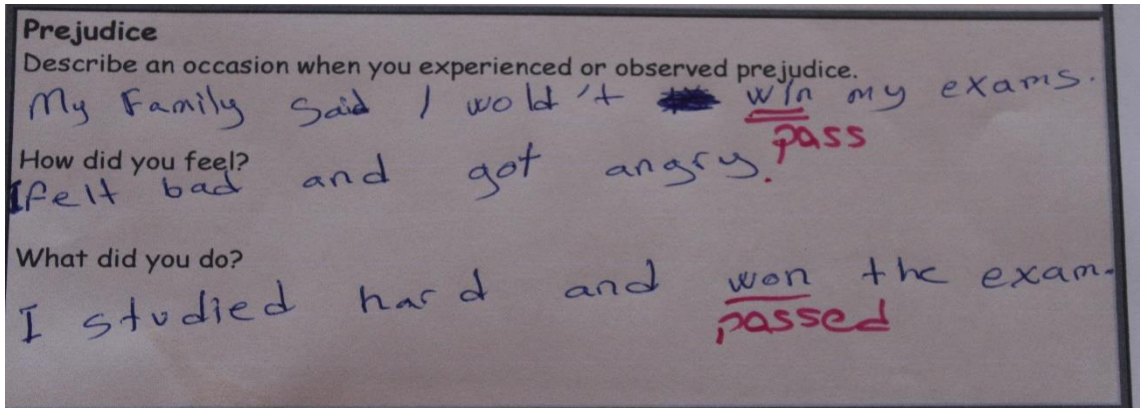
Öğrencinin etkinliği yaptığını gördüm ama cevap vermek istemedi, nedenini sorduğumda telaffuzunun kötü olmasını gerekçe gösterdi (Farklılıklara Saygı- Birinci alt tema).

Teneffüs arasında öğrenci geldi, konuyla ilgili 15 dk boyunca konuştu. Derste fikir beyan etmedi, muhtemelen İngilizce konuşmaktan çekindi. Konuşurken hata yapmaktan çok korkuyorlar (Toplumsal Cinsiyet Eşitliği- Birinci alt tema).

Öğrenciler etkinliklerde İngilizce konuşmak için gayret gösterdiler, ancak grup çalışmalarında birbirleri arasında Türkçe konuştuklarına şahit oldum. Bazıları zorlandıkları anda hemen Türkçe'ye başvuruyor (Farklılıklara Saygı-Üçüncü alt tema).

Tartışma esnasında heyecanla hemen Türkçe olarak fikrini ifade eden birkaç öğrenci oldu. İlk dersler olduğu için heyecanlarının kaçmaması adına dinledim, fakat konuşması bitince söylediklerini en basit şekliyle İngilizce olarak ifade etmeye çalışmasını rica ettim (Farklılıklara Saygı-İkinci alt tema).

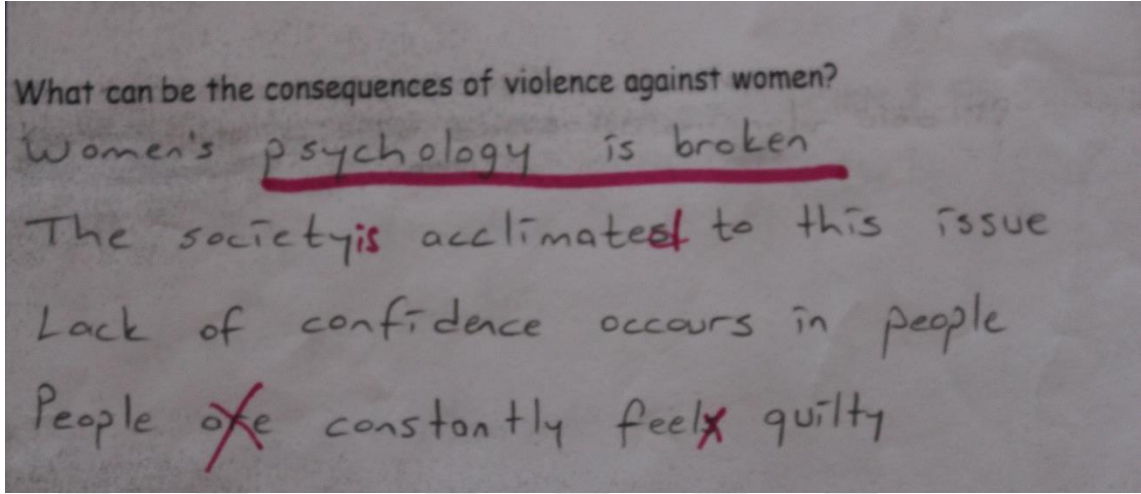
Yazma becerisine ilişkin belirlenen problemler; uygun olmayan kelime seçimi, metni aniden başlatma/bitirme, formal yazım kurallarına dikkat etmeme ve noktalama işaretleri kullanmamadır. Uygun olmayan kelime seçimi daha çok İngilizcede birlikte kullanılan ifadeler olan eşdizimli (collocation) sözcüklerin kullanımında rastlanmıştır. Aşağıda söz konusu problemi somutlaştırması açısından bir öğrenci ürünü yer almaktadır.



Şekil 11. Uygun olmayan kelime seçimi problemine yönelik örnek öğrenci ürünü

Şekil 11'de görüldüğü gibi öğrenci yazdığı metinde “(sınavı) geçmek/kazanmak” ifadesini kullanmak istemiştir. Ancak İngilizcede (sınavı) geçmek/kazanmak ifadesinin karşılığı “pass”dir. Win fiili kazanmak anlamında olmakla birlikte, piyango, seçim,

yarışma kazanmak gibi durumlar için kullanılmaktadır. Benzer bir hata Şekil 12'deki öğrenci ürününde de yer almaktadır.

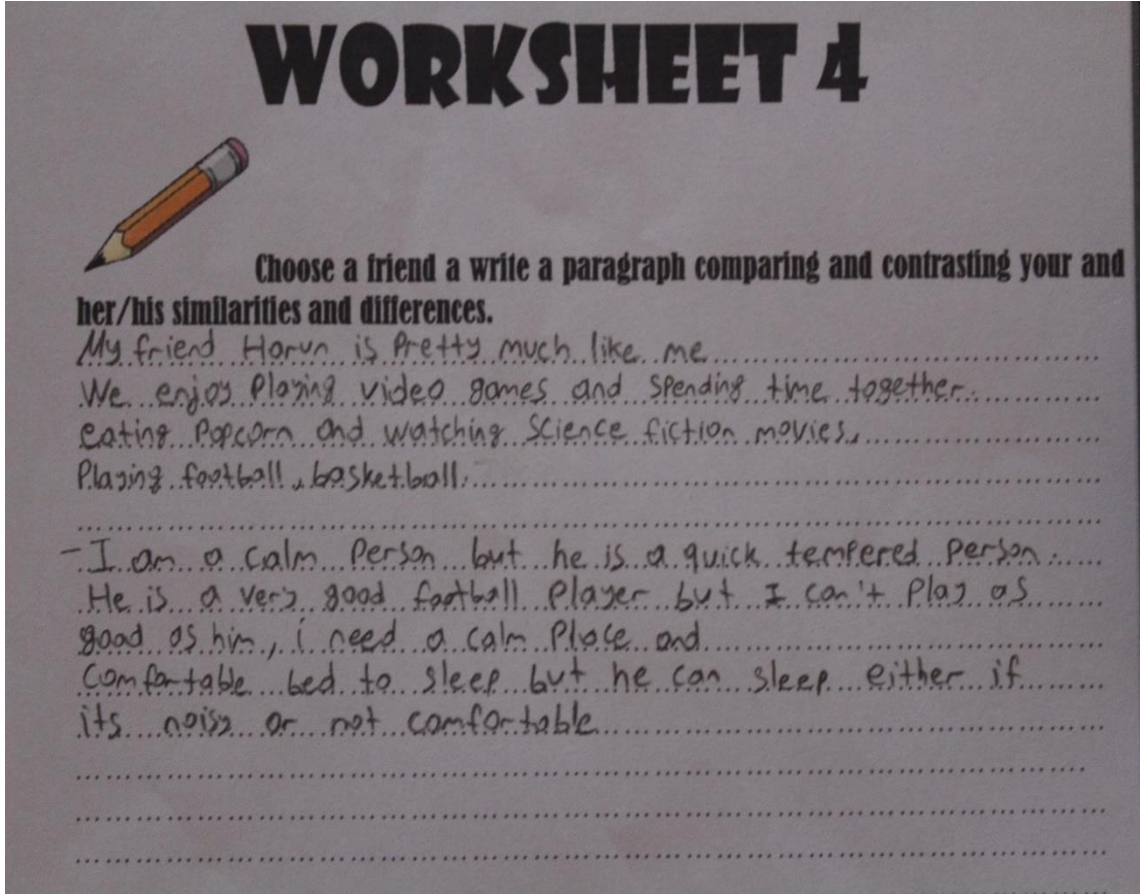


Şekil 12. Uygun olmayan kelime seçimi problemine yönelik örnek öğrenci ürünü

Şekil 12'de yer alan örnek öğrenci ürünündeki hatalardan biri uygun olmayan kelime seçimidir. Öğrenci yazma görevinde “kadınların psikolojilerinin bozulduğunu” ifade etmek istemiş, ancak yanlış kelime kullanmıştır. İngilizcede break fiili bozmak anlamında kullanılmakla birlikte, sözleşme ya da ateşkesi bozmak gibi durumlar için kullanılmaktadır.

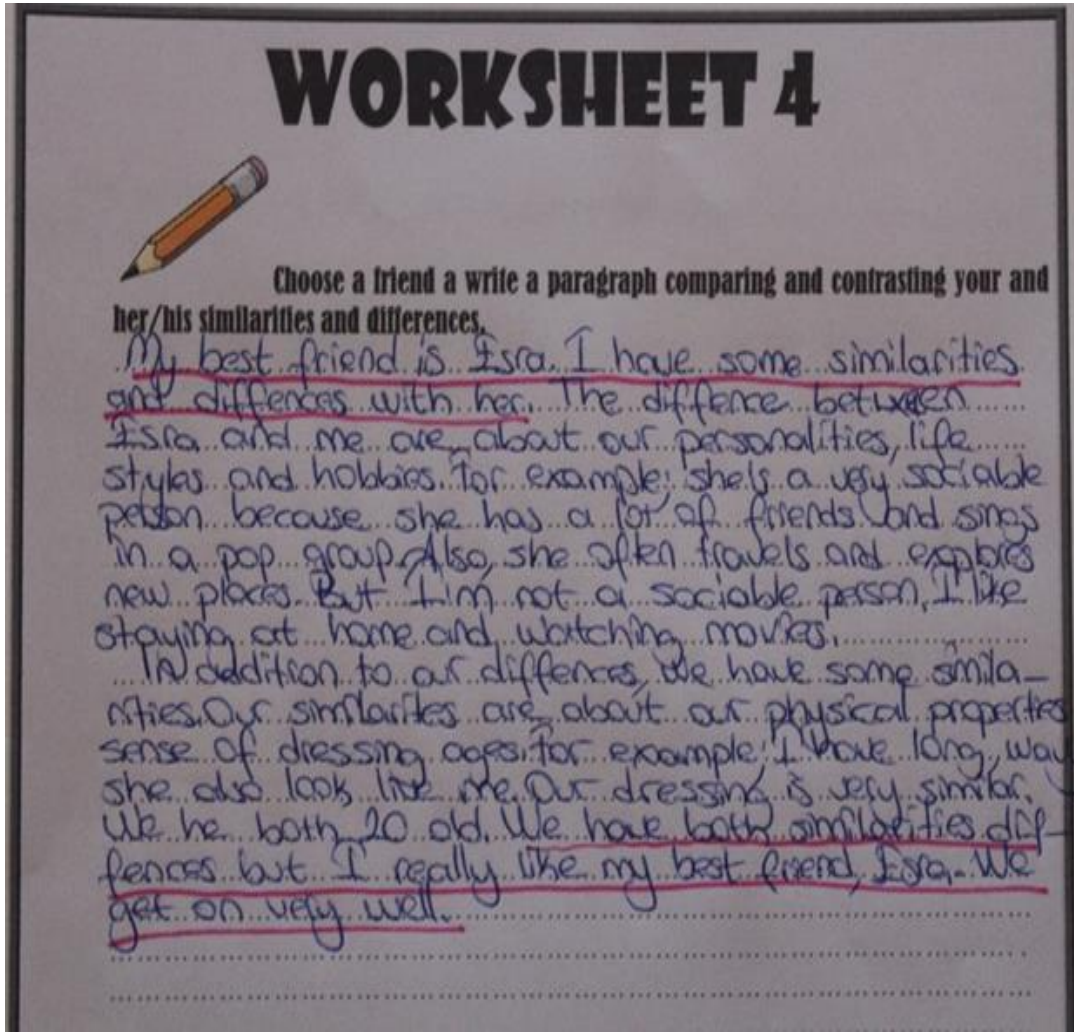
Uygun olmayan kelime seçimi sorununun üstesinden gelmek için öncelikle birlikte kullanılan ifadelerle örnekler verilerek açıklama yapılmış ve öğrencilerden kelimelere sözlüklerden veya kelime listelerinden bakıp geçmenin yeterli olmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca öğrenciler kelimelerle birlikte kullanılan kalıpların da öğrenilmesi gerektiği ve gerçek hayatta bol bol okuma ve dinlemeler yaparak kendilerini kullandıkları kalıplara tekrar tekrar maruz bırakmaları gerektiği konusunda teşvik edilmişlerdir. Öğrenci ürünleri incelendiğinde, uygun olmayan kelime seçimi sorununun birinci döngüde 11 kez tekrarlandığı, süreç boyunca giderek azalarak altıncı döngüden itibaren ortadan kalktığı belirlenmiştir.

Metni aniden başlatma/bitirme yazma becerisi konusunda en çok karşılaşılan ikinci problemdir. Şekil 13'de yer alan öğrenci ürününde bu sorunu somut bir şekilde görmek mümkündür.



Şekil 13. Metni aniden başlatma/bitirme problemine yönelik örnek öğrenci ürünü

Şekil 13’de yer alan örnek öğrenci ürününde, her ne kadar yazma görevinde istenilen bilgiler verilmiş olsa da paragrafa bir giriş cümlesi ile başlanmadığı ve paragrafın sonuç cümlesi yazılmadan birdenbire bitirildiği görülmektedir. Bu problemlerin çözümü için öğrencilere derste işlenmekte olan çalışma kağıtları üzerinden yazılacak metne/paragrafa nasıl giriş cümlesi oluşturulabilir, metin/paragraf nasıl sonlandırılabilir noktasında örnekler verilmiş, öğrenci ürünlerinden iyi örnekler gösterilmiştir. İlk döngüde sekiz kez karşılaşılan bu problem altıncı döngüden itibaren çözülmüştür. Şekil 14’te aynı çalışma kâğıdı için giriş ve sonuç cümlesi olan başka bir öğrenci örneği yer almaktadır.



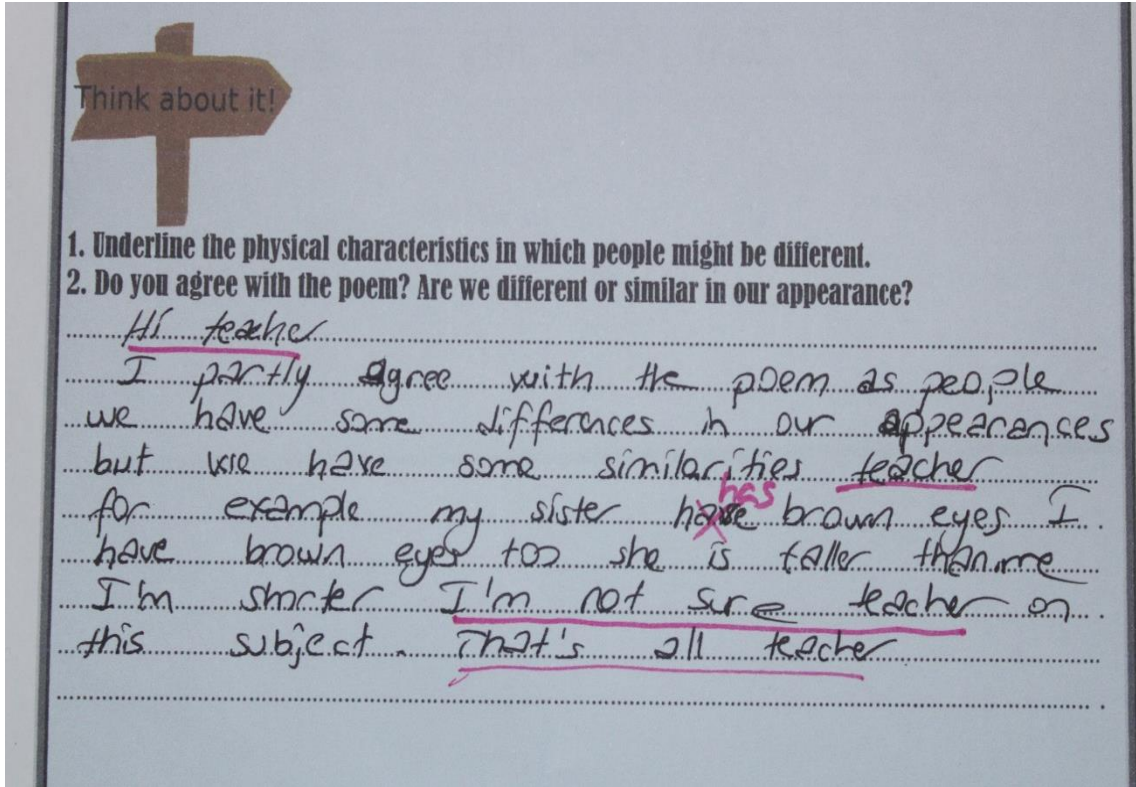
Şekil 14. Metni aniden başlatma/bitirme problemi olmayan örnek öğrenci ürünü

Şekil 14'te verilen örnekte, öğrencinin metne ilk iki cümlede konuya dair arka plan bilgisi veren ve sunacağı fikirleri özetleyen bir giriş yaptığı görülmektedir. Ardından yazdığı cümlelerde giriş cümlesini desteklediği cümleler ve son iki cümlede ise paragrafta belirttiği fikirleri kısaca özetlediği sonuç cümleleri yer almaktadır. Dolayısıyla, şekil 10'da verilen örneğin metni başlatma ve bitirme kuralları bağlamında daha ideal bir örnek olduğu söylenebilir.

Formal yazım kurallarına dikkat etmeme sorunu daha çok yazılan metinlere gerekmediği halde informal bir selamlama ile başlama, metin içerisinde metni okuyan kişiye hitap etme, okuyucu ile konuşur gibi yazma gibi şekillerde ortaya çıkmıştır. İncelenen öğrenci ürünlerinde konuyla ilişkisiz olmasına ve gerekmemesine karşın metni yazan öğrencinin okuyucuyu selamladığı ve metin içerisinde yer yer okuyucuya hitap ettiği durumlar görülmüştür. Bu durum gereksiz olmasının yanı sıra formal metin yazım kurallarına da aykırıdır. İlk döngüde beş kez karşılaşılan bu sorun öğrencilere konuya

ilişkin tekrar yapılan açıklamalar ve verilen dönütlerle üçüncü döngüden itibaren son bulmuştur.

Noktalama işaretleri kullanmama problemi ise noktalama işaretlerinin gerekli yerlerde kullanılmaması şeklinde ortaya çıkmış olup okumayı, anlamayı ve performansı değerlendirmeyi zorlaştırmıştır. Formal yazım kurallarına dikkat etmeme ve noktalama işaretleri kullanmama problemlerini örnekleme bakımından aşağıda bir öğrenci ürününe yer verilmiştir.



Şekil 15. Formal yazım kurallarına dikkat etmeme ve noktalama işaretleri kullanmama problemlerine yönelik örnek öğrenci ürünü

Şekil 15'te yer alan öğrenci ürünüde metne gerekmediği halde informal bir selamlama ve hitap ifadesi ile başlandığı ve metin içerisinde yer yer okuyucuya hitap edildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra, metin boyunca nokta, virgül gibi noktalama işaretlerine yer verilmemiştir. Noktalama işaretleri kullanmama problemi daha çok uygulama sürecinin başlarında gözlenmiş olup yapılan hatırlatmalarla üçüncü döngüden itibaren çözülmüştür.

Okuma becerisi ile ilgili belirlenen problem *çeviri programlarını kullanma* olmuştur. Bazı öğrencilerin derste çalışılan metinlerin fotoğraflarını çekerek çeviri

programı ile çevirdikleri gözlenmiştir. Bu problem daha çok akademik başarısı düşük öğrencilerde görülmüş olup, sorunla karşılaşıldığı anda müdahale edilmiştir. Birinci döngüde dört kez tekrarlanan bu sorun, dördüncü döngüden itibaren ortadan kalkmıştır. Konuya ilişkin araştırmacı günlüğünden alınan bir örnek ifade aşağıda sunulmuştur:

Tüm öğrenciler derste okuma parçası ile ilgili soruları cevaplamaya istekliydi, fakat birkaç öğrenci cep telefonlarındaki çeviri programlarını kullanmaya çalıştı. Üstelik bunu sadece metnin fotoğrafını çekerek yapıyorlar. Okuma becerilerinin gelişmesine hiçbir katkı sağlamayacağını düşündüğüm için hemen müdahale ettim. Derste telefonlarından sözlük programlarını kullanmalarını teşvik ediyorum ancak çeviri programlarını onaylamıyorum (Farklılıklara Saygı- Bireysel benzerlik ve farklılıklar alt teması).

Temel dil becerilerinin gelişimi sürecinde karşılaşılan problemler genel olarak değerlendirildiğinde, konuşma becerisi ile ilgili problemlerin nedenlerinin sözel beceri eksikliği, heyecan, kaygı ve konuşma konusundaki deneyimsizlik gibi nedenler olduğu belirlenmiştir. Yazma becerisi ile ilgili problemlerin nedenlerine yönelik olarak ise yazma konusundaki beceri eksikliği, yazma deneyiminin az olması, kelime hazinesi yetersizliği, dilbilgisi konusundaki eksiklikler gibi nedenler tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin konuşma ve yazma performansları karşılaştırıldığında, özellikle uygulama sürecinin başlarında, çoğu öğrencinin konuşurken ifade etmekte zorlandığı fikirleri yazılı olarak daha iyi aktarabildikleri gözlenmiştir. Konuşma ve yazma becerileri üretmeye dayalı becerilerdir ve uygulama sürecinde karşılaşılan problemler daha çok bu iki beceriye yönelik olmuştur. Alımlayıcı/algılayıcı beceriler olan dinleme ve okuma becerilerine yönelik süreç içerisinde yukarıda bahsedilen problem dışında herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır.

4.2. Küresel Sorunlara İlişkin Farkındalık Gelişimine Yönelik Bulgular

Bu bölümde araştırmanın “Tema-temelli yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen İngilizce öğretiminin uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara olası çözüm yolları nelerdir?” ve “Tema-temelli yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen İngilizce öğretimi, yükseköğretim öğrencilerinde küresel konulara ilişkin farkındalık gelişimine

nasıl katkı sağlamaktadır?” sorularına cevap bulmak amacıyla, yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı günlükleri, öğrenci ürünleri ve gözlem kayıtları ile toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgular sunulmaktadır. Tema-temelli yaklaşıma dayalı olarak düzenlenen İngilizce dersinin yürütülmesi sırasında yaşanan problemleri belirleyebilmek ve çözüm önerilerini bir sonraki plana yansıtmak amacıyla her uygulama sonrasında gözlem kayıtları, araştırmacı günlükleri ve öğrenci ürünleri analiz edilmiştir. Ardından her bir temaya yönelik uygulanan yarı-yapılandırılmış görüşmelerin ön ve son görüşme bulguları birlikte sunularak temalara yönelik gelişim ortaya konmuştur. Aşağıda küresel konuların her birine yönelik farkındalık gelişimine ilişkin olarak tespit edilen problemler ve her küresel konuya ilişkin meydana gelen farkındalık gelişimi sunulmuştur. Bu bulgular eylem araştırmasındaki döngüler doğrultusunda verilmiştir.

4.2.1. Birinci Döngü: Farklılıklara Saygı

Eylem araştırması süreci başlamadan önce tema-temelli dil öğretim yaklaşımıyla gerçekleştirilecek İngilizce öğretiminde derste işlenecek temaların belirlenmesi için öğrencilere ihtiyaç ve ilgi anketleri uygulanmış işlenecek ilk tema olarak farklılıklara saygı teması belirlenmiştir. Eylem planlarının uygulanmasından önce gerçekleştirilen ön görüşmeler sonucu edinilen bulgular da bu temaya yönelik farkındalık eksikliğini teyit etmiştir. Bu sonuç doğrultusunda tema-temelli yaklaşımla işlenen İngilizce dersi kapsamında farklılıklara saygı temasına ilişkin farkındalık geliştirmeye yönelik eylem sürecinde ikişer ders saatini kapsayan üç ayrı ders planı geliştirilmiştir. Her biri, bir önceki uygulamadaki deneyimler yansıtılarak hazırlanan bu ders planları sırasıyla *Bireysel benzerlik ve farklılıklar*, *Kültürel benzerlik ve farklılıklar* ve *Önyargılar ve basmakalıp düşünceler* alt temaları çerçevesinde tasarlanmıştır. Planlarda çalışma yapraklarında yer alan etkinliklerden, değerlendirme yapraklarından ve internet ortamında konuya ilişkin bulunan videolardan yararlanılmıştır. Gerçekleştirilen öğretim etkinlikleri kapsamında sunuş yoluyla öğretim stratejisi, buluş yoluyla öğretim stratejisi, soru-cevap, tartışma, beyin fırtınası, ikili çalışma, grup çalışması, rol oynama gibi öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Her bir planın uygulanması sırasında karşılaşılan problemler analiz edilerek çözümlenmeye çalışılmış ve sonraki planlar bu problemler dikkate alınarak gözden geçirilmiştir. Bu döngüde araştırma kapsamında farklılıklara saygı temasına yönelik gözlem notları, araştırmacı günlüğü ve öğrenci ürünleri incelenerek tespit edilen problemlere ilişkin bulgular Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Farklılıklara Saygı Temasına Yönelik Farkındalık Geliştirme Sürecinde Karşılaşılan Problemlere İlişkin Bulgular

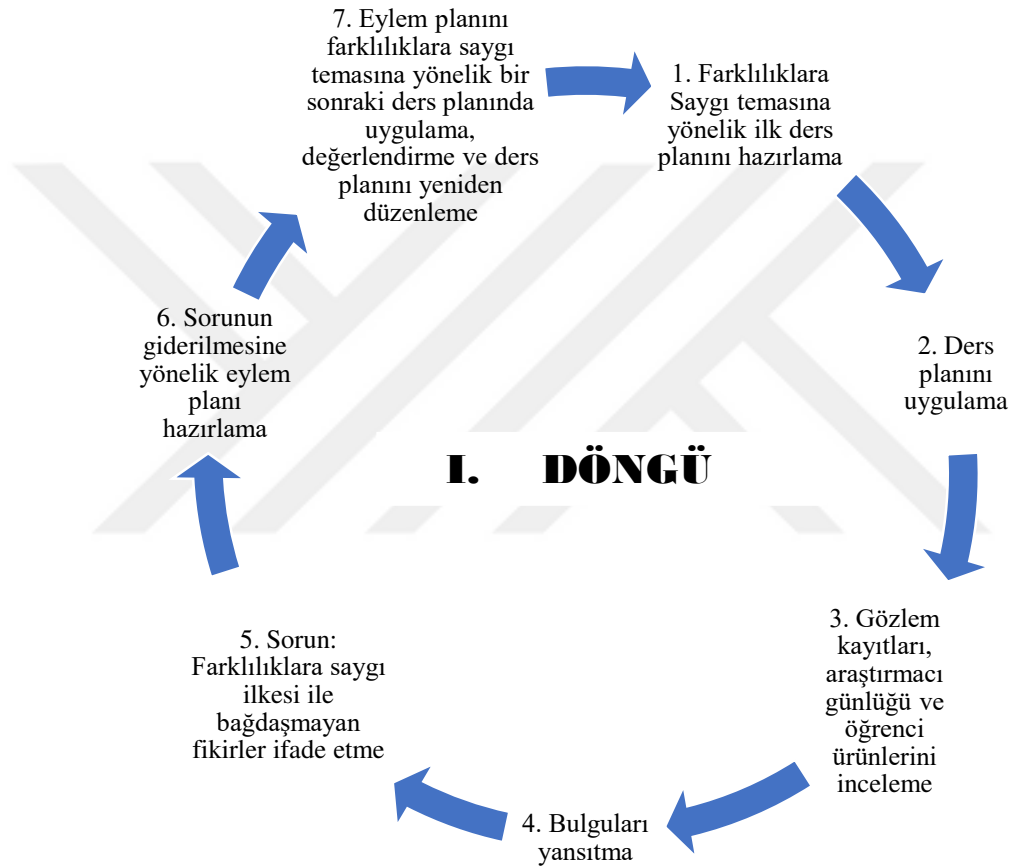
Tema	Kod
Farklılıklara saygı ilkesi ile bağdaşmayan fikirler ifade etme	Koşullu farklılıklara saygı anlayışı Olumsuz tutum
Önyargılı ve kalıplaşmış düşünceler ifade etme	Meslekler/duygusal durum/kişilik özelliklerine yönelik önyargılar ve kalıplaşmış düşünceler

Tablo 16 incelendiğinde farklılıklara saygıya yönelik farkındalık geliştirme sürecinde *farklılıklara saygı ilkesi ile bağdaşmayan fikirler ifade etme* ve *önyargılı ve kalıplaşmış düşünceler ifade etme* problemleri olmak üzere iki tür problemin tespit edildiği görülmektedir. Farklılıklara saygı teması ile ilgili ilk ders planı *bireysel benzerlik ve farklılıklar* alt teması çerçevesinde hazırlanmıştır. Bu ders planının uygulaması sırasında bazı öğrencilerin farklılıklara saygı ilkesi ile bağdaşmayan fikirler ifade ettikleri gözlenmiştir. Farklılıklara saygı ilkesi ile bağdaşmayan fikirler ifade etme problemleri *koşullu farklılıklara saygı anlayışı* ve *olumsuz tutum* sorunlarını kapsamaktadır. Gözlem kayıtlarına göre, koşullu farklılıklara saygı anlayışını taşıyan öğrencinin “*Bana saygı duyulduğu oranda başkasının farklılığına saygı duyarım*” şeklinde bir ifadesi tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile öğrencinin farklılıklara saygı duymasının muhatap olduğu kişinin farklılıklara saygı anlayışına göre şekilleneceğini ifade ettiği gözlenmiştir. Olumsuz tutum sorunu olan öğrencinin ise, “*Benim değerlerine ters düşmeyen kişi, olay ve durumlara karşı saygılı olurum, değerlerime ters düşen kişi, olay ve durumlar karşısında saygılı olamam*” ifadesi dikkat çekmiştir. Farklılıklara saygı ilkesi ile bağdaşmayan fikirler ifade etme probleminin benzer bir şekilde araştırmacı günlüğüne de yansdığı görülmüştür. Söz konusu probleme ilişkin bulguları desteklemesi açısından aşağıda araştırmacı günlüğünden bir alıntıya yer verilmiştir:

Tartışmaya hevesliler ancak birkaç öğrencinin bakış açısının oldukça köşeli olduğunu gözlemliyorum, kendi değer yargılarını her şeyin üzerinde tutuyor ve doğrularına olan inançlarından hiç şüphe duymuyor gibiler. Bu sürecin belki de en zor aşaması bu keskinliği kırmak olacak. Neyse ki azınlıklar ama yine de farklılıklara saygıyı daha ilkesel boyutta

yorumlamalarını sağlayacak etkinlikler düzenlemeliyim (Farklılıklara Saygı- Bireysel benzerlik ve farklılıklar alt teması).

Araştırmacı farklılıklara saygı ilkesi ile bağdaşmayan fikirler ifade etme probleminin ortadan kalkması amacıyla bir sonraki ders planına yönelik bir eylem planı yapmış ve uygulamıştır. Araştırmacının bu eylem planı ile ilgili takip ettiği adımlar aşağıdaki şekil 16’da sunulmuştur:



Şekil 16. Birinci döngüde gerçekleştirilen adımlar

4.2.1.1. Birinci Eylem Planını Uygulama ve İzleme

Birinci döngüde öğrencilerin farklılıklara saygı ilkesi ile bağdaşmayan fikirler ifade etmeleri nedeniyle bir eylem planı hazırlanmıştır. Bu eylem planı çerçevesinde hazırlanan etkinliklerde, öğrencilerin ilkesel boyutta farklılıklara saygı anlayışı kazanmaları amacıyla, tüm bireylerin diğer bireylere göre fiziksel, karakteristik, kültürel açıdan çeşitli farklılıklarının olduğu, buna karşın herkesin özünde insan olmaktan kaynaklanan benzer özellikler taşıdığını ve her koşulda saygıyı hak ettiğini fark etmeleri

sağlanmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra, bir sonraki ders planında farklılığın olumlu yanlarına odaklanan ve öğrencilerin herkesin aynı olduğu bir dünyanın nasıl olacağı konusunda beyin fırtınası yapmalarını sağlayan etkinliklere yer verilmiştir. Bu bağlamda tasarlanan çeşitli etkinlikler yoluyla farklılıklara saygı ilkesel boyuta ulaşılan kadar konu ele alınmıştır. Aşağıda bu amaçla hazırlanan iki örnek etkinliğe yer verilmiştir.

WORKSHEET 8

Fill in the bubbles to explain why cultural diversity is a positive thing.

People might learn other languages.

People might copy positive aspects from other cultures.

Şekil 17. Farklılıklara saygı ilkesi ile bağdaşmayan fikirler ifade etme problemini ortadan kaldırmaya yönelik çalışma yaprağı örneği-I

WORKSHEET 9



Imagine that suddenly every family in the world becomes like your family! People now wear the same clothes as you, they have the same skin colour as you, they eat the same things as you, they have the same beliefs about God as you, they read the same books as you and they are interested in the same hobbies as you...

1. Which foods would stop being produced/sold in the world?
2. Which buildings would be opened up/closed down in the world?
3. Which types of clothing would be popular/disappear in the world?
4. Which jobs would be affected in the world?
5. What would happen to the world's sporting events?
6. What would the education system be like in the world?
7. What would everyone in the world look like?
8. What would happen to the world's media?
9. Which issues would governments focus on in the world?

Şekil 18. Farklılıklara saygı ilkesi ile bağdaşmayan fikirler ifade etme problemini ortadan kaldırmaya yönelik çalışma yaprağı örneği-II

Şekil 17 'deki etkinlikte, öğrencilerden kültürel çeşitliliğin neden olumlu bir şey olduğu konusunda, Şekil 18'de ise herkesin aynı olduğu bir dünyanın nasıl olacağı konusunda beyin fırtınası yapmaları istenmiştir. Eylem planının uygulama süreci, gözlem kayıtları, araştırmacı günlüğü ve öğrenci ürünleri aracılığıyla izlenmiş, toplanan veriler ile ilgili değerlendirmeler yapılmıştır. Süreç içerisinde etkinliklerde ve son görüşmelerde şartlı saygı ifadelerine ve olumsuz düşüncelere rastlanmamış, daha ilkesel ifadelerin kullanıldığı tespit edilerek çalışmanın amacı olan farkındalık gelişiminin yanı sıra tutum gelişimi de gözlenmiştir. Bununla birlikte, *Önyargılar ve klişeleştirme* alt teması çerçevesinde yürütülen üçüncü ders planında önyargılı ve kalıplaşmış düşünceler ifade etme problemi ile karşılaşmıştır. Bu problem bir etkinlikte öğrencilerin çoğunluğu tarafından farklı meslek, yaş ve statüdeki insanların belirli cinsiyet ve kişilik özellikleri ile eşleştirilmesi şeklinde kendini göstermiştir. Söz konusu etkinlik ve örnek bir öğrenci ürünü Şekil 19'da sunulmuştur.

WORKSHEET 10

1. Work individually. Tick what you think describes a 'typical person' from the descriptions along the top of the table.

	judge	teacher	pop star	old person	homeless person	business person
male	X					
female		X				
hardworking						X
has an important job						X
is paid a lot of money			X			
polite				X		
sympathetic						
serious	X					
has a fun life			X			
has a hard life					X	
makes trouble					X	
fair	X					

2. In groups, compare your answers.

a. Look at the answers that were the same and the answers that were different.

Şekil 19. Önyargılı ve kalıplaşmış düşünceler ifade etme problemine yönelik öğrenci ürünü

Şekil 19'daki örnek öğrenci ürününde görüldüğü gibi, hakimlik mesleği erkek olmakla, öğretmenlik mesleği kadın olmakla, evsiz bir insan sorun çıkarmakla, iş insanı önemli bir işe sahip olmakla, eğlenceli bir hayat pop yıldızı olmakla eşleştirilmiştir. Tüm bunlar önyargılı ve kalıplaşmış düşüncelere tipik örnek oluşturduğundan ve uygulamanın amacı ile çeliştiğinden dolayı problem olarak görülmüştür. Bu problemi çözebilmek için öğrencilerden gruplar halinde çalışarak cevaplarını grup arkadaşlarının cevaplarıyla karşılaştırmaları ve birbirlerine cevaplarının gerekçelerini açıklamaları istenmiştir. İzlenen bu adımlar etkinliğin devam soruları kapsamında yer aldığı için bu soruna yönelik ikinci bir eylem planı hazırlanmasına gerek kalmamış, öğrencilerden kendi fikirleri üzerinde tekrar düşünmeleri, önyargılı ve basmakalıp düşüncelerini bulmaları sağlanmıştır. Bunun yanı sıra, önyargılar ve kalıplaşmış düşüncelerle ilgili iki etkinlik daha yapılmıştır. Bu etkinlikler de önceden hazırlanmış olduğu için eylem planı hazırlanmasına ihtiyaç duyulmamıştır. Örnek olması açısından bu etkinliklerden birisi aşağıda Şekil 29'de yer almaktadır.

ROLE PLAY CARDS

Choose a statement and take it in turns to role-play:

- one student will say the statement to his/her partner.
- the other student will act in role of the stereotyped group and say:
 - how the statement makes her/him feel
 - why it isn't true or fair to label all people like that

Men don't cry.	All gypsies are thieves.	Immigrants are scroungers.
Elderly people are frail and boring.	Blonde women are stupid.	All kids are lazy.
The women's place is in the home.	All black people are good at sports.	You have to talk slowly to a disabled person.

Şekil 20. Önyargılar ve kalıplaşmış düşüncelerle ilgili örnek etkinlik

Yukarıdaki örnek rol oynama etkinliğinde farklı cinsiyet, yaş, etnisite ve fiziki özelliklere sahip insanlarla ilgili önyargılı ve kalıplaşmış ifadeler yer verilmiş, öğrencilerden kendilerini bu insanların yerine koyarak, bu önyargılı ifadeler karşısında nasıl hissettiklerini ve insanları bu şekilde etiketlemenin neden yanlış olduğunu belirtmeleri istenmiştir. Yapılan her iki etkinlikte ve ödev olarak verilen değerlendirme yaprağında önyargılar ve kalıplaşmış düşüncelerle ilgili farkındalık sorunun çözüldüğü belirlenmiştir. Aşağıda konunun somutlaştırılması bakımından bir öğrenciden alınan örnek değerlendirme yaprağı sunulmuştur.

1

ASSESSMENT SHEET 3

Write about your experiences of stereotyping, prejudice and discrimination, how you felt and what you did in each situation.

Stereotyping
 Describe an occasion when you experienced, or observed, stereotyping.
 People said men didn't wear pink clothes.

How did you feel?
 It was absurd, funny and wrong.

What did you do?
 I bought my son a pink shirt.
 He wore it.

Şekil 21. Önyargılar ve kalıplaşmış düşüncelerle ilgili örnek değerlendirme yaprağı

Yukarıdaki örnek değerlendirme yaprağında öğrencilerden daha önce deneyimledikleri bir klişeleştirme/basmakalıplaştırma olayını anlatmaları, bu durum karşısında nasıl hissettiklerini ve ne yaptıklarını yazmaları istenmiştir. Öğrenci örnek değerlendirme yaprağında basmakalıplaştırma deneyimine; insanların erkeklerin pembe kıyafet giymediğini söylediklerini, bu durum karşısında nasıl hissettiğine; anlamsız, komik ve yanlış bulduğunu, bu durum karşısında ne yaptığına ise; oğluna pembe gömlek aldığını ve oğlunun da giydiğini yazmıştır. İncelenen değerlendirme yapraklarında tüm öğrencilerin önyargılar ve kalıplaşmış düşüncelerle ilgili doğru örnekler verdikleri, dolayısıyla sorunun ortadan kalktığı tespit edilmiştir. Nitekim, öğrenciler uygulama sürecini değerlendirdikleri öğrenci günlüklerinde de farklılıklara saygı teması ile ilgili

olarak kendi önyargılarının farkına vararak özeleştiri yaptıklarını ve önyargılarından vazgeçtiklerini ifade etmişlerdir.

Eylem araştırması sürecinde, farklılıklara saygı temasına yönelik olarak planlanan ve uygulanan etkinliklerin yer aldığı birinci döngüye başlamadan önce ve uygulamaların bitiminde öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Bu ön ve son görüşmelerden elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.2.1.2. Farklılıklara Saygı Farkındalığı Gelişimine Yönelik Bulgular

Eylem planlarının uygulanmasına geçilmeden önce ve sonra öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular, bu ilkeye uyan ve uymayan durumlara ilişkin farkındalık düzeyleri ile ilgili olmak üzere aşağıda ayrı başlıklar altında ele alınmıştır.

Farklılıklara Saygı İlkesine “Uyan” Durumlarla İlgili Farkındalık Gelişimine Yönelik Bulgular

“Farklılıklara saygı” temasına ilişkin olarak hazırlanan eylem planlarının uygulanmasından önce ve sonra öğrencilerle görüşmeler yapılmış, elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiş ve öğrencilerin farklılık algıları doğuştan getirilen ve sonradan değiştirilemeyen *birincil bileşen farklılıkları* ve sonradan edinilen *ikincil bileşen farklılıkları* olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır. Öğrencilerin ön ve son görüşmelerden elde edilen “farklılık” algıları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Öğrencilerin “Farklılık” Algılarına İlişkin Ön ve Son Görüşme Bulguları

		Ön görüşme	Son Görüşme
Öğrencilerin Farklılık Algıları		f	f
Birincil Bileşen Farklılıkları	İrk	2	2
	Cinsiyet	1	5
	Ten rengi	1	6
	Fiziksel özellik	-	6
	Yetenek	-	1
	Aile	-	1
İkincil Bileşen Farklılıkları	Düşünce/Görüş	5	4
	Din	4	6
	Dil	2	6
	Yaşam tarzı	2	7
	Milliyet	1	2
	Toplum yapısı Gelenek-görenek, Medeniyet	1	5
	Aksan	1	2
	Zevk	1	-
	Kişilik-Huy-Karakter	1	2
	Değer	1	-
	Kişisel tercihler	1	-
	Değer ve İnançlar	-	3
	Giyim tarzı	-	2
	İdeoloji	-	1
	Birikim	-	1
	Duygusal Yapı	-	1
	Motivasyon ve Öğrenme Stili	-	1
	İlgi alanı	-	1
	Güç (güçlülük/zayıflık)	-	1
	Toplam	24	66

Tablo 17 incelendiğinde, ön ve son görüşmelerden elde edilen bulguların *birincil bileşen farklılıkları* ve *ikincil bileşen farklılıkları* olarak iki kategori altında toplandığı görülmektedir. Ön görüşmelerde birincil bileşen farklılıklarını oluşturan unsurlara ilişkin öğrenci görüşleri; *ırk* (f:2), *cinsiyet* (f:1) ve *ten rengi* (f:1) farklılıkları iken, ikincil bileşen farklılıkları; *düşünce/görüş* (f:5), *din* (f:4), *dil* (f:2), *yaşam tarzı* (f:2), *milliyet* (f:1), *toplum yapısı /gelenek görenek* (f:1), *aksan* (f:1), *zevk* (f:1), *kişilik* (f:1), *değer* (f:1) ve *kişisel tercihler* (f:1) olarak belirlenmiştir. Farklılıkları oluşturan unsurlara ilişkin olarak verilen toplam örnek sayısı 24’tür. Bulgular son görüşmeler açısından incelendiğinde ise

birincil bileşen farklılıklarını oluşturan unsurlara ilişkin öğrenci görüşleri; *ten rengi* (f:6), *fiziksel özellik* (f:6), *cinsiyet* (f:5), *ırk* (f:2), *yetenek* (f:1) ve *aile* (f:1) farklılıkları olarak tespit edilmiştir. İkincil bileşen farklılıkları; *yaşam tarzı* (f:7), *din* (f:6), *dil* (f:6), *toplum yapısı /gelenek görenek /medeniyet* (f:5), *düşünce*(f:4), *değer ve inançlar* (f:3), *giyim tarzı* (f:2), *huy/karakter* (f:2), *aksan* (f:2), *milliyet* (f:2), *ideoloji* (f:1), *birikim* (f:1), *duygusal yapı* (f:1), *motivasyon ve öğrenme stili* (f:1), *ilgi alanı* (f:1) ve *güç (güçlülük/zayıflık)* (f:1) olarak belirlenmiştir. Farklılıkları oluşturan unsurlara ilişkin olarak verilen toplam örnek sayısı 66'dır.

Öğrencilerin farklılıkları oluşturan unsurlara ilişkin algılarındaki gelişimine yönelik bulgular genel olarak özetlenecek olursa, öğrencilerin ön görüşmelerde birincil bileşen farklılıklarına ilişkin olarak üç farklı, toplamda dört örnek verirken, ikincil bileşen farklılıklarına ilişkin olarak 11 farklı toplamda 20 örnek verdikleri belirlenmiştir. Son görüşmelerde ise birincil bileşen farklılıklarına ilişkin olarak altı farklı, toplamda 21 örnek verirken, ikincil bileşen farklılıklarına ilişkin olarak 17 farklı toplamda 46 örnek verdikleri tespit edilmiştir. Dolayısıyla, eylem planlarının uygulanmasının ardından elde edilen son görüşme bulgularında öğrencilerin farklılıkları oluşturan unsurlara ilişkin algılarında gelişim meydana geldiği, farklılıkları oluşturan birincil ve ikincil bileşenlere verdikleri örnekleri çeşit ve sayı bakımından artırdıkları söylenebilir. Ön görüşmelerde öğrenciler tarafından ifade edilmeyip uygulama sonrası gerçekleştirilen son görüşmelerde belirtilen ifadeler sonucu ulaşılan kodlamalar birincil bileşen farklılıklarına yönelik olarak; *fiziksel özellik*, *yetenek* ve *aile* iken, ikincil bileşen farklılıklara yönelik olarak ise; *giyim tarzı*, *coğrafi konum*, *ideoloji*, *birikim*, *duygusal yapı*, *motivasyon ve öğrenme stili*, *ilgi alanı* ve *güç (güçlülük/zayıflık)* olarak tespit edilmiştir.

Öğrencilerin farklılıklara saygı kavramına ilişkin yaptıkları tanımlarda farklılıkları oluşturan unsurların yanı sıra, farklılıklara saygı bağlamında kullandıkları eylem ifadeleri de incelenmiş, ulaşılan veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Öğrencilerin ön ve son görüşmelerde yaptıkları farklılıklara saygı tanımlarından ulaşılan eylem ifadeleri Tablo 18'da verilmiştir.

Tablo 18

Öğrencilerin “Farklılıklara Saygı” Tanımlarında Kullandıkları Eylem İfadeleri

Öğrencilerin Farklılıklara Saygı Algıları	Ön Gör.	Son Gör.
	f	f
Saygı duymak	5	11
Önyargısız olmak	1	7
Yargılamamak	1	1
Farklılıkları olağan karşılamak	1	-
Hakaret etmemek	1	-
Özgürlüğünü kısıtlamamak	1	-
İnsana insan olduğu için değer vermek	-	5
Ötekileştirmemek	-	5
Farklılıkları zenginlik olarak görmek	-	4
Kalıplara sokmamak / Etiketlememek	-	4
Empati kurmak	-	3
Farklı yaşam biçimlerini kabul etmek / doğal karşılamak	-	3
Farklı olandan bir şeyler öğrenmek	-	2
Farklılığı üstünlük ya da aşağılık göstergesi olarak ele almamak	-	2
Farklılıklara rağmen özümüzde aynı olduğumuzu düşünmek	-	2
Alay etmemek	-	2
Farklılıkları bütünün vazgeçilmez parçaları olarak görmek	-	1
Kendine saygı duymak	-	1
Kendini olduğu gibi kabul etmek	-	1
Hoşgörülü olmak	-	1
Tepki göstermemek	-	1
Sevgi göstermek	-	1
İrkçilik yapmamak	-	1
Toplam	10	58

Tablo 18’de görüldüğü gibi, öğrenci görüşlerinden elde edilen farklılıklara saygı tanımlarında kullanılan eylem ifadeleri; *saygı duymak (f:4)*, *saygısızlık etmemek (f:1)*, *farklılıkları olağan karşılamak (f:1)*, *hakaret etmemek (f:1)*, *önyargısız olmak (f:1)*, *yargılamamak (f:1)* ve *özgürlüğünü kısıtlamamaktır (f:1)* tır. Ön görüşmelerden farklılıklara saygı ile ilgili öğrencilerin yaptıkları tanımlardan birkaç örnek aşağıda verilmiştir:

Farlılıklara saygı, insanların düşünceleri, zevkleri, inançları gibi faktörlerin kişiden kişiye farklılık gösterip herkesin de birbirinin düşüncelerine saygı duymasıdır (Ö1).

İnsanı belli bir özelliğine göre yargılamamak; herkesin kendi doğruları çerçevesinde yaşadığının farkında olmaktır (Ö8).

Topluma farklı gelen din, dil, ırk, cinsiyet ve görüşlere karşı karşımızdaki kişinin özgürlüğünü kısıtlamamaktır (Ö10).

Farklı kültürler, farklı görüşler ve farklı kişilikler olduğu için farklılıklara saygı kavramı bana her insanın farklı görüşleri, düşünceleri ve milliyeti olduğundan, buna saygı duyulması gerektiğini ifade ediyor (Ö12).

Farklılıklara saygı temasına yönelik yapılan eylem planlarının uygulanmasının ardından son görüşmelerde öğrencilerin farklılıklara saygı tanımlarında 20 farklı, toplamda 58 eylem ifadesi kullandıkları belirlenmiştir. Bunlar sıklık sırasına göre; *saygı duymak (f:11), önyargısız olmak (f:7), insana insan olduğu için değer vermek (f: 5), ötekileştirmemek (f:5), farklılıkları zenginlik olarak görmek (f: 4), kalıplara sokmamak / etiketlememek (f: 4), empati kurmak (f: 3), farklı yaşam biçimlerini kabul etmek / doğal karşılamak (f: 3), farklı olandan bir şeyler öğrenmek (f: 2), farklılığı üstünlük ya da aşağılık göstergesi olarak ele almamak (f: 2), farklılıklara rağmen özümüzde aynı olduğumuzu düşünmek (f: 2), alay etmemek (f: 2), farklılıkları bütünüün vazgeçilmez parçaları olarak görmek (f: 1), kendine saygı duymak (f: 1), kendini olduğu gibi kabul etmek (f: 1), hoşgörülü olmak (f: 1), tepki göstermemek (f: 1), sevgi göstermek (f: 1), ırkçılık yapmamak (f: 1) ve yargılamamaktır (f: 1).* Konuyu örneklemesi bakımından aşağıda bazı öğrenci ifadeleri sunulmuştur:

İnsanların birbirlerinden fiziksel özellikler, cinsiyet, yetenekler, ilgi alanları gibi kişisel ve gelenek, görenek, değerler, dil, din gibi ait oldukları kültürlerden kaynaklanan farklılıkları var. Bu farklılıklar birbirimize karşı bir üstünlük ya da aşağılık olma göstergesi olamaz, sadece farklılıktır. Burada önemli olan; bu farklılıkları zenginlik olarak görmek, insanları kalıplara sokmadan, etiketlemeden, ötekileştirmeden onlara önyargısız yaklaşımdır. Bir şekilde farklı olarak algıladığımız insanlara önyargılarla, basmakalıp düşüncelerle yaklaşmak toplumda kopmalara neden olabilir. İnsanlardan kopmayı değil, insanları kazanmayı istiyorsak birbirimize karşı saygılı olmayı öğrenmeliyiz. Bunun için de

bir insan hangi dinden, dilden, milletten, renkten olursa olsun öncelikle insan olduğunun algılanması gerekir (Ö3).

Etrafinıza bakarsanız kimsenin kimseye ne huy ne fiziksel görünüm ne de yaşam tarzı olarak benzemediğini görürsünüz. Sokaktan geçen birinden, arkadaşlarımızdan, hatta ailemizin diğer üyelerinden bile farklıyız. Farklılıklarımıza rağmen bir arada barış ve huzur içinde yaşamız için birbirimize saygı göstermek durumundayız, çünkü kimsenin kimseden üstünlüğü yok. Görünürde farklılıklarımız olsa da hepimiz insanız ve özümüzde aynıyız. Bu nedenle farklılığa saygı göstermek insana saygı göstermektir. Farklılığa saygı gösterilmeyen yerde savaş, sömürge veya katliam vardır. Eğer hayatı çekilebilir kılmak istiyorsak farklılıklarımıza saygı göstermek zorundayız (Ö4).

Her insan bir olmuyor. Fiziksel görünüşümüz, dünya görüşümüz, huyumuz, karakterimiz birbirimizden farklı. Kimimiz esmer, kimimiz beyaz, kimimiz sarı tenli... Kimimiz aksi, kimimiz iyimser, kimimiz azimli... Bunun dışında insanın kültüründen kaynaklanan farklılıkları da var; aksanı, değer yargıları, gelenek, görenekleri... Bu gibi farklılıklara insanın alaycı gözle, ırkçılıkla bakmaması, bunları ayrıştırıcı bir unsur olarak görmemesi ve bunlara saygıyla yaklaşması bana göre farklılıklara saygıdır. Farklılıklara saygı duymak için de önyargılardan ve kalıplaşmış düşüncelerden uzak durmak gerekir, çünkü bunlar toplumda ayrışmalara neden olabilir (Ö10).

Farklılıklara saygı, toplumu oluşturan bireylerin kişisel tercihlerine karşı her türlü ön yargıdan uzak, saygı ve hoşgörü çerçevesinde yaklaşımdır. Bu farklılıkları zenginlik olarak görmeliyiz ve her insanın okunması gereken bir kitap olduğu bilinciyle hareket ederek onların birikimlerine, yaşam felsefelerine, yaşayışlarına ve düşünce tarzlarına hoşgörü ile yaklaşmalıyız. İnsanların dili, dini, ten rengi, etnik kökeni ne olursa olsun öncelikle insan olduğunu hatırlamalı ve düşüncelerine saygı göstermeli, farklılıklarımızın bizi bir bütün haline getirdiği unutulmamalıdır (Ö12).

Öğrencilerin farklılıklara saygı tanımlarında kullandıkları eylem ifadelerinin gelişimine yönelik bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, kullanılan fiillerin

niceliksel artışının yanı sıra niteliksel anlamda da önemli bir gelişimin söz konusu olduğu söylenebilir. Ön görüşmelerde farklılıklara saygı tanımları kısa ve yüzeysel iken, son görüşmelerde açıklamaların daha geniş tutulduğu gözlenmiştir. Ön görüşmelerde öğrenciler altı farklı ifadeyi toplam 10 defa kullanırken, uygulama sonrası gerçekleştirilen son görüşmelerde 20 farklı ifadeyi toplam 58 defa kullanmışlardır. Öğrencilerin ayrıca bu ifadelerde farklılıklara saygı duymayı sadece başkalarıyla ya da farklı olanla ilişkilendirmekle kalmayıp, *kendine saygı duymayı ve kendini olduğu gibi kabul etmeyi* de bu kavramın kapsamında ele aldıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra, son görüşmelerde dile getirilen *farklılıkları zenginlik olarak görmek, empati kurmak, farklı yaşam biçimlerini kabul etmek / doğal karşılamak, farklı olandan bir şeyler öğrenmek, farklılığı üstünlük ya da aşağılık göstergesi olarak ele almamak, farklılıklara rağmen özümüzde aynı olduğumuzu düşünmek* gibi ifadelerin temaya ilişkin farkındalığın oluştuğunu göstermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Farklılıklara Saygı ilkesine “Uymayan” Durumlarla İlgili Farkındalık Gelişimine Yönelik Bulgular

Farklılıklara saygı farkındalıklarındaki gelişim benzer bir şekilde farklılıklara saygı ilkesine ters düşen örnekler konusunda da tespit edilmiştir. Yapılan görüşmelerde öğrencilerden dünyada ve ülkemizde yaşanan olaylar göz önünde bulundurulduğunda farklılıklara saygı ilkesine ters düşen örnekler vermeleri istenmiş, toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Ön ve son görüşmeler sonucu ulaşılan bulgular Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19

Farklılıklara Saygı İlkesine Ters Düşen Örneklere İlişkin Ön ve Son Görüşme Bulguları

		Ön Gör.	Son Gör.
Farklılıklara saygı ilkesine ters düşen örnekler		f	f
Birincil Bileşene Müdahale	İrkçılık yapma	5	10
	Şive farklılıklarından dolayı ötekileştirme	1	-
	Farklı cinsel yönelimlere saygısızlık	-	3
	Cinsiyete dayalı basmakalıp yargılarda bulunma	-	1
	Fiziksel özelliklerinden dolayı ötekileştirme	-	1
İkincil Bileşene Müdahale	Farklı inançlara saygısızlık	6	5
	Farklı yaşam tarzlarına saygısızlık	1	2
	Siyasi görüş farklılıklarına saygısızlık	-	2
	Farklı kültürlerden dolayı ötekileştirme	-	2
	Kişisel özelliklerden/karakterden dolayı ötekileştirme	-	1
Toplam		13	27

Tablo 19'a göre, öğrencilerin ön ve son görüşmelerde dünyada ve ülkemizde yaşanan olaylar göz önünde bulundurulduğunda farklılıklara saygı ilkesine ters düşen örneklerle ilişkin söylemleri *birincil bileşene müdahale* ve *ikincil bileşene müdahale* olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır. Ön görüşmelerde birincil bileşene müdahale kategorisinde *ırkçılık yapma* (f:5) ve *şive farklılıklarından dolayı ötekileştirme* (f:1) doğrultusunda örnekler verilmiş iken, ikincil bileşene müdahale kategorisine ilişkin olarak *farklı inançlara saygısızlık* (f:6) ve *farklı yaşam tarzlarına saygısızlık* (f:1) ile ilgili örnekler verilmiştir. Aşağıda ön görüşmelerde öğrenciler tarafından farklılıklara saygı ilkesine ters düştüğü ifade edilen örnekler yer almaktadır:

Ülkemizde yaşanan sorunlardan biri; Suriyelilerin ülkemize gelip yerleşmesi sebebiyle, çoğu insan onların bizden farklı şartlarda, savunmasız ve güçsüz olduklarını göz ardı edip dışlayarak onlara saygı duymamaktadır (Ö9).

Bunu dini yönden ele alırsak dünyada Müslümanların Hristiyanlar, Hristiyanların ise Müslümanların tercihlerine, hayatlarına veya ibadetlerine saygı göstermediği açıkça görülür. Bunun yanı sıra ülkemiz içinde yaşanan ırkçılık ayrımları, renk, şive, hatta yaşam tarzlarından bile yapılan ayrımlar farklılıklara saygı ilkesine ters düşen örneklerdir (Ö12).

Ön görüşmelerde konuyla ilgisiz olduğu düşünülen bir örnek de verilmiştir. “...yurtdışından gelen turistlere asla insan gözüyle bakmadık, maalesef onlar ya müşteriymi ya da potansiyel sevgili” (Ö4). Ayrıca, farklılıklara saygı ilkesine ters düşen olayların yaşanmadığına ilişkin ifadeler de yer almıştır: “Ülkemizdeki kadar farklılıklara saygı duyan bir ülke görmedim. Herkes istediğini yapıyor, istediğini destekliyor, apaçık hem de hiç çekinmeden” (Ö5).

Uygulamalar sonrası öğrencilerin son görüşmelerde verdikleri farklılıklara saygı ilkesine ters düşen örneklerde artış belirlenmiştir. Buna göre, *birincil bileşene müdahale* kategorisi doğrultusunda verilen örnekler sıklık sırasına göre; *ırkçılık yapma (f:10)*, *farklı cinsel yönelimlere saygısızlık (f:3)*, *cinsiyete dayalı basmakalıp yargılarda bulunma (f:1)* ve *fiziksel özelliklerinden dolayı ötekileştirme (f:1)* olarak belirlenmiştir. *İkincil bileşene müdahale* kategorisinde yer alan örnekler ise; *farklı inançlara saygısızlık (f:5)*, *siyasi görüş farklılıklarına saygısızlık (f:2)*, *farklı kültürlerden dolayı ötekileştirme (f:2)*, *farklı yaşam tarzlarına tepki gösterme (f:2)* ve *kişisel özelliklerden/karakterden dolayı ötekileştirme (f:1)* olarak saptanmıştır. Konuya ilişkin öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

Dünyada bir şekilde diğerlerinden farklı olan insanlara çoğunlukla baskı uygulanıyor ya da dalga geçiliyor. Örneğin ben Almanya’da doğup büyümüş biri olarak oradaki insanların Türklere karşı önyargılı davrandıklarını biliyorum. Bu durum ülkemizde de çok farklı değil maalesef. Bizim ülkemizde de Suriyeli göçmenlerin ülkemizde bulunmasından rahatsızlık duyan çok fazla insan var. Bu örnekler genel olarak hem dünyada hem de Türkiye’de insanların birbirlerine karşı önyargılı olduklarının ve saygı duymadıklarının göstergesidir (Ö1).

Bu konu ne kadar kültüre ve yetiştirilme durumuna bağlı olsa da yapabilen mevcut. Örneğin; insanların fiziksel görünüşlerine göre onlarla alay etmek ve onları dışlamak günlük hayatımızda sıkça rastladığımız bir durum. Ayrıca bazı insanların yaşadıkları şehri ve kültürünü eleştirmek ve kabullenememek de. Ben bunları doğru bulmuyorum ve sorunların buradan kaynaklandığını düşünüyorum. Doğru olan ise; insana iyi hissettirecek ve saygılı bir şekilde yaklaşmak, kimseye müdahale etmemek, yanlış da varsa sözlü olarak ve iyimser bir şekilde uyardırmaktır (Ö2).

Dünyadan örnek verecek olursam; siyahi insanlar 19. yy başlarına kadar maalesef bir insan olarak görülüyorlardı. Sadece ten renkleri sebebiyle beyaz insanlar tarafından dışlandılar ve köle olarak görüldüler. Şu anki dünyamızın çok

adil olduğunu söyleyemem ancak artık siyahilere insan gözüyle bakıldığını hatta daha gözde olduklarını bile söyleyebilirim. Ülkemizde yaşanan olaylarda mülteciler örnek gösterilebilir. Mültecilerin ülkelerindeki yaşam tarzları, kültürleri, davranışları, ırkları farklı olabilir. Bunlara saygı duymalıyız, onlar da bizim farklılıklarımıza saygı duymalıdır. Ayrıca, ülkemizde maalesef çok eskilere dayanan Kürt, Alevi, Çerkez, Süryani tarzında ayrımlar yapılmakta ve bazı insanlar sadece inandıkları din sebebiyle işe girememekte, istedikleri hayatı yaşayamamakta, farklı inançtaki insanlarla evlenememektedirler (Ö4).

Naziler tarafından yapılan Yahudi soykırımı; Amerika'da zencilere yapılan şiddet, kölelik sistemi; Arakan'da Müslümanlara yapılan işkence ve zulüm (Ö5).

Dünyaya ve ülke geneline baktığımızda, farklı giyim tarzlarına ve cinsel tercihleri olan insanlara tepkiyle yaklaşıldığını görebiliriz. Bu farklılıklara saygı ilkesine ters düşen bir durumdur (Ö7).

Siyasi görüşleri farklı olduğu için birbirine tahammül edemeyen ve korkunç şiddet içeren olaylar son zamanlarda ülkemizde sıklıkla yaşanmakta. Diğer ülkelerde ırkçılık konusunda yaşanan olaylar da bizdekilerden daha masum değil. Ya da cinsel tercihlerinde farklı olanlara gösterilen tepkiler örnek verilebilir (Ö8).

Dünya genelinde gayet normal karşılanan çoğu şey ülkemizde örf ve adetler gereği veya insanların bakış açısına ve yaklaşımına göre ayıplanabilmektedir. Örneğin erkeklerin küpe takması veya saç uzatmasına bu şehirde pek de iyi gözle bakılmadığını fark edebiliyorum (Ö11).

Farklılıklara saygı ilkesine ters düşen örneklerle ilgili ulaşılan bulgular incelendiğinde, ön görüşmelerde öğrencilerin farklılıklara saygı ilkesine ters düşen örneklerle ilişkin olarak birincil bileşene müdahaleye yönelik iki farklı, toplamda altı; ikincil bileşene müdahaleye yönelik iki farklı, toplamda yedi örnek verdikleri görülmektedir. Buna karşın, son görüşmelerde farklılıklara saygı ilkesine ters düşen örneklerle ilişkin olarak birincil bileşene müdahaleye yönelik dört farklı, toplamda 15; ikincil bileşene müdahaleye yönelik beş farklı, toplamda 12 örnek verdikleri belirlenmiştir. Sonuç olarak, eylem planlarının uygulanmasının ardından elde edilen son görüşme bulgularında öğrencilerin farklılıklara saygı ilkesine ters düşen örneklerle ilişkin algılarında da gelişim meydana geldiği, konuya ilişkin verdikleri örnekleri çeşit ve sayı bakımından arttırdıkları belirlenmiştir.

4.2.2. İkinci Döngü: Toplumsal Cinsiyet Eşitliği

Eylem araştırması süreci başlamadan önce öğrencilere uygulanan ihtiyaç ve ilgi anketleri sonuçlarına göre, tema-temelli yaklaşımla işlenen İngilizce dersinde izlenen ikinci döngü toplumsal cinsiyet eşitliği temasına yönelik olmuştur. Eylem planlarının uygulanmasından önce gerçekleştirilen ön görüşmeler sonucu edinilen bulgular da toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki farkındalık eksikliğini teyit etmiştir. Bu sonuç doğrultusunda tema-temelli yaklaşımla işlenen İngilizce dersinin ikinci döngüsünü oluşturan toplumsal cinsiyet eşitliği temasına yönelik ikişer saatlik iki ayrı ders planı uygulanmıştır. Her biri, ön görüşme bulgularında tespit edilen problemler ve bir önceki uygulamadaki deneyimler yansıtılarak hazırlanan bu ders planları sırasıyla *Toplumsal cinsiyet rolleri ve klişeleştirme* ve *Toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılık ve şiddet* alt temaları çerçevesinde tasarlanmıştır. Planların hazırlanmasının ardından öncelikle birinci ders planı uygulanmış, bu planın uygulanması süreci dikkatle gözlenmiş ve bir sorun yaşanıp yaşanmadığı, yaşandı ise bunların neler olduğu ve nedenleri anlaşılmaya çalışılmıştır. İlk planın uygulanmasının ardından yaşanan sorunlar dikkate alınarak ikinci plan hazırlanmıştır. Planlarda çalışma yapraklarında yer alan etkinliklerden, değerlendirme yapraklarından ve internet ortamında konuya ilişkin bulunan videolardan yararlanılmış, gerçekleştirilen öğretim etkinlikleri kapsamında beyin fırtınası, sunuş yoluyla öğretim stratejisi, tartışma, grup çalışması, rol oynama, buluş yoluyla öğretim stratejisi gibi öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Her bir planın uygulanması esnasında karşılaşılan problemler analiz edilerek çözümlenmeye çalışılmış ve sonraki planlar bu problemler dikkate alınarak yeniden gözden geçirilmiştir. Toplumsal cinsiyet eşitliği temasına yönelik birinci ders planı hazırlanırken ön görüşmelerde tespit edilen problemler göz önünde bulundurulmuştur. Bu problemler aşağıda Tablo 20 'de sunulmuştur.

Tablo 20

Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Temasına Yönelik Ön Görüşmelerle Belirlenen Problemler

Tema	Kod
Eksik bilgi	Toplumsal cinsiyet eşitliğini kanun önündeki kadın-erkek eşitliğine indirgeme
Toplumsal cinsiyet eşitliğine karşı olumsuz tutum	Kadın-erkek dengesini savunma Erkeğin üstünlüğünü savunma

Toplumsal cinsiyet eşitliğini temasına yönelik farkındalık konusunda *eksik bilgi* ve *toplumsal cinsiyet eşitliğine karşı olumsuz tutum* problemleri olmak üzere iki tür problem ortaya çıkmıştır. Eksik bilgi kategorisi *toplumsal cinsiyet eşitliğini kanun önündeki kadın-erkek eşitliğine indirgeme* sorununu içermektedir. Bazı öğrencilerin bu kavramı genel olarak kanun önündeki kadın erkek eşitliği olarak algıladıkları, dolayısıyla günümüzde ülkemizde ve dünyanın pek çok yerinde böyle bir eşitliğin var olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerden toplumsal cinsiyet eşitliği ilkesine ters düşen örnekler vermeleri istendiğinde, özellikle kız öğrencilerin konuyu sadece kanun önündeki eşitlikle sınırlamayıp kendi yaşamlarından toplumsal yaşamdaki eşitsizliklere ilişkin doğru örnekler verebildikleri tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda net fikirlere sahip olmadıklarını düşündürmüş ve süreç içerisinde etkinliklerin öğrencilere bu netliği kazandıracak şekilde tasarlanmasını gerekli kılmıştır. Bu amaçla, öğrencilerin toplumsal olarak kadına ve erkeğe atfedilen rolleri ve bu rollerin sadece kadınlar için değil, her iki cinsiyet için yarattığı dezavantajları anlamalarını sağlayacak etkinlikler hazırlanmıştır. Aşağıda bu amaç doğrultusunda birinci ders planında yer alan iki etkinlik örnek olarak verilmiştir:

WORKSHEET 14

Decide the stereotypical ways of thinking and other possible ways of thinking not shown by the stereotype. The first one has been done as an example.

Example of stereotyping	Stereotypical way of thinking	Other possible ways of thinking not shown by the stereotype
	Mothers/women do all the cooking and they really enjoy that.	Some mothers/women don't like cooking. Some fathers/men might like cooking.
		
		
		
		
		

Şekil 23. Toplumsal cinsiyet rolleri ve klişeleştirme alt temasına yönelik hazırlanan örnek etkinlik-II

Şekil 22'deki etkinlikte öğrencilerden çeşitli isim, sıfat ve fiilleri ven diyagramında kadın, erkek veya her ikisinin ortak alanına yerleştirmeleri istenerek cinsiyete bağlı roller konusunda önyargılı ve kalıplaşmış düşüncelere odaklanmaları, ardından verilen devam sorularıyla bu düşünceleri nerelerden öğrendiğimiz, bu düşüncelerin zamanla cinsiyete dayalı şiddete nasıl yol açabileceği gibi konularda düşünmeleri sağlanmıştır. Şekil 23'te ise görsellerdeki cinsiyete dayalı basmakalıp düşünme biçimini bulmaları ve olası diğer düşünme biçimlerini yazmaları istenmiştir. Toplumsal cinsiyet eşitliğini kanun önündeki kadın-erkek eşitliğine indirgeme probleminin yapılan etkinliklerle sürecin başında çözümlendiği gerek kız gerek erkek öğrencilerin çoğunun bu konuyu kanun önündeki eşitlikle sınırlamayıp, toplumsal olarak kadına ve erkeğe atfedilen rollere ve bu rollerin sadece kadınlar için değil, her iki cinsiyet için dezavantajlarına değindikleri belirlenmiştir. Konu ile ilgili örnek bir öğrenci ürünü aşağıda Şekil 24'te verilmiştir.

WORKSHEET 14

Decide the stereotypical ways of thinking and other possible ways of thinking not shown by the stereotype. The first one has been done as an example.

Example of stereotyping	Stereotypical way of thinking	Other possible ways of thinking not shown by the stereotype
	Mothers/women do all the cooking and they really enjoy that.	Some mothers/women don't like cooking. Some fathers/men might like cooking.
	Mothers have to feed the baby and take care of it.	Some mothers are too exhausted to watch out for the baby.
	Women have to clean the house. It's their job.	Some women don't like cleaning the house all the time.
	Boys have to play with guns and cars.	Some boys want to play with other stuff rather than guns.
	Girls play with dolls often and dress up games usually.	Often girls like to play with guns or cars too and even football.
	Commercial about a perfume generalized for men.	Why does a man need to smell like a man, he <u>don't</u> have to.

Şekil 24. Toplumsal cinsiyet rolleri ve klişeleştirme alt temasına yönelik örnek öğrenci ürünü

Toplumsal cinsiyet eşitliğine karşı gözlenen olumsuz tutum problemi ise ön görüşmelerde eşitliği değil, *kadın-erkek arasındaki dengeyi savunma* ve *erkeğin üstünlüğünü savunma* şeklinde kendini göstermiştir. Kadın erkek arasındaki dengeyi savunan öğrencinin “*yaratılış şekli ile kadının erkekten, erkeğin de kadından üstünlüğü ve zayıflıkları olduğunu ve birbirlerini tamamladıklarını*” ifade ettiği görülmüştür. Erkeğin üstünlüğünü savunan öğrencinin ise “*kadın erkek eşitliği diye bir şey olmadığı, kadının erkeğin kaburga kemiğinden yaratıldığını ve kadının geri planda durması*”

gerektiğini” öne sürdüğü gözlenmiştir. Bu problemler eksik bilgi yani toplumsal cinsiyet eşitliğini kanun önündeki kadın-erkek eşitliğine indirgeme probleminin çözümüne paralel olarak ortadan kalkmıştır. Konuya ilişkin olarak araştırmacı günlüğünde şu ifadeler yer almaktadır:

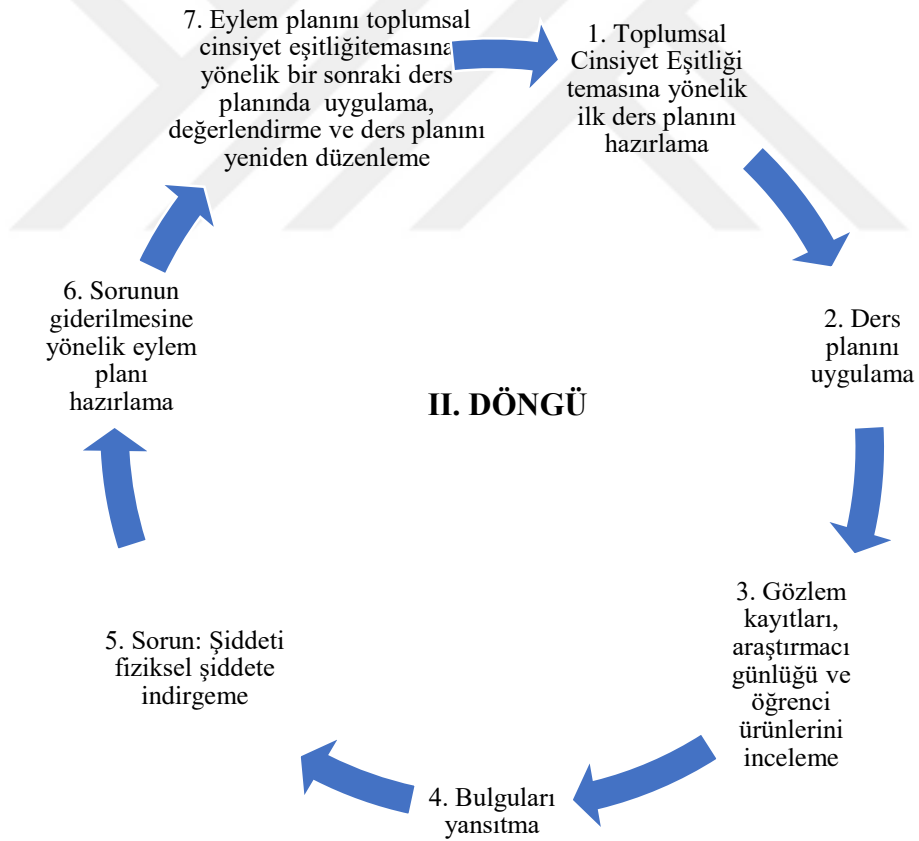
Toplumsal cinsiyet eşitliğine karşı olumsuz tutumu olan iki öğrencide de bu ders itibarı ile kırılmalar fark ediyorum. Konunun biyolojik bir eşitlik iddiası veya üstünlük aşağılık meselesi olmadığını, aynı zamanda kanun karşısındaki eşitlikten daha fazlasını kapsadığını anlamaya başladılar. Ön görüşmelerde sanki karşı cins kendileri ile bir yarış veya rekabet içerisinde gibi bir algıları vardı. Tutumlarında hemen köklü bir değişiklik beklemiyorum ama yumuşamalar var. Bu da yanlış bilgilerini düzeltmelerinden kaynaklanıyor sanırım. Bu farkındalığa varmalarını bile şu an için çok önemsiyorum (Toplumsal Cinsiyet Eşitliği- Toplumsal cinsiyet rolleri ve klişeleştirme alt teması).

Görüldüğü gibi toplumsal cinsiyet eşitliği temasına yönelik hazırlanan ilk ders planı ile öğrencilerin konunun sadece hukuki ya da biyolojik değil, toplumsal boyutu ile ilgili anlam kazanmaları sağlanmaya, böylelikle ön görüşmelerde tespit edilen eksiklikler ve problemler giderilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda gerçekleştirilen etkinliklerin temanın toplumsal roller ve önyargılar bağlamında anlaşılması konusunda etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, cinsiyete dayalı önyargılar ve kalıplaşmış düşünceler ile şiddet arasındaki bağlantı kurulmaya çalışıldığında öğrencilerin tamamının şiddet algılarının sadece fiziksel şiddet ile sınırlı olduğu gözlenmiştir. Bu problem araştırmacı günlüğüne şu notlarla yansımıştır:

... On ikinci etkinlikte çeşitli isim, sıfat ve fiilleri ven diyagramında kadın, erkek veya her ikisinin ortak alanına yerleştirmeleri isteniyordu. Öğrenciler bu sefer farklılıklara saygı temasındaki önyargılar ve kalıplaşmış düşüncelerle ilgili olan etkinlikte yaptıkları hataya düşmediler. Bu sefer daha dikkatliydiler. Mesela hemen hepsi “evi temizlemek” veya “bilim insanı” ifadelerini her iki cinsiyetin ortak alanına yerleştirdiler. Aslında farklılıklara saygı temasındaki önyargılar ve kalıplaşmış düşünceler alt teması toplumsal cinsiyet eşitliğini de kapsayan bir konu olduğu için bu temaya geçişimiz birdenbire olmadı, dolayısıyla daha bilinçli bir giriş yapmış olduk. Etkinliğin devam sorularında bu toplumsal cinsiyet

rollerini nerden öğrendiğimiz, 'erkek gibi davranmak' veya 'hanımefendi olmak' konularında baskıya maruz kalabileceğiniz bazı durumlar gibi konularda konuşma etkinliği yaptık. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan bu konuyu artık netleştirdikleri açıldı ancak son soru olan 'bu basmakalıp düşünceler nasıl şiddete yol açabilir?' sorusuna verdikleri cevaplar şiddet algılarının sadece fiziksel şiddetle sınırlı olduğunu gösterdi. Verdikleri tüm örnekler fiziksel şiddetle ilgiliydi (Toplumsal Cinsiyet Eşitliği, Toplumsal cinsiyet rolleri ve klişeleştirme alt teması).

Araştırmacı şiddeti fiziksel şiddete indirgeme probleminin ortadan kalkması amacıyla bir sonraki ders planına yönelik bir eylem planı yapmış ve uygulamıştır. Araştırmacının bu eylem planı ile ilgili takip ettiği adımlar aşağıdaki şekil 25'te sunulmuştur:



Şekil 25. İkinci döngüde gerçekleştirilen adımlar

4.2.2.1. İkinci Eylem Planını Uygulama ve İzleme

Aşağıda Şekil 26’da söz konusu ders planına ait örnek bir etkinliğe yer verilmiştir:

WORKSHEET 17		
Spiritual Violence Psychological Violence Neglect	Emotional Violence Verbal Abuse Physical Violence	Financial Abuse Sexual Violence Cultural Violence
_____ occurs when someone uses a part of their body or an object to control a person’s actions.	_____ occurs when a person is forced to unwillingly take part in sexual activity.	_____ occurs when someone says or does something to make a person feel stupid or worthless.
_____ occurs when someone uses threats and causes fear in an individual to gain control.	_____ occurs when someone uses an individual’s spiritual beliefs to manipulate, dominate or control that person.	_____ occurs when an individual is harmed as a result of practices that are part of her or his culture, religion or tradition.
_____ occurs when someone uses language, whether spoken or written, to cause harm to an individual.	_____ occurs when someone controls an individual’s financial resources without the person’s consent or misuses those resources.	_____ occurs when someone has the responsibility to provide care or assistance for an individual but does not.

Examples of violence

Physical Violence: Hitting, pinching, hair-pulling, arm-twisting, beating, shoving, kicking, choking, biting etc.

Spiritual Violence:

Psychological Violence:

Neglect:

Emotional Violence:

Verbal Abuse:

Financial Abuse:

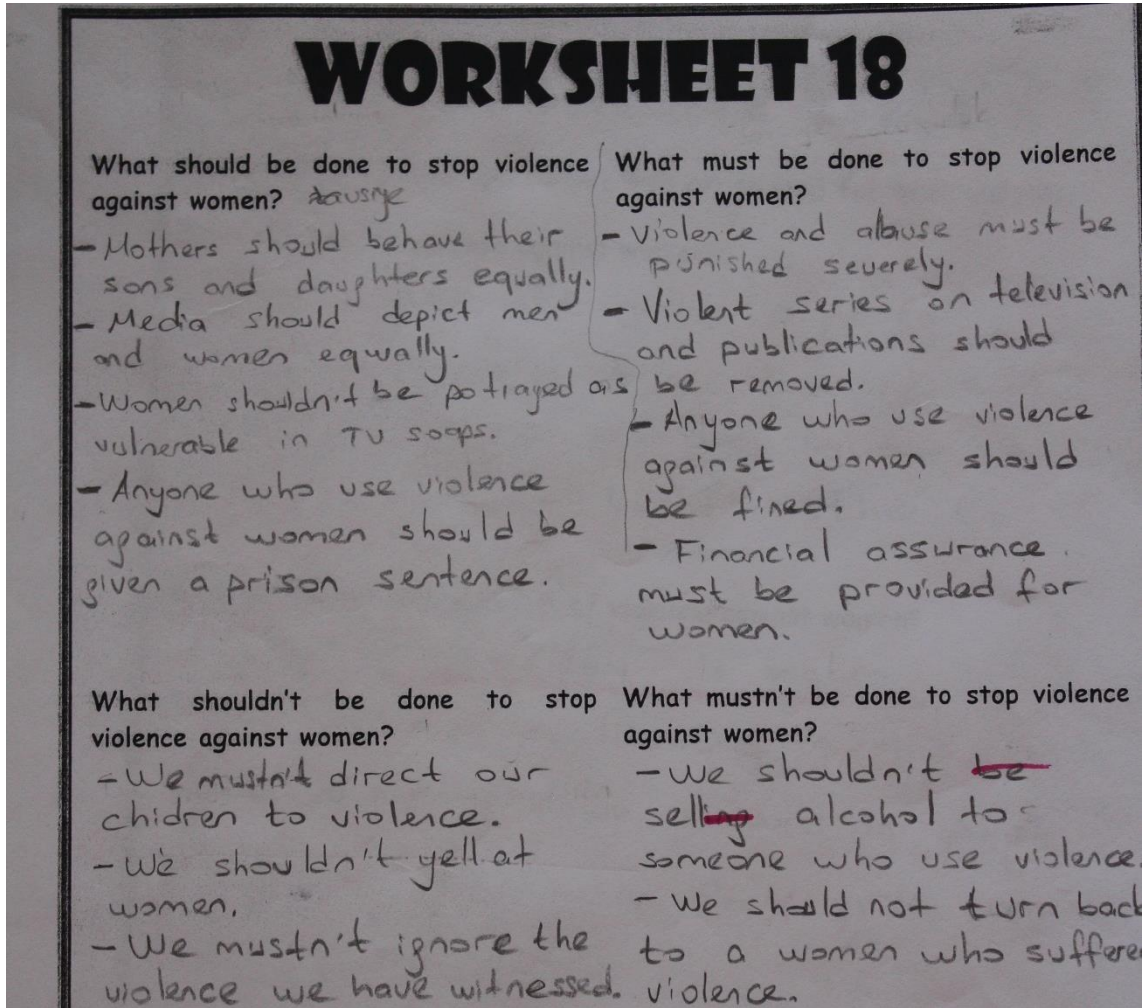
Sexual Violence:

Cultural Violence:

Şekil 26. Şiddeti fiziksel şiddete indirgeme problemini ortadan kaldırmaya yönelik çalışma yaprağı örneği-I

Yukarıdaki örnek etkinlik ile öğrencilerin çeşitli şiddet türleri hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmış olup farklı şiddet türlerine doğru örnekler vermelerinin ardından sorunun çözüldüğü belirlenmiştir. Öğrenciler de uygulama sürecini değerlendirdikleri öğrenci günlüklerinde farklı şiddet türleri hakkındaki farkındalık gelişiminin de altını çizmişlerdir.

‘Kadına yönelik şiddeti durdurmak için ne yapılmalı/ne yapılmamalı?’ sorularının yer aldığı etkinlik için ise örnek bir öğrenci ürünü aşağıda Şekil 27’de sunulmuştur.



Şekil 27. Şiddeti fiziksel şiddete indirgeme problemini ortadan kaldırmaya yönelik çalışma yaprağı örneği-II

İncelenen öğrenci ürünleri, gözlem kayıtları ve araştırmacı notları doğrultusunda öğrencilerin şiddet konusundaki eksik bilgilerini tamamladıkları, cinsiyete dayalı kalıplaşmış düşünceler ile şiddet arasındaki ilişkiyi kurdukları, şiddeti ortadan kaldırmak için nelerin yapılıp nelerin yapılmaması gerektiği konusunda doyurucu cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. Temaya ilişkin farkındalık gelişimini daha net bir şekilde ortaya koyması açısından döngüler başlamadan önce ve uygulamaların bitiminde öğrencilerle yapılan ön ve son görüşmelerden elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.2.2.2. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Farkındalığı Gelişimine Yönelik Bulgular

Toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili eylem sürecinden önce ve sonra yapılan görüşmelerde, öğrencilerin bu temaya ilişkin olumlu ve olumsuz durumlar hakkındaki farkındalıkları incelenmiş ve yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular, toplumsal cinsiyet eşitliğine “uyan” ve “uymayan durumlarla ilgili farkındalık gelişime yönelik bulgular olarak ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ilkesine Uyan Durumlarla İlgili Farkındalık Gelişimine Yönelik Bulgular

Toplumsal cinsiyet eşitliği temasına ilişkin olarak hazırlanan eylem planlarının uygulanmasından önce ve sonra öğrencilerle görüşmeler yapılmış, ulaşılan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Gerçekleştirilen görüşmeler doğrultusunda öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliği ilkesine uygun olan durumlarla ilgili farkındalıklarına ilişkin ulaşılan bulgular Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Öğrencilerin “Toplumsal Cinsiyet Eşitliği” İlkesine Uyan Durumlarla İlgili Farkındalıklarına İlişkin Ön ve Son Görüşme Bulguları

Tema	Kod	Ön Gör.	Son Gör.
		f	f
Statü eşitliği	Kanun önünde kadın-erkek eşitliği	4	4
	Özel hayatta eşitlik	1	-
	Kadına saygı duyulması	1	-
	Kadın-erkek arasında sadece biyolojik bir farkın olması	1	-
	Kadının gelir getiren bir işte çalışması	-	2
	Aynı işe eşit ücret	-	1
	Eğitimde eşitlik	-	1
Toplumsal yaşamda eşitlik	Hak, özgürlük ve sorumluluk eşitliği	3	10
	Kamuda ve toplumda eşit katılım ve görünürlük	2	3
	Eşit düzeyde söz hakkı	1	-
	Toplumsal gelişimde bireylerin kadın-erkek birlikte rol alması	-	3
	Fırsat eşitliği	-	2
Basmakalıp düşüncelerden arınma	Kadın ve erkeklerin duygusal durum ve kişilik özellikleri bakımından eşitliği	-	2
	Geleneksel cinsiyet rollerinden bağımsız meslek seçimi	-	1
Toplumsal cinsiyet rolleri eşitliği	Geleneksel toplumsal rollerde eşitlik	-	2
	Aile yaşamında görev ve sorumlulukların eşit dağılımı	-	1
Denge	Yap-boz (Kadın ve erkeğin birbirini tamamlaması)	1	-
Toplam		14	32

Tablo 21’e göre, toplumsal cinsiyet eşitliği algısına ilişkin olarak ön görüşmelerden elde edilen bulgular *statü eşitliği*, *toplumsal yaşamda eşitlik* ve *denge* olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır. Statü eşitliğinin en çok *kanun önündeki kadın erkek eşitliği* ($f=4$) olarak algılandığı ortaya çıkmıştır. Ardından eşit sıklıkta olmak üzere; *özel hayatta eşitlik* ($f=1$), *kadına saygı duyulması* ($f=1$) ve *kadın-erkek arasında sadece biyolojik bir farkın olması* ($f=1$) olarak algılandığı tespit edilmiştir. Toplumsal yaşamda eşitlik kategorisi öğrenciler tarafından *hak, özgürlük ve sorumluluk eşitliği* ($f=3$), *kamuda ve toplumda eşit katılım ve görünürlük* ($f=2$) ve *eşit düzeyde söz hakkı*

(f=1) olarak ifade edilmiştir. Üçüncü ve son kategori ise dengedir ve *kadın ve erkek birbirini tamamlaması* (f=1) şeklinde dile getirilmiştir. Aşağıda öğrencilerin ön görüşmelerde toplumsal cinsiyet eşitliği tanımlarından birkaç alıntı sunulmuştur:

Toplumsal cinsiyet eşitliği bir kadın olarak benim için çok şey ifade ediyor. Kadın ve erkek diye ayırmak sadece biyolojik olarak üremenin şartlarından bahsediyorsak önemli (Ö2).

Toplumsal cinsiyet eşitliği; aynı toplumda yaşayan bayan ve erkeklerin eşit derecede hak ve özgürlüklere sahip olmasıdır (Ö3).

Her iki cinsiyetin tüm kamusal ve özel yaşam alanlarına eşit seviyede katılımı ve bu alanlarda eşit seviyede görünür olması anlamına gelir (Ö9).

Kadın ve erkeğin kanun önünde eşit olmasını anlıyorum (Ö10).

Kadın-erkek her zaman eşittir. Kadına saygı dünyaya saygıdır (Ö12).

Toplumsal cinsiyet eşitliği derken; erkeğin olduğu gibi kadının da toplumda bir yeri olduğunu, erkek kadar kadının da söz hakkına sahip olduğunu anlıyorum.

Yani erkek hangi haklara sahip ise, kadın da o haklara sahiptir (Ö14).

Tablo 21'ya göre, öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliği algılarına ilişkin olarak son görüşmelerden elde edilen bulgular ise; *statü eşitliği*, *toplumsal yaşamda eşitlik*, *basamaklıp düşüncelerden arınma* ve *toplumsal cinsiyet rolleri eşitliği* olmak üzere dört kategori altında toplanmıştır. Statü eşitliğinin; *kanun önünde kadın-erkek eşitliği* (f=4), *kadının gelir getiren bir işte çalışması* (f=2), *aynı işe eşit ücret* (f=1) ve *eğitim eşitliği* (f=1) olarak algılandığı ortaya çıkmıştır. Aşağıda toplumsal cinsiyet eşitliğini statü eşitliği bağlamında tanımlayan öğrenci görüşleri yer almaktadır:

Toplumsal cinsiyet eşitliği, kadın-erkek tüm insanların aynı hak ve özgürlükler çerçevesinde yaşamalarıdır. Kadın ve erkeğin aynı kulvarlarda yarışabilmeleri, eşit şartlarda çalışıp, aynı ortamda yaşayabilmeleridir. Bu yüzden, benim için toplumsal cinsiyet eşitliği; hakkı, hukuku, insanca yaşamı ifade ediyor (Ö10).

Her iki cinsiyet mensubunun hem yasalar önünde, hem de toplum nezdinde eşit olması durumudur. Kadın ve erkeğin aynı işi yapıp, aynı karşılığı alması; toplum karşısında eşit değer görmesi; hak, özgürlük ve sorumluluk bakımından eşit şartlarda olmalarıdır (Ö11).

Toplumsal yaşamda eşitlik kategorisinin sıklık sırasına göre; *hak, özgürlük ve sorumluluk eşitliği* ($f=12$), *kamuda ve toplumda eşit katılım ve görünürlük* ($f=3$), *toplumsal gelişimde bireylerin kadın-erkek birlikte rol alması* ($f=3$) ve *fırsat eşitliği* ($f=2$) şeklinde algılandığı tespit edilmiştir. Aşağıda bu kategoriye ilişkin öğrenci görüşleri yer almaktadır:

İnsanların dünyayı birlikte şekillendirmelerini, doğuştan gelen özelliklerinin yapabilmelerine olanak verdiği, her şeyi rahatlıkla yaparak kendileri ve tüm insanlık için iyi bir yaşam ve gelecek inşa etmelerini sağlayan fırsat eşitliği olarak algılıyorum (Ö1).

Her iki cinsiyetin de tüm kamusal ve özel yaşam alanlarına eşit seviyede katılımı ve bu alanlarda eşit seviyede görünür olması anlamına gelir. Her iki cinsiyet hak, özgürlük ve sorumluluk açısından eşittir (Ö4).

Kadın ve erkek yani her iki cins toplumsal yaşamda farklı rolleri üstlenirler de aynı hak ve özgürlüklere sahiptirler. Bu konuda yapılacak olan ayrımcılıklar başta insan haklarına aykırıdır. Hem kamusal alanda hem de özel yaşam alanında bireyler eşit rol üstlenmeli ve toplumun kalkınmasında eşit fırsatlara sahip olarak birlikte rol oynamalıdır. Kadın ve erkeğin toplumda saygın bir yere sahip oluşu sosyo-ekonomik, ırk, dil, din vb. faktörlerin dışında sırf insan oluşundan kaynaklanır. Bana göre toplumsal cinsiyet eşitliği de insanın sırf insan oluşundan kaynaklanan haklarını kullanarak, kadın erkek ayrımcılığı yapılmadan, toplumsal gelişimde bireylerin birlikte rol almasıdır (Ö8).

Görüşme bulgularına göre, basmakalıp düşüncelerden arınma; *kadın ve erkeklerin duygusal durum ve kişilik özellikleri bakımından eşitliği* ($f=2$) ve *geleneksel cinsiyet rollerinden bağımsız meslek seçimi* ($f=1$) bağlamlarında örneklendirilmiştir. Aşağıda diğer öğrencilerin önyargılar ve basmakalıp düşüncelerden arınma kategorisi bağlamında ifade ettikleri görüşlerinden birkaç alıntı sunulmuştur:

Toplumsal cinsiyet eşitliği; genel olarak kadın ve erkek arasında olan eşitliği ve eşitsizliği ele alıyor bence. Toplumumuzda hatta küçüklükten başlayan, ailemizin de etkisiyle, kadın-erkek farklıdır kavramı bize empoze ediliyor. Kadınlar daha pasif, çekingen, ezilen, her işi yapmakla yükümlü, erkeğe hizmet eden şeklinde gösteriliyor. Erkek ise baskın karakter, sadece kendi işini yapan, sert, kadından

hizmet bekleyen bir duruma giriyor. Bunun nedeni; yetiştirildiğimiz aile ve toplumdur. Kadın ve erkek yasalar önünde eşit durumdadır. Bu nedenle, işi, sosyal hayatı, aile yaşamı olsun kadın erkeğe, erkek kadına yardım etmeli, çünkü kimse kimseden baskın veya üstün değildir (Ö2).

Toplumsal cinsiyet rollerinde toplumların kalıplaşmış yargıları vardır. Örneğin kadınların hemşire olması yadırganmaz ama erkelerin yadırganır. Kadınlar çocuk bakıcısı olabilir, erkekler olamaz yani yadırganır. Kalıplaşmış ve geçmişten gelen gelenekler gibi roller insanların yaşamlarını sınırlıyor ve eşitsizliğe neden oluyor (Ö3-E).

Kadınlar ve erkekler ... duygusal olmak, cesur olmak, çalışmak, ağlamak, gülmek sevinmek gibi durumlarda da eşittir... (Ö6).

Son görüşme bulgularına göre, geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinde eşitlik kategorisi; *geleneksel toplumsal rollerde eşitlik (f=2)* ve *aile yaşamında görev ve sorumlulukların eşit dağılımı (f=1)* olarak belirlenmiştir. Aşağıda öğrencilerin son görüşmelerde geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinde eşitlik kategorisine ilişkin olarak yaptıkları toplumsal cinsiyet eşitliği tanımlarından birkaç alıntı sunulmuştur:

... Kadınların iş yaşantıları erkeklere göre daha kısa; özel hayatı ve ailevi görevlerinden dolayı eşitsizlik oluyor (Ö2).

Toplumsal cinsiyet eşitliği kavramı benim için farklı kültürlerde, farklı toplumlarda kadınlara ve erkeklere toplumsal olarak yüklenen rolleri ve sorumlulukları ifade ediyor (Ö5).

... Ya da eşim de çalışacağı için, yemek temizlik gibi işleri neden sadece O'nun üstüne yıkayım? Beraber para kazanıyorsak, ev işlerini de beraber yapmalıyız... (Ö8).

Öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliği algılarındaki gelişime yönelik bulgular genel olarak özetlenecek olursa, ön görüşmelerde en çok kanun önündeki kadın-erkek eşitliği olarak algılanan toplumsal cinsiyet eşitliği kavramının son görüşmelerde çoğunlukla hak, özgürlük ve sorumluluk eşitliği olarak ifade edildiği ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, ön görüşmelerde statü eşitliği kapsamında dile getirilmeyen kadının gelir getiren bir işte çalışması, aynı işe eşit ücret, eğitim eşitliği gibi kodlara son görüşmelerde ulaşılmıştır. Ayrıca ön görüşmelerde ifade edilmeyen kadın ve erkeklerin duygusal durum

ve kişilik özellikleri bakımından eşitliği ve geleneksel cinsiyet rollerinden bağımsız meslek seçimine dayalı basmakalıp düşüncelerden arınma teması son görüşmelerde toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında dile getirilmiştir. Benzer bir şekilde geleneksel toplumsal rollerde eşitlik ve aile yaşamında görev ve sorumlulukların eşit dağılımı da ön görüşmelerde yer almayıp son görüşmelerde ulaşılan kodlamalar arasında yer almaktadır. Bunlara ek olarak, ön görüşmelerde karşılaşılan erkeğin üstünlüğüne olan inanç ifadelerine son görüşmelerde rastlanmamıştır.

Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ilkesine Uymayan Durumlarla İlgili Farkındalık Gelişimine Yönelik Bulgular

Toplumsal cinsiyet eşitliği farkındalığındaki gelişim benzer bir şekilde toplumsal cinsiyet eşitliği ilkesine ters düşen örnekler konusunda da tespit edilmiştir. Yapılan görüşmelerde öğrencilerden toplumsal cinsiyet eşitliği ilkesine ters düşen durumlara örnekler vermeleri istenmiş, elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Ön ve son görüşmelerde öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliği ilkesine ters düşen durumlara verdikleri örnekler Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Öğrencilerin “Toplumsal Cinsiyet Eşitliği” İlkesine Uymayan Durumlarla İlgili Farkındalıklarına İlişkin Ön ve Son Görüşme Bulguları

Tema	Kod	Ön Gör.	Son Gör.
		f	f
Statü eşitsizlikleri	Eğitim düzeyi eşitsizliği	-	4
	Aynı işe eşit olmayan ücret	-	4
	Gelir getiren bir işte çalışmama	-	3
	İş hayatında kadınların rolünün ve yükselme olanaklarının daha az olması	-	2
	Kadınların çalışma /çocuk bakım şartlarının elverişsizliği	-	2
Şiddet	Aile içi şiddet	3	3
	Toplumsal psikolojik şiddet /toplumsal baskı	2	3
	Taciz/Tecavüz vakaları	2	2
	Kadın cinayetleri	3	1
	Küçük yaşta zorla yaptırılan evlilikler	-	1
	Başlık parası gibi uygulamalar	-	1
	Sürekli güvenlik kaygısı yaşama	1	-
	Kadından erkeğe psikolojik şiddet	1	-
Basmakalıp düşünceler	Kalıplaşmış meslek seçimleri	-	5
	Duygusal durum/Kişilik özelliklerine ilişkin kalıp yargılar	-	2
Geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri	Aile yaşamında görev ve sorumlulukların dağılımı	-	5
Toplumsal yaşamda eşitsizlik	Hak, özgürlük ve sorumluluk eşitsizlikleri	-	4
	Sokakta tek başına yürümekten korkma	2	-
Kamusal alanda eşitsizlik	Kadının iş yaşamında istenmemesi	1	-
	Erkeklerin kadın başarısını kabullenememesi	1	-
Toplam		16	42

Tablo 22’ye göre, ön görüşmelerde öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliği ilkesine ters düşen durumlara verdikleri örneklerden elde edilen bulgular doğrultusunda *şiddet*, *toplumsal yaşamda eşitsizlik* ve *kamusal alanda eşitsizlik* kategorilerine ulaşılmıştır. Şiddet kategorisine ilişkin olarak verilen örnekler sıklık sırasına göre; *aile içi şiddet* ($f=3$), *kadın cinayetleri* ($f=3$), *taciz/tecavüz vakaları* ($f=2$), *toplumsal psikolojik*

şiddet /toplumsal baskı (f=2), sürekli güvenlik kaygısı yaşama (f=1) ve kadından erkeğe psikolojik şiddet şeklindedir. Aşağıda bu kategoriye ilişkin öğrenci görüşleri yer almaktadır:

Kadınların ..., her an bir şey olacak korkusuyla yaşamaları cinsiyet eşitsizliğine en büyük örnektir. Ayrıca, birçok kadının eşi tarafından şiddet görüp öldürülmesi de eşitsizliğe bir örnektir (Ö1).

En başında tabi ki tecavüz olayları diyebilirim. Gücünün yettiği durumlarda zorla elde etmeye çalışmak. Şiddet tüm dünyada ve ülkemizde vardır. Erkek kuvveti ile şiddet uygular. Kadın ise çenesi ile psikolojik şiddet uygular (Ö6).

Kadın cinayetleri, günümüzde sık rastlanılan cinsel tacizler, tecavüzler, kadına şiddet (Ö12).

Toplumsal yaşamda eşitsizlik kategorisi; öğrencilerin kadınların sokakta tek başına yürümekten korkmaları (f=2) çerçevesinde ele alınmıştır. Örneğin Ö10-K bu konudaki görüşlerini; “Kadın ve erkek arasında her ne kadar eşitlik var dense de bana göre yok. Kadınlar erkeğin yaptığı çoğu şeyi yapamıyorlar. Örneğin kadınların gece sokağa çıkması problem oluyor” şeklinde ifade etmiştir.

Ön görüşme bulgularına göre, kamusal alanda eşitsizlik kategorisi ise; kadının iş yaşamında istenmemesi (f=1) ve erkeklerin kadın başarısını kabullenememesi (f=1) olarak ifade edilmiştir. Konuya ilişkin örnek ifadeler ise şu şekildedir:

Yöneticilerimiz kadın evde otursun, iş yaşamında olmasın, o yüzden erkekler iş bulamıyor, ... şeklinde açıklamalar yaparken eşitlikten söz etmek mümkün mü? (Ö2)

Bir bayan işini çok başarılı bir şekilde yapıyorken erkeklerin bunu tersini iddia etmesi (Ö3).

Tablo 22’de görüldüğü gibi, son görüşmelerden edinilen bulgular doğrultusunda; statü eşitsizlikleri, şiddet, basmakalıp düşünceler, geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri ve toplumsal yaşamda eşitsizlik olmak üzere beş kategori grubuna ulaşılmıştır. Statü eşitsizliklerini oluşturan kodlamalar sıklık sırasına göre; eğitim düzeyi eşitsizliği (f=4), aynı işe eşit olmayan ücret (f=4), gelir getiren bir işte çalışmama (f=3), iş hayatında kadınların rolünün ve yükselme olanaklarının daha az olması (f=2) ve kadınların çalışma

/çocuk bakım şartlarının elverişsizliği (f=2) şeklinde belirlenmiştir. Söz konusu kategoriye ilişkin örnek öğrenci ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

İş hayatımda kadın olması nedeniyle terfi almayı hak ettiği halde, o mevkiye gelemeyen bir bayanın bununla ilgili yaşadığı çok üzücü olaylara şahit oldum (Ö1).

İş yaşamını ele alırsak, kadınlar belli bir süre çalışıyor, çocuk olunca eve geçiyor. Erkeğin eline bakıyor. Bu durum düzeltilmeli, iş yaşamında kadınların çalışma şartları iyileştirilmeli. Kadınlara çocuğundan dolayı bazı fırsatlar verilmeli hem çalışıp hem çocuğuna bakabilmesi hem de ailesine katkısı olabilmesi için... (Ö2).

Kamu kuruluşunda değil de bazı özel şirketlerde toplumsal cinsiyet eşitliğinin olmadığını görebiliyoruz. Aynı eğitim düzeyindeki kadın ve erkeğin aynı iş alanında çalışmaları ve erkeğin daha çok para kazanması. Aynı işi yapıp da farklı maaşlar almaları; eğitimde de –şu an azalmış olsa da- kız çocuklarının okutulmaması gibi sorunlar mevcut. Şu an yaygın olarak pek duymuyoruz, görmüyoruz ama benim şahit olduğum bir olay bu: “Kız çocukları okumaz” gibi bir tabiri kullanan bir insan tanıyorum. O’nun bu düşüncesi toplumsal cinsiyet eşitliği kavramına ters düşüyor (Ö4).

Kadınların diğer alanlarda olduğu gibi iş hayatında da aktif bir şekilde yer almasından yanayım. Herkesin istediğini yapabilmesi konusunda özgür olması gerektiğini düşünüyorum. Her alanda olduğu gibi iş hayatında da eşit olunmalı, ancak kadınların iş hayatında biz erkekler kadar rahat olmadığını görüyorum. Şartlar onlar için daha ağır sanki. İş hayatında kadınlara yönelik önyargılar daha fazla, ‘yapamaz’, ‘beceremez’ gibisinden. Halbuki bana göre kadınlar düzen ve sorumluluk konusunda daha iyiler. Sadece çocukları varsa işleri daha zor oluyor. Akılları genelde çocuklarında kalıyor. Aslında iş yerlerindeki çocuk bakım şartları iyileştirilebilirse bu sorun da ortadan kalkar diye düşünüyorum (Ö7).

Aklıma gelen ilk örnek özellikle ülkemizin doğu bölgelerinde görülen kız çocuklarının eğitim hakkının kısıtlanmasıdır. İleride toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilmek adına kız çocuklarının okutulması ve kadın erkek eşitliğine uygun olarak istihdam edilmesi gerekir. Aynı zamanda gerek kamusal alanda gerek özel çalışma alanlarında kadınların istihdam edilme oranının erkeklere oranla oldukça düşük olduğunu biliyorum. Bu bence toplumsal cinsiyet eşitliğinin ilkelerine aykırılık teşkil eder (Ö8-E).

Türkiye için örnek verebilirim. Kadınlara ağır bir yük biniyor, her işi onlar yapıyor ama genelde toplumda ve iş yaşamında erkekler daha üst pozisyonlarda oluyor... Bunun dışında, kadın erkek özel sektörde aynı işi yapıyor olsa bile erkek daha fazla ücret alabiliyor. Örneğin ben otelde çalışıyorum. Benimle aynı işi yapan kadın ya benden daha düşük ücret alıyor, ya da saygınlık bakımından horlanıyor. Tüm bunlar kadınlara bakış açımızla ilgili. Eğitim kamuya ait olduğu için özel sektöre göre daha eşit. Ama yine de Doğu illerinde eğitime erişimde eşitsizlikler var (Ö12).

Şiddet kategorisi altında belirlenen kodlar öğrenciler tarafından ifade edilme sıklığına göre; aile içi şiddet ($f=3$), toplumsal psikolojik şiddet /toplumsal baskı ($f=3$), taciz/tecavüz vakaları ($f=2$), kadın cinayetleri ($f=1$), küçük yaşta zorla yaptırılan evlilikler ($f=1$) ve başlık parası gibi uygulamalardır ($f=1$). Bu konudaki düşünceleri örneklemesi bakımından aşağıda bazı öğrenci ifadelerine yer verilmiştir:

Son zamanlarda özellikle kız çocuklara yapılan taciz, tecavüz, şiddet ve öldürülme vakaları, medya aracılığıyla öğrenebildiklerimiz ve toplumun, hatta yöneticilerin bunlara ürkütücü yaklaşımları ve “Hamileler sokağa çıkmasın, sokakta kahkahayla gülmesin.” veya “Kadınlar çalışmasın, erkeklere iş kalmıyor.” gibi söylemleri (Ö2).

Oldukça fazla örnek vermek mümkün aslında. Örneğin bazı siyasetçilerin, gece geç saatlerde erkeklerin rahatça dışarı çıkmasında hiçbir sorun yokken kadınların gece saatlerde dışarıya çıkmaması gerektiğini söylemesi, ..., kadına şiddetin güç geçtikçe daha da yaygınlaşması, ..., sokakta rahatça spor yapamaması, istediği saatte dışarı çıkamaması gibi (Ö9).

... Ayrıca, taciz, tecavüz gibi durumlara maruz kalanlar yine kadınlar oluyor. Üstelik bu gibi durumlarda bile adeta suçlu kendisiymiş gibi muamele görüyor, hani giyimiyle kuşamıyla hak etti de başına geldi gibilerinden. Siyasetçiler de söylemleriyle insanları sanki bu yönde etkiliyor gibi (Ö10).

Basmakalıp düşünceler temasındaki kodlamalar; kalıplaşmış meslek seçimleri ($f=5$) ve duygusal durum/kişilik özelliklerine ilişkin kalıp yargılar ($f=2$) olarak bulunmuştur. Örnek katılımcı ifadeleri ise aşağıdaki gibidir:

Dünyada ve ülkemizde toplumsal cinsiyet eşitliğine ters düşen birçok örnek var. Örneğin; kadınlar futbol oynayamazlar, erkekler oynayabilirler. Kadınlar bebek bakıcısı, dadı olabilirler, bu durum normal karşılanır. Ama erkeklerin olması yadırganır (Ö3).

Örneğin bir erkek balet olmak istese aşağılanıyor ve alay konusu oluyor. Bir kız taksicilik yaparak ekmeğini kazansa insanımız tarafından başka bir gözle bakılıyor, aşağılanıyor ya da dalga geçiliyor. Niye? Erkek mesleği diye. Çok saçma...! ... Bu olumsuzluklar sadece kadınlar için geçerli değil. Mesela “erkek ağlamaz” sözü de bizi baskı altına bir durum. Hâlbuki bazı erkekler çok duygusaldır. Pembe renk gömlek giyen bir adama “erkek rengi giysene, kız rengi bu” diye alay edilmesi. Hâlbuki pembe rengi eskiden delikanlılığın sembolü olan bir renkmiş (Ö4).

Aslında cinsiyetten bağımsız olması gereken bazı insani özelliklerin cinsiyetlere göre sınıflandırılması buna örnek olabilir. Erkekler cesaret ve kendine güven, kadınlara duygusallık ve hassasiyet gibi özelliklerin yakıştırılması gibi. Halbuki tüm bu özellikler kişinin karakteri ile alakalıdır, cinsiyetiyle değil bence (Ö9).

Meslek seçimlerinde de hem kadınlar hem erkekler aleyhine kısıtlamalar söz konusu diyebilirim. Her iki cinsiyet de toplumsal normlardan bağımsız meslek tercihi yapamıyorlar bence. Mesela, benim kız kardeşim de otelcilik okumak istediğinde ailem O’nu vazgeçirip öğretmenliğe yönlendirdiler (Ö12).

Geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri kategorisindeki kod ise; *aile yaşamında görev ve sorumlulukların dağılımı (f=5)* olarak ortaya çıkmıştır. Bu temaya ilişkin örnek katılımcı ifadeleri şöyledir:

Başka bir örnek; karı-koca çalışıyorlar ama eve gelince erkek yatıyor, kadın ise yemek yapıyor, temizlik yapıyor, çocuğa bakıyor...(Ö4).

Ülkemizde kadınların sorumluluklarının daha fazla olması, ..., çalışan kadınların hem işleri hem de çocuğuyla ilgilenmesi, bir kadının çocuğu nedeniyle işten çıkınca maddi kaynağının kesilmesi, kocasından baskı görmesi...(Ö5).

Toplumsal yaşamda eşitsizlik kategorisi ise; *hak, özgürlük ve sorumluluk eşitsizlikleri (f=4)* olarak dile getirilmiştir. Konuya ilişkin örnek bir katılımcı ifadesi aşağıda yer almaktadır:

...Ayrıca kadınların gece geç saatlerde dışarı çıkmaları ve her ortamda bulunmaları ayıplanır. Erkeğin böyle bir nedenden dolayı ayıplandığına şimdiye kadar hiç şahit olmadım. Kadınların, kızların aile, eş, toplum baskısı altında kaldığını düşünüyorum. Erkek kadar rahat davranamıyorlar (Ö9).

Toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yönelik verilen örneklerle ilişkin bulgular incelendiğinde, ön görüşmelerde üç farklı kategori altında 16 örnek verildiği, son görüşmelerde ise beş kategori altında 42 örneğe ulaşıldığı görülmektedir. Ön görüşmelerde çoğunlukla şiddete ilişkin örneklerin verildiği görülürken, son görüşmelerde eğitim düzeyi eşitsizliği, aynı işe eşit olmayan ücret, gelir getiren bir işte çalışmama, iş hayatında kadınların rolünün ve yükselme olanaklarının daha az olması, kadınların çalışma /çocuk bakım şartlarının elverişsizliği gibi statü eşitsizliklerine ilişkin örnekler ilk sırayı almıştır. Önyargılar ve basmakalıp düşüncelere ve geleneksel toplumsal rollere ilişkin örnekler ise benzer bir şekilde ön görüşmelerde yer almayıp son görüşmelerde ifade edilmişlerdir. Son görüşmelerde ayrıca öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitsizliğini sadece kadınları değil, erkekleri de mağdur eden bir durum olarak algılamaya başladıkları da ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, eylem planlarının uygulanmasının ardından elde edilen son görüşme bulgularında öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliği ilkesine ters düşen durumlara ilişkin algılarında gelişim meydana geldiği, verdikleri örnekleri çeşit, sayı ve nitelik bakımından arttırdıkları söylenebilir.

4.2.3. Üçüncü Döngü: Küresel Isınma

Eylem araştırması süreci başlamadan önce öğrencilere uygulanan ihtiyaç ve ilgi anketleri sonuçları doğrultusunda - tema-temelli yaklaşımla işlenen İngilizce dersinde izlenecek üçüncü döngü küresel ısınma teması olarak belirlenmiştir. Birinci ve ikinci döngüde olduğu gibi, gerçekleştirilen ön görüşmeler sonucu edinilen bulgular da belirlenen temaya yönelik farkındalık eksikliğini doğrulamıştır. Bu nedenle tema-temelli yaklaşımla işlenen İngilizce dersinin üçüncü döngüsünde küresel ısınma temasına yönelik ikişer saatlik üç ayrı ders planı uygulanmıştır. *Küresel ısınma nedir? Küresel ısınmanın nedenleri ve muhtemel etkileri ve Küresel ısınmaya karşı alınabilecek önlemler* alt temaları çerçevesinde hazırlanan ders planlarının her biri ön görüşme bulgularında ve uygulamadaki deneyimlerde tespit edilen problemler yansıtılarak hazırlanmıştır. Çalışma yapıları, değerlendirme yapıları, küresel ısınmaya konusunda öğrenci seviyesine

uygun videolardan yararlanılarak gerçekleştirilen öğretim etkinlikleri kapsamında sunuş yoluyla öğretim stratejisi, tartışma, beyin fırtınası, grup çalışması gibi öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Küresel ısınma temasına yönelik birinci ders planı hazırlanırken ön görüşmelerde temaya ilişkin farkındalık konusunda tespit edilen problemler göz önünde bulundurulmuştur. Bunun yanı sıra, her bir planın uygulanması sırasında karşılaşılan problemler gözlem notları, araştırmacı günlüğü ve öğrenci ürünleri incelenerek analiz edilmiş ve sonraki planlar bu problemler dikkate alınarak gözden geçirilmiştir. Araştırma kapsamında üçüncü ve son döngüde küresel ısınma temasına yönelik tespit edilen problemlere ilişkin bulgular Tablo 23 'te sunulmuştur.

Tablo 23

Küresel Isınma Temasına Yönelik Farkındalık Geliştirme Sürecinde Karşılaşılan Problemlere İlişkin Bulgular

Kategori	Problem
Kavram	Küresel ısınmanın ne olduğu ile sonuçlarını ayırt edememe
yanılgıları	Küresel ısınmayı ozon tabakasının delinmesi olarak algılama

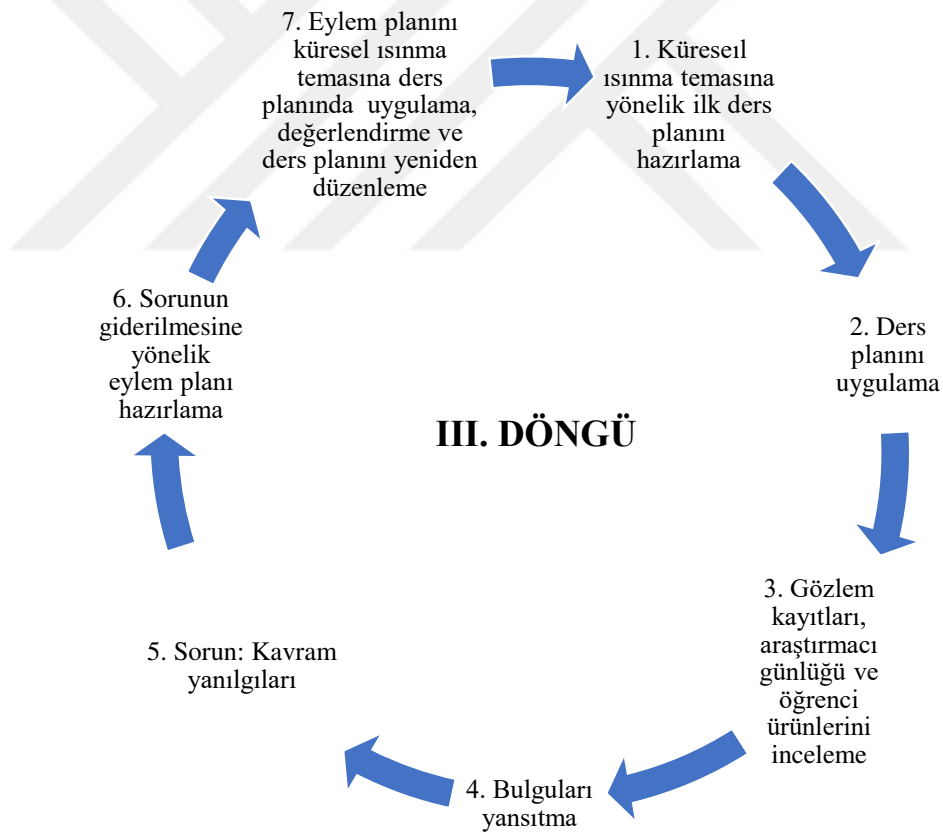
Tablo 23'e göre, küresel ısınmaya yönelik farkındalık geliştirme sürecinde *kavram yanılgıları* problemi ortaya çıkmıştır. Kavram yanılgıları problemi temaya yönelik uygulama başlamadan önce ön-görüşmelerde ve üçüncü döngünün başlangıç aşamasında tespit edilen bir problem olup, süreç içerisinde uygulanan etkinliklerle giderilmiştir.

Uygulama başlamadan önce, ön görüşmelerde öğrencilerden küresel ısınmayı tanımlamaları istendiğinde çoğunun buzulların erimesi, kuraklığın artması gibi küresel ısınmanın etkilerine dair örnekleri sıraladıkları, küresel ısınma ile sera etkisi arasındaki ilişkiyi kuramadıkları gözlenmiştir. Bunun yanı sıra, küresel ısınmanın ozon tabakasının delinmesi olarak algılandığı da tespit edilmiştir. Öğrencilerin konu hakkındaki farkındalıklarının sınırlı olduğu, küresel ısınmanın nedenleri, muhtemel etkileri ve küresel ısınmaya karşı alınabilecek önlemler konusunda kavram yanılgılarının ve eksik bilgilerinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Kavram yanılgıları problemi süreç içerisinde ise üçüncü döngünün ilk ders planındaki giriş aktivitesinde tespit edilmiştir. Bu durum araştırmacı günlüğüne aşağıdaki gibi yansımıştır:

Bugün küresel ısınma temasına başladık. Giriş etkinliğinde öğrencilere sera gazı etkisi, küresel ısınma ve iklim değişikliği kavramlarını daha önce duyup duymadıklarını ve bu üçü arasındaki ilişkiyi bilip bilmediklerini sordum. Sera gazı etkisini duyduklarını ama ne olduğunu bilmediklerini söylediler. Küresel ısınma ve iklim değişikliği konusunda fikirlerini söylediler ancak söylemleri, ikisi arasındaki farkı bilmediklerini gösteriyor. Daha doğrusu, iklim değişikliğini ve küresel ısınmanın sonuçlarını küresel ısınmanın kendisi zannediyorlar. Bu durum aslında şaşırtıcı değil çünkü ön görüşmelerde de aynı problem ortaya çıkmıştı (Küresel Isınma- Küresel ısınma nedir alt teması).

Araştırmacı küresel ısınma ile ilgili kavram yanlışları probleminin ortadan kalkması amacıyla bir eylem planı yapmış ve uygulamıştır. Araştırmacının bu eylem planı ile ilgili takip ettiği adımlar aşağıdaki şekil 28’de sunulmuştur:



Şekil 28. Üçüncü döngüde gerçekleştirilen adımlar

4.2.3.1. Üçüncü Eylem Planını Uygulama ve İzleme

Üçüncü döngüde öğrencilerin küresel ısınma teması ile ilgili kavram yanlışları problemi yaşamaları nedeniyle bir eylem planı hazırlanmıştır. Bu eylem planı

çerçevesinde hazırlanan etkinliklerde, sera gazı etkisi ile küresel ısınmanın ne olduğu ve aralarındaki ilişki, küresel ısınmanın doğal ve insan kaynaklı nedenleri, küresel ısınmanın muhtemel etkileri ve küresel ısınmayı durdurmada alınabilecek önlemler konusunda farkındalık geliştirmelerini sağlayacak etkinlikler hazırlanmıştır. Bu etkinlikler yoluyla küresel ısınma ile ilgili kavram yanlışları giderilene ve farkındalık sağlanana kadar konu ele alınmıştır. Aşağıda bu amaçla hazırlanan birkaç örnek etkinliğe yer verilmiştir.

WORKSHEET 19

Read the text and answer the questions.

Global Warming

The Earth is surrounded by a layer of gases called the atmosphere. The Sun is much hotter than the Earth and it gives off rays (radiation) that travel through the atmosphere and reach the Earth. The rays of the Sun warm the Earth and heat from the Earth then travels back into the atmosphere. There are some gases in the atmosphere which trap the heat escaping from the Earth and stop it from travelling back into space. These gases are called greenhouse gases. The glass in a greenhouse has a similar effect on the Sun's rays and so it is called the Greenhouse Effect. The greenhouse effect is a natural process and it warms the Earth. Without the greenhouse effect the Earth would be very cold, too cold for living things, such as plants and animals.

Global warming refers to the increase of the earth's average temperature due to increasing amounts of greenhouse gases in the atmosphere.

Scientists agree that the burning of fossil fuels like oil and coal causes greenhouse gases such as carbon dioxide to escape into the air and act like a warm blanket over the earth.

One way to reduce greenhouse gases is to reduce deforestation, the cutting down of trees. Trees soak up carbon dioxide from the air, so having lots of trees around is good for the atmosphere. There are already some changes happening because of global warming. Sea level is rising and some animals are moving to new homes because their natural habitat is disappearing. If the warming gets worse, as scientists expect, there may be some kinds of plants and animals that become extinct.

There may be more storms and floods. Due to melting ice caps, sea levels may rise so much that people have to move away from the coasts. Some areas may become too dry for farming. All humans contribute to global warming by burning fossil fuels when they drive a car, fly in an airplane, and heat or cool their houses.

The best way to help slow down global warming is to put less carbon into the air by using less fossil fuel - something that is easy to say, but hard to do!

1. What is global warming?

- a. a rise in temperature in the earth's core
- b. when the average air temperature reaches 80°F
- c. the earth heating due to build-up of greenhouse gases

2. Which gas contributes most to global warming?

- a. carbon dioxide
- b. nitrogen
- c. oxygen

3. Burning which of these fuels puts carbon dioxide into the atmosphere?

- a. coal
- b. oil
- c. Both are correct.

4. What is deforestation?

- a. the cutting down of trees
- b. the planting of trees
- c. a station set up to measure CO₂ in the forest

5. Why would animals become extinct because of global warming?

- a. Their natural habitat would change or disappear.
- b. They would drown.
- c. Hunters would kill them.

6. What's the best way to slow down global warming?

- a. Work all the air conditioners harder.
- b. Use more coal.
- c. Use less fossil fuel.

7. Which gas contributes most to global warming?

- a. carbon dioxide
- b. nitrogen
- c. oxygen

8. Why would sea levels rise because of global warming?

- a. water pollution
- b. melting of the polar ice caps
- c. too many large ships

9. What is deforestation?

- a. the cutting down of trees
- b. the planting of trees
- c. a station set up to measure CO₂ in the forest

10. Burning which of these fuels puts carbon dioxide into the atmosphere?

- a. coal
- b. oil
- c. Both are correct.

<http://wordville.com/ReadingComp/ED8GlobalWarming.html>

http://www.admc.hct.ac.ae/hd1/english/probsoln/Global_Warming.pdf

Şekil 29. Küresel ısınma temasına yönelik hazırlanan örnek etkinlik-I

WORKSHEET 20

Match the questions with the answers.

1. What's climate change?
2. What is the 'greenhouse effect?'
3. What is the evidence of global warming?
4. How will the weather change?
5. What is the international community doing?

A. Sea levels have risen by 10 – 20 cm. This is due to the expansion of warming oceans. Temperature records show that the average temperature has increased by about 0.6°C in the 20th century.

B. The Kyoto Protocol (1997) commits industrialised countries to reduce their greenhouse gas emissions. It suffered a huge set back in 2001 when the USA, responsible for a quarter of global emissions, pulled out.

C. The planet's climate is constantly changing but now scientists believe that the extreme changes taking place today are a result of human activity. The changes we see today may affect the stability of the climate on which much life on the planet depends.

D. The term refers to the role played by the layer of gases, including carbon dioxide, methane and nitrous oxide, which trap the heat from the sun in the earth's atmosphere. We need the layer to keep in some of the heat but now the concentration of gases, especially CO₂ is increasing and retaining more heat.

E. It is difficult to predict, but we can expect more extreme weather conditions like floods, storms and heat waves. Scientists believe there will be more rain but also a higher risk of drought in inland areas

<https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/climate-change-lesson-plan.pdf>

Şekil 30: Küresel ısınma temasına yönelik hazırlanan örnek etkinlik-II

WORKSHEET 22

The Greenhouse Gases?

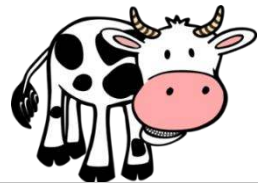
The atmosphere which surrounds the Earth contains the greenhouse gases, sometimes in very small amounts. The list of gases below shows the greenhouse gases which are produced naturally on Earth.

- *carbon dioxide*
- *water vapour*
- *methane*
- *ozone*

These gases are very important in keeping the Earth's temperature at the correct level so that we can live. To do this, the amount of greenhouse gases in the atmosphere must be kept at the right balance.

Here are sources of greenhouse gases. While some of them are natural sources (NS), the others are human-made sources (HS). Read and decide which sources they are.

- A. ____ Carbon dioxide is produced when people and animals breathe. Plants and trees take in and use carbon dioxide to live. Volcanoes also produce carbon dioxide.
- B. ____ Methane can be released from buried waste. For example, the rubbish that is collected from our homes by the dustmen is buried in large rubbish dumps. This buried waste will produce methane. Coal mining and stored gas also produces methane.
- C. ____ Another group of greenhouse gases includes the chlorofluorocarbons. The name for these gases is rather long so they are called CFCs for short. CFCs have been used in aerosols, such as hairspray cans, fridges and in making foam plastics. They become dangerous when released into the atmosphere, depleting the ozone layer. For this reason, their use has been banned around the world.
- D. ____ Carbon dioxide comes from the burning of fuel such as coal, oil and gas. These are called fossil fuels. We burn fossil fuels to make energy, which gives us heat and light in buildings. The cutting down and burning of trees also releases carbon dioxide.
- E. ____ Ozone occurs naturally in the atmosphere.
- F. ____ Methane comes from cattle as they digest their food. The gas also comes from fields where rice is grown: paddy fields.



Şekil 31. Küresel ısınma temasına yönelik hazırlanan örnek etkinlik-III

WORKSHEET 23

The Effects

A warmer Earth might lead to a change in the weather, including hotter summers. This may seem like a good idea, but a rise of a few degrees in temperature could change the conditions on Earth which are at present just right for life.

At the moment it is difficult for scientists to say how great the changes on Earth will be and where the changes will happen.

The Weather

Scientists agree that in Britain our winter and summer temperatures will increase and the weather will be warmer. In winter it may also rain more but in summer it may become drier. In other parts of the world the effect will be different; some countries will become much



hotter whilst others become cooler. There may be more storms, floods and drought, but we do not know which areas of the world will be affected.



Sea Levels

Higher temperatures will make the water of the seas and oceans expand. Some of the ice from ice caps and mountain glaciers will melt, and this melted ice will also cause the seas to rise.



Higher sea levels will threaten the low-lying coastal areas of the world, such as the Netherlands and Bangladesh. Throughout the world millions of people and areas of land will be at danger from flooding. Many people will have to leave their homes and large areas of farmland will be ruined because of floodwater. In Britain, East Anglia and the Thames estuary will be at risk from the rising sea.

Farming

The changes in the weather will affect the type of crops grown. Some crops, such as wheat and rice grow better when it is warmer, but other plants, such as maize and sugarcane do not. Changes in the amount of rainfall will also affect plant growth.

The effect of a change in the weather on plant growth may lead to food shortages in some countries of the world. Brazil, parts of Africa, southeast Asia and China will be affected most and many people could suffer from hunger.

Water

Throughout the world there is a great demand for water, and in many regions, such as the Sahel in Africa, there is not enough water for the people. Changes in the weather will bring more rainfall in some countries, but others will have less rainfall. In Britain the southeast will be at risk from drought.

At Risk!**Plants and Animals**

It has taken millions of years for life to adapt to the conditions on Earth. A climate that changes too quickly will alter these conditions and affect the homes of plants and animals throughout the world. For example, the polar bears and seals will have to find new feeding grounds as the ice melts.

Many animals and plants may not be able to cope with these changes and could die. This could lead to local, or world-wide

extinction of certain species.

People

Climate change will affect everyone but some populations will be at greater risk. For example, countries whose coastal regions have a large population, such as Egypt and China, may see whole populations move inland to avoid flood. The effect on people will depend on how well we can adapt to the changes and how much we can do to reduce global climate change.

What can we do to slow down effects of greenhouse gases? Write suggestions.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

Şekil 32. Küresel ısınma temasına yönelik hazırlanan örnek etkinlik-IV

Şekil 29, 30, 31 ve 32 'deki örnek etkinliklerde görüldüğü gibi öğrencilerin sera gazı etkisi, küresel ısınma, küresel ısınmanın nedenleri, sonuçları ve küresel ısınmayı durdurmada alınabilecek önlemler konusunda bilgi sahibi olmalarını sağlayacak etkinlikler uygulanmıştır. Eylem planının uygulama süreci, gözlem kayıtları, araştırmacı günlüğü ve öğrenci ürünleri aracılığıyla izlenmiş ve ulaşılan verilerle ilgili değerlendirmeler yapılmıştır. Süreç içerisinde etkinliklerde ve son görüşmelerde kavram yanlışlarının ortadan kalktığı ve bilgi eksikliklerinin giderildiği gözlenmiştir. Küresel ısınma temasına ilişkin farkındalık gelişimini daha açık bir şekilde ortaya koyması açısından döngüler başlamadan önce ve uygulamaların bitiminde öğrencilerle yapılan ön ve son görüşmelerden elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.2.3.2. Küresel Isınma Farkındalığı Gelişimine Yönelik Bulgular

Öğrencilerin küresel ısınmaya yönelik farkındalıklarındaki gelişimin izlenmesi için ön ve son görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizine ve betimsel analize tabi tutulmuştur. Küresel ısınma kavramı farkındalığı gelişimine ilişkin veriler, görüşülen öğrencilerden elde edildiği şekilde değiştirilmeden tablolaştırıldığı için betimsel analize, küresel ısınmanın nedenleri, sonuçları, küresel ısınmayı durdurmaya yönelik alınan ve alınması gereken önlemlere ilişkin veriler ise tema ve kodlara ayrıldığı için içerik analizine tabi tutulmuştur.

Küresel Isınma ile İlgili Farkındalık Gelişimine Yönelik Bulgular

Uygulama öncesi 13 öğrenci ile ön görüşmeler gerçekleştirilirken, uygulama sürecinde bir öğrencinin görüşmelerin yapıldığı hafta okula gelememesi nedeniyle 12 öğrenci ile son görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin “küresel ısınma” kavramına yönelik algılarına ilişkin tespit edilen bulgular Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24

Öğrencilerin Küresel Isınma Kavramına Yönelik Algılarına İlişkin Ön ve Son Görüşme Bulguları

Cevap Kategorileri	Ön Gör.	Son Gör.
	f	f
Atmosfere salınan gazların sera etkisi yaratması sonucu yeryüzünde ölçülen sıcaklık artışıdır.	2	10
Dünyanın dengesinin bozulmasıdır.	2	-
İnsanoğlunun bilinçsizliği ve doğal yapıya verdiği zararlarıdır.	2	2
Buzulların erimesi, kuraklığın artması vb. dir.	2	-
Canlı yaşamın tehlikede olmasıdır.	1	-
Ozon tabakasının delinmesidir.	1	-
Doğal kaynakların tükenmesidir.	1	-
Hava sıcaklığının artmasıdır.	1	1
Ekolojik yaşamın olumsuz etkilenmesine neden olabilecek (iklim değişikliği, sel baskınları, asit yağmurları, tarım alanlarının kaybı, hava kirliliği, buzulların erimesi, kuraklık) durumudur.	-	1
Cevapsız	2	-
Toplam	14	14

Tablo 24 incelendiğinde, ön görüşmelerde iki öğrencinin küresel ısınma kavramını sera etkisi ile ilişkilendirdiği görülmektedir. Örneğin Ö11’in kavrama ilişkin

tanımı şu şekildedir: “*Küresel ısınma; atmosfere salınan gazlar nedeni ile oluşan sera etkisi ve dünyanın ısisının artmasıdır.*” Öğrencilerin ikisi küresel ısınmayı dünyanın dengesinin bozulması olarak tanımlamışlardır. Bu konuda Ö6’nın tanımı şu şekildedir: “*Küresel ısınma bana kıyametin yaklaştığını ifade ediyor. Çünkü dünyanın düzeni bozuluyor*”. İki öğrenci küresel ısınmayı insanoğlunun bilinçsizliği ve doğal yapıya verdiği zararlar olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Ö5’in bu konu hakkında görüşü şu şekildedir: “*Küresel ısınmanın sebebi biz insanoğlunun doğaya karşı savaş halinde oluşumuz. Doğal yapıyı katledip kendi istediğimiz her şeyi yapabilme düşüncemiz maalesef 10 milyon ışık yılı çevresindeki yaşam olan tek gezegeni yavaş yavaş yok etmemizi sağlıyor.*” Öğrenciler buzulların erimesi, kuraklığın artması gibi durumları da (f:2) küresel ısınma tanımı kapsamında ele almışlardır. Örneğin Ö3 kavramı “*Küresel ısınma; buzulların erimesi, kuraklığın artması, dünya yaşantısında önlenemeyecek sorunlara yol açmasıdır*” şeklinde tanımlamıştır. Küresel ısınma ayrıca katılımcılar tarafından; canlı yaşamın tehlikede olması (f:1), ozon tabakasının delinmesi (f:1), doğal kaynakların tükenmesi (f:1), dünyadaki sıcaklığın artması (f:1) olarak da tanımlanmıştır. Diğer bazı öğrencilerin kavram ile ilgili tanımları şu şekildedir:

Canlı yaşamının ciddi tehlikede olduğunu ifade ediyor (Ö2).

Küresel ısınma benim için insanların bilinçsizce kullandığı doğaya zarar veren kimyasal zararlı her şeyin kullanılmasıdır. Ozon tabakası dünyayı zehirli ışıklardan koruyan bir tabakadır. Bilinçsiz kullanılan bu zararlı maddeler yüzünden bu tabakanın delindiği açıklandı. Bu da dünyamızda olmaması gereken şeylerin olacağı anlamına gelir (Ö7).

Küresel ısınma kavramı bana göre birçok şeyin yok olması anlamına geliyor. (Örnek verebilir misin?) Su kaynaklarının tükenmesi mesela. Yani teknolojinin getirdikleri güzelliklerin yanı sıra, doğadan da birçok şeyi götürdüğünü düşünüyorum. Bu da gelecek nesiller için yaşanmaz bir dünya bırakmak anlamına geliyor (Ö8).

Tablo 24 son görüşmeler bağlamında incelendiğinde, öğrencilerin çoğunun (f:10) tanımlarında küresel ısınma ile sera etkisi arasında ilişki kurdukları görülmektedir. Örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

Sera gazı etkisi sonucu yeryüzündeki ortalama sıcaklığın artmasıdır. (Sera gazı etkisi nedir peki?) aslında doğal bir süreçtir, sera gazı etkisi olmasaydı dünya çok daha soğuk bir yer olurdu ama insanların bilinçsiz davranışları sonucu sera gazı etkisinin haddinden fazla olması sonucu dünyadaki ortalama sıcaklık arttı ve doğaya ve canlılara zarar vermeye başladı (Ö5).

İnsanların yaşama ihtiyaçlarını karşılarken aşırıya kaçmaları sonucu doğaya ve doğadaki canlılara verdikleri kısa ve uzun vadeli zararlarıdır. (Bu zarar verme sürecini biraz daha açabilir misin?) Yani havaya karışan karbondioksit salınımının artması, ormanların da yok edilmesi gibi insanların bilinçsiz davranışlarının sonucu olarak sera gazı etkisi dediğimiz durumun ortaya çıkması. Sera etkisi de güneşten gelen ışınların sera gazlarıyla tutulması ve dünyanın ısınmasıdır. Aslında sera etkisi bir dereceye kadar gereklidir ama insani faktörlerle aşırıya kaçıldığı zaman sıcaklık ortalamalarının artmasına neden oluyor. Bu da doğal yaşama zarar veriyor (Ö6).

Küresel ısınma, atmosfere salınan sera gazlarının miktarının artmasının dünyanın ısındaki artışa neden olmasıdır. Bu da iki türlü gerçekleşiyor. Birincisi; doğa olaylarına bağlı olarak, ikincisi; insan aktivitelerine bağlı olarak. İkisinin de sonucunda dünyadaki doğal hayat olumsuz etkilenir. Gelecek nesillerimizin ve doğadaki diğer canlıların hayatlarını tehlikeye atıp, dünyayı yaşanılmaz bir hale getirir (Ö11).

Son görüşmelerde, öğrencilerin ayrıca küresel ısınmayı; *insanoğlunun bilinçsizliği ve doğal yapıya verdiği zararlar (f=1) ve ekolojik yaşamın olumsuz etkilenmesine neden olabilecek bir durum (f=1) olarak da tanımladıkları ortaya çıkmıştır. Konu ile ilgili öğrenci ifadeleri şu şekildedir:*

Küresel ısınma, insanların doğaya verdiği zararların bir sonucudur. Doğal dengenin bozulması sonucu ortalama sıcaklıklar artmakta, kutup bölgelerinde bulunan buzulların erimesiyle bazı kara alanlarının su altında kalmasına sebep olmaktadır (Ö1).

İklim değişikliklerine, canlı yaşamın olumsuz etkilenmesine, sel baskınları, asit yağmurları, tarım alanlarının kaybı, hava kirliliği, buzulların erimesi, kuraklık gibi pek çok olumsuz ve kötü sonuçlara neden olabilecek bir durumu ifade ediyor (Ö2).

Özetle; ön görüşmelerde 13 öğrenciden ikisinin küresel ısınmaya yönelik tam ve doğru tanım yaptıklarını; buna karşılık, dokuz öğrencinin kavrama ilişkin tanımlarının yanlış veya eksik olduğunu söylemek mümkündür. İki öğrenci ise konuya ilişkin bilgi sahibi olmadığını söyleyerek tanım yapmamıştır. Son görüşmelerde ise görüşme yapılan 12 öğrenciden 10'unun küresel ısınma ile sera gazı etkisi arasındaki ilişkiyi kurabildikleri, dolayısıyla tam ve doğru tanım yaptıkları; bununla birlikte, iki öğrencinin tanımlarında eksiklik olduğu, kavramı sera gazı etkisi ile ilişkilendiremedikleri tespit edilmiştir.

Küresel Isınmanın Nedenlerine İlişkin Farkındalık Gelişimine Yönelik Bulgular

Yapılan görüşmelerde öğrencilere küresel ısınmanın nedenleri sorulmuş, verilen cevaplar doğrultusunda toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Ön ve son görüşmeler sonucu ulaşılan bulgular Tablo 25'te yer almaktadır.

Tablo 25

Öğrencilerin Küresel Isınmanın Nedenlerine Yönelik Algılarına İlişkin Ön ve Son Görüşme Bulguları

Tema	Kod	Ön Gör.	Son Gör.
		f	f
İnsan kaynaklı nedenler	Fosil yakıtlar	4	11
	Toplumlardaki tüketim eğiliminin artması /İsraf	3	9
	Ormansızlaşma	3	6
	Sera gazları	2	4
	Kozmetikler ve kimyasal temizlik maddeleri	2	3
	Yenilenebilir temiz enerji kaynaklarının kullanılmaması	-	3
	Geri dönüştürmeme	-	3
	Filtresiz fabrika bacaları	-	3
	Kentleşme/Sanayileşme	1	3
	Zararlı atıklar	-	2
	Toplu taşıma kullanmama	-	2
	Hızlı nüfus artışı	-	1
	Teknolojik değişim	1	-
Doğal nedenler	Güneşin etkisi	-	2
	Dünyanın hareketleri	-	2
Toplam		16	54

Tablo 25'e göre, ön görüşmelerde verilen doğru cevaplardan elde edilen bulgular *insan kaynaklı nedenler* olarak tek kategori altında toplanmıştır. Bu nedenler sıklık sırasına göre; *fosil yakıtlar (f:4)*, *toplumlardaki tüketim eğiliminin artması / israf (f:3)*, *ormansızlaşma (f:3)* *sera gazları (f:2)*, *kozmetikler ve kimyasal temizlik maddeleri (f:2)*, *kentleşme / sanayileşme (f:1)* ve *teknolojik değişim (f:2)*'dir. Konuyu örnekleme bakımından aşağıda öğrenci görüşlerinden birkaç alıntı verilmiştir:

Bence küresel ısınmanın en büyük nedeni insanların bilinçsizliği. Bunun yanı sıra petrol, kömür, doğalgaz gibi yakıtların yanması ve sera etkisi (Ö1).

Kullandığımız deodorant ve parfümler, sera gazı etkisi, dengelerin giderek değişiyor olması (Ö3).

Küresel ısınmanın nedenlerinden bazıları kullanılan parfümler, fabrikaların filtresiz bacaları, yakılan yıkılan ormanlar. En büyük sebep ise insan faktörü (Ö10).

Havaya salınan gazların artması, çevre kirliliği, ağaçların kesilmesi ve insanların doğaya zarar vermesi (Ö11).

Klasik nedenleri saymamı isterseniz; nükleer atıklar, fosil yakıtlar, motorlu taşıtlardan çıkan gazlar, sanayileşme, kentleşme. Ama bana göre aç gözlülük. Açgözlüyük, doymuyoruz. Hep daha fazlasını istiyor, daha fazla üretiyoruz. Arabalar, fabrikalar, binalar... Hep bizim yüzümüzden artıyor. Bunlar arttıkça küresel ısınma da devam edecek (Ö13).

Ön görüşmelerde ayrıca öğrencilerin küresel ısınmanın nedenlerine ilişkin olarak yanlış bilgilere sahip oldukları da tespit edilmiştir. Söz konusu yanlış cevaplar; *ozon tabakasının delinmesi, iklim sistemi ve buzulların erimesi* olarak belirlenmiştir. Üç öğrenci ise konuya ilişkin bilgisinin olmadığını ifade ederek bu soruyu yanıtsız bırakmıştır.

Son görüşmelerde ise küresel ısınmanın nedenlerinin *insan kaynaklı nedenler* ve *doğal nedenler* olarak iki kategori altında toplandığı görülmektedir. İnsan kaynaklı nedenleri oluşturan kategoride yer alan kodlar sıklık sırasına göre; *fosil yakıtlar (f=11)*, *toplumlardaki tüketim eğiliminin artması /israf (f=9)*, *ormansızlaşma (f=6)*, *sera gazları (f=4)*, *kozmetikler ve kimyasal temizlik maddeleri (f=3)*, *yenilenebilir temiz enerji kaynaklarının kullanılmaması (f=3)*, *geri döndürmeme (f=3)*, *filtresiz fabrika bacaları(f=3)*, *kentleşme/sanayileşme (f=3)*, *zararlı atıklar (f=2)*, *toplu taşıma kullanmama (f=2)* ve *hızlı nüfus artışı (f=1)* şeklindedir. Konuyu örnekleyen bazı öğrenci ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

Artan dünya nüfusu ile paralel olarak artan enerji tüketimi; fosil yakıtların kullanımı, klorofloro karbon gazı kullanımı, yenilenebilir temiz enerji kaynaklarının kullanılmaması veya az kullanılması (Ö2).

Daha az enerjiyle elde edilebilecek şeylerin daha fazla kullanılması, ihmaller, zararlı atıkların meydana gelmesi, israf ve sorumsuzluk (Ö4).

... Bir de insanların yanlış davranışları sonucu oluşan yapay nedenler var. Kömür, petrol, doğalgaz gibi fosil yakıt kullanımı ve karbondioksit, metan, kloroflorokarbon gibi sera gazlarının atmosfere salınması. Bunda nüfusun hızla

artmasının etkisi büyük. Nüfus fazla olunca sera gazı yayılımı da fazla oluyor, tüketim de fazla oluyor, bazen insanların aç gözlülüğünden de tüketim fazla olabiliyor. Fazla nüfusa yetebilmesi için üretimin de fazla olması gerek, bu da üretim için kullanılan enerji miktarının artması demek. Ormanlar da yok edildiği için aşırı üretim ve tüketim sonucu oluşan tüm bu zararlı gazları yok edecek unsurlar da ortadan kalkıyor (Ö6).

Ormansızlaşma, çarpık kentleşme, fosil yakıt kullanımı sonucu sera etkisini artıran sera gazlarının oluşması, aşırı tüketim, yenilenebilir enerji kaynaklarının yeterince kullanılmaması (Ö7).

Küresel ısınmanın birçok nedeni vardır. Başlıca nedeni, bilinçsiz tüketim ve petrol gibi fosil yakıtların çokça kullanılmasıdır. Fabrika bacalarında filtre kullanılmaması, yeşil alanların yok edilmesi, her şeyden fazla fazla tüketilmesi, geri dönüşüm konusundaki bilincin ya da hassasiyetin yetersiz olması, toplu taşıma araçlarına rağbetin az olmasıdır (Ö11).

Tablo ...'ya göre, küresel ısınmaya yol açan doğal nedenler ise; *güneşin etkisi* ($f=2$) ve *dünyanın hareketleri* ($f=2$) olarak belirlenmiştir. Aşağıda bu konuda görüş bildiren öğrenci ifadeleri sunulmuştur:

Dünyanın hareketleri, güneşin etkisi gibi insanların elinde olmayan doğal nedenler var... (Ö6)

... Bir de doğal nedenler var insanlar olarak bizim elimizde olmayan güneşin etkisi ve dünyanın hareketleri gibi (Ö12).

Küresel ısınmanın nedenlerine yönelik bulguları özetlemek gerekirse, ön görüşmelerde öğrencilerin konuya ilişkin olarak yedi farklı toplam 16 tane doğru insan kaynaklı neden saydıkları, verilen üç örneğin ise yanlış olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, ön görüşmelerde üç öğrenci küresel ısınmanın nedenlerine yönelik sorulan soruyu cevapsız bırakmıştır. Son görüşmelerde ise öğrenciler küresel ısınmanın nedenlerine yönelik olarak 14 farklı toplam 54 tane doğru örnek vermişler ve verdikleri örnekleri insan kaynaklı nedenler ve doğal nedenler olarak ayırt etmişlerdir. Son görüşmelerde konuyla ilgili soruyu yanlış cevaplayan ya da cevapsız bırakan öğrenci olmamıştır. Sonuç olarak küresel ısınmanın nedenleri konusunda farkındalık gelişiminin yaşandığı söylenebilir.

Küresel Isınmanın Etkilerine İlişkin Farkındalık Gelişimine Yönelik Bulgular

Yapılan görüşmelerde öğrencilere küresel ısınmanın ne gibi etkilerinin olacağı sorulmuş, verilen cevaplar doğrultusunda toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Ön ve son görüşmeler sonucu edinilen bulgular Tablo 26’da yer almaktadır.

Tablo 26

Öğrencilerin Küresel Isınmanın Etkilerine Yönelik Algılarına İlişkin Ön ve Son Görüşme Bulguları

Tema	Kod	Ön Gör.	Son Gör.
		f	f
Ekolojik Değişim	Buzulların erimesi	2	10
	İklim değişikliği	2	8
	Deniz seviyesinde değişiklik	2	7
	Seller	1	7
	Şiddetli kuraklıklar	6	7
	Su kıtlığı	-	4
	Sıcaklık değişimi	4	4
	Yağmurların azalması	1	2
	Kasırgalar	-	2
	Fırtınalar	-	2
	Doğal afetlerin artması	-	2
	Çölleşme	1	1
	Toprak kayıpları	1	1
	Yangınlar	1	1
	Hava kirliliği	-	1
Biyolojik Çeşitlilikte Değişim	Bitki ve hayvan türlerinde azalma/tükenme	4	6
	Dünya hayatının tehlikeye girmesi	-	3
Sağlıkta değişim	Hastalıkların çoğalması	1	5
	Psikolojik Rahatsızlıklar	-	2
	Beslenme yetersizliği	1	-
Tarım ve Hayvancılıkta Değişim	Tarımsal verimin azalması	-	6
Toplumsal Değişim	Göç artışı	-	3
	İşsizlik artışı	-	1
Toplam		27	85

Tablo 26 incelendiğinde, ön görüşmelerde küresel ısınmanın etkilerine yönelik olarak; *ekolojik değişim*, *biyolojik çeşitlilikteki değişim* ve *sağlıktaki değişim* olmak üzere

üç farklı temaya ulaşıldığı görülmektedir. Ekolojik değişim temasında altında yer alan kodlar; *şiddetli kuraklıklar* ($f=6$), *sıcaklık artışı* ($f=4$), *buzulların erimesi* ($f=2$), *iklim değişikliği* ($f=2$), *deniz seviyesinde değişiklik* ($f=2$), *seller/ taşkınlar* ($f=1$), *yağmurların azalması* ($f=1$), *çölleşme* ($f=1$), *toprak kayıpları* ($f=1$) ve *yangınlar* ($f=1$) olarak belirlenmiştir. Bu tema altında görüş belirten öğrencilerden bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Dünyamızda atmosfer ortamı daralacak ve sıcaklığın yükselmesinden dolayı dünyanın her yerinde yangınlar meydana gelecektir, sebepsiz yangınlar...(Ö7).

Buzullar eriyor, deniz suyu seviyesi yükseliyor ve denize kıyısı olan ülkelerde toprak kayıpları meydana geliyor. Mesela ülkemizde doğru dürüst bir kış yaşanmadı. Bu küresel ısınmaya bir örnektir (Ö9).

İklimlerin değişmesine ve kuraklığa neden olacaktır (Ö11).

Ön görüşme bulgularına göre, biyolojik çeşitlilikteki değişim; bitki ve hayvan türlerinde azalma/tükenme ($f=4$) şeklinde kodlanmıştır. Örneğin Ö2 bu konudaki görüşlerini şu şekilde açıklamıştır: “Hayvanlarda göç, üreme gibi belli dönem ve belli hava koşullarında olması gereken doğal olaylar, küresel ısınma nedeni ile bozulmakta. Bir süre sonra hem hayvan hem de bitki türlerinde azalma, hatta tümüyle yok olma tehlikesi var. Bu durum dünyadaki insan yaşamının da kötü etkileneceğinin işaretidir.”

Sağlıktaki değişim ise; *hastalıkların çoğalması* ($f=1$) ve *beslenme yetersizliği* ($f=1$) bağlamında açıklanmıştır. Konuya ilişkin örnek bir alıntı şu şekildedir: “Küresel ısınma sebebiyle yazların kurak geçmesinin sağlık yönünden beslenme yönünden olumsuz etkileri olacaktır. Çoğu yiyecek yetişmeyecek, onların yerine ilaç takviyesi alınacak, beslenmemiz ve sağlığımız da bu durumdan etkilenecektir (Ö10).”

Tablo 26’ya göre, son görüşmelerde küresel ısınmanın etkilerine yönelik olarak; *ekolojik değişim*, *biyolojik çeşitlilikte değişim*, *sağlıkta değişim*, *tarım ve hayvancılıkta değişim* ve *toplumsal değişim* olmak üzere beş farklı temaya ulaşıldığı görülmektedir. Ekolojik değişim temasında oluşturan kodlar sıklık sırasına göre; *buzulların erimesi* ($f=10$), *iklim değişikliği* ($f=8$), *deniz seviyesinde yükselme* ($f=7$), *seller* ($f=7$), *şiddetli kuraklıklar* ($f=7$), *su kıtlığı* ($f=4$), *sıcaklık değişimi* ($f=4$), *yağmurların azalması* ($f=2$), *kasırgalar* ($f=2$), *fırtınalar* ($f=2$), *doğal afetlerin artması* ($f=2$), *çölleşme* ($f=1$), *toprak kayıpları* ($f=1$), *yangınlar* ($f=1$) ve *hava kirliliği* ($f=1$) olarak belirlenmiştir. Aşağıda bu temaya yönelik öğrenci görüşlerinden birkaç alıntıya yer verilmiştir:

Günümüzde etkileri görüliüyor zaten, ilerde bunlar artarak şiddetlenecektir. (Örnek verebilir misin bu etkilere?) Yazın da kışın da sokağa çıkamaz olduk ya çok sıcak ya da buz gibi soğuk. İlkbahar ve sonbahar mevsimleri neredeyse yaşanmıyor gibi, sadece bir iki hafta ılıman bir hava oluyor, sonra yine ya soğuktan ya da sıcaktan şikayetleniyoruz. Eskiden bu kadar çok muydu bilmiyorum, haberlerde tsunamiler, seller, fırtınalar daha çok gözüme çarpar oldu son zamanlarda. Tam tersi kuraklıkların ve yangınların artacağı da söyleniyor (Ö7).

Mevsimlerin zamanında yaşanamaması; dünyanın bazı yerlerinde aşırı kuraklık, bazı yerlerinde de aşırı sel baskınlarının yaşanması; buz kitlelerinin erimesi, deniz seviyesinin yükselmesi (Ö8).

Kuraklık, su kaynaklarının azalması, mevsim sıcaklıklarında değişiklikler olması- olması gerekenden bazen yumuşak, bazen sert olması, buzulların erimesi (Ö9).

Buzulların eriyip, deniz seviyesinin yükselmesine; susuzluğun artmasına; iklim değişikliklerine; kısaca dünyanın dengesinin bozulmasına yol açacaktır (Ö12).

Tablo 26'ya göre, biyolojik çeşitlilikteki değişim temasında; *bitki ve hayvan türlerinde azalma ya da tamamen yok olma (f=6)* ve *dünya hayatının tehlikeye girmesi (f=3)* olmak üzere iki kodun yer aldığı görülmektedir. Aşağıda bu kodlara ilişkin bir alıntı sunulmuştur.

... Ayrıca küresel ısınma sonucunda bundan etkilenen bölgelerdeki bitki ve hayvanların da yok olması söz konusu olabilir (Ö1).

Sağlıkta değişim temasında, *hastalıkların çoğalması (f=5)* ve *psikolojik rahatsızlıklar (f=2)* yer almaktadır. Aşağıda öğrencilerin bu temaya yönelik açıklamalarından iki alıntı yer almaktadır:

... Tüm bunlar insanların psikolojilerini bozabilir ve daha kolay hastalanmalarına sebep olabilir (Ö3).

Aşırı sıcaklar gelişmemiş ya da az gelişmiş ülkelerde hastalıkların oluşumuna ve yayılmasına da sebebiyet verebilir. Bu yüzden toplu ölümler olabilir. Kısaca dünya daha da az yaşanılabilir bir yer olacak gibi (Ö6).

Tarım ve hayvancılıkta değişim teması altında *tarımsal verimin azalması* ($f=6$) kodu yer almakta iken; toplumsal değişim kategorisi *göç* ($f=3$) ve *işsizlik* ($f=1$) kodlarını içermektedir. Konuya ilişkin örnek alıntılar şu şekildedir:

... Yağışların azalması sonucu kuraklık artacak -bu da ..., tarımsal verimin azalmasına ve daha verimli topraklara insanların göç etmesine neden olabilir, (Ö3).

Buzulların erimesi sonucu suyun yükselmesi, bazı bölgelerde kuraklığın artması, bazılarında sel baskınlarının oluşması, tarımsal faaliyetlerin bu dengesizliklerden dolayı sekteye uğraması ve insanların işsiz kalması, ... (Ö4).

... su sıkıntısı ve buna bağlı olarak göçler başlar, iklim düzensizlikleri artarak devam eder, yağış miktarında azalma görülebilir, bu da tarımı olumsuz etkiler (Ö11).

Küresel ısınmanın etkilerine yönelik bulgular incelendiğinde, ön görüşmelerde öğrencilerin ekolojik değişim, biyoçeşitlilikteki değişim ve sağlıktaki değişim temalarına yönelik 13 farklı, toplamda 27 örnek verdikleri görülmektedir. Son görüşmelerde ise ön görüşmelerde ortaya çıkan üç temaya ek olarak, tarımsal verimin azalması gibi tarım ve hayvancılıktaki değişime ve göç ve işsizlik gibi toplumsal değişime yönelik örnekler de verilmiştir. Son görüşmelerde küresel ısınmanın etkilerine yönelik beş tema çerçevesinde 22 farklı, toplam 85 örnek verilmiştir. Verilen örnekler nicelik ve nitelik açısından değerlendirildiğinde, küresel ısınmaya yönelik yapılan uygulamalarla öğrencilerin küresel ısınmanın etkilerine ilişkin farkındalık düzeylerinin olumlu yönde geliştiği söylenebilir.

Küresel Isınma ile Mücadeleye İlişkin Farkındalık Gelişimine Yönelik Bulgular

Yapılan görüşmelerde öğrencilere küresel ısınmaya yönelik ne gibi önlemlerin alınabileceği sorulmuş, verilen cevaplar doğrultusunda toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Ön ve son görüşmeler sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Öğrencilerin Küresel Isınma ile Mücadelede Alınabilecek Önlemlere Yönelik Algılarına İlişkin Ön ve Son Görüşme Bulguları

Tema	Kod	Ön Gör.	Son Gör.
		f	f
Bireysel Önlemler	Ağaçlandırma yapma	1	8
	Bisiklet/Toplu taşıma kullanımını artırma/Yürüyüş	1	7
	Enerji tüketiminde israftan kaçınma	5	7
	Fosil yakıt tüketimini sınırlama	2	6
	Gereksiz tüketimden kaçınma /İsraf etmeme	-	4
	Geri dönüşüm yapma	1	4
	Enerji tasarruflu elektronik cihazlar kullanma	1	1
	Ev izolasyonu yaptırma		1
	Çevre dostu ürünler kullanma	1	1
	Doğal yaşama dönüş yapma	1	-
	Kozmetik ürünlerin tüketimini azaltma	1	-
Yasal Önlemler	Yenilenebilir temiz enerji kullanımını teşvik etme	3	7
	Sera etkisine yol açabilecek gazların kullanımının sınırlandırılması	1	2
	Fabrikaların denetlenmesi	2	2
	Araçların egzozlarına filtre takılması.	1	1
	Araç sayısının sınırlandırılması	1	-
	Daha az nükleer santral yapılması	1	-
Toplumsal Önlemler	Bireyleri bilinçlendirecek eğitimler verme	-	2
	İnsanları bilinçlendirici kamu spotları hazırlatma	-	1
	Hükümetlerin sivil toplum örgütleriyle iş birliği yapması	-	1
Toplam		23	55

Tablo 27 incelendiğinde küresel ısınma ile mücadelede alınabilecek önlemler konusunda ön görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda *bireysel önlemler* ve *yasal önlemler* olmak üzere iki temel tema tespit edilmiştir. Bunlar, bireysel önlemler bağlamında; *su tüketiminde israftan kaçınma* ($f=3$), *elektrik tüketiminde israftan kaçınma* ($f=2$), *fosil yakıt tüketimi sınırlama* ($f=2$), *enerji tasarruflu elektronik cihazlar kullanma* ($f=1$), *ağaçlandırma yapma* ($f=1$), *kozmetik ürünlerin tüketimi azaltma* ($f=1$), *bisiklet kullanımı artırma* ($f=1$), *doğal yaşama dönüş* ($f=1$), *çevre dostu ürünler kullanma* ($f=1$) ve *geri dönüşüm yapmadır* ($f=1$). Yasal önlemler bağlamında ise; *yenilenebilir temiz enerji kullanımını teşvik etme* ($f=3$), *fabrikaların denetlenmesi* ($f=2$), *sera etkisi*

yapabilecek gazların kullanımı sınırlandırılması ($f=1$), araçların egzoz salınımının azaltılması ($f=1$), araç sayısı sınırlandırma ($f=1$) ve daha az nükleer santral yapılmasıdır ($f=1$). Aşağıda, öğrencilerin küresel ısınma ile mücadelede alınabilecek önlemlere ilişkin açıklamalarından birkaç alıntı sunulmuştur:

Enerji kaynakları sürdürülebilir olmalı, sera etkisi yapabilecek gazların kullanımı sınırlandırılabilir ya da bu gazların ortaya çıkmasına neden olan faktörler konusunda tedbir alınabilir. Daha çok ceviz ağacı dikilebilir; ozonu onaran gaz üreten tek ağaç olduğu için (Ö2).

Doğal dengeyi bozmayacak ürünler üretmek, güneş enerjisinden yararlanmak ve daha çok rüzgar tribünü ve daha az nükleer santral yapmalıyız. Ulaşım için araba yerine bisiklet kullanmalıyız (Ö5).

Fabrikalar daha çok denetlenebilir, arabaların muayene sırasında havaya verdikleri karbondioksit en aza indirilebilir, insanlar elektrik ve su kullanımı konusunda daha çok bilinçlendirilebilir (Ö10).

Çevreye daha az zarar vermeliyiz, geri dönüşüm maddelerini çöpe atmamalıyız. Egzoz gazlarını azaltarak, ağaç dikerek önlemler alınabilir (Ö11).

Ön görüşmelerde elde edilen ve yukarıda açıklanan bulguların yanı sıra görüşmelerde küresel ısınma ile mücadele konusunda iki öğrenci konuya ilişkin bilgi sahibi olmadığını ifade ederken, bir öğrencinin “... Sera gazı kullanılmamalıdır... (Ö1)” şeklinde bir öneride bulunduğu gözlemlenmiştir. Bu durum küresel ısınma konusunda, bazı öğrencilerin kavram yanılgıları yaşadığına işaret etmektedir.

Uygulama sonrası gerçekleştirilen son görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda ise bireysel önlemler, yasal önlemler ve toplumsal önlemler olmak üzere üç temaya ulaşılmıştır. Bireysel önlemler temasında ağaçlandırma yapma ($f=8$), bisiklet / toplu taşıma kullanımını artırma / yürüyüş yapma ($f=7$), enerji tüketiminde israftan kaçınma ($f=7$), fosil yakıt tüketimini sınırlama ($f=6$), gereksiz tüketimden kaçınma / israf etmeme ($f=4$), geri dönüşüm yapma ($f=4$), enerji tasarruflu elektronik cihazlar kullanma ($f=1$), ev izolasyonu yaptırma ($f=1$) ve çevre dostu ürünler kullanma ($f=1$) kodları yer almaktadır. Yasal önlemler temasında yer alan kodlar, yenilenebilir temiz enerji kullanımını teşvik etme ($f=7$), sera etkisi yapabilecek gazların kullanımının sınırlandırılması ($f=2$), fabrikaların denetlenmesi ($f=2$) ve araçların egzozlarına filtre takılması ($f=1$) şeklindedir. Toplumsal önlemler temasında ise bireyleri bilinçlendirecek

eğitimler verme (f=2), insanları bilinçlendirici kamu spotları hazırlatma (f=1) ve hükümetlerin sivil toplum örgütleriyle iş birliği yapması (f=1) kodları yer almaktadır. Son görüşmelerde öğrencilerin, küresel ısınma konusunda alınabilecek önlemlerle ilgili açıklamalarından yapılan doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Fabrika bacalarına filtreleme, araçların egzozlarına filtre gibi karbon salınımını azaltıcı önlemler alınarak, yüksek miktarda ağaçlandırma yapılarak küresel ısınma ile mücadele edilebileceğini düşünüyorum. Ayrıca TEMA gibi kuruluşların arttırılarak daha küçük yaşlardan bireylere bu bilincin aşılması gerektiğine inanıyorum (Ö1).

Fosil yakıtlar yerine, temiz ve yenilenebilir enerji kaynakları kullanılabilir. Rüzgâr, güneş, hidroelektrik, geri dönüşümden elde edilen enerjiler gibi. Kloroflorokarbon kullanımı azaltılabilir. Toplu taşıma araçları, bisikletler kullanılabilir. Fabrikalarda filtre sistemi ile atmosfere kirli gaz salınımı önlenir. Ağaçlandırma artırılıp, ormansızlaşma önlenmeli (Ö2).

Çevreyi daha az kirleten yakıtları kullanmakla işe başlayabiliriz. Enerji tüketiminde de çok israf var, gereksiz yere elektriği, suyu bolca kullanıyoruz, bunu da azaltmalıyız. Geri dönüşümden imal edilmiş ürünleri satın alırsak da yine enerji tasarrufuna katkıda bulunmuş oluruz. Tüketici geri dönüşümden yapılan ürünü talep ederse, daha fazla üretici de o alana yönelir, arz-talep meselesi (Ö3). Öncelikle hükümetler ve ilgili bakanlıklar bu konuda insanları bilinçlendirici kamu spotları hazırlatabilirler ve sivil toplum örgütleriyle iş birliği yapabilirler. Daha pahalıya mâl olsa bile yenilenebilir enerji kaynaklarına yatırım yapmalılar. İnsanlarda bu konuda bir bilinç oluşunca da herkes kendi payına düşeni yapacaktır. Gereksiz tüketimi azaltmak, enerji tasarrufuna yönelmek, yeşili korumak ve çevreyi daha fazla ağaçlandırmak bunlar arasında yer alabilir (Ö6). Geri dönüşüm konusunda insanlar eskisine göre daha bilinçli, bu çok güzel. Ama bu bilinç daha da artırılabilir. Yetkililer bu konuda ve yenilenebilir enerji kaynaklarını kullanma konusunda daha hassas davranmalı. Fosil yakıtlar küresel ısınma konusunda çok olumsuz etkiye sahip. Daha fazla tüketim yerine daha fazla geri dönüşüm desteklenmeli (Ö7).

Yetkililer; geri dönüşüm konusunda insanları bilinçlendirilebilir, rüzgâr ve güneş enerjisi gibi yenilenebilir enerji kaynaklarından daha fazla yararlanabilir, insanları toplu taşıma kullanımına teşvik edilebilir. Bireysel olarak; ihtiyacımız

olmayan eşyaları ve yiyecek-içecekleri almayarak, daha az sıcak su kullanarak, toplu taşıma kullanarak, ağaç dikerek katkıda bulunabiliriz (Ö10).

Küresel ısınma konusunda alınabilecek önlemlere yönelik bulgular incelendiğinde, ön görüşmelerde öğrencilerin bireysel önlemlere yönelik 10 farklı toplamda 14, yasal önlemlere ilişkin olarak ise altı farklı toplam dokuz öneride bulundukları görülmektedir. Son görüşmelerde ise ön görüşmelerde yer almayan toplumsal önlemler temasında üç farklı toplam dört öneri ürettikleri, bireysel önlemlerin sayısını 39'a, yasal önlemlerin sayısını ise 12'ye çıkararak toplam öneri sayısını 55'e yükselttikleri belirlenmiştir. Dolayısıyla, derste küresel ısınmaya yönelik yapılan uygulamaların öğrencilerin küresel ısınmaya karşı alınabilecek önlemlere ilişkin farkındalık düzeylerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Küresel Isınma ile Mücadelede Alınan Önlemlere İlişkin Farkındalık Gelişimine Yönelik Bulgular

Görüşmelerde öğrencilerden dünyada ve ülkemizde küresel ısınma ile mücadelede gerekli önlemlerin alınıp alınmadığı konusundaki düşünceleri sorulmuştur. Ön ve son görüşmeler sonucu ulaşılan katılımcı söylemlerinin analizi Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28

Öğrencilerin Küresel Isınma ile Mücadelede Alınan Önlemlere Yönelik Algılarına İlişkin Ön ve Son Görüşme Bulguları

Tema	Kod	Ön Gör.	Son Gör.
		f	f
Evet, ancak yetersiz	Kyoto protokolü	-	7
	Etkilerinin hala hissediliyor olması	-	3
	Yenilenebilir enerji üretiminin az olması	-	2
	Çevreci sivil toplum kuruluşları (Greenpeace, vb)	-	2
	Doğal gaz ve elektrikle çalışan araçlar	1	-
	Tıbbi atık merkezleri	1	-
Hayır	Bilinçsizlik, duyarsızlık ve ilgisizlik	4	3
	Etkilerinin hala hissediliyor olması	2	-
	Ormansızlaşma	1	2
	Sanayileşme / kentleşme	-	1
	Kozmetiklerin yaygın kullanımı	-	1
	Trafikte yer alan araç sayısındaki artış	-	1
	Yetersiz geri dönüşüm	-	1
	Bitki ve hayvan türlerindeki kayıplar	1	1
	İklim değişikliği	-	1
	Çölleşme	-	1
	Su kıtlığı	-	1
	Buzulların erimesi	-	1
	Deniz seviyesinin yükselmesi	-	1
	Sıcaklık artışı	-	1
	İsraf	2	1
	Yenilenebilir enerji üretiminin yetersiz olması	-	1
	Fosil yakıtların yaygın kullanımı	1	-
	Zararlı gazların salınımı	1	-
Toplam		14	32

Tablo 28 'e göre ön ve son görüşmelerde küresel ısınma ile mücadelede alınan önlemlere yönelik ulaşılan bulgular doğrultusunda *evet ancak yetersiz* ve *hayır* kategorilerine ulaşılmıştır. Ön görüşmelerde küresel ısınma ile mücadelede önlem alındığını ancak alınan önlemlerin yetersiz kaldığını düşünen bir öğrenci cevabının gerekçesini şu şekilde açıklamıştır:

Tam olarak değil ama doğal gaz ve elektrikle çalışan araçlar, tıbbi atık merkezleri küresel ısınmaya karşı mücadeleye yönelik çalışmalardır, ama hala tam olarak bir çözüm bulunduğu inanmıyorum (Ö7).

Ön görüşmelerde küresel ısınma ile mücadelede gerekli önlemlerin alınmadığını düşünen öğrenciler bu düşüncelerini; *bilinçsizlik, duyarlılık ve ilgisizlik (f=4), küresel ısınmanın etkilerinin hala hissediliyor olması (f=2), israf (f=2), ormansızlaşma (f=1), bitki ve hayvan türlerindeki kayıplar (f=1), fosil yakıtların yaygın kullanımı (f=1) ve zararlı gazların salınımı (f=1)* ile gerekçelendirmişlerdir. Konuyu örneklemesi bakımından aşağıda birkaç alıntı yer almaktadır:

Dünya hakkında bilgi sahibi değilim. Yalnız ülkemiz küresel ısınma ile ilgili hiçbir önlem almıyor. Hala kömürlü sobalar ülkemizin her yerinde kullanılmaya devam ediyor. Elektrikten ve sudan her şekilde israf yapılıyor. Atmosferi etkileyecek bütün zararlı maddeler insanlar tarafından hala kullanılıyor. Bu konu hakkında insanlara yeterli derecede bilgilendirme yapılmıyor (Ö1).

Hayır. Özellikle ülkemizde, Adana'da her evde 3 klima, 4 klima kullanılıyor. Bunca ağaç kesiliyor. Ve biliyorum ki zarar vermeden çözüm bulunabilir. Maalesef ülkemizde böyle bir şey yok (Ö2).

Gerekli önlemlerin alındığını göremiyorum. Yaşadığım çevre sebebiyle değişen hiçbir şeyin olmadığını, insanların bilinçlendirilmediğini, bu sebeple küresel ısınmanın daha çok artacağını düşünüyorum. Gerekli önlemler alınsaydı, çevremizden görmemiz gerekirdi ama farklılık olmadığını görüyorum (Ö10).

Küresel ısınma ile mücadelede gerekli önlemler alındığını düşünmüyorum. Çünkü küresel ısınmanın etkilerini hissediyoruz (Ö11).

Ön görüşmelerde üç öğrenci ise konuya ilişkin bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Uygulamalar sonrası yapılan görüşmelerde öğrenci söylemlerinin analizi neticesinde, “evet ancak yetersiz” kategorisinde alınan önlemlere ilişkin olarak Kyoto Protokolü (f=7) ve Çevreci sivil toplum kuruluşları (Greenpeace, vb) (f=2) örnek gösterilirken; alınan önlemlerin yetersiz kalma gerekçeleri ise küresel ısınmanın etkilerinin hala hissediliyor olması (f=3) ve yenilenebilir enerji üretiminin yetersiz olmasıdır (f=2). Konuya ilişkin birkaç alıntı şu şekildedir:

Yeterince değil. Bununla ilgili birkaç ülkede yapılan güzel uygulamalar var - Kyoto Protokolü gibi- fakat asla yeterli değil. Bu ülkemiz için de geçerli. Rüzgâr ve güneşten elde edilecek enerjiler için ülkemiz kaynak yönünden zengin olmasına rağmen kullanılan bölümü çok az (Ö2).

Ülkemiz güneşi ve rüzgârı bol olan bir ülke. Rüzgâr ve güneş enerjisi üretimi daha fazla olabilirdi ama pahalı olduğu için sanırım olmuyor. Dünyada bazı ülkeler arasında Kyoto protokolü imzalanmış ama ben bu konuda geleceğe dair ümitli değilim (Ö4).

Dünyada bu konuyla ilgili bazı girişimler olduğunu biliyorum, Kyoto protokolü gibi. Greenpeace örgütü de çevrenin korunması için faaliyet gösteren bir örgüt. Ama bunların yeterli olduğunu düşünmüyorum. Çünkü küresel ısınmanın etkilerini hala açıkça görebiliyoruz (Ö8).

Tablo 28 son görüşmelerde öğrencilerden bazılarının küresel ısınma ile mücadelede gerekli önlemlerin alınmadığını düşündüklerini ortaya koymaktadır. Katılımcıların bu konudaki gerekçeleri ise; bilinçsizlik, duyarsızlık ve ilgisizlik ormansızlaşma, sanayileşme / kentleşme, kozmetiklerin yaygın kullanımı, trafikte yer alan araç sayısındaki artış, yetersiz geri dönüşüm, hayvan türlerindeki kayıplar, iklim değişikliği, çölleşme, su kıtlığı, buzulların erimesi, deniz seviyesinin yükselmesi, sıcaklık artışı, konuya karşı ilgisizlik, israf ve yenilenebilir enerji üretiminin az olmasıdır.

İnanmıyorum. Ülkemizde yeterli kadar ağaçlandırma yapılmadığı gibi hali hazırda bulunan yeşil alanların alışveriş merkezi, otel inşaatlarına kurban gittiğini üzülenek görmekteyiz. Ayrıca sanayileşmenin getirdiği bazı olumsuzluklar, kozmetik ürünlerinin kullanımındaki yüksek artış, trafikte yer alan araç sayısındaki artış bu mücadelenin en büyük engelleridir (Ö1).

İnanmıyorum çünkü her şey daha da kötüye gidiyor. Değil önlem almak, rant uğruna var olan ağaçları da yok ederek küresel ısınmaya katkıda bulunuyoruz (Ö3).

Ülkemizde ve dünyada küresel ısınma ile mücadelede gerekli önlemler alınmıyor çünkü her geçen gün dünya daha kötüye gidiyor. Geri dönüşüm kullanımı yetersiz. Hayvanların nesilleri tükeniyor. İklim değişiklikleri yaşanıyor. Toplum bu konuda duyarsız ve bilinçsiz. Sulak bölgeler bile çölleşiyor. Göller kuruyor, buzullar eriyor, deniz seviyesi yükseliyor. Araştırmalara göre sıcaklıklar artıyor (Ö10).

Küresel ısınma ile mücadelede alınabilecek önlemlere yönelik bulgular incelendiğinde, ön görüşmelerde öğrencilerin dünyada ve ülkemizde küresel ısınma ile mücadelede ulusal ve uluslararası düzeyde alınan önlemler konusunda somut bir örnek veremezlerken; son görüşmelerde Kyoto protokolü ve Greenpeace gibi dolaylı olarak ilişkili olan bazı diğer girişimleri örnek göstermişlerdir. Son görüşmelerde küresel ısınma ve iklim değişikliği konusunda mücadeleyi sağlamaya yönelik uluslararası tek çerçeve olan Kyoto Protokolü'ne yönelik farkındalık oluşumunun gerçekleştiği görülmektedir.

4.3. Öğrenci ve Araştırmacı Günlükleri Doğrultusunda Eylem Araştırması Sürecinin Genel Etkililiğine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında eylem araştırması sürecinin etkililiğinin belirlenerek sürecin yakından izlenebilmesi için çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda uygulamalar boyunca öğrenci günlüklerinden toplanan verilerin analizi ile eylem araştırması sürecinin etkililiğinin belirlenmesine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Bu bulgular araştırmacı günlüğü kayıtlarından elde edilen verilerle de karşılaştırılarak teyit edilmiştir. Etkinlikler süresince elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiş ve temamelli yaklaşıma göre düzenlenen İngilizce dersinin etkililiği; farkındalık gelişimi, dil gelişimi ve motivasyon temaları altında toplanmıştır. Bu bulgular Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29

Eylem Araştırması Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleriyle İlgili Bulgular

Tema	Kod
Farkındalık gelişimi	Farklılıklara saygı Toplumsal cinsiyet eşitliği Küresel ısınma
Dil gelişimi	Kelime hazinesi Temel dil becerileri
Motivasyon	Tema-temelli işlenen derse yönelik Dil öğrenimine yönelik Küresel sorunların çözümü konusunda adım atmaya yönelik Küresel sorunlar konusunda araştırma yapmaya yönelik

Tablo 29 incelendiğinde öğrenci görüşlerinden elde edilen bulguların *farkındalık gelişimi*, *dil gelişimi* ve *motivasyon* olarak üç tema altında toplandığı görülmektedir. Bunlardan farkındalık gelişimi temasına ilişkin bulgular incelendiğinde, farklılıklara saygı, toplumsal cinsiyet eşitliği ve küresel ısınma olmak üzere üç tür küresel soruna ilişkin farkındalık gelişiminin belirlendiği görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin günlüklerine uygulamalar süresince farklılıklara saygı, toplumsal cinsiyet eşitliği ve küresel ısınma ile ilgili farkındalık kazandıklarını ifade eden açıklamalar kaydettikleri belirlenmiştir. Eylem sürecinde de bu temalar ele alındığından bu beklenen bir durumdur. Bu nedenle eylem araştırması olarak uygulanan tema-temelli İngilizce öğretiminin, öğrencilerin küresel konulara ilişkin farkındalıklarını geliştirmedeki etkililiğine yönelik bulgular bu üç tema altında ele alınmıştır.

4.3.1. Eylem Araştırması Sürecinin Farklılıklara Saygı Teması Bağlamında Etkililiğine Yönelik Bulgular

Bunlardan eylem araştırması sürecinin farklılıklara saygı teması bağlamındaki etkililiğine yönelik öğrenci görüşleri Tablo 30’da yer almaktadır.

Tablo 30

*Eylem Araştırması Sürecinin Farklılıklara Saygı Teması Bağlamında Etkililiğine
Yönelik Öğrenci Görüşleri*

Farkındalık kazanımı	Frekans
Kendi önyargılarının farkına varma ve bunlardan vazgeçme	7
Farklılıklara zenginlik gözüyle bakma ve çeşitliliğin olumlu yönlerini görme	4
Genelleme yapmanın/kalıplaşmış yargılarda bulunmanın yanlışlığını fark etme	2
Başkalarını oldukları gibi kabul etme ve farklılıklarına saygı duyma	2
Farklılıklara rağmen herkesin özünde insan olmaktan kaynaklanan benzer özellikler taşıdığını fark etme	2
Farklılıklar konusunda yeterli bilinci / farkındalığı geliştirmemiş olduğunu fark etme	2
Sadece benzer özelliklere sahip olmanın olumsuzluklarını fark etme	1
Toplam	20

Tablo 30’da ifade edilen farkındalık kazanımlarına ilişkin öğrenci günlüklerinden örnek alıntılar şöyledir:

Farklı düşünce tarzına ve farklı görünüşe sahip insanların da tıpkı bizim gibi olduklarını öğrendim. Farklılıkların bizi mutlu edebileceğini ve herkes aynı olsaydı yaşamın çok daha sıkıcı olacağını öğrendim. İngilizce derslerini daha önce de bu şekilde görmüş olsaydım çok daha iyi olabilirdi (Ö2).

... İşlediğimiz tema açısından öğrendiğim en önemli şey ise; farklılıklarımızdan daha çok benzerliklerimizin olduğu. Yani tamam bir dereceye kadar farklılıklarımız var ama anladım ki bu insan ilişkilerinde çok da belirleyici bir nokta değilmiş. Sanırım bir şekilde bizden farklı olanı biz kafamızda bambaşka bir dünya yaşıyormuş gibi konumlandırıyoruz ve sanki farklı olandan biraz korkuyoruz. Oysa aslında pek çok da ortak noktamız varmış. Aslında mantıklı düşünen bir insanın rahatlıkla çıkarım yapacağı bir durum bu ama demek üzerinde yeterince düşünmemişiz bile (Ö5).

İnsanlar ten rengi, dil, din, ırk, aile yapısı gibi pek çok konuda dışarıdan bakıldığında birbirinden farklı özelliklere sahip gibi görünseler de, özünde herkes insan olmaktan kaynaklanan benzer özellikler taşır. Toplum ve kültürlere göre örf, adet ve değerler değişebilir. Bu farklılıkların zenginliğimiz olduğunu öğrendim (Ö9).

... Dersin teması ile ilgili olarak da, aslında farklılıklara saygı duyan biri olduğumu zannederken benim de bu konuda önyargılarım olduğunu gördüm, bizi biz yapan farklılıkların birbirimizle olan ilişkilerimizde olumsuz bir etkiye sahip olmaması gerektiğini çünkü hepimizin özünde insan olduğumuzu, farklılıklarımız kadar ortak noktalarımızın da olduğunu öğrendim. Diğer iki temayı işlemeyi de merakla bekliyorum, çünkü bu ders benim için gerçekten en sıra dışı ve zevkli İngilizce dersi oldu (Ö11).

Araştırmacı günlüklerinde de farklılıklara saygı temasıyla ilgili olarak farkındalık gelişimini teyit eden notlar tutulmuştur Araştırmacı günlüğünden farklılıklara saygı temasına yönelik farkındalık gelişimi ile ilgili bulguyu destekleyen alıntılar şu şekildedir:

Öğrenciler farklılıklara saygı temasının kültürel benzerlik ve farklılıklar alt temasında “Kültürel çeşitliliğin neden olumlu bir şey olduğunu açıklamak için kabarcıkları doldurun” ve “hepimizin aynı olduğu bir dünya hayal edin” etkinliklerine bu tema ile ilgili olarak öğrendikleri birçok şeyi yansıttılar. Öğrencilerin derse katılımlarını göz önünde bulundurduğumda ve çalışma yapraklarını incelediğimde etkinlik kazanımlarının farkındalıklarla ilgili boyutunun gerçekleştiğini söyleyebilirim.” (Farklılıklara saygı-İkinci alt tema)

Bugün dersimizi farklılıklara saygı temasının önyargılar ve klişeleştirme alt teması bağlamında işledik. Üçüncü haftamız olması dolayısıyla farklılıklara saygı konusunda öğrencilerin oldukça ilerleme kaydettiğini düşünüyorum. Bununla birlikte, bugün “tipik insanı tanımla” etkinliğinde öğrencilerin neredeyse tamamına yakını toplumun geneli tarafından sahip olunan önyargılar ve kalıplaşmış düşüncelerle alıştırmayı tamamladılar. Hakimlik mesleğini erkeklerle, öğretmenlik mesleğini kadınlarla, evsiz bir insanı sorun çıkarmakla, bir pop yıldızını eğlenceli bir hayata sahip olmakla, yaşlı bir insanı zor ve sıkıntılı bir hayat sürmekle, iş adamlarını önemli bir iş yapmakla vs eşleştirdiler. Ancak etkinliğin devam sorularını cevaplarırken tümevarımsal bir şekilde düşüncelerinin basmakalıplığı ve önyargılarla dolu olduğu üzerine farkındalığa vardılar ve aksi durumların da mümkün olduğu örnekler vermeye başladılar. Öz-eleştirilerini yapan öğrencilerin bu farkındalık gelişiminden dolayı son derece mutlu olduklarını gözlemledim...(Farklılıklara saygı-Üçüncü alt tema)

4.3.2. Eylem Araştırması Sürecinin Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Teması Bağlamında Etkililiğine Yönelik Bulgular

Uygulamalar süresince öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin farkındalık kazandıklarını belirten açıklamalar yaptıkları da gözlenmiştir. Tema temelli İngilizce öğretiminin uygulandığı eylem araştırması sürecinin toplumsal cinsiyet eşitliği teması bağlamındaki etkililiğine yönelik öğrenci görüşleri Tablo 31’de sunulmuştur:

Tablo 31

Tema Temelli İngilizce Öğretiminin Yapıldığı Eylem Araştırması Sürecinin Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Teması Bağlamındaki Etkililiğine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Farkındalık kazanımı	Frekans
Medyanın toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yayma ve sürdürme konusundaki olumsuz etkilerini fark etme ve medya tarafından empoze edilenlere eleştirel bir gözle bakabilme	5
Cinsiyete dayalı kalıplaşmış düşünceler konusunda kendi yanlışlarını fark etme ve düzeltme	5
Cinsiyete dayalı kalıplaşmış düşüncelerin zamanla cinsiyete dayalı şiddete yol açabileceğini fark etme	3
Ailede ve okulda alınan eğitimin toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yayma ve sürdürme konusundaki olumsuz etkilerini fark etme	3
Fiziksel şiddet dışındaki şiddet türleri hakkında farkındalık geliştirme	2
Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin gelişmiş ülke toplumları da dahil olmak üzere pek çok toplumda var olan bir sorun olduğunu fark etme	2
Cinsiyete dayalı kalıplaşmış düşüncelerin sadece kadınlar değil, erkekler üzerinde de baskıya yol açtığını fark etme	2
Toplam	22

Tablo 31’de belirtilen farkındalık kazanımlarına ilişkin öğrenci günlüklerinden örnek alıntılar şöyledir:

Sanırım öğrendiğim en önemli şey; medyanın toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki olumsuz etkileri. Daha önce hiç bu açıdan bakmamıştım. Bu konuyu eğitimsizlik ve cehalete bağlardım daha çok. Medya eğitilmiş insanlardan oluştuğuna göre, demek ki sadece bu değil. Ayrıca, bizzat kendimin de bu konuda son derece kalıplaşmış fikirlere sahip olduğumu öğrendim. Yaptığımız araştırmaların sonuçları bunu gösterdi (Ö3).

Ailemizin, aldığımız eğitimin, medyanın bu konudaki yanlış düşüncelerimizde etkili olduğunu öğrendim. Filmlerde, reklamlarda, dizilerde kadınlar ve erkeklerin gösteriliş şekilleri genelde hep aynı. Bunu şimdiye dek nedense hiç yadırgamamıştım. Kadınların gördüğü şiddet ve eziyetin yanında bunlar hafif kaçmış olabilir. Ama her şeyin bu tarz yanlış düşüncelerden başladığını, bunun ilerde daha büyük eşitsizliklere, şiddete, baskıya yol açabileceğini artık biliyorum (Ö4).

Şiddetin sadece fiziksel olmayabileceğini, şimdiye kadar şiddet olarak düşünmediğim bazı eylemlerin psikolojik, duygusal veya daha farklı şiddet türleri arasında yer aldığını öğrendim. Örneğin bana birisi hiç şiddete maruz kaldın mı diye sorsa; bu dersten önce “hayır” derdim. Ama bu derste başlıklarla tanımları eşleştirdiğimiz bir etkinlikte farklı şiddet türlerini gördük ve anladım ki ben hem ailemden, hem de eski erkek arkadaşımın şiddet görmüşüm. Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinde medyanın eşitsizliği destekleyici rolü de yine bende ters köşe yapan bir noktaydı. Sonuç olarak bu konuda ne kadar bilinçsiz olduğumu gördüm, en önemli şey de bu galiba (Ö5).

Toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda sadece bizim ülkemizin değil, gelişmiş ülkelerin dahi problemli olduğunu öğrendim. Örneğin, gelişmiş ülkelerde dahi kadına yönelik şiddetin olduğunu, kadın ve erkeklerin belirli mesleklere yönelindiğini, aynı işi yapsalar dahi erkeklerin daha çok kazandığını, eğitimin bu eşitsizlikler üzerinde yeterince etkili olamadığını öğrendim. Yetiştirilme tarzımız, medya tüm bu olanlarda etkiye sahip(Ö6).

Kendi kendimizi nasıl sınırladığımızı öğrendim. Duygusal durumlarımızdan seçtiğimiz mesleklere kadar... Bir de cinsiyetlere dayalı beklentilerden erkeklerin de mağdur olabileceğini hiç düşünmemiştim. Şimdi düşünüyorum da onların da işi çok zor, mesela benim abim hiçbir zaman bize üzüldüğünü belli etmez, belki de içinde ne fırtınalar kopuyordur ama zayıf görünmek istemez. Onlar da özgür hareket edemiyorlar. Bu da bu toplumsal baskıdan kaynaklanıyor bence(Ö9).

Toplumsal erkek ve kadınlarla ilgili beklentilerinin düşündüğümüz kadar önemsiz olmadığını, bunun ilerde şiddet gibi daha büyük problemlere yol açabileceğini öğrendim(Ö10).

Toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik farkındalık gelişimi konusundaki öğrenci günlüklerinde ifade edilen hususları teyit eden notlara araştırmacı günlüğünde de

rastlanmıştır. Araştırmacı günlüğünden konuya ilişkin alınan kesitlere bir örnek aşağıda verilmiştir:

Bugün çalışma yaprağı 12'deki etkinliği yaparken 'Erkek gibi davranmak' veya 'hanımefendi gibi davranmak' konusunda baskıya maruz kalınabilecek bazı durumlar örneklendirilirken bazı erkek öğrencilerden umulmadık bir katılım gördüm. Örneğin Murat, toplumsal baskı nedeniyle istediği halde pembe renk gömlek giyemediğinden, Koray da aynı nedenle küpe takmayı isteyip takamadığından bahsetti. Öğrencilerin artık toplumsal cinsiyet eşitliğini sadece kanun karşısındaki eşitlikle sınırlamayıp, toplum tarafından kadın ve erkeğe biçilen roller açısından da ele almaya başladıklarını ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin sadece kadınları değil, erkekleri de mağdur eden bir durum olarak algılamaya başladıkları görüyorum (Toplumsal cinsiyet eşitliği - Toplumsal cinsiyet rolleri ve klişeleştirme alt teması).

4.3.3. Eylem Araştırması Sürecinin Küresel Isınma Teması Bağlamında Etkililiğine Yönelik Bulgular

Öğrenci günlüklerinde eylem araştırması sürecinin öğrencilerde küresel ısınma konusundaki farkındalık gelişimine sağladığı katkılara ilişkin açıklamalar da tespit edilmiştir. Eylem araştırması sürecinin küresel ısınma teması bağlamındaki etkililiğine yönelik öğrenci görüşleri Tablo 32’de sunulmuştur:

Tablo 32

Eylem Araştırması Sürecinin Küresel Isınma Teması Bağlamındaki Etkililiğine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Farkındalık kazanımı	Frekans
Küresel ısınmanın tam olarak ne olduğu, nedenleri, sonuçları ve küresel ısınmaya karşı alınabilecek önlemler konusunda bilinçlenme	6
Küresel ısınma gibi sorunlarda birey olarak herkesin sorumluluk sahibi olduğu, küresel ısınmaya neden olduğu fikrinin gelişmesi	3
Küresel ısınmayı önlemek ya da etkilerini yavaşlatmak konusunda bireylerin sahip oldukları sorumluluklar konusunda bilinçlenme	2
Doğayı korumanın önemini daha iyi anlama	1
Toplam	12

Tablo 32’de belirtilen farkındalık kazanımlarına ilişkin öğrenci günlüklerinden kesitler aşağıda verilmiştir:

Küresel ısınmayı ne kadar bildiğimizi zannetsek de, bilmemiz gereken daha fazla şeyin olduğunu gösteren bir ders oldu. Küresel ısınmayı önlemek ya da etkilerini yavaşlatmak konusunda hepimizin sorumluluk sahibi olduğumuz fikri bende yer etti. Küresel ısınmanın günümüzdeki etkileri ve gelecekte karşılaşılabileceklerimiz konusunda bilgim arttı (Ö2).

Galiba en çok bu temada kendimi geliştirdim, çünkü konuyla ilgili hiçbir şey bilmiyordum, derste okuduğumuz parçalardan ve izlediğimiz videolardan sonra bunu fark ettim. Küresel ısınmanın tam olarak ne olduğunu öğrendim, sebeplerini, insanlar olarak bizim bundaki katkımızı, ne gibi tehlikelerle karşı karşıya olduğumuzu öğrendim (Ö7).

Küresel ısınma ile ilgili bildiğim her şeyi neredeyse bu derste öğrendim, bu konuda hiçbir şey bilmiyordum bunu da öğrendim (Ö9).

Araştırmacı günlüğünde, öğrenci günlüklerinde tespit edilen küresel ısınma konusundaki farkındalık gelişimine yönelik açıklamaları teyit edici ifadeler yer almaktadır. Araştırmacı günlüğünde küresel ısınmaya ilişkin farkındalık gelişimi ile ilgili olarak şu ifadeler yer almaktadır:

Öğrenciler artık küresel ısınmanın ne olduğu ile küresel ısınmanın sonuçlarını ayırt edebiliyorlar... Değerlendirme yaprağı 6’ya verdikleri cevaplar sera gibi

etkisi ile küresel ısınma arasındaki ilişkiyi anladıklarını gösteriyor (Küresel ısınma -Küresel Isınma nedir alt teması).

Öğrenciler küresel ısınmanın etkilerine örnekler verirken neredeyse otomatik olarak söyledikleri buzulların erimesi ve deniz seviyesinin yükselmesi gibi ekolojik etkilerin dışında, sağlıktaki ve toplumsal değişimdeki etkilerine de örnekler vermeye başladılar. Örneğin bir öğrenci tarımsal verimin azalacağını ve insanların daha verimli topraklara göç edeceğini belirtirken, başka bir öğrenci sıtma gibi bulaşıcı hastalıkların yaygınlaşma ihtimalinden bahsetti. Öğrenciler konunun farklı boyutlarını da görmeye başladılar (Küresel ısınma- Küresel ısınmanın nedenleri ve muhtemel etkileri alt teması).

4.3.4. Eylem Araştırması Sürecinin Öğrencilerin Temel Dil Becerilerindeki Gelişim Bakımından Etkililiğine Yönelik Bulgular

Öğrenci günlüklerinden elde edilen diğer bir bulgu, eylem araştırması sürecinin öğrencilerdeki dil gelişimi konusundaki etkisidir. Öğrenciler uygulamalar boyunca günlüklerine *kelime* ve *temel dil becerileri* ile ilgili gelişim gösterdiklerini ifade eden açıklamalar yapmışlardır. Öğrenciler kelime bilgilerindeki artışı tema-temelli yaklaşımla işlenen derslerde öğrendikleri kelimelerin daha akılda kalıcı olmasına bağlamışlardır. Diğer taraftan, öğrencilerin dört temel dil becerisi konusunda gelişim gösterdiklerini belirten yazılar da kaydettikleri gözlenmektedir. Bu duruma örnek açıklamalar şöyledir:

İngilizce derslerinin temalarla işlenmesinin dersi daha verimli hale getirdiğini düşünüyorum. Eskiden derste işlediğim kelimeler aklımda kalmazdı, şimdi temalarla işlenince daha çok aklımda kalıyor (Ö10).

Bu ders hem dilimizin gelişmesine hem de bu konuyla ilgili bilgiler edinmemize sebep oldu. Daha önce İngilizce derslerinde gördüğümüz kelimeleri çok geçmeden unutuyordum ama dersleri tema-temelli işlediğimizden beri daha çok aklımda kaldığını fark ettim. Okuma parçalarında gördüğümüz kelimeler videolarda da karşımıza çıktı, bu daha çok aklımızda kalmasını sağladı (Ö4).

Dersi bölümlere ayırarak işlemek benim açımdan olumlu sonuçlara sebep oldu çünkü konuları detaylı şekilde işledik. Gerek listening, gerek writing çeşitli video takviyeleriyle konuları hem daha iyi anlamaya hem de pekiştirmeye katkı sağladı. Konuların sadece anlatılması akılda çok fazla kalmayabiliyor, konular video ve

listening şeklinde desteklenince akılda kalıcılığı daha çok oluyor, konulara katılım ve istek daha çok artıyor. Normal hayatta pek fazla üzerinde durmadığımız çeşitli konuları İngilizce dersinde ele aldık. Tartışarak, videolar izleyerek, konuşarak farkındalığımız arttı. ... Bu derste öğrendiğim kelimeler çok çaba harcamadan aklımda kaldı mesela. Daha önceki İngilizce derslerine göre daha akılda kalıcı oldu (Ö 12).

İngilizce derslerinin tema temelli işlenmesinin bütün eğitim hayatım boyunca en keyif aldığım metod olduğunu söyleyebilirim. Ayrıca kelime dağarcığı, telaffuz, dinleme-anlama konularında daha hızlı gelişme kaydettiğimi fark ettim. Teşekkür ederim (Ö3).

Eylem araştırması süreci boyunca araştırmacı günlüğünde öğrencilerde temel dil becerileri gelişimi konusundaki açıklamalar öğrenci günlüklerindeki ifadeleri doğrular niteliktedir. Konu ile ilgili olarak araştırmacının günlüğünde tuttuğu notlara birkaç örnek şu şekildedir:

Öğrenciler okuma parçasını anlamakta zorlanmadılar, telefonlarından sözlük programlarını kullandıkları için derste telefon kullanmalarına izin veriyorum. Parçanın genel gidişatından anlamını tahmin edemedikleri kelimeler için yine sözlüğü kullandılar. Parçayı anlamada ve ilgili soruları cevaplamada başarılılardı (Farklılıklara Saygı-Kültürel benzerlik ve farklılıklar alt teması).

- *Sürecin başında çoğu öğrenci kelimeleri toparlayıp cümle kurmada oldukça zorlanıyorlardı. Artık konuşurken kelimeleri daha rahat bulup kafalarında toparlayıp cümle kurabiliyorlar. Yüzde yüz doğru cümle kurduklarını söylememem, çeşitli hatalar yapıyorlar ancak yanlış yapmaktan çekinmeden konuşmaya çalışmaları bile büyük başarı (Küresel ısınma- Küresel ısınmaya karşı alınabilecek önlemler alt teması).*

4.3.5. Eylem Araştırması Sürecinin Öğrencilerin Motivasyonu Üzerindeki Etkililiğine Yönelik Bulgular

Eylem araştırması sürecine ilişkin olarak öğrenci günlüklerindeki verilerden ulaşılan diğer bir kategori ise motivasyon olarak tespit edilmiştir. Bu kategoriyle ilgili olarak öğrenciler günlüklerine *tema-temelli yaklaşımla işlenen derse, dil öğrenmeye,*

küresel sorunların çözümü konusunda adım atmaya ve küresel sorunlar konusunda araştırma yapmaya yönelik motive olduklarını belirten açıklamalar yapmışlardır. Tema-temelli yaklaşımla işlenen İngilizce dersine yönelik motivasyon, ele alınan temaların ilgi çekici ve eğlenceli olması, özellikle konuşma becerilerini geliştirme konusundaki özgüven artışı ve derse katılımda artış olarak ifade edilmiştir. Bu konuyla ilgili öğrenci günlüklerinden örnek kayıtlar şöyledir:

... İngilizce dersinin tema-temelli işlenmesinin daha ilgi çekici olduğunu söyleyebilirim. Derslerin daha eğlenceli geçmesini sağlıyor ve daha akılda kalıcı oluyor. Yillardır İngilizce dersi alıp doğru düzgün öğrenemediğim için zaten öğrenemeyeceğim düşüncesiyle bu dersi geri plana atıyordum. Bu düşüncemden de vazgeçme kararı aldım. Aslında keyifli bir ders, çalışınca olabildiğini de gördüm. (Ö5)

... İngilizce dersleri kesinlikle bu şekilde işlenmeli. Bu bir dönemde gördüğüm İngilizce, toplam eğitim hayatım boyunca gördüğüm İngilizce derslerinden hem daha keyifli hem de daha etkili oldu (Ö7).

İşlenen konular içerisindeki eğlence, festivaller gibi konularda kendi adetlerimize olan benzerlik ve farklılıkları görmem sebebiyle derse olan ilgim arttı ... Sadece ben değil, diğer arkadaşlarımda da İngilizce konuşma çekingenliğinin kaybolduğunu gördüm. Sınıfta bu dersle en alakasız kişi bile derse katılmak istedi. Sadece bu dönem için değil, tüm yıl boyunca İngilizce dersini bu şekilde farklı sosyal konular etrafında işlemek isterdim (Ö 10).

Neden yıllarca İngilizce derslerini bu yaklaşımla işlemedik? Her şey çok daha farklı olabilirdi. (Ö11)

... Siz bize dönemin başında çeşitli sosyal konuların olduğu listeler dağıtmıştınız. Biz bunlarla ilgi bilgi sahibi olup olmadığımızı belirtmiştik, sonra da işlemek istediğimiz konuları işaretlemiştik. Keşke o listelerde yer alan konuları hep bu şekilde İngilizce derslerinde işlesek. Hem genel kültürümüz artıyor hem İngilizce öğreniyoruz. Ben derslerin bu şekilde işlenmesinden çok memnun kaldım (Ö12).

Öğrenci günlüklerinde tema-temelli işlenen İngilizce dersinin motivasyonu artırdığı konusunda yer alan ifadelere benzer bir şekilde, araştırmacı günlüğünde de işlenen derse karşı öğrenci motivasyonunu konu alan kesitler tespit edilmiştir. Söz konusu ifadelere birkaç örnek aşağıdaki gibidir:

Festivallerle ilgili video öğrencilerin çok ilgisini çekti. Video sonrası yaptığımız tartışmaya katılırken çok heyecanlı görünüyorlardı. Konuyu kendi kültürümüzdeki benzerlik ve farklılıklarla ilişkilendirdikleri için söyleyecek sözleri de çok oldu (Farklılıklara saygı- Kültürel benzerlik ve farklılıklar alt teması).

- *İkili çalışmalarda ve grup çalışmalarında artık herkes sorumluluğunu yerine getirmeye başladı, üstelik bunu isteyerek ve zevkle yaptıklarını gözlemliyorum (Toplumsal cinsiyet eşitliği- Toplumsal cinsiyet rolleri ve klişeleştirme alt teması). Öğrenciler 21. çalışma kâğıdındaki etkinliği yaparken söz almak için son derece isteklidirler. Daha önceki derslerde ilgisiz ve isteksiz davranan öğrenciler bile katılım gösterdi. İlginç ve güzel fikirler belirttiler (Küresel ısınma -Küresel ısınma nedir alt teması).*

Öğrenci günlüklerinde tema-temelli yaklaşıma göre işlenen İngilizce derslerinin derse yönelik motivasyonlarını arttırdığını ifade eden öğrenciler, bu motivasyonun genel olarak dil öğrenimine de yansıdığını belirten açıklamalarda bulunmuşlardır. Bu duruma örnek açıklamalar şu şekildedir:

İngilizce sorulara yeterince cevap veremediğimi fark ettiğim için İngilizce konuşma konusunda daha çok pratik yapmaya karar verdim (Ö8- Farklılıklara saygı).

Dil öğrenmenin aslında zor olmadığını, istenildiğinde ve üzerine koyulduğunda daha iyi sonuçlara varılacağına karar verdim. Bu kararımı sürdürmeyi hedefliyorum. İngilizce derslerinde konuşmaktan korkup, sessiz kalmaktan vazgeçtim. Yurt dışına çıkıp İngilizcemi geliştirme; yeni tanışacağım kişilerle iletişimde olup dil öğrenmeyi düşünüyorum. Yabancı dil öğrenmekten korkmamayı, aksine eğlenceli olduğunu düşünüyorum artık. (Ö10- Farklılıklara saygı).

İngilizceye daha çok çalışmaya başlamaya karar verdim, çünkü derse karşı motivasyonum arttı ve isteyince yapabildiğimi gördüm (Ö11-Farklılıklara saygı).

İngilizceye daha çok çalışmaya karar verdim ama bu dersten sonra ne olacak bilmiyorum. Şimdiye kadar hiçbir İngilizce hocası dersi bu şekilde işlemedi.

Okul bittiğinde başka bir yerden ders alsam yine eski sisteme döneceğiz. O da sıkıcı oluyor (Ö12-Toplumsal cinsiyet eşitliği).

Bu ders hem dilimizin gelişmesine hem de bu konuyla ilgili bilgiler edinmemize sebep oldu. Ayrıca, İngilizce dersinin benim için çok önemli bir ders olduğunu bu derslerimizden sonra daha iyi anladım. Bundan sonra İngilizceye daha çok çalışmayı düşünüyorum (Ö5- Küresel ısınma).

Öğrencilerde dil öğrenimi konusundaki motivasyon artışı hakkında araştırmacı günlüğünden alınan kesitler ise şu şekildedir:

Ders bitiminde aslında İngilizce öğrenmenin düşündükleri kadar zor olmadığını söylediler (Farklılıklara Saygı- Önyargılar ve basmakalıp düşünceler alt teması).

Bugün ders arasında iki öğrencinin küresel ısınmayı durdurma konusunda alınabilecek önlemler konusunda kendi aralarında İngilizce konuştuklarına şahit oldum, pratik yaptıklarını dile getirdiler (Küresel ısınma- Küresel ısınmaya karşı alınabilecek önlemler alt teması).

Öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgulara göre, çeşitli küresel sorunlar bağlamında tema-temelli yaklaşımla işlenen İngilizce dersi öğrencilerin ele alınan küresel sorunlara ilişkin farkındalığını artırarak küresel sorunların çözümü konusunda adım atmaya yönelik motivasyon geliştirmelerini de sağlamıştır. Bu konudaki motivasyon gelişiminin tespit edildiği açıklama örnekleri şu şekildedir:[]

Çevremde bilerek ya da bilmeyerek toplumsal cinsiyet eşitsizliğine neden olabilecek davranışlarda bulunanları uyarmakla işe başlayabileceğim kararını almamı sağladı... Toplumsal cinsiyet ayrımcılığı yapmadığımı düşünürdüm fakat yine de gözümünden kaçan küçük ayrıntılar olduğunu fark ettim ve bunları yapmamaya karar verdim. Yapanlar karşısında bazen sessiz kalmayı uygun görürdüm, artık hiçbir şekilde sessiz kalmamaya niyetliyim. Ben değilsem kim, şimdi değilse ne zaman? (Ö1- Toplumsal cinsiyet eşitliği)

Arkadaşlarımla görüşüp, biz neler yapabiliriz noktasında fikirler almayı düşünüyorum. Bu konuyla ilgili bir video da biz hazırlasak, bunu çok istiyorum.

Topluma bir faydamız olsun. Sadece kendimiz için yaşamayalım (Ö4- Toplumsal cinsiyet eşitliği).

Medyada izlediklerime karşı daha eleştirel olacağım. Sadece kendim değil, bu konuda etrafımdaki herkesi de bilinçlendireceğim. Teşekkür ederim. Biraz hırs yaptım galiba (Ö5 -Toplumsal cinsiyet eşitliği).

Şimdiye kadar hiç fiziksel şiddete maruz kalmadım ama farkında olmadan psikolojik ve duygusal şiddete maruz kalmışım. Bunu bilmiyordum. Bundan sona böyle bir şey yaşarsam buna boyun eğmemeyi düşünüyorum. Ayrıca bana bunu yapanı da yaptığının şiddet olduğu konusunda uyaracağım (Ö5-Toplumsal cinsiyet eşitliği).

Cinsiyete dayalı beklentilerimden ve kalıplaşmış düşüncelerimden vazgeçmeye karar verdim. Ben bu konuda kendimi bilinçli bir birey zannederdim, ama aslında benim de çok yanlış düşüncelerim olduğunu bu ders ile fark ettim. Derste işleştik örneğin; kadınlar ve erkeklerden toplum tarafından beklenen meslekler. Ben bu konuda tam olarak toplumun geneli gibi düşünüyormuşum. Bu yüzden kendimden her konuda bu kadar emin olmaktan da vazgeçmeye karar verdim. Kendimi de dahil olmak üzere artık daha çok sorgulayacağım (Ö2 -Toplumsal cinsiyet eşitliği).

Toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda medyaya daha eleştirel bir gözle bakmaya karar verdim. Aslında sadece bu konuda değil her konuda yapmalıyım galiba (Ö3- Toplumsal cinsiyet eşitliği).

Her türlü kalıplaşmış düşünceden vazgeçmeye karar verdim. Mesela meslekler konusunda benim de düşüncelerim toplumun geneline uyuyordu. Bu gibi düşüncelerden vazgeçeceğim (Ö3 -Toplumsal cinsiyet eşitliği).

Tüketim konusunda artık israftan etmekten vazgeçeceğim. Çevreyi olumsuz etkileyen ve küresel ısınmaya katkı sağlayan her şeyi daha az tüketeceğim (Ö2 - Küresel ısınma).

Bu dersle birlikte küresel ısınma ile insan faaliyetleri arasındaki ilişki konusunda bilincimin arttığını düşünüyorum. Bu nedenle bundan sonra, kendi adıma daha bilinçli davranacağım ve çevremdeki insanların da bilinçlenmesi konusunda elimden geleni yapacağım. Yakıtlar, atıklar, çöplerin ayrıştırılması, gereksiz ışıkların kapatılması gibi konularda daha duyarlı davranacağım ve aile ve arkadaş çevremi de bu konularda uyaracağım (Ö5- Küresel ısınma).

Eskiden de geri dönüşüme atılması gereken çöpleri ayrıştırıyorum. Geri dönüşüme katkıda bulunmaya devam edeceğim. Ulaşımda zorunluluktan toplu taşıma kullanıyordum. Bundan sonra, bunu zorunluluktan ziyade çevreye daha az zarar vermiş olmanın memnuniyetiyle yapmaya devam edeceğim (Ö6- Küresel ısınma).

Eylem araştırması süreci boyunca öğrencilerde küresel sorunların çözümü konusunda adım atmaya yönelik motivasyon artışı araştırmacı tarafından da gözlenen bir durumdur ve araştırmacı günlüğüne şu ifadelerle yansımıştır:

Bugün derste Avustralya'da kadınlara karşı şiddet konulu bir video izledik. Videoda cinsiyetçi normların, toplumsal yapıların, uygulamaların ve davranışların cinsiyete dayalı eşitsizliği normalleştirdiği ve bu eşitsizlikler ile kadına karşı şiddet arasındaki ilişki Avustralya özelinde anlatılıyordu. Video gösterimi öğrencileri hem çok meraklandırdı hem de son derece etkiledi. Neredeyse tüm öğrenciler video gösterimi sonrası düşüncelerini ifade etmek istedi. Barış “Biz de Türkiye’deki durumu anlatan buna benzer bir video hazırlayalım, araştırma yapıp gerekli verileri toplayalım, İngilizce olarak youtube’a yükleyelim, topluma bir faydamız olsun” dedi. ... Öğrencilerin bu konuda söyleyecekleri o kadar çok şey vardı ki, hepsine söz vermek istedim ve 20 dakika olarak planladığımız etkinlik 45 dakika boyunca devam etti. Öğrencilerin bu ilgisi beni de motive etti ve en çok zevk aldığım derslerden biri oldu. Bu dersle birlikte öğrencilerde farkındalık gelişiminin yanı sıra tutum gelişimi gözlediğimi de söyleyebilirim (Toplumsal cinsiyet eşitliği- Toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılık ve şiddet alt teması).

Öğrenci günlüklerinde öğrencilerin küresel sorunlar konusunda araştırma yapmaya yönelik motivasyon geliştirdiklerine ilişkin ifadeler tespit edilmiştir. Edinilen bulgulara göre, araştırma yapmaya yönelik motivasyon derste ele alınan sorunlarla ilgili olduğu gibi diğer küresel sorunlara ilişkin olarak da gelişmiştir. Bu konudaki ifade örnekleri aşağıda sunulmuştur:

Derste toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin şiddete yol açabileceği konusunda bir video izlemiştik. Ben eve gidince bu konuyla ilgili araştırmalar yaptım ve başka

videolar da izledim ve çok etkilendim. Ben kadın-erkek eşitliği konusunda eskiden de dikkatli biriydim, ama dikkatli olmayan insanları uyarma konusunda herhangi bir şey yapmıyordum. Bu konudaki pasifliğimden vazgeçmeye karar verdim. Etrafımdaki insanları da yanlış hareket ettikleri takdirde uyaracağım (Ö4- Toplumsal cinsiyet eşitliği).

Bu derste izlediğimiz videolarda gelişmiş ülkelerde de durumun pek parlak olmadığını görmüştük. Gelişmemiş ülkelerde durumun vahim olduğunu biliyordum ama gelişmiş ülkelerde de bu konu sıkıntı yaşandığını ben hiç düşünmemiştim. Şu aralar internetten yabancı tv programlarına bakmaya başladım. Önyargılar, kalıplaşmış düşünceler onlarda hangi boyutta, bizde hangi boyutta bunu keşfetmeye çalışıyorum (Ö6- Toplumsal cinsiyet eşitliği).

Bu ders küresel ısınma konusuyla ilgili olarak bende merak uyandırdı, eve gidince meraktan araştırma yapma isteği duydum. Dünyanın bu konuyla ilgili iyiye gitmediğini öğrendim ve küresel ısınma konusunda az sayıda ülkenin önlem aldığının farkına vardım (Ö4- Küresel ısınma).

Bu konu ile ilgili araştırmalar yapmaya karar verdim. Hatta dersten sonra başladım bile. İngilizce derslerinden sonra eve gidince internetten küresel ısınma konusu ile ilgili bilgiler okuyorum. Bu konu beni çok etkiledi ve ilgimi çekti. Tasarruf, temiz ve sürdürülebilir enerji, geri dönüşüm gibi konularda bilinç düzeyim arttı. Daha dikkatli ve hassas davranacağım bundan sonra (Ö7- Küresel ısınma).

İngilizce dersi kapsamında öğrenilebilecek güzel şeyler öğrendik, tabi ki daha fazla bilgi edinilebilir bu konuda ama bu dersin kapsamı dışında, ilgili başka bir derste olabilir bunlar. Bu ders bizde bu konuda bir araştırma yapma merakı uyandırdı çünkü ilgimizi çekti. Ben akşam evde küresel ısınma ile ilgili internetten araştırmalar yaptım, çeşitli bilgiler okudum. Okula geldiğimde arkadaşlarımdan bazılarının da aynı şeyi yapmış olduğunu yaptığımız sohbetlerde anladım (Ö5- Küresel ısınma).

Öğrencilerde küresel sorunlara ilişkin araştırma yapma konusundaki motivasyon gelişimi araştırmacı günlüğünde de ifade edilen bir bulgudur. Konuya ilişkin araştırmacı notlarından birkaç örnek aşağıda sunulmuştur:

...Nilüfer ise toplumsal cinsiyet eşitliği temasının derste ele alınmasından itibaren Türkiye'deki kadınların eğitim sağlık, istihdam gibi durumlarına yönelik araştırmalar yaptığından bahsetti... (Toplumsal cinsiyet eşitliği- Toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılık ve şiddet alt teması).

... Metin ve Kenan bir önceki derste okuma etkinliğinde üzerinde durduğumuz Kyoto protokolü ile ilgili evde araştırma yaptıklarından ve bu araştırma sonucu öğrendiklerinden bahsettiler...(Küresel ısınma- Küresel ısınmaya karşı alınabilecek önlemler alt teması).



BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu çalışmada içerik temelli dil öğretim yaklaşımının (İTDÖY) tema-temelli modeline göre düzenlenmiş bir İngilizce dersinin, meslek yüksekokulu ikinci sınıf öğrencilerinde dört temel dil becerisinin ve küresel konulara ilişkin farkındalığın nasıl geliştirilebileceği ve bu süreçte karşılaşılabilecek problemlerin neler olduğu incelenmiştir. Elde edilen bulgular üç başlık altında tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Dört Temel Dil Becerisinin Gelişimine İlişkin Tartışma ve Yorum

İTDÖY'ün temel ilkelerinden birisi; dört temel dil becerisinin birbiriyle bütünleştirilerek sunulmasıdır (Yaprak, 2015). Dil öğretiminin başarılı olması için, dört beceri -okuma, dinleme, konuşma ve yazma- etkili bir şekilde entegre edilmelidir. Nunan'a (2003) göre bu durum gerçek hayatta meydana gelen etkileşimlerin aynı anda birden fazla beceriyi içermesini yansıtmaktadır. Bu çalışmada da bu doğrultuda İTDÖY'ün tema-temelli modeli temel alınarak yürütülen İngilizce derslerinde dört temel dil becerisinin nasıl geliştirilebileceği ve süreçte ne tür problemlerle karşılaşılabileceği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçları, tema temelli gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerin okuma ve dinleme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin farklılıklara saygı, toplumsal cinsiyet eşitliği ve küresel ısınma temalarının her birine yönelik olarak ayrı ayrı hazırlanan okuma-dinleme başarı testinden uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanları arasında anlamlı düzeyde artış saptanmıştır. Benzer bir şekilde, rubriklerle ölçülen yazma ve konuşma becerileri gelişim puanlarının uygulamalar sürecinde artarak değiştiği belirlenmiştir.

Çalışma kapsamında yukarıda ulaşılan sonuçlara paralel olarak, alan yazında çeşitli eğitim kademelerinde İTDÖY kapsamında gerçekleştirilen ikinci dil /yabancı dil öğretiminin dört temel dil becerisinin gelişimi üzerine olumlu etkisini teyit eden pek çok çalışma mevcuttur (Alptekin, Erçetin ve Bayyurt, 2007; Can Vatandaş, 2006; Chapple ve Curtis, 2000; Chou, 2013; Elgün Gündüz, 2017; Igrek, 2013; Işık, 1999; Jaelani, 2017; Kasper, 1994; Korosidou ve Griva, 2013; Lai ve Aksornjarung, 2017; Loranc-Paszyk, 2009; Padilla De La Cerda, 2016; Rodgers, 2006; Tsai ve Shang, 2010; Tseng, 2017; Tütüniş, 2000; Yangın Ersanlı, 2005; Yüce, 2013). Bu çalışmalardan yükseköğretim

düzeyinde yürütülen Chapple ve Curtis'in (2000) araştırmalarında, belirli temalara dayalı filmler içerik olarak kullanılmış ve üniversite öğrencilerinin İngilizce düzeylerinin özellikle de konuşma ve dinleme becerilerinin geliştiğini ifade ettikleri saptanmıştır. Benzer bir şekilde, dil derslerine içerik kaynağı olarak filmleri entegre eden İğrek'in (2013) çalışmasında ise İTDÖY çerçevesinde hazırlanan Mesleki İngilizce dersi öğretim programının Ahi Evran Üniversitesi Meslek Yüksekokulu Bilgisayar Programcılığı programına devam eden ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma ile konu alanı (içerik) bilgisi boyutlarındaki akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği ve önemli derecede artırdığı tespit edilmiştir. Jaelani (2017) de yazma becerisini öğretmede İTDÖY'ün Probleme Dayalı Öğretimden daha etkili etkili bir yaklaşım olduğu yönünde sonuçlara varmıştır. Tsai ve Shang (2010) üniversite ikinci sınıf öğrencileri ile yürüttükleri çalışmalarında içerik temelli dil öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini belirlemişlerdir. Tseng'in (2017), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin, İTDÖY'ün etkililiğine ilişkin bakış açılarını araştırmayı amaçladığı çalışmasına katılan öğrenciler, özellikle okuma ve konuşma becerilerinin büyük ölçüde geliştiğini, bunun yanı sıra dinleme ve yazma becerilerinde de gelişme kaydettiklerini bildirmişlerdir. Yüce (2013) ise İTDÖY'ü Mesleki İngilizce dersi kapsamında kullanmış ve bu yaklaşımla işlenen derslerin mühendislik fakültesi öğrencilerinin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştirdiğini tespit etmiştir.

İTDÖY'ün dil becerilerinin gelişimine olan olumlu etkisini, ilköğretim, ortaokul ve lise düzeyinde inceleyen çalışmalar da doğrulamaktadır. Örneğin; Alptekin, Erçetin ve Bayyurt (2007), ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yürüttükleri çalışmalarında tema temelli programın öğrencilerin İngilizce yeterliklerine olan etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçları tema temelli ders programı kullanılan sınıftaki öğrencilerin dinleme, okuma ve yazma yeterliliklerinin, dilbilgisi programının kullanıldığı sınıftakilerden daha iyi geliştiği şeklinde sonuçlar elde etmişlerdir. On bir yaşındaki 52 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisi ile bir çalışma yapan Chou (2013), İÇDÖY ile turizm teması çerçevesinde düzenlenen İngilizce dersleri kapsamında öğrencilerdeki dinleme becerisinin gelişimini incelemiştir. Araştırma sonuçları dinleme becerilerinin öğretiminin içerik temelli yürütülen derslere entegre edilebileceğini ve bu derslerin belirli dinleme becerilerini büyük ölçüde geliştirdiğini ortaya koymuştur. Elgün-Gündüz (2017) içerik temelli öğretim çerçevesinde uygulanan çoklu zekâ etkinliklerinin 6. ve 9. Sınıf öğrencilerinin dilbilgisi, kelime bilgisi, yazma ve okuduğunu anlama becerilerine etkilerini incelemiş ve

uygulanen etkinliklerin her iki sınıf düzeyinde de İngilizce dilbilgisi, kelime bilgisi, yazma ve okuduğunu anlama becerilerini artırmada geleneksel yöntemden daha etkili olduğu sonucuna varmıştır. Işık (1999), İngilizceyi salt İngilizce yoluyla öğreten bir yabancı dil programı ile konu yoluyla öğreten bir yabancı dil programını karşılaştırmış, içerik yoluyla İngilizce yabancı dil eğitimi alan öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerinin salt İngilizce yoluyla yabancı dil eğitimi alan öğrencilere göre daha çok geliştiğini bulmuştur. Altıncı sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmelerinde geleneksel yabancı dil öğretim yöntemleri ile İTDÖY'ün etkililiğini karşılaştıran Yangın-Ersanlı (2005), İTDÖY'ün dilbilgisi, kelime, okuma ve yazma becerileri gelişimde daha etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Alanyazındaki farklı araştırmalarda da İTDÖY'ün ikinci dil / yabancı dil eğitimi kapsamında dört temel dil becerisinin geliştirilmesinde etkili bir yaklaşım olduğu sonucunun ortaya konması bu çalışmadan elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Bununla birlikte, araştırma sürecinin başlarında dil becerilerinin gelişimine yönelik olarak bazı problemlerin yaşandığı tespit edilmiştir. Örneğin; konuşma becerisinin gelişimine yönelik olarak, *telauffuz konusundaki özgüven sorunu*, *topluluk önünde/arkadaşları arasında konuşma konusunda özgüven sorunu* ve *derste anadil kullanımı* sorunları ile karşılaşmıştır. Alan yazında farklı çalışmalarda konuşma becerisi ile ilgili olarak ulaşılan benzer sonuçların araştırma bulgularını desteklediği görülmektedir (Aida, 1994; Aydın, 1999; Balemir, 2009; Bozdoğan ve Karlıdağ, 2013; Cheng, Horwitz ve Schallert, 1999; Kitano, 2001; Koch ve Terrell, 1991; Tsiplakides ve Keramida, 2009; Tzoannopoulou, 2016; Williams ve Andrade, 2008; Young, 1990). Örneğin; Tsiplakides ve Keramida'nın (2009) ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, katılımcıların derste konuşma etkinliklerine katılmak istememelerinin nedeninin İngilizce öğrenmenin değerinin farkında olmama, tembellik ya da İngilizceye ilgi duymama değil, konuşma konusundaki düşük öz yeterlik algısı, arkadaşları tarafından olumsuz değerlendirilme korkusu ve hatasız cümle kurmaları gerektiğine yönelik inançları olduğu ortaya çıkmıştır. Söz konusu çalışmada konuşma kaygısının üstesinden gelmek için ise; proje çalışması, destekleyici bir sınıf ortamı oluşturma, sınıf ortamında hataların yabancı bir dili öğrenmenin doğal bir parçası olarak kabul edilmesi, grup çalışmalarında grupların karma yetenekli öğrencilerden oluşturulması gibi bazı normlar oluşturulması, öğrencilerin özgüven sorunu yaşamamaları için hataların dolaylı yollardan düzeltilmesinin sağlanması, öğretmenin öğrencilerle sözlü ve sözsüz yakınlık kurması gibi çeşitli düzenlemeler yapılmış ve öğrencilerin konuşma performanslarında gelişme

tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca yabancı dilde konuşma kaygısının, yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde yaygın bir olgu olmasına rağmen, öğretmenlerin kaygılı öğrencileri tanımadıklarında öğrencilerin konuşma görevlerine katılma konusundaki isteksizliklerini motivasyon eksikliğine veya düşük performansa dayandırdıkları iddia edilmiştir.

Young'ın (1990) çalışmasında ise konuşmadaki kaygının esas kaynağının yabancı dilde konuşma değil, topluluk önünde konuşma zorunluluğu olduğu ortaya çıkmışken, Williams ve Andrade (2008), Japon üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygılarının nedenlerini; söylemek istediğini İngilizce olarak nasıl söyleyeceğini bilememe, başkalarının önünde konuşma, telaffuz ve dilbilgisi hataları konusunda endişe duyma olarak belirlemişlerdir. Öte yandan Aydın (1999), İngilizce konuşma kaygısının nedenlerini, kendini başkalarıyla kıyaslama, yüksek beklentiler, dil öğrenimi hakkındaki yanlış inançlar; Cheng, Horwitz ve Schallert (1999) ise özgüven düşüklüğü olduğu yönünde bulgular elde etmişlerdir. Vural (2017) da çalışmasında yabancı dil konuşma kaygısının kişilik ve yabancı dil konuşma öz-yeterliliğiyle bağlantılı olabileceğini ifade etmiştir. Yabancı dilde konuşma kaygısını olumsuz değerlendirilme korkusu ve konuşma becerisi konusundaki yetersizlik algısı ile ilişkilendiren ve yetersizlik algısının akranlar ve hedef dili anadili olarak konuşan kişiler karşısında hissedildiğini belirten Kitano (2001), bu kaygıyı yaşayan öğrencilere öğretmenlerin olumlu yorumlarla teşvik etme gibi yardım etme yolları bulmalarını, öğrencilerin düşük yetenek algılarıyla bağlantılı olarak ise, sınıf ortamında ikili çalışma ve grup çalışmalarını dahil etme gibi düzenlemeler yapmalarını, böylece sınıfta rekabetçilik yerine topluluk duygusu oluşturmalarını önermiştir. Bu çalışma kapsamında da alan yazındaki çalışmalara paralel olarak, destekleyici bir sınıf ortamı oluşturma, hata yapmanın yabancı bir dili öğrenmenin doğal bir parçası olduğunu hatırlatma, grup çalışmalarında karma düzey ve yetenekteki öğrencileri bir araya getirme, öğrencilerle sözlü ve sözsüz yakınlık kurma, drama etkinliklerine ve grup çalışmalarına yer verme gibi çeşitli düzenlemelerin yapılmasının sorunun ortadan kalkması için etkili stratejiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çeşitli sebeplerden ötürü ortaya çıkan hedef dili konuşma konusunda hissedilen kaygının öğrencileri derslerde daha güvenli alan olan ana dili kullanmaya yönlendirdiği söylenebilir. Örneğin; Bozdoğan ve Karlıdağ (2013), yükseköğretim düzeyinde İTÖÖY ile işlenen İngilizce derslerinde öğrencilerin yalnızca bir veya iki kelime ile cevap verebilecekleri sorularda İngilizce konuştuklarını, buna karşılık sorular İngilizce olsa bile daha uzun cevaplarda Türkçeye geçtiklerini, tam cümle kurarak İngilizce sorular sormaya ya da cevaplar vermeye çalışsalar dahi, denemeyi çabucak bırakarak Türkçeye

döndüklerini gözlemişlerdir. Bu çalışmanın da özellikle ilk aşamalarında derste anadili kullanımı eylem araştırması sürecinde konuşma becerisi ile ilgili olarak karşılaşılan diğer bir sorundur. Bununla birlikte, araştırmacının hedef dilin kullanımı konusundaki ısrarı ile zaman içerisinde bu sorun da ortadan kalkmıştır.

Uygulama sürecinde yazma becerisine yönelik olarak; *uygun olmayan kelime seçimi, metni aniden başlatma/bitirme, formal yazım kurallarına dikkat etmeme ve noktalama işaretleri kullanmama* problemleri ortaya çıkmıştır. *Uygun olmayan kelime seçiminin* eşdizimli sözcüklerin (collocations) sıklıkla yanlış kullanılmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Eşdizimli sözcükler Firth (1957, 195; Akt. Çetinkaya 2009, 198), tarafından *bir sözcüğün sıklıkla birlikte olduğu başka sözcüklerle kurduğu yapılar* olarak tanımlanmıştır. Örneğin Türkçede *birinci* ve *ilk* aynı anlamda kullanılan iki sözcük olmasına rağmen “*ilk göz ağrım*” ifadesi yerine “*birinci göz ağrım*” ifadesini kullanamayız ya da “*kara sevda*” diyebiliyorken “*siyah sevda*” diyemeyiz. Benzer durumlar diğer diller için de söz konusudur ve eşdizimlilik ana dili konuşan kişiler için doğal bir şekilde öğrenilirken, yabancı dil öğrenen kişiler için sorun oluşturabilmektedir. Örneğin bu çalışmada incelenen bir öğrenci ürününde sınavı kazanmak ifadesi “pass the exam” şeklinde kullanılması gerekirken “win the exam” olarak kullanılmıştır. Mahmoud (2005), Mutlu ve Kaşlıoğlu (2016) ve Üstüenalp’in (2013) çalışmalarında da ortaya konulduğu gibi, öğrencilerin eşdizimlilik hatalarının genellikle eşdizimlilik kavramını bilmemelerinden ve ana dilin etkisi ile yapılan aktarımlardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim öğrencilere eşdizimli sözlüklere ilişkin bilgi verilip örnekler sunulduğunda ve bu kelime gruplarının kalıplar halinde öğrenilmesi gerektiği hatırlatıldığında öğrencilerin eşdizimli sözcükler hakkında farkındalıklarının arttığı ve sorunun süreç boyunca giderek azalarak ortadan kalktığı gözlenmiştir. Metni aniden başlatma/bitirme, formal yazım kurallarına dikkat etmeme ve noktalama işaretleri kullanmama problemlerinin ise yalnızca İngilizce dersine özgü yazma becerilerindeki hatalar ya da eksiklikler olmaktan ziyade, ana dildeki genel yazma becerisindeki eksikler ya da yazma konusundaki deneyim azlığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Söz konusu sorunların çözümünde öğrencilere dönüt verilerek durumdan haberdar edilmeleri, problemlerin çözümüne ilişkin örnekler sunulması, öğrenci ürünlerinden iyi uygulama örneklerinin gösterilmesinin etkili olduğu gözlenmiştir.

Okuma becerisine ilişkin olarak süreç içerisinde *çeviri programlarını kullanma* problemi gözlenmiştir. Bu durum öğrencilerin daha kolay ve hızlı bir şekilde sonuca varma isteklerinden veya okuduğunu anlama konusunda öz-yeterlik algılarının düşük

olmasından kaynaklanıyor olabilir. Süreç içerisinde alınan önlemlerle bu sorunun da kısa sürede çözüldüğü görülmüştür. Nitekim Kılıç (2017), bireysel olarak yapılan bir iş olmasından ve yansıtma ve yeniden değerlendirme için imkân tanınmasından dolayı okuma becerisinin, kaygıyı daha az tetikleyici bir beceri olduğunu vurgulamıştır.

Uygulama süreci boyunca dil becerilerine yönelik problemler bütüncül olarak değerlendirildiğinde, en çok sorunun konuşma becerisi kapsamında tespit edildiği görülmektedir. Bu sonuç, konuşma becerisinin üretmeye dayalı becerilerden birisi olması ve konuşma esnasında düşünmeye, hata düzeltmeye yazma becerisindeki kadar vakit ayıramaması, bunun yanı sıra heyecan, kaygı gibi faktörlerin konuşma becerisi üzerindeki olumsuz etkilerinin diğer becerilere göre daha fazla olması ile açıklanabilir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin konuşma ve yazma performansları karşılaştırıldığında, özellikle uygulama sürecinin başlarında, çoğu öğrencinin kendilerini yazılı olarak daha iyi ifade ettikleri gözlenmiştir. Yazma sürecinin öğrencilere düşünerek yanıt verme imkânı tanınmasının ve konuşma esnasındaki heyecan ve kaygının bu süreçte ortadan kalkmasının bu durumda etkisi olduğu düşünülebilir.

5.2. Küresel Konulara Yönelik Farkındalık Gelişimine İlişkin Tartışma ve Yorum

İTDÖY, öğrencilerin dil gelişimini desteklemekle kalmayan, aynı zamanda içeriğe ilişkin bilgileri de geliştiren bir yaklaşımdır. Alan yazında İTDÖY'ün etkililiğini konu alanı bilgisinin gelişimi açısından inceleyen çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Chapple ve Curtis, 2000; Demirdirek, Özgirin ve Salatacı, 2010; Hauptman, Wesche ve Ready, 1988; İlhan ve Kayabaşı, 2014; Liaw, 2007; Rodgers, 2006; Yılmaz vd., 2015; Sun, 2017; Yalçın 2007; Yang ve Chen, 2015). Örneğin; İlhan ve Kayabaşı (2014) Meslek Yüksekokulu öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, İTDÖY'ün tema temelli modeli doğrultusunda bir Özel Amaçlı İngilizce dersi öğretim programı geliştirmiş ve sonuç olarak içerik bilgisi ile yabancı dil becerileri erişim puanlarında deney grubundaki öğrenciler lehine anlamlı farklar tespit etmişlerdir. Rodgers (2006) yükseköğretim düzeyinde gerçekleştirdiği çalışmada İTDÖY'ün öğrencilerin dil yeterlikleri ve içerik bilgisine olan etkisini incelemiş ve öğrencilerin hem yapısal-işlevsel dil becerilerinde hem de içerik bilgisinde önemli gelişmeler kaydettiklerini belirtmiştir; çalışma sonuçları, öğrencilerin on haftalık uygulama süreci sonucunda konu alanı bilgilerini ikiye katladıklarını ortaya koymuştur.

İTDÖY'ün tema odaklı modelinin ülkemiz gibi İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda özellikle Mesleki İngilizce / Özel Amaçlı İngilizce dersleri kapsamında uygun bir model olarak kullanıldığını söylemek mümkündür. Bunun yanı sıra, bu model son yıllarda küresel eğitim kapsamında da ele alınmakta ve konu üzerinde çalışan araştırmacılar tarafından yabancı dil öğretiminde küresel konuların entegrasyonu için uygun koşulları sağlayan bir model olarak savunulmaktadır (Cates; 1997, 2000; Crandal, 1993; Gürsoy, 2010; Hauschild, Poltavtchenko ve Stoller, 2012; Met, 1991; Prodromou, 1992; Serrano, 2008; Swenson ve Cline, 1993). Bu bağlamda, Gürsoy ve Salı (2014) küresel konuların içerik olarak kullanılmasının dil gelişiminin yanı sıra öğrencilerin bu konulara yönelik farkındalık, beceri ve olumlu tutum geliştireceklerini savunmuşlardır. Bu çalışmada da içerik olarak küresel konular kullanılmış ve derste ele alınan farklılıklara saygı, toplumsal cinsiyet eşitliği ve küresel ısınma temalarının her birine yönelik farkındalık artışı tespit edilmiştir. Küresel konuları tema olarak kullanan diğer çalışmalarda da benzer bulgular görülmektedir. Örneğin; Arıkan (2009), 10. sınıf öğrencilerinin küresel meselelere karşı olan farkındalıklarını arttırmak amacı ile İngilizce derslerini çevresel barış eğitimi etkinlikleri kapsamında yürütmüş ve bu şekilde sosyal sorumluluk kapsamında gerçekleştirilen İngilizce öğreniminin dil öğretiminde kullanılabilecek etkili bir strateji olduğu sonucuna varmıştır. Omidvar ve Sukumar (2013), İngilizcenin ikinci dil olarak öğretildiği orta düzeydeki bir İngilizce konuşma dersine içerik temelli ve görev temelli bir yaklaşımla küresel konuları entegre etmişler ve uyguladıkları programın öğrencilerin derse ilgilerinde, katılımlarında ve küresel sorunlar hakkında özgür bir biçimde düşünme becerilerinin gelişimde, küresel meselelere karşı farkındalıklarında ve problemleri analiz etme ve eleştirel düşünme becerilerinde artış tespit etmişlerdir. Yoshihara'nın (2011) çalışmasında tema-odaklı model kullanılmış ve aile içi şiddet, çocuk hakları, küresel ısınma gibi altı tema çerçevesinde İngilizce dersi yürütülmüştür. Araştırma bulguları öğrencilerin bu konulara entelektüel bir merak duyduklarını, bu konulara ilişkin farkındalık göstererek öğrenmeleri ile kişisel gelişimleri arasında bir bağlantı kurduklarını ortaya koymuştur. Corzo ve Lopera'nın (2016) araştırma sonucunda ise İTDÖY ile çevresel konular bağlamında yürütülen yabancı dil derslerinin, çevreye karşı farkındalık gelişimine katkıda bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Eylem araştırması sürecinde her bir temaya yönelik gerçekleştirilen uygulamaların başlangıç aşamasında farkındalık gelişimi henüz gerçekleşmemişken farklılıklara saygı temasına yönelik olarak; *farklılıklara saygı ilkesi ile bağdaşmayan fikirler ve önyargılı ve kalıplaşmış düşünceler ifade etme*, toplumsal cinsiyet eşitliği

temasına yönelik olarak; *eksik bilgi* ve *olumsuz tutum*, küresel ısınma teması ile ilgili olarak; *kavram yanlışları* problemleri ile karşılaşmıştır. Bu sorunların hepsinin belirtilen temalara ilişkin farkındalık eksikliğiyle alakalı olduğu düşünüldüğü için bu durum şaşırtıcı değildir. Nitekim uygulamalar başlamadan önce derslerde işlenecek temaları belirlemek amacıyla yapılan ihtiyaç anketi sonuçları da çalışma grubunda yer alan öğrencilerde bu temalara yönelik olarak farkındalık eksikliği olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte bu sorunlar eylem araştırması süreci kapsamında tasarlanan etkinliklere çıkış noktası sağlaması açısından önemlidir ve farkındalık artışına paralel olarak çözülmüşlerdir.

5.3. Eylem Araştırması Sürecinin Etkililiğine İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın öğrenci ve araştırmacı günlüklerinden elde edilen bulgularına göre eylem araştırması sürecinin etkililiği *farkındalık gelişimi*, *dil gelişimi* ve *motivasyon artışı* olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Farkındalık gelişimi derste işlenen temalar olan farklılıklara saygı, toplumsal cinsiyet eşitliği ve küresel ısınma temalarına yöneliktir. Eylem araştırması sürecinde de bu temalar ele alındığından bu beklenen bir durumdur ve süreç içerisinde yarı-yapılandırılmış görüşmeler, gözlem ve öğrenci ürünleri yoluyla ulaşılan bulguları desteklemesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Byram, Gribkova ve Starkey (2002), öğrenciler başkalarının inançlarına, değerlerine ve davranışlarına karşı ne kadar ilgili ve hoşgörülü yaklaşırlar da kendi inanç, değer ve davranışlarının da derin bir şekilde gömülü olduğunu ve tepki ve reddetmeye neden olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda kendi değerlerinin farkına varma ve bu değerlerin diğer insanların değerleri hakkındaki görüşlerini nasıl etkilediğini bilmenin önemine değinerek *eleştirel kültürel farkındalık* kavramına vurgu yapmışlardır. Öğrenci günlüklerinde farklılıklara saygı temasına yönelik farkındalık gelişimi; *kendi önyargılarının farkına varma ve bunlardan vazgeçme*, *farklılıklara zenginlik gözüyle bakma ve çeşitliliğin olumlu yönlerini görme*, *genelleme yapmanın / kalıplaşmış yargılarda bulunmanın yanlışlığını fark etme*, *farklılıklar konusunda yeterli bilinci geliştirmemiş olduğunu fark etme* gibi bağlamlarda ifade edilmiştir. Bu ifadeler İÇDÖY ile işlenen İngilizce dersinin öğrencilerde farklılıklara saygı konusunda Byram vd'nin (2002) çalışmalarında vurguladıkları gibi, eleştirel kültürel farkındalık becerilerinin gelişimine katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Nitekim çeşitli araştırmacılar da yabancı dil derslerine farklılıklara ilişkin konuları entegre etmenin, öğrencilerin başkalarını anlama, demokrasi ve hoşgörü anlayışı oluşturma gibi konularda gelişimine

katkı sağlamasının yanı sıra eleştirel düşünme becerilerini geliştireceğini savunmaktadırlar (Byram, 2012; Cates, 2000; Chinh, 2013; Focho, 2010; Jafar, 2016; Hauschild vd, 2012; Houghton, 2013; Kramsch, 2004; Nugent ve Catalano, 2015; Osborn, 2006). Bunun yanı sıra İÇDÖY kapsamında yürütülen dil derslerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olan olumlu etkisini kanıtlayan çalışmalar da araştırmamanın bu bulgularını doğrulamaktadır (Bingöl, 1999; Chapple ve Curtis, 2000; Liaw, 2007; Omidvar ve Sukumar, 2013; Tsai and Shang, 2010; Tseng, 2017).

Araştırma bulguları, öğrencilerdeki eleştirel düşünme becerilerinde meydana gelen gelişimin, sadece farklılıklara saygı teması kapsamı ile sınırlı olmayıp toplumsal cinsiyet eşitliği temasına da yansıdığını göstermektedir. Zira öğrenci günlüklerinde toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki farkındalık gelişiminin *medyanın toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yayma ve sürdürme konusundaki olumsuz etkilerini fark etme ve medya tarafından empoze edilenlere eleştirel bir gözle bakabilme, cinsiyete dayalı kalıplaşmış düşünceler konusunda kendi yanlışlarını fark etme ve düzeltme, ailede ve okulda alınan eğitimin toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yayma ve sürdürme konusundaki olumsuz etkilerini fark etme, cinsiyete dayalı kalıplaşmış düşüncelerin sadece kadınlar değil, erkekler üzerinde de baskıya yol açtığını fark etme* gibi konularda ifade edildiği belirlenmiştir.

Öğrenciler tarafından algılandığı şekliyle, *cinsiyete dayalı kalıplaşmış düşüncelerin zamanla cinsiyete dayalı şiddete yol açabileceğini fark etme, fiziksel şiddet dışındaki şiddet türleri hakkında farkındalık geliştirme, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin gelişmiş ülke toplumları da dahil olmak üzere pek çok toplumda var olan bir sorun olduğunu fark etme* gibi konulardaki farkındalık gelişimi yine toplumsal cinsiyet eşitliği teması bağlamında ortaya çıkmıştır. Benzer bir farkındalık gelişimine Yoshihara'nın (2011) çalışmasında rastlamak mümkündür. Japonya'daki üniversite öğrencileri üzerinde uygulanan ve tema-temelli yaklaşım çerçevesinde gerçekleştirilen bu çalışmada, öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda kendi yanlış düşüncelerinin farkına vardıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada, öğrenciler uygulamalar gerçekleştirilmeden önce, aile içi şiddetin nadir olduğu ve yalnızca düşük gelirli ailelerde gerçekleştiği, şiddet gören kadınların kendileri şiddet içeren bir ilişki içinde kaldıkları için hatalı olabilecekleri gibi kurbanı suçlayıcı bazı yanlış düşüncelere sahip olduklarını, ancak tema-temelli yaklaşımla gerçekleştirilen derslerden sonra kendi önyargılarının farkına vararak ve yanlış algılarını değiştirdiklerini ve farkındalık gelişimi yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrenciler tarafından belirtildiği şekliyle eylem araştırması sürecinin etkililiğine yönelik olarak ortaya bir başka sonuç; *küresel ısınmanın tam olarak ne olduğu, nedenleri, sonuçları ve küresel ısınmaya karşı alınabilecek önlemler konusunda bilinçlenme* olmuştur. Bu sonuç yukarıda bahsedilen, İTDÖY'ün konu alanı bilgisinin gelişimine olan etkisinin incelendiği diğer çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Chapple ve Curtis, 2000; Demirdirek, Özgirin ve Salatacı, 2010; Hauptman, Wesche ve Ready, 1988; İlhan ve Kayabaşı, 2014; Liaw, 2007; Rodgers, 2006; Yılmaz vd., 2015; Sun, 2017; Yalçın 2007). Bu konuya ilişkin olarak, Hauschild, Poltavtchenko ve Stoller (2012) de İTDÖY'ün faydalarından birini; tematik olarak düzenlenmiş materyallerin öğrenimi kolaylaştırması olarak ifade etmişlerdir.

Eylem araştırması sürecinin etkililiğine yönelik olarak küresel ısınma konusundaki farkındalık kapsamında tespit edilen diğer kazanımlar ise; *kendisinin de küresel ısınmada payı olduğu fikrinin gelişmesi, küresel ısınmayı önlemek ya da etkilerini yavaşlatmak konusunda bireylerin sahip oldukları sorumluluklar konusunda bilinçlenme ve doğayı korumanın önemini daha iyi anlama* olmuştur. Dolayısıyla uygulama sürecinin öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeylerinde artış sağladığı sonucuna varmak mümkündür. Bu bağlamda Cates (1997), İngilizce öğretiminin ahlaki boyutuna ve öğrencilerde sosyal sorumluluk bilincini geliştirmeye olan ihtiyaca değinmiş, öğrencilerimiz çok akıcı bir İngilizceye sahip olsalar bile, dünya sorunlarından bihaber iseler, toplumsal vicdanları yoksa veya iletişim becerilerini çevre tahribatı, kötüye kullanma gibi durumlar için kullanıyorlarsa İngilizce öğretimimizin başarılı olduğunu söyleyemeyeceğimizi savunmuştur.

Eylem araştırması süreci öğrencilerdeki dil gelişimi açısından değerlendirildiğinde, öğrenci ve araştırmacı günlüklerinde *kelime hazinesi* ve *temel dil becerileri* alanında yaşanan gelişime vurgu yapıldığı ortaya çıkmaktadır. Öğrenci ve araştırmacı algıları doğrultusunda öğrencilerin temel dil becerilerinde meydana geldiği düşünülen gelişim, başarı testleri sonucu dört temel dil becerisinde ortaya çıkan gelişimi destekler niteliktedir. Kelime hazinesinde meydana gelen gelişime yönelik olarak ise, öğrenci günlüklerinde tema-temelli yaklaşımla işlenen derslerin özellikle kelime öğrenimini daha akılda kalıcı kıldığı konusunda ifadeler yer almaktadır. Bu durumun derslerde gerçek hayata yönelik aktivitelerin öğrenciler tarafından daha anlamlı, ilgi çekici ve motive edici bulunmasından kaynaklandığı düşünülmektedir çünkü öğrenciler motive olduklarında ve öğrenmekte oldukları materyalle ilgilendiklerinde, konular arasında daha fazla bağlantı kurdukları ve bilgiyi daha iyi hatırlatabildikleri

düşünülmektedir (Ahmadi-Azad ve Kuhi 2016). Bu konuda, Larsen-Freeman (2011) İÇDÖY'e yönelik olarak, anlamı aktarmaya yardımcı olacak bağlamsal ipuçları olduğunda kelime ediniminin daha kolay gerçekleştiğini ifade etmiştir. Lightbown (2014) ise İÇDÖY'de içeriği öğrenmenin öğrencilerde giderek artan bir oranda, geniş kapsamlı ve ileri düzey bir kelime hazinesi ile iletişim kurmalarına yol açacağını iddia etmiştir. Her ne kadar bu çalışma kapsamında kelime gelişimi doğrudan ölçülmemiş olsa da dört dil becerisindeki gelişimin kelime hazinesindeki gelişimle dolaylı olarak ilgili olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, İÇDÖY'ün öğrencilerdeki kelime hazinesi gelişimine katkı sağladığını ortaya çıkaran diğer çalışmalar da bu bulguyu desteklemektedir (Ahmadi-Azad ve Kuhi, 2016; Boivin ve Razali, 2013; Castro-García, 2017; Chau Ngan, 2011; Elgün Gündüz, 2017; Elgün, 2009; Gardner, 2008; Moghadam ve Fatemipour, 2014; Papai, 2000; Xanthou, 2011; Yangın Ersanlı, 2005).

Krahnke'ye (1987) göre, İTDÖY öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap ederek motivasyonlarının artmasına katkı sağlamaktadır. Chapple ve Curtis (2000) ise içerik temelli öğretimin motive edici olan materyalleri sıklıkla kullanması nedeniyle dil gelişimine ve kalıcılığa yardımcı olduğunu ve içeriğin kendisinin daha geleneksel dil derslerine oranla öğrenciler için entelektüel olarak daha uyarıcı ve zorlayıcı olabileceğini iddia etmişlerdir. Benzer bir şekilde, Butler (2005) İTDÖY'ün öğrencilere bilişsel olarak zorlayıcı içerik materyalleri ve görevler sunarak öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini ve motivasyonlarını artırdığını savunmuştur. Bu çalışma kapsamında da İTDÖY'ün tema-temelli modeli ile işlenen İngilizce derslerinin öğrencilerin derse, dil öğrenmeye, küresel sorunların çözümü konusunda adım atmaya ve küresel sorunlar konusunda araştırma yapmaya yönelik motivasyonlarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, alanyazında İTDÖY'ün öğrencilerde motivasyon (Alptekin, Erçetin, ve Bayyurt, 2007; Boivin ve Razali, 2013; Can Vatandaş, 2006; Chau Ngan, 2011; Corrales ve Maloof, 2011; Corzo ve Lopera, 2016; Gaffield-Vile, 1996; Lasagabaster, 2011; Yang and Chen, 2015) dikkat ve sınıf etkinliklerine katılım artışı (Corzo ve Lopera, 2016; Dimas ve Castellanos, 2014; Heidari-Shahreza, 2014; Huang, 2011), içerik temelli işlenen derse yönelik olumlu tutum geliştirme (Demirdirek, Özgirin ve Salatacı, 2010; Korosidou ve Griva, 2013; Lasagabaster ve Sierra 2009; Omoto ve Nyongesa, 2013), özgüven artışı (Sun, 2017) ve kişisel gelişim (Yoshihara, 2011) gibi olumlu etkilerini ortaya çıkaran çalışma bulgularıyla örtüşmektedir. Örneğin; Corrales ve Maloof (2011) üniversite öğrencileri ile İTDÖY çerçevesinde yürüttükleri çalışmalarında anlamlı öğrenme, motivasyon ve ilgi arasında ilginç bir dinamik olduğunu keşfetmişler

ve sınıfta sunulan materyaller öğrencilerin çalışma alanlarıyla ilişkili olduğu için öğrenci motivasyonunda artış tespit etmişlerdir. Heidari-Shahreza'nın (2014) üniversite ikinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmasında, içerik-temelli sınıfta yer alan öğrencilerin dil tabanlı sınıftaki öğrencilere oranla derslerdeki görev ve etkinliklere karşı daha dikkatli oldukları, daha fazla katılım ve gönüllülük gösterdikleri bulunmuştur. Dört farklı okuldan ortaöğretim öğrencileri ile gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise (Lasagabaster ve Sierra 2009) içerik ve dilin bütünleştirildiği derslerin genel olarak dil öğrenimine yönelik olumlu tutumları geliştirmeye yardımcı olduğu doğrulanmıştır.

Sonuç olarak, bu çalışmada İTDÖY'ün tema-temelli modeline dayalı olarak gerçekleştirilen İngilizce öğretiminin yükseköğretim öğrencilerinde temel dil becerileri ile küresel konulara yönelik farkındalığın geliştirilebileceği tespit edilmiştir. İTDÖY öğrencilere belirli bir bağlamdan ayrılmış bir dille öğretim yapıldığı gerekçesine dayanmaktadır ve genel olarak ikinci ve yabancı dil öğrencileri için öğrenmeyi kolaylaştırmaya yönelik bir yaklaşımdır (Boivin ve Razali 2013). Bununla birlikte, anlamlı bir içerik sağlandığı sürece dil ediniminin tesadüfen gerçekleştiği varsaymak doğru bir yaklaşım olamaz; İTDÖY'ün başarısını belirleyen bir dizi faktör mevcuttur. Bu yaklaşımın yabancı dil bağlamlarında başarıyla uygulanabilmesi için dikkatli değerlendirme ve planlama gereklidir. Yabancı dil ortamlarında içerik-temelli program geliştirilirken öncelikli odağın genellikle yabancı dil gelişimi olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Programın yanı sıra öğretmen özellikleri, öğrenci özellikleri ve kaynakların ulaşılabilirliği de programın başarısını etkileyen diğer faktörler arasında yer almaktadır (Butler, 2005). İçerik ve dil dengesinin öğrenci ihtiyaçları, ortamın sağladıkları ve izleneye bağlı olarak planlı ve etkili şekilde kurulmasının modelin başarısını büyük oranda etkilediği unutulmamalıdır (Yalçın, 2007).

BÖLÜM VI

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde tema-temelli dil öğretimi yaklaşımı kullanarak gerçekleştirilen İngilizce öğretiminin yükseköğretim öğrencilerinin temel dil becerileri ve küresel konulara ilişkin farkındalıklarının nasıl geliştirileceğini ve uygulamada karşılaşılabilecek sorunların nasıl giderilebileceğini incelemek amacıyla yürütülen bu araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Bu başlık altında, araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar araştırmanın alt amaçlarına paralel olarak üç alt başlık halinde sunulmuştur.

6.1.1. Temel Dil Becerilerinin Gelişimine Yönelik Sonuçlar

- Araştırma sonuçları çalışma grubunu oluşturan öğrencilerde tema-temelli dil öğretimi yaklaşımı kullanarak gerçekleştirilen İngilizce öğretiminin temel dil becerileri gelişimini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Bu doğrultuda nicel bulgular okuma ve dinleme becerileri başarı testi puanlarındaki artışın anlamlı düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Benzer bir şekilde, rubriklerle ölçülen yazma ve konuşma becerileri gelişim puanlarının da uygulama sürecinde giderek artan bir seyir izlediği görülmüştür.
- Araştırma kapsamında özellikle uygulama sürecinin başlarında, konuşma becerisi ile ilgili telaffuz konusundaki özgüven sorunu, topluluk önünde/arkadaşları arasında konuşma konusunda özgüven sorunu ve derste anadil kullanımı problemlerinin yaşandığı tespit edilmiştir.
- Yazma becerisi gelişimi konusunda uygun olmayan kelime seçimi, metni aniden başlatma/bitirme, formal yazım kurallarına dikkat etmeme ve noktalama işaretleri kullanmama problemleri ortaya çıkmıştır.
- Okuma becerisi gelişim sürecinde ise uygulama sürecinin ilk haftalarında çeviri programlarını kullanma probleminin yaşandığı gözlenmiştir.

- Eylem araştırması sürecinde temel dil becerileri ile ilgili karşılaşılan problemlerin çözümü için yaşanan problem durumlarıyla ilgili öğrencilere dönüt verilerek durumdan haberdar edilmeleri, problemlerin çözümüne ilişkin örnekler sunulması, öğrenci ürünlerinden iyi uygulama örneklerinin gösterilmesi, drama etkinliklerine ve grup çalışmalarına yer verilmesi, grup çalışmalarında karma düzey ve yetenekteki öğrencilerin bir araya getirilmesi, derste öğrencilerle sözlü ve sözsüz yakınlık kurulması, destekleyici bir sınıf ortamı oluşturulmaya çalışılması gibi uygulamaların bu süreçte etkili olduğu, öğrencilerin temel dil becerilerinin gelişimine ve karşılaşılan sorunların ortadan kalkmasına katkı sağladığı söylenebilir.

6.1.2. Küresel Sorunlara İlişkin Farkındalık Gelişimine Yönelik Sonuçlar

- Eylem araştırması sonuçları, tema-temelli dil öğretimi yaklaşımı kullanılarak gerçekleştirilen İngilizce öğretiminin çalışma grubunu oluşturan öğrencilerde farklılıkları oluşturan unsurlara ve farklılıklara saygı kavramına ilişkin algılarında meydana gelen gelişime katkı sağladığını ortaya çıkarmıştır. Benzer bir şekilde, öğrencilerin farklılıklara saygı ilkesine ters düşen örneklerle ilişkin algılarında da gelişim meydana geldiği, konuya ilişkin verdikleri örnekleri çeşit ve sayı bakımından artırdıkları belirlenmiştir.
- Uygulamalar öncesi gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerden edinilen bulgularda öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliği kavramını genel olarak kanun önündeki kadın-erkek eşitliği ile sınırlandırdıkları, gerçekleştirilen eylem planlarının ardından ise hem kanunlar karşısında hem de toplumsal yaşamda hak, özgürlük ve sorumluluk eşitliği, toplum tarafından kadın ve erkeğe atfedilen roller, aile içi ilişkilerin dağılımı, meslek seçimine ve kişisel özelliklere dayalı önyargılar ve basmakalıp düşünceler, iş yaşamı gibi pek çok bağlamda ve daha geniş bir şekilde konuyu ele aldıkları ortaya çıkmıştır. Toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yönelik verilen örnekler ön görüşmelerde çoğunlukla şiddete yönelik iken, son görüşmelerde eğitim düzeyi eşitsizliği, aynı işe eşit olmayan ücret, gelir getiren bir işte çalışmama, iş hayatında kadınların rolünün ve yükselme olanaklarının daha az olması, kadınların çalışma /çocuk bakım şartlarının elverişsizliği gibi statü eşitsizliklerine ilişkin olmuştur. Uygulamalar sonrası yapılan görüşmelerde

toplumsal cinsiyet eşitsizliğini sadece kadınları değil, erkekleri de mağdur eden bir durum olarak algılamaya başlanması da araştırmaya yönelik önemli bir bulgudur.

- Tema-temelli yaklaşımla gerçekleştirilen İngilizce öğretiminin öğrencilerin küresel ısınma kavramına yönelik farkındalıklarını olumlu yönde etkilediği, uygulamalar sonrası gerçekleştirilen görüşmelerde öğrencilerin çoğunun küresel ısınma ve sera gazı etkisi arasındaki ilişkiyi kurabildikleri tespit edilmiştir. Derste küresel ısınmaya yönelik yapılan uygulamaların öğrencilerin küresel ısınmanın nedenleri, muhtemel etkileri ve küresel ısınmaya karşı alınabilecek önlemlere ilişkin farkındalık düzeylerini olumlu yönde etkilediği de görüşmeler sonucu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, son görüşmelerde küresel ısınma ve iklim değişikliği konusunda mücadeleyi sağlamaya yönelik uluslararası tek çerçeve olan Kyoto Protokolü'ne yönelik farkındalık oluşumunun gerçekleştiği de söylenebilir.
- Uygulamalar esnasında farklılıklara saygı temasına yönelik olarak farklılıklara saygı ilkesi ile bağdaşmayan fikirler ve önyargılı ve kalıplaşmış düşünceler ifade etme problemleri ile karşılaşmıştır. Bu problemlerin çözümüne yönelik tasarlanan çeşitli etkinlikler yoluyla öğrencilerin kendi durum ve değerlerinden bağımsız olarak daha ilkesel ifadeler kullanmaları ve kendi önyargılarının farkına varmaları sağlanana kadar konu ele alınmış ve bunun yararları görülmüştür.
- Süreç içerisinde toplumsal cinsiyet eşitliği temasına yönelik olarak eksik bilgi ve olumsuz tutum sorunları gözlenmiştir. Bu bağlamda çeşitli etkinlikler konunun toplumsal roller, önyargılar, ayrımcılık ve şiddet arasındaki bağlantısı anlaşılacak şekilde tasarlanmıştır. Bilgi eksikliği probleminin giderilmesinin olumsuz tutum probleminin de paralel olarak ortadan kalkmasını sağladığı söylenebilir.
- Küresel ısınma teması ile ilgili olarak uygulama başında kavram yanılgıları problemi tespit edilmiştir. Kavram yanılgıları daha çok küresel ısınmanın ne olduğu ile küresel ısınmanın sonuçlarını ayırt edememe ve küresel ısınmayı ozon tabakasının delinmesi olarak algılama şeklinde ortaya çıkmıştır. Derste sorunun çözümüne yönelik hazırlanan etkinliklerin işlenmesi ile bu problemin ortadan kalkması sağlanmıştır.

- Tema-temelli dil öğretim yaklaşımının yabancı dil becerilerinin gelişimine her ne kadar anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilse de bu çalışma kapsamında bu yaklaşımın küresel konulara ilişkin farkındalık gelişimine daha fazla katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.3. Eylem Araştırma Sürecinin Etkililiğine Yönelik Sonuçlar

- Uygulamalar boyunca öğrenci ve araştırmacı günlüklerinden toplanan veriler eylem araştırması sürecinin öğrencilerde farklılıklara saygı, toplumsal cinsiyet eşitliği ve küresel ısınma konularında farkındalık gelişimi yaşandığını teyit etmiştir.
- Öğrenci günlüklerine göre, farklılıklara saygı konusundaki farkındalık gelişimi; *kendi önyargılarının farkına varma ve bunlardan vazgeçme, farklılıklara zenginlik gözüyle bakma ve çeşitliliğin olumlu yönlerini görme, genelleme yapmanın / kalıplaşmış yargılarda bulunmanın yanlışlığını fark etme, başkalarını oldukları gibi kabul etme ve farklılıklarına saygı duyma, farklılıklara rağmen herkesin özünde insan olmaktan kaynaklanan benzer özellikler taşıdığını fark etme, farklılıklar konusunda yeterli bilinci / farkındalığı geliştirmemiş olduğunu fark etme ve sadece benzer özelliklere sahip olmanın olumsuzluklarını fark etme* olarak belirlenmiştir.
- Öğrenci günlükleri, toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki farkındalık gelişiminin; *medyanın toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yayma ve sürdürme konusundaki olumsuz etkilerini fark etme ve medya tarafından empoze edilenlere eleştirel bir gözle bakabilme, cinsiyete dayalı kalıplaşmış düşünceler konusunda kendi yanlışlarını fark etme ve düzeltme, cinsiyete dayalı kalıplaşmış düşüncelerin zamanla cinsiyete dayalı şiddete yol açabileceğini fark etme, ailede ve okulda alınan eğitimin toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yayma ve sürdürme konusundaki olumsuz etkilerini fark etme, fiziksel şiddet dışındaki şiddet türleri hakkında farkındalık geliştirme, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin gelişmiş ülke toplumları da dahil olmak üzere pek çok toplumda var olan bir sorun olduğunu fark etme ve cinsiyete dayalı kalıplaşmış düşüncelerin sadece kadınlar değil, erkekler üzerinde de baskıya yol açtığını fark etme durumlarını içerdiğini ortaya koymuştur.*

- *Küresel ısınmanın tam olarak ne olduğu, nedenleri, sonuçları ve küresel ısınmaya karşı alınabilecek önlemler konusunda bilinçlenme, küresel ısınma gibi sorunlarda birey olarak herkesin sorumluluk sahibi olduğu, küresel ısınmaya neden olduğu fikrinin gelişmesi, küresel ısınmayı önlemek ya da etkilerini yavaşlatmak konusunda bireylerin sahip oldukları sorumluluklar konusunda bilinçlenme ve doğayı korumanın önemini daha iyi anlama küresel ısınma konusundaki farkındalık kazanımları kapsamında tespit edilmiştir.*
- Eylem araştırması sürecinin öğrencilerdeki dil gelişimine katkı sağlaması çalışma kapsamında ortaya çıkan başka bir sonuçtur. Başarı testleri, öğrenci ve araştırmacı günlükleri dil gelişiminin *kelime ve temel dil becerileri* alanında olduğunu göstermektedir. Tema-temelli yaklaşımla işlenen derslerin özellikle kelime öğrenimini daha akılda kalıcı kıldığı öğrenci günlüklerinde ifade edilmiştir.
- Tema-temelli yaklaşımla işlenen İngilizce derslerinin öğrencilerin derse, dil öğrenmeye, küresel sorunların çözümü konusunda adım atmaya ve küresel sorunlar konusunda araştırma yapmaya yönelik motivasyonlarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılar ve araştırmacılar için önerilerde bulunulmuştur.

6.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Tema-temelli yaklaşıma dayalı etkinliklerin öğrenme öğretme sürecine olumlu etkileri olduğu gözlenmiştir. Bu yaklaşım doğrultusunda yürütülen İngilizce derslerinin; dört temel dil becerisinde gelişim, tema olarak işlenen konulara ilişkin farkındalık artışı, derse ve dil öğrenmeye yönelik motivasyon artışı, küresel konulara ilişkin araştırma yapmaya yönelik istek, daha akılda kalıcı bir kelime öğrenimi, hem kendi düşüncelerine hem de kendisine sunulana daha eleştirel bir gözle bakabilme gibi konularda katkı sağladığı söylenebilir. Bu noktadan hareketle yabancı dil öğretmenlerinin ve öğretim

elemanlarının derslerini bu yaklaşıma uygun olarak düzenlemeleri önerilebilir.

2. Bu araştırmayla, içerik temelli dil öğretim yaklaşımına dayalı olan tema-temelli öğretim modelinin yüksekokul seviyesindeki öğrencilerin temel dil becerilerinin gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir. Bu noktadan yola çıkılarak yükseköğretim kurumlarındaki diğer fakültelerin dil derslerinin, özellikle de yabancı dil hazırlık programlarının bu modele uygun olarak ya da görev-temelli yaklaşım gibi öğrenciyi merkeze alan, etkinlik temelli çağdaş yaklaşımlarla düzenlenmesi önerilebilir.
3. İlkokul, ortaokul ve lise kademelerindeki İngilizce derslerinin öğretim programlarında da Tema Temelli Dil Öğretim Yaklaşımına uygun düzenlemeler yapılması önerilebilir.

6.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu eylem araştırması, bir devlet üniversitesi bünyesinde eğitim-öğretim faaliyeti yürüten bir Meslek Yüksekokulu'nun ikinci sınıfına devam eden 24 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Konuyla ilgili farklı fakülte ve yüksekokullara devam eden öğrencilerle ve farklı sınıf seviyelerinde yeni araştırmalar yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir. İlkokul, ortaokul, lise gibi farklı eğitim kademelerinde de aynı amaçla çalışmalar yürütülebilir.
2. Bu araştırma 24 kişilik bir öğrenci grubu üzerinde yürütülen bir eylem araştırması olduğu için araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar yalnızca bu öğrenci grubu için genellenebilir özellik taşımaktadır. Bu bağlamda çalışmada kullanılan dil öğretimi yaklaşımına ilişkin daha kapsamlı ve genellenebilir özellikte sonuçlar elde edebilmek için farklı sınıf düzeylerinde ve çok sayıda öğrenci ile nicel deneysel çalışmalar yürütülebilir.
3. Eylem araştırması ile yürütülen bu çalışmada içerik temelli dil öğretim yaklaşımının tema-temelli modelinin etkililiği ölçülmüştür. Başka araştırmalarda diğer farklı dil öğretim yaklaşımlarının etkililiğinin araştırılacağı ve bu farklı yaklaşımların etkilerinin karşılaştırılacağı nitel ve nicel çalışmalar yürütülebilir.

4. Bu araştırmada temel dil becerilerindeki gelişime ve derste işlenen temalara yönelik farkındalık gelişimine odaklanılmıştır. Tema temelli yaklaşımın kelime bilgisine etkisini derinlemesine inceleyen çalışmalar da yapılabilir.
5. Bu çalışmada uygulanan başarı testlerinin değerlendirilmesinde düzeltme formülü kullanılmamıştır. Madde sayısının daha fazla olduğu başarı testlerinin ve farklı şans başarisından arındırma tekniklerinin kullanılacağı diğer çalışmalarla tema-temelli dil ğretim yaklaşımının dil gelişimine olan etkisi yeniden incelenebilir.
6. Tema-temelli yaklaşım kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada farklılıklara saygı, toplumsal cinsiyet eşitliği ve küresel ısınma temaları doğrultusunda dersler yürütülmüştür. Bu yaklaşımla gerçekleştirilecek benzer çalışmalarda diğer küresel konular tema olarak ele alınabileceği gibi öğrencilerin ilgisini çekecek farklı temalar doğrultusunda da işlenen derslere yönelik çalışmalar yapılabilir.
7. Bu çalışmada araştırmacı, uygulamayı ve veri toplamayı kendisinin yürüttüğü “aktif gözlemci” konumunda çalışmayı gerçekleştirmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin/ğretim elemanlarının deneyimleri ve uzmanlık dereceleri birbirlerinden farklılık gösterebilir. Bu bağlamda, uygulamayı araştırmacı dışında farklı öğretmenlerin/ğretim elemanlarının yürüteceği benzer çalışmalar gerçekleştirilebilir. Böylece aynı konuyu inceleyen farklı araştırma sonuçları bir arada tartışılarak daha genel geçer ve daha objektif yargılara ulaşılmasına olanak sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Ahmadi-Azad, S. & Kuhi, D. (2016). ESP vocabulary instruction: A comparison of CBI vs. GTM for Iranian management students. *AJTLHE*, 8(2), 35-50.
- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78, 155-168.
- Akçay, R. C. (2003). Küreselleşme, eğitimsel yoksunluk ve yetişkin eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 159.
http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/159/akcay.htm.
 Erişim tarihi: 14.11.2015.
- Akın, G. (2006). Küresel ısınma, nedenleri ve sonuçları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 46(2) 29-43.
- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36, 474-489.
- Aksu, B. (2005). Barbie against superman: Gender stereotypes and gender equity in the classroom. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 12-21.
- Alptekin, C., Erçetin, G. & Bayyurt, Y. (2007). The effectiveness of a theme-based syllabus for young L2 learners. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 28(1), 1-17. DOI: 10.2167/jmmmd470.1.
- Altunay, U. (2000). Yansıtıcı Öğretim. <http://kisi.deu.edu.tr/ugur.altunay/yansi.html>.
 Erişim tarihi: 12.08.2015
- Amutha, A. (2017). Effectiveness of Content Based Instruction in ESL Classroom. *International Journal of English Language, Literature in Humanities*, 5(1), 294-302.
- Anderson, J. R. (1990). *Cognitive psychology and its implications (3rd ed.)*. New York, NY, US: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Anderson, G.G. (1996). Global issues in the university ESL classroom. *The Language Teacher*, Retrieved May 18, 2018, from <http://jalt-publications.org/tlt/files/96/nov/univ.html>.
- Arıkan, A. (2009). Environmental peace education in foreign language learners' English grammar lessons. *Journal of Peace Education*, 6(1), 87-99.
- Armbruster, B. (1996). Schema theory and the design of content-area textbooks. *Educational Psychologist*, 21, 253-276.

- Augutienė, I. & Baltrėnienė, Z. (2014). *Global education in Lithuania: Challenges and opportunities*. (No. DCINSA ED/2013/319-124) Kaunas.
- Aydın, B. (1999). *Konuşma ve yazma derslerinde yabancı dil öğrenimindeki kaygı nedenleri*. Doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal Bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balemir, S.H. (2009). *The sources of foreign language speaking anxiety and the relationship between proficiency level and degree of foreign language speaking anxiety*. Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Bateman, B., & Lago, B. (2010). *Methods of language teaching* [instructional DVD]. London, England: Routledge. Retrieved April 30, 2018, from <http://hlt.byu.edu/methods/content/content-based.html>.
- Bayraç, H. N. (2010). Enerji kullanımının küresel ısınmaya etkisi ve önleyici politikalar. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 229-260.
- Berg, B. L. (2004). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 65 – 89.
- Bigelow, M., Ranney, S. & Dahlman, A. (2006). Keeping the language focus in content-based ESL instruction through proactive curriculum-planning. *TESL Canada Journal*, 24(1), 40-58.
- Bingöl, H. (1999). *Theme-based case study language teaching activity at higher proficiency levels in tertiary education*. Master's Thesis, İstanbul University, İstanbul.
- Boivin, N. & Razali, H. (2013). Content and language integration in the institute of teacher education – redesigning the EAP foundation programme. *Malaysian Journal of ELT Research*, 9(2), 1–18.
- Bozdoğan, D. ve Karlıdağ, B. (2013). Neglected Productive Skills in Content-based Classes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 1152 – 1162.
- Brinton, D.M. (2001). A theme-based literature course: Focus on the city of angels. In J. Murphy & P. Byrd (Eds.), *Understanding the courses we teach: Local perspectives on English language teaching* (pp. 281–308). Ann Arbor: The University of Michigan Press.

- Brinton, D. (2003). Content-based instruction. In Nunan, D. (Ed.) *Practical English Language Teaching* (pp.199-224). New York: McGraw Hill Contemporary.
- Brinton, D. (2007). *Two for one? Language enhanced instruction*. Paper presented at TESOL ESP Symposium, Buenos Aires, Argentina.
- Brinton, D. M., & Jensen, L. (2002). Appropriating the adjunct model: English for academic purposes at the university level. In J. Crandall & D. Kaufman (Eds.), *Content-based instruction in higher education settings* (pp. 125-137). Alexandria, VA: TESOL.
- Brinton, D., Snow, M.A., & Wesche, M.B. (1989). *Content-based second language instruction*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- British Council (2009). *Equal opportunity and diversity: The handbook for teachers of English*. UK: David Valente. Retrieved February 15, 2016 from <https://www.teachingenglish.org.uk/article/equal-opportunity-diversity-handbook-teachers-english>.
- Brown, C. L. (2004). Content based ESL curriculum and academic language proficiency. *The Internet TESL Journal*, Retrieved May, 05, 2018 from <http://iteslj.org/Techniques/Brown-CBEC.html>.
- Brunell, L. A. (2013) Building global citizenship: Engaging global issues, practicing civic skills. *Journal of Political Science Education*, 9(1), 16-33, DOI: 10.1080/15512169.2013.747833.
- Byram, M. (2003). Teaching languages for democratic citizenship in Europe and beyond. In Brown, K. & Brown, M. (Eds.), *Reflections on citizenship in a multilingual world* (pp. 15-24). London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Byram, M. (2012). Language awareness and (critical) cultural awareness – relationships, comparisons and contrasts, *Language Awareness*, 21(1-2), 5-13, DOI: 10.1080/09658416.2011.639887.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bulut, N. (2006). Bir grup üniversite öğrencisinin demokratik tutumları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 37-59.

- Bulut, M. & Arıkan, A. (2015). Socially responsible teaching and English language coursebooks: Focus on ethnicity, sex and disability, *Journal of Yasar University*, 10, 13-20.
- Bushell, B. & Dyer, B. (1994). Coherence and continuity in the task-centered language curriculum: Global education as a framework for task-based language teaching. In Bird, N. et. al (Eds.), *Language and Learning* (pp.154-171). Hong Kong: Hong Kong Education Dept. Inst. of Language in Education.
- Butler, Y. G. (2005). Content-based instruction in EFL contexts: Considerations for effective implementation. *JALT Journal*, 27(2), 227-245.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Can, S. (2009). *An investigation of the effectiveness of theme-based syllabus on the motivation of freshman students at Atılım University*. Master's thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Can, E., & Işık-Can, C. (2014). Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63.
- Can Vatandaş, S. (2006). *Content-task based approach in English language teaching: A study*. Master's thesis, Marmara University, İstanbul.
- Cantoni-Harvey, G. (1987). *Content-area language instruction: Approaches and strategies*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Carr, P. (2013). Education for democracy: A curriculum framework. Agriteam Canada Consulting Ltd. Retrieved August 21, 2015, from https://www.academia.edu/14703104/Education_for_Democracy_A_Curriculum_Framework.
- Carrell, P.L., & Carson, J.G. (1997). Extensive and intensive reading in an EAP setting. *English for Specific Purposes*, 16, 47-60.
- Castro-García, D. (2017). Receptive vocabulary measures for EFL Costa Rican high school students. *International Journal of English Studies*, 17(2), 81–99. DOI: 10.6018/ijes/2017/2/265681.
- Cates, K. A. (1997). New trends in global issues and English teaching. *The Language Teacher*. Retrieved November 01, 2015 from http://jalt-publications.org/old_tlt/files/97/may/cates.html.

- Cates, K. (2000). Entry for 'Global Education'. In M. Byram (Ed.) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (pp. 241-243). London: Routledge.
- Cates, K. A. (2002). Teaching for a better world: Global issues and language education, *Human Rights Education in Asian Schools*, 5, 41-52.
- Chapple, L., & Curtis, A. (2000). Content-based instruction in Hong Kong: Student responses to film. *System*, 28, 419-433.
- Chau Ngan, N. T. (2011). Content-based instruction in the teaching of English for Accounting at Vietnamese college of finance and customs. *English Language Teaching*, 4(3), 90-100.
- Cheng, Y-S., Horwitz, E.K. & Schallert, D.L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49(3), 417-446.
- Chinh, N. D. (2013). Cultural diversity in English language teaching: Learners' voices. *English Language Teaching*, 6(4), 1-7.
- Chou, M-H. (2013). A Content-based approach to teaching and testing listening skills to grade 5 EFL learners. *International Journal of Listening*, 27(3), 172-185, DOI: 10.1080/10904018.2013.822270.
- Chowdhury, P. (2013). ELT for peace education: Negotiating ethnic and cultural plurality. *Advances in Language and Literary Studies*, 4(1), 149-153.
- Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Corrales, K. & Maloof, C. (2011). Student perceptions on how content based instruction supports learner development in a foreign language context. *Zona Proxima*, 15, 40-53.
- Corzo, J. Q. & Lopera, C.J.L. (2016). Content based lesson plans inside the English rural classrooms. *International Education Studies*, 9(11), 130-141.
- Council of Europe (2001). *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment—a general guide for users*, Strasbourg, Council of Europe.
- Council of Europe (2002). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment language examining and test development*, Strasbourg, Council of Europe.

- Crandall, J. (Ed.). (1987). *ESL through content area instruction: Mathematics, Science, Social Studies*. Englewood Cliffs, NJ: Prentics Hall Regents.
- Crandall, J. (1993). Content-centered language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 111-126.
- Crandall, J. (1999). Content-based instruction (CBI). *Concise encyclopedia of educational linguistics* (pp. 208-604). Oxford, UK: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2008). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly*, 14, 175-187.
- Çavdar, S. S. (2006). *Increasing EFL teachers' awareness on global issues in elt classroom*. Master's Thesis, Çukurova University; Adana.
- Çetinkaya, B. (2009). Eşdizimli sözlükler. *Turkish Studies*, 4, 196-206.
- Davies, S. (2003). Content based instruction in EFL contexts. *The Internet TESL Journal*, 9(2), Retrieved February 02, 2016 from <http://iteslj.org/Articles/Davies-CBI.html>.
- Demir, S. B. (2011). *Sosyal Bilgiler öğretim programına göre tasarlanmış hikâyelerin etkililiği*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- De Souza, V. M. (2014). *Action research: Perceptions of content-based instruction in an English as a foreign language setting*. Masters thesis, The University of Utah, Salt Lake City.
- DEA (2008, July). *Our global future. How can education meet the challenge of change? Young People's Experiences of Global Learning*. London: DEA
- Demir, A. (2009) Küresel iklim değişikliğinin biyolojik çeşitlilik ve ekosistem kaynakları üzerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Çevre Bilimleri Dergisi*, 1(2), 37- 54.
- Demirdirek, N., Özgirin, N. & Salatacı, R. (2010). E-documentaries in content-based instruction (CBI) in an academic EFL setting. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 3(2010) 203–209.
- Dimas, H. M. S. & Castellanos, E. R. (2014). Language-building activities and interaction variations with mixed-ability ESL university learners in a content-based course. *HOW*, 21(1), 103-121.
- Duenas, M. (2003). A description of prototype models for content-based language instruction in higher education. *Bells: Barcelona English language and literature studies*, 12. Retrieved September 12, 2017 from

<https://www.raco.cat/index.php/Bells/article/view/82923/108658>.

- Duenas, M. (2004). The whats, whys, hows and whos of content-based instruction in second/foreign language education. *International Journal of English Studies*, 4(1), 73-96.
- Duffy, T. M., & Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In Jonassen, D. H. (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 170-198). New York: Simon and Schuster MacMillan.
- Dupuy, B. C. (2000). Content-based instruction: Can it help ease the transition from beginning to advanced foreign language classes? *Foreign Language Annals*, 33(2), 205-223.
- Dyer, B. & Bushell, B. (1996). World issues or a global perspective?. *The Language Teacher Online*, Retrieved November, 15, 2015 from <http://jalt-publications.org/tlt/articles/2065-world-issues-or-global-perspective>.
- Echevarria, J., Short, D., & Powers, K. (2006). School reform and standards-based education: A model for English language learners. *Journal of Educational Research*, 99(4), 195-210.
- Elgün, Z. (2009). *An exploratory study on isolated versus integrated form-focused instruction at the primary level in an EFL context*. Master's Thesis, Boğaziçi University, İstanbul.
- Elgün Gündüz, Z. (2017). *Konu-odaklı öğretim ortamında uygulanan çoklu zekâ etkinliklerinin İngilizce dilbilgisi, kelime, yazma ve okuduğunu anlama ile öğrencilerin ve öğretmenlerin tutumlarına etkileri*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Engin, B. (2010). İklim Değişikliği ile Mücadelede Uluslararası İşbirliğinin Önemi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 71-82.
- Er, İ. (2011). *Foreign language teachers' perceptions and practice of content based instruction in a Turkish university*. Master's thesis, Bilkent University, Ankara.
- Erfani, S. M. (2012). The rationale for introducing “global issues” in English textbook development. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(11), 2412-2416.
- Focho, G. N. (2010). Language as tool for a global education: Bridging the gap between the traditional and a global curriculum. *Journal of Research in Innovative Teaching*, 3(1), 135-148.

- Gaffield-Vile, N. (1996). Content-based second language instruction at the tertiary level. *ELT Journal*, 50(2), 108-114.
- Gardner, D. (2008). Vocabulary recycling in children's authentic reading materials: A corpus-based investigation of narrow reading. *Reading in a Foreign Language*, 20(1), 92-122.
- Genç, Z. S. (2011). EFL in higher education: designing a flexible content-based curriculum at university level. *Asian EFL Journal*, 13(1), 85-113.
- Genesee, F. (1987), *Learning through two languages*, New York: Newbury House.
- Grabe, W. & Stoller, F. L. (1997). Content-based instruction: Research foundations. In M.A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content* (pp. 5-21). White Plains, NY: Longman.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve & Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Gülmez, M. (2001). *İnsan hakları ve demokrasi eğitimi*. Ankara: TODAİE Yayınları, No: 303.
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 126-141.
- Gürsoy, E. (2010). Implementing environmental education to foreign language teaching to young learners. *Educational Research*, 1(8), 232-238.
- Gürsoy, E. ve Sağlam, G. T. (2011). ELT teacher trainees' attitudes towards environmental education and their tendency to use it in the language classroom. *Journal of International Education Research - JIER*, 7(4), 47-52.
- Gürsoy, E. ve Salı, P. (2014). A language course within the scheme of socially responsible teaching: ELT trainees' expectations. *Journal of Educational and Social Research*, 4(2), 355-365.
- Güven, E. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı düzeyleri ile özerklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Güven, İ. (1999). Küreselleşme ve eğitim dizgesine yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1), 145-159.
- Hammersley, M. & Traianou, A. (2017). *Nitel araştırmalarda etik ihtilaflı konular ve bağlam*. (S. Balcı & B.Ahi, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Hanesová, D. (2015). History of CLIL. In S. Pokrivčáková (Ed.), *CLIL in Foreign Language Education: E-Textbook for Foreign Language Teachers* (pp. 7-16). DOI: 10.17846/CLIL.2015.7-16.
- Hauptman, P. C., Wesche, M. B., & Ready, D. (1988). Second language acquisition through subject-matter learning: A follow-up study at the University of Ottawa. *Language Learning*, 38, 433-461.
- Hauschild, S., Poltavtchenko, E. & Stoller, F. L. (2012). Going green: Merging environmental education and language instruction. *English Teaching Forum*, 2, 2-13.
- Heidari-Shahreza, M. A. (2014). The effect of content-based language instruction on EFL learners' attention, engagement, volunteering and verbal interaction. *International Letters of Social and Humanistic Sciences Online*, 31, 14-21.
- Heo, Y. (2006). Content-based instruction. *TESL Working Paper Series*, 4(2), 25- 32.
- Heydenrych, J. (2001). Improving educational practice: Action research as an appropriate methodology. *Progressio*, 23(2), 37-51.
- Hicks, D. & Bord, A. (2001) Learning about global issues: Why most educators only make things worse? *Environmental Education Research*, 7(4), 413-425, DOI: 10.1080/13504620120081287.
- Hinkelman, D. W. (1993). Overseas tours to research social issues: Language learning through experiential education. *The Language Teacher*, 17(5), 5-10.
- Hogg, M. & Shah, H. (2010) *The impact of global learning on public attitudes and behaviours towards international development and sustainability*, London: DEA.
- Hosack, I. (2011). Foreign language teaching for global citizenship. *Policy Science*, 18(3), 125-140.
- Hosack, I. (2012). Citizenship and language education in Japanese high schools. In Cunningham; P. & Fretwell, N. (Eds.), *Creating communities: Local, national and global* (pp. 132 – 144). London: CiCe.
- Houghton, S. (2013). Introduction. In S. Houghton, Y. Furumura, M. Lebedko, & S. Li (Eds.), *Critical cultural awareness: Managing stereotypes through intercultural (language) education* (pp. 1-3). Newcastle upon Tyne, U.K.: Cambridge Scholars Publishing.
- Huang, K-M. (2011). Motivating lessons: A classroom-oriented investigation of the effects of content-based instruction on EFL young learners' motivated behaviours and classroom verbal interaction. *Elsevier Science: System*, 39(2), 186-201.

- Hubbard, R. S. & Power, B. M. (2003). *The art of classroom inquiry: A handbook for teacher-researchers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1991). *English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- <http://gilesig.org/>
- <http://www.mfa.gov.tr/bm-iklim-degisikligi-cerceve-sozlesmesi.tr.mfa>
- İçli, G. (2001). Küreselleşme ve kültür. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 163-172.
- Igrek, E. (2013). *İçerik tabanlı yabancı dil öğretim yaklaşımının Mesleki Yabancı Dil (İngilizce) derslerinde öğrencilerin akademik başarılarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- İlhan, E. & Kayabaşı, Y. (2014). Yükseköğretim düzeyindeki özel amaçlı İngilizce derslerinde içerik tabanlı yabancı dil öğretim yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1). 35- 65.
- Işık, A. (1999). *Teaching EFL through English or content: Implications for foreign language learning*. Doktora Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul
- Jacobs, G. M. & Cates, K. (1999). Global education in second language teaching. *KATA*, 1(1), 1999, 44-56.
- Jacobs, G. M. & Goatly, A. (2000). The treatment of ecological issues in ELT coursebooks. *ELT Journal*, 54(3), 256-264.
- Jacobs, G. M., Goatly, A., and Ming, J. (1995). Language and the environment. *PASAA*, 25, 54-63.
- Jafar, F. (2016). Merging cultural diversity issues in Efl classes. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 6(1), 82-91.
- Jaelani, S. R. (2017). Treating of Content-Based Instruction to teach writing viewed from EFL learners' creativity. *English Language Teaching*, 10(11), 156-161.
- Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı* (Y. Uzuner & M. Ö. Anay, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2005 yılında yayımlanmıştır)
- Kahraman, S., Yalçın, M., Özkan, E. & Aggul, F. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin küresel ısınma konusundaki farkındalıkları ve bilgi düzeyleri. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 249-263.
- Kan, Ç. (2009). Değişen değerler ve küresel vatandaşlık eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 895-904.
- Kasper, L. F. (1994). Improved Reading Performance for ESL Students through Academic Course Pairing. *Journal of Reading*, 37(5), 376-384.

- Kasper, L. F. (1997). The impact of content-based instructional programs on the academic progress of ESL students. *English for Specific Purposes*, 16(4), 309-320.
- Kasper, L. F. (Ed.). (2000). *Content based college ESL instruction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kelly, L. G. (1969). *25 Centuries of Language Teaching*. New York: Newbury House.
- Kessel, D. G. (2000). Global warming – facts, assessments and countermeasures. *Journal of Petroleum Science and Engineering*, 26, 157–168.
- Kılıç, M. (2017). Yabancı dil öğreniminde kaygı. Ö. Balcı, F. Çolak ve F. N. Ekizer (Ed.), *Her yönüyle yabancı dil üzerine araştırmalar içinde* (s. 111-118). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Kızıltan, N. & Yangın Ersanlı, C. (2007) The contributions of theme-based CBI to Turkish young learners' language development in English. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(1), 133-148.
- Kirkwood, T. (2001). Our global age requires global education: Clarifying definitional ambiguities. *Social Studies*, 92, 1-16.
- Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *Modern Language Journal*, 85(4), 549-66.
- Klassen, F.H. & Leavitt, H.B. (1982). *Teacher education and global perspectives*. Washington, D.C: ERIC Clearinghouse on Teacher Education and the American Association of Colleges for Teacher Education.
- Knip, W. (1985). *A Critical Review of the Short History of Global Education*. New York: American Forum for Global Education.
- Koch, A.S. & Terrell, T.D. (1991). Affective reaction of foreign language students to Natural Approach activities and teaching techniques. In E.K. Horwitz & D.J. Young (Eds), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp.109-126). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Korosidou, E. & Griva, E. (2013). 'My country in Europe': A content-based project for teaching English as a foreign language to young learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(2), 229-243.
- Köklü, N. (1993). Eylem araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 26(2), 357-366.
- Köklü, N. (2001). Eğitim eylem araştırması – öğretmen araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34(1-2), 35-43.

- Kramsch, C. (2004). The language teacher as go-between. *Utbildning & Demokrati*, 13(3), 37–60.
- Krankhe, k. (1987). *Approaches to syllabus design for foreign language teaching*. New York: Prentice Hall.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis*. Torrance, CA: Laredo Publishing Company.
- Krashen, S. (1991). Sheltered subject matter teaching. *Cross Currents*, 18, 183-188.
- Kruger, F. (2012). The role of TESOL in educating for peace. *Journal of Peace Education*, 9(1), 17–30.
- Krueger, M. & Ryan, F. (Eds) (1993). *Language and content: Discipline and content-based approaches to language study*. Lexington, MA: D.C. Heath.
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 425-433.
- Lai, Y. & Aksornjarung, P. (2017). The effects of content-based instruction on listening and speaking abilities of Thai EFL university students. *Journal of Creative Practices in Language Learning and Teaching (CPLT)*, 5(2), 1-20.
- Lai, Y. & Aksornjarung, P. (2018). Thai EFL learners' attitudes and motivation towards learning English through content-based instruction. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 6(1), 43-65.
- Lamy, S.L. (1983). Defining global education. *Educational Research Quarterly*, 8(1), 9-20.
- Larsen-Freeman, D. (2011). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(1), 3-18.
- Lasagabaster, D. & Sierra, J.M. (2009). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal*, 1(2), 4-17.
- Liaw, M. (2007). Content-based reading and writing for critical thinking skills in an EFL context. *English Teaching and Learning*, 31(2), 45-87.
- Lightbown, P. M. (2014). *Focus on Content-Based Language Teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2006). *How languages are learned* (3rd edition). Oxford: Oxford University Press.

- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage
- Lindahl, J. (2013). What does it mean to be a global citizen? A qualitative interview study with Indian and Nepalese young adults concerning their perceptions of global citizenship. *International Work*, 1-41.
- Llinares, A., & Whittaker, R. (2009). Teaching and learning history in secondary CLIL classrooms: From speaking to writing. In E. Dafouz & M. Guerrini (Eds.), *CLIL across educational levels* (pp. 73-88). London: Richmond.
- London-Blanton, L. (1992). A holistic approach to college ESL: Integrating language and content. *ELT Journal*, 46(3), 285-293.
- Loranc-Paszyk, B. (2009). Integrating reading and writing into the context of CLIL classroom: Some practical solutions. *International CLIL Research Journal*, 1(2), 47-53.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching through content: A counterbalanced approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Mahmoud, A. (2005). Collocation errors made by Arab learners of English. *Asian EFL Journal*, 5, 117-126.
- Madrid, D., & García Sánchez, E. (2001). Content-based second language teaching. In E. García Sánchez (Eds.), *Present and future trends in TEFL* (pp. 101-134). University of Almería: Secretariat publications.
- Mansilla, V. B., & Gardner, H. (2007). From teaching globalization to nurturing global consciousness. In M. M. Suarez-Orozco (Ed.), *Learning in the global era: International perspectives on globalization and education* (pp. 47-66). Berkeley: University of California Press.
- Marani, J. S. (1998). An Overview of Content-Based Language Instruction. *College Instruction*, 34.
- Marsh, D. (2002). CLIL/EMILE – *The European dimension: Actions, trends & foresight potential*. Brussels: European Commission.
- Marshall, H. (2007). Global education in perspective in an English secondary school. *Cambridge Journal of Education*, 37(3), 353-374.
- Martin, I. (1990). The methodology of the model: A content-based approach. In S. Anivan (Ed.), *Language Teaching Methodology in the Nineties* (pp. 97-105). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Mayring, P. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş* (A. Gümüş & M. S. Durgun, Çev.). Ankara: BilgeSu Yayıncılık.

- McNiff, J. (2011). *Action research for professional development: Concise advice for new action researchers*. Retrieved September 01, 2015 from <http://www.jeanmcniff.com/ar-booklet.asp>.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297-318.
- Met, M. (1991). Learning language through content: learning content through language. *Foreign Language Annals*, 24(4), 281-295.
- Met, M. (1999). *Content-based instruction: Defining terms, making decisions*. NFLC Reports. Washington, DC: The National Foreign Language Center.
- Miles, M.B. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.
- Miles, M.B. & Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi* (2. Baskı) (çeviri editörleri: S. Akbaba Altun ve A. Ersoy) Ankara: Pegem Akademi
- Moghadam, N. Z. & Fatemipour, H. (2014). The Effect of CLIL on vocabulary development by Iranian secondary school EFL learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 2004-2009.
- Mohan, B. A. (1986). *Language and content*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Mutlu, G. ve Kaşlıoğlu, Ö. (2016). Turkish EFL teachers' and learners' perceptions of collocations. *Sakarya University Journal of Education*, 6(3), 81-99. DOI: <http://dx.doi.org/10.19126/suje.220171>.
- Norton, B., & Pavlenko, A. (2004). Gender and English language learners: Challenges and possibilities. In B. Norton & A. Pavlenko (Eds.), *Gender and English Language Learners* (pp. 1-14). Washington, D. C.: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Nugent, K. & Catalano, T. (2015). Critical cultural awareness in the foreign language classroom. *The NECTFL Review*, 75, 15-30.
- Nunan, D. (1988). *Syllabus design*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. (Ed.). (2003). Methodology. In David Nunan (Editor), *Practical English language teaching* (p. 3-20). New York: McGraw Hill Contemporary.
- Orb, A. Eisenhauer, L. & Wynaden, D. (2000). Ethics in Qualitative Research. *Journal of Nursing Scholarship*, 33(1), 93-96.
- Omidvar, R. & Sukumar, B. (2013). The effects of global education in the English language conversation classroom. *English Language Teaching*, 6(7), 151-157.

- Omoto, M. P. & Nyongesa, W. J. (2013). Content- based instruction: A study of methods of teaching and learning English in primary schools in Butula district. *International Journal of Business and Social Science*, 4(5), 236-245.
- Osborn, T.A. (2006). *Teaching world languages for social justice: A sourcebook of principles and practices*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Osler, A. (2002). *Learning to live together: Citizenship education in an interdependent world*. Leicester, UK: Centre for Citizenship Studies in Education, University of Leicester.
- Osler, A. & Starkey, H. (2015). Education for cosmopolitan citizenship: A framework for language learning. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 30-39.
- Padilla De La Cerda, F. (2016). The design of a theme-based and genre-oriented strategic reading course to improve students' reading comprehension skills at a public school in Colombia. *HOW*, 23(1), 49-67.
- Paker, T. (2012). Türkiye’de neden yabancı dil (İngilizce) öğretemiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 89-94.
- Pakula, L., Pawelczyk, J. & Sunderland, J. (2015). *Gender and sexuality in English Language Education: Focus on Poland*. London: British Council.
- Pally, M. (1999). Sustained content-based teaching for academic skills development in ESL/EFL. *Paper presented at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages*, 1-23.
- Papai, N. D. (2000). Literacy development through content based instruction: A case study. *Working Papers in Educational Linguistics*, 16(2), 81-95
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Peachey, N. (2003). *Content-based instruction*. The British Council. Retrieved January 21, 2016, from <http://www.teachingenglish.org.uk/think/article/content-based-instruction>.
- Peaty, D. (1996). Introduction. *The Language Teacher*, 20(11), 5.
- Pessoa, S., Hendry, H., Donato, R., Tucker, G. R. & Lee, H. (2007). Content-based instruction in the foreign language classroom: A discourse perspective. *Foreign Language Annals*, 40(1), 102-121.

- Pramata, H. & Yuliati (2016). Global education in English classroom: Integrating global issues into English language teaching. *International Journal of Social Science and Humanity*, 6(9), 719-722.
- Prodromou, L. (1992). What culture? Which culture? Cross-cultural factors in language learning. *ELT Journal*, 46(1), 39-50.
- Reason, P. & McArdle, K. L. (2006). Action Research and Organization Development. In: Cummings, T., (ed.) *Handbook of Organization Development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodgers, D. M. (2006). Developing content and form: Encouraging evidence from Italian content-based instruction. *The Modern Language Journal*, 90, 373-386.
- Roux, J. (2001). Re-examining global education's relevance beyond 2000. *Research in Education*, 65, 70-80.
- Sagor, R. D. (2011). *The action research guidebook: A four-stage process for educators and school teams* (2nd edition). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Soft, S. & Ohara, Y. (2004). Promoting critical reflection about gender in EFL classes at a Japanese university. In B. Norton & A. Pavlenko (Eds.), *Gender and English language learners* (pp. 143-154). Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Sağlam, G.T. ve Gürsoy, E. (2010). ELT teacher trainees' awareness on environmental issues and their integration to the curriculum. *Paper presented at the ICONTE-International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (pp. 131-136). Antalya, Turkey.
- Salı, P. & Gürsoy, E. (2014). Evaluation of a language course within the framework of socially responsible teaching. *ELT Research Journal*, 3(3), 140-152.
- Saraç-Süzer, S. (2008). Okuma ve yazma becerileri öğretimi: Süreç izlencesi ve küresel sorunlar. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2).
- Sato, R. (1999). Global issues: A communicative activity with integrated grammar. *Departmental Bulletin Paper of KANAGAWA University Repository*, 21, 63-79.
- Savignon, S. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Serrano, J. R. (2008). ELT and citizenship: Basic principles to raise social awareness through language teaching, *HOW*, 15(1), 63-82.

- Shaw, P. (1997). With one stone: Models of instruction and their curricular implications in an advanced content-based foreign language program. In S. Stryker, & B. Leaver (Eds.), *Content-based instruction in foreign language education* (pp. 261-282). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Short, D. J. (1991). *How to integrate language and content instruction: A training manual*. Washington DC: CAL.
- Snow, M. A. (1993). Discipline-based foreign language teaching: Implications from ESL/EFL. In M. Krueger & F. Ryan (Eds.), *Language and Content: Discipline and Content-Based Approaches to Language Study* (pp. 37–56). Lexington, MA: DC Heath.
- Snow, A. M. (2001). Content-based and immersion models for second and foreign language teaching. In M. Celce-Murcia, (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 303-318). Boston: Heinle & Heinle.
- Snow, M. A. & Brinton, D. M. (1988). Content-based language instruction: Investigating the effectiveness of the adjunct model. *TESOL Quarterly*, 22(4), 553-574.
- Snow, M. A., Met, M., & Genesee, F. (1989). A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. *TESOL Quarterly*, 23, 201-217.
- Stoller, F. L. (2002). Content-Based Instruction: A Shell for Language Teaching or a Framework for Strategic Language and Content Learning? *TESOL*. Retrieved May 05, 2018 from <http://carla.umn.edu/cobaltt/modules/strategies/stoller2002/READING1/stoller2002.htm>
- Stoller, F. L., & Grabe, W. (1997). *A six-T's approach to content-based instruction*. In M. A. Snow and D. M. Brinton (Eds.), *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content*. (pp. 78-94). NY: Addison-Wesley Longman.
- Stryker, S. B. & Leaver, L. L. (1997). *Content-based instruction in foreign language education: Models and methods*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Sun, Y-C. (2017). Flipping every student? A case study of content-based flipped language classrooms. *E-Learning and Digital Media*, 14(1-2), 20-37.
- Swain, M. (1988). Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning. *TESL Canada Journal*, 6(1), 68-83.

- Swann, C. (2002). Action research and the practice of design. *Massachusetts Institute of Technology Design Issues*, 18(1), 49-61.
- Swenson, T. & Cline, B. (1993). Global issues in a content-based curriculum. *The Language Teacher*, 17(5), 27,40.
- Tang, G.M. (1997). Teaching content knowledge and ESL in multicultural classrooms. In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), *The Content-Based Classroom* (pp. 69-77). White Plains, NY: Longman.
- Tao, J. H. (2013). Teachers' perceptions of students and global awareness. 123-138.
- Taylor, M. (2002). *Action research in workplace education: A handbook for literacy instructors*. Ottawa, ON: Partnerships in Learning.
- Tetik, N. & Acun, A. (2015). Turizm öğrencilerinin küresel ısınma ve iklim değişikliği algısı ve görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 1459-1476.
- Tsai, Y. L. & Shang, H. F. (2010). The impact of content-based language instruction on EFL students' reading performance. *Asian Social Science*, 6(3), 77-83.
- Tseng, C. H. (2017). Teaching "Cross-cultural communication" through content based instruction: Curriculum design and learning outcome from EFL learners' perspectives. *English Language Teaching*, 10(4), 22-34. DOI: 10.5539/elt.v10n4p22.
- Tsiplakides, I. & Keramida, A. (2009). Helping students overcome foreign language speaking anxiety in the English classroom: Theoretical issues and practical recommendations. *International Education Studies*, 2(4), 39-44.
- Tzoannopoulou, M. (2016). Foreign language anxiety and fear of negative evaluation in the Greek university classroom. *Selected papers on theoretical and applied linguistics*, 21, 823-838.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24, 543-559.
- Tütüniş, B. (2000). Content- based academic writing, *The Internet TESL Journal*, 2000.
- Uline, C., Wilson, J. D. & Cordry, S. (2004). Reflective journals: A valuable tool for teacher preparation, *Education*, 124(3), 456-460.
- UNESCO (1987). *Linguapax Kiev Declaration on "Content and Methods that could contribute in the Teaching of Foreign Languages and Literacy to International Understanding and Peace."* Paris: UNESCO.

- UNESCO. (2000). Yirmi birinci yüzyılda yükseköğretim vizyon ve eylem. Yükseköğretim Dünya Konferansı Çalışma Raporu, Paris, 5-9 Ekim 1998, Türkçe'ye Uyarlayan: Gülsün Başkan. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(2), 167-189.
- Üstüenalp, İ. (2013). *An analysis of verb+noun collocational error types and error sources in written narrative texts of students majoring in English*. Master's Thesis, Mersin University, Mersin.
- Van de Craen, P., & Mondt, K. (2003). Multilingual education, learning and the brain: The end of (language) education as a pre-scientific field. In L. Mondada & S. Pekarek Doehler (Eds.), *Plurilinguisme Mehrsprachigkeit, plurilingualism* (pp. 209-217). Tübingen, Germany: Francke.
- Vandrick, S. (1998). Promoting gender equity in the postsecondary ESL class. In T. Smoke (Ed.), *Adult ESL: Politics, pedagogy, and participation in classroom and community programs* (pp. 73-88). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Vollmer, H. J. (2006). *Language Across the Curriculum*. Council of Europe. Retrieved May 16, 2018 from <https://rm.coe.int/16805c7464>.
- Vural, H. (2017). *The relationship of personality traits with English speaking anxiety and English speaking self-efficacy*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wesche, M. (1993). Discipline-based approaches to language study: Research issues and outcomes. In M. Krueger & F. Ryan (Eds.), *Language and Content: Discipline and Content-Based Approaches to Language Study* (pp. 57–82). Lexington, MA: DC Heath.
- Williams, K. E. & Andrade, M. R. (2008). Foreign language learning anxiety in Japanese EFL university classes: Causes, coping, and locus of control. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 5(2), 181–191.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, 89–100.
- Xanthou, M. (2011). The impact of CLIL on L2 vocabulary development and content knowledge. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(4), 116-126.
- Yakovchuk, N. (2004). Global issues and global values in foreign language education: Selection and awareness-raising. *ELTED*, 8, 28-47.

- Yalçın, Ş. (2007). *Exploring the effects of content-based instruction on skill development, domain-specific knowledge and metacognition in the L2*. Yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Yalçın, Ş. (2013). İçerik temelli yabancı dil öğretim modeli. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30(2), 107-121.
- Yang, J. Y. & Chen, W. C. (2015). Students perspective of using content-based approach in ESP class. *English Language Teaching*, 8(8), 18-30.
- Yangın Ersanlı, C. (2005). *Teaching English through content-based instruction in elementary schools*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Yamashiro, A. D. & McLaughlin, J. W. (1999). The EFL NGO forum: Integrating cooperative learning and global issues. In D. Kluge, S. McGuire, D. Johnson, & R. Johnson (Eds.), *JALT applied materials: Cooperative Learning* (pp. 82-94). Tokyo: Japan Association for Language Teaching.
- Yaprak, Z. (2015). İçerik Temelli Öğretim / İçerik ve dil bütünleştirmeli öğrenme. N. Bekleyen (Ed.), *Dil öğretimi içinde* (s. 211-229). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Ed.). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, S., Doğanay, Y., Güvercin, S. & İslam, A. (2015). Teaching concepts of natural sciences to foreigners through content-based instruction: The adjunct model. *English Language Teaching*, 8(3), 97-103.
- Yoshihara, R. (2010). Teaching women's issues in an EFL classroom: What do students learn? *Eibeibunka*, 40, 229-242.
- Yoshihara, R. (2011). Learning and teaching gender and sexuality issues in the EFL classroom: Where students and teachers stand. *Journal and Proceedings of the Gender Awareness in Language Education*, 4, 5-21.
- Yoshimura, M. (1993). Teaching global issues to children. *The Language Teacher*, 17(5), 11-15.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23, 539-553.
- Yüce, E. (2013). *CBLI applications in terms of language skills in foreign language courses with specific reference to engineering*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yüksel, S. (2002). Yükseköğretimde eğitim-öğretim faaliyetleri ve örtük program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 361-370.

Zencirkıran, M. (2001). Küreselleşme: Sorunlar ve çözüm nerileri. *İş, G*, 3(1), <https://www.isguc.org/?p=article&id=94&cilt=3&sayi=1&yil=2001>. Erişim tarihi: 14.11.2015.



EKLER

EK- 1. İhtiyaç Anketi

ÖĞRENCİ İHTİYAÇ ANKETİ

Değerli öğrenciler, İngilizce derslerinin küresel konular çerçevesinde hazırlanacak çeşitli etkinliklerle işlenmesi planlanmaktadır. Etkinliklerin sizlere üst düzeyde fayda sağlayabilmesi için bu konular hakkındaki görüşlerinize ihtiyaç duyulmuştur. Sizlerden doldurmanız istenilen bu form, ihtiyaç duyduğunuz konuları belirlemek içindir. Aşağıda maddeler hâlinde verilmiş olan ifadeleri okuyunuz ve bilginizin yetersiz olduğu, öğrenmeye en çok ihtiyaç duyduğunuz konuları belirleyip size en uygun olan ifadenin altına (X) işareti koyunuz. Anket formlarına isimlerinizi yazmanız gerekmemektedir. Verdiğiniz bilgiler gizli tutulacaktır. İşbirliğiniz için teşekkür ederiz.

5: Oldukça fazla bilgiye sahibim

4: Fazla bilgiye sahibim

3: Orta düzeyde bilgiye sahibim

2: Çok az bilgiye sahibim

1: Hiçbir bilgiye sahip değilim

Konular	İhtiyaç Durumu				
ÇEVREYE İLİŞKİN KONULAR	5	4	3	2	1
Kirlilik					
Ormansızlaşma					
Nesli tükenmekte olan hayvanlar					
Küresel ısınma					
Geri dönüşüm					
Doğal afetler					
Sürdürülebilir enerji					
Kentleşme					
BARIŞ EĞİTİMİNE İLİŞKİN KONULAR	5	4	3	2	1
Savaşlar					
Nükleer Silahlanma					
Göç ve Mülteciler					
Terör					
Soykırım					
Farklılıklara Saygı					
İNSAN HAKLARINA İLİŞKİN KONULAR	5	4	3	2	1
İrkçilik					
Eşitlik					
Toplumsal cinsiyet eşitliği (kadın –erkek eşitliği)					
Açlık ve yetersiz beslenme					
Küresel eğitim					
KÜLTÜRLERARASI İLETİŞİM KONULARI	5	4	3	2	1
Kültürel çeşitlilik					
Çok kültürlülük					
SOSYO-EKONOMİK KONULAR	5	4	3	2	1
Yoksulluk-Zenginlik					
Tüketim toplumu					
İşsizlik					
SAĞLIK KONULARI					
Bulaşıcı hastalıklar					
Gıda Güvenliği					
Bağımlılık					

EK- 2. İlgi Anketi

Aşağıda verilmiş olan küresel konularından Yabancı Dil dersinde tema olarak görmek istediğinizin yanındaki tercih bölümüne Artı (+) işareti, öğrenmek istemediğinizin yanındaki tercih bölümüne de Eksi (-) işareti koyunuz ve yaptığınız tercihin nedenlerini kısaca yazınız.

Konular	Tercih	Gerekçeniz
Ormansızlaşma		
Nesli tükenmekte olan hayvanlar		
Küresel ısınma		
Geri dönüşüm		
Sürdürülebilir enerji		
Farklılıklara Saygı		
Toplumsal cinsiyet eşitliği		
Küresel eğitim		
Çok kültürlülük		
Tüketim toplumu		
Gıda Güvenliği		

EK-3. Kişisel Bilgi Formu

1. Adı –Soyadı:

2. Öğrenci No:

3. Cinsiyetiniz: ☐ Kadın ☐ Erkek

4. Mezun Olduğunuz Ortaöğretim Kurumu ☐ Genel Lise ☐ Anadolu Öğretmen Lisesi ☐
Anadolu/Fen Lisesi ☐ Diğer (Belirtiniz).....

5. Fakültedeki genel not ortalamanız:

6. Anne Eğitim Durumu: ☐ Okur-yazar değil ☐ Okur-yazar ☐ İlkokul
☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Diğer
(Belirtiniz).....

7. Baba Eğitim Durumu: ☐ Okur-yazar değil ☐ Okur-yazar ☐ İlkokul
☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Diğer
(Belirtiniz).....

8. Ailenizin Aylık Gelir Durumu: ☐ 500-1000 TL ☐ 1001-2000 TL ☐ 2001- 3000 TL
☐ 3001-4000 TL ☐ 4000 TL'den fazla

9. Ailenizin Yaşadığı Yer: ☐ Şehir ☐ İlçe ☐ Kasaba ☐ Kö

EK- 4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Farklılıklara saygı kavramı sizin için ne ifade ediyor?
 - 1.1. Dünyada ve ülkemizde yaşanan olayları göz önünde bulundurduğunuzda, farklılıklara saygı ilkesine ters düşen örnekler verebilir misiniz?
 - 1.2. Farklılıklara saygı kavramını kişisel/özel yaşamınızla nasıl ilişkilendirirsiniz?
 - 1.3. Farklılıklara saygı kavramını eğitim/iş yaşamınızla nasıl ilişkilendirirsiniz?
2. Toplumsal cinsiyet eşitliği kavramı sizin için ne ifade ediyor?
 - 2.1. Dünyada ve ülkemizde yaşanan olayları göz önünde bulundurduğunuzda, toplumsal cinsiyet eşitliği ilkesine ters düşen örnekler verebilir misiniz?
 - 2.2. Toplumsal cinsiyet eşitliği kavramını kişisel/özel yaşamınızla nasıl ilişkilendirirsiniz?
 - 2.3. Toplumsal cinsiyet eşitliği kavramını eğitim/iş yaşamınızla nasıl ilişkilendirirsiniz?
3. Küresel ısınma kavramı sizin için ne ifade ediyor?
 - 3.1. Sizce küresel ısınmanın nedenleri nelerdir?
 - 3.2. Sizce küresel ısınmanın ne gibi etkileri olmaktadır/olacaktır?
 - 3.3. Sizce küresel ısınma ile mücadele etmede ne gibi önlemler alınabilir?
 - 3.4. Dünyada ve ülkemizde küresel ısınma ile mücadelede gerekli önlemlerin alındığına inanıyor musunuz? Neden?

5. Bu dersten sonra aklınıza takılan sorular nelerdir?

Küresel ısınma konusunda ben de dahil olmak üzere tüm insanlar sorumluluk alma noktasında kendi paylarına düşeni alırlar mı acaba? İn-
sondan küresel ısınma konusundaki bilimsel düzeyini merak ediyorum.

Ayrıca, İngiltere daha önceden neden bu sistemle işlenemediğini öğren-
mek isterim.

6. Derste yanıtlanmadığını düşündüğünüz sorular nelerdir?

Ders saatleri döneminde dersin çok verimli geçtiğini
düşünüyorum. Ama bu biraz çok geniş bir konu. Başka derslerde
ya da kendi çalışmalarımızda bu konudaki bilgimizi kendimiz artır-
mak istiyoruz.

7. Bu derste neleri öğrenmiş olmayı isterdiniz?

İngiltere derisi kapsamında öğretilenler çok güzel ve yararlı. Öğren-
dikleri fazla bilgi edinilebilir bu konuda ama bu dersin
kapsamı dışında, ilgili başka derste olabilir bunlar. Bu ders bizde
bu konuda bir araştırma yapma merakı uyandırdı. Özellikle ilgili
konu. Ben geçen ayda küresel ısınma ile ilgili internetten araştır-
malar yaptım. çeşitli bilgiler buldum. Okula geldiğinde arkadaşlarımdan
bunların da aynı şeyi yapmış olduğunu yaptığımız sohbetlerde
anladım.

EK- 6. Araştırmacı Günlüğü Örneği

27 Nisan 2016 Çarşamba

Bugün uygulamaya başlayalı altı hafta oldu ama bir hafta vizelerden dolayı ders işleyemediğimiz için uygulamanın beşinci haftasındayız diyebilirim. Farklılıklara saygı temasını geçen hafta bitirdiğimiz için, uygulama günü olan Çarşamba dışındaki günler son derece yoğun geçti. Hafta içi günleri öğrencilerle farklılıklara saygı teması ile ilgili yarı-yapılandırılmış görüşmeleri gerçekleştirmek, farklılıklara saygı temalı başarı testini son-test olarak uygulamak ve öğrenci günlüklerini toplamak gibi işlerle geçti. Hafta sonu ise gözlem kayıtlarının incelenmesi, kayıtlar doğrultusunda süreçte yaşanan sorunlara ilişkin notlar alınması, hafta içi toplanan verilerin bilgisayar ortamına aktarılması ve analizi ve toplumsal cinsiyet eşitliği temasının etkinliklerinin son hazırlıkları ile geçti. Dün (Salı günü) geçerlik komitesinde yer alan arkadaşlarla bir önceki temayı (farklılıklara saygı) değerlendirerek ve bu temada (toplumsal cinsiyet eşitliği) yapacaklarımızı planladık.

Sabah okula dersin başlamasından 15 dakika önce gelerek ders için gerekli materyalleri çoğalttım. Dersliğe kamerayı yerleştirmek ve kayda hazır hale getirmek için beş dakika erken gittim, benim gibi erken gelen öğrenciler kamarayı kurmamda bana yardım ettiler. Derse zamanında başladık. Toplumsal cinsiyet eşitliği temasına geçmeden önce uygulamanın nasıl gittiğini, ne hissettiklerini sordum. Bunu önceki haftalarda da aslında sormuştum, ama geçtiğimiz hafta bir temayı bitirmiş olduğumuz için bu haftadan itibaren öğrencilerin kafasında yaptığımız şeyin daha net bir şekilde oturduğunu düşünüyorum. Dersleri tema-temelli bir yaklaşımla işleme konusundaki memnuniyetlerini bana ifade ettiler. Aslında ben de öğrencilerdeki motivasyon ve ilgi artışını çok net bir şekilde görebiliyorum ve bu beni çok mutlu ediyor.

Derse başlarken bugünkü dersimizde toplumsal cinsiyet rolleri ve bu rollere dayalı kalıp yargılar üzerinde odaklanacağımızı söyledim. Giriş aktivitesi olarak öğrencilere “erkek gibi davranmak” ve ‘hanımefendi gibi davranmak’ ifadelerinden ne anladıklarını sordum, bu ifadeler karşısında akıllarına hangi kelimelerin veya beklentilerin geldiği konusunda beyin fırtınası yapmalarını istedim. Giriş etkinliğinde ‘erkek gibi davranmak’ veya ‘hanımefendi gibi davranmak’ konusunda baskıya maruz kalınabilecek bazı durumlar örneklendirilirken bazı erkek öğrencilerden umulmadık bir katılım gördüm.

Örneğin Murat, toplumsal baskı nedeniyle istediği halde pembe renk gömlek giyemediğinden, Koray da aynı nedenle küpe takmayı isteyip takamadığından bahsetti.

Giriş etkinliğinin ardından on ikinci etkinliğin fotokopilerini öğrencilere dağıttım. On ikinci etkinlikte çeşitli isim, sıfat ve fiilleri ven diyagramında kadın, erkek veya her ikisinin ortak alanına yerleştirmeleri isteniyordu. Öğrenciler bu sefer farklılıklara saygı temasındaki önyargılar ve kalıplaşmış düşüncelerle ilgili olan etkinlikte yaptıkları hataya düşmediler. Bu sefer daha dikkatliydiler. Mesela hemen hepsi “evi temizlemek” veya “bilim insanı” ifadelerini her iki cinsiyetin ortak alanına yerleştirdiler. Aslında farklılıklara saygı temasındaki önyargılar ve kalıplaşmış düşünceler alt teması toplumsal cinsiyet eşitliğini de kapsayan bir konu olduğu için bu temaya geçişimiz birdenbire olmadı, dolayısıyla daha bilinçli bir giriş yapmış olduk. Etkinliğin devam sorularında bu toplumsal cinsiyet rollerini nereden öğrendiğimiz, ‘erkek gibi davranmak’ veya ‘hanımefendi olmak’ konularında baskıya maruz kalabileceğiniz bazı durumlar gibi konularda konuşma etkinliği yaptık. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan bu konuyu artık netleştirdikleri açıldı ancak son soru olan ‘bu basmakalıp düşünceler nasıl şiddete yol açabilir?’ sorusuna verdikleri cevaplar şiddet algılarının sadece fiziksel şiddetle sınırlı olduğunu gösterdi. Verdikleri tüm örnekler fiziksel şiddetle ilgiliydi. Bunu hemen not aldım çünkü bir sonraki etkinlik kapsamında toplumsal cinsiyete dayalı şiddet alt teması var ve bu konudaki eksikliği giderecek bir etkinlik eklemenin faydası olabilir.

Konuşma etkinliği konusunda karşılaştığım bir diğer sorun ise etkinlik esnasında Türkçe’ye kaymalar olmasıydı. Türkçe kullanımı daha çok bu gibi konuşma etkinliklerde oluyor, diğer etkinliklerinde bu sorunu aştık. Konuşma etkinliklerinde, zorlandıkları anda doğrudan anadile başvuruyorlar. İlk haftadan beri sıklıkla karşılaştığım bu sorunun önemli oranda azaldığını da söyleyebilirim. Örneğin, bu hafta öğrencileri bu konuda iki kez uyarmak zorunda kaldım.

On üçüncü etkinlikte toplumsal cinsiyete dayalı roller ve beklentilerle ilgili bir okuma parçası vardı. Öğrencilerin bireysel olarak çalıştıkları etkinlikte öğrencilerden metinden çıkarılmış kelimeleri doğru bir şekilde yerlerine yerleştirmeleri ve verilen yedi cümleyi parçaya göre doğru ya da yanlış olarak belirlemeleri isteniyordu. Aslında bu okuma parçası öğrencilerin seviyelerinin biraz üzerinde, ama öğrenciler görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirdiler, hem de çeviri programı kullanma teşebbüsünde bulunmadan! Önceki derslerde yaşadığımız bu sorunu bu hafta yaşamadık.

On dördüncü etkinlikte öğrencilerden tabloda verilen görsellerdeki stereotipik düşünme şeklini bulmalarını istedim. İnanılmaz detayları gördüler. Daha sonra bu klişe

resimlerde yer almayan diğer olası düşünme şekillerine örnekler vermelerini istedim. Ön görüşmelerde toplumsal cinsiyet eşitliğini yanlış ya da eksik algılayan öğrenciler bile cevap vermeye motive olmuşlardı ve verdikleri cevaplar da konuyu anladıklarını gösteriyordu. Bu etkinliği de çok memnun bir şekilde bitirdim.

Son etkinliğimiz olan on beşinci etkinlikte grup çalışması yaptık. Her gruba toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin klişeler içeren örnek olaylar verdim. Gruplar önce kendi aralarında örnek olaylardaki klişeleştirmeyi tartışıp daha sonra bu klişeleştirmelere karşı birer çözüm bularak bunu sınıfta canlandırıdılar. Öğrenciler kendi aralarında tartışırken ben de sınıf içinde gruplar arası dolaşarak onları gözlemledim ve tartışmalarını dinledim. İkili çalışmalarda ve grup çalışmalarında artık herkes sorumluluğunu yerine getirmeye başladı, üstelik bunu isteyerek ve zevkle yaptıklarını gözlemliyorum. Fakat tartışma bitip de sıra canlandırma yapmaya gelince en büyük sorunumuz olan telaffuz ve topluluk önünde konuşma konularındaki özgüven sorunu nedeniyle sadece sınıfın en başarılı öğrencilerinden (4-5 kişi) gönüllü katılım oldu. Öğrencilerin belirgin bir şekilde derse katılımlarında ve motivasyonlarında artış gözlemlememe ve stressiz sınıf atmosferimize rağmen topluluk önünde konuşma konusundaki isteksizliği henüz aşamadık. Bu sorunun üstesinden gelmek için öğrencileri cesaretlendirmeye çalışıyorum ve önemli olanın anlamı aktarmak olduğunu, dilbilgisi ve telaffuz hatalarının bu gibi etkinliklerde önemli olmadığını tekrar tekrar hatırlatıyorum. Bu etkinlikte karşılaştığım bir diğer sorun Türkçe düşünmekten kaynaklı yanlış kelime seçimleri oldu. Örneğin; Kübra kurduğu cümlede “para kazanmak” demek isterken “win money” ifadesini kullandı. Etkinlik esnasında bu gibi yanlışları düzeltmedim ama aldığım notlar doğrultusunda etkinlik bittikten sonra eşdizimli kelimelerle ilgili hatırlatmaları tekrar yaptım. Uygun olmayan kelime seçimi konuşma ve telaffuz konusundaki özgüven sorunu gibi ilk haftadan beri sıklıkla karşılaştığım sorunlardan biri ama hemen çözülebilecek bir sorun olmadığı için sabırlı davranmalıyım.

Bugünkü ders toplumsal cinsiyet eşitliği teması kapsamındaki ilk dersimiz olmasına rağmen öğrencilerin artık toplumsal cinsiyet eşitliğini sadece kanun karşısındaki eşitlikle sınırlamayıp, toplum tarafından kadın ve erkeğe biçilen roller açısından da ele almaya başladıklarını ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin sadece kadınları değil, erkekleri de mağdur eden bir durum olarak algılamaya başladıkları görüyorum. Bu kadar kısa sürede bu noktaya gelmemizin farklılıklara saygı temasının ön yargılar ve klişeleştirme alt temasında da bu konuya kısaca değinmiş olmamızdan kaynaklandığını düşünüyorum. Bunun yanı sıra, toplumsal cinsiyet eşitliğine karşı olumsuz tutumu olan

iki öğrencide de bu ders itibarı ile kırılmalar fark ediyorum. Konunun biyolojik bir eşitlik iddiası veya üstünlük aşağılık meselesi olamadığını, aynı zamanda kanun karşısındaki eşitlikten daha fazlasını kapsadığını anlamaya başladılar. Ön görüşmelerde sanki karşı cins kendileri ile bir yarış veya rekabet içerisinde gibi bir algıları vardı. Tutumlarında hemen köklü bir değişiklik beklemiyorum ama yumuşamalar var. Bu da yanlış bilgilerini düzeltmelerinden kaynaklanıyor sanırım. Bu farkındalığa varmalarını bile şu an için çok önemsiyorum.

Etkinliklerin bitiminde öğrencilere dördüncü değerlendirme yaprağını dağıttım ve bir sonraki haftaya doldurulmuş şekilde bana getirmelerini istedim. Öğrencilerden yapmalarını istediğim şey; televizyon dizilerinde, basılı ya da elektronik reklamlarda, filmlerde, dergilerde, web sitelerinde vs. toplumsal cinsiyet rollerinin sunulmuş şekli hakkında kısa bir paragraf yazmaları idi. Ders bitiminde gerek dil becerileriyle ilgili gerekse de işlediğimiz temayla ilgili yaşadığımız sorunları çözmek için neler yapılabileceğini, ne gibi etkinliklerin hazırlanabileceğini düşünmek ve geçerlik komitesindeki arkadaşlarımla tartışmak için notlar aldım.

EK- 7. Başarı Testi Örneği

READING

Part 1

Circle the correct picture according to the festival information you read.

1. Songkran

The Thai New Year (Songkran) is celebrated every year on 13 April to 15 April. The most obvious celebration of Songkran is the throwing of water. People walk around the streets with containers of water or water guns, or stand at the side of roads with a garden hose and soak each other and passersby. The water is meant as a symbol of washing all of the bad away and is sometimes filled with aromatic herbs when celebrated in the traditional manner.

A.



B.



C.



D.



2. Naadam

Naadam is Eastern version of olympics like Ancient Greeks. This is a traditional festival in Mongolia. The festival is also termed "the three games of men". Those games are; *wrestling*, *riding* and *archery* and are held throughout the country during midsummer. It is a nationwide event and competitors wear tight-fitting shorts and a harness over a bare chest.

A.



B.



C.



D.



3. Onam

Onam is a traditional ten day harvest festival that marks the homecoming of the mythical King Mahabali. It's a festival rich in culture and heritage. People strikingly decorate the ground in front of their houses with flowers arranged in beautiful patterns to welcome the King. The festival is also celebrated with new clothes, feasts served on banana leaves, dancing, sports, games, and snake boat races.

A.



B.



C.



D.



Part 2

Read the text and questions below. For each question, mark the letter next to the correct answer A, B, C or D on your answer sheet.

When I was about five or six years old I first became aware that I was not white. A teacher at school told me and my sister that we were dirty. That night, in the bath, we scrubbed our bodies with a nailbrush until we were red raw trying to get clean: trying to get white. From then, I started to feel different, and separated from the other children at school. I already felt different because most of them had a mum and a dad at home and I was just living with my mum and three siblings. My friend was another brown girl at school and like me; she just had a mum at home too. Her mum was brown like her, but my mum was white and I used to wonder if she was really my mum.

I had connections with my father and my Indian family twice a month. As a small child this was long enough to lose my sense of self in between times. Growing up in a white Australia, I began to see my father and his family as 'other', as 'different' and did not want to be like them. The first time I can remember feeling respected as a human being was when I was nineteen. I discovered Quaker* meetings and began to attend regularly.

It is strange to think that that was the place where I first felt respected rather than tolerated, because the very vast majority of Quakers in Australia are very white and middle class. There people are interested in me as a human being and completely supportive and excited about the decisions that I make in my life. As a child in the 1980s, I was seen as dirty because of my skin colour; today I am seen as beautiful, stunning, because of my lovely skin and eyes. To look at another human being and think that their skin is more beautiful than your own is just another form of racism; it's something that confuses and separates us. Racism only ends when we have enough love and respect for ourselves that we can then love and accept all.

4. What effect did feeling different have on Grace when she was a child?
 - a. She had arguments with her sisters.
 - b. She felt separated from the other children at school.
 - c. She left school.
 - d. She felt respected by the other children at school.
5. Apart from skin colour, she felt different from other children at school because
 - a. her mother was white.
 - b. she was living with her mother.
 - c. she was living with three siblings.
 - d. her father didn't live with them.
6. Grace did not want to be like her father's family because
 - a. their skin colour was different from the white Australian people.
 - b. she almost had no connections with them.
 - c. they didn't attend Quaker meetings.
 - d. they didn't respect her as a human being.
7. Which is a true sentence according to the passage?
 - a. The majority of Quakers and Grace have the same skin colour.
 - b. The Quakers are not interested in what Grace does in her life.
 - c. Grace thinks that racism ends when people respect themselves and others.
 - d. Today people think Grace's skin colour and brown eyes are ugly.

Read the text and questions below. For each question, mark the letter next to the correct answer A, B, C or D on your answer sheet.

Dont' touch! We are English!

English people think that you should avoid physical contact with strangers. When they ride on an underground train or stand in a crowded lift, they keep themselves to themselves. They read on trains or buses so that they don't have to talk to people they don't know. They avoid eye contact at all costs.

Research has shown that the English are much more conscious of their personal space than other nationalities, especially the Irish or the Scots, who seem more at ease with physical contact. The English allow much less contact, even with friends. And they can be upset if you touch them unexpectedly. You should never, for example, tap an English person on the shoulder if you want to attract their attention. It's safer to cough or say: 'Excuse me?'

When the English meet people for the first time, they shake hands, but then immediately move further away. Other nationalities, Spanish people or Egyptians, for example, move closer to someone they are speaking to, but not the English. The English think you shouldn't get too close because it suggests a desire for intimacy. And they rarely kiss people they have just met at a party when they are leaving.

8. Which sentence is **true** according to the passage?
- a. English people like to talk with other people on trains and buses.
 - b. English people avoid touching strangers.
 - c. English people like to look people into the eyes.
 - d. It is good to touch an English person.
9. Which sentence is **false** according to the passage?
- a. Irish and Scots use more physical contact.
 - b. When English meet people for the first time they shake hands.
 - c. Spanish and Egyptians prefer to speak closely.
 - d. English like people get close to them.
10. Which sentence is **true** according to the passage?
- a. To attract the attention of the English we can tap their shoulders.
 - b. English never kiss people.
 - c. English people don't like being touched unexpectedly.
 - d. Spanish people or Egyptians always kiss people they have just met.

LISTENING

Daniel and Vella talk about the cultural norm for men not to cry and if they should cry more often. Answer the following questions about the interview.

- 11) Daniel thinks crying is a ____ reaction.

a. normal	b. female
c. funny	d. masculine

- 12) If Indonesian boys cry, kids will ____ them.

a. help	b. hit
c. laugh at	d. respect

- 13) In Chile, crying is a sign of _____.

a. masculinity	b. understanding
c. sensitivity	d. weakness

- 14) Daniel thinks kids should be ____ to cry.

a. allowed	b. taught
c. encouraged	d. told

- 15) Crying shows that you are ____ your emotions.

a. afraid of	b. not afraid of
c. in touch with	d. bored with

Script

Vella: So Daniel, we're talking about emotions and let's talk about emotions in men. Do you think it's OK for men to cry?

Daniel: Well, I do think it's all right. There's nothing wrong about it. If you want to cry, if you're sad, if you are angry, if you are disappointed, I think it's normal. The normal reaction would be to cry but unfortunately there is a huge stigma attached to men crying. For some people it is a big issue. For me, personally, it isn't.

Vella: I agree a hundred per cent with you. For me personally, I think it's totally OK for guys to cry.

Daniel: Hm, hm.

Vella: But I think it's in my culture, Indonesian, it's really uncommon to, you know, for guys to show this emotional expression when they cry. For example when, even when you're little, if you cry in the classroom and when you are a guy and if you cry, people are just going to make fun of you and they're going to start laughing and calling you names.

Daniel: I know totally. It's the same in Chile actually. Well, I was raised in a really, really strong kind of macho culture. I mean crying was a sign of weakness so boys were not, I mean I can say, were not allowed to cry, right, because of, because of the whole macho thing and you have to be a man, you have to be brave so you're not supposed to cry. But now I think it's, kids shouldn't be, well they shouldn't be encouraged to cry but they should be told that it's all right. I mean it's a natural reaction and you have to show your feelings so I think if you want to cry, if you're sad and if you want to cry, you should just do it but there's nothing to be embarrassed about.

Vella: I think that's just how it is inside or they expect men to be macho and masculine and I think showing tears kind of takes away a lot of masculine, like masculinity out of men.

Daniel: I think it's more masculine just to assume that you are sad and you are showing it. You're not afraid to show your emotions. I think that's more valuable, that's more, I mean I'm a boy and because I cry that doesn't make me less of a man. I mean, I'm a man and therefore, I don't know because I'm a man, I can show my expressions and I'm not afraid of it. I don't know, that's what I think.

WRITING

Part 1

The Crayon Box That Talked *

While walking in a toy store, the day before today,
I overheard a crayon box with many things to say.

"I don't like red," said Yellow. And Green said, "Nor do I."
And no one here likes Orange, but no one knows just why.

"We are a box of crayons that doesn't get along,"
said Blue to all the others, "Something here is wrong!"

Well, I bought that box of crayons, and took it home with me,
And laid out all the crayons so the crayons could all see. . . .

They watched me as I colored with Red and Blue and Green,
and Black and White and Orange, and every color in between.

They watched as Green became the grass and Blue became the sky.
The Yellow sun was shining bright on White clouds drifting by.

Colors changing as they touched, becoming something new.
They watched me as I colored. They watched me till I was through.

And when I'd finally finished, I began to walk away.
And as I did the crayon box had something more to say. . . .

I do like Red!" said Yellow
And Green said, "So do I!
And, Blue, you were terrific,
So high up in the sky!"

We are a box of crayons,
Each one of us is unique
But when we get together . . .
The picture is complete.

Shane DeRolf

*The poem has been taken from: <http://www.mentoring.org/new-site/wp-content/uploads/2015/12/Diversity-Discussion-Starters.pdf>

16. What do you understand from the poem? Write a short paragraph about the main idea of it (4-5 sentences). You may include the answers of these questions:

- Are people sometimes like this box of crayons?
- In what ways do you think people are similar to the box of crayons?
- Do you think this box of crayons became more open-minded toward each other? Were new friendships formed?

17. Each crayon had a unique quality that contributed to the picture. Think of two unique qualities you have as an individual. Then think about the qualities of your best friend. Write paragraph comparing / contrasting similar / different qualities (physical, characteristic, preferences etc.) that you and your best friend have (about 10 sentences).

OR

Choose one of the topics below and write a composition (about 10 sentences) expressing your ideas.

- What are the benefits of diversity?
- Do you think it is positive or negative that everyone in the world is different? Explain.
- Should boys and girls be brought up differently? Why?
- How can stereotypes be damaging?
- How are various nationalities stereotyped?

SPEAKING

Each student will choose ONE question and talk about it.

18. What is your favourite festival? Why?
19. What do people think of men or women crying?
20. Is it OK for women to appear angry? Is it OK for men to appear weak? Why?
21. Do you see yourself as a typical man/woman? Why or why not?
22. Have you ever been discriminated against? How did it happen? What did you do?
23. How is your country stereotyped?
24. What are some stereotypes? Do you think that it is a good idea to stereotype people?
25. What differs one culture from another one?

EK- 8. B1 Düzey Konuşma Becerisi Ölçme Rubriği

B1	Grammar and Vocabulary	Discourse management	Pronunciation	Interactive communication
5	- Shows a good degree of control of simple grammatical forms and attempts some complex grammatical forms. - Uses a range of appropriate vocabulary to give and exchange views on familiar topics.	- Produces extended stretches of language despite some hesitation. - Contributions are relevant despite some repetition. - Uses a range of cohesive devices.	- Is intelligible. - Intonation is generally appropriate. - Sentence and word stress is generally accurately placed. - Individual sounds are generally articulated clearly.	- Initiates and responds appropriately. - Maintains and develops the interaction and negotiates towards an outcome with very little support.
4	<i>Performance shares features of Bands 3 and 5.</i>			
3	- Shows a good degree of control of simple grammatical forms. - Uses a range of appropriate vocabulary when talking about familiar topics.	- Produces responses which are extended beyond short phrases, despite hesitation. - Contributions are mostly relevant, but there may be some repetition. - Uses basic cohesive devices	- Is mostly intelligible and has some control of phonological features at both utterance and word levels.	- Initiates and responds appropriately. - Keeps the interaction going with very little prompting and support.
2	<i>Performance shares features of Bands 1 and 3.</i>			
1	- Shows sufficient control of simple grammatical forms. - Uses a limited range of appropriate vocabulary to talk about familiar topics.	- Produces responses which are characterised by short phrases and frequent hesitation. - Repeats information or digresses from the topic.	- Is mostly intelligible, despite limited control of phonological features.	- Maintains simple exchanges, despite some difficulty. - Requires prompting and support.
0	<i>Performance below Band 1.</i>			

EK-9. B1Düzey Yazam Becerisi Ölçme Rubriği

B1	Content	Communicative achievement	Organisation	Language
5	All content is relevant to the task. Target reader is fully informed.	Uses the conventions of the communicative task to hold the target reader's attention and communicate straightforward ideas.	Text is generally well organised and coherent, using a variety of linking words and cohesive devices.	Uses a range of everyday vocabulary appropriately, with occasional inappropriate use of less common lexis. Uses a range of simple and some complex grammatical forms with a good degree of control. Errors do not impede communication.
4	<i>Performance shares features of Bands 3 and 5.</i>			
3	Minor irrelevances and/or omissions may be present. Target reader is on the whole informed.	Uses the conventions of the communicative task in generally appropriate ways to communicate straightforward ideas.	Text is connected and coherent, using basic linking words and a limited number of cohesive devices.	Uses everyday vocabulary generally appropriately, while occasionally overusing certain lexis. Uses simple grammatical forms with a good degree of control. While errors are noticeable, meaning can still be determined.
2	<i>Performance shares features of Bands 1 and 3.</i>			
1	Irrelevances and misinterpretation of task may be present. Target reader is minimally informed.	Produces text that communicates simple ideas in simple ways.	Text is connected using basic, high-frequency linking words.	Uses basic vocabulary reasonably appropriately. Uses simple grammatical forms with some degree of control. Errors may impede meaning at times.
0	Content is totally irrelevant. Target reader is not informed.	<i>Performance below Band 1.</i>		

**EK- 10. Örnek Ders Planı ve Ders Planına Ait Etkinlik ve Değerlendirme
Yaprakları**

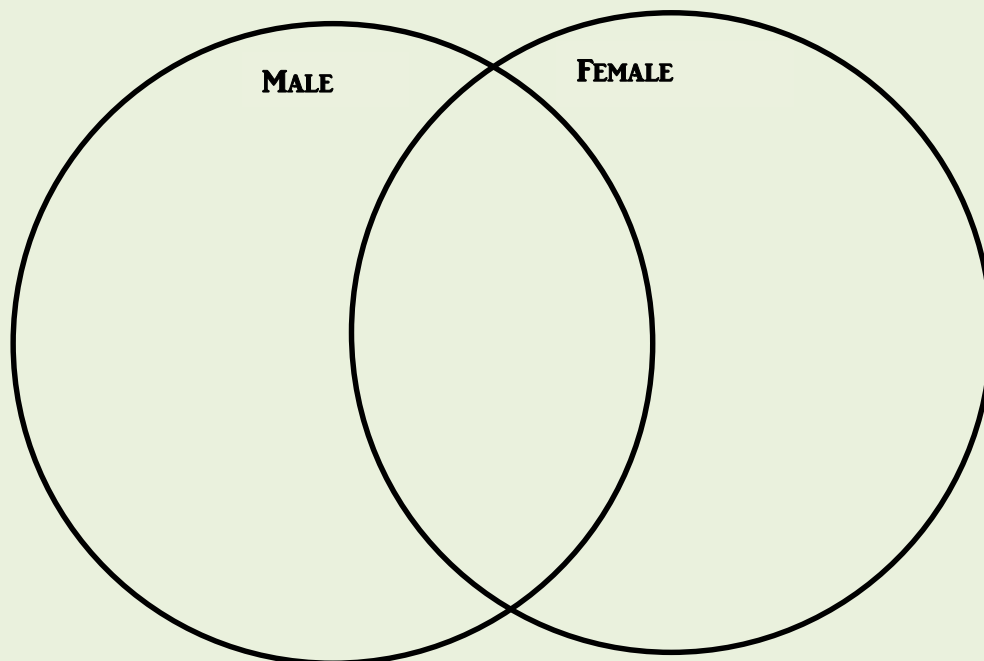
ACTIVITY PLAN 4

Theme		Global Issues
Lesson		English
Topic		Gender Equality
Subtopic		Gender Roles and Stereotypes
Time Duration		45+45 minutes
Learning Outcomes: Students will be able to: 1- recognize and explain their own/others' gender-based stereotypical beliefs and opinions. 2- express the sources of gender stereotypes written/orally. 3- knows the English words about gender equality. 4- determine true and false sentences according to a text on gender roles. 5- recognize gender stereotypes in a given material. 6- find solutions against gender-based stereotypical attitudes in English.		
Concepts and terms		sex, gender, gender roles, gender stereotypes, gender bias
Teaching Strategies		Brainstroming, Deductive Teaching, Discussion, Group work, Rople-play
Materials		worksheets, assessment sheet, dictionaries
Teaching-Learning Activities	Pre-activity (10 minutes)	Explain to the class that this lesson will focus on gender roles and gender stereotypes. Have students brainstorm the answers of the following questions in pairs: <i>What does it mean to act 'like a man'? What words or expectations come to mind? (e.g. men don't cry; men are tough; etc).</i> <i>What does it mean to act 'like a woman'? What words or expectations do you think of? (e.g. girls are polite; girls are neat and submissive; etc).</i>
	While activity (15 minutes)	Hand out worksheet 12 , a vocabulary activity on traditional gender stereotypes. Have students find the meanings of the words from their dictionaries and ask them to put the words to the appropriate side of the Venn diagram. Then ask the following questions to start a discussion: <i>Where do we learn these gender roles?</i> <i>What or who has influence our learning of them?</i> <i>Where else in society do we find these messages?</i> <i>What are some situations where you may be pressured to 'act like a man' or 'be a lady'?</i> <i>How might these stereotypes lead to violence?</i>
	While activity (30 minutes)	Tell the students that one of the sources of gender roles and stereotypes is the media. Hand out worksheet 13 . Ask students to complete the text with the words in the box and decide if the statements are true or false.

Teaching-Learning Activities	While activity (15 minutes)	Hand out worksheet 14 . Have students complete the table with the way of thinking associated with the stereotype and other ways of possible thinking.
	Post-activity (20 minutes)	Divide the class into small groups (4 or 5). Each group will receive a case study (worksheet 15) involving issues of gender stereotyping. Each group must read and discuss together their example, and then find a solution regarding the case role-playing it to the class.
	Assessment	Ask students to work in groups of three or four to explore gender representations in several different texts (songs, television soaps, films, print and electronic advertisements, reality shows on TV, web sites, magazines) and write about it briefly.

WORKSHEET 12

Find the meanings of the words from your dictionaries and put them to the appropriate side of the Venn diagram.



cook ride a bike play with doll *fix a broken faucet* wash dishes cry
 take ballet lessons *baby-sit* sing in public clean the house invite a person on a
 date join a rock band have long hair wear jewelry **ARTIST** **Astronaut**
Athlete Author *Civil Rights Leader* Explorer Scientist Teacher Leader of a
 Nation Musician **Religious Leader** **aggressive** talkative dependent
tough passive logical kind emotional verbal *independant*
 submissive dominant active



- Where do we learn these gender roles?
- What or who has influence our learning of them?
- Where else in society do we find these messages?
- What are some situations where you may be pressured to 'act like a man' or 'be a lady'?
- How might these stereotypes lead to violence?

http://mediasmarts.ca/sites/mediasmarts/files/pdfs/lesson-plan/Lesson_Gender_Stereotypes_Body_Image.pdf

WORKSHEET 13

Complete the text with the words in the box and decide if the statements are true or false.

independent pressure expectations commercials conform insults
suppress delicate fit traits

Gender Roles and Expectations



Many people don't know the difference between gender and sex. Sex is anatomical and biological. Gender roles are _____¹ of

how a person should act, dress, and talk based on our sex. The majority of people _____² to those roles very early on, but sometimes the line blurs between femininity and masculinity. Who's to say that just because you are male you have to act manly and if you are female you must be girly? The media, for one.

It's obvious that there is no clear, solid line between masculinity and femininity, but not for the media. It likes to show men who are strong, athletic, and _____³. They have _____⁴ for men that are rather neutral in emotion, or with fast-paced action. When have you ever seen a commercial in which the man is showing any sign of femininity, that wasn't meant as a joke? There are, however, ads that show women being athletic and independent. Most of what the media says about women is that they are nice, pretty, _____⁵, and they wear their emotions on their sleeves.

As we grow older, both sexes endure an incredible amount of _____⁶ from the media to _____⁷ into their gender roles. If men show any feminine _____⁸ they are considered weak and are often not taken seriously. Have you noticed that society is more lenient on girls if they don't conform to gender roles than boys? Girls can be "tomboys", but that's not necessarily negative, while "sissy" and "pansy" are used as _____⁹ for boys. This just isn't right.

Can we as a whole stop this? I don't think so, not completely anyway. We can't stop



the media from pressuring our everyday lives. That's why we need to demonstrate that there are other "alternate" ways of expressing ourselves. This should start at home and work its way to the media. We need to be

open! We shouldn't _____¹⁰ other's personalities from coming out. Diversity is what makes life great.

T F

1. Most people adapt to gender roles from early ages.
2. The bound between femininity and masculinity is always explicit.
3. Media reinforces traditional gender roles by commercials and ads.
4. Only women put up with pressure from the media to behave accordingly to traditional gender roles.
5. Men are shown strong while women are depicted fragile in the media.
6. Both men and women are represented in the media fairly.
7. It is easy to completely cease the pressure of the media as to gender roles.

WORKSHEET 14

Decide the stereotypical ways of thinking and other possible ways of thinking not shown by the stereotype. The first one has been done as an example.

Example of stereotyping	Stereotypical way of thinking	Other possible ways of thinking not shown by the stereotype
	<i>Mothers/women do all the cooking and they really enjoy that.</i>	<i>Some mothers/women don't like cooking. Some fathers/men might like cooking.</i>
		
		
		
		
		

WORKSHEET 15

Read and discuss with your friends about the stereotypical ways of thinking in each case. Find a solution and role play it in the classroom.

Number 1: Jamal and Rebecca have been in a relationship for just under one year. Jamal always decides where they go, what they do, and pays for everything. Rebecca has suggested, that as both of them only have part time jobs, and are low on money, that they should pay an equal share when out together. Jamal, however, believes this is inappropriate, and tells Rebecca that it is a 'man's job' to make decisions and have financial control.

Number 2: During a mixed sex football tournament, the referee announces that when a girl scores one goal, it will count as three goals, as he believes 'girls are not as good at football as boys, as it is a male sport'.

Number 3: Deepa is thirteen years old, and lives in a small, rural town in Eastern Nepal. Her father has told her that she is to be married in three months' time to an eighteen year old man, whom she has never met, or even seen a picture of. Deepa protests, but her father tells her it is of no use, and that she must marry, and ownership of her will pass from her father, to her new husband.

Number 4: Kelly has worked as a maths teacher for over ten years. The position of head of year has recently become available, and Kelly is very keen to apply. However, a friend has informed her that, as there is only one position available, it will probably go to a male member of staff, as 'men are more suited to leadership roles'.

Number 5: Students are playing different games and sports at recess. One girl really wants to play basketball, and so far only boys are playing. The boys tell her she can't play. When she goes to complain to some of the girls, they tell her she can't play with them either because they don't want to play with a "tomboy."

Case study scenarios are taken from

http://www.wcia.org.uk/images/user/Beyond_pink_and_blue%20lesson%20plan.pdf and

<http://www.tolerance.org/sites/default/files/general/role%20plays%20k-2.pdf>

ASSESSMENT SHEET 4

Write about a gender representation you found in a text (television soaps, films, printed or electronic advertisements, reality shows on TV, web sites, magazines etc.).

Gender Representation

How is gender represented here?

What ways of thinking are associated with the representation?

Is it a fair representation? Why?

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı, Soyadı: Fatma BAŞARIR
Doğum Tarihi: 15.06.1983
Doğum Yeri: Kayseri
Yabancı Dili: İngilizce
Adres: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Yabancı Diller
Yüksekokulu Eğitim Fakültesi B Blok 50300 Nevşehir
Telefon: 0 384 228 10 00 / 13549
E – posta: basarirfatma@nevsehir.edu.tr

ÖĞRENİM DURUMU

2013- Doktora, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim
Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Adana.
2008-2012 Yüksek Lisans, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Kayseri.
2001-2005 Lisans, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi
Bölümü, Ankara.

ÇALIŞTIĞI KURUMLAR

2018- Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Yabancı Diller
Yüksekokulu, Öğretim Görevlisi, Nevşehir.
2015- 2018 Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Yabancı Diller
Yüksekokulu, Okutman, Nevşehir.
2007-2015 Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu,
Okutman, Nevşehir.
2005-2007 Erciyes Üniversitesi, Nevşehir Meslek Yüksekokulu, Okutman,
Nevşehir.