

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

**YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE ÖĞRETİMİ
BAĞLAMINDA TÜRKÇEDEN İNGİLİZCEYE
ÇEVİRİDE İNTERNET KULLANIMININ
ÖĞRENCİLERİN HEDEF DİL BAŞARI DÜZEYLERİ
ÜZERİNDE ETKİLİLİĞİ**

Sarp ERKİR

**İzmir
2010**

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

**YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE ÖĞRETİMİ
BAĞLAMINDA TÜRKÇEDEN İNGİLİZCEYE
ÇEVİRİDE İNTERNET KULLANIMININ
ÖĞRENCİLERİN HEDEF DİL BAŞARI DÜZEYLERİ
ÜZERİNDE ETKİLİLİĞİ**

Sarp ERKIR

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali Yavuz

İzmir
2010

YEMİN

Doktora tezi olarak sunduğum “Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bağlamında Türkçeden İngilizceye çeviride İnternet kullanımının öğrencilerin hedef dil başarı düzeyleri üzerinde etkililiği” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

25/1/2011

Sarp ERKIR



Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından Yabancı Diller Eğitimi.....

..... Anabilim Dalı

İkinci Öğretmenliği Doktor..... Programında

DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan :

Prof. Dr. Gülden ERTÜGRÜL

Üye :

Y. Doç. Dr. M. Ali YAVUZ

Üye :

Y. Doç. Dr. Nuriye Aydoğan

Üye :

Y. Doç. Dr. Berna Röker

Üye :

Y. Doç. Dr. Uğur Altınay

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

..... / / 200

Prof. Dr. h.c. İbrahim ATALAY
Enstitü Müdürü

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	391669
Yazar Adı / Soyadı	Sarp Erkir
Uyruğu / T.C.Kimlik No	T.C. 10343523630
Telefon / Cep Telefonu	5323934242
e-Posta	sarpe@bilkent.edu.tr
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE ÖĞRETİMİ BAĞLAMINDA TÜRKÇEDEN İNGİLİZCEYE ÇEVİRİDE İNTERNET KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN HEDEF DİL BAŞARI DÜZEYLERİ ÜZERİNDE ETKİLİLİĞİ
Tezin Tercümesi	THE EFFECTIVENESS OF THE USE OF THE INTERNET FOR EFL LEARNERS' TARGET LANGUAGE PROFICIENCY IN TRANSLATIONS BY EFL LEARNERS FROM TURKISH TO ENGLISH
Konu Başlıkları	Eğitim ve Öğretim
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	Eğitim Bilimleri Bölümü
Anabilim Dalı	Yabancı Dil Öğretimi Anabilim Dalı
Bilim Dalı / Bölüm	İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı
Tez Türü	Doktora
Yılı	2010
Sayfa	192
Tez Danışmanları	Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali Yavuz
Dizin Terimleri	Dil=LanguageDil=LanguageDil=Language
Önerilen Dizin Terimleri	İnternet=İnternet Yabancı Dil=Foreign Language Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi=Computer Assisted Language Teaching Çeviri=Translation
Yayımlama İzni	☒ Tezimin yayımlanmasına izin veriyorum ☐ Ertelenmesini istiyorum

a.Yukarıda başlığı yazılı olan tezinin, ilgilenenlerin incelemesine sunulmak üzere Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından arşivlenmesi, kağıt, mikroform veya elektronik formatta, internet dahil olmak üzere her türlü ortamda çoğaltılması, ödünç verilmesi, dağıtımı ve yayımı için, tezimle ilgili fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere hiçbir ücret (royalty) ve erteleme talep etmeksizin izin verdiğimi beyan ederim.

25.01.2011

İmza:.....

Yazdır

ÖNSÖZ

Bu tez çalışmasında yola çıkış amacı, hiçbir zaman çevirinin diğer öğretim teknik ve uygulamalarının yerini alması gerekliliğini savunmak olmadı. Öğretmenlerin öğrencilerinin gereksinimleri doğrultusunda hareket ederek başarılı olabilecekleri bakış açısıyla yola çıkılırken amaç, öğretmenlere bazı öğrenci gereksinimlerini karşılamada yararlı olabileceğine inandığım çevirinin internet ile desteklenerek kullanılabilecek faydalı bir araç olabileceğini göstermektir.

Öğretmenler seçmeci bir bakış açısıyla mevcut yöntemleri etkili bir şekilde kullanmalıdırlar. Bunun ön koşulu ise değişik yöntem, teknik ve uygulamalar arasında bir seçime giderken bu seçimlerin bazı bilgi ve çalışmaların ışığında yapılmasıdır. Bu doğrultuda, bu çalışmanın çeviri ve interneti kullanmak isteyen öğretmenlere gereksinim duyacakları bilgi birikimini sunması umut edilmektedir.

TEŞEKKÜR

John Steinbeck’e göre iyi bir öğretmen iyi bir sanatçıdır ve iyi öğretmenlerin sayısı iyi sanatçıların sayısı kadar azdır. Benim şansım çok iyi bir öğretmen olan Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali Yavuz’un benim tez danışmanım olmasıdır. Onun sanatı basit olana karşı çıkarken karmaşık olanı ustalıkla basitleştirebilmesinde yatar ve kendisine sadece bu tez çalışmasındaki emekleri için değil, aynı zamanda bana sade olan ile basit olanı ayırt etmeyi öğrettiği için sonsuz teşekkür ederim.

Bu çalışmada, gerek ölçme araçlarının geliştirilmesi gerek uygulama sürecinde, yapıcı eleştirileri ve yardımcı önerileri nedeniyle değerli danışman hocalarım, başta Yrd. Doç. Dr. Uğur Altunay olmak üzere, Yrd. Doç. Dr. Berna Koloğlu, Yrd. Doç. Dr. İrfan Yurdabakan ve anabilim dalı başkanı Prof. Dr. Gülден Ertuğrul’a; ve Yüksek Lisans yıllarımda bana verdikleri sağlam temel nedeniyle Bilkent Üniversitesi’nden hocalarım Prof. Dr. Margareth Sands, Yrd. Doç. Dr. Necmi Akşit, Marion Engin’e, ve ayrıca uygulamayı başarıyla gerçekleştirebilmem için her türlü desteği veren İzmir Ekonomi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu müdürümüz Yrd. Doç. Dr. Evrim Üstünlüoğlu sahsında bütün Yabancı Diller Yüksek Okulu idaresine teşekkürlerimi sunarım. Son olarak, beni üretime geçmeye teşvik ederek ilk akademik makale ve bildirilerimde bana yol gösteren Prof. Dr. Veli Doğan Günay hocama teşekkürü borç bilirim.

Ayrıca, bu çalışmayı neticelendirebilmem için verilerin çözümlenmesinde yardımını esirgemeyen Seda Can arkadaşşıma verdiği emek, gösterdiği ilgi ve ayırdığı zaman için içten teşekkür eder, Psikometri alanında yürütmekte olduğu Doktora çalışmasını başarıyla tamamlamasını dilerim.

Bu çalışma, hayatta sahip olduğum tek ve en önemli varlık olan eşim Betül’e adanmıştır; sen adın gibi temiz insansın.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
TEŞEKKÜR	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TABLO LİSTESİ	vii
ŞEKİL LİSTESİ	viii
ÖZET	ix
ABSTRACT	xi

GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Dil Öğretiminin Tarihsel Süreci	1
Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi	2
Dört Dil Becerisi	3
Ürün Merkezli Yazma Öğretimi	4
Süreç Merkezli Yazma Öğretimi	5
Sorun Çözme Olarak Yazma Öğretimi	7
Dil Becerisi ve Sorun Çözme Stratejisi Olarak Çeviri	8
Yabancı Dil Öğretiminde Çevirinin Kullanımına Yönelik Eleştiriler	8
Yabancı Dil Öğretiminde Çevirinin Kullanımına Yönelik Övgüler	12
Yabancı Dil Öğretim Teknikleri	15
Eğitimde Bilgisayarın Yeri	16
Bilgisayar Destekli Öğretimin Olumsuz Yanları	17
Bilgisayar Destekli Öğretimin Olumlu Yanları	17
Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi	18
Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Öğretimi	19
Bilgisayar Destekli Dil Öğretiminin Gelişimi	20
Yabancı Dil Öğretiminde Bilgisayar Teknolojisinin Sınırlılıkları	25
Yabancı Dil Öğretime Bilgisayar Teknolojisinin Katkıları	25
Araştırmanın Amacı	26
Araştırmanın Önemi	29

Araştırmanın Denenceleri	30
Problem Cümlesi	30
Alt Problemler	30
Araştırmanın Sayıtları	31
Araştırmanın Sınırlılıkları	31
Tanımlar	32
Kısaltmalar	33
İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR	34
Yabancı Dil Öğretiminde Çeviri Kullanımı ile İlgili Dünyada Yapılan	
Yayınlar	34
Yabancı Dil Öğretiminde Çeviri Kullanımı ile İlgili Türkiye’de Yapılan	
Yayınlar	37
Yabancı Dil Öğretiminde Bilgisayar Kullanımı ile İlgili Dünyada Yapılan	
Yayınlar	41
Yabancı Dil Öğretiminde Bilgisayar Kullanımı ile İlgili Türkiye’de Yapılan	
Yayınlar	43
Yabancı Dil Öğretiminde İnternet Kullanımı ile İlgili Dünyada Yapılan	
Yayınlar	45
Yabancı Dil Öğretiminde İnternet Kullanımı ile İlgili Türkiye’de Yapılan	
Yayınlar	48
YÖNTEM	52
Araştırma Modeli	52
Çalışma Grubu	54
Veri Toplama Araçları	58
DeneySEL Süreç ve Verilerin Toplanması	61
Veri Çözümleme Teknikleri	61
BULGULAR VE YORUMLAR	63
Deney ve Kontrol Grubuna göre Öntest ve Sontest Puanlarının Normallik	
varsayımına İlişkin Bulgular	64

Deney ve Kontrol Grubuna göre Öntest ve Sontest Puanlarının Varyans Homojenliği varsayımına İlişkin Levene Testi Bulguları	65
Deney ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Sonuçları Ortalamalarına İlişkin Bulgular	66
Deney ve Kontrol Grubunun Yazma İçeriği Öntest ve Sontest Sonuçlarına İlişkin Bulgular	68
Deney ve Kontrol Grubunun Yapısal ve Anlamsal Bütünlük Öntest ve Sontest Sonuçlarına İlişkin Bulgular	71
Deney ve Kontrol Grubunun Sözcük Öntest ve Sontest Sonuçlarına İlişkin Bulgular	73
Deney ve Kontrol Grubunun Dilbilgisi Öntest ve Sontest Sonuçlarına İlişkin Bulgular	75
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	77
Sonuç	77
Tartışma	86
Öneriler	88
Sonsöz	90
KAYNAKÇA	93
EKLER	104
I. İzin Belgesi	104
II. Düzey Tespit Sınav Örneği	105
III. Düzey Tespit Sınavı Madde Çözümleme Sonuçları	116
IV. Avrupa Birliği Ortak Dil Çerçevesi ile Uyumlu B1 (Pre-Intermediate) Düzeyi Öğrenci Hedefleri	124
V. Deney ve Kontrol Gruplarının Denklik Çözümleme Sonuçları	126
VI. Avrupa Birliği Ortak Dil Çerçevesi ile Uyumlu B2 (Intermediate) Düzeyi Öğrenci Hedefleri	128
VII. Öntest ve Sontest Ölçme ve Değerlendirme Aracı	129
VIII. Değerlendirme Aracının Okuyucular Arası Güvenilirlik Çözümleme	

	Sonucu	131
IX.	Eğitim Öncesi Örnek Öğrenci Yazıları	134
X.	Eğitim Sonrası Örnek Öğrenci Yazıları	149
XI.	Eğitim Öncesi ve Sonrası Örnek Öğrenci Değerlendirmeleri	162
XII.	Ders Planları	164

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Kontrol Gruplu Öntest-Sontest Modeli	53
Tablo 2: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete göre Dağılımı	55
Tablo 3: Deney ve Kontrol Gruplarının Denkliklerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	56
Tablo 4: Deney ve Kontrol Gruplarının Denkliklerine İlişkin Bir Yönlü Varyans Çözümlemesi	56
Tablo 5: Öntest ve Sontest Puanlarının Normallik Varsayımına İlişkin Bulgular	65
Tablo 6: Öntest ve Sontest Puanlarının Varyans Homojenliği Varsayımına İlişkin Levene Testi Bulguları	66
Tablo 7: Deney ve Kontrol Gruplarının Toplam Yazma Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Dönük Tekrarlanmış Ölçümler İçin Varyans Çözümleme Sonuçları	67
Tablo 8: Deney ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Sonuçları Ortalamalarına İlişkin Bulgular	68
Tablo 9: Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma İçeriği Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Dönük Tekrarlanmış Ölçümler İçin Varyans Çözümleme Sonuçları	69
Tablo 10: Deney ve Kontrol Grubunun Yazma İçeriği Öntest ve Sontest Sonuçlarına İlişkin Bulgular	70
Tablo 11: Deney ve Kontrol Gruplarının Yapısal ve Anlamsal Bütünlük Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Dönük Tekrarlanmış Ölçümler İçin Varyans Çözümlemesi Sonuçları	71
Tablo 12: Deney ve Kontrol Grubunun Yapısal ve Anlamsal Bütünlük Öntest ve Sontest Sonuçlarına İlişkin Bulgular	72
Tablo 13: Deney ve Kontrol Gruplarının Sözcük Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Dönük Tekrarlanmış Ölçümler İçin Varyans Çözümlemesi Sonuçları	73
Tablo 14: Deney ve Kontrol Grubunun Sözcük Öntest ve Sontest Sonuçlarına İlişkin Bulgular	74
Tablo 15: Deney ve Kontrol Gruplarının Dilbilgisi Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Dönük Tekrarlanmış Ölçümler İçin Varyans Çözümlemesi Sonuçları	75
Tablo 16: Deney ve Kontrol Grubunun Dilbilgisi Öntest ve Sontest Sonuçlarına İlişkin Bulgular	76
Tablo 17: Ölçme Aracı, Denenceler ve Metin Üretim Aşamaları	79

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: Sıralı Çeviri Deseni	28
Şekil 2: Deney ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Sonuçları Ortalamaları	81
Şekil 3: Deney ve Kontrol Grubunun Yazma İçeriği Öntest ve Sontest Sonuçları	82
Şekil 4: Deney ve Kontrol Grubunun Yapısal ve Anlamsal Bütünlük Öntest ve Sontest Sonuçları	83
Şekil 5: Deney ve Kontrol Grubunun Sözcük Öntest ve Sontest Sonuçları	84
Şekil 6: Deney ve Kontrol Grubunun Dilbilgisi Öntest ve Sontest Sonuçları	85

ÖZET

Geride bıraktığımız yirminci yüzyılda dil öğretimi konulu yayınlara bakıldığında zaman yabancı bir dili öğretmeninin en iyi yaklaşımı ve yöntemi olarak birçok değişik bakış açısı geliştirilmiş olduğu görülür. Bu yaklaşım ve yöntemlerin diyalektik bir gelişim izlediğini söylemek yanlış olmaz. Bir diğer ifade ile her bir yaklaşım, bir önceki yaklaşımın eksikliklerini gidermeyi hedeflerken yeni eksikliklere neden olarak bir sonraki yaklaşımın da önünü açmıştır. Bu yaklaşımların her birinin olumlu yönlerinden faydalanan öğretmenler seçmeci bir bakış açısıyla mevcut metotları etkili bir şekilde kullanabilirler. Bunun ön koşulu ise değişik yöntem, teknik ve uygulamalar arasında bir seçime giderken bu seçimlerin bazı bilgi ve çalışmaların ışığında yapılmasıdır. Bu doğrultuda, bu çalışmanın çeviri ve interneti kullanmak isteyen öğretmenlerin gereksinim duyacakları bilgi birikimini, bu öğretmenlere sunması hedeflenmiştir.

Bu araştırmanın temel amacı, Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bağlamında Türkçeden İngilizceye çeviride İnternet kullanımının öğrencilerin hedef dil başarı düzeyleri üzerinde etkililiğini saptamaktır. Öğrencilerin, bilgiye değişik yollardan ulaşmalarını sağlayarak bağımsız birer öğrenici haline gelmelerini sağlamak ise araştırmanın dolaylı amaçları arasındadır.

Araştırma, kontrol gruplu öntest-sontest modeline dayalı yarı deneysel bir çalışmadır. İzmir Ekonomi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda öğrenim gören, Düzey tespit sınavından başarılı oldukları belirlenen (D kuru), 120 öğrenciden oluşturulan altı sınıf içerisinde rastgele yöntemle seçilen ikisi deney ($D_1=20$, $D_2=20$) ve ikisi kontrol ($K_1=20$, $K_2=20$) grubu olmak üzere dört sınıf çalışma grubunu oluşturmuştur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve Pearson Korelasyon katsayısı 0,80 olan “analitik değerlendirme” ölçeği kullanılmıştır.

Deney grubuna, haftada 7 hafta boyunca 21 saat “Bilgisayar Destekli İngilizce Öğretimi (BDİÖ) yaklaşımı temel alınarak hazırlanan yazma öğretimi programı” uygulanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerine ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır.

Verilerin çözümlemesinde, verilerin normal dağılımlara uygunluğu Çarpıklık Katsayılarının hesaplanması ile belirlenmiş, Bilgisayar Destekli İngilizce Öğretimi (BDİÖ) yaklaşımı temel alınarak hazırlanan yazma öğretimi izlencesiyle yazma becerileri kazandırılmaya çalışılmış deney grubu ve geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol gruplarının başlangıçtaki yabancı dil genel başarı düzeylerinin denkliliğini sınamak için “Tek yönlü varyans çözümlemesi (F-Testi)” kullanılmıştır. Deneysel süreç sonunda deneysel işlemin etkililiğini sınamak amacıyla “tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans çözümlemesi” yöntemi uygulanmıştır (Bonate, 2000; Tabacknick ve Fidell, 2001; Büyüköztürk, 2007). Araştırmada, önem düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda, Bilgisayar Destekli İngilizce Öğretimi (BDİÖ) yaklaşımı temel alınarak hazırlanan yazma öğretimi programına katılan deney grubu öğrencilerinin içerik aktarımı, yapısal ve anlamsal bütünlük, sözcük ve dilbilgisi düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir gelişmenin (farklılaşmanın) olduğu saptanmıştır.

ABSTRACT

Many different approaches and methods have been developed in order to address the needs of foreign language learners in the 20th century. Each of these approaches and methods were developed in a dialectical fashion. Each approach, while trying to cater to the short-comings of a previous one, has paved the way for another new approach because of its own weaknesses. With an eclectic view point, teachers can make use of the strengths of various methods, and the prerequisite for a successful eclectic approach is to make informed decisions while choosing between different methods and approaches. This study is aimed at helping those teachers who wish to incorporate translation and the Internet into their eclectic approach in making informed choices.

The main objective of the study is to investigate the effectiveness of using the Internet during translation from Turkish to English as a technique for teaching English as a foreign language. Providing learners with the means which will make them capable of reaching information in different ways and thus making them more autonomous learners is among the secondary objectives of the study.

The study is of a quasi-experimental nature based on a pretest-posttest design. Students studying at Izmir University of Economics are involved in the study. 4 groups of students are randomly selected from 120 students, who have successfully passed an achievement test at the completion of Pre-Intermediate level, in order to form four classes in the Intermediate level ($E_1=20$, $E_2=20$, $C_1=20$, $C_2=20$).

An analytical scoring rubric, which has been developed by the researcher, has been used in the study. The device is estimated to have a Pearson Correlation of 0,80.

The experimental group has received training designed in line with Computer Assisted English Language Teaching principles for 7 weeks whereas the control group received a traditional training.

As part of the data analysis, the normal distribution of the data has been computed via skewness coefficient value, and through the use of a writing syllabus based on the principles of Computer Assisted English Language Teaching, the necessary writing skills has been taught to the members of the experimental group while the control group received instruction on writing skills through traditional

methods. The F-test was employed to ascertain that the two groups were equally successful at the beginning of the study. At the end of the experimental process, One-Way ANOVA for Repeated Measures was used to test the effectiveness of the experimental intervention (Bonate, 2000; Büyüköztürk, 2007; Tabacknick ve Fidell, 2001). The significance level of the study has been found to be 0,05.

The study found that the experimental intervention was significantly effective in terms of improving learners' ability in the levels of coherence and cohesion, lexis and grammar.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bağlamında Türkçeden İngilizceye çeviride internet kullanımının öğrencilerin hedef dil başarı düzeyleri üzerinde etkililiği konusunda yapılması planlanan araştırma kapsamında problem durumuna, problem tümcesine, alt problemlere, sınırlılıklara, sayıtlılara, araştırmada geçecek önemli terimlerin tanımlarına yer verilmektedir.

PROBLEM DURUMU

Geride bıraktığımız yirminci yüzyılda dil öğretimi konulu yayınlara bakıldığında zaman yabancı bir dili öğretmenin en iyi yaklaşımı ve yöntemi olarak birçok değişik bakış açısı geliştirilmiş olduğunu görülür. Bu yaklaşım ve yöntemlerin diyalektik bir gelişim izlediğini söylemek yanlış olmaz. Bir diğer ifade ile her bir yaklaşım, bir önceki yaklaşımın eksikliklerini gidermeyi hedeflerken yeni eksikliklere neden olarak bir sonraki yaklaşımın da önünü açmıştır.

19'uncu yüzyılın dilbilgisi öğretimine dayalı yabancı dil öğretim yöntemleri günümüze gelene dek birçok değişiklik göstermiştir. Bu değişikliğin bir nedeni de dilbilim alanında sağlanan gelişmelerdir. Dilbilim alanındaki çalışmaların öğrenme ortamına aktarılması uygulamalı dilbilimin doğmasına yardımcı olmuştur. Bu bağlamda, günümüzün dil öğrenme yaklaşım ve yöntemlerini anlayabilmek için dil öğretiminin tarihsel gelişimine bakmak gerekir.

Dil Öğretiminin Tarihsel Süreci

Yirminci yüzyılda Dilbilgisi-Çeviri, Düzvarım, Okuma, Dil İşitimi, Sözel-Durum Dayanaklı Öğretim, Duygusal-İnsancıl, Anlama Dayanaklı, Anlama-Odaklı ve İletişimsel gibi yöntemlerin karşılıklı etkileşim içerisinde gelişimlerine tanık olduk (Murcia, 2001). Bu değişim özellikle de 20'nci yüzyılın ikinci yarısında ivmelendi.

Bu ivmenin nedeni, 20'nci yüzyılın ikinci yarısında, “uluslararası ilişkiler yoğunlaşmış; siyaset, turizm, bilim ve sanat alanlarında yaşanan önemli gelişmelerle her alanda yabancı dil bilgisi ve yabancı dil bilenlere olan gereksinim hızla artmış” olmasıdır (Alev, 2005: 19). Ülkemizde ise 1980'lerden itibaren yabancı dille orta ve yüksek öğretim yapan kurumların sayısı dış ticareti arttırmak ve Ortak Pazar'a girme çabalarına paralel olarak hızla artmıştır (Demirkan, 1990).

Dil öğretiminin tarihsel süreci değişen yaklaşımlar ve yöntemler tarafından şekillendirilmiştir. Yirminci yüzyılda başta Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi, Dolaysız Yöntem, Sözel Yaklaşım (Durumsal Dil Öğretimi), İşitsel-Dilsel Yöntem, Doğal Yaklaşım olmak üzere birçok değişik yöntem ve yaklaşımlar geliştirilmiştir (Murcia, 2001). Yabancı dil yaklaşım ve yöntemlerinin iyi bilinmesinin tarihsel sürecin izlenmesi açısından önemlidir. Ancak değişik yaklaşımlar ve yöntemlerin çoğu sadece kuramda var olmuş ya da kısa sürede etkilerini yitirmişlerdir (Demirkan, 1990). Bu nedenle, bu çalışma ile doğrudan bağlantılı olan dilbilgisi-çeviri yöntemi üzerinde ayrıntılı durulmuş diğerlerine ise değinilmemiştir.

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi

19'uncu yüzyılda dil eğitiminin dilin çözümlemesine odaklandığı görülmektedir. Richards ve Rogers'a göre (2001) Dilbilgisi-Çeviri yönteminin temel özellikleri şunlardır:

1. Bir dili çalışmanın amacı o dilin dilbilgisi kurallarını çalışmak ve bu yolla o dilin edebiyatını izleyebilmektir. Böylece dil öğrenmenin getireceği zihin disiplini ve entelektüel gelişme bu sürecin en değerli ürünleri olacaktır. Bu yöntemle dilbilgisi kurallarının ayrıntılı çözümlemesi sayesinde metinlerin çevirisi yapılabilecektir. Yani, Dilbilgisi-Çeviri yöntemi özellikle dünya klasiklerinin çevrilmesiyle doğrudan ilişkili bir yöntemdir;
2. Okuma ve yazma temel becerilerdir;
3. Sözcük öğrenimi metin ile sınırlıdır. Sözcükler listeler halinde yazılarak öğrenilir. Metin çevirisinden önce gerekli olan dilbilgisi kuralları ve gerekli sözcükler öğrencilere sunulur;
4. Tümce tümce yapılan çevirilerle metnin çevirisi tamamlanabileceği için metinde en önemli yapı tümce yapısıdır;

5. Doğruluk akıcılıktan daha önemlidir ve tüm dengelimci bir yol izlenir. Yani çeviri alıştırmaları yoluyla dil bilgisi kuralları pekiştirilir;
6. Öğretim öğrencilerin anadilinde yapılır. Hedef dilde konuşulmaz. Amaç dili kullanmak değil doğru çeviriler yapmaktır;

Öğrencilerin iletişim yetilerine hiçbir katkısı olmayan ve yabancı dil öğrenimini kural ve kelime ezberine indirgeyen bu yöntemin yangın bir şekilde kullanılmasının nedeni öğretmenlerden beklentisinin çok düşük olmasında ve dil bilgisi kurallarının ve çevirilerin sınavlarda ölçülmesinin kolay olmasında yattığı düşünülür (Brown, 2000). Bu çalışmada, yabancı dil öğreniminde dört dil becerisi ele alınmış ve çevirinin bu becerilerle ilişkisi irdelenmiştir.

Dört Dil Becerisi

Bütün bu yaklaşım ve yöntemlerin ortak amacı öğrencilerde dört ana iletişim becerisinin geliştirilmesidir.

Okuma

“Okuma, dili temsil eden yazılı sembollerden anlam çıkarmaktır” (Alev, 2005: 25) Birey, yazılı materyale uygun şekilde yanıt vermesi durumunda, bireyin okuduğunu anladığı ve dolayısıyla okumayı öğrendiği söylenebilir (Ozen, 1975). Yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlere kazandırılması gereken bir beceri olan okuma; yazılı materyale anlam katmak ya da ondan anlam çıkarmayı da beraberinde getirir (Durkin, 1970). Okuma, çoklu düzeyde etkileşimli bir işlemdir ve metnin, tüm birimleriyle, değişik düzeylerde çözümlenmesi şarttır. Bunun sağlanması için metnin belirgin özelliklerini işlemenin yanı sıra okuyucu, okuduğunu anlama işlemine yeterli ön bilgiye sahip olmalıdır. Aynı düzeylerde metne ve bilgiye dayalı işlemler arasındaki etkileşim, okuduğunu anlama için çok önemlidir ve yabancı dil öğreniminde okumanın yeri çok tartışılmayacak kadar büyüktür (Kiroğlu, 2002). Aynı şekilde, büyük bir yere sahip olan bir diğer algılamaya dayalı beceri ise dinlemedir.

Dinleme

Dinleme öğretimindeki asıl hedeflenen şey öğrencilerin normal hızla konuşulurken, dildeki sesleri tanıyarak, gelen mesajı genel hatlarıyla anlamaları, bir bağlam içindeki vurgulama ve tonlamaların yarattığı anlam değişikliklerini algılamalarını sağlamaktır (Tombul, 2001). Yabancı dil öğretiminde, öğrencilerin dinleme ve okuma eylemleri hep başka bir amaca araçlık ederken sadece ve sadece öğrenmek, anlamak ve zevk almak adına dinlemek ve okumak nedense önemsiz görülmüşlerdir.

Konuşma

Yabancı dilde konuşmak, dört dil becerisi içinde öğrencilere en zor gelenlerden biridir çünkü birden çok bilişsel sürecin aynı anda hatasız ve akıcı bir biçimde yerine getirilmesini şart koşar. Edinilmesi en güç beceri de diyebileceğimiz konuşma, insanlar arası iletişimin birincil yöntemi olduğundan, bu beceriye sahip olması kişinin söz konusu dili bildiği anlamına gelmektedir (Lazaraton, 2001). Akıcı bir konuşma yetisi beraberinde bazı hataların yabancı dil öğrenen kişi tarafından yapılmasını getirebilirken hatasız konuşma kaygısı akıcılıktan ödün vermek anlamına gelebilir. Bu nedenle de eğitimciler, dilin doğru kullanımıyla akıcı olmasını dengelemeye çalışmaktadır (a.g.y.).

Yazma

Yazmak da konuşma gibi üretken bir beceridir. Bu nedenle, herhangi bir yabancı dili öğrenenler için edinilmesi hiç de kolay olmayan bir beceridir (Alev, 2005). Yazma işlemi; planlama, tümce oluşturma, planlanarak oluşturulan tümcelerin bir araya getirme ve düzenleme gibi işlemlerle her basamağı tekrar tekrar gözden geçirilmesi gereken bir süreçtir. Dil öğretiminde yazma becerilerinin geliştirilmesi oldukça önemli bir yer tutar. Dolayısıyla, yazma eğitimi yeni kuramların ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Ulper, 2008).

Ürün Merkezli Yazma Öğretimi

Ürün merkezli yazma öğretiminde kişinin konu hakkında sahip olduğu düşüncelerini yazması amaçlanmıştır. Bu yaklaşımda öncelikle gerekli olan bilgiler bir araya getirilir ve ardından bir araya getirilen bu bilgiler yazıya dökülür. Dolayısıyla da

bilgi önemlidir (Ulper, 2008). Öğretmen ve öğrenci önceden belirlenmiş rollere sahiptirler. Öğretmen öğrenciyi değerlendirmekle yükümlüdür. Bu değerlendirmede dilbilgisi, sözcük kullanımı, biçimsel düzen gibi teknik ölçütler ön plana çıkar (Larzon, 1986). Gerek yazma gerekse de değerlendirme mekanik birer iştir ve yazmayı öğrenmek için öğrencilerin, tümce yapıları üzerine alıştırmalar yapmaları gerekir (Oral, 2002; 21).

Özetle, yazmayı dilin yapısı hakkında öğrencinin sahip olduğu bilgiyle eşdeğer gören bu yaklaşıma göre yazma öğretimi öğretmenin istediği modelin bir kopyasını oluşturmaktır (Batger ve White, 2000).

Ürün merkezli yaklaşım birçok uzman tarafından aşağıdaki nedenlerle eleştirilmiştir:

1. Öğretmen merkezli bir yaklaşım olmak,
2. Yazmayı önceden öğretmen tarafından belirlenmiş kurallara dayalı olarak yürütmek,
3. Öğrencinin gereksinimlerini sadece bilgiye indirgeyerek öğrencilerin ayrılığını yadsımak,
4. Biçimsel özelliklere çok önem vermek ve dolayısıyla öğretmenlerin yüzeysel doğruluğa ve biçime önem vermeleri teşvik etmek,
5. Yazmayı, öğrenme etkinliği yerine notlandırma etkinliği olarak görmek,
6. Öğrencilerin keşfetme süreçlerini ortadan kaldırmak (Zanell, 1983:708).

Ürün merkezli yaklaşımın bu şekilde eleştirilmesi yeni bir yaklaşımın ortaya çıkmasına yol verir. Bu yeni yaklaşım süreç yaklaşımıdır (a.g.y.).

Süreç Merkezli Yazma Öğretimi

‘Ne’ yazıldı sorusuna yanıt arayan ürün merkezli bakışın aksine ‘nasıl’ yazıldı sorusunun cevabına odaklanan bu yaklaşımın savunucuları, yazma sürecinin nasıl işlediğini çözerek daha iyi bir yazılı metin elde edilebileceğine inanmışlardır (Ulper, 2008). Süreç yaklaşımı, (a) öğrencilerin kendi kompozisyon süreçlerini anlayabilmeleri için onlara yardım etmek, (b) öğrencilere metin oluşturmaları için gereksinim duydukları zamanı vermek ve yazarken onlara düşünce üretme konusunda olanak sağlamak, (c) öğrencilere gözden geçirmenin önemini kavratmak ve metni düzeltmeleri için gereksinim duydukları zamanı onlara vermek, ve (ç)

öğrencilere yazma sürecinde geri bildirimde bulunmak konularını ilke edinmiştir (Brown, 1994: 320).

Yazmayı bir süreç olarak gören bu yaklaşım savunucuları süreci açıklamak amacıyla metnin oluşumunda gerçekleşen aşamalara bakarken zihinde neler meydana geldiğini de açıklamaya çalışmışlardır. Bir kısım araştırmacı yazma sürecinin üç evreden oluştuğunu ve bu evrelerin çizgisel olarak yapılandığını savlarken başka araştırmacılar yazma sürecinde zihinsel birtakım alt süreçlerin kendini tekrar ettiğini ve çizgisel bir yapılanmanın zihnin gerçek işleyişini açıklamada yetersiz kaldığını savunmuştur (Ulper, 2008). Bu nedenle süreç yaklaşımı çizgisel evre modeli ve bilişsel süreç modeli olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Çizgisel Evre Modeli

Yazma bu yaklaşım çerçevesinde somut evrelere ayrılmıştır. Rothman (1965), bu süreci, ön-yazma, yazma ve son-yazma evrelerine ayırırken Bitton'a göre (1978) yazma süreci 'Düşünmeye Başlama', 'Olgunlaştırma' ve 'Yazma' süreçlerinden oluşur. Kekiç ve Uzun (2003: 92), yazma sürecini şu şekilde ifade ederler:

Yazma öğretiminin ilk evresi ön yazım; ikinci evresi yazma ve son evresi yeniden yazmadır. Ön yazım aşamasında öğrencilere metnin düşünsel düzeyde tasarlanabilmesi için deneyim kazandırılır. Yeniden yazma aşamasında üretilmiş yazılı metnin belli ölçütler bakımından incelenmesi ve düzeltilmesi gerçekleşir. Metnin yeniden yazılması evresinde öğrenciye geri bildirimde bulunulur.

Bir metnin yazılması sürecini açıklayan çizgisel evre modelinde açıklanan evreler hep ileri doğru işlemişlerdir ve geriye gidiş söz konusu edilmemiştir. Bu nedenle çizgisel model saldırıya uğramıştır. Araştırmacılar yazarların sürekli ön-yazma ve son-yazma evreleri arasında gidip geldikleri ve her bir aşamada nelerin yapılacağını kesin olarak planlandığı evrelerin söz konusu olmadığını ortaya koymuştur (Summers, 1978: 209-211). Eleştirilerde çizgisel evre modellerinin yazma eylemi hakkında yararlı bilgiler verdiği fakat evrelerin birbirlerini bu şekilde art arda izlemelerinin doğal olmayacağı belirtilmiştir (Ulper, 2008). Bütün bu eleştiriler araştırmacıları bilişsel psikolojiye yönlendirmiştir.

Bilişsel Süreç Modeli

Bilişsel süreç modelinin savunucuları, yazarken meydana gelen zihinsel etkinliklere odaklanarak yazma süreçlerinde insanların zihinlerinin nasıl işlediğine bakmışlardır. Örneğin, öğrencilerin kompozisyon yazma süreçlerinin soldan sağa kesintisiz olarak gerçekleşmediğini gözlemleyen Pearl (1988) yazmanın yinelemeli bir yapısı olduğunu belirtmiştir. Diğer taraftan Flower ve Hayes (1982) tarafından geliştirilen bilişsel süreç modeline göre yazarlar, birbirinden ayrı ancak birbiriyle ilişkili etkinlik alanlarını düzenleyerek yazma ediminde bulunurlar. Bu araştırmacılar, yazma eylemini üç büyük birime bölerler:

1. Etkinlik çevresi (sözbilimsel sorun ve üretilen metin),
2. Yazarın uzun süreli belleği (yazarın konu, okur ve plan hakkındaki yerleşik bilgisini),
3. Yazma süreci (düzenli olarak denetlenen planlama, yazıya aktarma ve gözden geçirme alt süreçleri).

Bu yaklaşıma göre yazma süreci hem uzun süreli bellekle hem de etkinlik çevresiyle etkileşim içerisindedir ve dolayısıyla, yazmak bir tür sorun çözmedir çünkü iletişim sorunlarını çözmeye çalışan insan beyni karmaşık bir sorun çözme etkinliğine girer (Warrock, 1983:13).

Sorun Çözme Olarak Yazma Öğretimi

İnsanlar, sorun çözerken konu hakkındaki bilgilerinin yanı sıra sorun çözme stratejilerini de kullanır. İyi sorun çözümler, bilginin ötesinde geniş bir strateji dağarcığına sahiptirler. Benzer biçimde iyi yazarlar da geniş bir strateji dağarcığından faydalanırlar (Ulper, 2008). Flower (1981) bireylerin yazarken ne tür sorun çözme yaklaşımları benimsedikleri sorusuna yanıt olarak kurallara dayalı olarak yazmak, deneme yanılma yoluyla yazmak ve buluşsal yöntemleri öne sürmüştür. Bu yaklaşım yazmanın doğuştan getirilen değil, sonradan geliştirilebilecek bir beceri olduğu görüşünü de beraberinde getirir (Ulper, 2008). Bu da demektir ki öğrenciler yazma sürecinde sorun çözme yöntemini kullanmaları halinde yazamama sorunlarını aşabilirler.

Yazmayı güç kılan olgulardan birisi de herhangi yabancı bir dili öğrenen bireylerin çoğunlukla söylemlerini bir dizi akademik kuralın bulunduğu yeni bir

kültür şemsiyesi altında aktarmak durumunda kalmalarıdır. Pek çok öğrenci yazmayı, yalnızca sözcükleri İngilizceye çevirerek, bir dilden diğerine dönüştürme olarak görme yanılgısına düşer.

Yazma öğretiminde öncelikle öğrencilerin bu görüşleri değiştirilmelidir. Ana dilleriyle söyleyip yazdıklarını yabancı herhangi bir dilde ifade etmeye çalışma alışkanlıkları, yazma becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir. Ayrıca, birçok yanlış kullanımın doğmasına neden olmaktadır. Bu hataları sadece sözcüksel kabul etmek de hiç doğru olmaz. Biçemsel olabileceği gibi kullanımsal yanlışlar da bu bilinçsizlikten kaynaklanır (Hongying ve Zhang, 2008). Yabancı dil öğrenim sürecindeki öğrencilerin bu tercihleri, çeviriye hem bir sorun çözme stratejisi hem de bir dil becerisi olarak bakılmasını da gerektirir.

Dil Becerisi ve Sorun Çözme Stratejisi Olarak Çeviri

Yabancı dil öğrenen öğrenciler kendilerini ifade etme amacıyla üretici ve etken yazma ve konuşma süreçlerinde ara-dilden faydalanırken beşinci dil becerisi olarak kabul edilen çeviriye başvururlar. Aynı şekilde, öğrenciler alıcı ve edilgen beceriler olarak adlandırılan okuma ve dinleme eylemlerini gerçekleştirirken de ara-dillerinden faydalanırlar ve anlamlandırma süreçlerinde çeviriden yararlanırlar. Aslında, okuma ve dinleme becerilerini edilgen olarak adlandırmanın yanlışlığı burada yatar. Öğrenciler, edilgen olarak algılamının ötesinde etken olarak çeviri ve anlamlandırma yaparlar. Bireylerin zihinlerinde bu kadar sık başvurdukları bir sorun çözme stratejisi olan çeviri edimine, yabancı dil öğretiminin gerçekleştiği sınıflarda eğitmenler tarafından genellikle olumlu yaklaşılmamaktadırlar.

Yabancı Dil Öğretiminde Çevirinin Kullanımına Yönelik Eleştiriler

Çeviri kullanımının karşısındaki tezler 19'uncu yüzyılda bile görülmektedir (Malmkjaer, 1998). 19'uncu yüzyılın sonlarına doğru hız kazanan eleştirel bakışlar konuşmanın önceliğine inanıyor; öğretimde ve öğrenimde bağlantılı metinlerin kullanımına ve sınıfta sözel yöneme dayanıyordu ve öğrencilere dilbilgisel öğelerin doğru bir biçimde bir araya getirildiği metinler sunulmadığı zaman öğrencilerin yeni dilde uygun çağrışımlar yapamayacağı düşünüyordu (a.g.y.). Yeni doğmakta olan ruh bilimi tarafından da desteklenen bu görüş nedeniyle, birbirinden bağımsız tümcelerin

kullanımına karşı çıkılırken, çevirinin iki dil arasında “çapraz çağrışıma” neden olarak yabancı dil öğrenimini olumsuz etkileyeceği öne sürülüyordu (Malmkjaer, 1998: 4).

Dilbilgisi-Çeviri yöntemine en ağır eleştiriler ise bir dili konuşmanın, insanların doğuştan sahip oldukları doğal bir beceri olduğunu ve içgüdüsel bir süreç sonucu olanaklı olduğunu savunan ve bu süreç için üç koşul – (a) konuşulacak biri, (b) konuşulacak bir konu, (c) ve anlamak ve kendini anlatmak arzusu – olduğunu öne süren Doğal Yaklaşım, Dolaysız Yöntem ve İletişimsel-Dilsel Yöntem savunucularından geldi. En önde gelen çeviri karşıtlarından Lado çok az sözcüğün iki farklı dilde tamamen aynı anlama geldiğini; öğrencilerin, ana dildeki sözcük ile hedef dil karşılığının eş anlamlı olduğunu düşünerek, herhangi bir sözcük için o sözcüğün yabancı dil karşılığının her durumda kullanılabileceği hatasına kapıldığını ve sözcük sözcük çevirinin hatalı yapılar doğurduğunu vurgular (Lado, 1964; Malmkjaer, 1998: 5’deki alıntı). Lado’ya göre iyi bir çeviri ikinci dil hâkimiyeti olmadan sağlanamaz çünkü çeviri süreci; okuma, yazma, konuşma veya dinleme süreçlerinden daha karmaşık ve farklıdır ve de bu süreçler için gereksizdir (Malmkjaer, 1998). Aynı şekilde, bir çocuğun ana dilini öğrenmesi ile sınıfta yabancı dil öğrenimini karşılaştıran Gatenby bir öğrencinin bir İngilizce metni mükemmel bir şekilde anlamasına rağmen kendi diline çeviremeyebileceğini belirtmiştir (Gatenby, 1967; Malmkjaer, 1998: 6’dan alıntı). Gatenby’e göre, öğrencilerden düşünmelerine gerek kalmaksızın İngilizceyi kullanabilmelerini beklememiz gerekir (Malmkjaer, 1998). Özetle, çeviri kullanımına karşı bu olumsuz tutum geçmişte Dilbilgisi-Çeviri metodunun hoş olmayan sonuçlar doğurmuş olmasından kaynaklandığı söylenebilir ve bu itirazlar şöyle özetlenebilir: Çeviri

dil yetisini (=competence) tarif eden – okuma, yazma, konuşma ve dinleme – dört beceriden bağımsızdır; dört beceriden tamamen farklıdır; bu dört beceriyi öğretmek için kullanılabilecek değerli zamanın boşa kullanılmasına yol açar; doğal değildir; öğrencileri, iki dildeki ifadelerin bire bir karşılık geldikleri yanıltısına iter; öğrencilerin yabancı dilde düşünmelerini engeller; girişime (=interference) yol açar; dil becerilerinin kötü bir ölçüğüdür; sadece çevirmen eğitimi için uygundur. (Gatenby, 1967: 69-70; Malmkjaer, 1998: 6’dan alıntı)

Newson (1998: 64-65) dil öğretiminde çeviri kullanmanın aşağıda sayılan yabancı dil öğrenim amaçlarını zora soktuğunu ifade eder:

1. Konuşmada akıcılığa yapılan vurgu,
 2. Seçilmiş ve düzeylendirilmiş yapıların kontrollü sunumuna veya iletişimsel yeti stratejilerine gösterilen özen; seçilmiş ve düzeylendirilmiş sözcük birimlerinin kontrollü sunumuna özen; durumsallaştırılmış ve bağlamlandırılmış dil kullanımı,
 3. İletişimsel dil kullanımı,
 4. Yeni sözcük ya da yapıların gözlenebilir bir öğrenme etkisinin olmaması
- Bausch genel çizgileriyle çeviriden kaynaklanan olumsuzlukları şöyle sıralar:

1. Çeviri dersi, ana dilin ağırlıklı olarak kullanılmasını zorunlu kılması nedeniyle yabancı dil dersleri için çok uygun bir yöntem olarak görülmemektedir.
2. Çeviri, dildeki dört temel dil becerisini dolaylı olarak kapsamaktadır. Çeviriyi beşinci bir dil becerisi olarak mütalaa etmek gerekmektedir.
3. Çeviri, başlı başına zor bir uğraş olduğundan, konuşma gibi diğer dil yetilerini devre dışı bırakır.
4. Çeviri, birçok anadil kökenli aktarım hatalarını beraberinde getirir. Aynı zamanda olumsuz girişimlere (=negative transfer) de neden olmaktadır.
5. Çeviri, metne bağlı kalmayı zorunlu kıldığından, öğrenciyi gerçek konuşma ortamlarına hazırlamaz. Yani öğrenci serbest konuşma ortamlarında ciddi sıkıntılar çekebilmektedir.
6. Çeviri sürecinde öğrenci belli bir zorluk sırasını izlemeden, her türlü dil kuralıyla karşı karşıya kaldığından güçlüklerle karşılaşmaktadır; böylece öğrenci belli bir kurala odaklanamamaktadır.
7. Çeviri, metni anlamaya yöneltmemektedir. Öğrenci, metindeki her tümceyi çözmesi gereken bir problem gibi görmektedir. Metnin anlaşılması öğrenciyi pek ilgilendirmemektedir. Daha doğrusu, metni çevirme arzusu, metni anlama arzusunun açıkça önüne geçmektedir.
8. Metni doğru olarak çevirme uğruna ana dil bazen çok yanlış olarak kullanılabilir.
9. Sözcük ve tümce açıklamalarına çevirinin kullanılması, öğrencinin çok çabuk bir biçimde yanlış genellemeler yapmasına neden olmaktadır.
10. Başarı ölçümlerinde çevirinin kullanılması öznel değerlendirmelere yol

açabilmektedir.

11. İşlenen konunun anlaşılıp anlaşılmadığını çeviri sayesinde öğrenmek çok güvenilir bir yol değildir çünkü öğrenci konuyu anlamasa dahi bazı ipuçları yakalayarak doğru şekilde çevirebilmektedir. Dolayısıyla bir yapının, konunun çeviri aracılığıyla anlaşılıp anlaşılmadığı noktasında yanlış kararlar söz konusu olabilmektedir (Bausch, 28; Yücel, 2004: 55-56'deki alıntı).

Stegu, yabancı dil öğretiminde uygulanan anadilden yabancı dile çeviri işleminin olumsuz yönlerini şöyle sıralar:

1. Bu işlem, öğrencilerin dildeki iletişim stratejisini kavrayamadan gerçekleşmektedir. Öğrenciler, anlamadıkları metinleri ve çevirinin kime hitap edeceğini veya ettiğini bilmeden çevirmektedirler.
2. Öğrencinin çeviri esnasında yaptığı tümce, sözcük ve üslupla ilgili hatalar, öğrenciyi dersten soğutmakta ve öğrencide, iyi bir çeviri yapabilmek için insanın şansa ve iyi bir tahmin edebilme yeteneğine sahip olması gerektiği düşüncesinin hakim olmasına yol açmaktadır.
3. Çeviri derslerinin, belli bir kavramının olması ve çeviri dersinde olması gereken belli ölçütlerin ortaya konmamasından dolayı, öğrenciye bu derste aşırı yüklenilmektedir.
4. Öğrenciler, bu işlemde tam olarak kavrayamadığı 'eş değerlilik' ilkesini izlemektedir. Bu durum onlarda huzursuzluğa yol açmaktadır.
5. Öğrenci, çevirinin anlam olarak doğru olmasından duyduğu endişe yüzünden iki dil arasındaki benzer dilbilgisi yapılarına konsantre olamamaktadır.
6. Bu işlem esnasında, anadilden kaynaklanan birçok hata yapılmaktadır.
7. Yabancı dilde konuşma üzerinde durulması gerekirken, çeviride dil hakkında bilgi verilmektedir.
8. Çeviri diğer dersler arasına serpiştirilecek bir ders değildir, tam tersine ayrı bir dal ve özel bir mesleki eğitimidir (Stegu, 29, Yücel, 2004: 56-57'deki alıntı).

Yabancı Dil Öğretiminde Çevirinin Kullanımına Yönelik Övgüler

Yabancı dil eğitiminde çeviri kullanımı günümüzde, eskiye kıyasla çok değişik ele alınmaktadır. Bu farklılaşmanın temelinde yatan neden çeviri kavramına 1970'lerden sonra değişik bakılmasıdır. Değişen bakış açısına göre çeviri sürecinde, bir çevirmen belirli bir zaman zarfında hedef dilde, belirli bir yer ve zamandaki belirli bir okuyucu kitlesi için belirli bir amacı gerçekleştirecek bir metin ortaya çıkarmalıdır. Bu hedef metin, hedef dilden ayrı bir dil olan kaynak dilde yazılmış olan kaynak metne büyük oranda dayanmaktadır (Malmkjær, 1998). Bu süreci tamamlamak isteyen çevirmen beş ayrı eylemde bulunur: (a) Çevirmen kaynak metnin bağlamını oturtur ve bu metni kimin, ne zaman, neden, kim için yazdığını belirler, (b) terminoloji gibi konularda örnek oluşturacak hedef dilde metinler sunar, (c) konunun uzmanlarına danışır, (ç) yapılan çeviri, uzman görüşleri doğrultusunda gözden geçirilir, (d) ve çeviriye tamamlanarak son metin ortaya çıkarılır (a.g.y.).

Bu bakış çerçevesinde çeviriye yöneltilen eleştirilere şöyle yanıt verilebilir: Öncelikle çevirinin bu kısa açıklaması da göstermiştir ki, çeviri diğer dört yetiyi dışlamanın aksine onları içerir. Bu nedenle de çevirinin dört beceriden ayrı ve zaman kaybı olduğunu söyleyemeyiz. Çeviri kaynak ve hedef dillerde hâkimiyetin yanı sıra iki sistemi birbirine uygun biçimde bağdaştırmayı da içerir. Bu sayede de olumsuz girişim azalırken olumlu girişim artar. Kaldı ki, öğrencilere gerçek yaşam kesitleri sunan çeviri görevleri verilirse iki dildeki ifadelerin bire bir örtüşmediklerini görme fırsatı da doğabilir ve öğrenciler her iki dilde de düşünmüş olabilirler. Çeviri, ayrıca, girişim yerine farkındalık uyandıran bir eylem de olabilir. Tabii ki burada vurgulanmak istenen şey, en iyi dil öğretim yönteminin çeviri olduğu değildir. Burada, diğer yöntemlerin yanı sıra çeviriden de faydalanılması gerekliliği vurgulanmaktadır.

Ana dilin yabancı dil öğreniminde çok değerli bir kaynak olabileceği ve İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda birinci dilden yararlanılabileceği düşünülmektedir. Stibbard (1998), yabancı dilin, ilk dilin anlam süzgecinden geçerek öğrenilebileceğini ve “her iki dil arasındaki benzerlik ve farklılıklara ışık tutmak adına” birinci dilden yararlanılabileceği vurgular (Stibbard, 1998: 70). Birinci dilden yararlanmak amacıyla yabancı dil öğretiminde çeviri kullanımı, çeviri sürecine ve becerisine odaklanırken öğrenciler, çeviri aşamasında

karar vermelerini belirleyen etkenleri – sözcük düzeyinde eşdeğerlik (=equivalence), sözcük düzeyinin ötesinde eşdeğerlik, dilbilgisi düzeyinde eşdeğerlik, edimsel (=pragmatic) eşdeğerlik – anlayarak bu süreçten faydalanırlar ve öğrenme süreci açısından, son metin, o metni oluşturmaya harcanan çaba karşısında önemsiz kalır (a.g.y.). Bausch genel çizgileriyle çevirinin sağladığı olumlu katkıları şöyle sıralar:

1. Bilinçli olarak yapılan çevir işlemi sayesinde öğrenci ana dil yapılarını yabancı dile uyarlar, böylece dil yapıları hakkında bilgi sahibi olur.
2. Bu işlem öğrencilere değişik zorluktaki dil yapılarını bir yelpaze olarak sunar. Öğrenci bu zorluklarla dolaylı olarak karşılaşır. Öğrenci çok değişik türde metinlerle aynı zamanda karşılaştığı için dili gerçek ortamda nasıl konuşuluyorsa o şekilde öğrenme olanağına kavuşur.
3. Diğer dil alıştırmaları çeviri kadar zengin bir yelpaze sunamamaktadır.
4. Bu işlem öğrenciyi dil yapılarını öğrenmeye üstü kapalı bir şekilde teşvik etmektedir.
5. Çeviri öğrencilerin yabancı dildeki yapıları öğrenmesini kolaylaştırır, çünkü bu işlemde öğrenciden bazı yapısal örneklerle bağlı kalması istenmez.
6. Çeviri yeni kelimeleri ve deyimleri açıklamaya yarayan en uygun yoldur. Öğrenci bu sayede bilgisinden emin olur. Aynı zamanda çeviri kelimeleri ve deyimleri açıklama bakımından en hızlı ve en sorunsuz etkinliktir.
7. Çeviri, metinlerin bütününe anlama bakımından da çok uygun bir yoldur. Bu işlem sayesinde öğrenci metnin derinliğine inmek zorunda kalır ve böylelikle metine ilişkin soru işaretleri giderilmiş olur.
8. Çeviri sözcük, tümce ve metin hakkında öğrencilerin bilgilerini kontrol etmeye yarayan en etkili yoldur.
9. Çeviri aynı zamanda öğrencilerin başarı durumunu açıkça ortaya koyan bir yoldur.
10. Çeviri, sözlü olarak gerçekleştiğinde, öğrenciye yabancı dilde konuşmayı öğretir ya da öğrencinin konuşmasını pekiştirir.
11. Bu işlem sayesinde öğrencinin ana dil bilgisinde bazı eksiklikler varsa bunların ortaya çıkmasını sağlar ve bu şekilde öğrenci bu hataları giderme yoluna gidebilir.

12. Çeviri, öğrenciye dilin işlevini kavratmaya yardımcı olur.
13. Çevir işlemi, sözlük kullanımı ya da elektronik sözlük kullanımı gibi değişik yardımcı ders malzemelerinin kullanımını zorunlu kılar.
14. Bu işlem, tek başına bir amaç olarak bile çok önemlidir çünkü okul dışında, özellikle mesleki alanda çok işe yarayan bir etkinliktir. Bu yönüyle çeviri öğrenciyi çok iyi motive eden bir unsurdur (Baush, 31; Yücel, 2004: 53-54'deki alıntı).

Stegu yabancı dil öğretiminde uygulanan anadilden yabancı dile çeviri işleminin olumlu yönlerini şöyle sıralar:

1. Çeviri, dil öğretiminde, öğrenciye yabancı dil bilgisi açısından, kesinlik, açıklık ve gelişme sağlar.
2. Çeviri işlemi değişik dil unsurları üzerinde yapılacak tartışmalara çok uygun bir neden ve zemin sağlamaktadır.
3. Çeviri dersi, ileri düzeydeki yabancı dil öğretiminde, dili tanımlamada ve karşılaştırmalı dil biliminde bazı temel görüşlerin ortaya atılmasında önemli bir rol oynar.
4. Çeviri dersinde öğrenci kendisini, doğrudan bilgi verilen bir ortamda bulmaktadır; bu durum öğrenciye iletişime dayalı alıştırmalardan daha iyi bir yol olarak görünmektedir.
5. Bu işlem, öğrenciyi anadil ile yabancı dil arasındaki kavram, yapı ve sosyaldilbilimsel farklar hakkındaki bilgileri geliştirmeye teşvik etmektedir.
6. Çeviriyi gerçekleştirenin yabancı dil egemenliğini ölçmeye yarayan ideal bir yöntemdir.
7. Çeviri eylemi, her iki dilin – anadil ve yabancı dil – ne kadar bilindiğini ortaya açıkça koyar.
8. Öğrenciler belli bir süreçte 'A' tümcesini yabancı dilde nasıl söyleyebilecekleri yerine, 'A' tümcesini yabancı dilde nasıl ifade edebileceklerini öğrenmektedir.
9. İleri aşamadaki yabancı dil öğrencilerine sadece pratik yaklaşımlar değil, aynı zamanda teorik yaklaşımlar da sunmaktadır.
10. Çeviri eylemi, yabancı dil dersinde öğrencinin sözcük hazinesinin

gelişmesine yardımcı olur. Bu sayede öğrenci, yabancı dile özgü dilbilgisi ve sözcük bilgisini geliştirmektedir.

11. Her bir çeviri işlemi, bir ‘problem çözme’ edimidir.
12. Öğretmenlik mesleğinde çalışacak öğrenciler, meslek hayatlarında o dil hakkında yorum yapabilecek eğitimciler konumuna gelmektedir.
13. Çeviri, iki dil arasında bir köprü kurmaktadır.
14. Çeviri, öğrenciye yazılı olarak dilin yapısal bilgisini ve sözcük hazinesini sergilediğinden, öğrenci bu bilgileri doğal olarak konuşmada kullanabilmektedir. Bu yönüyle çeviri dilin konuşulabilmesine de katkı sağlamaktadır.
15. Çeviri, doğal, faydalı ve genelde iletişime dayalı bir işlemdir (Stegu, 36; Yücel, 2004: 56-57).

Çevirinin iki işlevinden söz edilebilir. House, öğrencinin yabancı dilbilgisini ve kelime dağarcığını geliştirme işlevine “pedagojik çeviri” bir dilden diğer dile doğru aktarımı geliştirme işlevine “iletişimsel çeviri” adını vermiştir (House, 30; Yücel, 2004: 53’deki alıntı). Bu bağlamda çeviri bir dil öğretim aracı olarak değerlendirmek olasıdır. Bu çalışmada, çeviriden dil öğretim tekniklerinden bir olan Bilgisayar Destekli Öğretim tekniği ile yararlanılmıştır.

Yabancı Dil Öğretim Teknikleri

Çevik (2005) yabancı dil öğretiminde en yaygın olarak kullanılan teknikleri şöyle gruplandırmaktadır:

1. Grupla Öğretim Teknikleri (gösteri, soru-yanıt, drama ve rol yapma, ikili ve grup çalışmaları, eğitsel oyunlarla öğretim)
2. Bireysel Öğretim Teknikleri (bireyselleştirilmiş öğretim, programlı öğretim, bilgisayar destekli öğretim)

Bu araştırmanın konusu yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bağlamında Türkçeden İngilizceye çeviride internet kullanımının öğrencilerin hedef dil başarı düzeyleri üzerinde etkililiği olduğundan, diğer yabancı dil öğretim tekniklerine değinilmeyecektir. Bilgisayar destekli öğretim kavramı ve daha belirgin olarak bilgisayar destekli yabancı dil öğretimi üzerinde durulacaktır.

Eğitimde Bilgisayarın Yeri

Eğitim teknolojisi; öğrenme ve öğretme ortamlarında, etkili öğrenmeyi hedefleyen ve medyayı kullanan tekniklerin tümü şeklinde tanımlanır (Eksicumalı ve İsmen, 2000). Eğitimde bilgisayarın yeri konusu aşağıdaki başlıkları içerir.

Bilgisayar-yönetimli öğretim bilgisayarı öğretim düzenlenmesi ve öğrenci kayıtlarının ve gelişimlerinin izlenmesinde verilerin tutulması ve saklanması amacıyla kullanılmaktadır (Alev, 2005). Çoğunlukla bilgisayar-yardımlı öğretimle birlikte kullanılmasına rağmen burada öğretimin bilgisayar üzerinden sağlanması şart değildir (Willis, 2009). Chappell'e (2009) göre, bilgisayar yönetimli öğretim, programların öğrencinin sınav başarısını değerlendirmesi, öğrenciyi uygun öğretim kaynaklarına yönlendirmesi ve öğrencinin gelişimini izlenmesini kapsar. Bilgisayar-aracılığıyla eğitim, öğretimin sunulmasında kolaylıklar sağlayan bilgisayar uygulamalarını kapsamaktadır. Elektronik posta, faks (=belgegeçer), eş zamanlı bilgisayarlı konferanslar ve WorldWideWeb uygulamaları bu kapsamdadır (Glennan ve Memled, 1996). Bilgisayar destekli eğitim (BDE) öğretilecek içerik veya faaliyetlerin bilgisayar aracılığıyla verilmesidir (Arak, 2009). Alan uzmanı, teknik uzman, öğretim tasarımcısı, grafiker ve programlamacı gibi uzmanlardan oluşan bir ekip tarafından bilgisayar destekli eğitim uygulamaları geliştirilir (Chappell, 2009). Etkili bir BDE için gerekli bileşenler; öğrenme hedefleri, öğrencinin modülde gezinme kolaylığı, öğrenmenin etkililiği şeklinde sıralanabilir ve çoklu ortam, yani grafik, ses, video ve canlandırma olanakları ve geribildirim de iyi bir uygulamada bulunmalıdır (a.g.y.). Bower ve Down'a göre (1995), BDE'nin etkililiği açısından kullanılan teknolojinin yeterliliğinden de önemlisi, bu teknolojiyi kullanacak olan öğrencilerin teknoloji kullanımı konusundaki yeterlilikleridir.

Bilgisayar-destekli öğretim bilgisayarı belirli eğitsel amaçlara ulaşma hedefine yönelik öğretim makineleri olarak değerlendirir ve alıştıırma-uygulama, öğretici benzeşim ve oyunlar ile problem çözme türlerine yer verir (Alev, 2005). Bilgisayar destekli öğretim kavramı, bilgisayarların öğrenme ve öğretme süreçlerini desteklemesini ifade eder. BDÖ sürecinde bilgisayarlar; sundukları farklı öğrenme olanakları ile öğretim sürecinde yardımcı araçlar olarak kullanılmaktadır (a.g.y.). BDÖ'de bilgisayarların öğretim amacıyla kullanılması söz konusu olduğundan;

öğretmenlerin öğretim materyali hazırlamak üzere, bilgisayarda kelime işlemci, tablolama, veritabanı ya da sunum programlarını kullanmaları bilgisayar destekli öğretim anlamına gelmemektedir. Bilgisayar destekli öğretimde genel amaç; öğrencinin bilgiyi en etkin biçimde kullanabilmesini sağlayarak, geleneksel öğretim sürecini desteklemek ve zengin öğrenme yaşantıları sunabilmektir. (Alev, 2005: 30)

Bu koşullar altında, dil öğrenen bireyler bilgisayarda programlanmış olan içerikle etkileşime geçmekte; öğretmenler de öğrencilere yön vererek yol göstermektedirler (Yıldırım, 2002). Öğrencinin kişisel öğrenme hızında ilerleyerek değişik yöntemlere başvurabilen bilgisayar destekli öğretimde yalın alıştırmalar kadar karar vermeye dönük karmaşık alıştırmalara da yer veren değişik güçlük derecelerine sahip uygulamalar bulunmaktadır (Steinberg, 1991).

BDÖ'nün Olumsuz Yanları

BDÖ'nün aşağıdaki hallerde tercih edilmemesi önerilmektedir:

1. BDÖ geleneksel anlatım yöntemlerine göre daha maliyetli olabilir,
2. İnsanlar, konuyu bilgisayar yerine bir insan tarafından anlatılmasını tercih edebilir,
3. Öğrenciler az etkileşim nedeniyle kendilerini değersiz hissedebilir,
4. BDÖ tek başına sorunların üstesinden gelemeyebilir,
5. BDÖ yardımcı ve tamamlayıcı bir öğretim yöntemi olarak değerlendirilebilir,
6. Bazı hallerde, BDÖ materyallerinde gözden geçirme ve geribildirim sınırlı olabilir (Chappell, 2009) .

Dolayısıyla, etkili tasarlanmayan ve insanlarla etkileşimi göz ardı eden BDÖ uygulamaları, öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyebilir.

BDÖ'nün Olumlu Yanları

Geleneksel ders ortamına bilgisayarın kullanılması, öğrencilerin materyali daha iyi anlamalarını sağlar ve öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerini arttırır (Broida, 2008). BDÖ sayesinde öğrenciler, bilgiyi şekillendirerek önemli kavramları zihinlerinde daha iyi tutabilirler. Aynı şekilde, öğrencilerin bağımsız çalışabilme olanağı da artmaktadır (Alev, 2005). Bu bağlamda, BDÖ'nün hangi durumlarda tercih edilmesi gerektiği şöyle özetlenebilir:

1. Öğrencilerin konuya ilgisi arttırmak ve konuyu öğrenmelerini kolaylaştırmak amacıyla bilgisayar teknolojisine başvurulabilir. Yazı, grafik, ses gibi birimler ve çeşitli geribildirim araçlarıyla görsel ve dinamik bir çalışma ortamı oluşturulabilir ve öğrenme ortamını zenginleştirilebilir (a.g.y.).
2. Güçlkle öğrenebilen bireyler, alternatif yöntemlerden yararlanabilirler; öğrenme ortamı internet ve çoklu algı sunuları kullanılarak geliştirilebilir (Ozdemir, 2008).
3. Broida'ya göre (2008) World Wide Web (WWW), öğrencilere değişik türde birçok bilgi sunar. Çevrimiçi dergiler ve web sayfaları ses, resim, canlandırma ve görüntüler de sunabilmektedir. Bunlar metnin anlaşılması daha da kolaylaştırabilir. Buna ek olarak, ders notları ve dersin başkaca materyallerinin web üzerinden sunulmasıyla öğrencilere daha esnek öğrenme olanaklarının sunulması olasıdır.
4. Bilgisayar ve internetin olası kıldığı iletişim olanakları neticesinde bireyler arası fiziksel uzaklık bir sorun olmaktan çıkarılabilir ve dünyanın dört bir yanından öğrenciler birbirleriyle iletişime geçebilir. Elektronik posta sayesinde, öğrenciler ve hatta öğretmenler kendi istedikleri, uygun buldukları ve seçtikleri zamanda, doğrudan iletişim kurabilir (a.g.y.). İnternet sayesinde işbirlikli çalışmalar ve projeler üretilebilir. Bu sayede öğrencilerin daha etkin öğrenmeleri de desteklenir (Steinberg, 1991).
5. Renshaw ve Tailor'a (2000) göre bilgisayar destekli öğretim, öğrencilerin ezbere bilgiler alımını kolaylaştırmaz; tam tersine eleştirel düşünme gibi üst düzey bilişsel beceriler geliştirmelerinde etkili olmaktadır.

Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi (BDDÖ)

BDDÖ, herhangi bir dilin bilgisayarların yardımıyla öğretilmesi etkinliği anlamındadır ve bilgisayarın çoğunlukla sunum, yardım ve öğrenilecek materyali değerlendiren ve etkileşim olanağı içeren bir araç olarak kullanıldığı bir dil öğretimi ve öğrenimi yaklaşımı olarak görülmektedir (Alev, 2005). Davis (2002), bilgisayar destekli dil öğrenimini daha geniş kapsamlı olarak; dil öğretme ve öğrenmede bilgisayar uygulamalarının kullanımı olarak tanımlamaktadır.

Başlangıçtan günümüze BDDÖ'ye ait çok çeşitli materyallerin etkinliği, sözkonusu materyalin öğretmence etkin kullanımına bağlıdır ve uygun şekilde kullanılırsa BDDÖ, yabancı dil öğretimine yeni boyutlar getirerek öğrenme sürecini ilerletir (Warschauer ve Haeley, 1998). Geçtiğimiz yarım asırlık zaman zarfında; özellikle de ileri programlama bilgisine gerek duyulan ilk zamanlarda ana bilgisayarlar BDDÖ'nün ürkütücü bir yöntem olarak görülmesine neden olurken, geçen otuz yıllık zaman zarfında daha iyi ve kullanıcı dostu uygulamalarla dil öğretmenlerinin sınıflarında daha karmaşık uygulamalar yapabilmeleri olanaklı bir hal almıştır (Spanou, 2009). İlk zamanlarda bilgisayarlar dil öğretiminde, sadece alıştırma ve uygulama amaçlı kullanılırken, şimdilerde yaşanan birçok ilerleme sayesinde öğrencilerin dilsel gelişimlerini zenginleştirebilmiştir ve “internet, hedef dilde iletişim kurmak, metne dayalı ve çokluortam içerikli bilgilere erişmek ve bu bilgileri küreselleştirmek için sayısız olanaklar sunmuştur” (Alev, 2005:37).

Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Öğretimi (BDYDÖ)

Bilgisayar teknolojisinin dil öğretimindeki rolünü araştıran bilgisayar destekli dil öğrenimi alanı,

ikinci dil edinimi, toplumbilim, dilbilim, psikoloji, bilişsel bilimler, kültür incelemeleri, doğal dil işleme gibi alanlardaki araştırmaları ikinci dil eğitimbilimine uygular ve bu alanları bilgi işlem, yapay zekâ ve kitle iletişim alanındaki incelemelerle ilişkilendirir. (Alev, 2005: 35)

Günümüzde BDDÖ, algısal ve üretimsel temel beceri ve yetilerin ilerletilmesini hedefleyen etkinlikler için ileri teknolojinin olanaklarından faydalanmaktadır. Gelişen dünyada, tüm dil okulları da bilgisayarsız yani ileri teknoloji olmadan gelişim sağlanamayacağını düşünmektedir (a.g.y.). Diğer yandan dil öğretmenleri ve eğitim yöneticileri bilgisayar destekli dil öğretimine doğru gidişi göz ardı etmemekte; öğrenciler ise dil öğreniminde kendilerine sunulan olanakların yanı sıra bilgisayarların da sınıf ortamında, ders planlarında ve öğretim süreçlerinde yer alması beklentisini taşımaktadır (Johns, 2001). Mevcut teknolojiler kapsamında internetin sunduğu sınırsız kaynaklar ve bu tür ortamların öğrenciler üzerindeki istek arttırıcı etkisi gibi pek çok nedenden ötürü gittikçe daha fazla sayıda İngilizce

öğretmeni derslerinde bilgisayar-destekli sınıf etkinliklerine zaman ayırmaktadır (Wilder, 1999).

Bu durum ise bazı yanlış algılamaları da beraberinde getirmektedir. Kimileri ileride bilgisayarların öğretmenlerin yerini alacağı yanılgısına düşmektedir. Bu hiçbir zaman olanaklı gözükmemekle birlikte bilgisayar kullanan öğretmenlerin, sınıflarında bilgisayarlardan faydalanmayan öğretmenlerin yerini alacağı kesin gibi gözükmemektedir.

BDDÖ'nün Gelişimi

Eğitmenler ve özellikle de dil öğretmenleri, yabancı bir dilin nasıl öğretilmesi gerektiği konusundaki görüşlerin hızlı değişiminin en iyi tanıklarındırlar. Örnek vermek gerekirse, dil eğitiminin hedefinin birbirinden bağımsız dilbilgisi konuları olarak görüldüğü bir uçtan hedefin yaratıcı ifade gücü olarak görüldüğü diğer uca geçmesi yarım asırdan az bir süre almıştır. İşte bu değişken ortamda dil öğretimdeki önemli yeniliklerden biri olarak BDDÖ ve ardından Tümleşik BDDÖ (=Network Based Language Teaching) belirmiştir.

1960'lara kadar "dil eğitimi, bir dili oluşturan yapıların dizgesini çözümlemeyi ön planda tutmuştur" (Warschauer ve Kern, 2000: 3). Örneğin, dilbilgisi-çeviri yöntemi eylem/fiil yapılarını ezberleterek metinleri çevirtirken dilbilimsel altsınıflara göre sınıflandırılmış bir izlencesi olan dil-ışitim yöntemi de tümce çözümlemelerine önemli yer vermiştir (a.g.y.). Bu tarz yapısal yöntem bilimciler Davranışçı ruhbilimcilerden etkilenerek dil öğrenimini alışkanlık geliştirmeye indirgedikleri için ana dil ile hedef dil arasındaki yapısal farkların karşılaştırmalı çözümlemesine yoğunlaşmışlardır. En eski BDDÖ programları, yapısalcı bakış açısına uygun bir şekilde, bilgisayarı bilgi kaynağı olarak görürken dilbilgisi ve sözcük bilgisi alıştırmalarını içeriyordu (a.g.y.). Davranışçı ruh bilimin ışığı altında, bu izlenceler öğrencilere yanıtlarının yapısal doğruluğuna ilişkin anında olumlu ya da olumsuz geri bildirim verecek şekilde hazırlanmıştı. Yapısalcı bakış açısına göre "aynı malzemenin tekrarı öğrenme için gereklidi" (Warschauer ve Kern, 2000: 8)

1950'lerden başlayarak 1970'lerin sonlarına kadar süren bu yaklaşım Davranışçı öğrenme modelini benimsemiştir. Yinelemeli dil alıştırmalarına dayalı bu

bilgisayar destekli dil öğretim biçimi, alıştırma ve uygulama olarak da adlandırılır (Warschauer ve Haeley, 1998). Davis'in (2002) geleneksel diyerek tanımladığı bu evredeki uygulamalar, öğrencinin yanıt vermesi gereken uyarıcılar sunmuştur. Zamanla BDDÖ yazılımları, davranışçı yaklaşım ışığında, etki tepkiye dayalı dil öğretimini benimsemiş ve dilbilgisi üzerinde çok durmaya başlamıştır. Bu yazılımlarda öğrenciye soru yöneltilir, ardından öğrenciden alınan yanıtla göre öğrenciye, verdiği yanıtın doğru olup olmadığı bildirilir (a.g.y.). Öğrenciye düzeltme olanağı verilmeyen bu tür yazılımlarda verilen yanıt ne olursa olsun bir sonraki ekrana geçilir (Alev, 2005). Bu yaklaşım, öğrencilerin bireysel öğrenme gereksinimlerini göz ardı ettiği ve sadece alıştırma-uygulamayı hedefleyen bir yazılım biçimi olduğu gerekçeleriyle eleştirilmiştir (Luk, 1999). Bu yaklaşımın olumlu yanı ise bilgisayarlar asla yorulmayan, yargılamayan ve yadırgamayan mekanik bir araç olarak öğrencilerin kendi hızlarında çalışmalarını olanaklı kılmasıydı (Davis, 2002).

1960'larda dil-işitimi yöntemi aleyhinde aşırı mekanik olma ve kuramsal temelden yoksun olma eleştirileri yükselmeye başlamıştı (Warschauer ve Kern, 2000). Chomsky, Skinner'in davranışçı dil öğrenimi yaklaşımını, "bir konuşmacı sonsuz sayıda doğru ifade üretebilir, anlayabilir ve dil edinci taklit ile alışkanlık geliştirmeye dayalı bir modelle açıklanamaz" diyerek reddetmişti (Radford, 2004). Chomsky derin yapı ile yüzey yapı arasında arabuluculuk yapan dönüşümlü-üretimsel dilbilgisini ileri sürdü. Bu bakış açısına göre bireyin dilbilgisi sisteminin gelişimi içsel bilişsel yapılar tarafından yönlendirilir. Chomsky'e göre insanlardaki dil edinim süreci hayvanların öğrenme sürecinden oldukça ayrıdır ve hayvanlarda görmeye alışık olduğumuz öğrenme şekli belirli bir uyarana tepki vermeyi öğrenme biçimindedir. Örneğin, bir hayvan yiyecek elde etmek amacıyla belirli bir sırada düğmelere basmayı öğrenebilir ve bu sayede bir alışkanlık kalıbı edinebilir. Eğer dil edinim süreci bu tarz bir koşullamadan ibaret olsaydı, dil edinimin sadece taklide dayalı olmasını beklenirdi (a.g.y.). Sonuçta, çocuklar çevrelerindeki kişilerden duydukları cümlelerin bir listesini ezberlemiş olurlardı. Fakat elimizde bu durumun aksine işaret eden deliller bulunmaktadır. Bunlardan başlıcası daha önce duyduğumuz cümlelerin yanı sıra daha önce hiç karşılaşmadığımız cümleleri de kavrayabilir ve üretebilir olmamız. Duyduğumuz ve kurduğumuz cümlelerin

çoğunun yeni olması, dil öğreniminin bir dizi dil alışkanlığını içeren bir taklit sürecinden ibaret olduğunu öne süren davranışçı ruhbilimcilerin iddialarını çürütür (a.g.y.).

Bu teorinin dil öğretimi çevrelerinde önemli yansımaları olmuştur. Doğru dil alışkanlıklarının kazandırılması hedef olmaktan çıkmış, hatalar, kaçınılması gereken kötü alışkanlıklar olarak değil, basitleştirme, genelleme, aktarım ve diğer bilişsel stratejileri içeren yaratıcı öğrenme sürecinin doğal bir yan ürünü olarak görülür olmuştur (Warschauer ve Kern, 2000). Dil öğrenimi ise koşullandırılmış tepki yerine bilginin üretilip dönüştürüldüğü etken bir süreç olarak kabul edildi. Bu bakış açısı ışığında öğrencilere anlaşılabilir girdi sağlanması ön plana çıktı. Buradaki amaç bireylere birçok doğal veriye dayanarak zihinlerinde dilin bilgisini inşa etmeleri için fırsat tanımaktı (a.g.y.). İkinci nesil BDDÖ uygulamalarında artık bilgisayar bilgi kaynağı olmaktan çıktı ve öğrencilerin mevcut bilgilerini kullanarak yeni bilgiyi inşa etmeleri üzerinde duruldu. Varsayımların sınandığı bir araç olan bilgisayar, sorunların çözülmesi için olanaklar sunar oldu (a.g.y.).

Bilişsel kökenli dil edinimi görüşleri ile yaklaşık aynı zamanlarda “eğitimcilere dilin sadece kafada gelişen özel bir olay olmadığı, daha ziyade sosyal olarak inşa edilen bir görüngü olduğu” anımsatıldı (Warschauer ve Kern, 2000: 4). Özetle, 1980’li yıllarda, dil öğretimine davranışçı yaklaşımlar gerek kuramda ve uygulamada ve gerekse de eğitimbilimsel düzeyde terk edilmeye başlandı ve yeni yeni beliren kişisel bilgisayarlar bir takım bireysel çalışma olanakları yarattı. Dolayısıyla iletişimsel bilgisayar destekli dil öğretimi ortaya çıkmıştır (Alev, 2005). Bu aşamada, bilgisayar destekli faaliyetlerin, öğrencilerin hazır dil kalıpları üzerinde oynamaları yerine özgün ifadeler üretmelerini sağlaması gerektiği görüşü ağırlık kazandı ve dolayısıyla bilgisayar uygulamalarının dilbilgisi yapısını dolaylı olarak kavratması gereğine inanış arttı. İşte bu dönemde geliştirilen BDDÖ yazılımlarında öğrencilerin kendi kendilerin ya da diğer öğrencilerle birlikte gruplar oluşturarak çalışıp dil yapılarını ve anlamı keşfetme olanağına erişti. Aynı şekilde öğrencilerin sözcük ve metinleri yeniden şekillendirme olanakları doğdu (Warschauer ve Haeley, 1998). Kişisel bir etkinlik olarak bilgisayar kullanım, iletişimsel yaklaşım bağlamında bağımsız öğrenmeyi ve de öğrenmede özerkliği desteklerken BDDÖ’nün

etkinliği her şeye rağmen büyük ölçüde öğretmenin bilgisayar  ne oranda başarıyla sınıf ortamına dahil ettiğine bağlı kalmıştır (Johns, 2001).

Chomsky'nin dil edinci kavramına cevaben iletişimsel yeti (=communicative competence) kavramı ile göz ardı edildiklerinde dilbilgisi kurallar n  anlamsız kılan kullanım kurallar n n  nemi Hymes ve Halliday tarafından vurgulandı (Martin, Matthiessen ve Painter, 1997). Amerikalı sosyal dilbilimci Hymes'e göre sözdizimi (=syntax) ve dilim biçimleri (=form) en iyi kendi başlarına ve metin dışında değil, belirli konuşma ortamlarında ve belirli şekillerde kullanılan anlam kaynakları olarak anlaşılırlar. İngiliz dilbilimci Halliday'e göre dilbilgisi açısından uygunluk sosyal kabul edilebilirlikten ayrı ele alınamaz (Martin ve diğer., 1997). 1980'lerde dilbilimsel edincin yanı sıra sosyaldilbilimsel, söylemsel (=discourse) ve stratejik edin  de öğretilirken eğitim daha  ğrenci merkezli bir hal aldı (Warschauer ve Kern, 2000).  ğrenme, bireyin bilişsel yapılarındaki değişimden ziyade öğrencilerin söylem ve eylemlerinin sosyal yapısı olarak görülür oldu. Dil  ğretimi ise, anlaşılabilir girdinin ötesinde öğrencilerin sınıf ortam  dışında karşılaşabilecekleri gerçek sosyal söylem durumlarının yaratılmasını hedefledi. Kimilerine göre bunun sağlanması için öğrencilerin gerçek proje ve görevleri yerine getirdiği görev temelli çalışmalar şarttı (a.g.y.).

Sosyal bilişsel yaklaşımın BDDÖ alanında da yansımaları oldu. Bu yansımaların başında bilgisayar kullanımının dil eğitimdeki yerinin değişmesi geldi. Öğrencilerin bilgisayar ile etkileşiminin yerine öğrencilerin bilgisayar sayesinde birbirleriyle etkileşimi ön plana çıktı (a.g.y.). Bunu olanaklı kılan kuramsal ve teknolojik nedenler vardır. Kuramsal olarak, gerçek söylem ortamında anlamlı iletişim vurgulamaktadır. Teknolojik olarak ise bilgisayar ağ bağlantıları yaygınlaştı. Bilgisayar ağ bağlantısı diğer insanlara erişimin yanı sıra bilgi ve veriye de erişimi olanaklı kıldı.

Özetle, 2000'lere doğru eğitimciler ve dil öğretmenleri özgün sosyal çevrelerde dil kullanımının öneminin ayırdına varmışlardır ve daha sosyobilişsel bir görüşü benimsemişlerdir (Alev, 2005). Öğrencilerin gerçek ya da gerçekçi ortamlarda dil öğreniminin çeşitli becerilerini, yetilerini ve kullanımlar n  denemeleri amacıyla dil öğrenen bireylere projeler ya da görev tabanlı yaklaşımlar verilmiştir. Bu noktada, dil öğreniminde ve teknolojiye, dinleme, konuşma, okuma ve yazmayı

içeren dört dil yetisi ile teknolojinin birleştirilmesini öngören tümleşik BDDÖ boyutu ön plana çıkmıştır (Warschauer ve Haeley, 1998).

Yabancı bir dilin öğretildiği sınıf ve okullarda bilgi ve bilgisayar teknolojilerinden ve bu dayanan kaynaklardan faydalanılmaktadır. Buna örnek olarak yazım denetleyicileri ve dilbilgisi denetleyicileri sayılabilir. Her ikisi de, metin-öğrenci etkileşimini törpülemediği sürece yararlı etkilere sahiptirler (Ager, 2000). Öğretmenin yabancı dil öğrenme sürecinde merkezi rolden destekleyici role geçmesi gibi daha öğrenci merkezli yaklaşımların baskınlaşmasına paralel olarak, bilgisayar da birer bilgi ve beceri aktarıcısı rolünden öğrencilerin çalışmalarında tamamlayıcı bir destek aracı rolüne geçmiştir ancak bilgisayarların ikinci ve yabancı dil eğitimin ve öğretiminde yöntem olduğunu savlamak doğru olmaz çünkü bilgisayarlar ancak öğrenme ortamını oluşturur (Alev, 2005).

Adair, Hauck, Willingham, McLain ve Youngs'a göre (1999) World Wide Web gibi teknolojide ilerlemeler, bireylerin öğrenmekte oldukları yabancı dili birinci veya anadil olarak konuşan bireylerle iletişim kurmaları, sosyodilbilimsel özgünlüğün öğretim programına katılmasını olası kılacaktır. Bilgisayar destekli dil öğretiminin, öğrencilerin bireysel gereksinimlerini ve kendi hızlarını hesaba katması sayesinde, hipermetin yapılı Web ortamının dil öğrenimine etkisi oldukça fazladır (Alev, 2005). Öğrenilecek kavramların bağlantılarını gösteren kavram haritaları, var olan bilgi ile ve yeni bilgiyi ilişkilendirecek şekilde BDDÖ sistemlerinde kullanılmaktadır ve Lee, Tsou ve Wang'e göre (2002) iyi tasarlanmış BDDÖ, çokluortam ve etkileşim özellikleri sayesinde gerçek yaşama ait benzeşimler aracılığıyla öğrenciler için kullanışlı bilgi sağlar.

Bu aşamada iki değişik eğitim uygulamasının vurgulanması gereklidir. BDDÖ, benzetimler, tekrarlar, öğretici oyunlar ve sınavlar gibi programlarla bağdaştırılırken tümleşik BDDÖ

Yerel ya da global ağlarla birbirine bağlanmış bilgisayarlar kullanarak dil öğretimidir...(ve) insandan insana iletişime odaklıdır. Örnek olarak, internet erişimine sahip yabancı dil öğrencileri hedef dil ana dili olan insanlarla dünyanın her yerinden günün her saati iletişim kurabilirler. Bu iletişim bire bir olabileceği gibi gruplar halinde de olabilir. Son olarak, bu yazılı iletişim elektronik olarak arşivlenebildiği için, öğrenciler söylemlerini planlayabilirler ve ardından yazıp okudukları mesajlardaki dil kullanımını fark edip bunun üzerinde düşünebilirler. (Warschauer ve Kern, 2000: 2)

Aynı şekilde, Web'e dayalı tümleşik BDDÖ, dil öğrenimi için birçok üstünlük sunan işitsel ve görsel bileşenleriyle bir hayli çok dosya ve orijinal materyale erişimi olası kılmaktadır (Lo ve Yeh, 2004). Bunun yanı sıra BDDÖ'de hipermetinler veri ve olguları değişik görüş ve bilgileri bir arada sunmak suretiyle ileri aşamada anlama becerisinin ve yaratıcılığın gelişmesine katkıda bulunur (Alyaz, 2009)

Yabancı Dil Öğretiminde Bilgisayar Teknolojisinin Sınırlılıkları

Bilgisayarların, kısıtlı oldukları 5 alan şu şekilde sıralanır: (a) Dilbilgisi denetimi yapan yazılımlar, sözcüklerin bağlam içerisinde ya da metin içerisinde kullanım yerlerine karşı duyarlı değildir (Ager, 2000). Bu durumda dilbilgisi denetim yazılımları, yabancı dil ve özellikle de İngilizce dilbilgisi yetersiz öğrencilere yararlı olmak yerine daha çok zorluk yaratabilir; (b) Öğretmenler, yabancı dil öğrenen öğrencilerin sözcük işlemede yazdıkları yazılara yorumlarını iliştirebilirler. Buna karşın, bir metni okuyarak onu değerlendirebilecek bir yazılım hali hazırda yoktur (Sokolik, 2001); (c) Son yıllarda, özellikle görme engelli bilgisayar kullanıcıları için metni okuyarak ses üreten programlar yaygınlaşmaktadır fakat bilgisayarın ya da yazılımın sesli komutları kabul edip yorumlaması özelliği henüz sözcükleri doğal konuşma akışında ayırt edememektedir (Alev, 2005); (ç) Halen hedef dile yabancı dilden çeviri yapan çoğu bilgisayar programı metni yeterince anlamlı biçimde hedef dile çevirmede yetersiz kalmaktadır. Bu programlar, benzer şekilde kullanılan deyimleri çevirmede de bekleneni verememektedir (a.g.y.); (d) Dil öğreniminde ve dil ediniminde önemli bir yere sahip olan geribildirimler, bilgisayar programlarınca öğretmenlerin yaptıkları kadar kişiselleştirilememektedir (Sokolik, 2001).

Yabancı Dil Öğretimine Bilgisayar Teknolojisinin Katkıları

Yabancı dil öğretiminin yürütüldüğü sınıflarda bilgisayar ve internet kullanımının yararları şunlardır:

1. Öğrencilerin derse katılım istekliliğinin artması,
2. Bireyler, öğrenmekte oldukları hedef dil ve içerik alanı üzerinde daha fazla etkileşimde bulunurlar.

3. Okuma ve yazma gibi algılamasal ve üretimsel süreçleri daha fazla kaynaştırma olanağı doğar çünkü bunlar iç içe geçerler.
4. Problem çözmeye dayalı eğitimsel uygulamalara daha çok zaman ayrılır.
5. Eleştirel düşünmeye dayalı eğitimsel uygulamalara daha çok zaman ayrılır.
6. Öğrencilerin kendi hızlarında öğrenerek bağımsızlık kazanmaları öğrenci merkezli eğitimin artması anlamına gelir (Marco, 2002).

Arkın (2003), bilgisayar sayesinde erişilen ve doğal dil kullanımı örnekleri içeren materyallerin artan miktarı ve artan çeşitliliği, öğrencilerin dile olan ilgilerini arttırdığını ve öğrencilerin dil hakkında daha çok şey keşfetmelerini olanaklı kıldığını vurgular. Yabancı dil öğretmenleri teknolojik olanaklara başvurarak tüm öğrencilerle metin üzerinde çalışma yapabilir. Yazılımlar sayesinde öğrencilere, öğrenme materyalini seçme, üzerinde oynama, değişiklik yapma ve hatta yapılandırma olanağı sunulabilir (Ager, 2000). Okulun kapalı bilgisayar ağı veya internet erişimi ve elektronik postası üzerinden öğrencilerin yazıları herkese ulaştırılabilir. Aynı şekilde, Ager (2000) WWW'nin öğrencilerin birçok değişik materyale ve metne ulaşmasını sağladığını vurgular. Sokolik'e göre (2001),

bilgisayarlar; materyallerin düzenlenmesi, sunumu ve öğrenci kayıtlarının tutulması, grafik ve canlandırmaların bulunması, öğrenci kontrolü sağlama, öğrenciye sesli ipucu vermesi, öğrenci yanıtlarını saklayabilmesi gibi özellikleriyle olumlu birçok özelliği vardır.

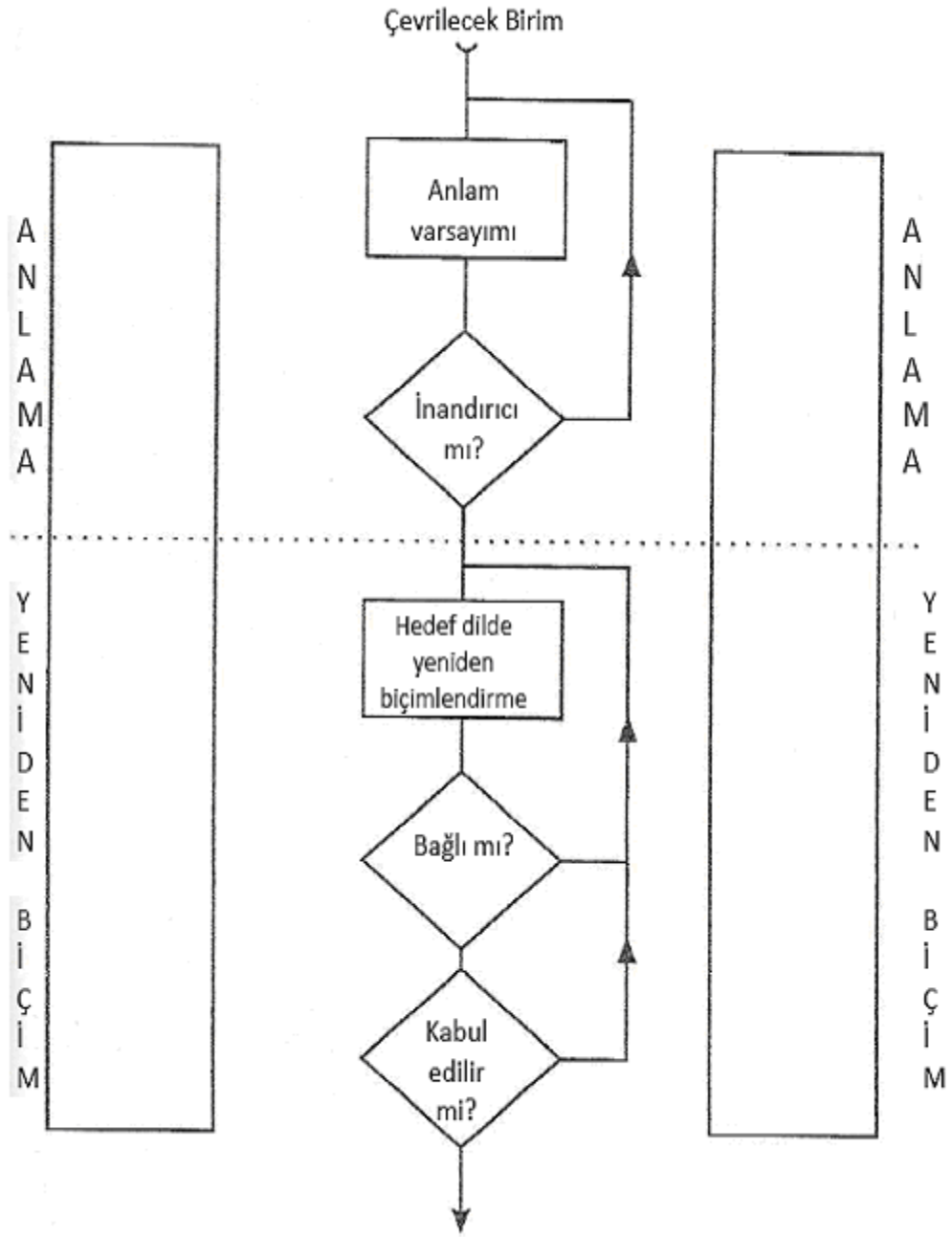
ARAŞTIRMANIN AMACI

Genel itibariyle, yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde çevirinin kullanılması bir takım istenmeyen sonuçlar doğurmaktadır. Bu sorunların asıl nedeni geleneksel çeviri uygulamaları incelendiği zaman görülebilir. Bu nedenle geleneksel çeviri uygulaması incelenmelidir.

Gile'nin çeviri deseninin ilk aşaması anlamayı içerir. Çevirmen bu aşamaya kaynak dildeki çevrilecek birimi okuyarak başlar. Çevirmenin amacı çevrilecek birim olarak addettiği metin hakkında bir anlam varsayımı geliştirmektir (Weatherby, 1998). Bir diğer ifadeyle, çevirmen metne geçici bir anlam atfeder. Bütün bunları yaparken çevirmen “kaynak dil hakkındaki bilgisinin yanı sıra dış dünya bilgisinin ilgili kısmına da dayanır” (Gile, 1995: 103). Çevirmenden beklenen sıradaki işlem anlam varsayımının inandırıcılık (=plausibility) bakımından sağlamasını yapmaktır.

Bu sağlamada çevirmen kendi bilgisinin yanı sıra dışarıdan elde edebileceği bilgiye başvurur. Diğer bir ifadeyle, “çevirmen çevrilecek birimin ifade ettiğine inandığı fikir ya da bilgiyi... herhangi bir çelişki yakalamak adına eleştirel açıdan diğer bilgilerle karşılaştırır” (Gile, 1995: 103). Eğer ilk anlam varsayımı inandırıcı bulunmazsa çevirmenin yeni bir anlam varsayımı geliştirmesi gerekir ve bu yeni varsayımın inandırıcılığı kabul edilene kadar aynı süreç yinelenir (a.g.y.). Çevirmen inandırıcılık sınavını geçen bir anlam varsayımına ulaştığı zaman yeniden biçimlendirme (=reformulation) adlı bir sonraki aşamaya geçebilir. Bu aşamada çevirmen anlam doğruluğundan emin olduğu çevrilecek birimi hedef dilde ifade ederken erek dile ilişkin bilgisinin yanı sıra dil dışı bilgidan de faydalanır (Weatherby, 1998). Çevirmen erek dildeki çevrilmiş birimin bağlılık (=fidelity) gerekliliklerini yerine getirip getirmediğine bakmalıdır. Bunu yaparken “çevirmen çeviride hiçbir bilginin eksik bırakılmadığına ve kaynak dilde olmayan hiçbir bilginin hedef dildeki çeviriye eklenmediğine emin olmalıdır” (Gile, 1995: 104). Bağlılık sınavası çevirmen tatmin olana kadar tekrarlanır.

Çevirmen çevrilecek birimin erek-dil çevirisini kabul edilebilirlik (=acceptability) adına da sınar. Çevirmen bu testi netlik (=clarity), dil doğruluğu (=language correctness), biçimsel uygunluk (=stylistic appropriateness) ve terimsel kullanım (=terminologic usage) açılarından gerçekleştirir. Bu sınavın sonuçları doyurucu değilse, çevirmen birimi erek dilde sınavı yineler. Sonuçlar kabul edilebilir olana kadar süreç tekrarlanır. Bu süreçte çevirmen bilgi tabanına başvurur...Bağlılık ve kabul edilebilirlik testleri tatminkar sonuçlar verince süreç tamamlanır. (Gile, 1995: 104)



Şekil 1. Sıralı Çeviri Deseni (Gile, 1995)

Daha önce de belirtildiği üzere, yabancı dil olarak İngilizce öğretimde çevirinin kullanılması bir takım istenmeyen sonuçlar doğurmaktadır. Bu bağlamda, çeviride internet kullanımının bu olumsuz sonuçları ortadan kaldırarak öğrencilerin bireysel öğrenme gereksinimlerinin karşılanması hedeflenmektedir. Daha açık bir ifade ile belirtmek gerekirse, sınıf ortamında çeviri yöntemi uygulanırken öğrenciler yeterli bilgi tabanına sahip olmadıkları için gerek anlama gerekse biçimlendirme

aşamalarında hatalar yapmaktadırlar. Diğer taraftan öğrenciler yeterli bilgi edinim olanaklarına da sahip değildirler. Bu durumda inandırıcılık, bağlılık ve kabul edilebilirlik sınamaları yeterli şekilde yapılamamaktadır ve çeviri sürecinin istenmeyen sonuçlar doğurması kaçınılmaz bir hal alabilmektedir. Hâlbuki bilgi edinimini kolaylaştırmak adına ve bilgi tabanı olarak internet kullanmak olasıdır.

Bu araştırmada, Türkçeden İngilizceye çeviride internet kullanımının öğrencilerinin dil başarısı üzerinde nasıl etkisi olabileceğini saptamak temel amaçtır. Bu çalışma, aynı zamanda geleneksel öğretimin sınırlılıklarını ortadan kaldırarak öğrenme deneyimlerini zenginleştirmeyi amaçlamaktadır. Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bağlamında Türkçeden İngilizceye çeviride internet kullanımının öğrencilerin hedef dil başarı düzeyleri üzerinde etkililiğini saptamak bu araştırmanın temel amacıdır. Öğrencilerin, bilgiye değişik yollardan ulaşmalarını sağlayarak bağımsız birer öğrenici haline gelmelerini sağlamak ise araştırmanın dolaylı amaçları arasındadır.

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Teknoloji ve bilgisayarlar, dolayısıyla da internet, her geçen gün yaşamımızda daha fazla yer almaktadır. Bu çerçevede bilgisayar destekli öğretim yöntem ve teknolojilerinin, sınıf ve sınıf dışı ortamlarda, hangi oranlarda etkili olduğunun belirlenmesi, bu teknolojik gelişmelerin öğretim programlarıyla kaynaştırılması sürecinde büyük önem taşımaktadır. Bu noktada; internetin yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde kullanımının etkilerinin incelenmesi, ileride benzer BDÖ uygulamalarının, yöntemlerinin ve programlarının yanı sıra sınıf tekniklerinin geliştirilmesine katkıda bulunabilecektir.

Geleneksel İngilizce öğretiminde karşılaşılan – zaman sınırlılığı, materyal sınırlılığı, motivasyon azlığı, öğretmen yetersizliği gibi - zorluklar göz önünde bulundurulduğu zaman; Türkçeden İngilizceye çeviride internet kullanımının etkililiğini saptamak, etkili BDİÖ uygulamaları tasarlanmasında ve yabancı dil olarak İngilizce öğretimin tekniklerinin çeşitlendirilmesinde yeni fikirler ortaya koyabilecektir.

ARAŞTIRMANIN DENENCELERİ

Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilere sınıf ortamında yukarıda verilen çeviri deseni uygulatıldığında öğrenciler genellikle bilgi edinimi olanaklarından yoksun oldukları için inandırıcılık, bağlılık ve kabul edilebilirlik sınamalarını gerçekleştirememekte ve çeviri yönteminin bilişsel faydaları sağlanamamaktadır. Diğer taraftan, öğrenme süreçleri sürmekte olduğu için bu öğrencilerin bilgi tabanları yeterince gelişmemiştir ve bu nedenle de anadilden yabancı dile çeviri sürecinde yanlış yapma ve yanlış öğrenme olasılıkları yüksektir. Bu çalışmanın araştırma denencesi, yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bağlamında Türkçeden İngilizceye çeviride internet kullanımının öğrencilerin hedef dil başarı düzeyleri üzerinde olumlu etkisinin olacağıdır. Bu hipotezi biraz daha işe vuruk (=operasyonel) olarak tanımlamak gerekirse şöyle denebilir: Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bağlamında Türkçeden İngilizceye Gile'nin modeli ile çeviri yaparken bilgi tabanı ve edinimi süreçlerinde inandırıcılık, bağlılık ve kabul edilebilirlik sınamalarını internete başvurarak yapan öğrencilerin internet kullanmayan öğrencilere oranla daha başarılı çeviri yapacağı savlanmaktadır.

PROBLEM CÜMLESİ

Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bağlamında Türkçeden İngilizceye çeviride internet kullanımının öğrencilerin hedef dile çeviri başarı düzeyleri üzerinde etkisi nedir?

ALT PROBLEMLER

1. Öğrencilerin yabancı dilde yazma başarı düzeyleri, BDİÖ öncesi ve sonrası, nasıldır?

A) Öğrencilerin yabancı dilde yazarken içeriği aktarma başarı düzeyleri, BDİÖ öncesi ve sonrası nasıldır?

B) Öğrencilerin yabancı dilde yazarken bağlantılılık ve anlamsal bütünlük sağlama başarı düzeyleri, BDİÖ öncesi ve sonrası nasıldır?

C) Öğrencilerin yabancı dilde yazarken sözcüksel başarı düzeyleri, BDİÖ öncesi ve sonrası nasıldır?

D) Öğrencilerin yabancı dilde yazarken dilbilgisel başarı

düzeyleri, BDİÖ öncesi ve sonrası nasıldır?

2. Öğrencilerin yabancı dilde yazma başarı düzeyleri, BDİÖ öncesi ve sonrası, anlamlı farklılık göstermekte midir?

A) Öğrencilerin yabancı dilde yazarken içeriği aktarma başarı düzeyleri, BDİÖ öncesi ve sonrası anlamlı farklılık göstermekte midir?

B) Öğrencilerin yabancı dilde yazarken bağlantılılık ve anlamsal bütünlük sağlama başarı düzeyleri, BDİÖ öncesi ve sonrası anlamlı farklılık göstermekte midir?

C) Öğrencilerin yabancı dilde yazarken sözcüksel başarı düzeyleri, BDİÖ öncesi ve sonrası anlamlı farklılık göstermekte midir?

D) Öğrencilerin yabancı dilde yazarken dilbilgisel başarı düzeyleri, BDİÖ öncesi ve sonrası anlamlı farklılık göstermekte midir?

ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

1. Katılımcılar araştırmaya gönüllü olarak dahil olmuşlardır.
2. Araştırmada katılımcılar, uygulanan ve verilen görevleri ve uygulanan ölçekleri içtenlikle tamamlamışlardır.
3. Araştırmacının geleneksel ve BDÖ ortamlarında bulunmasının öğrenci davranışları üzerinde eşit etki yaratmıştır.

ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Bu araştırma 2010 Haziran ve Temmuz aylarında İzmir Ekonomi Üniversitesi'nden öğrenciler ile yapılan uygulama sonucunda elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.
2. Araştırmanın gerçekleştirildiği ortam İngilizce Yazma Dersi olarak organize edilmiştir.
3. Bilgisayar destekli İngilizce dersleri toplam 14 ders süresiyle sınırlı bulunmaktadır.
4. Araştırma, geleneksel ve bilgisayar destekli İngilizce öğretim boyutları açısından toplamda 7 haftalık bir süreci kapsamı yönüyle sınırlanmıştır.
5. Araştırma, katılımcıların üretimsel bir dil becerisi olan yazmaya dayalı öntest ve sontest sonuçları ile sınırlıdır.

6. Araştırma bulguları tüm araştırma evrenine genellenemez. Bu bulgular sadece örneklem grubuna benzer özellikteki gruplar için fikir verir.

TANIMLAR

Yaklaşım, Yöntem ve Teknik

Yaklaşım, dil öğretimine özel bir araştırma örneği sunarken birden fazla yaklaşıma dayanan yöntem bir süreçler kümesidir ve dilin nasıl öğretilmesi gerektiğini gösterir (Yalı, 2004). Richards ve Rodgers'a (2001) göre yaklaşım, desen ve uygulama süreçleri olmadan bir yöntemden söz edilemez.

Uygulama sürecinin altında bulunan teknik ise sınıf ortamında yapılan herhangi bir etkinlik yoludur (Yalı, 2004). Günümüzdeki dil öğretme ve öğrenme yaklaşım ve yöntemlerini anlayabilmek için dil öğretiminin tarihsel sürecinin kabaca irdelenmesi gereklidir. Fakat öncesinde dilin ne olduğu konusuna değinmekte fayda vardır.

Dil

Dil, bireysel olduğu kadar sosyal bir olgudur. Dil, bir toplumda o dili bilen bireylerin sözlü ya da yazılı iletişim kurmalarını sağlayan ve kişilerin kültürlerini yansıtan bir kavramdır. Her dil, aynı zamanda yalnızca kendi içinde tanımlanabilen, birbiriyle ilişkili alt sistemlerden oluşan, karmaşık ve benzersiz bir sistem bütünüdür (Alev, 2005). Belirli bir zaman ve kültürde yer alan ya da bu kültür sistemini bilen insanların birbiriyle etkileşim veya iletişim kurmalarına olanak veren sesli ve yazılı simgeler dizgesidir (Bonomo ve Finochiaro, 1973).

Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi

Roberts (1992), yabancı dil eğitim yaklaşımlarını üç alt başlıkta gruplar: (a) geleneksel, (b) iletişimsel ve (c) insani-psikolojik. İlk grupta Dilbilgisi-Çeviri, Dolaysız, İşitsel-Dilsel gibi bilindik yöntemler vardır ve bunların ana amacı dilbilgisel yetiyi geliştirmektir. Bir diğer ifade ile bu yöntemlerde dil hakkında bir şey bilmek ön plana çıkar. Yabancı dilde iletişim yetisi ise diğer iki grupta vurgulanmıştır. İletişimsel beceri, dil hakkında bir şeyler bilmek yerine dili kullanmayı bilmektir. Roberts'ın üzerinde durduğu bu iki iletişim ağırlıklı grup İngiliz ya da Firtian Dilbilim Okulu öğretilerinin eğitimdeki yansımalarıdır. Ancak

insani yaklaşımları içeren üçüncü grup Amerikalı dilbilimcilerin de etkisiyle öğrenciyi bütün olarak da ele alırken ikinci grup “dile çok odaklanmış ve izlenice konularını göz ardı etmiştir” (Roberts, 1992: 187).

Daha önce de belirtildiği üzere çevirinin iki işlevinden söz edilebilir. Çeviriden, öğrencinin yabancı dilbilgisini ve kelime dağarcığını geliştirmek için yararlanılabileceği gibi bir dilden diğer dile doğru aktarımı geliştirme amacıyla da yararlanılabilir. İlk yaklaşım daha eğitimsel bir amaç güderken ikinci yaklaşım daha iletişimsel bir amaç gütmektedir. Bu çalışma çeviriyi bir dil öğretim aracı olarak değerlendirmek amacıyla çeviriye pedagojik olarak başvururken dil öğretim tekniklerinden bir olan Bilgisayar Destekli Öğretim tekniğinden yararlanmaktadır.

KISALTMALAR

BDDÖ: Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi

BDİÖ: Bilgisayar Destekli İngilizce Öğretimi

BDÖ: Bilgisayar Destekli Öğretim

BDYDÖ: Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Öğretimi

N: Örneklem Sayısı

Sd: Serbestlik Derecesi

WWW: World Wide Web

YDİÖ: Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi

$\bar{x}$: Ortalama

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yabancı dil öğretiminde çeviri, bilgisayar ve internet kullanımı konularında ülkemizde ve dünyada yapılan çalışmalara yer verilmiş, ve bu çalışmaların söz konusu tezden hangi yönleri ile ayrı olduğu vurgulanmıştır.

Yabancı Dil Öğretiminde Çeviri Kullanımı ile İlgili Dünyada ve Türkiye’de Yapılan Yayınlar

Yabancı dil eğitiminde, hedef dilin dilbilgisel kurallarının öğretilmesinin ön planda olduğu yıllarda Dilbilgisi-Çeviri Yönteminin yeri en ön sıradaydı (Gürsu, 2008). Ancak ‘Yabancı Dil Eğitiminde Çeviri Kullanımı’ başlığı altında Dilbilgisi-Çeviri yöntemine yer verilmeyecektir. Bu başlık altında çevirinin yabancı dil eğitiminde yeniden kullanılan bir araç olduğu 20’inci yüzyılın sonlarındaki araştırmalara yer verilecektir çünkü Duff’ın (1992) da belirttiği üzere 1960’lardan itibaren Widdowson (1979), Howatt (1984), Duff (1989), Cook (1991) ve Stern (1992) gibi birçok araştırmacı, çeviri tekniklerinin dil öğretimine katkısı olabileceğinin ayırdına varmaya başlamışlardır (Duff, 1992; Cook, 1996’daki alıntı).

Yabancı Dil Öğretiminde Çeviri Kullanımı ile İlgili Dünyada Yapılan Yayınlar

Çevirinin, yabancı dil öğretimi ve öğrenimindeki rolüne değinen Levensto (1985) çevirinin yararlı olduğu uygulamaları şöyle sıralamıştır:

- a) dilbilgisi yapılarını konu alan alıştırmalar,
- b) anlamı bilinmeyen sözcüklerin bağlam içerisinde öğrenilmesi,
- c) bütün düzeylerdeki öğrencilerin erişimini ölçme, ve
- ç) iletişimsel becerilerin geliştirilmesini olanaklı kılma

Yakın zamanlarda yapılan çalışmalar, çevirinin doğru kullanılması halinde yabancı dil öğrenme ve öğretmede çok faydalı bir araç olabileceğini göstermiştir. Newmark (1991), çevirinin, ister ileri Düzeyde ister düşük Düzeyde yabancı dil

bilgisine sahip olsun, dil egemenlik düzeyi ayırımına gitmeksizin her tür öğrenci için faydalı olabileceğini vurgulamış, başlangıç aşamasındaki öğrenciler için çevirinin sözcük ve dilbilgisi açıklamalarında yararlı olabileceğini belirtmiş ve bu sayede öğrencilerin sözcük dağarcığının arttırılabileceğini söylemiştir. İleri aşamalarda ise hedef dilden ve hedef dile yapılan çeviriler ile öğrencilerin beşinci beceri olan çeviri becerilerinin arttırılabileceğini söylemiştir (a.g.y.).

Değişik çeviri yaklaşımlarını sorgulayan Munro (1992) çevirinin toplumun gereksinimlerini karşılamak amacıyla yabancı dil öğretim programlarında kullanılmasının yararlarını vurgulamıştır.

Çevirinin, öğrencilerin anlama odaklanmalarını sağladığını iddia eden Atkinson (1993), öğrencilerin ana dilleri ile yabancı dili karşılaştırmak durumunda kaldıklarını ve yabancı dil bilinç düzeylerinin arttığını belirtir.

Zhenhui (1999) yabancı dil öğretiminde dilbilgisi-çeviri yöntemi gibi klasik bir yabancı dil öğretim yöntemiyle çağcıl yöntemler üzerinde dururken dilbilgisel doğruluk, iletişimsel yeterlilik, öğrenci merkezli eğitim ve öğretmenin rolü konularına eğilir. Zhenhui, iletişimsel yaklaşımın dilbilgisi-çeviri yöntemiyle uyum içerisinde yürütülmesi gerektiği kanısına ulaşır (a.g.y.).

Çevirinin dil eğitimine yeniden girişi çoğunlukla çeviribilim alanında yapılan çalışmalardan kaynaklanır. Örneğin, Arranz (2004) ‘İletişimsel Çeviri’ kavramını ortaya atarak iletişimsel yeti kavramının bir adım ötesine geçmeye çalışmıştır. House bu öğrenci merkezli yaklaşımında çevrilecek metinlerin öğrenciler tarafından seçilmesini ve konuşma ile yazma süreçlerinin çeviri eyleminde birleştirilmesini öngörmüştür. House’a göre öğrenciler eğitimsel çevrelerini unutarak kendilerini gerçek bir iletişim içerisinde hissetmeleri gerektiğini savunur (House, 30; Yücel, 2004: 50’deki alıntı).

Nino (2004), internete erişimin artması ve küreselleşme ile birlikte çeviri hizmetlerine ve dolayısıyla çeviri makinelerine duyulan ihtiyacın arttığını gözlemler ve çeviri makinelerinden elde edilen çevirilerin düzeltilmesinin bu ihtiyacı karşılamının bir yöntemi olduğunu belirtir. Manchester Üniversitesi’nde bu doğrultuda bir çalışma yürüten Nino, yabancı dil sınıflarında makine çevirisi ve bu çevirinin redaksiyonunu ele almıştır. Bu çalışma bilgisayar destekli yanlış çözümlemesi konusuna odaklanmış ve makine çevirisinden elde edilen metinlerin ve

bu metinlerdeki yanlışların yabancı dil sınıflarında öğretimin hareket noktası olarak kullanılmasını hedeflemiştir. Yürütülen çalışmada makine çevirisi ile elde edilen metinlerle öğrencilerin düzelttiği ve çevirdiği metinler arasında yanlış sıklığı açısından nicel farklar olduğu ancak yanlış türlerinin benzer olduğu görülmüştür. Bu benzerlik, makine çevirisi metinlerin sınıflarda öğretmenin hareket noktası olarak kullanılabileceğinin kanıtı olarak yorumlanmıştır. Öğrenciler, sınıflarda makine çevirilerinden yararlanılması sayesinde, belirli bir metni kendileri çevirmeleri halinde yapmaları olası hataları önceden görerek düzeltme olanağına sahip olabilirler. Öğrencilerin yanlışları tespit etmesi ve bunları düzeltmesi, öğrencilerin ara dillerini ilerletebileceği gibi dilbilgisel doğruluklarını da arttırabilir. Çalışmada elde edilen bir diğer bulgu ise, öğrencilerin düzeltme yaptığı metinlerin gerek öğrenci çevirilerinden gerekse makine çevirilerinden her bir yanlış türü açısından daha başarılı olduğudur. Öğrenciler, makine çevirileri üzerinde çalışırken metinlerin öncelikle dilbilgisi yanlışlarına ardından da sözcük hatalarına odaklanma eğilimi sergilemiştir. Bu da öğrencilerin hem sözcüksel hem de dilbilgisel doğruluğuna katkı sağlamıştır. Ayrıca, öğrencilerin makine çeviri metinlerinin doğruluğunu kontrol etmek amacıyla çevrimiçi kaynaklardan yaralandığı durumlarda, sözcüksel doğruluğu onaylamayı dilbilgisel doğruluğu doğrulamaktan daha kolay bulduğu da gözlenmiştir (a.g.y.).

Laufer ve Girsia'nın (2008) Haifa Üniversitesi'ndeki 'Karşılaştırmalı Çözümleme ve Çeviri' adlı araştırmalarında yabancı dilde sözcük öğrenimi konusuna değinmiş ve karşılaştırmalı çözümleme ile çevirinin sözcük ve sözcük öbeklerinin edinimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Söz konusu araştırma için aynı anadili konuşan ve yabancı dil düzeyleri aynı olan üç grup seçilmiştir. İlk gruba anlam odaklı eğitim, ikinci gruba karşılaştırmalı biçim odaklı eğitim ve son gruba da karşılaştırma, çözümleme ve çeviri odaklı eğitim verilmiştir. Öğrencilerin bilmediği 10 sözcük ve sözcük öbeği hedef birim olarak seçilmiştir. Anlam odaklı grupta içerik merkezli çalışmalarla hedef sözcükler üzerinde durulmazken biçim odaklı grup metin merkezli sözcük çalışmaları ile hedef sözcükler üzerinde durmuştur. Üçüncü grupta metin çevirileri yaptırılmış ve hedef birimlerin karşılaştırmalı çözümlemesine gidilmiştir. Eğitimsel sürecin ardından sözcüklerin hafızada tutulması, etken geri çağırma ve edilgen geri çağırma şeklindeki sınamalarla ölçümler yapıldıktan sonra bir haftalık ara verilmiş ve daha sonra tekrar ölçüm yapılmıştır. Her iki ölçümde de

karşılaştırmalı çeviri eğitimi alan grubun diğer gruplardan anlamlı oranda daha iyi sonuç elde ettiği gözlenmiştir. Bu kayda değer fark ana dilin yabancı dil edinimi üzerindeki etkisi bağlamında değerlendirilmiştir.

Yabancı Dil Öğretiminde Çeviri Kullanımı ile İlgili Türkiye’de Yapılan Yayınlar

Yabancı dil öğretiminde çeviri kullanımı ile ilgili ülkemizde Şad (2006) tarafından yapılan bir araştırmada çevirinin etken bir eğitim ve öğretim şekli olarak kullanılmasının Malatya İnönü Üniversitesi Battalgazi Meslek Yüksek Okulu’nda okuyan öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenimine etkisini incelenmiştir. Araştırmanın evrenini temsilen 100’li bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışmada, deney ve kontrol grubu öntest-sontest deney deseni kullanılmış, öntest ve sontest olarak öğrencilere 30 soruluk bir başarı sınavı verilmiştir. Çevirinin bir dil öğretim yöntemi olarak etkili olduğu deneye dayalı olarak ispatlanmıştır ve yöntemin gerekli olduğu, çalışma grubunda yürütülen gereksinim çözümlemesinde de ortaya çıkarılmıştır. Araştırmada mercek altına yatırılan öğrencilerinin yabancı bir dil öğrenme gereksinimleri – alanlarıyla ilgili yazılanları okuyup anlamak, dilbilgisi ve sözcük dağarcığına dayanan Temel İngilizce Dersi sınavlarında başarılı olmak, ÜDS ve KPDS gibi Düzey belirleme sınavlarından geçer not almak – çerçevesinde çevirinin etkin bir yabancı dil öğretim ve öğrenim yolu olduğu sonucuna ulaşılmıştır (a.g.y.).

Erer (2006), yabancı bir dil öğrenen bireylerin anadilden İngilizceye çeviri yaparken yüzleştikleri güçlükleri belirlemek ve iletişimin, grup çalışmasındaki etkilerini araştırmak amacıyla Bilkent Üniversitesi’nde yürüttüğü çalışmada daha önce okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri çerçevesinde edinilen bütün becerileri birleştirerek, Türkçe ve İngilizce arasındaki söylem, dilbilgisi ve sözcük bilgisi arasındaki benzerlik ve ayrılıkları ele almayı amaçlamıştır. Öğrencilerin birbirleri ile etkileşimleri esnasında elde edilen veriler çevirinin iletişim odaklı çalışmalarda özellikle de yabancı dil öğrenmeye yeni başlayan öğrencilerle kullanılabilir faydalı bir kaynak olduğunu göstermiştir. Metin çevirisinin öğrencilere karşılaştıkları sorunlara çözüm ararken anlamlı iletişim kurmaları için bir neden sunduğu görülmüştür. Verilen Türkçe metni İngilizceye çevirme sürecinde

öğrenciler hedef dilde iletişimde bulunmuşlar ve çalışma sonucunda ana dilinin yabancı dil öğreniminde önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilere görev öncesi ana dil ya da yabancı dil kullanmaları konusunda herhangi bir yönergenin verilmediği durumlarda öğrencilerin verilen görevleri tamamlarken ana dillerini kullanmayı yeğledikleri ve bu sayede öğrencilerin hedef sözcüklerin biçim ve anlamını değerlendirdikleri gözlenmiştir. Görevlerin zorluk düzeyleri göz önünde bulundurulduğu zaman öğrencilerin ana dili kullanmaksızın görevi tamamlamalarının olanaklı olmayacağı sonucuna varılmıştır. Diğer yönden çevirinin öğrencilerde iki dil arasında bire bir karşılıklılık beklentisi yarattığı görüşüne karşı çıkılan çalışmada öğrenci günlükleri incelenmiş ve böyle bir karşılıklılığın söz konusu olmadığı bilincinin yaratılmasında çeviri çalışmalarının önemli rol oynadığı gözlenmiştir. Son olarak, öğrenci iletişimlerinin çözümlemesinde çeviri faaliyetleri sayesinde öğrencilerin biçimsel doğruluk, ifadesel netlik ve esneklik arayışına girdikleri de gözlenmiştir.

Temizöz (2008) denk olmayan kontrol gruplu öntest-sontest deney deseni kullandığı çalışmasında yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde uygulanan dilbilgisi-çeviri yöntemi ile iletişimci yaklaşımın, dil öğrenen bireylerin öğrenme Düzeyleri üzerindeki etkileri ve bu etkiler arasındaki ayrılığı tespit etmeyi hedeflemiştir. Uygulama öncesinde kırk sorudan oluşan bir sınav hazırlanmış ve doksan öğrenciye uygulanmıştır. Madde çözümlemesinin ardından elde edilen yirmi beş soruluk yeni sınav, deney ve kontrol gruplarına uygulanmış ve bu uygulama öntest görevi görmüştür. Ardından, İngilizce öğretim programından seçilen ‘birinci tip ve ikinci tip koşul tümceleri’ konusu, kontrol grubuna dilbilgisi-çeviri yöntemi ile deney grubuna iletişimci yaklaşımla sekiz ders saati süresince toplamda iki hafta boyunca öğretilmiştir. Bu sürenin ardından öğrencilere sontest uygulanmış ve sınav ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Araştırma sonucunda, dilbilgisi-çeviri yönteminin kullanıldığı kontrol grubu ile iletişimci yaklaşımın kullanıldığı deney grubunun yabancı dil başarı düzeylerinde deney grubunun anlamlı olarak önde olduğu bir farklılık görülmüştür. Sonuç olarak da deneysel işlem öncesinde, hem deney ve hem de kontrol grubunda yer alan öğrenciler benzer ön bilgilere sahipken deney grubunda uygulanan iletişimci yaklaşım, öğrencilerin yabancı dil başarılarına olumlu bir etki yapmıştır. Yani, etkisi

mercek altına yatırılan iletişimci yaklaşım ve bu yaklaşıma dayalı öğretim başarılı neticelenmiştir. Diğer taraftan, dilbilgisi-çeviri yöntemi kontrol grubuna uygulanmış ve bu yöntemin de öğrencilerin öğrenme becerilerini olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir. Özetle, her iki grubun son test sonuçlarına göre iletişimci yaklaşımın, dilbilgisi çeviri yöntemine göre öğrencilerin öğrenme düzeylerinde daha olumlu bir etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir (a.g.y.). Bu aşamada vurgulanması gereken konu, bu sonuçların bu çalışma ile çelişir nitelikte değil, tam aksine destekler nitelikte olduğudur. Bu çalışmada dilbilgisi-çeviri yöntemine bir dönüş olması gerektiği savunulmamaktadır. Bu çalışmada dilbilgisi-çeviri yöntemlerinin eksik kalan yanlarının internet yardımıyla telafi edilip yabancı dil öğretiminde anadilden yararlanmanın olası yolları aranmaktadır.

Gürsu'nun 2008 yılında yürüttüğü çalışmasında da yabancı dil öğretimi ve çeviribilim alanlarında bugün geçerli olan yeni ve güncel yaklaşımlar çerçevesinde çeviri etkinliklerinin yabancı dil öğrenim ve öğretimindeki rolü mercek altına yatırılmıştır. Bu bağlamda çeviri uygulamalarının doğru alıştırmalarla yabancı dil öğretiminde daha verimli öğrenim ortamlarına ve öğretim uygulamalara yol verebileceği tespit edilmiştir. Gürsu'ya göre (2008) bir yabancı dili bütün boyutlarıyla öğrenmek dilsel kalıpların sürekli olarak tekrar edilmesi işlemine dayanan basit bir dilsel bilgi ediniminden ibaret zannedilmemelidir. Çeviri, ussal bir bakışla öğrencinin geçmişten beraberinde getirdiği dile ilişkin bilgisi ile öğrenilen yeni bilginin bağlantısının kurulmasını sağlar. Öğrencinin henüz öğrenmemiş olduğu tümce yapılarını kullanma ihtiyacı içerisine girmesi ya da karşılaştığı yeni sözcüğün kendi ana dilindeki karşılığını sorgulaması, mevcut bilgileri bir süzgeç olarak kullanmayı gerektirecek süreçlerdir. Bu arayış neticesinde, yabancı bir dil öğrenmekte olan birey, öncelikle bir varsayımda bulunarak genelleme yapacak ve ulaştığı sonucu sınayarak yeni bir dilsel birim oluşturacaktır. Gürsu (2008), yabancı dil öğretiminde çeviri etkinliklerini ağırlıkla yürütmek gerektiği sonucuna ulaşmış ve her türlü çeviri uygulamasının, kişinin kaynak dil ve hedef dil hakkında irdelemede bulunması anlamına geldiğini şöyle vurgulamıştır:

1. Yabancı dil sınıfında öğrenilen ve öğretilen bilginin ölçülüp değerlendirilmesi için başvurulabilecek en uygun yöntem çeviridir. Yeni bir dil öğrenen şahıs, çeviri ile hem o dili daha iyi kavrar hem de edindiği

yeni bilgileri kendi diliyle karşılaştırarak farkındalık düzeyi daha yüksek bir öğrenme gerçekleştirir.

2. Dil öğretimde geliştirilmesi hedeflenen okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin amaca uygun bir şekilde ilerletilmesi çeviri becerisiyle desteklenir.
3. Yabancı dil öğretiminin yürütüldüğü derslerde bir açıklama niteliğinde ana dili kullanmak, çeviriye başvurmak ve yabancı dilde ifade edilmiş yazılı iletişimlerin çevirisini yapmak, dil yapılarının daha iyi anlaşılmasını sağlar.
4. Bazı yapılar ana dilde olmadığı halde yabancı dilde mevcut olabilir. Anadilde olmayıp da yabancı dilde var olan söz dizimsel yapıların ana dilde açıklanması, anlamayı oldukça kolaylaştırır.
5. Soyut kavramların öğretilmesi ve açıklanmasında ana dil daha iyi bir anlama ve algılamayı olası kılar (a.g.y.).

Yabancı Dil Öğretiminde Bilgisayar Kullanımı ile İlgili Dünyada ve Türkiye’de Yapılan Yayınlar

Bu bölümde öncelikle yabancı dil öğretiminde bilgisayar kullanımı ile ilgili dünyada ve ardında bu konuda ülkemizde yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Ancak, öncesinde bilgisayar ve İngilizce öğretimi konusuna biraz daha yakından bakılacaktır.

İngilizce, günümüzün en önemli uluslararası iletişim aracı olarak konumunu günbegün güçlendirmektedir. Çağımızın en önemli buluşlarından başlıcası olan bilgisayarların yabancı dil eğitiminde ve dolayısıyla da yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde kullanılması gerek düşünsel boyutta gerekse de uygulamada her geçen gün yaygınlaşmaktadır. Bu yaygınlaşmanın altında yatan nedenlerden biri de bilgisayarların en çok kullanıldığı dilin de İngilizce olmasıdır. Bu durum kendisini internet ortamında da göstermektedir. Dolayısıyla birini öğrenmek diğerini öğrenmeyi de desteklemektedir. Bilgisayar teknolojisinin, dolayısıyla da internet ve WWW’nin eğitim ve öğretim üzerinde yadsınamaz bir etkisi vardır ve bu etki her geçen gün artmaktadır (Kinnaman, 1990).

Yabancı Dil Öğretiminde Bilgisayar Kullanımı ile İlgili Dünyada Yapılan Yayınlar

Blomeyer'in 1984 tarihli araştırmasında, bilgisayar destekli dil öğretiminin ortaöğretim düzeyindeki bir uygulaması yapılmıştır. Araştırmada elde edilen en ezber bozan sonuç ise genel kanaatin aksine bilgisayar destekli dil öğretiminin, dil eğitim ve öğretiminin hem başlangıcında hem de ileriki düzeylerinde İngilizce sınıflarında kullanılmasının olanaklı olduğunu göstermesidir. Bir diğer ifade ile bilgisayarlı öğretimin genellikle yabancı dil Düzeyleri ilerlemiş öğrencilere uygun olduğu düşüncesi kabul görmektedir. Bu araştırma göstermiştir ki bilgisayar uygulamalarının sınıf ortamına başarıyla dahil edilmesinde asıl belirleyici olan öğrencilerin dil Düzeyleri değildir. Bilgisayar uygulamalarının bilgisayarlı eğitimin verildiği İngilizce sınıflarında çok iyi işlemesi, öğrencilerin önceden, diğer ortamlarda bilgisayarlı eğitime giriş yapmalarına bağlıdır. Diğer ortamlarda bilgisayarlı eğitim ile aşinalık kazanmış öğrenciler, İngilizce derslerinde de bilgisayarını oldukça verimli kullanabilmektedir. Blomeyer (1984), bilgisayar destekli materyallerin öğretmenler tarafından geliştirilmesi halinde, bir öğretim programıyla daha kolay ve etkili bir biçimde bütünleşebileceğinin altını çizmiştir. Bu bağlamda, Blomeyer'in verileri ile bu tez çalışması uyum içerisindedir çünkü mevcut çalışmadaki materyaller de uygulamayı yürütecek kişilerde geliştirilmiştir.

Lee (1993), yabancı dil olarak İngilizce öğreten ve öğrenen bireylerin, bilgisayar destekli sınıf tartışması ortamındaki deneyimlerini incelemiştir. Sınıf ve bilgisayar laboratuvarında alınan gözlem notları, her bir öğretmen ve öğrenciyle yapılan görüşmelerle desteklenmiş ve haftalık oturumlarının dökümleri de veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre: (a) Öğrencilerin kişisel ayrılıkları; (b) sosyal etmenler; (c) tartışmada kullanılan dil ve (ç) tartışmaların doğası öğrencilerin deneyimlerini etkileyen başlıca unsurlar olmuştur.

1997 yılında yaptığı bilgisayar destekli öğretim konulu araştırmada Brain, bilgisayar destekli öğretimin, yabancı bir dil öğrenen bireylerin dil edinme hızları üzerinde etkisi olup olmadığını sorgulamıştır. Bu sınıflarda, bilgisayar destekli öğrenme yöntemleri sayesinde sınıfta yapılan geleneksel İngilizce derslerinin çeşitlendirilmesi sağlanmıştır. Öğrencilere yazılı ve sözel öntest ve sontest

verilmiştir. Elde edilen bulgular, bilgisayar destekli dil öğretimi yöntemlerine yer verilen deney gruplarının dil edinimlerinin her bir düzeyde anlamlı ölçüde arttığını ortaya koymuştur. Deney gruplarındaki öğrenciler, son testi kontrol gruplarındaki öğrencilerden manidar ölçüde daha yüksek puan alarak ve daha hızlı bitirmişlerdir. Araştırmada, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin bilgisayar destekli dil öğretiminde yetiştirilmesi ve İngilizce öğrenim programlarında dil öğretim teknolojinin her biçimine yer vermesi gerekliliği önerilmiştir (a.g.y.).

Watanabe (2002) Hiroshima City Üniversitesi'nde bilgisayar üzerinden kalıp okuma egzersizlerinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenenler üzerindeki etkilerini incelemiştir. Kontrol grubu sözcükleri teker teker okurken deney grubu öbekler halinde okumuştur. Her iki grup öntest sonuçlarına göre yetenek gruplarına da bölünmüştür. Dört haftalık okuma uygulaması sürecinde öğrenciler bilgisayar ekranında gösterilen İngilizce metinleri okuyup çoktan seçmeli anlama sorularını yanıtladıklarıdır. Çalışma neticesinde öbekli okumanın gerekli görüldüğü hallerde de bilgisayarlı eğitimden faydalanılabileceği görülmüştür.

Bilgisayar destekli iletişim teknolojilerinin, yabancı dil öğretimi verilen bireylerin algı ve etkileşimleri üzerindeki etkisini mercek altına yatıran Smith, Alvarez, Torres ve Zhao (2003) dil öğrencilerinin sosyal, dilbilimsel ve psikolojik durumları üzerinde bilgisayar destekli iletişim teknolojilerinin eşzamanlı ya da art zamanlılık, kimliğini gizleyebilme, değişik bilgi iletim biçimleri ve uzamsallık gibi özelliklerinin büyük ölçüde etkisi olduğunu saptamışlardır. Yabancı dil öğretimi sınıflarında yazılı olarak eşzamanlı iletişim, iki kişinin karşılıklı ve sözlü tartışmasından ayrı bir katılım şeklidir. Sanal alanda kimliğini gizlemek, başka bireylerin varlığından doğan rahatsızlığın önüne geçerek öğrenmede duyuşsal faktörler üzerinde duran yabancı dil edinme kuramı açısından da önemlidir (Smith ve diğ., 2003). Ayrıca bilgisayar destekli dil öğretimi sayesinde materyallerin görsel ve işitsel olarak sunulabilmesi, yabancı dil öğrencisinin algı, idrak ve anlama süreçlerini destekleyerek öğrencilerin isteklilik düzeylerini arttıracaktır.

Bowles (2004), Georgetown Üniversitesi'nde bilgisayar destekli dil eğitiminin ikinci ve yabancı dil sözcük edinimine katkı sağladığı ancak bu konuda çok az deneysel veri bulunduğu gerçeğinden hareketle bilgisayarlı öğretimi geleneksel öğretim yöntemiyle karşılaştırmayı amaçlamıştır. Bu karşılaştırma bir

dikkat çerçevesine oturtulmuştur. Bu çalışmada sesli düşünme protokollerine başvurulmuş ve katılımcıların hedef sözcükleri ayırt ettikleri gözlenmiştir. Katılımcıların anlama düzeyleri, uygulamadan hemen sonra ve bir süre sonra tanıma durumları ve yazılı üretimleri nitel ve nicel ölçümlere tabi tutulmuştur. Ölçüm sonuçları, gerek geleneksel gerekse de bilgisayarlı uygulamalarda önemli ilerlemeler olduğunu, ancak iki eğitim yöntemi arasında önemli farkın bulunmadığını ortaya koymuştur. Bu çalışma sonuçları açısından her ne kadar bu tezin savlarını destekler nitelikte değilse de bilgisayar destekli eğitim alanında nitel ve nicel daha çok çalışmaya gereksinim duyulduğuna işaret eder.

2004 tarihli araştırmalarında Ruthven, Brindley ve Hennessy sınıfta bilgisayarlı eğitim teknolojisi kullanımının eğitim-bilim açısından etkilerini ele almışlardır. Bu araştırmaya katılan öğretmenlere göre sınıfta bilgisayarlı öğretim teknolojisi kullanımının katkıda bulunduğu alanlar şunlardır: (a) etkinliğin ilerleyişine ivme kazandırma; (b) verimliliğin yükseltilmesi; (c) çeşitliliğin sağlanması; (ç) sınıf-içi etkinliklerin artması; (d) yaşıt yardımlaşmasını arttırma; (e) öğrenci bağımsızlığını ilerletme; (f) öğrencilerin karşılaştıkları güçlükleri yenmeye yardım; (g) başvuru kaynaklarını çoğaltma ve çeşitlendirme; (ğ) önemli görülen konulara dikkat çekebilme ve (h) deneme yapma (ı) denetleme ve geliştirme süreçlerine katkı.

Yabancı Dil Öğretiminde Bilgisayar Kullanımı ile İlgili Türkiye’de Yapılan Yayınlar

Celiköz 1996’da bilgisayar destekli dil öğretimi için özel ders biçiminde bir yazılımının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi konularını ele alan bir tez yazmıştır. Bu tezde elde edilen sonuçlar, bilgisayar aracılığıyla, anında geri bildirim ve düzeltme ya da pekiştirici sunma gibi öğretim prensiplerinin etkili olarak uygulanabileceği kanıtlamıştır. Yine bu araştırmaya göre yazılımlarda renk, ses ve animasyon gibi bileşenlere doğru oranda yer verilmesi halinde, keyifli öğrenme şartları yaratılıp öğrencilerin karşılaştıkları öğrenme zorlukları azalmaktadır. (a.g.y.).

Bilgisayar destekli dil öğretim ve öğrenim uygulamalarında tümce çözümlemesi fonksiyonuna sahip bilgisayar destekli dil öğretim sistemlerinin varlığının çoğu zaman göz ardı edildiğini ortaya çıkartan bir araştırma Oflazer ve

Dönmez’ce 2004’te yürütülmüştür. Araştırmacılar, dilin doğal işlenmesi mantığını taklit ederek etkileşimli bir İngilizce öğrenme ve öğretme programını okumayı etkin ve etkileşimli kılmak amacıyla tasarlamışlardır. Okuyuculara sözcüklerin anlamları, eş anlamlıları, metindeki örnek kullanımları, tümcede kullanım örnekleri, metin özetleri ve dizin gibi gerekli bilgilerin ötesinde sözcükdizimsel veriler sunabilen program hali hazırda yeterli İngilizce dilbilgisi olan öğrencilerinin öğrenme deneyimlerini daha da ilerletecek biçimde organize edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, bilgisayarlar, okuma ve yazma süreçlerini olumlu yönde etkiler (a.g.y.).

Ateş’in (2005) öğrencilerinin bilgisayara ve İngilizceye yönelik tutumları üzerinde bilgisayar destekli İngilizce öğretiminin etkililiğini incelemek amacıyla yürüttüğü çalışma sonuçlarına göre, bilgisayar destekli İngilizce öğretimi ardından öğrencilerin İngilizceye ve bilgisayara yönelik tutum puanları kayda değer oranda artmıştır. Öğrenciler, bilgisayarın öğretmene yardımcı bir araç olarak İngilizcenin daha iyi ve hızlı anlaşılmasını sağladığını da ifade etmişlerdir. Bu çalışmada Ateş (2005) bilgisayarın kişisel öğrenmeye destek verdiği, ancak öğretmenin yerini alamayacağı sonucuna varmıştır.

Yabancı Dil Öğretiminde İnternet Kullanımı ile İlgili Dünyada ve Türkiye’de Yapılan Yayınlar

Bu bölümde öncelikle yabancı dil öğretiminde internet kullanımı ile ilgili dünyada ve ardından bu konuda ülkemizde yapılan çalışmalara yer verilmiştir. İlgili alan taraması öncesinde internet kavramına kısaca yer verilmesi uygun görülmüştür.

Her şeyden önce vurgulanması gereken şey, internet ve WWW arasındaki fark olduğudur. 1960 yılında, Joseph Licklider *Man-Computer Symbiosis* adlı bir kitap yayınlamış ve makinelerin sorunları gidermek amacıyla iletişimde bulunacak şekilde birbirlerine bağlanmalarını önermiş ve 1962 yılında küresel düzeyde bilgisayarların bağlanması fikrini ortaya atarak bugünkü internetin de temelini atmıştır (Cass, 2007). 1968’deki *The Computer as a Communication Device, Science and Technology* başlıklı yazısında Licklider bu fikrini daha da detaylandırmıştır (2007). Dictionary.com’a göre internet birbirlerine kablolarla veya kablosuz olarak bağlı bilgisayarların toplamıyken WWW, http protokolünü üzerinden internet servis sağlayıcılarında bulunan metin, grafik, görüntü ve ses uygulamalarının bütünüdür.

Bir diğerk ifade ile internet kütüphaneye giden bir yola ve WWW dev bir kütüphaneye benzetilebilir. Cass (2007) insanların internet ile WWW'yi karıştırmalarının sebebi olarak, WWW'nin internetteki en yaygın uygulama olmasına bağlar ve aslında elektronik posta, elektronik söyleşi, dosya aktarımı gibi uygulamaları olası kılan başka birçok protokol olduğunu vurgular.

Yabancı Dil Öğretiminde İnternet Kullanımı ile İlgili Dünyada Yapılan Yayınlar

BDDÖ'nün ilgi çekme, öğrencileri güdüleme, öğrenmeyi bireyselleştirme özellikleriyle yabancı dil öğretiminde etkili bir araç olma potansiyeli birçok araştırmada ortaya konmuştur. Bu potansiyel, hem çevrimiçi hem de çevrimdışı BDDÖ ortamlarında gözlenmektedir. Kitao ve Kitao (1996), öğretmenlerin interneti öğretim planları ve sınıfta kullanacakları materyaller için bilgi toplamada kullanabilmek gibi internetin İngilizce öğretimi için çok sayıda yararı olduğunu altını çizmişlerdir. Sınıfta internetten yararlanmanın pek çok yolu vardır. Öğretmenler, öğrencilerinin mektup arkadaşı gibi elektronik mektup arkadaşı bulmalarını sağlayarak, elektronik posta aracılığıyla bireysel ya da grup olarak bir başka ülkedeki yaşlılarıyla iletişim kurmalarına yardımcı olmaktadır. Öğretmenler ise elektronik dergi ya da haber listelerine e-posta ya da WWW aracılığıyla üye olarak, İngilizce öğretimindeki yeni gelişmeleri izleyebilir, yabancı dil olarak İngilizce öğretimiyle ilgili elektronik posta listelerine üye olarak, diğerk öğretmenlerle karşılıklı bilgi alışverişinde bulunabilirler (a.g.y.). Öğrenciler internetteki İngilizce öğrenme materyalleriyle çalışabilir; İngilizce haberleri WWW ya da elektronik posta aracılığıyla okuyabilir, bir elektronik posta listesine üye olarak sınıf projeleri yürütebilirler (a.g.y.).

Chen 1998'de Kuzey Tayvan'daki üniversite öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada elektronik mektup arkadaşlığı gibi internet merkezli sınıf faaliyetlerinin öğrenci algıları üzerindeki etkisi nitel ve nicel olarak ölçmeye çalışmıştır. Bu bağlamda iki anket, bir nicel gözlem ve bir görüşme gerçekleştirilmiştir. İkinci ve yabancı dil eğitim sınıflarında bilgisayar ve internet teknolojilerinin kültürel öğrenmede yeteri kadar kullanılmadığı görüşünden hareket eden çalışmada öğrencilerinin kendilerine daha başarılı dil öğrencileri olarak gördükleri gözlenmiştir.

Ayrıca, öğrencilerin öğretmen veya ders kitaplarına muhtaç olmadıkları ve kendi araştırmalarıyla da öğrenebilecekleri duygusunu geliştirdikleri tespit edilmiştir. Katılımcılar, bilgisayar destekli eğitim ortamında karşılıklı etkileşime girerek Amerikan kültürünü daha fazla öğrendikleri düşüncesine sahip olmuşlardır. Çalışma, katılımcıların, bilgisayar destekli eğitimin olanaklı kıldığı bu karşılıklı iletişim sayesinde yanlış bilgilerini düzeltme olanağını da elde ettikleri düşüncesinde olduklarını göstermiştir.

Jarrell ve Freiermuth (2005) internetin güdüleyici bir rol oynayabileceği düşüncesinden hareketle dil sınıflarında çevrimiçi söyleşinin bir öğretim aracı olarak etkisini incelemişlerdir. Bu çalışmada küçük grupların yüz yüze görüşmeleri incelenmiş ve daha sonra elde edilen veriler küçük grubun çevrimiçi söyleşinin incelenmesi sonrası elde edilen verilerle karşılaştırılmıştır. Yapılan gözlemler göstermiştir ki öğrenciler genellikle internet söyleşisinde yabancı dil olan İngilizceyi kullanma konusunda daha iyi güdülenmiştir. Gruplar karşılaştırıldığı zaman öğrencilerin çevrimiçi söyleşi ortamlarında katılımının daha yüksek olduğu ve öğrencilerin çevrimiçi söyleşiyi tercih ettikleri görülmüştür. Bu çalışma sonuçlarına daha yakından bakılırsa şu ayrıntılı sonuçlar görülür:

1. Öğrenciler kendi hızlarında çalışabildiklerini, daha fazla çalışma süresine sahip olduklarını, hedef dilde konuşmayı sürdürdüklerini ve kendilerini daha rahat hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler bu nedenlerle çevrimiçi söyleşiyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bütün bu öğrenci ifadeleri, öğrencilerin kendilerini baskı altında hissetmedikleri için internetin çekici olduğunu düşündürmektedir. Bir başka ifadeyle, çevrimiçi görüşmelerde, yüz yüze görüşmelerin aksine, derhal yanıt verme zorunluluğunun olmaması öğrencilerin baskı yaşamamasını sağlamıştır.
2. Öğrencilerle yapılan görüşmede ortaya çıkan bir diğer baskın konu ise anonim oluş temasıdır. Öğrencinin karşısındaki kişiyi bilmemesi ya da tanımamasının toplumsal engellerin aşılmasında önemli katkı sağladığı görülmüştür.
3. Bir diğer önemli sonuç ise hedef dil kullanımı konusudur. Öğrencilerin

yüz yüze görüşmede ana dile kaydıkları görülmüş, internet söyleşi ortamında ise neredeyse hiç ana dil kullanmadıkları gözlenmiştir.

4. Söylem çözümlemesi bakış açısıyla, internet söyleşinden elde edilen dil kullanımlarının yüz yüze iletişimdeki dil kullanımlarından daha doğal olduğu, öğrencilerin daha fazla söz alma sırası değiştirdiği gözlenmiştir. İnternet görüşmesinin anında yanıt gerektirmemesi, öğrenciye düşünme süresi sunması bu durumun arkasındaki neden olarak yorumlanabilir. Bir diğer ifadeyle, internet gerçek iletişimi teşvik etmektedir.

Bu bulgulara dayanarak internet söyleşisinin yabancı dil olarak veya ikinci dil olarak İngilizcenin öğretildiği sınıflarda yararlı ve anlamlı dil çalışmaları için kullanılabileceği görülmüştür. Dolayısıyla, internet öğrenci iletişimi için etkin bir araçtır. Ayrıca, iyi hazırlanmış görevlerle öğrenciler iyi bir şekilde güdülenebilir ve öğrencilerin hedef dilde daha uzun süre doğal iletişim kurmaları sağlanabilir (a.g.y.).

İnternet ve elektronik medyanın öğrencilerin araştırma yapma alışkanlıklarını değiştirdiğini vurgulayan Robinson ve Schlegl (2005), öğrencilerin internete aşırı bağımlı araştırmalar yaptıklarını tespit etmişlerdir. Ancak öğrencilerin yararlandıkları kaynakların, bazı öğretmenlerin kaygılandıkları gibi eğitsel olmayan adresler olmadığı da görülmüştür (a.g.y.). Öğrencilerin eğitsel olmayan kaynaklardan yararlandığı durumlarda ise faydalanılan içeriğin araştırma içeriğine uygun olduğu da gözlenmiştir. Bu araştırma göstermiştir ki öğrencilerin internetten aşırı yararlandıkları araştırmalarda bile yararlanılan kaynaklar akademik içeriktedir.

Chen (2008) internetin genel itibarıyla ne kadar etkin bir eğitim aracı olduğunu ölçmeyi hedeflemiştir. Gerek kendi çalışmasında gerekse diğer çalışmalarda elde edilen sonuçları derleyen Chen (2008) internetin İngilizce sınıflarında kullanmanın bazı olumlu ve olumsuz sonuçlar doğurduğunu belirtmiştir. Olumlu sonuçlar şöyle sıralanabilir:

1. Öğrencilerin kendi çalışmaları ile duydukları gururun artması;
2. Sesletim ve anlama sorunlarının üstesinden gelerek öğrenciler arası iletişimin artması;
3. Yanlışlardan öğrenme fırsatları doğuracak atmosferin yaratılması;
4. Daha sonraki derslerde daha iyi öğrenme süreçlerinin belirmesi;
5. Bilgisayar kullanımını öğrenme konusundaki olumlu görüşlerin artması;

6. Öğrenci katılımının artması;
7. Sınıf okumalarının tartışılması olanağı;
8. Elektronik söyleşilerle eleştirel düşüncenin geliştirilmesi;
9. Ağ bağlantılı bilgisayarlarla daha iyi bir öğrenme çevresinin doğması;
10. Elektronik işbirliği ile ekip çalışmasının gelişmesi;
11. Değişik bakış açıları ve görüşlerin ele alınması;
12. Öğrencilerin düşüncelerini yazıya dökerek kendilerini daha iyi ifade edebilme olanağına sahip olmaları ve dolayısıyla çevrimiçi yazma sayesinde öğrenme konusunda daha istekli olmaları.

Chen (2008) internetin her ortam ve koşulda yararlı olamayacağını, gerek öğretmenlerin gerekse de öğrencilerin doğru internet kullanımları konusunda eğitilmeleri gerektiğini de vurgular.

Yabancı Dil Öğretiminde İnternet Kullanımı ile İlgili Türkiye’de Yapılan Yayınlar

Özdemir’in (2001) yabancı dilde sözcük öğrenme süreçlerinin çevrimiçi bir araçta sürdürülmesi ile ilgili çalışmasında değişik veritabanı ve internet teknolojilerine başvurulmuştur. Hedef, internet üzerinden sunulan bazı İngilizce sözcüklerin çeşitli özelliklerinin, geleneksel sınıf yöntemleriyle öğrenilenlerle karşılaştırılmasıdır. Karşılaştırma, hangi kelime grubunun öğrenciler tarafından daha etkin bir biçimde kullanıldığını ortaya koymaya yöneliktir. Bu karşılaştırma çevrimiçi öğrenme aracı sayesinde öğrencilerin belirlenen sözcükleri daha etkin olarak kullandıkları gözlenmiştir.

WWW tabanlı İngilizce dilbilgisi öğretiminin bireylerin başarısı üzerindeki etkililiğini ele alan deneysel bir çalışma Uzunboylu (2004) tarafından yürütülmüştür. Deney grubundaki öğrenciler, bu çalışmada kullanılmak üzere hazırlanan İngilizce alıştırmaları içeren Web sitesini kullanmışlardır. Katılımcılar, Web üzerindeki alıştırmaları yanıtlandırma olanağına sahip olmanın ötesinde, oyun oynama, sohbet etme ve tartışma grubunda mesajlaşma gibi eylemleri de gerçekleştirmişlerdir. Diğer öğrenciler ise kontrol grubunu oluşturmuş ve yakın öğrenme etkinliklerini klasik yöntemle yürütmüşlerdir. Bir diğer ifade ile, yukarıda adı geçen olanaklar bu gruba da sunulmuştur. Yabancı dildeki dilbilgisi alıştırmalarını Web üzerinden yürüten

deney grubu ile geleneksel yöntemlerle benzer alıştırmaya ve etkinlikler tamamlayan kontrol grubunun başarı düzeyleri karşılaştırılmış ve deney grubu üyelerinin, kontrol grubundaki öğrenciler oranla önemli oranda daha başarılı olduğu görülmüştür.

Kuzu (2005) yabancı bir dili oluşturmaya öğrenme ve öğretme yaklaşımı uyarınca düzenlenen çevrimiçi destekli bir ortamda verme ilgili bir çalışma yürütmüş ve Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersinin çevrimiçi öğrenme koşullarına ve oluşturmaya öğrenme yaklaşımına göre ne şekilde uyarlanabileceğini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, dersi 15 hafta süresince internet destekli olarak sürdürmüştür. Öğrenciler belli başlı günlerde dersin Web sitesinde duyurulan çevrimiçi öğrenme ve öğretme etkinliklerini yerine getirmişler, haftanın belirli bir gününde ise 2 saat yüz yüze ders etkinliklerine dahil olmuşlardır.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan en önemli sonuç şudur: çevrimiçi destekli yürütülen bir ders için ders öncesinde yapılan hazırlıklar, çevrimiçi ders etkinliklerini planlama, yürütme ve de değerlendirme etkinliklerini tamamlayabilmenin iş yükü, salt yüz yüze verilen bir için gereken çabadan çok daha fazladır. Dolayısıyla, bir öğretim üyesi nitelikli ders işleyebilmek kaygısıyla bir akademik dönemde en fazla iki dersi çevrimiçi destekli olarak oluşturmaya yaklaşıma göre açabilir (a.g.y.).

Araştırma neticesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Katılımcıların hepsi çevrimiçi destekli bir derse katılmak istemişlerdir.
2. Öğrencilerin oldukça büyük bir çoğunluğu eşzamansız iletişimi tercih etmişlerdir.
3. Öğrencilere verilen elektronik metinler birden fazla dosya kayıt biçiminde ve tabii ki şifresiz olarak verilmelidir.
4. Öğretim görevlisi, Web sitesinin sayfalarını zamanından önce hazırlamalıdır.
5. Öğretim görevlisi, Web sayfalarını zamanında erişime açarak sorunları önlemelidir. Bu sayede, dersin niteliği artar.
6. İlk yüz yüze ders, Web sitesini ve çevrimiçi etkinliklerde kullanılacak araçları öğrencilere tanıtmaya ayrılmalıdır. İzleyen haftalarda, bu sayede, dersin sorunsuz olarak sürmesini sağlanabilir. (a.g.y.).

Akar (2008) internetin İngilizce öğretim ve öğreniminde etkin bir araç olarak kullanılabileceği görüşünden hareketle İngilizce öğretene ve öğrenen bireylere bir

anket uygulamıştır. Bu çalışma öğretmenlerin ve öğrencilerin bilgisayar ve internet ile ilgili düşünceleri ve tutumlarına odaklanmış ve internet kaynaklarının yabancı dil olarak İngilizce öğretim ve öğreniminde nasıl faydalı bir araç olarak kullanılabileceğini irdelemiştir. Çalışmada başlıca aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

1. İnternet İngilizce dersleri için etkin ve faydalı bir araçtır. İnternet kullanılarak eğitim alan ve ödevlerinde internet kullanan öğrenciler, internet kullanmaksızın öğrenenlerden daha başarılı ve istekli olmuşlardır.
2. İnternet kaynakları öğrenme sürecini daha kolay ve etkin kılar.
3. Birçok okulda internet erişimi vardır ve öğrenciler araştırmalarında, proje ve ödevlerinde bilgisayar ve internetten yararlanabilmektedir.
4. Öğretmenlerin evlerinde ve okullarında bilgisayarları vardır ve interneti eğitsel ve kişisel nedenlerle kullanmaktadırlar.
5. WWW, elektronik posta, tartışma forumları gibi internet kaynakları İngilizce öğretiminde ve öğreniminde yararlı kaynaklar olarak görülmektedir ve kullanılmaktadır.
6. İnternetin İngilizce öğretme sürecinde uygulama sorunları kısa sürede giderilmelidir.
7. İnternet unsurları içeren dersler daha güdüleyicidir ve internet yardımıyla dersler daha zevklidir.
8. İnternet öğretimle geçirilen süreyi azaltmaktadır.
9. İnternet, derse katılmak istemeyen öğrencilere de yardım etmektedir çünkü bu tarz öğrenciler kendi hızlarında konuları öğrenebilmekte, araştırma yapabilmekte, ödevlerini hazırlayabilmekte ve pratik etme olanağına erişmektedir.
10. İnternetin, öğrenme tipi her nasıl olursa olsun her öğrenciye faydalı olduğu görülmüştür. İnternette her tip öğrenme biçimine sahip öğrenciye göre etkinlikler bulunabilir.
11. İnternet teknolojisi sayesinde bireysel öğretme teknikleri daha erişilebilirdir ve bu öğrenci başarısına katkı sağlar.

Sonuç itibariyle, yürütülen alan yazın taraması göstermektedir ki, yabancı dil eğitiminde bilgisayar kullanımı konusuna gerek ülkemizde gerekse yurt dışında yapılan çalışmalarda artan bir oranda yer verilmektedir. Aynı şekilde, gerek yabancı

araştırmacılar gerekse de yerli araştırmacılar yabancı dil eğitiminde çeviri kullanımına her geçen gün daha ılımlı bakmaktadırlar. Diğer taraftan, alanyazında, eğitimde çeviri ve bilgisayar aracılığıyla internetin kullanımı gibi disiplinler arası bir bakış gerektiren çalışmalara pek rastlanmamıştır. Dolayısıyla, bu çalışmanın, alanyazındaki bu boşluğu doldurmak yolunda bir adım olduğu vurgulanmalıdır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ile veri çözümleme teknikleri konularına yer verilmiştir.

ARAŞTIRMA MODELİ

Bu çalışma deneysel nitelikli bir desen olarak tasarlanmıştır. Nedensellik ilişkisini ortaya koymak amacıyla başvurulmuş deneysel desenlerde hedef denenceler şeklinde ifade edilir. Araştırmacı, kendi denetiminde gerçekleşen, karşılaştırmaya dayanan niceliksel bir araştırma yürütür. Deneysel araştırma modelinde neden olarak kabul edilen etken bağımsız değişkendir. Sonuç olarak kabul edilen faktör ise bağımsız değişkene göre değişen bağımlı değişkendir. Bu araştırmalarda gerçek bir bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki kesin etkisinin belirlenebilmesi için genellikle en az iki grup oluşturulur. Bu iki gruptan birine geleneksel yöntem uygulanır ve bu durumdaki grup kontrol grubu görevi görür; ikinci grupta yeni ve etkisi denenilen uygulama yürütülür ve bu durumdaki grup deney grubu olur. Öntest-sontest kontrol gruplu model olarak adlandırılan bu model gerçek deneme modellerinden biridir (Ulper, 2008). Gerçek deneme modelleri bilimsel değeri en yüksek denemelerin yapıldığı modellerdir (Bulduk, 2003).

Bu araştırmada deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu (ÖSKD) yaygın olarak kullanılan karışık bir desendir. Karışık desenler, sosyal bilimlerde, özellikle de eğitim ve psikolojide sıklıkla kullanılan bir faktöryel desendir. Karışık desenlerin özel bir türü olarak tanımlayabileceğimiz öntest-sontest kontrol gruplu desenin de en sık kullanılan deneysel desenlerden biri olduğu söylenebilir. ÖSKD’de deneysel işlemin etkili olup olmadığını saptamak amacıyla fark puanlarından elde edilen ortalama puanlar

arasındaki farkın sıfırdan manidar bir şekilde farklı olup olmadığı “t” ya da “F” testi ile sınanabilir (Büyüköztürk, 2007).

Tablo 1 (Balci, 2007)
Kontrol Gruplu Öntest-Sontest Modeli

Gruplar	Öntest	İşlem	Sontest
D ₁	0 ₁	X	0 ₂
D ₂	0 ₃	-	0 ₄

Tablo 1’den de anlaşılacağı üzere D₁: Deney grubunu, D₂: Kontrol grubunu, X: Yapılan işlemi, 0₁, 0₃: Öntest ölçümlerini, 0₂, 0₄: Sontest ölçümlerini, X deney grubuna uygulanan eğitimi programının deney değişkenini göstermektedir.

Bu tez çalışmasında, Düzey tespit sınavı ile birbirine denkliği ölçülen deney ve kontrol grubundan oluşmuş iki öğrenci grubu alınıp, bu öğrenci gruplarından birine (kontrol grubuna) geleneksel yöntemle; diğerine (deney grubuna) ise BDİÖ yaklaşımı temel alınarak hazırlanan yazılı çeviri öğretimi izlencesiyle dil becerileri kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu verilerin elde edilmesinde yazılı metin üretimi içeren bir ölçme aracının tercih edilmesindeki en önemli neden yazma becerisinin konuşma becerisi gibi üretime dayalı olması ve bu nedenle de öğrenci başarısının en iyi göstergelerinden biri olduğuna inanılmasıdır. Bu görüşün altında, yabancı bir dili öğrenen kişinin dil üretirken yapması olası edimsel ve edinçsel yanlışları okuma ve dinlememeye dayalı algılama odaklı sınamalarla tespit etmenin olanaksızlığı yatar. İkinci neden ise yazmanın konuşmaya oranla nesnel olarak ölçülmeye daha elverişli olmasıdır. Bir diğer neden ise yazmanın çeviri eylemi ile iç içe olması ve dolayısıyla bu çalışmanın içeriğine daha uygun bir beceri olmasıdır. Son neden ise zaman kısıtlılığıdır. Öntest yapıldıktan hemen sonra eğitime başlanması nedeniyle ölçümler yapılırken bir yandan da eğitimin sürececek olması çeviri teknik ve stratejilerinin öğretiminde yazmaya dayalı bir ölçme aracının zaman açısından tercih edilmesinin nedenidir.

Gerçekleştirilen bu deneysel uygulama öncesinde öntest ve uygulamadan sonra sontest yapılarak bağımsız değişken durumundaki BDİÖ temelli yazılı çeviri öğretimi izlencesinin öğrencilerin yazma becerilerinin ilerletilmesi bakımından

geleneksel yöntemle göre anlamlı bir fark oluşmasını sağlayıp sağlamadığı saptanmıştır. Bu deneysel uygulamanın sonrasında son test aracılığıyla ulaşılan veriler niceliksel veriler şeklinde ortaya konup ardından da iki gruba ilişkin bu niceliksel veriler karşılaştırılarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olup olmadığı mercek altına yatırılmıştır.

ÇALIŞMA GRUBU

Deneysel her türlü çalışma belli bir öğrenci ya da katılımcı grubuna uygulama yapılmasını gerekli kılmaktadır. Deneysel türdeki bir çalışmada, diğer çoğu türde olduğu gibi, tüm evrene aynı anda uygulama yapmak olanak dışıdır. Dolayısıyla, deneysel nitelikli çalışmalarda o evren içinden bir denek grubunun seçilmesi yoluna gidilir. Bu nedenle araştırmada, Evren ve örneklem kavramlarının yerine çalışma grubu kavramı kullanılmıştır.

Denek grubunun seçimi aşamasında deneklere ulaşma kolaylığı, uygulama yapabilme olanağı, okul idaresi ve öğretmenlerin olumlu yaklaşım sergilemeleri, deneklerin uygulamaya yönelik olumlu tepkileri ve denek grubunun uygulamanın niteliğine uygun oluşu gibi ölçütler dikkate alınmıştır. Bu bağlamda araştırmada önemli noktalar dikkate alınarak uygulama yapmak için en uygun okulun araştırmacının mensubu olduğu İzmir Ekonomi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu olduğuna karar verilmiştir. Bu okulda uygulamanın yapılabilmesi için eğitimsel uygulamanın içeriğini anlayabilecek düzeyde bilgiye sahip sınıfların belirlenmesi gerekmiştir. Pre-Intermediate (B1) düzeyindeki öğrencilerin girdikleri Düzey atlama sınavının Ek 4’te içeriği gösterilmiştir. Hazırlık programında, bu Düzeydeki öğrenciler C Kuru olarak adlandırılmaktadır. Bu içerik, sonuçlar ve Düzey hedefleri ile Avrupa Birliği Ortak Dil Çerçevesi’nde sayılan hedeflerin karşılaştırılması sonrasında bu uygulama programında yer alan konuların ve etkinliklerin İzmir Ekonomi Üniversitesi Hazırlık Programı’nda okuyan Intermediate öğrencilerin düzeyi için uygun olduğu yönünde bir kanı oluşmuştur. Intermediate düzeyinin başarıyla tamamlayan öğrencilerin Avrupa Birliği Ortak Dil Çerçevesi’nin B2 düzeyindeki hedefleri başarması beklenmektedir ve Yabancı Diller Yüksek Okulu’nda, bu Düzeydeki öğrenciler D Kuru olarak adlandırılmaktadır.

İzmir Ekonomi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda öğrenim gören, 321 öğrenciden oluşan gruba Düzey tespit sınavı uygulanmış (Ek 2) ve bu sınavın güvenilirliği madde çözümlemesine bakılarak tespit edilmiştir (Ek 3). Bu sınavın içeriği belirlenirken Ek 4'te sıralanan hedefler gözetilmiş. Öğrencilerin dil Düzeyleri tespit edildikten sonra başarılı öğrenciler yirmişerli olarak sınıflara ayrılmıştır.

Düzey tespit sınavından başarılı oldukları belirlenen (C kuru), 120 öğrenciden oluşturulan altı sınıf içerisinde tesadüfi yöntemle seçilen ikisi deney ($D_1=20$, $D_2=20$) ve ikisi kontrol ($K_1=20$, $K_2=20$) grubu olmak üzere dört sınıf çalışma grubunu oluşturmuştur.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin gruplara göre cinsiyet dağılımı Tablo 2'de verilmiştir. Tablo 2'den de anlaşılacağı üzere, Deney 1 grubu 12 kızdan, 8 erkekten; Deney 2 grubu 9 kızdan, 11 erkekten; Kontrol 1 grubu 7 kızdan, 13 erkekten; Kontrol 2 grubu 10 kızdan, 10 erkekten oluşmaktadır.

Tablo 2
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete göre Dağılımı

	Deney 1	Deney 2	Kontrol 1	Kontrol 2
Kız	12	9	7	10
Erkek	8	11	13	10

Sıradaki aşamada uygulama yapabilmek için gerekli olan ön işlemlerin yapılmasına geçilmiştir. Bu bağlamda ilk olarak Intermediate düzeyin başlangıcındaki öğrencilerden birbirine denk ya da yakın düzeylerde olan en az 4 şubenin belirlenmesi gerekmektedir. Şubelerin denkliklerine ya da yakınlıklarına ilişkin bir yargıda bulunabilmek için o şubelerde yer alan öğrenci sayılarına ve Düzey atlama sınav sonuçlarına bakılmıştır. Ek 2'de verilen bu Düzey atlama sınavının güvenilirliğine ilişkin istatistiksel veriler de elde edilmiş ve Kuder-Richardson metoduyla yapılan hesaplamada sınavın güvenilirlik katsayısı 0,85 çıkmıştır (Ek 3). Bu sınava giren öğrencilerden oluşacak olan şubelerin ortalamaları incelenmiş ve One-Way ANOVA (Ek 5) ile ortalamalar arası anlamlı farklılaşma

olup olmadığı kontrol edilmiştir. Alan uzmanının da olumlu görüşü alınarak iki şube deney ve iki şube de kontrol grubu olarak atanmıştır.

İkisi deney ikisi de kontrol grubu olarak belirlenen grupların deneysel işlemler öncesindeki denkliklerini sınamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi sonucu Tablo 3 ile 4'te ve Ek 5'te verilmiştir. Yapılan çözümleme sonucunda grup ortalamalarının istatistiksel olarak farklılaşmadığı saptanmıştır [$F_{(3, 76)} = .42, p > .05$]. Bu işlem ardından iki grubun deneysel işlem öncesinde denk olduğu kabul edilmiştir.

Tablo 3
Deney ve Kontrol Gruplarının Denkliklerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	N	$\bar{x}$	S
Deney 1	20	69,73	6,25
Deney 2	20	69,23	5,85
Kontrol 1	20	68,99	5,69
Kontrol 2	20	68,93	5,63

Tablo 4
Deney ve Kontrol Gruplarının Denkliklerine İlişkin Bir Yönlü Varyans Çözümlemesi

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar-arası	41,24	3	13,75	0,42	0,74
Gruplar-içi	2463,30	76	32,41		
Toplam	2504,54	79			

Her iki gruba öntest olarak yazma görevi verilir ve öğrencilerin bir saatlik zaman zarfında yazma görevini tamamlamaları istenir (Ek 7). Bu yazma görevinin içeriği belirlenirken Ek 6'da sıralanan hedefler gözetenmiş. Bu hedefler Avrupa Birliği

Ortak Dil Çerçevesi'ne göre B2 düzeyindeki bir öğrenciden beklenen hedeflerle uyum içerisinde. Öğrencilerin yazılı üretimleri iki ayrı öğretmen tarafından Ek 7'deki araç ile değerlendirilir ve bu değerlendirme sonucunda öğretmenlerin her bir öğrenci için verdiği notlar karşılaştırılır. Bu karşılaştırmada eğer 20 üzerinden 2 puanı aşan bir uzlaşmazlık tespit edilirse, öğrencinin yazılı üretimi tekrar değerlendirilir. Aksi takdirde, iki değerlendirmecinin verdiği notun ortalaması alınır. Değerlendirmede kullanılan ve Ek 7'de verilen bu aracın geliştirilmesinde izlenen adımlar Veri Toplama Araçları başlığı altında ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Uygulamaya geçildiği birinci, ikinci ve üçüncü haftalarda öğrencilerin değişim gösteren bir grafiği tanımlarken kullanmaları beklenen sözcükler, dilbilgisi yapıları ve metnin doğru organize edilmesi için kullanımı gerekli öğeler kontrol grubuna geleneksel yöntem ile öğretilirken deney grubuna internet yardımıyla çeviri yaptırılarak öğretilmiştir. Dördüncü, beşinci ve altıncı haftalarda ise öğrencilerin karşılaştırma gösteren bir grafiği tanımlarken kullanmaları beklenen sözcükler, dilbilgisi yapıları ve metnin doğru organize edilmesi için kullanımı gerekli öğeler kontrol grubuna geleneksel yöntem ile öğretilirken deney grubuna internet yardımıyla çeviri yaptırılarak öğretilmiştir. Daha önce de belirtildiği üzere görsellerin tanımlanması Avrupa Birliği Ortak Dil Çerçevesi'ne göre bu düzeydeki öğrencilerden beklenebilecek bir hedeftir. Yedinci haftada ise öğrencilerin değişim ve karşılaştırmayı birlikte gösteren bir grafiği tanımlarken kullanmaları beklenen dilsel yapılar kontrol grubuna geleneksel yöntem ile öğretilirken deney grubuna internet yardımıyla çeviri yaptırılarak öğretilmiştir. Bu uygulamaların ayrıntılı ders planları Ek 12'de verilmiştir.

Sontest aşamasında ise her iki gruba öntest olarak verilen yazma görevi tekrar verilmiş ve öğrencilerin bir saatlik zaman zarfında yazma görevini tamamlamaları istenmiştir (Ek 7). Öğrencilerin yazılı üretimleri yine iki ayrı öğretmen tarafından değerlendirilmiş ve bu değerlendirme neticesinde öğretmenlerin her bir öğrenci için verdiği notlar karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmada eğer 20 üzerinden 2 puanı aşan bir uzlaşmazlık tespit edilirse, öğrencinin yazılı üretimi tekrar değerlendirilir. Aksi takdirde, iki değerlendirmecinin verdiği notun ortalaması alınır.

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Avrupa Birliği Ortak Dil Çerçevesi'nde belirtilen B1 düzeyindeki eğitimlerini tamamlamış 300'den fazla öğrenciye bu düzey için belirlenmiş hedefler doğrultusunda hazırlanan 55 soruluk çoktan seçmeli bir sınav verilmiştir (Ek 2). Bu sınavın ölçtüğü hedeflerin içeriği Ek 4'te gösterilmektedir. Bu Düzey tespit sınavı çok sayıda öğrenciye uygulandığı ve sonuçların kısa zamanda çözümlenmesi gerektiği için çoktan seçmeli olarak tasarlanmıştır. Geliştirilen bu aracının sağlıklı ölçme yapabilmesi için geçerliğinin sağlanması gerekmektedir. Öğrencilerin ya da bireylerin herhangi bir alandaki değişkene bağlı olarak meydana gelen öğrenme düzeylerini ölçmeyi amaçlayan başarı sınamalarında var olması gereken geçerlik türü iç geçerlik ya da kapsam geçerliğidir. İç geçerliliği sağlamanın bir yolu olarak alan uzmanlarının görüşlerine sunulup soruların son biçimini almaları sağlanmıştır. Bu nedenle üç ayrı alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. İç geçerliği sağlanarak ortaya çıkan ölçme aracının taşınması gereken önemli bir diğer özellik de güvenilirliktir. Bu aracın güvenilirliği gerçekleştirilen madde çözümlemesi ile ölçülmüştür (Ek 3).

Bu sınavda başarılı olan yaklaşık 120 kadar öğrenci altı sınıfa ayrıldıktan sonra bu sınıfların ikisi deney diğer ikisi ise kontrol grubu olarak belirlenirken her iki grubun denk olmasına dikkat edilmiştir. Bunu sağlamak amacıyla One-Way ANOVA sonuçlarına bakılmıştır (Ek 5).

Avrupa Birliği Ortak Dil Çerçevesi'ne göre B2 düzeyinde belirlenen konulara (Ek 6) dayalı olarak hem deney grubunu hem de kontrol grubunu oluşturan öğrencilerden birer yazılı metin oluşturmaları istenerek bu çalışmaya temel olacak veriler elde edilmiştir. Öğrenci yazarlardan belirlenen konuda yazılı metin oluşturmalarını istemek, hem uygulamanın başında hem de uygulamanın sonunda kullanılan veri toplama tekniğidir. Bu tekniğe dayalı olarak toplanan veriler, geliştirilen yanıt anahtarına göre değerlendirilmiştir. Bu ölçme aracı ve yanıt anahtarının geçerliliği ve güvenilirliği büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışmada içeriği oluşturup geliştirme, içeriği tutarlı bir şekilde düzenleyerek örneklerle destekleme, ve doğru anlatım şeklini seçme gibi yazılı metin üreten bir kişinin yürütmesi gereken metinsel eylemleri doğrudan değerlendirmeye

uygun olmaması nedeniyle çoktan seçmeli sınav tekniğinin kullanılmaması düşünülmüştür. Bir diğer ölçme yöntemi ise portfolyo olarak da adlandırılan ürün dosyasıdır. Fakat bu çalışmada, öğrencilerce hazır hale getirilen yazılı metin dosyasının değerlendirilmesi ve dosyasının oluşturulmasında geçen süre hesaba katılarak portfolyo yönteminin uygun olmayacağı kararına varılmıştır. Kaldı ki bu çalışmanın deneysel niteliği ve deseni gereği sonteste bakılması zorunluluğu, ürün dosyası seçeneğini olanaksız kılmıştır. Bu koşullar altında bütüncül değerlendirme şekline ya da çözümlemeli değerlendirmeye uygun bir aracının geliştirilmesi şart olmuştur.

Analitik olarak da bilinen çözümlemeli notlandırmanın, bütüncül notlandırmaya kıyasla, sınıf uygulamaları için daha uygun olması, öğrencilerin yazma becerileri hakkında daha elverişli bilgi sağlaması ve hepsinden önemlisi bütüncül notlandırmaya göre daha güvenilir olması bakımlarından çözümlemeli notlandırma ölçeklerinden beklenen niteliklere uygun bir ölçme aracı, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir (Hughes, 2003). Bu araç Ek 7’de gösterilmiştir.

Davranışların gerçekleştirilme düzeylerine göre notlandırmanın yapıldığı bir tür derecelendirme ölçeği olan çözümlemeli değerlendirme aracı geliştirmede dikkate alınacak koşul ve özellikler şu şekilde sıralanmıştır:

1. Ölçekte yer verilen nitelik ve gelişimler gözleme elverişli davranışlar şeklinde ifade edilmelidir;
2. Kullanılan ifade ve terimler açık, kesin ve yorum gerektirmeyecek nitelikte olmalıdır;
3. Nitelik ve öngörülen gelişimlerin sayısı elden geldiğince az tutulmalıdır;
4. Ölçeği kullanırken her nitelik bakımından öğrencinin davranışında yapılacak gözlem nesnel olmalıdır;
5. Çözümlemeli bir ölçme aracı hazırlanırken bireylerin uygun bir yazılı metin üretebilmeleri için yapmaları gereken olan davranışlar belirlenmelidir
6. Bu davranışlar ağırlık derecelerine göre sınıflandırılmalıdır (a.g.y.).

Davranışların Avrupa Birliği Ortak Dil Çerçevesi uyarınca belirlenmesiyle birlikte bu davranışları içeren bir değerlendirme aracı geliştirilmiştir. Geliştirilen bu aracının sağlıklı ölçme yapabilmesi için geçerliğinin sağlanması gerekmektedir. Daha önce de belirtildiği üzere, öğrencilerin bir alandaki değişkene bağlı olarak

gerçekleşen öğrenme düzeylerini tespit etmeyi hedefleyen başarı sınamalarında gereken geçerlik türü iç geçerlilik ya da kapsam geçerliliğidir. Bu kavram ölçme yapılacak alana ilişkin ölçme aracının ulaşılması gereken hedefleri ne denli kapsadığını içermekte olduğuyula ilgilidir (Ulper, 2008). Yani bu kavram ölçme aracının ilgili olduğu alanın içeriğini ne oranda yansıttığına işaret eder. Bu tür geçerlilik özellikle eğitimde kullanılan ve öğretme-öğrenme düzeyini belirlemeyi amaçlayan sınavlar için oldukça önemli taşır. Hazırlanan bu ölçme aracının iç geçerliliğinin yüksek olmasını sağlamak için konuyu uzmanlarla değerlendirmek ve alanyazındaki kaynakları taramak şarttır (Bulduk, 2003). Bu çalışmanın kuramsal dayanağı ile ilgili açıklamalara yer verirken atıfta bulunulan kaynaklar ve 212 kadar öğrenci tarafından yazılmış üçer ayrı metnin incelenerek değerlendirilmesi, iç geçerliliğin sağlanabilmesi için yapılması gereken eylemlerden kaynak taramaya karşılık gelmektedir.

Ölçme aracında, metin üretiminde (1) içeriğin aktarılması, (2) bağlantılılık ve anlamsal bütünlük, (3) sözcük ve (4) dilbilgisel yapılar davranışların sınıflandırılması için kullanılan dört alt başlık olmuştur. Davranışları belirlemenin ilk adımı olarak araştırmacı tarafından bir metnin yapısal özelliklerine ilişkin metnibilimsel kuram bilgileri temel alınmıştır. Belli ortak davranışlar tespit edilmiş ve iç geçerliliği sağlamanın bir yolu olarak alan uzmanlarının görüşlerine sunulup son biçimini almaları sağlanmıştır. Bu davranışların gözlenebilir ve ölçülebilir nitelikli olmaları dikkate alınarak öğrenci yazarlarca üretilen yazılı metinlerin değerlendirilmesi amacıyla çözümlemeli bir değerlendirme aracı tasarlanmıştır. Bu sayede, tasarlanan ölçme aracının içeriği, metnin özelliklerinin ölçülmesini sağlayacak davranışlardan oluşturulmuştur. İç geçerliği sağlanarak ortaya konan ölçme aracının (Ek 7) taşınması gereken diğer önemli bir özellik de güvenilirliktir.

Ölçülen herhangi bir özelliğin sabit kalması koşuluyla verilen ölçülerdeki oynama ve değişkenlik ile alakalı bir kavram olan güvenilirlik, bir ölçeğin bütün etkileri ne düzey ya da oranda bir değişmezlikle ölçtüğünün göstergesidir (Bulduk, 2003). Eğitimde kullanılacak olan bir ölçme aracının güvenilirliği söz konu olunca ölçme aracını oluşturan birimlerin ölçeğin tümüyle sağladığı tutarlılığa bakılır. Bir ölçeğin iç tutarlılık bakımından güvenilirliği birçok yolla ölçülebilir. Bir ölçeğin

güvenilirliğini belirlemek adına sıkça seçilen yöntemlerden biri de yargılayıcılar arası (=inter-rater) güvenilirliğe bakmaktır.

Geliştirilen ölçme aracı, öğrencilerin öntest için ürettikleri yazılı metinlerini değerlendirmede kullanılmadan önce, öğretmen ve akademisyenlerden oluşan altı kişilik bir okuyucu grubuna B2 düzeyinde olan toplamda 212 öğrenci tarafından yazılmış üçer metin değerlendirmeleri için sunulmuştur. Bu gruptan elde edilen veriler, SPSS 11.01 programına yüklenerek test güvenirliğine bakılmış ve 0,80 sayısal değeri elde edilmiştir (Ek 8). Bu sayısal değer alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanın bu değer nesnel bir ölçekte daha yüksek olabileceğini ama öznel bir boyutu olan yazılı üretim ölçmede bu sayısal değer kabul edilebilir ölçüler dahilinde olduğu ve öntest ve sontest verilerinin bu ölçekle değerlendirilebileceği yönünde olumlu görüş bildirmesinin ardından bu ölçek, öğrencilerce üretilen öntest metinlerinin değerlendirilmesinde kullanılması kararlaştırılmıştır.

DENEYSEL SÜREÇ VE VERİLERİN TOPLANMASI

Geliştirilen yeni öğretim izlencesi, deney grubuna haftada bir kez olmak üzere yedi hafta boyunca BDIÖ programı çerçevesinde uygulanmıştır. Oturumlar yaklaşık olarak yüz elliser dakika sürmüştür. Kontrol grubuna da aynı hafta içerisinde geleneksel yöneme göre öğretim etkinlikleri gerçekleştirilmiş ve bu eğitim haftada bir kez olmak üzere yedi hafta boyunca uygulanmıştır. Kontrol grubu oturumları da yaklaşık olarak yüz elliser dakika sürmüştür. Deney ve kontrol grubu ders saatlerinin ve bu ders saatlerinin haftalara göre dağılımı şu şekildedir: (a) Deney Grubu: 7 hafta 21 saat ve (b) Kontrol Grubu: 7 hafta 21 saat. Bu zaman zarfında katılımcı öğrencilere araştırma hakkında bilgi verilmeyerek deney ve kontrol grubundaki bireylerin birbirleriyle etkileşim içerisinde bulunmamaları sağlandı.

VERİ ÇÖZÜMLE TEKNİKLERİ

Katılımcı öğrencilerden elde edilen öntest ve sontest bulgularını istatistiksel açıdan değerlendirmek amacıyla ilk olarak hangi istatistiksel teknik ve yöneme başvurulacağı kararlaştırılmalıdır. Bu kararı verirken bazı istatistiksel teknikleri

kullanabilmek için gereken ön koşulların yerine getirilip getirilmediği ve koşullar sağlanıyorsa, ne düzeyde sağlandığına bakılır. Bu ön koşulların yerine getirilip getirilememesine bağlı olarak parametrik testler ya da parametrik olmayan testlerin seçilmesi durumu doğabilir. Bu çalışmada normal dağılıma uygunluk ve varyansların homojenliği önkoşullarının sağlanması nedeniyle parametrik testlerden biri kullanılmalıdır. Normal dağılıma uygunluk ön koşulunun sağlanmasının ardından desende 4 bağımlı değişken olduğu için ANOVA ile desen kategorik ve tekrarlı olduğu için Karışık Ölçümün birlikte kullanılması kararlaştırılmıştır.

Verilerin çözümlemesinde, verilerin normal dağılımlara uygunluğu Çarpıklık Katsayılarının hesaplanması ile belirlenmiş, Bilgisayar Destekli İngilizce Öğretimi (BDİÖ) yaklaşımı temel alınarak hazırlanan yazma öğretimi izlencesiyle yazma becerileri kazandırılmaya çalışılmış deney grubu ve geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol gruplarının başlangıçtaki genel İngilizce başarı düzeylerinin denkliliğini sınamak için “Tek yönlü varyans çözümlemesi (F-Testi)” kullanılmıştır. Deneysel süreç sonunda deneysel işlemin etkililiğini sınamak amacıyla “tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans çözümlemesi” yöntemi uygulanmıştır (Bonate, 2000; Büyüköztürk, 2007; Tabacknick ve Fidell, 2001).

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde öğrencilerden elde edilen öntest-sontest verilerini istatistiksel açıdan değerlendirmek için öncelikle hangi istatistik yöntem ve tekniklerinden yararlanıldığı açıklanmış ve bu işlemlerin sonuçlarına yer verilmiştir.

Çok boyutlu istatistik süreçleri birden çok bağımlı değişkenin eş zamanlı olarak ele alınabilmesini olanaklı kılmak amacıyla geliştirilmiştir. Tekrarlı ölçümler için tek faktörlü ANOVA çözümlemesi, “iki ya da daha çok ilişkili ölçüm setlerine ait ortalama puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder” (Büyüköztürk, 2005: 71). Hangi istatistik tekniklerinden yararlanılacağına karar verilirken birtakım istatistiksel teknikleri uygulayabilmek için gereken ön koşulların sağlanıp sağlanmadığına bakılmıştır. Bu ön koşulların sağlanıp sağlanmamasına göre de ya parametrik testler ya da nonparametrik testlerin kullanılması gerekmektedir.

İlişkili ölçümlerde ANOVA'nın belli başlı varsayımları şunlardır: (a) Bağımlı değişken en az aralık ölçeğindedir (b) bağımlı değişken süreklidir; (c) bağımlı değişkene ait puanlar, grupları içi faktörünün her bir düzeyi için evrende normal bir dağılım gösterir; (ç) fark puanları evrende normal ve çok değişkenli bir dağılım gösterir; (d) grupları içi faktörün her hangi iki düzeyi için hesaplanan fark puanlarının evrendeki varyansları eşittir, ve (e) bir denek için hesaplanan fark puanı, diğer denekler için hesaplanan fark puanlarından bağımsızdır (a.g.y.).

Verilerin her bir boyutta normal dağılım gösterip göstermediği ve varyanslarının eşit olup olmadığı Kolmogorov-Smirnov Z ile Normallik Testi sonuçlarına bakılarak anlaşılabilir fakat örneklemin yeterince büyük olmaması nedeniyle bu ölçümlerde sonuçlar normal çıkmamıştır. Bu durumda seçilebilecek birkaç yöntem vardır ve bunlardan biri olarak Çarpıklık Katsayılarının incelenmesi yeğlenmiştir.

Bu çalışmada normal dağılıma uygunluk ve varyansların homojenliği önkoşulunun sağlanması nedeniyle parametrik testlerden biri kullanılmıştır. Deneklerin bir bağımlı değişkene ilişkin tekrarlı ölçümler faktörünün her bir düzeyinde ölçüldüğü gruplariçi desenler bu tür çözümlemenin kullanılabildiği bir çalışmadır. Deneysel süreç sonunda deneysel işlemin etkililiğini sınamak amacıyla “tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans çözümlemesi” yöntemi uygulanmıştır (Bonate, 2000; Büyüköztürk, 2007; Tabacknick ve Fidell, 2001).

Deney ve Kontrol Grubuna göre Öntest ve Sontest Puanlarının Normallik varsayımına İlişkin Bulguları

Sürekli değişkenlerden elde edilen puanların normal dağılıma sahip olup olmadıklarına ilişkin değişik yöntemler bulunmakla birlikte bu çalışmada puanların çarpıklık katsayısının +1 ve -1 sınırları arasında olup olmadığı kontrol edilmiştir. Tablo 1’de de görülebileceği gibi kritik değerlerin dışında bir çarpıklık katsayısı elde edilmediği için söz konusu ölçümler için normallik varsayımının karşılandığı söylenebilmektedir.

Tablo 5
Öntest ve Sontest Puanlarının Normallik Varsayımına İlişkin Bulgular

	Çarpıklık Katsayısı	
	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Öntest Yazma İçeriği	-0.16	-0.41
Öntest Yapısal ve Anlamsal Bütünlük	-0.43	-0.49
Öntest Sözcük	0.43	-0.15
Öntest Dilbilgisi	0.69	-0.61
Öntest Toplam	-0.41	0.11
Sontest Yazma İçeriği	-0.71	-0.44
Sontest Yapısal ve Anlamsal Bütünlük	0.06	-0.38
Sontest Sözcük	0.28	-0.01
Sontest Dilbilgisi	-0.05	0.11
Sontest Toplam	-0.11	0.27

Deney ve Kontrol Grubuna göre Öntest ve Sontest Puanlarının Varyans Homojenliği varsayımına İlişkin Levene Testi Bulguları

Varyansların homojenliği Levene testi ile incelendiğinde, anlamlılık düzeylerinin $p > .05$ olduğu görülecektir. Sürekli değişkenlerden elde edilen öntest ve sontest puanlarının varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

Tablo 6
Öntest ve Sontest Puanlarının Varyans Homojenliği Varsayımına İlişkin Levene Testi Bulguları

	Öntest		Sontest	
	F değeri	p	F değeri	p
Yazma İçeriği	1.89	0.17	1.99	0.16
Yapısal ve Anlamsal Bütünlük	2.21	0.11	0.33	0.57
Sözcük	3.09	0.07	3.01	0.09
Dilbilgisi	1.66	0.18	0.56	0.41
Toplam	0.89	0.39	1.16	0.29

Deney ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Sonuçları Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Verilen eğitimin öğrencilerin hedef dil başarı düzeylerini gösteren yazma puanları üzerindeki etkisini inceleyebilmek amacıyla 2 (deney, kontrol) x 2 (öntest, sontest) son faktörde tekrarlı ölçümler için varyans çözümlemesi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının toplam yazma puan ortalamalarının karşılaştırılmasına yönelik tekrarlanmış ölçümler için varyans çözümleme sonuçları şu şekildedir:

Tablo 7
Deney ve Kontrol Gruplarının Toplam Yazma Puan Ortalamalarının
Karşılaştırılmasına Dönük Tekrarlanmış Ölçümler İçin Varyans Çözümlemesi
Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Deneklerarası	830.50	64			
Grup (Birey/Grup)	40.13	1	40.13	3.20	0.079
Hata	790.37	63	12.55		
Denekleriçi	1227.51	65			
Ölçüm (Öntest- Sontest)	507.28	1	507.28	52.26	0.000
Ölçüm*Grup	108.82	1	108.82	11.21	0.001
Hata	611.49	63	9.71		
Toplam	2058.01	129			

Yapılan çözümleme sonucunda eğitim değişkeninin ana etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F(1,63) = 52.26$, $\eta^2 = .45$, $p < .01$). Katılımcıların sontest puanları öntest puanlarından anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Bu durum yorum ve öneriler bölümünde ele alınmıştır. Yapılan ikili karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi sonuçlarına göre öğrencilerin sontest puanlarının öntest puanlarından anlamlı olarak yüksek olduğu görülmüştür (μ sontest – μ öntest = 3.95, $p < .01$).

Tablo 8
Deney ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Sonuçları Ortalamalarına İlişkin Bulgular

	Kontrol Ortalama	Kontrol Standart Sapma	Deney Ortalama	Deney Standart Sapma
Denek-içi Faktörler				
Öntest	10,88	2,27	7,94	3,91
Sontest	13,00	3,88	13,72	3,01

Ayrıca ‘deneysel uygulama x grup etkileşim’ etkisi de istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F(1,63) = (F(1, 63) = 11.21, \eta^2 = .15, p < .01)$). Eğitimi alan deney grubundaki katılımcılar, kontrol grubundakilere göre yazma ortalamaları bakımından anlamlı olarak daha yüksek puan almışlardır. Bu durum da yorum ve öneriler bölümünde ele alınmıştır.

Deney ve Kontrol Grubunun Yazma İçeriği Öntest ve Sontest Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının yazma içeriği puan ortalamalarının karşılaştırılmasına yönelik tekrarlanmış ölçümler için varyans çözümlemesi sonuçları şu şekildedir:

Tablo 9
Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma İçeriği Puan Ortalamalarının
Karşılaştırılmasına Dönük Tekrarlanmış Ölçümler İçin Varyans Çözümlemesi
Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Deneklerarası	78.3	64			
Grup (Birey/Grup)	0.73	1	0.73	0.60	0.44
Hata	77.29	63	1.22		
Denekleriçi	122.37	65			
Ölçüm (Öntest- Sontest)	40.26	1	40.26	32.51	0.000
Ölçüm*Grup	4.10	1	4.10	3.31	0.073
Hata	78.01	63	1.23		
Toplam	200.67	129			

“Öğrencilerin yabancı dilde yazarken içeriği aktarma başarı düzeyleri, BDİÖ öncesi ve sonrası nasıldır?” sorusunun cevabını bulmak amacıyla yapılan çözümleme sonucunda eğitim değişkeni istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F(1,63) = 32.51$, $\eta^2 = .34$, $p < .01$). Katılımcıların sontest puanları öntest puanlarından anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Yapılan ikili karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi sonuçlarına göre öğrencilerin yazma içeriği sontest puanlarının öntest puanlarından anlamlı olarak yüksek olduğu görülmüştür (μ sontest – μ öntest = 1.11, $p < .01$).

Tablo 10
Deney ve Kontrol Grubunun Yazma İçeriği Öntest ve Sontest Sonuçlarına İlişkin Bulgular

	Kontrol Ortalama	Kontrol Standart Sapma	Deney Ortalama	Deney Standart Sapma
Denek-içi Faktörler				
Öntest	2,82	0,73	2,31	1,31
Sontest	3,82	1,07	3,90	1,24

“Öğrencilerin yabancı dilde yazarken içeriği aktarma başarı düzeyleri, BDİÖ öncesi ve sonrası anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusunun cevabını bulmak amacıyla yapılan çözümlemede ‘deneysel uygulama x grup etkileşim’ etkisi ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F(1,63) = 3.32$, $\eta^2 = .05$, $p < .05$). Eğitimi alan deney grubundaki katılımcılar, kontrol grubundakilere göre yazma içeriği bakımından anlamlı olarak daha yüksek puan almamışlardır.

Öğrencilerin metnin içeriğini yabancı dilde oluşturmama sorunlarını aşmak adına öğrencilere çeviri tekniklerinin gösterilmesi sonrasında yazılan sontest metinleri göstermektedir ki bu teknikleri kullanan öğrencilerin çoğu, önceki durumlarına göre metni geliştirme bakımından önemli gelişmeler sergilemişlerdir ancak benzer gelişmeler klasik eğitimi alan öğrencilerde de gözlenmiştir. Bu durum da yorum ve öneriler bölümünde ele alınmıştır. Öğrencilerin metnin içeriğini yabancı dilde oluşturmama sorunlarını aşmak adına öğrencilere çeviri tekniklerinin gösterilmesi sonrasında yazılan sontest metinleri göstermektedir ki bu teknikleri kullanan öğrencilerin pek çoğu, kendilerinden beklenen şekilde içerik unsurlarını başarıyla kullanmışlar, aktarmak istedikleri mesajı okuyucuya daha açık ve doğal bir ifade ile sunmuşlar ve kendilerinden beklenen uzunlukta yazmakta daha az zorluk yaşamışlardır. Benzer bir ilerleme klasik eğitimi alan öğrencilerde de gözlenmiştir. Bu durum yorum ve öneriler bölümünde ele alınmıştır.

Deney ve Kontrol Grubunun Yapısal ve Anlamsal Bütünlük Öntest ve Sontest Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının yapısal ve anlamsal bütünlük puan ortalamalarının karşılaştırılmasına yönelik tekrarlanmış ölçümler için varyans çözümleme sonuçları şu şekildedir:

Tablo 11
Deney ve Kontrol Gruplarının Yapısal ve Anlamsal Bütünlük Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Dönük Tekrarlanmış Ölçümler İçin Varyans Çözümleme Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Deneklerarası	65.73	64			
Grup (Birey/Grup)	3.76	1	3.76	3.82	0.055
Hata	61.97	63	0.98		
Denekleriçi	82.35	65			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	28.04	1	28.04	35.67	0.000
Ölçüm*Grup	4.78	1	4.78	6.08	0.016
Hata	49.53	63	0.79		
Toplam	148.08	129			

“Öğrencilerin yabancı dilde yazarken bağlantılılık ve anlamsal bütünlük sağlama başarı düzeyleri, BDİÖ öncesi ve sonrası nasıldır?” sorusunun cevabını bulmak amacıyla yapılan çözümleme sonucunda eğitim değişkeninin ana etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F(1,63) = 35,67$, $\eta^2 = .36$, $p < .01$). Katılımcıların sontest puanları öntest puanlarından anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Yapılan ikili karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi sonuçlarına göre öğrencilerin yapısal ve anlamsal bütünlük sontest puanlarının öntest puanlarından anlamlı olarak yüksek olduğu görülmüştür (μ sontest – μ öntest = .93, $p < .01$).

Tablo 12
Deney ve Kontrol Grubunun Yapısal ve Anlamsal Bütünlük Öntest ve Sontest
Sonuçlarına İlişkin Bulgular

	Kontrol Ortalama	Kontrol Standart Sapma	Deney Ortalama	Deney Standart Sapma
Denek-içi Faktörler				
Öntest	2,85	0,67	2,13	1,07
Sontest	3,39	1,06	3,44	0,91

“Öğrencilerin yabancı dilde yazarken bağlantılılık ve anlamsal bütünlük sağlama başarı düzeyleri, BDİÖ öncesi ve sonrası anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusunun cevabını bulmak amacıyla yapılan çözümlemede ‘deneysel uygulama x grup etkileşim’ etkisi de istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F(1, 63) = 6,07$, $\eta^2 = .09$, $p < .05$). Eğitimi alan deney grubundaki katılımcılar, kontrol grubundakilere göre yapısal ve anlamsal bütünlük bakımından anlamlı olarak daha yüksek puan almışlardır.

Öğrencilerin yabancı dildeki metinlerin yapısal ve anlamsal bütünlüğünü sağlamadaki sorunlarını aşmak adına öğrencilere çeviri tekniklerinin gösterilmesi sonrasında yazılan sontest metinleri göstermektedir ki bu teknikleri kullanan öğrencilerin pek çoğu, önceki durumlarına göre metni geliştirme bakımından önemli gelişmeler göstermiştir. Öğrencilerin yabancı dildeki metinlerin yapısal ve anlamsal bütünlüğünü sağlamadaki sorunlarını aşmak adına öğrencilere çeviri tekniklerinin gösterilmesi sonrasında yazılan sontest metinleri göstermektedir ki bu teknikleri kullanan öğrencilerin pek çoğu, bağdaşık tümce yapıları ve bağlaçlar üzerinde daha fazla beceriye sahip olmuşlar, karmaşık tümce yapılarına daha sıkça yeltenmişler, bu girişimlerini daha başarılı sonuçlandırmışlar ve fikirlerini aktardıkları akış ile okuyucularına yardımcı olmaya çalışmışlardır. Bu durum da yorum ve öneriler bölümünde ele alınmıştır.

Deney ve Kontrol Grubunun Sözcük Öntest ve Sontest Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının sözcük puan ortalamalarının karşılaştırılmasına yönelik tekrarlanmış ölçümler için varyans çözümleme sonuçları şu şekildedir:

Tablo 13
Deney ve Kontrol Gruplarının Sözcük Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Dönük Tekrarlanmış Ölçümler İçin Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Deneklerarası	65.11	64			
Grup (Birey/Grup)	3.55	1	3.55	3.63	0.061
Hata	61.56	63	0.98		
Denekleriçi	101.2	65			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	39.48	1	39.48	51.72	0.000
Ölçüm*Grup	13.63	1	13.63	17.86	0.000
Hata	48.09	63	0.76		
Toplam	166.31	129			

“Öğrencilerin yabancı dilde yazarken sözcüksel başarı düzeyleri, BDİÖ öncesi ve sonrası nasıldır?” sorusunun cevabını bulmak amacıyla yapılan çözümleme sonucunda eğitim değişkeninin ana etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F(1,63) = 51,72$, $\eta^2 = .45$, $p < .01$). Katılımcıların sontest puanları öntest puanlarından anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Yapılan ikili karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi sonuçlarına göre öğrencilerin sözcük sontest puanlarının öntest puanlarından anlamlı olarak yüksek olduğu görülmüştür (μ sontest – μ öntest = 1.10, $p < .01$).

Tablo 14
Deney ve Kontrol Grubunun Sözcük Öntest ve Sontest Sonuçlarına İlişkin Bulgular

	Kontrol Ortalama	Kontrol Standart Sapma	Deney Ortalama	Deney Standart Sapma
Denek-içi Faktörler				
Öntest	2,70	0,68	1,72	1,05
Sontest	3,15	1,09	3,47	0,84

“Öğrencilerin yabancı dilde yazarken sözcüksel başarı düzeyleri, BDİÖ öncesi ve sonrası anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusunun cevabını bulmak amacıyla yapılan çözümlemede ‘deneysel uygulama x grup etkileşim’ etkisi de istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F(1, 63) = 17,86$, $\eta^2 = .22$, $p < .01$). Eğitimi alan deney grubundaki katılımcılar, kontrol grubundakilere göre sözcük başarı puanı bakımından anlamlı olarak daha yüksek puan almışlardır.

Öğrencilerin yabancı dildeki metinlerin sözcüksel uygunluğunu sağlamadaki sorunlarını aşmak adına öğrencilere çeviri tekniklerinin gösterilmesi sonrasında yazılan sontest metinleri göstermektedir ki bu teknikleri kullanan öğrencilerin pek çoğu, önceki durumlarına göre metni geliştirme bakımından önemli gelişmeler göstermiştir. Öğrencilerin yabancı dildeki metinlerin sözcüksel uygunluğunu sağlamadaki sorunlarını aşmak adına öğrencilere çeviri tekniklerinin gösterilmesi sonrasında yazılan sontest metinleri göstermektedir ki bu teknikleri kullanan öğrencilerin pek çoğu, yaptıkları az sayıdaki hatayla iletişimin aksamamasını sağlamışlar ve resmi ve resmi olmayan dil kullanımları arasında daha doğru seçimlerde bulunurken yeterli sözcük çeşitliliği sergilemişlerdir. Bu durum da yorum ve öneriler bölümünde ele alınmıştır.

Deney ve Kontrol Grubunun Dilbilgisi Öntest ve Sontest Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının dilbilgisi puan ortalamalarının karşılaştırılmasına yönelik tekrarlanmış ölçümler için varyans çözümleme sonuçları şu şekildedir:

Tablo 15
Deney ve Kontrol Gruplarının Dilbilgisi Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Dönük Tekrarlanmış Ölçümler İçin Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Deneklerarası	57.13	64			
Grup (Birey/Grup)	2.75	1	2.75	3.18	0.079
Hata	54.38	63	0.86		
Denekleriçi	69.35	65			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	21.15	1	21.15	31.87	0.000
Ölçüm*Grup	6.38	1	6.38	9.61	0.003
Hata	41.82	63	0.66		
Toplam	126.48	129			

“Öğrencilerin yabancı dilde yazarken dilbilgisel başarı düzeyleri, BDİÖ öncesi ve sonrası nasıldır?” sorusunun cevabını bulmak amacıyla Yapılan çözümleme sonucunda eğitim değişkeninin ana etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F(1,63) = 31.87$, $\eta^2 = .36$, $p < .01$). Katılımcıların sontest puanları öntest puanlarından anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Yapılan ikili karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi sonuçlarına göre öğrencilerin dilbilgisi sontest puanlarının öntest puanlarından anlamlı olarak yüksek olduğu görülmüştür (μ sontest – μ öntest = .81, $p < .01$).

Tablo 16
Deney ve Kontrol Grubunun Dilbilgisi Öntest ve Sontest Sonuçlarına İlişkin Bulgular

	Kontrol Ortalama	Kontrol Standart Sapma	Deney Ortalama	Deney Standart Sapma
Denek-içi Faktörler				
Öntest	2,52	0,57	1,78	0,97
Sontest	2,88	1,11	3,03	0,74

“Öğrencilerin yabancı dilde yazarken dilbilgisel başarı düzeyleri, BDİÖ öncesi ve sonrası anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusunun cevabını bulmak amacıyla yapılan çözümlemede ‘deneysel uygulama x grup etkileşim’ etkisi de istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F(1, 63) = 9,61$, $\eta^2 = .13$, $p < .01$). Eğitimi alan deney grubundaki katılımcılar, kontrol grubundakilere göre sözcük başarı puanı bakımından anlamlı olarak daha yüksek puan almışlardır.

Öğrencilerin yabancı dildeki metinlerin dilbilgisel uygunluğunu sağlamadaki sorunları aşmak adına öğrencilere çeviri tekniklerinin gösterilmesi sonrasında yazılan sontest metinleri göstermektedir ki bu teknikleri kullanan öğrencilerin pek çoğu, önceki durumlarına göre çeşitlilik ve doğru kullanım bakımından önemli ilerlemeler sağlamışlardır. Öğrencilerin yabancı dildeki metinlerin dilbilgisel uygunluğu sağlamadaki sorunlarını aşmak adına öğrencilere çeviri tekniklerinin gösterilmesi sonrasında yazılan sontest metinleri göstermektedir ki bu teknikleri kullanan öğrencilerin pek çoğu, daha geniş bir dilbilgisel çeşitlilik sayesinde aktarmak istedikleri mesajda kısıtlamaya gitme ihtiyacını daha az duymuşlar ve istikrarlı bir şekilde dilsel doğruluklarını korumuşlardır. Bu durum da yorum ve öneriler bölümünde ele alınmıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde metin üretimindeki bilişsel süreçler ve ölçme aracının işleyişi açıklandıktan sonra sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

Yazılı metin üretimi, birden çok aşamada gerçekleşen bilişsel bir işlemdir. Bu bilişsel işlemin dört aşaması vardır. Süreçteki ilk aşama sözcüksel düzeydir kendini gösterir. Bu düzeyde, metni üreten bireyler sözlüksel birimleri yapılandırır. Ardından gelen ikinci aşama tümcelerle ilgili düzeydir. Bu düzeyde ise dilin sözdizimsel ve dilbilgisel kurallarına göre sözcükler metin üreticileri tarafından bir araya getirilirler. Üçüncü aşamada, bir önceki aşamada oluşturulan tümceler birleştirilip metnin bütünü belirir. Bunun ardından sürecin son aşaması gerçekleşir. Dördüncü ve son aşamada aktarılacak istenen içerik okuyucu üzerinde arzu edilen etkiyi bırakacak şekilde ortaya çıkar (Ulper, 2008).

Yazılı metin üretiminin bu dört aşaması, denenceler biçiminde bu tezde ifade bulmuştur. “Öğrencilerin yabancı dilde yazarken içeriği aktarma başarı düzeylerinde, BDİÖ programının uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında içeriği aktarma başarı düzeyleri puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır” biçiminde ifade edilen birinci denence ile bütünsel düzeye, yani dördüncü ve son bilişsel düzey olan okuyucu üzerinde arzu edilen etkiyi bırakmaya işaret edilmektedir.

“Öğrencilerin yabancı dilde yazarken bağlantılılık ve anlamsal bütünlük sağlama başarı düzeylerinde, BDİÖ programının uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında bağlantılılık ve anlamsal bütünlük başarı düzeyleri puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark

vardır” biçiminde ifade edilen ikinci denence ile üçüncü bilişsel aşamaya, yani tümceleri birleştirerek bütüncül anlamda metin üretmeye işaret edilmektedir.

“Öğrencilerin yabancı dilde yazarken sözcüksel başarı düzeylerinde, BDİÖ programının uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında sözcüksel başarı düzeyleri puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır” biçiminde ifade edilen üçüncü denence ile birinci bilişsel aşamaya, yani sözcüksel düzeye işaret edilmektedir.

Son olarak, “öğrencilerin yabancı dilde yazarken dilbilgisel başarı düzeylerinde, BDİÖ programının uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında dilbilgisel başarı düzeyleri puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır” biçiminde ifade edilen dördüncü denence ile ikinci bilişsel aşamaya, yani bireylerin sözlüksel birimleri dilin sözdizimsel kurallarına göre birleştirerek uygun tümceler yapabilmelerine işaret edilmektedir. Bu duruma görsel olarak açıklık getirmek amacıyla Şekil 2’de ölçme aracı, deneceler ve metin üretim aşamaları birlikte gösterilmiştir.

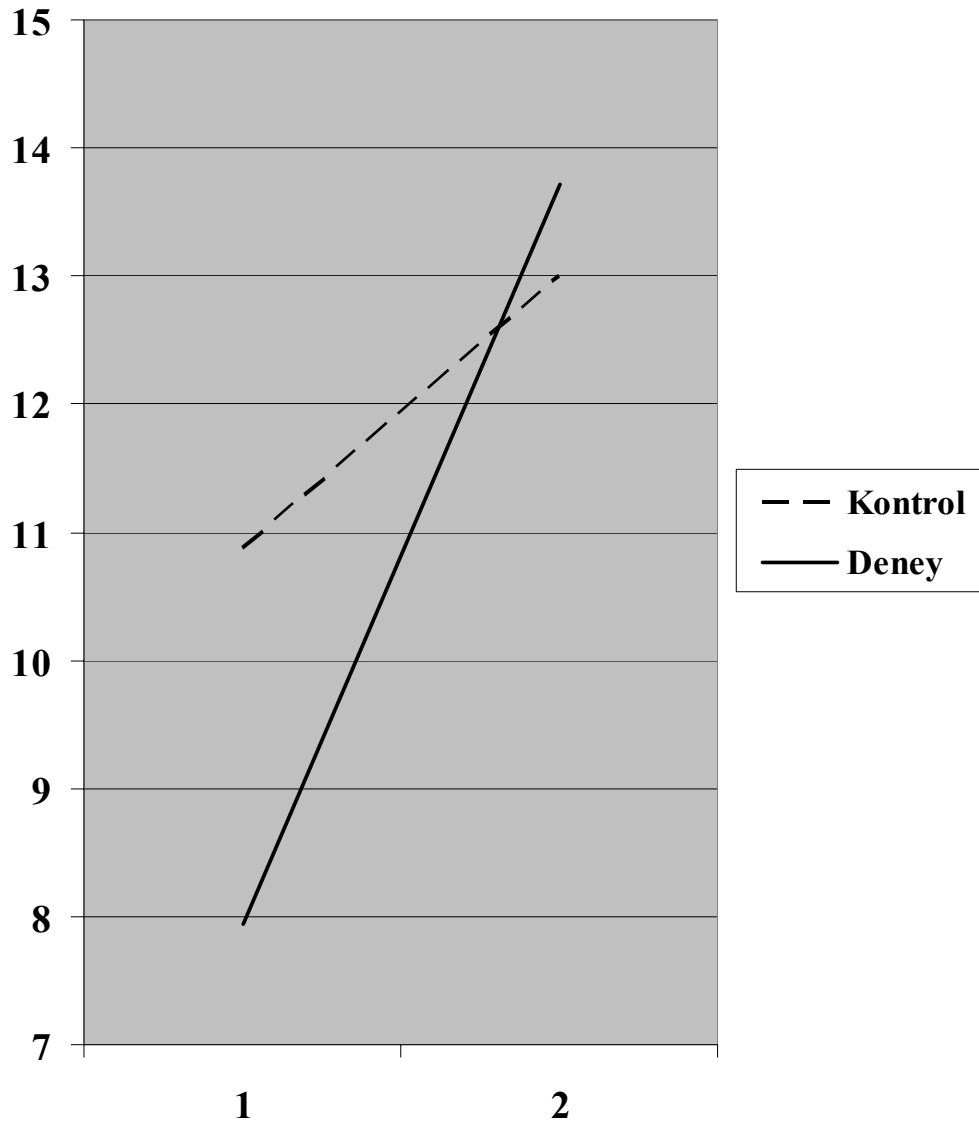
Tablo 17
Ölçme Aracı, Denenceler ve Metin Üretim Aşamaları

Ölçme Aracı	Başarı Tanımı	Denenceler	Metin Üretim aşamaları
İÇERİK - İçerik Aktarımı - Uzunluk - Okuyucu - Üzerindeki Etki	Bütün içerik unsurları başarıyla ele alınmış. Mesaj okuyucuya tamamen ve açıkça iletilirken doğal bir dil kullanılmış ve sosyal mesafeye uygun dil seçilmiş. Uzunluk belirtilen sınırlar dahilinde (+ 10% aşabilir)	Öğrencilerin yabancı dilde yazarken içeriği aktarma başarı düzeyleri, BDİÖ programının uygulandığı deney grubunda daha yüksek olacaktır.	Dördüncü aşama (Bütünsel düzey)
YAPISAL VE ANLAMSAL BÜTÜNLÜK - Organizasyon - Akıcılık - Bağlaçlar	Bağdaşık tümce ve bağlaçlar üzerinde iyi kontrol. Karmaşık tümce yapılarına yeltenilmiş ve genellikle başarılı kurulmuş. Fikirlerin akışı okumayı kolaylaştırır.	Öğrencilerin yabancı dilde yazarken bağlantılılık ve anlamsal bütünlük sağlama başarı düzeyleri, BDİÖ programının uygulandığı deney grubunda daha yüksek olacaktır.	Üçüncü aşama (tümce düzeyi)
SÖZCÜK - Uygunluk - Çeşitlilik - Doğru kullanım	Yazma görevi için uygun ve yeterli çeşitlilik düzeyi. İletişimi azaltmayacak düzeyde sadece küçük hatalar sürtme veya risk alma/isteklilikten kaynaklanabilir. Geniş sözcük çeşitliliği. Resmi/resmi olmayan sözcük seçimi uygun olarak yapılmış.	Öğrencilerin yabancı dilde yazarken sözcüksel başarı düzeyleri, BDİÖ programının uygulandığı deney grubunda sözcüksel başarı düzeyleri daha yüksek olacaktır.	Birinci aşama (sözcüksel düzey)
DİLBİLGİSEL YAPILAR - Çeşitlilik - Doğru kullanım	Geniş bir dilbilgisel çeşitlilik öğrencinin söylemek istediğini aktarırken kendini kısıtlamadan uygun tarzı kullanmasını olası kılıyor. Dilbilgisel doğruluk istikrarlı bir şekilde sürdürülüyor.	Öğrencilerin yabancı dilde yazarken dilbilgisel başarı düzeyleri, BDİÖ programının uygulandığı deney grubunda dilbilgisel başarı düzeyleri daha yüksek olacaktır.	İkinci aşama (sözdizimsel düzey)

Bu tezde kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilere sunulan eğitim ortamında temelde ürün merkezli bir yazma öğretimi uygulanmıştır. Süreç merkezli yazma öğretiminin aksine, üren merkezli yazmada, örnek okumalar incelenir ve tekil üretim görevleri tekrarlanır (Campbell, 1998). Bu uygulamada, izlenceye göre sırası gelen konuda belli bir ders saati içinde yazılı metin üretilir ve bu zaman içerisinde üretilen yazı, sonlandırılmış bir metin olarak kabul edilir ve düzeltmeye gidilmez ya da yeniden yazılmaz.

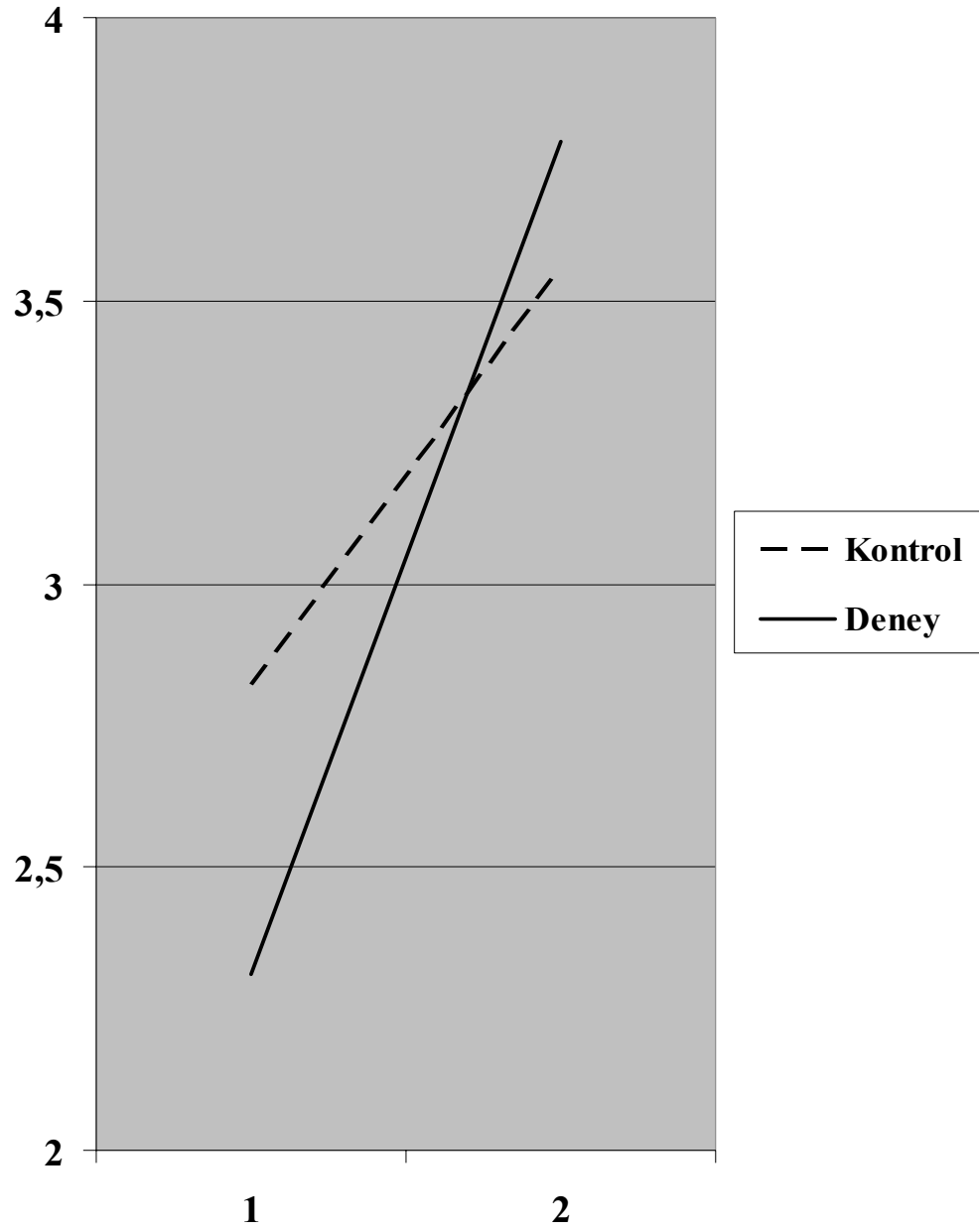
Ders öncesinde öntest ve 7 haftalık ders süreci sonrasında sontest şeklinde üretilen metinler öğretmenler tarafından değerlendirmeye tabi tutulmuş ve bu değerlendirmede de içerik aktarımı, yapısal ve anlamsal bütünlük, sözcük ve dilbilgisi özelliklere bakılmıştır. Bu tezin deney grubunu oluşturan öğrencilerin yer aldığı eğitim ortamında etkinlikler, BDİÖ yaklaşımına göre düzenlenmiş ve bir izlence haline getirilmiştir. Diğer bir deyişle bu etkinlikler izlencesi, yazılı metin üretimi sürecinde BDİÖ temel alınarak düzenlenmiştir. Oluşturulan bu izlencenin uygulanmasıyla “öğrencilerin yabancı dilde yazma başarı düzeyleri, BDİÖ öncesi ve sonrası, anlamlı farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilen araştırma probleminin ve bu problemin alt problemlerini yansıtan denencelerin doğrulanıp doğrulanmayacağı sorgulanmıştır. Bu sorgulama sonucunda anlamlı farklılık olduğuna ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Bu şekilde yapılan değerlendirmeler neticesinde Şekil 3’te gösterilen genel sonuç elde edilmiştir. Şekil 3’te de gösterildiği üzere, deney grubu ve kontrol grubu karşılaştırıldığında, deney grubundaki öğrencilerin genel puanların anlamlı düzeyde arttığı saptanmıştır.

Deney ve kontrol grubunun öntestte aynı düzeyde başlamaları daha arzu edilen bir durumdur. Bunu sağlamak amacıyla bu çalışmada gruplar oluşturulurken öğrencilerin girdikleri Düzey tespit sınav sonuçları incelenmiş ve öğrenciler iki denk grubu ayrılmıştır. Fakat bu denklik yazma becerilerinde kendini arzu edilen düzeyde yansıtmamış ve öntestte kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisi bakımından az da olsa daha iyi durumda oldukları gözlemlenmiştir.

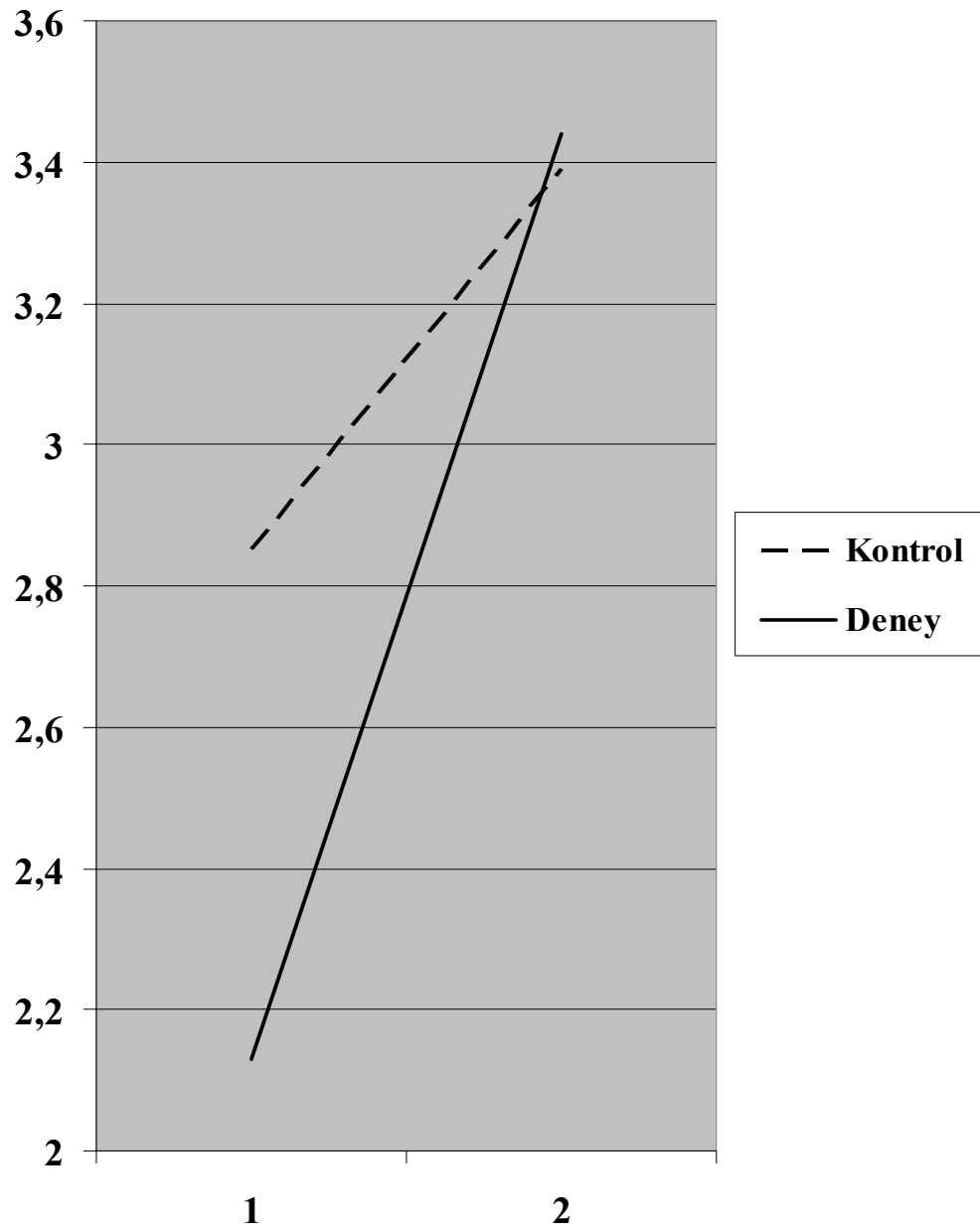


Şekil 2. Deney ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Sonuçları Ortalamaları

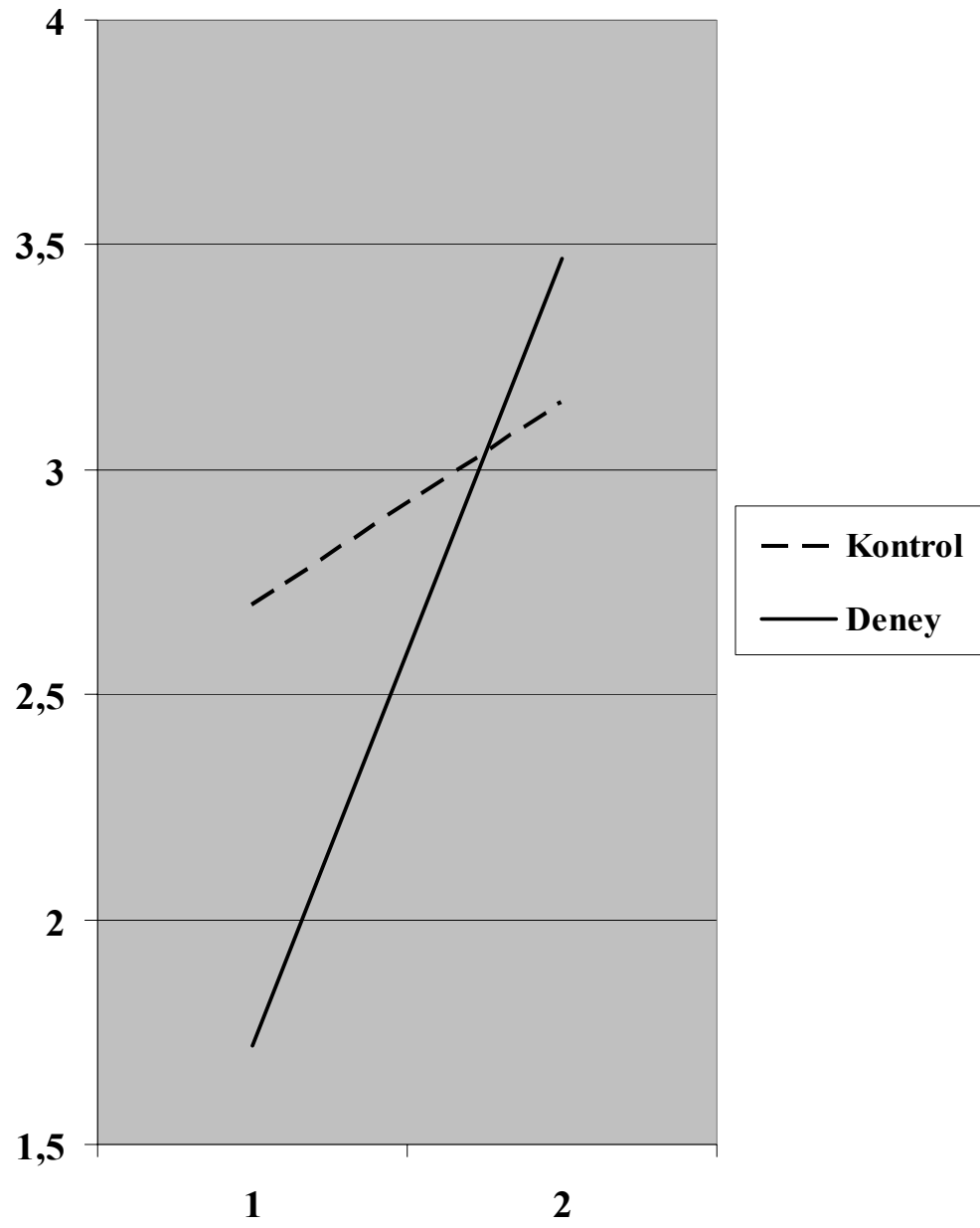
Şekil 4, 5, 6 ve 7’de sırasıyla öğrencilerin içerik, yapısal ve anlamsal bütünlük, sözcük ve dilbilgisel yapılar bakımından değerlendirilmesi sonucunda elde edilen veriler gösterilmiştir.



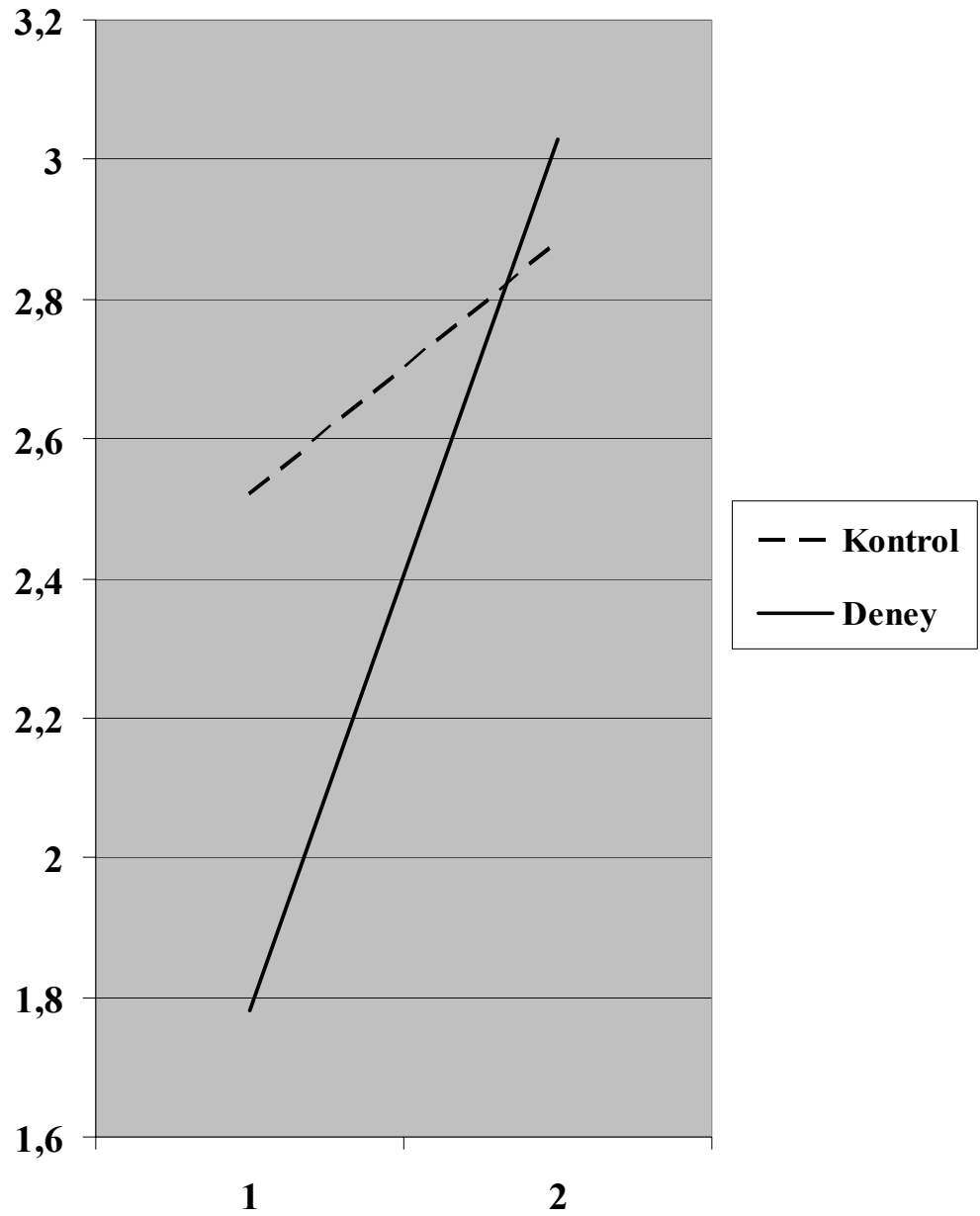
Şekil 3. Deney ve Kontrol Grubunun Yazma İçeriği Öntest ve Sontest Sonuçları



Şekil 4. Deney ve Kontrol Grubunun Yapısal ve Anlamsal Bütünlük Öntest ve Sontest Sonuçları



Şekil 5. Deney ve Kontrol Grubunun Sözcük Öntest ve Sontest Sonuçları



Şekil 6. Deney ve Kontrol Grubunun Dilbilgisi Öntest ve Sontest Sonuçları

Bulgular bölümünde de belirtildiği gibi, kontrol ve deney grubu öğrencilerinin öntest puanlarının sontest puanları ile karşılaştırılmasından elde edilen sonuçlar her iki grubun da anlamlı ilerleme kaydettiğini ve eğitim değişkeninin ana

etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir. Kontrol grubu ile deney grubu öğrencileri karşılaştırıldığı zaman elde edilen sonuçlar deney grubu öğrencilerinin yapısal ve anlamsal bütünlük, sözcük ve dilbilgisi düzeylerinde kontrol grubundan daha başarılı olduklarını ortaya koyarken deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerinden içeriği aktarma bakımında sınıfta anlamlı oranda daha iyi olmadıkları görülmüştür.

Özetle, kontrol grubunun aksine, deney grubu öğrencilerinin verilen uygulamanın ardından sınav puanları göstermektedir ki bu öğrencilerin sözcüksel düzeyden, dilbilgisel ve metinsel düzeye kadar üç bilişsel aşamada yapılan uygulama sayesinde daha başarılı oldukları görülmektedir. İçeriğin başarıyla aktarılmasında ve okuyucuda olumlu etki bırakılmasında verilen uygulama ile klasik eğitim arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Diğer bir deyişle kontrol grubu öğrencileri, metnin içeriğini oluştururken bütün içerik unsurları kullanmak, mesajı okuyucuya açıkça iletilirken doğal bir dil kullanılmak ve sosyal mesafeye uygun dil seçilmek için BİÖ temelli çeviri eğitimine gereksinim duymamışlardır.

Tartışma

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kendi içlerindeki gelişimlerini gösteren fark puanları karşılaştırılmış ve bu fark puanları bakımından deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre içerik aktarımı hariç tüm aşamalarda daha başarılı oldukları görülmüştür.

Verilen eğitime bağlı olarak öğrencilerin yabancı dilde yazarken içerik aktarma başarı düzeyleri BİÖ öncesi ve sonrası anlamlı fark gösterirken deney ve kontrol gruplarının yabancı dilde yazarken içeriği aktarma başarı düzeyleri, BİÖ öncesi ve sonrası anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bakımdan yazma uygulamalarında öğrencilerin içerik aktarmalarına, doğru uzunlukta yazmalarına ve okuyucu üzerinde olumlu etki bırakmalarına olanak sağlayacak çeviri tekniklerine yer verilmesinde bir sakınca yoktur. Öğrenciler çevirilerini interneti bir bütünce olarak kullanmak kaydıyla arama motorlarına girmişler ve örnek tümcelerle karşılaştırmışlardır. Bu uygulama çeviri eyleminin sınıfta kullanılmasının doğurabileceği olumsuz sonuçların önüne geçmede etkili olmuştur.

Verilen eğitime bağlı olarak öğrencilerin yabancı dilde yazarken bağlantılılık ve anlamsal bütünlük sağlama başarı düzeyleri, BDIÖ öncesi ve sonrası anlamlı fark gösterir. Ayrıca, deney ve kontrol gruplarının yabancı dilde yazarken bağlantılılık ve anlamsal bütünlük sağlama başarı düzeyleri, BDIÖ öncesi ve sonrası da farklılaşmaktadır. Bu bakımdan yazma uygulamalarında öğrencilerin organizasyon sağlamalarına, akıcı yazmalarına ve bağlaç kullanmalarına olanak sağlayacak çeviri tekniklerine yer verilmelidir. Öğrenciler çevirilerini interneti bir bütünce olarak kullanmak kaydıyla arama motorlarına girmişler ve örnek tümcelerle karşılaştırmışlardır. Bu uygulama çeviri eyleminin sınıfta kullanılmasının doğurabileceği olumsuz sonuçların önüne geçmede etkili olmuştur.

Verilen eğitime bağlı olarak öğrencilerin yabancı dilde yazarken sözcüksel başarı düzeyleri, BDIÖ öncesi ve sonrası anlamlı fark gösterir. Ayrıca, deney ve kontrol gruplarının yabancı dilde yazarken sözcüksel başarı düzeyleri, BDIÖ öncesi ve sonrası da farklılaşmaktadır. Bu bakımdan yazma uygulamalarında öğrencilerin sözcüksel uygunluk ve doğruluk sağlamalarına olanak verecek çeviri tekniklerine yer ayrılmalıdır. Öğrenciler çevirilerini, interneti bir bütünce olarak kullanmak kaydıyla arama motorlarına girmişler ve örnek tümcelerle karşılaştırmışlardır. Bu uygulama çeviri eyleminin sınıfta kullanılmasının doğurabileceği olumsuz sonuçların önüne geçmede etkili olmuştur.

Verilen eğitime bağlı olarak öğrencilerin yabancı dilde yazarken dilbilgisel başarı düzeyleri, BDIÖ öncesi ve sonrası anlamlı fark gösterir. Ayrıca, deney ve kontrol gruplarının yabancı dilde yazarken dilbilgisel başarı düzeyleri, BDIÖ öncesi ve sonrası da farklılaşmaktadır. Bu bakımdan yazma uygulamalarında öğrencilerin dilbilgisel uygunluğu ve doğruluğu sağlamalarına olanak sağlayacak çeviri tekniklerine yer verilmelidir. Öğrenciler çevirilerini, interneti bir bütünce olarak kullanmak kaydıyla arama motorlarına girmişler ve örnek tümcelerle karşılaştırmışlardır. Bu uygulama çeviri eyleminin sınıfta kullanılmasının doğurabileceği olumsuz sonuçların önüne geçmede etkili olmuştur.

Öneriler

Yazma becerisi, algılamadan çok üretim gerektiren bir beceri olması nedeniyle diğer temel dil becerileri ile karşılaştırıldığında, öğrenilmesi ve geliştirilmesi zaman ve çaba gerektiren önemli bir beceridir. Hem öğretmenin öğretme sürecinde hem de öğrencilerin öğrenme sürecinde zamana gereksinim duydukları ve yoğun bir biçimde çaba harcamalarını gerektiren bu beceri alanında öğrencilerin, içeriği, yapısal ve anlamsal bütünlük içerisinde doğru ve uygun sözcük ve dilbilgisel yapılar kullanarak aktarmasını sağlayacak öğretim etkinliklerinin kullanılmasına gereksinim duyulmaktadır. Bu gereksinimi karşılayabilmek amacıyla, bu tezde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik BDİÖ yaklaşımına dayalı bir dizi etkinlik kullanılmıştır. Sonuçlar göstermektedir ki kullanılan bu etkinlikler, öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olmuştur.

1. Deney grubundaki öğrencilerin kendi yazdıkları metinlerin yanı sıra sınıf arkadaşlarının metinlerini gözden geçirmeleri istenmiştir. Bu sayede öğrenci metinlerinin niteliği artmıştır. Dolayısıyla yazma sürecinde internet destekli gözden geçirme aşaması gözardı edilmemelidir.
2. Deney grubundaki öğrencilere interneti kullanarak gözden geçirme konusunda öğretmen geri bildirim sunmuş ve bu öğrencilerin farkındalık düzeylerini arttırmıştır. O nedenle yazma sürecinde geri bildirim sunulmasına da özen gösterilmelidir.
3. Yazma sürecinde öğretmen, öğrenci merkezli bir bakış açısıyla, öğrencilerin kendi sorunlarının ayırtına varmalarını hedeflemiştir. Sorunları çözmek yerine öğrencilerin bu sorunları çözmek için yararlanabilecekleri internet uygulamalarını göstermek öğrencilerin sorunlarının ayırtına yarma yetilerini iletmiştir. Öğretmenin, öğrenci otonomisini sağlamayı hedeflemesi bu bakımdan önerilir.
4. Öğrencilerin yabancı dildeki yaratıcılık sorunlarını aşmak için öğrencilere çeviri tekniklerinin gösterilmesi sonrasında yazılan sontest metinleri göstermektedir ki bu teknikleri kullanan öğrencilerin pek çoğu, önceki durumlarına göre kendilerine olan güvenleri daha yüksek ve daha yaratıcı birer metin üreticisi haline gelmiştir. Bu bakımdan yazma uygulamalarında

öğrencilerin yaratıcılık ve derse katılımlarına olanak sağlayacak çeviri tekniklerine yer verilmelidir.

5. Öğrencilerin yabancı dildeki yaratıcılık sorunlarının üstesinden gelebilmeleri, öğrencilerin güven düzeylerini arttırdığı gibi, onların derse katılımlarını da arttırmıştır. Bu bakımdan yazma uygulamalarında öğrencilerin yaratıcılık ve derse katılımlarına olanak sağlayacak çeviri tekniklerine yer verilmelidir.
6. Öğrencilerin yazma derslerindeki katılım sorunlarını ve motivasyon eksikliği sorunlarının önüne geçmek için öğrencilere çeviri tekniklerinin gösterilmesi sonrasında yazılan sontest metinleri göstermektedir ki bu teknikleri kullanan öğrencilerin pek çoğu, önceki durumlarına göre yazma becerileri önemli gelişmeler göstermiş ve bu artan başarı düzeyi öğrencilerin isteklilik Düzeylerini de olumlu etkilemiştir. Bu bakımdan yazma uygulamalarında öğrencilerin başarı düzeylerini arttıracak çeviri tekniklerine yer verilmelidir. Diğer taraftan, öğrencilere bir ölçek uygulayarak öğrencilerdeki motivasyon düzeyleri ve bu düzeylerdeki değişiklikleri daha nesnel temellere oturtmak bir başka çalışmaya konu olabilir.
7. Sınıfta öğrencilerin yazmayla ilgili sorunlarını anlamaları, yazma öğretiminin hedeflerine varmasını sağlamaktadır. Ürün merkezli yaklaşımın yanı sıra süreç merkezli bir yaklaşım da öğrencilerin sorunlarını anlamalarına katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla, metnin ortaya konulma aşamalarına odaklanan süreç merkezli bir yazma öğretimi anlayışı da ihmal edilmemelidir.
8. Dil öğretiminde çeviri tekniklerini kullanırken internete başvurulması, öğrencilerin sürece dahil olmalarını da arttırmaktadır. Bu bağlamda, çeviri uygulamaları öğrencileri risk almaya ve denemelerde bulunmaya teşvik etmek amacıyla kullanılabilecek etkin bir araçtır. Çeviri sayesinde öğrencilerin kaçınma tekniklerine başvurmalarının da önüne geçmek olası gözükmektedir.
9. Çeviri uygulamaları kullanırken öğrencilerde iki dil arasında yüzde yüz bir eşdeğerlik olmayacağı bilinci uyandırılmalıdır ve bu şekilde bir beklenti olmadığı vurgulanmalıdır. Ancak bu sayede yabancı dil eğitiminde ana dil kullanımının doğurabileceği arzu edilmeyen sonuçlar önlenir. Bunu sağlamanın bir yolu da öğrencilerin yazma uygulamaları boyunca anlama

odaklanmalarını sağlamaktan geçer. Bir diğer deyişle, öğrenciler ve öğrenmenler biçimden içeriğe doğru dikkatlerini kaydırdıkça iki dil arasındaki benzerlik ve ayrılıkların bilinci artacaktır.

Sonsöz

Bu tez çalışmasında bağımsız değişken olarak internetin yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bağlamında Türkçeden İngilizceye çeviride kullanımının bağımlı değişken olan ve yazma becerisiyle ölçülen öğrencilerin hedef dil başarı düzeyleri üzerinde etkililiğini belirlemek hedeflenmiştir. Bu hedefin seçilmesinde Chomsky'nin İlkeler ve Değiştirgenler Kuramı belirleyici bir rol oynamıştır.

Bu kurama göre ana dilini öğrenen bir çocuğun yapması gereken şey sözcük edinimin yanı sıra her bir yapısal değiştirgen için var olan iki değerden doğru olanı seçmektir. Diller, ilkeler evrensel olduğu için ancak bu değiştirgenler bazında ayrılık gösterebilir. Bu aşamadaki çocuk seçimini hangi kanıtlara dayandırır? Chomsky'e göre dil öğrenen birinin elinin altında olumlu ve olumsuz olmak üzere iki çeşit kanıt vardır (Radford, 2004). Çocuğun deneyimleri – yani algıladığı konuşma girdisi – doğru değiştirgene örnek oluşturduğu için olumlu kanıtlardır.

Diğer yandan, olumsuz kanıtlar da doğrudan olumsuz ve dolaylı olumsuz olarak adlandırılırlar. Doğrudan olumsuz kanıtlar, çocuk tarafından yapılan yanlışların aynı dili konuşan yetişkin tarafından düzeltilmesi ve yetişkin tarafından yapılan hatanın gene aynı yetişkin tarafından düzeltilmesidir. Fakat düzeltmelerin sıklığı ve çocukların düzeltmeleri çoğu zaman dinlememesi göz önünde bulundurulursa, bu tür kanıtın dil edinimi üzerinde çok da etkili olmadığı söylenebilir (a.g.y.).

Dolaylı olumsuz kanıt ise yanlış olan yapıların örneklerine çocuğun rastlamamasıdır. Dil edinim sürecindeki çocuğun bu tür kanıttan faydalandığını da söylemek pek inandırıcı değildir çünkü belli bir yanlış örneğinin çocuğun deneyimleri arasında olmaması, o örneğin dil bilgisi kurallarına uymadığına ilişkin son kanıt değildir (a.g.y.). Bir diğer ifadeyle, çocuğun o şekilde bir kullanımla karşılaşmamış olmasının, o kullanımın dilbilgisine aykırı olduğundan kaynaklandığını söyleyebilmesi için neredeyse sonsuz miktarda girdiyi incelemesi gerekecektir. Parametrelerin ikili olduğu hatırlanırsa olumsuz kanıt zaten gereksiz

kalacaktır. Bu yaklaşıma Olumsuz Kanıt Yokluğu (=no-negative-evidence) varsayımı adı verilir.

Bu bakış açısı çerçevesinde öğrencilerin çeviri süreçlerinde interneti kanıtlar bankası olarak kullanmaları beklenmiştir. Burada internet hem olumlu kanıt hem de dolaylı olumsuz kanıt sunarak öğrencilerin yanlış yapmalarını belli bir oranda engelleyebilmiş ve yaptıkları yanlışları düzeltmelerini sağlayabilmiştir. ‘Yanlış nedir?’ sorusuna yanıt vermek yerine bu aşamada sadece yanlış ve hata arasında fark olduğunu, yanlışların edinçten kaynaklandığını, hataların ise edimden kaynaklandığını hatırlatmakla yetinmek durumundayız.

Diğer taraftan, burada vurgulanması gereken nokta, internetin sonsuz bir derya olduğudur. Dolayısıyla, öğrenciler, ideal bir dünyada interneti, kendi üretimlerini karşılaştırıp kontrol edecekleri bir bütünce olarak kullandıklarında, karşılarına sadece doğru yapıların çıkacağı düşünülebilir ancak gerçekte öğrencilerin yanlış yapıların yokluğuna dayanarak kendi üretimlerindeki hataların farkına varacaklarını savlamak gerçeklikten kopuk bir bakış açısıdır. Bunun da nedeni internetin sonsuz bir dağarcık olarak doğru ve yanlış yapılar arasında ayırt etmeyerek bütün kullanımları öğrencinin önüne serebileceği gerçeğidir. Dolayısıyla, öğrencilere internet üzerinden doğru bilgiye ulaşma stratejilerini aktarmakta büyük yarar vardır. Bunu yapmanın birçok yolundan en basit olanı, öğrencilere hangi internet sitelerine iç rahatlığı ile güvenebileceklerini öğretmektir. Örneğin, öğrenciler, aramalarını internet genelinde değil, güvenebileceklerini bildikleri BBC gibi tumturuklu bir İngilizce ile karşılaşacakları bir sitenin içerisinde yapabilirler. Böyle bir çalışma, öğrencilerin bilinçlenmesine de katkı sağlayacaktır. Ancak bu tarz bir farkındalığa sahip öğrenciler, yabancı bir dili öğrenirken internetten olumlu yarar sağlayabilirler.

Diğer taraftan altı çizilmesi gereken bir konu da stratejilerdir. Öğrencilerin iletişim kurmak amacıyla çeviriye başvurmaları aslında bir iletişim stratejisidir. Yabancı dilde iletişim kuran bireyler, bazen yabancı dil hakkındaki bilgilerinin eksikliği, bazen de yabancı dil bilgisi eksikliği nedeniyle iletişimde güçlük yaşarlar. İletişimsel stratejilere, karşılaşılan bu güçlüklerin üstesinden gelmenin bir yolu olarak yabancı dil öğrenenler ve hatta bazen de anadil olarak bir dili konuşanlar başvurabilir. Bu stratejiler, bilinmeyen yapılardan kaçınma olarak karşımıza çıkabilir. Yabancı dil öğrenen bireyler, anadillerinden ödünç alma yoluna da

gidebilirler. Hatta, bilmedikleri sözcüğü açıklamayı deneyebilirler veya tamamen yeni bir sözcük türetebilirler (Ellis, 2001). İletişim stratejilerinin yanlışların yapılmasında büyük pay oynamasının sebebi burada yatar. Bu nedenle de iletişim stratejilerinin bir takım kontrol mekanizmaları ile desteklenmesinde büyük yarar vardır. Bu çalışma göstermiştir ki bir sağlama mekanizması olarak internet, yukarıda sayılan koşulun yerine getirilmesi şartıyla, bu görevi başarıyla yerine getirebilir.

Son olarak vurgulanması gereken konu da internetin öğrencilerin isteklilik düzeyleri üzerindeki etkisidir. Bu çalışma çerçevesinde gözlenen deney grubu öğrencileri derslerinde internet kullanmışlar ve çoğu zaman derslerini bilgisayar laboratuvarında yapmışlardır. Bu da öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yapan değişiklik olmuştur. Dolayısıyla, öğrencilerin isteklilik düzeylerindeki artış, başarı düzeylerini de olumlu etkilemesi beklenen bir durumdur. Bu koşullar altında deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubuna oranla organizasyon, sözcük ve dilbilgisi alanlarında daha başarılı olmaları sadece ve sadece internetin bir bütünce olarak oynadığı rol ile açıklanamayabilir. İleride yapılacak çalışmalarda bu konuya ışık tutulmasında yarar vardır.

KAYNAKÇA

- Adair, H. B., Willingham, M. L. ve Youngs, B. E. (1999). Evaluating the integration of technology and second language learning. *CALICO Journal*, 17, 269-306.
- Ager, R. (2000). *The art of information and communications technology for teachers*. London: David Fulton Publishers.
- Akar, E. (2008). *Using the Internet as an English language teaching tool*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Ateş, A. (2005). *Bilgisayar destekli İngilizce öğretmenin orta öğretim hazırlık öğrencilerinin İngilizce ve bilgisayara yönelik tutumları üzerinde etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Alyaz, Y. (2009). Bilgisayar destekli yabancı dil öğretiminde İnternet yazarlığı. (16 Temmuz 2009). <http://inet-tr.org.tr/inetconf8/bildiriler/59.doc>
- Arak, H. (2009). The impact of computers in education. (30 Mayıs 2009) http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:0WpcFnnxQtYJ:egitim.erciyes.edu.tr/~arak/bilgisayar_destekli_ogretim/3.BDE_nedir_Egitimde_Bilgisayar_Uygulamalari.ppt+Bilgisayar+destekli+e%C4%9Fitim+%28BDE+%29+%C3%B6%C4%9Fretim+i%C3%A7erik+veya+faaliyetlerin+bilgisayar+yoluyla+aktar%C4%B1lmas%C4%B1d%C4%B1r&cd=4&hl=en&ct=clnk&gl=tr&client=firefox-a
- Arkın, E. İ. (2003). *Teachers' attitudes towards computer technology use in vocabulary instruction*. Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Arranz, J. (2004). Forgiven, not forgotten: communicative translation activities in second language teaching. *Revista Estudios Ingleses*, 17, 239-259.

Atkinson, D.(1993). *Teaching monolingual classes: using L1 in the classroom*.
London: Routledge.

Batger, R. ve White, G. (2000). A process genre aproach to teaching writing.
ELT Journal, 54(2).

Bitton, J. (1978). The composing process and the functions of writing. Bulunduğu
eser C. R. Cooper (Ed.), *Research on composition*. Odel, USA.

Blomeyer, R.L. (1984). Computer-Based foreign language instruction in Illinois
schools. *CALICO Journal*, 1, 35-44.

Bonomo, M. ve Finochiaro, M. (1973). *The foreign language learner: a guide
for teachers*. New York: Regents Publishing Company.

Bostas, İ., Deller, S., Keçik, İ., Knight, J. ve Özünlü, Ü. (1993). *Developing
reading skills*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Bower, R., ve Down, S. (1995). Computer-based instruction. *Radiologic
Technology*, 66(4), 247-252.

Bowles, M. A. (2004) . L2 glossing: to CALL or not to CALL. *Hispania*, 87,
544-552.

Brain, M. P. (1997). The effects of computer-assisted technology on the language
acquisition rates of second language acquisition students. (24 Nisan 2005)
<http://sunzi.lib.hku.hk/ER/detail/hkul/4083061>

Broida, J. (2008). Student reaction to computer based instruction. (13 Kasım 2008).
<https://usm.maine.edu/ctel/resources.html>

- Brown, D. H. (1994). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. USA: Prentice Hall Regents.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: Pearson Education.
- Bulduk, S. (2003). *Yeni başlayanlar için psikolojide deneysel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Çantay.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Veri analiz el kitabı*. Pegem: Ankara.
- Campbell, K. S. (1995). *Coherence, continuity and coherence: theoretical foundations for document design*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cass, S. (2007). How much does the Internet weigh? (12 Temmuz 2009). <http://discovermagazine.com/2007/jun/how-much-does-the-internet-weigh>
- Celce-Murcia, M. (Ed.). (2001). *Teaching english as a second or foreign language*. Boston: Thomson Learning.
- Chappell, C. (2009). Computer-based training: useful or useless? (08 Haziran 2009). <http://www.aandasoftware.com/CBT/ComputerBasedTraining.htm>
- Chen, G. (1998). Intercultural communication via e-mail debate. *The Edge: The E-Journal of Intercultural Relations*, 1(4).
- Chen, C. T. (2008). *The effectiveness of incorporating the Internet to improve literacy skills of English language learners*. Doktora Tezi. Western Kentucky University.
- Cook, G. (1996). *Translation in foreign language teaching*. London: Routledge.

- Celiköz, N. (1996). *Bilgisayar destekli öğretim için özel ders türünde bir ders yazılımının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Çevik, S. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin yabancı dil dersine ilişkin tutumlarının akademik başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, D.E.U., İzmir.
- Davis, G. (2002). Computer assisted language learning. (01 Mart.2008).
http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/61#toc_0
- Demirkan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Özgür Ajans.
- Durkin, D. (1970). *Teaching them to read*. Boston: Allyn and Bacon.
- Eksicumalı, A. ve İsmail, A. (2000). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Ellis, R. (2001). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Erer, N. (2006). *Translation as an integrated approach in ELT*. Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Flower, L. (1981). Writer based prose: a cognitive basis for problems in writing. *College English*, 41, 19-37.
- Flower, L ve Hayes, J. R. (1982). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Gile, D. (1995). *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Amsterdam: John Benjamins.

- Glennan, T. K. ve Melmed, A. (1996). Fostering the use of educational technology: elements of a national strategy. (22 Temmuz 2007).
http://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR682/contents.html
- Gürsu, S. (2008). *Yeni kuramlar ışığında yabancı dil olarak Almanca öğretiminde çeviri etkinliğinin değişen işlevi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hongying, Q. ve Xuzhong, Z. (2008). Teaching writing with comparison-contrast approach. (11 Şubat 2009).
www.celea.org.cn/pastversion/lw/pdf/QingHongying&ZhangXuzhong.pdf
- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jarrell, D. ve Freiermuth, M. R. (2005). The motivational power of Internet chat. *RELC Journal*, 36(1), 59-72.
- Johns, J. F. (2001). CALL and the responsibilities of teachers and administrators. *ELT Journal*, 55, 360-367.
- Kitao, K ve Kitao, S. K. (1996). Using the Internet for teaching English. (30 Ağustos 2009). <http://www.cis.doshisha.ac.jp/kkitao/online/internet/art-use.htm>
- Kekiç, L. ve Uzun, I. (2003). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kinnaman, D.E. (1990). Staff development: how to build your winning team. *Technology and Learning*, 11.

Kiroğlu, K. (2002). Anlamlı öğrenme stratejilerinin İngilizce okuduğunu anlamaya etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 6-12.

Kuzu, A. (2005). *Oluşturmacılığa dayalı çevrimiçi destekli öğretim: bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi.

Larzon, R. L. (1986). *Language studies and composing process: the territory of language, linguistics, stylistics and the teaching of composition*. Southern Illinois University Press.

Laufer, B. and N. Girsai. (2008). The use of native language for improving second language vocabulary: an exploratory study. Bulunduğu eser A. Stavans, & I. Kupferberg, (Ed). *Studies in language and language education*. (ss. 261-275). Jerusalem: The Hebrew University Magnes Press.

Lazaraton, A. (2001). Teaching oral skills. Bulunduğu eser M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (ss. 69-85). Boston, USA: Heinle & Heinle Thomson Learning.

Lee, S. (1993). *Computer assisted classroom discussion in three ESL classrooms: a case study of the experiences of a teacher and her students*. Doktora Tezi, Texas Üniversitesi.

Lee, H., Tsou, W. ve Wang, W. (2002). How computers facilitate English foreign language learners acquire English abstract words. *Computers & Education*, 39, 415–428.

Levensto, E. A. (1985). The place of translation in the foreign language classroom. *English Teachers' Journal*, 32, 33-43.

Lo, J. J.ve Yeh, S. W. (2003). Assessing metacognitive knowledge in web-based CALL: A neural network approach. *Computers and Education*, 44, 97-113.

- Luk, S. L. (1999). *The impact of video disc and multimedia computer assisted language learning on community college students studying English as a second language*. Doktora Tezi, Hawaii Üniversitesi.
- Malmkjaer, K. (Ed.). (1998). *Translation and language teaching*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Marco, L. (2002). Internet content-based activities for ESP. *Forum*, 3, 20-25.
- Martin, J. R., Matthiessen, C. M. I. M., ve Painter, C. (1997) *Working with functional grammar*. London: Arnold.
- Munro, S. R. (1992). Translation: a tool or a goal? *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 27, 45–53.
- Newmark, P. (1991). *About translation*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Newson, D. (1998). Translation and foreign language learning. Bulunduğu eser K. Malmkjaer (Ed.), *Translation and language teaching* (ss. 63-68). Manchester: St. Jerome Publishing.
- Nino, A. (2004). Recycling MT: a course on foreign language writing via MT post-editing. *The Seventh Annual CLUK Research Colloquium*. University of Birmingham, UK.
- Oflazer, K., ve Dönmez, M. P. (2004). An interactive reading application for advanced language processing technology. *First International Conference on Innovations in Learning for the Future: e-Learning*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Oral, G. (2002). *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Ozdemir, S. Bilgisayar destekli eğitime giriş. (02 Mart 2008).

http://w3.gazi.edu.tr/web/sozdemir/kaynaklar/bil_des_egi_giris.doc

Ozen, A. (1975). *A guide for methodology and practice teaching*. Ankara.

Pearl, S. (1998). Understanding composition. Bulunduğu eser Gary T., Edward P. & Carbett, J. (Eds.), *The writing teacher's sourcebook*. Carbett: Oxford University Press.

Radford, A. 2004. *Minimalist syntax: exploring the structure of English*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Renshaw, C. E. ve Tailor, H. A. (2000). The educational effectiveness of computer-based instruction. *Computers & Geosciences*, 26, 677-682.

Richards, J. C. ve Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: CUP.

Roberts, J. T. (1992). Recent developments in ELT. *Language Teaching*, 15.

Robinson, A. M. ve Schlegl, K. (2005). Student use of the Internet for research projects: a problem? Our problem? What can we do about it? *Political Science and Politics*, 38, 311-315.

Rothmann, G. (1965). Pre-writing: the stage of discovery in the writing process, *College Composition and Communication*, 16.

Ruthven, K., Brindley, K., ve Hennessy, S. (2004). Teacher representations of the successful use of computer-based tools and resources in secondary-school English, mathematics and science. *Teaching and Teacher Education*, 20, 259-275.

- Smith, B., Alvarez, M., Torres J. ve Zhao, Y. (2003). Features of CMC technologies and their impact on language learners' online interaction. *Computers in Human Behavior*. 19, 703-729.
- Sokolik, M. (2001). Computers in language teaching. Bulunduğu eser M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (ss. 477-488). Boston, USA: Heinle & Heinle Thomson Learning.
- Spanou, K. (2009). Computer-Assisted language learning: a story that goes long back. (13 Haziran 2009).
<http://cohort2tesl.blogspot.com/2009/01/computer-assisted-language-learning.html>
- Steinberg, E. R. (1991). *Computer-assisted instruction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Stibbard, R. (1998). The principled use of oral translation in foreign language teaching. Bulunduğu eser K. Malmkjaer (Ed.), *Translation and language teaching* (ss. 69-76). Manchester: St. Jerome Publishing.
- Summers, N. (1978). Response to Sharon Crovlev, componens of the process. *College Composition and Communication*, 29.
- Şad, S. N. (2006). *Yabancı dil öğretiminde çevirinin aktif bir öğretim yöntemi olarak kullanılması*. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Battalgazi Meslek Yüksek Okulu, Malatya.
- Temizöz, H. (2008). *Yabancı dil öğretiminde dilbilgisi-çeviri yöntemi ve iletişimci yaklaşım uygulamalarının öğrencilerin öğrenme becerisi üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

- Tombul, C. (2001). *İşbirlikli öğrenmenin İngilizce dersine ilişkin doyum, başarı ile hatırd tutma üzerindeki etkileri ve işbirlikli öğrenme uygulamalarıyla ilgili öğrenci görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü., İzmir.
- Ulper, H. (2008). Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uzunboyu, H (2004). Öğretmen adaylarının İnternet-iletişim araçlarını kullanma durumu. *Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu, Doğu Akdeniz Üniversitesi*, 891-895.
- Warrock, J. (1983). The writting process. *Rhetorical Review*, 2, 4-27.
- Warschauer, M. ve Haeley, D. (1998). Computers and language learning: an overview. *Language Teaching*, 31, 57-71.
- Warschauer, M. ve Kern, R. (Ed.). (2000). *Network-based language teaching: concepts and practice*. Cambridge.
- Watanabe, T. (2002). Computer-assisted phrase reading for Japanese EFL learners. *RECL Journal*, 33, 75.
- Weatherby, J. (1998). Teaching translation into L2: a TT-oriented approach. Bulunduğu eser Malmkjær, K. (Ed.) *Translation and language teaching* (ss. 53-62). Manchester: St. Jerome Publishing.
- Wilder, S. (1999). Technology integration into preservice foreign language teacher education programs. *CALICO*, 17, 223-250.
- Willis, B. (2009). How is distance education delivered? (08 Kasım 2009). <http://www.uiweb.uidaho.edu/eo/dist1.html#delivery>

- Yalı, D. (2004). *Göreve Dayalı öğrenme yönteminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uygulanması ve bu uygulamaya ilişkin öğrenci görüşleri*. Doktora tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, S. (2002). Bilgisayar destekli eğitim ve eğitim yazılımları değerlendirme ilkeleri. (10 Mart 2007). <http://www.ceit.metu.edu.tr/~tarkan/209/cai-1.doc>
- Yücel, O. (2004). *Yabancı dil öğretiminde çevirinin yeri ve önemi*. İstanbul: Yelken Basım Yayım Dağıtım.
- Zanell, V. (1983). The composing process of advanced ESL students: six case studies. *TESOL Quarterly*, 17, 165-187.
- Zhenhui, R. (1999). Modern vs. traditional. *Forum*, 37, 27-37.

EKLER

EK 1: İZİN BELGESİ



16.12.2010

SAYI : B.30.2.İEÜ.0.71.00.00-904.01-1333/6663

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

İLGİ :28.05.2010 tarih ve B.30.2.DEÜ.0.46.72.00.-500/1236 sayılı yazınız.

Enstitünüz Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı İngilizce Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Sarp ERKİR'in, Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi Bağlamında Türkçeden İngilizceye Çeviride İnternet Kullanımının Öğrencilerin Hedef Dil Başarı Düzeyleri Üzerinde Etkinliği konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemizde deneysel uygulama yapması uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi arz ederim.

Saygılarımla,

Levent GÖKÇEER
Genel Sekreter

EK 2: DÜZEY TESPİT SINAV ÖRNEĞİ**SECTION A: LISTENING (20 pts)**

PART 1: You are going to listen to a conversation about a person starting a new job. For questions 1 to 5, choose the best answer. Mark your answers on the optical form. (5x1= 5 pts)

You have one minute to look at the sentences, then you will hear the conversation twice.

1. Laura is responsible for _____.
A) typing messages
B) answering phone calls
C) writing notes to people
D) calling people all day
2. When someone visits the office, he /she _____.
A) has to see Mr. Eric Cartman
B) can have something to drink while waiting
C) will straight go to the office
D) sits anywhere in the office
3. The fax machine in the office _____.
A) is used very often
B) is at the manager's desk
C) is used by the clients only
D) belongs to Laura's boss
4. Laura doesn't have to _____.
A) do the other little jobs
B) say hello to the visitors
C) eat lunch in the office
D) work until five o'clock
5. Laura is going to work in the office as a(n) _____.
A) cleaning lady
B) manager
C) accountant
D) receptionist

PART 2: You are going to listen to an interview about recycling. For questions 41 to 45, decide which ending (A-J) matches the beginning (6 to 10). There are FIVE extra endings. Mark your answers on the optical form. (5x1= 5 pts)

You have one minute to look at the sentences, then you will hear the conversation twice.

6. You can use old photocopied paper 7. You can use a chipped coffee cup 8. You can reuse a used envelope 9. You can use a plastic container 10. You can use aluminum foil	to	A. put cookies in. B. write notes on. C. to sharpen your pencils D. put your flowers in. E. drink coffee with. F. organize papers. G. freeze it. H. wrap your food. I. make posters. J. store your CDs.
---	-----------	---

PART 3: You are going to listen to interviews about leisure activities. Complete blanks (11 to 15) in the table below with the phrases (A-H). There are THREE extra phrases. Mark your answers on the optical form. (5x1= 5 pts)

You have one minute to look at the information below, then you will hear the interview twice.

Interviewees	Favorite Hobbies or Interests	What do you enjoy most about each activity?	How long do you spend on each activity?
WANDA	walking	11	two hours a day
	yoga	very centering, relaxing, really fun	12
ROBERT	playing baseball	13	two hours every afternoon, games every Sunday
	14	something different	15

11. _____	A. one hour a day
12. _____	B. UFOs
13. _____	C. magazines
14. _____	D. two hours a day
15. _____	E. games
	F. being alone
	G. being with family
	H. twice a day

PART 4: You are going to listen to a lecture about El Nino. For questions 16 to 20, choose the best answer. Mark your answers on the optical form. (5x1= 5 pts)

You have one minute to look at the sentences, then you will hear the lecture twice.

16. An El Niño happens when _____.
A) the rainfall in dry areas start
B) the temperature of the ocean surface increases
C) changes deep in the ocean start to happen
D) the temperature falls down to 0.5°C
17. Because of an El Niño, the fishing trade _____.
A) increases
B) stays the same
C) decreases
D) finishes
18. El Niños are generally seen every _____.
A) December
B) season
C) three to five years
D) seven years
19. An El Niño _____.
A) might continue for more than a month
B) hasn't happened in recent times
C) is not possible to predict
D) is never less than a month
20. One of the signs of an El Nino is _____.
A) warm water moves to the east Pacific
B) the increase in power and speed of winds
C) dry weather in the northern Peruvian deserts
D) rainfall in the western Pacific

SECTION B: USE OF ENGLISH (10 pts)

PART 1: For questions 21 to 30, read the text below and decide which answer (A, B, C or D) best fits each gap. Mark your answers on the optical form. (10x1= 10 pts)

WILL ADAMS

Sailors have a special place in British history. Many of them ___21___ as national heroes. Will Adams is one of those famous sailors ___22___ had influence on different countries. After travelling to many places, Adams arrived in Japan and he remained there for the rest of his life. He became ___23___ businessman in the country. He ___24___ as an advisor on shipbuilding and foreign affairs by the Japanese government and he enjoyed ___25___ helpful to the emperor himself. Although Adams was very young, the emperor thought he was ___26___ for this position.

Today Japanese shipbuilding is in trouble. If Will Adams were alive today, the business of shipbuilding in Japan ___27___ in a much better condition. He was buried in Hemi, where his tomb is still visited by ___28___ tourists. There is also a memorial to Will Adams in Gillingham - his home town in England. Next year, people in that town ___29___ a festival for him. The mayor of the town says, "I'll work hard to make it official but I don't think it ___30___ easy."

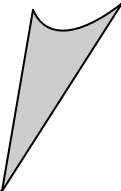
- | | | |
|---|--|--|
| 21. A) remember
B) remembered
C) are remembered
D) were remembered | 22. A) who
B) which
C) he
D) there | 23. A) more successful than
B) most successful
C) the successful
D) the most successful |
| 24. A) employ
B) employed
C) was employed
D) was employing | 25. A) be
B) being
C) to be
D) is | 26. A) more qualified than
B) too qualified to
C) qualified enough
D) more to qualify |
| 27. A) will be
B) can be
C) used to be
D) would be | 28. A) much
B) many
C) a lot
D) any | 29. A) organize
B) are going to organize
C) were organizing
D) would organize |
| 30. A) should be
B) won't be
C) wouldn't be
D) will be | | |

SECTION C: READING (25 pts)

PART 1: Read the advertisements below. For questions 31 to 34, decide which person (31 to 34) matches job advertisements (A-G). There are THREE extra advertisements. Mark your answers on the optical form. (4x1= 4 pts)

31. **Tom** is going abroad to learn German and French in October. He wants to spend July working for a newspaper or magazine. He wants to be in a large town or city.
32. **Martha** wants a job working with children under twelve. A friend is coming to stay for two weeks in early July, so she must be free then. She's happy to travel and can work until the autumn.
33. **Susan** wants to find a job which provides a room to live in. She can work long hours, but she must be free on Saturdays because she takes part in swimming competitions.
34. **Nick** needs a job for at least two months which pays well. He speaks English, Italian, and Swedish and wants to use them. He starts university on 5 October.

CLASSIFIED ADS

- A) Enjoy meeting new people? Good with children? You could be a travel guide for American tourists in Southern Europe and Scandinavia. Newcaston Travel Ltd looks after small groups of children and teenagers and also families travelling in groups of up to twenty. Excellent rates of pay (extra pay for foreign-language speakers). Minimum eight weeks, starting mid-July.
-
- B) An Australian family near Newcaston requires help from mid-July to September. Three girls aged three to eleven, and a baby boy. We'll want you to spend about one month in France with us. Own room and bathroom. Two free days per week, some evening and weekend work. Good pay.
-
- C) Dambury Journal is looking for a keen young reporter to work full-time, Tuesday-Sunday from our office in this little town for the summer. An opportunity to learn about journalism. A place to live in can be provided.
-
- D) Hotel Fredinand, Dambury, requires kitchen and dining-room staff for the summer. Six days per week (any day off except Fridays). Hours from 2 p.m. until 10 p.m. or from 6 a.m. until 2 p.m. Also some part-time work (evenings only). Meals provided and a place to live in available if required.
-
- E) Teen Magazine is looking for foreign language speakers to work in the telephone sales department from late August. You can earn lots of money selling advertising to companies in Europe. Possibility of permanent job. Office in suburbs of Newcaston, easy access city center.
-
- F) The new "What's On Guide to Newcaston" magazine needs lively young people to work at its main office, right in the center of this great city, for one or two months this summer. Hours 10-6. Experience in magazine journalism not necessary! Ideal for students and school leavers.
-
- G) Tour guides are wanted for two weeks in July. Nemo Tours needs energetic university students with a good knowledge of Downtown New York. Experience not required. A two week, well-paid job. Candidates must be available to work at the weekends. Meals are provided.
- 

PART 2: Read the text below. For questions 35 to 39, choose the best answer. Mark your answers on the optical form. (5x1= 5 pts)

ICELAND - AN ECONOMIC EXAMPLE

1 Iceland is the world's 18th largest island but one of the smallest countries in the world. There are only 320,000 people in Iceland. Most people live in small towns and villages. Less than 40% live in or around the capital city Reykjavik.

5 Iceland has been one of the richest and most expensive countries to live in over the last thirty years. At first the country became rich because of its fishing industry. Iceland does not have any heavy industry, so it needs to find other ways of making money. One way has been tourism. Iceland is famous for its natural beauty. People visit Iceland to see the ice, the hot water springs, and the volcanoes. In the last 100 years, and especially since its independence from Denmark in 1944, it has often been in the news and more people know about it. For many people in the 1990s and the first part of the 21st century, Iceland was just a big night club. People used to fly into Iceland on a Friday night and party until Sunday, before returning to work in the UK, Norway, Sweden or Denmark on Monday morning.

15 Iceland also built powerful banks. These banks bought and sold companies all over the world. However, the economic crisis in 2008 was a disaster for Iceland. Three of Iceland's biggest banks closed and the country was declared bankrupt. This was because they lent too much money to other countries and businesses. All the other countries now had no money and could not pay Iceland back. Until 2008, the people of Iceland could travel anywhere in the world and feel that everything was cheap. Suddenly, they didn't have enough money to buy even a plane ticket. Today, Iceland is still trying to control its sick economy.

35. Iceland _____.

- A) is one of the most populated countries in the world
- B) is a country where few people live in cities
- C) is the smallest island in the world
- D) is a country where 320,000 people live in the capital

36. Iceland is well-known for _____.

- A) its technological products
- B) its beautiful small towns
- C) its beautiful environment
- D) its historical places

37. Which of the following was NOT a reason for Iceland's powerful economy in the past?

- A) fishing industry
- B) tourism
- C) strong banks
- D) heavy industry

38. Iceland was declared bankrupt because _____.
 A) the banks bought and sold companies all over the world
 B) the banks couldn't get the money which they had lent back
 C) all the banks were closed
 D) the banks in Iceland had no money to pay back other countries
39. The main idea of Paragraph 3 is _____.
 A) Iceland's powerful economy
 B) Efforts to control Iceland's economy
 C) Iceland's growing economy
 D) How Iceland's economy got worse

PART 3: Read the text below. For questions 40 to 47, choose the best answer. If there is not enough information to answer True (A) or False (B), choose Not in Text (C). Mark your answers on the optical form. (8x1= 8 pts)

Chernobyl - The Nuclear Disaster

- 1 Many people worry about the dangers of nuclear power plants, but they are designed to include many safety features, and almost all nuclear power plants work safely and efficiently. However, accidents can still happen.
- 5 The Chernobyl Nuclear Power Plant disaster in Ukraine was an example of a nuclear reactor accident. On April 26, 1986, reactor number four at the Chernobyl plant exploded because of human error. Further explosions and fire sent a cloud of highly radioactive smoke into the atmosphere. 31 people died in the initial explosion, but most deaths from the accident were because of radiation.
- 10 The radioactive cloud moved to some parts of the western Soviet Union, Eastern Europe, Western Europe, Northern Europe, and eastern North America. Large areas in Ukraine, Belarus, and Russia were also badly affected. About 60% of the radioactive rain fell on Belarus. 336,000 people had to leave their houses and villages and move to other parts of the country.
- 15 The accident increased people's worries about the safety of the Soviet nuclear power industry and slowed its expansion, i.e. its growth, for a number of years. The countries of Russia, Ukraine, and Belarus had to pay the health cost of all their citizens who were affected by the accident. The overall cost of the disaster is estimated at \$200 billion.
- 20 This places the Chernobyl disaster as the most costly disaster in modern history.
- It's not possible to eliminate human error in such accidents, but the only way to keep a nuclear accident from turning into a big disaster is to build plants with better designs.

40. Most of the nuclear plants in the world work securely and effectively.

- A) True
Text
- B) False
- C) Not in

41. The accident in the Chernobyl nuclear power plant was the result of technical problems.

- A) True B) False C)
Not in Text

42. Radioactive smoke in the air affected the whole world.

- A) True
Text
- B) False
- C) Not in

43. The nuclear power industry in the world was badly affected by the nuclear disaster in Chernobyl.

- A) True
Text
- B) False
- C) Not in

44. Belarus got more than half of the radioactive rainfall.

- A) True B) False C) Not in Text

45. After the Chernobyl accident, the Soviet nuclear power industry didn't grow.

- A) True B) False C)
Not in Text

46. Victims of the accident in some countries got financial support for their health care from their governments.

- A) True B) False C) Not in Text

47. There are different methods to stop accidents caused by human error.

- A) True
Text
- B) False
- C) Not in

PART 4: Read the letter below. Eight sentences are missing. Choose from the sentences (A-J) the one which fits each gap (48 to 55). There are TWO extra sentences. Mark your answers on the optical form. (8x1= 8 pts)

506 Country Lane
North Baysville,
CA
53286
July 16, 2009

Dear Susan,

It seems like such a long time since I saw you. 48. My summer has been great so far!

49. I am getting a nice suntan and you can't say I am paler than you now. I'm playing volleyball, surfing and building a nice collection of sea shells.

50. I came second. It was very enjoyable. There were more than twenty competitors who were from different parts of the country. There were also some foreigners like myself. The winner was from Japan. 51. Everyone was amazed.

Actually, not every day of the week is a holiday. 52. I drive an ice cream truck around and sell ice cream to the kids. It is so enjoyable. 53. The pay isn't too great, but I love the job very much.

I wish you were here. 54.

I hope the summer is going well for you, too. There's only a month and a half left of summer vacation. 55. Would you like to meet up some time before school starts? I've missed you so much. There are lots of things going on that I need to tell you.

Lila

- A) We'd do lots of things together and have a great holiday.
- B) He made a two-meter one!
- C) After that, we're back to school.
- D) However, I know it's only been a few weeks.
- E) It's a combination of the two things that I Love most, ice cream and kids.
- F) I work on weekdays.
- G) I spend all my weekends at the beach.
- H) You know that I love doing sports in the gym.
- I) Last weekend, I entered a sandcastle building contest.
- J) The money is good, but the job isn't very interesting.

EK 3: DÜZEY TESPİT SINAVI MADDE ANALİZ SONUÇLARI



XYZ Özel Eğitim Kurumu

Rapor Tarihi : 23.12.2009

Test Çaldırıcı Analizleri

Test Bilgileri

Test Adı: GATE Gateway 01 C Level Tarih: 18/11/2009 Kitapçıklar: A, B Katılan: 321 Süre: 55
Soru Sayısı: 55 Ortalama DY: 30,23 Zorluk: 0,55 Soru Tipi: 5 Seçenekli KR20: 0,85

Bölüm: 1 Genel

Soru Sayısı: 55

Soru	Ayrıcılık	Güçlük	Yanıt Sayısı	Barika	Katılı	Seçenek Seçim S.	Oran	Üst Grup	Alt Grup	Ayrıcılık Yorum
1	0,43	0,52	321	■ ■ ■						
						A: 20	0,06	1	5	-0,07
						B: 3	0,01	0	2	-0,00
						C: 117	0,36	17	52	-0,32
						D: 4	0,01	0	3	-0,12
						* E: 170	0,52	60	21	0,43
						F: 8	0,02	0	3	-0,10
						G: 1	0,00	0	1	-0,13
						H: 0	0,00	0	0	0,00
2	0,34	0,48	321	■ ■						
						I: 2	0,01	0	2	Doğ
						* A: 154	0,48	67	25	0,34
						B: 8	0,02	0	4	-0,11
						C: 2	0,01	0	2	-0,12
						D: 113	0,35	20	25	-0,01
						E: 23	0,07	0	18	-0,20
						F: 7	0,02	0	4	-0,11
						G: 8	0,02	0	2	-0,08
						H: 8	0,02	0	5	-0,21
3	0,48	0,80	321	■ ■ ■						
						I: 3	0,01	0	3	Doğ
						* A: 2	0,01	0	1	Hata
						B: 18	0,05	0	11	-0,22
						C: 2	0,01	0	1	-0,03
						D: 9	0,03	0	4	-0,10
						E: 18	0,06	0	13	-0,23
						F: 3	0,01	0	1	-0,08
						G: 9	0,03	0	8	-0,18
						H: 2	0,01	0	1	-0,00
						* I: 257	0,80	87	40	0,48
4	0,41	0,38	321	■ ■ ■						
						I: 7	0,02	0	2	Doğ
						A: 25	0,08	2	7	-0,07
						B: 88	0,27	21	29	-0,08
						C: 9	0,03	1	4	-0,08
						D: 8	0,02	0	3	-0,14
						E: 27	0,08	3	13	-0,12
						* F: 122	0,38	58	12	0,41
						G: 19	0,06	2	7	-0,10
						H: 18	0,05	0	10	-0,10
5	0,24	0,19	321	■						
						I: 1	0,00	0	0	Doğ
						A: 9	0,03	0	7	-0,20
						* B: 80	0,19	27	10	0,24
						C: 0	0,00	0	0	0,00
						D: 18	0,06	0	4	-0,07
						E: 1	0,00	0	1	-0,13
						F: 8	0,02	1	5	-0,14
						G: 221	0,69	59	50	-0,03 Farklı Çekildi

[10]

23/12/2009

Beyazınca Çözme Değerlendirmesi v1.08

(c) Pakt Yazılım



Test Çaldırıcı Analizleri

Test Bilgileri

Test Adı: GATE Gateway 01 C Level Tarih: 19/11/2009 Kitapçıklar: A, B Katılan: 321 Süre:
Soru Sayısı: 55 Ortalama DY: 30,23 Zorluk: 0,55 Soru Tipi: 5 Seçenekli KR20: 0,85

Bölüm: 1 Genel

Soru Sayısı: 55

Soru	Ayrıntılık	Güçlük Yanıt Sayısı	Banka	Kalite	Seçenek Seçim S.	Oran	Üst Grup	Alt Grup	Ayrıntılık Yorumu
5	0,24	0,19	321	■					
					H: 9	0,01	0	1	-0,03
6	0,26	0,15	321	■					
					*: 1	0,00	0	1	Hatalı
					A: 34	0,11	5	9	-0,07
					B: 216	0,67	54	62	-0,10 Fazla Çaldırıcı
					* C: 49	0,15	22	5	0,26
					D: 21	0,07	6	10	-0,06
7	0,39	0,27	321	■ ■					
					A: 60	0,19	14	20	-0,06
					* B: 67	0,27	45	6	0,39
					C: 153	0,48	23	51	-0,27 Yavaş yanıt bilg
					D: 21	0,07	5	6	-0,07
8	0,39	0,41	321	■ ■					
					* A: 131	0,41	58	17	0,39
					B: 30	0,09	3	10	-0,09
					C: 35	0,11	7	11	-0,03
					D: 125	0,39	19	49	-0,32
9	0,30	0,60	321	■ ■					
					*: 1	0,00	0	1	Hatalı
					A: 76	0,24	8	37	-0,27
					B: 19	0,06	4	6	-0,05
					C: 32	0,10	8	8	-0,07
					* D: 193	0,60	67	35	0,30
10	0,39	0,45	321	■ ■					
					A: 47	0,15	6	16	-0,15
					B: 92	0,29	9	43	-0,32
					C: 36	0,11	11	7	0,05 Kuşurcu
					* D: 144	0,45	61	19	0,39
					E: 2	0,01	0	2	-0,14
11	0,41	0,33	321	■ ■ ■					
					: 2	0,01	0	1	Doğ
					A: 14	0,04	2	8	-0,11
					B: 22	0,07	4	3	-0,02
					C: 3	0,01	0	1	-0,04
					D: 64	0,20	7	27	-0,22
					* E: 107	0,33	54	14	0,41
					F: 7	0,02	1	4	-0,11
					G: 50	0,16	14	8	0,03 Kuşurcu
					H: 52	0,16	5	21	-0,17
12	0,47	0,30	321	■ ■ ■					
					: 1	0,00	0	1	Doğ
					A: 12	0,04	1	6	-0,22
					B: 13	0,04	2	9	-0,15
					C: 1	0,00	0	1	-0,09
					D: 24	0,07	3	15	-0,20
					E: 110	0,34	17	23	-0,03 Yavaş yanıt bilg
					F: 1	0,00	0	1	-0,11



Test Çözdürme Analizi

Test Bilgileri

Test Adı: GATE Gateway 01 C Level Tarih: 16/11/2009 Kitapçıklar: A, B Katılan: 321 Süre: 55
Soru Sayısı: 55 Ortalama DY: 30,23 Zorluk: 0,55 Soru Tipi: 5 Seçenekli KR20: 0,85

Bölüm: 1 Genel

Soru Sayısı: 55

Soru	Ayrıntılık	Güçlük Yanıt Sayısı	Banka	Katılı	Seçenek Seçim S.	Oran	Üst Grup	Alt Grup	Ayrıntılık Yorum
18	0,15	0,48	321	☐					
					B: 81	0,25	34	24	-0,03
					C: 58	0,18	13	22	-0,10
					D: 28	0,08	4	8	-0,08
19	0,50	0,58	321	☒					
					: 1	0,00	0	1	Doğ
					A: 78	0,24	3	39	-0,37
					* B: 187	0,58	82	23	0,50
					C: 21	0,07	1	8	-0,10
					D: 34	0,11	1	18	-0,19
20	0,25	0,29	321	☒					
					: 1	0,00	0	1	Doğ
					* A: 83	0,29	40	15	0,25
					B: 18	0,05	8	2	0,10
					C: 87	0,27	13	32	-0,19
					D: 124	0,39	28	37	-0,09 Yığın yanlış bilgi
21	0,21	0,63	321	☒					
					A: 11	0,03	3	5	-0,10
					B: 40	0,12	4	18	-0,18
					C: 88	0,21	9	18	-0,05
					* D: 202	0,63	71	48	0,21
22	0,42	0,55	321	☒					
					A: 15	0,05	4	4	-0,03
					B: 110	0,34	12	49	-0,31
					* C: 175	0,55	71	21	0,42
					D: 21	0,07	0	13	-0,23
23	0,03	0,55	321	☐					
					: 1	0,00	1	0	Doğ
					A: 24	0,07	4	10	-0,12
					B: 3	0,01	0	1	-0,05
					C: 118	0,36	36	27	0,04 Kuşku
					* D: 177	0,55	48	49	0,03
24	0,28	0,58	321	☒					
					: 1	0,00	0	1	Doğ
					A: 42	0,13	10	13	-0,03
					* B: 189	0,58	67	37	0,28
					C: 28	0,09	8	7	-0,01
					D: 61	0,19	4	29	-0,30
25	0,43	0,74	321	☒					
					A: 27	0,08	2	12	-0,18
					* B: 238	0,74	84	43	0,43
					C: 34	0,11	0	18	-0,27
					D: 24	0,07	1	14	-0,23
26	0,17	0,20	321	☐					
					* A: 64	0,20	25	12	0,17
					B: 122	0,38	35	27	0,02 Kuşku
					C: 81	0,25	10	34	-0,23 Fazla Çekici



Test Çözdürme Analizleri

Test Bilgileri

Test Adı: GATE Gateway D1 C Level Tarih: 19/11/2009 Kitapçıklar: A, B Katılan: 321 Süre:
Soru Sayısı: 55 Ortalama DY: 30,23 Zorluk: 0,55 Soru Tipi: 5 Seçenekli KR20: 0,85

Bölüm: 1 Genel

Soru Sayısı: 55

Soru	Ayrıcılık	Güçlük Yanıt Sayısı	Banka	Katılı	Seçenek Seçim S.	Oran	Üst Grup	Alt Grup	Ayrıcılık Yorum
26	0,17	0,20	321	☐					
					D: 54	0,17	17	14	0,05 Kuru
27	0,33	0,40	321	☒					
					1	0,00	0	0	Doğ
					A: 112	0,35	18	45	-0,28
					B: 40	0,12	11	15	-0,05
					C: 39	0,12	8	10	-0,07
					*D: 129	0,40	52	17	0,33
28	-0,06	0,83	321	☐					
					A: 47	0,15	18	6	0,09
					B: 3	0,01	0	2	-0,14
					*C: 269	0,83	71	79	-0,06
					D: 2	0,01	0	0	0,03
29	0,21	0,81	321	☒					
					A: 45	0,14	8	17	-0,13
					B: 7	0,02	0	3	-0,08
					*C: 269	0,81	78	83	0,21
					D: 9	0,03	1	4	-0,18
30	0,34	0,78	321	☒					
					1	0,00	0	1	-0,14
					A: 13	0,04	2	5	-0,05
					*B: 243	0,78	78	58	0,24
					C: 19	0,06	2	7	-0,10
					D: 44	0,14	5	17	-0,16
					E: 1	0,00	0	1	-0,15
31	0,14	0,52	321	☐					
					2	0,01	0	2	Doğ
					A: 4	0,01	1	3	-0,14
					*B: 170	0,52	50	37	0,14
					C: 6	0,02	0	5	-0,18
					D: 0	0,00	0	0	0,00
					E: 118	0,36	38	22	0,12 Kuru
					F: 1	0,00	0	1	-0,13
					G: 22	0,07	0	17	-0,27
32	0,22	0,91	321	☒					
					2	0,01	0	1	Doğ
					*A: 292	0,91	84	72	0,22
					B: 2	0,01	1	1	0,01
					C: 10	0,03	1	3	-0,08
					D: 3	0,01	1	1	-0,02
					E: 3	0,01	0	3	-0,14
					F: 9	0,03	0	8	-0,18
					G: 0	0,00	0	0	0,00
33	0,43	0,58	321	☒					
					1	0,00	0	1	Doğ
					A: 8	0,02	0	5	-0,17
					B: 1	0,00	0	1	-0,07
					*C: 188	0,58	73	29	0,43



Test Çaldırıcı Analizi

Test Bilgileri

Test Adı: GATE Gateway 01 C Level Tarih: 18/11/2009 Kibapçıklar: A, B Katılan: 321 Süre:
Soru Sayısı: 55 Ortalama DY: 30,23 Zorluk: 0,55 Soru Tipi: 5 Seçenekli KR20: 0,85

Bölüm: 1 Genel		Soru Sayısı: 55									
Soru	Ayrıntılık	Güçlük Yanıt Sayısı	Barika	Katılı	Seçenek	Seçim S.	Oran	Üst Grup	Alt Grup	Ayrıntılık	Yorum
33	0,43	0,58	321	■ ■ ■							
					D:	1	0,00	0	1	-0,11	
					E:	3	0,01	0	3	-0,15	
					F:	118	0,37	14	44	-0,27	
					G:	3	0,01	0	3	-0,24	
34	0,34	0,68	321	■ ■							
					:	1	0,00	0	1		Doğ
					A:	0	0,00	0	0	0,00	
					B:	0	0,00	0	0	0,00	
					C:	1	0,00	0	1	-0,15	
					D:	98	0,31	15	44	-0,28	
					E:	1	0,00	0	0	0,03	
					F:	2	0,01	0	2	-0,19	
					* G:	218	0,68	72	39	0,34	
35	0,29	0,52	321	■							
					:	2	0,01	0	2		Doğ
					A:	55	0,17	8	20	-0,16	
					B:	33	0,10	4	13	-0,09	
					C:	61	0,19	5	13	-0,11	
					* D:	170	0,52	70	39	0,29	
36	0,38	0,69	321	■ ■							
					:	3	0,01	0	3		Doğ
					A:	10	0,03	1	4	-0,08	
					B:	21	0,07	3	11	-0,15	
					* C:	221	0,69	74	39	0,38	
					D:	66	0,21	9	30	-0,23	
37	0,33	0,74	321	■ ■							
					:	2	0,01	0	2		Doğ
					A:	28	0,09	2	13	-0,21	
					* B:	237	0,74	78	48	0,33	
					C:	33	0,10	7	13	-0,09	
					D:	21	0,07	2	13	-0,20	
38	0,20	0,33	321	■							
					:	2	0,01	0	2		Doğ
					* A:	107	0,33	43	25	0,20	
					B:	33	0,10	8	12	-0,12	
					C:	90	0,28	18	25	-0,05	
					D:	89	0,28	20	23	-0,06	
39	0,42	0,46	321	■ ■ ■							
					:	3	0,01	0	2		Doğ
					A:	5	0,02	0	4	-0,15	
					* B:	147	0,46	60	15	0,42	
					C:	114	0,36	15	50	-0,34	
					D:	52	0,16	12	18	-0,05	
40	0,41	0,58	321	■ ■ ■							
					:	3	0,01	0	3		Doğ
					A:	93	0,29	7	38	-0,31	
					B:	40	0,12	3	14	-0,13	



Test Çözdürme Analizleri

Test Bilgileri

Test Adı: GATE Gateway 01 C Level Tarih: 18/11/2009 Kitapçıklar: A, B Katsan: 321 Süre:
Soru Sayısı: 55 Ortalama DY: 30,23 Zorluk: 0,55 Soru Tipi: 5 Seçenekli KR20: 0,85

Bölüm: 1 Genel				Soru Sayısı: 55						
Soru	Ayrıntılık	Güçlük	Yanıt Sayısı	Banka	Kalite	Seçenek Seçim S.	Oran	Üst Grup	Alt Grup	Ayrıntılık Yorum
40	0,41	0,58	321		■ ■ ■					
						* C: 185	0,58	77	32	0,41
41	0,21	0,57	321		■					
						3	0,01	0	3	Doğ
						* A: 183	0,57	58	38	0,21
						B: 65	0,20	9	30	-0,22
						C: 70	0,22	20	18	0,01 Kısır
42	0,37	0,58	321		■ ■					
						5	0,02	0	5	Doğ
						* A: 188	0,58	68	31	0,37
						B: 17	0,05	1	11	-0,23
						C: 111	0,35	18	40	-0,22
43	0,36	0,82	321		■ ■					
						3	0,01	0	3	Doğ
						A: 23	0,07	1	15	-0,23
						* B: 263	0,82	84	50	0,36
						C: 32	0,10	2	19	-0,21
44	0,27	0,51	321		■					
						3	0,01	0	3	Doğ
						A: 20	0,06	0	18	-0,36
						B: 135	0,42	33	41	-0,06
						* C: 183	0,51	54	25	0,27
45	0,50	0,69	321		■ ■ ■					
						3	0,01	0	3	Doğ
						* A: 222	0,69	84	30	0,50
						B: 51	0,18	1	30	-0,32
						C: 45	0,14	2	24	-0,28
46	0,36	0,45	321		■ ■					
						3	0,01	0	3	Doğ
						A: 115	0,36	9	51	-0,33
						* B: 144	0,45	63	20	0,36
						C: 59	0,18	15	13	-0,02
47	0,16	0,30	321		□					
						4	0,01	1	3	Doğ
						A: 143	0,45	21	43	-0,20 Yığın yanlış bilgi
						B: 79	0,25	29	18	0,09 Kısır
						* C: 95	0,30	38	23	0,16
48	0,40	0,64	321		■ ■ ■					
						8	0,02	2	3	Doğ
						A: 0	0,00	0	0	0,00
						* B: 207	0,64	72	29	0,40
						C: 1	0,00	0	1	-0,08
						D: 11	0,03	1	6	-0,09
						E: 7	0,02	0	1	-0,04
						F: 13	0,04	0	7	-0,14
						G: 0	0,00	0	0	0,00
						H: 58	0,18	9	30	-0,27



Test Çözdürücü Analizleri

Test Bilgileri

Test Adı: GATE Gateway 01 C Level Tarih: 16/11/2009 Kitapçıklar: A, B Katılan: 321 Süre:
Soru Sayısı: 55 Ortalama DY: 30,23 Zorluk: 0,55 Soru Tipi: 5 Seçenekli KR20: 0,85

Bölüm: 1 Genel

Soru Sayısı: 55

Soru	Ayrıntılık	Güçlük	Yanıt Sayısı	Banka	Kalite	Seçenek Seçim S.	Oran	Üst Grup	Alt Grup	Ayrıntılık Yorum
48	0,40	0,64	321							
						I: 3	0,01	1	1	-0,03
						J: 15	0,05	2	9	-0,11
49	0,44	0,48	321							
						I: 3	0,01	0	2	Doğ
						*: 1	0,00	1	0	Hatalı
						A: 0	0,00	0	0	0,00
						B: 2	0,01	0	0	-0,00
						C: 0	0,00	0	0	0,00
						D: 12	0,04	1	8	-0,13
						E: 0	0,00	0	0	0,00
						F: 1	0,00	0	1	-0,13
						G: 0	0,00	0	0	0,00
						*H: 155	0,48	63	15	0,44
						I: 120	0,37	17	53	-0,30
						J: 27	0,08	5	10	-0,12
50	0,39	0,58	321							
						I: 3	0,01	0	2	Doğ
						A: 1	0,00	0	0	0,02
						B: 19	0,06	7	4	0,01 Kısıtlı
						C: 1	0,00	0	1	-0,05
						D: 7	0,02	0	5	-0,12
						E: 2	0,01	0	1	-0,09
						F: 18	0,06	1	13	-0,24
						G: 1	0,00	0	1	-0,05
						H: 38	0,12	3	15	-0,13
						*I: 187	0,58	69	25	0,39
						J: 44	0,14	7	20	-0,17
51	0,54	0,77	321							
						I: 4	0,01	0	3	Doğ
						A: 2	0,01	0	1	-0,07
						B: 47	0,15	1	33	-0,41
						C: 0	0,00	0	0	0,00
						D: 4	0,01	0	4	-0,15
						E: 4	0,01	0	4	-0,10
						*F: 248	0,77	84	33	0,54
						G: 4	0,01	0	4	-0,19
						H: 2	0,01	0	2	-0,08
						I: 1	0,00	0	1	-0,10
						J: 7	0,02	2	2	-0,01
52	0,16	0,93	321							
						I: 4	0,01	0	3	Doğ
						A: 1	0,00	0	1	-0,14
						B: 11	0,03	2	5	-0,02
						C: 1	0,00	0	1	-0,04
						D: 1	0,00	0	1	-0,15
						E: 1	0,00	1	0	0,08
						F: 3	0,01	1	2	-0,07
						*G: 298	0,93	83	73	0,16



Test Çeldirici Analizleri

Test Bilgileri

Test Adı: GATE Gateway 01 C Level Tarih: 18/11/2009 Kitabçıklar: A, B Katılan: 321 Süre: 55
Soru Sayısı: 55 Ortalama DY: 30,23 Zorluk: 0,55 Soru Tipi: 5 Seçenekli KR20: 0,85

Bölüm: 1 Genel

Soru Sayısı: 55

Soru	Ayrıcılık	Güçlük	Yanıt Sayısı	Barika	Kalite	Seçenek Seçim S.	Oran	Üst Grup	Alt Grup	Ayrıcılık Yorum
52	0,16	0,93	321							
						H: 1	0,00	0	1	-0,05
						I: 0	0,00	0	0	0,00
						J: 0	0,00	0	0	0,00
53	0,45	0,58	321							
						I: 4	0,01	0	3	Doğ
						A: 79	0,25	11	35	-0,23
						B: 9	0,03	0	4	-0,08
						C: 17	0,05	1	7	-0,14
						+D: 189	0,58	74	23	0,45
						E: 8	0,02	0	6	-0,16
						F: 4	0,01	0	2	-0,08
						G: 1	0,00	0	1	-0,13
						H: 3	0,01	0	1	-0,06
						I: 1	0,00	0	1	-0,07
						J: 6	0,02	1	4	-0,11
54	0,36	0,64	321							
						I: 5	0,02	1	3	Doğ
						+A: 205	0,64	71	32	0,36
						B: 1	0,00	1	0	0,08
						C: 57	0,18	7	25	-0,20
						D: 25	0,07	4	9	-0,09
						E: 25	0,08	3	15	-0,21
						F: 2	0,01	0	1	-0,04
						G: 1	0,00	0	1	-0,05
						H: 0	0,00	0	0	0,00
						I: 1	0,00	0	1	-0,06
						J: 1	0,00	0	0	0,02
55	0,59	0,73	321							
						I: 11	0,03	0	9	Doğ
						A: 7	0,02	1	4	-0,11
						B: 0	0,00	0	0	0,00
						C: 60	0,19	5	28	-0,26
						D: 6	0,02	1	1	-0,01
						+E: 239	0,73	80	44	0,59
						F: 1	0,00	0	0	0,02
						G: 0	0,00	0	0	0,00
						H: 1	0,00	0	1	-0,07
						I: 0	0,00	0	0	0,00
						J: 0	0,00	0	0	0,00

■ Çok iyi bir madde

■ Oldukça iyi bir madde

■ Düzeltimeli ve geliştirilmeli

□ Çok zayıf madde, testten çıkartılmalı

Yanıt anahtarı hatalı:

Seçeneklerden biri doğru yanıt gibi davranırken doğru yanıt seçeneği bir çeldirici gibi geliyor.

Kusurlu:

Seçenek yüksek puanlı öğrenciler daha çok çeldiriyor.

Fazla çekici:

Seçenek öğrencileri diğer seçeneklere göre fazla çeldiriyor.

Yaygın yanlış bilgi:

Çok sayıda öğrenci bu seçenek üzerinde yanlış bilgilendirilmiş.

EK 4: AVRUPA BİRLİĞİ ORTAK DİL ÇERÇEVESİ İLE UYUMLU B1 (PRE-INTERMEDIATE) DÜZEYİ ÖĞRENCİ HEDEFLERİ

LEVEL C READING

<u>Aim</u>	: By the end of this level, students can understand main ideas and specific information in short straightforward and clearly signaled texts with high frequency everyday language with a relatively wide vocabulary range. They can understand personal letters, and simple newspaper articles / interviews.	
<u>Objectives</u>	: Students can • skim texts to understand the gist • skim texts to find its main idea • skim to identify the purpose of the text • scan texts in order to locate desired information, and gather information from different parts of text, or from different texts • work out the meaning of words • understand how a text is organized • use a monolingual and/or bilingual dictionary to understand the meaning of words and extend their vocabulary • make inferences	
	(BASED ON CEF B1)	
<u>Text Length</u>	: up to 350 words	
<u>Text Difficulty</u>	: • straightforward • clearly signaled • authentic material in a simple fashion	
		• texts with high frequency everyday language with a relatively wide vocabulary range
<u>Text Type</u>	: descriptive / narrative / informational	
	• extracts from textbooks, websites, newspapers, advertisements, leaflets/brochures	• interviews in newspapers • reviews • personal letters
<u>Strategies</u>	: • skimming • scanning • using visuals • predicting content • word attack skills (identifying parts of speech, collocations, synonyms, antonyms, derivatives ...) • monolingual and/or bilingual dictionary use • using world knowledge	

LEVEL C LISTENING

<u>Aim</u>	: By the end of this level, students can understand the main points of clear standard speech on familiar matters and on current affairs or topics of personal or professional interest. They can take notes for future reference.	
<u>Objectives</u>	: Students can • follow the gist in everyday conversation and monologues on current topics and/or topics of personal interest • identify specific information in conversation and monologues on current topics and/or topics of personal interest • understand paraphrased ideas in conversation and monologues on current topics and/or topics of personal interest • take notes for future reference • use a variety of strategies to achieve comprehension • make inferences	
	(BASED ON CEF B1)	
<u>Text Length</u>	: max. 4 min.	
<u>Text Difficulty</u>	: clearly articulated in a generally familiar accent, common everyday topics	
<u>Text Type</u>	: instructions, monologues, dialogues	
<u>Strategies</u>	: • using world knowledge • prediction • focusing on key words/phrases • focusing on gestures and body language in interaction • using knowledge of sounds • tolerance of ambiguity	

LEVEL C VOCABULARY RANGE:

By the end of this level, students will have sufficient receptive and productive vocabulary involving familiar situations and topics like:

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • personality • health • natural world • society • science • work | <ul style="list-style-type: none"> • people and organizations • sports • psychology • business • media studies |
|--|---|

LEVEL C GRAMMAR RANGE:

Students can show control of the following grammatical structures within the context of range of topics:

- | | | |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Simple Present Tense <ul style="list-style-type: none"> - facts and things that are generally true - regular action and habits - adverbs of frequency • Present Continuous Tense <ul style="list-style-type: none"> - actions happening now or around now - future arrangements - changing situations - action verbs vs. state verbs • used to • Passive (present simple/past simple) • 2nd conditional • too/enough • quantifiers • reference | <ul style="list-style-type: none"> • Simple Past Tense <ul style="list-style-type: none"> - finished actions and situations • Past Continuous Tense <ul style="list-style-type: none"> - actions in progress at a time in the past • Present Perfect Tense <ul style="list-style-type: none"> - experiences - finished actions or situations in an unfinished period of time - with state verbs (for + since) | <ul style="list-style-type: none"> • articles • defining relative clauses • comparative and superlative adjectives • will/might/may for predictions and adverbs of certainty • 1st conditional • modals of obligation • would like to/going to • gerund and infinitive |
|---|--|---|

EK 5: DENEY VE KONTROL GRUPLARININ DENKLİK ÇÖZÜMLEME SONUÇLARI

Oneway

Descriptives

VAR00001

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
3,00	20	69,7275	6,25419	1,39848	66,8005	72,6545
4,00	20	69,2275	5,86009	1,30812	66,4896	71,9654
5,00	20	68,9900	5,69105	1,27256	66,3265	71,6535
6,00	20	67,7750	4,89087	1,09363	65,4860	70,0640
Total	80	68,9300	5,63054	,62951	67,6770	70,1830

Descriptives

VAR00001

	Minimum	Maximum
3,00	64,50	83,50
4,00	64,50	82,10
5,00	64,50	82,00
6,00	64,45	81,85
Total	64,45	83,50

Test of Homogeneity of Variances

VAR00001

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,961	3	76	,416

ANOVA

VAR00001

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	41,243	3	13,748	,424	,736
Within Groups	2463,295	76	32,412		
Total	2504,538	79			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Dependent Variable: VAR00001

Tukey HSD

(I) VAR00003	(J) VAR00003	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
3,00	4,00	,5000	1,80033	,992	-4,2291	5,2291
	5,00	,7375	1,80033	,977	-3,9916	5,4666
	6,00	1,9525	1,80033	,700	-2,7766	6,6816
4,00	3,00	-,5000	1,80033	,992	-5,2291	4,2291
	5,00	,2375	1,80033	,999	-4,4916	4,9666
	6,00	1,4525	1,80033	,851	-3,2766	6,1816
5,00	3,00	-,7375	1,80033	,977	-5,4666	3,9916
	4,00	-,2375	1,80033	,999	-4,9666	4,4916
	6,00	1,2150	1,80033	,906	-3,5141	5,9441
6,00	3,00	-1,9525	1,80033	,700	-6,6816	2,7766
	4,00	-1,4525	1,80033	,851	-6,1816	3,2766
	5,00	-1,2150	1,80033	,906	-5,9441	3,5141

Homogeneous Subsets

VAR00001

Tukey HSD^a

VAR00003	N	Subset for alpha = ,05
		1
6,00	20	67,7750
5,00	20	68,9900
4,00	20	69,2275
3,00	20	69,7275
Sig.		,700

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 20,000.

EK 6: AVRUPA BİRLİĞİ ORTAK DİL ÇERÇEVESİ İLE UYUMLU B2 (INTERMEDIATE) DÜZEYİ ÖĞRENCİ HEDEFLERİ

LEVEL D WRITING

Aim : By the end of this level, students can write relatively long coherent texts. They can recognize their own mistakes and monitor their own work with the help of a pre-prepared checklist. They can paraphrase, summarize and synthesize ideas from various sources

Objectives : Students can

- write a formal letter of enquiry
- describe a chart
- paraphrase, summarize and synthesize ideas from various sources
- write long coherent texts expressing their opinions.

(BASED ON CEF B2)

Text Length : max. 200 words

Text Difficulty : detailed, wide range of subjects

Strategies : modeling, using most frequent connectors, using world knowledge

D DÜZEYİ YAZMA

	BANT 0	BANT 1	BANT 2	BANT 3	BANT 4	BANT 5
İÇERİK - İçerik Aktarımı - Uzunluk - Okuyucu Üzerindeki Etki	Ölçülebilir dil yok. Tamamen anlaşılamaz - tamamen konu dışı	İstenen içerik unsurlarının %50'den azı ele alınmış; ve/veya içerik unsurlarının azı başarıyla ele alınmış. Mesaj genel itibarıyla aktarılamamış. Belirtilen uzunluğun %50'si üretilmiş.	1 ve 3'ten ortak özellikler – Okuyucunun ciddi çaba harcaması gerekiyor.	Bütün içerik unsurları gerekli uzunlukta başarıyla ele alınmış. Mesaj okuyucuya tamamen ve açıkça iletilmiş. Uzunluk belirtilen sınırlar dahilinde (+ 10% aşabilir)	3'ten ve 5'ten ortak özellikler – Okuyucu tarafından az çaba gerekir.	Bütün içerik unsurları başarıyla ele alınmış. Mesaj okuyucuya tamamen ve açıkça iletilirken doğal bir dil kullanılmış ve sosyal mesafeye uygun dil seçilmiş. Uzunluk belirtilen sınırlar dahilinde (+ 10% aşabilir)
YAPISAL VE ANLAMISAL BÜTÜNLÜK - Organizasyon - Akıcılık - Bağlaçlar		Cevap bazen kopuk. Tümce düzeyinin ötesinde organizasyon kontrolü, yazma görevinin başarıyla tamamlanması açısından yetersiz		Bağdaşık tümce ve bağlaçlar üzerinde iyi kontrol. Karmaşık tümce yapılarına yeltenilmiş ve belli oranda başarılı kurulmuş. İçerik mantıklı bir şekilde sunulmuş.		Bağdaşık tümce ve bağlaçlar üzerinde iyi kontrol. Karmaşık tümce yapılarına yeltenilmiş ve genellikle başarılı kurulmuş. Fikirlerin akışı okumayı kolaylaştırır.
SÖZCÜK - Uygunluk - Çeşitlilik - Doğru kullanım		Yazma görevini başarıyla tamamlamaya yeterli düzeyde çeşitlilik yok. Tümce yapılan ve imlata yetersiz kontrol.		Yazma görevi için uygun ve yeterli çeşitlilik düzeyi. İletişimi azaltmayacak düzeyde sadece küçük hatalar sürme veya risk alma/isteklilikten kaynaklanabilir.		Yazma görevi için uygun ve yeterli çeşitlilik düzeyi. İletişimi azaltmayacak düzeyde sadece küçük hatalar sürme veya risk alma/isteklilikten kaynaklanabilir. Geniş sözcük çeşitliliği. Resmi/resmi olmayan sözcük seçimi uygun olarak yapılmış.
DİLBİLGİSEL YAPILAR - Çeşitlilik - Doğru kullanım		Yazma görevini başarıyla tamamlamaya yeterli düzeyde çeşitlilik yok. Tümce yapıları ve noktalamada yetersiz kontrol.		Yazma görevi için yeterli düzeyde çeşitlilik. İletişimi azaltmayacak düzeyde sadece küçük hatalar sürme veya risk alma/isteklilikten kaynaklanabilir.		Geniş bir dilbilgisel çeşitlilik öğrencinin söylemek istediğini aktarırken kendini kısıtlamadan uygun tarzı kullanmasını olası kılıyor. Dilbilgisel doğruluk istikrarlı bir şekilde sürdürülüyor.

LEVEL D WRITING

	BAND 0	BAND 1	BAND 2	BAND 3	BAND 4	BAND 5
CONTENT - Task achievement - Length - Effect on reader	No readable language. Totally incomprehensible. Totally irrelevant.	Less than 50% of the given or 'original' content elements dealt with; and/or few content elements dealt with successfully: message not generally communicated and fully; message requires excessive effort by the reader. Less than 50% of specified length	Features of bands 1 and 3. Serious effort by reader is required.	All content elements addressed successfully and with appropriate expansion: message clearly and fully communicated to the reader. Length meets specifications. (+ 10% allowed)	Features of bands 3 and 5. Little effort by reader is required.	All content elements addressed successfully: message clearly and fully communicated to the reader using appropriate register in a natural way. Length meets specifications. (+ 10% allowed)
COHERENCE AND COHESION - Organisation - Fluency - Linking devices		Response is at times incoherent. Insufficient control of organisational features beyond sentence level for task to be carried out successfully.		Good control of connected sentences and use of linking devices. Complex sentence forms attempted and achieved to a certain degree. Information is organised logically.		Good control of connected sentences and use of linking devices. Complex sentence forms attempted and generally achieved. The flow of ideas aids fluent reading.
LEXIS - Appropriacy - Range - Accuracy		Insufficient range to carry out task successfully. Lack of control of spelling and sentence formation.		Appropriate and adequate range for the task. Only minor errors, which do not reduce communication and may be 'slips' or due to risk taking and ambition.		Appropriate and adequate range for the task. Only minor errors, which do not reduce communication and may be 'slips' or due to risk taking and ambition. Wide range of vocabulary. Use of formal or informal vocabulary appropriately where required.
GRAMMATICAL STRUCTURES - Range - Accuracy		Insufficient range of structures to carry out task successfully. Lack of general control of structures and/or punctuation		Sufficient range of structures for the task. Only minor errors, which do not reduce communication and may be 'slips' or due to risk taking and ambition		A broad range of grammar allowing the student to use expressions in a clear and appropriate style without having to restrict what they want to say. Consistently maintains a high degree of grammatical accuracy.

EK 8: DEĞERLENDİRME ARACININ OKUYUCULAR ARASI GÜVENİLİRLİK ÇÖZÜMLEME SONUCU

Correlations - D LEVEL IN TERMS OF PAIRS

Correlations

PAIRNO			P1CONT1	P1CONT2
1,00	P1CONT1	Pearson Correlation	1	,577**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	70	70
	P1CONT2	Pearson Correlation	,577**	1
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	70	70
2,00	P1CONT1	Pearson Correlation	1	,672**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	72	72
	P1CONT2	Pearson Correlation	,672**	1
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	72	72
3,00	P1CONT1	Pearson Correlation	1	,749**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	70	70
	P1CONT2	Pearson Correlation	,749**	1
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	70	70

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

Correlations

PAIRNO			P1COH1	P1COH2
1,00	P1COH1	Pearson Correlation	1	,501**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	70	70
	P1COH2	Pearson Correlation	,501**	1
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	70	70
2,00	P1COH1	Pearson Correlation	1	,747**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	72	72
	P1COH2	Pearson Correlation	,747**	1
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	72	72
3,00	P1COH1	Pearson Correlation	1	,818**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	70	70
	P1COH2	Pearson Correlation	,818**	1
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	70	70

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

Correlations

PAIRNO			P1LEXIS1	P1LEXIS2
1.00	P1LEXIS1	Pearson Correlation	1	,387*
		Sig. (2-tailed)	.	,001
		N	70	70
	P1LEXIS2	Pearson Correlation	,387*	1
		Sig. (2-tailed)	,001	.
		N	70	70
2.00	P1LEXIS1	Pearson Correlation	1	,700**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	72	72
	P1LEXIS2	Pearson Correlation	,700**	1
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	72	72
3.00	P1LEXIS1	Pearson Correlation	1	,804**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	70	70
	P1LEXIS2	Pearson Correlation	,804**	1
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	70	70

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

Correlations

PAIRNO			P1GRAM1	P1GRAM2
1.00	P1GRAM1	Pearson Correlation	1	,451**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	70	70
	P1GRAM2	Pearson Correlation	,451**	1
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	70	70
2.00	P1GRAM1	Pearson Correlation	1	,679**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	72	72
	P1GRAM2	Pearson Correlation	,679**	1
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	72	72
3.00	P1GRAM1	Pearson Correlation	1	,770**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	70	70
	P1GRAM2	Pearson Correlation	,770**	1
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	70	70

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

Correlations

PAIRNO			P1TOTAL1	P1TOTAL2
1,00	P1TOTAL1	Pearson Correlation	1	,594**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	70	70
	P1TOTAL2	Pearson Correlation	,594**	1
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	70	70
2,00	P1TOTAL1	Pearson Correlation	1	,849**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	72	72
	P1TOTAL2	Pearson Correlation	,849**	1
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	72	72
3,00	P1TOTAL1	Pearson Correlation	1	,840**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	70	70
	P1TOTAL2	Pearson Correlation	,840**	1
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	70	70

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations - OVERALL

Correlations

		P1TOTAL1	P1TOTAL2
P1TOTAL1	Pearson Correlation	1	,802**
	Sig. (2-tailed)	.	,000
	N	212	212
P1TOTAL2	Pearson Correlation	,802**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	.
	N	212	212

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

EK 9: EĞİTİM ÖNCESİ ÖRNEK ÖĞRENCİ YAZILARI

THE CHART OF BABIES BORN

The chart shows us babies born in Asia, babies born is rising in every year. On the other hand, in Europe babies born is falling. In 1900, babies born is the most low in Asia but Europe has the high babies born that year. Between 1900 and 2000 Asia has steadily rising. On the other hand between 1950 and 2000 Europe has sharply falling but between 1900 and 1950 Europe has a little falling.

Now, count the number of words and write it HERE: 20

Birthrate

"Born" is important for human, government and environment. Sometimes it's negative and positive for us so university lecturer explore them. This chart show, between 1900-1950 Asia's birth-rate increase and between 1950-2000, Asia's birth-rate rise. However between 1900-1950 Europe's birth-rate decrease. Between 1950-2000 Europe's birth-rate decrease. However, in 2000, Asia's birthrate is more crowded than Europe's. In Europe between 1950-2000's decrease is the most decrease of all. They means that Asia is more crowded than Europe if nobody was in Europe and A

Now, count the number of words and write it HERE: 87

Asia - Europe

There is a chart about how many babies born in 20th. century in Asia and Europe. In 1900, more than 40 million babies born in Europe but in Asia about 20 million babies born. There is an increase in Asia in 1950. In contrast there is a decrease in Europe. Asia's chart shows that there is a big decrease in 2000. 100 million babies born in 2000. However in Europe only 10 million babies born. So Europe is getting more relaxed while Asia is getting more crowded. In addition Asia needs to reduce its population.

Now, count the number of words and write it HERE: 96

This graph shows the number of babies born in Asia and Europe in some years. The number of babies increased regularly in Asia in between 1900 to 2000. Also in Europe the number of babies born fell in between 1900 to 2000. In 2000 the birthrate decreased sharply from 35 to 10 in Europe. The highest number is 100 in Asia and the smallest rate is about 25. Europe's birthrate isn't as high as Asia. This situation's result can be seen. In Europe, there are a lot of businesswomen and this number ~~is~~^{is} increasing every year. So the number of babies is decreasing.

Now, count the number of words and write it HERE: 105

RATE OF BIRTH IN ASIA AND EUROPE

A chart shows rate of birth in Asia and Europe. In Asia, 30 million babies were born in 1900. In 1950 60 million babies were born and 90 million babies were born in 2000. In Europe, over 35 million babies were born in 1900. In 1950, 30 million babies and in 2000 nearly 10 million babies were born. Rate of birth increased step by step in Asia. Although, in Europe's rate of birth decreased step by step. The chart shows there are already more rises in Asia than in Europe. Asia is more develop than Europe. Because if there are more rate of birth in some countries, they are more develop.

Now, count the number of words and write it HERE: 108

Birth Rate

The charts show us birth rate Asia and Europe. To begin with Asia there were a significant rise from 1900 to 1950 and 1950 to 2000. However birth rate in Europe fell slightly between 40 million and under 10 but there was a sharp decrease from 1950 to 2000. Although birth rate in Asia rise sharply from 20 million to over 100 million. The birth rate in Asia about 20 million babies born in 1900, whereas in Europe it's about 10 million. After 1950 birth rate in Asia rise sharply and passed Europe's birth rate. As a result, in Asia there are lots of young people so lots of unemployed people.

Now, count the number of words and write it HERE: _____

BABIES BORN

This chart shows us how much babies born in Asia and Europe. If we compare this, we can see a lot of differences. In 1900, Asia baby population was 21 million but Europe baby population was 41 million. Europe baby population was bigger than Asia's. On the other hand, next years, we can see significant rising at Asia baby population. In 1950, Asia baby population was 60 million. Otherwise, Europe baby population was 39 million. In 2000, Asia baby population increased a lot. In addition, Europe baby population decreased sharply. It was nearly 10 million. To sum up, Asia baby population has been increasing but Europe baby population has been decreasing day by day.

Now, count the number of words and write it HERE: _____

BIRTHRATE OF ASIA AND EUROPE

There are millions babies in Asia and Europe. In 1900 the numbers of babies ^{born} over 20 millions in Asia and the number of babies ^{born} over 40 millions in Europe. In 1950 the number of babies born 60 millions in Asia and the number of babies born about 40 millions in Europe. In 2000 the number of babies born about 100 millions in Asia and about 20 millions in Europe. It shows in 1900 Asia's birthrate is lower than Europe birthrate, but then Asia's birthrate is increase and Europe's birthrate is decrease. In 2000 in Asia the number of babies born is the highest. In 2000 in Europe the number of babies born is the lowest.

Now, count the number of words and write it HERE: _____

The changes in Asia with the changes in Europe

The chart shows the babies born in Asia. The birth rate was average 25 million in 1900. However, in Europe, it was higher than Asia. Because it was 42 million. In Asia, the birth rate is increasing from year to year. In 1950, it was 60 million. On the other hand, in Europe, birth rate was decreasing year to year. It was 38 million in 1950. Finally, in Asia, the birth rate was the highest level in 2000. It was 100 million. However, in Europe, birth rate was 10 million in 2000. To sum up, Asia was more crowded than Europe. Because, every year the birth rate is increasing.

Now, count the number of words and write it HERE: 118



Differences between Asia and Europe's Babies

The chart shows the number of babies born in Asia & Europe. If we compare changes between these two continents we can find differences. About babies born, Asia was more crowded than Europe. Although, in 1900 Europe was more crowded. But it was decreased slightly in 1950. Other 50 years it fell rapidly. I said between 1950 and 2000. If we want to tell something about Asia's average of babies born we will find lots of differences ^{between} which we told. In Asia babies born was increased year by year. We can say lots of things about that increase, maybe people who lived in Asia didn't have financial problems and they didn't mind babies born. Now, count the number of words and write it HERE: _____

more than Europe.

conclusion: Maybe Asia has more babies than Europe nowadays.

Asia's & Europe's Birthrate's Chart

The chart shows birthrate in Asia and in Europe. In 1900 nearly 22 million babies borned in Asia, but in Europe 10 million babies borned. In 1950 60 million babies borned in Asia, but in Europe nearly 35 million babies borned. In 2000 birthrate increased in Asia. 100 million babies borned there. On the other hand in Europe birthrate decreased in 2000. Approximate 10 million babies borned there.

Now, count the number of words and write it HERE: _____

Comparing Of Babies Born In Asia And Europe

The chart shows us the million babies born in Asia and Europe
part is between 1900 and 2000.

In general, in Asia the number of babies born increased regularly
every fifty years. This increasing was between 20 million and
25 million. At last, in 2000 the number of babies born was
about 90 million. At the same time, babies born increased in Asia
regularly while babies born was decreasing in Europe. Firstly,
1900 and 1950, this decreasing was under the 15 million. However,
between 1950 and 2000, it was nearly the 20 million.

In conclusion, the number of babies born was more much
Asia than Europe.

Now, count the number of words and write it HERE: 109

ASIA AND EUROPE

This chart shows us how many million babies were born in 1900, 1950 and 2000.

Firstly, we see the numbers of babies are increasing in Asia in these years. In 1900, 20 million babies were born. In 1950, it increased to 60 million. Fifty years later, it reached nearly 90 million.

Secondly, we see the numbers of babies are decreasing in Europe. In 1900, 40 million babies were born in this continent. Fifty years later, it reached nearly 30 million. After fifty years it reached nearly 10 millions.

This chart shows us Asia's population is bigger than Europe's population.

Now, count the number of words and write it HERE: 101

Comparing of Asia and Europe

The chart shows us the million babies born in Asia and Europe. First of all, in Asia the number of million babies born went up from over 20 million to sixty million between 1900 and 1950. After, in 2000, there is a significant increasing. The number of million babies born increased over 80 million. On the other hand, in Europe, the number of million babies born decreased slowly from nearly 40 million to under 40 million between 1900 and 1950. Then it decreased sharply under 20 million between 1950 and 2000. To sum up, number of million babies born was more higher than Europe's in total.

Now, count the number of words and write it HERE: 106

1900s to 2000s Asia and Europe.

Now I'll tell something about birth grade and I'll compare Asia
and Europe.

Firstly, in 1900s in Asia approximately 25 million baby was
born on the other hand in the same year 40 million baby
was born in Europe.

Secondly, in 1950s in Asia 60 million baby was born however
nearly 40 million baby was born in Europe in the same year

Finally, in 2000s 100 million baby was born in Asia
it's too much as you know and the opposite in the same
year in Europe only 10 million baby was born.

So if we compare these continent we'll see
Asia is less develop continent than Europe.

Now, count the number of words and write it HERE: 112

EK 10: EĞİTİM SONRASI ÖRNEK ÖĞRENCİ YAZILARI

Shopping Laptops In 1988 and 2008

There are certain brands describing in the chart. The chart gives information about the amount of laptops sold for each IBM, Samsung and Sony. In 1988, IBM sold 3 million laptops, which is slightly less than Samsung. Samsung sold 6 million and Sony sold 14 million laptops. When we look in 2008, we see the huge decline for Sony. Sony sold only 4 million laptops. However, IBM and Samsung has had a increase. In addition, IBM has had the most increase. They improved by 400%. Samsung has increased approximately 2 million. This is the ups and downs of laptop industry.

2/3

SCORE FOR PART 2: ____ / 8
STUDENT NUMBER:

Write your answer below using 20 to 220 words. (6 pts)

LAPTOPS

The chart shows how many laptops sold and which company sold them between 1999 and 2009. As can be seen the numbers fell without the aid of IBM.

In 1999 IBM and Samsung sold a few number of laptops, but Sony sold nearly 15 million laptops in that year. It was better than the other companies.

The numbers changed between 1999 and 2009. The IBM's sellings jumped nearly 12 million. Samsung increased slowly between that years. However the number of Sony's laptops decrease dramatically. It shows us IBM developed well in that years but Sony was getting worst and worst.

To sum up, there are many changes between 1999 and 2009. The number of laptops sold ^{might} changed to developing of that companies.

2/3

SCORE FOR PART 2: ____ / 8

STUDENT NUMBER: 2009 0405003

Selling Laptops

The bar chart shows the number of laptops which were sold from 1999 to 2009 and also three different brands. In 1999 IBM sold laptops about four million. Samsung sold six million laptops. Sony sold laptops about 14 million. All over the world, Sony is the best known brand. So, most people prefer Sony. In 1999, the case was like that. Sony was the first in selling. Samsung and IBM couldn't sell much. But, In 2009 IBM became the first. It sold over fifteen million. Samsung sold about eight million. However, Sony sold about four million. The reason might be the economic difficulties. Because, Sony is an expensive brand. From 1999 to 2009 many things changed in economy. 1999 was a good year but, in 2009 people had economic problems.

2/3

SCORE FOR PART 2: ____ / 8
STUDENT NUMBER:

Write your answer using 20 to 220 words. (5 pts)

This graphic is about the million laptops sold. In 2009, IBM brand laptops are sold almost sixteen million. On the other hand in 1999 IBM laptops was very decrease. It's almost only five million. Other brand is Samsung. Laptops are exactly eight million laptops this year. However, ten years ago Samsung was sold six million laptops. In that year Sony brand was sold figure showed about fourteen million products. Nonetheless, in 2009 it is very falling for Sony laptops. This figure is about four million laptops. This chart shows that rise/fall dramatically for brand of laptops.

2/3

SCORE FOR PART 2: ____ / 8
STUDENT NUMBER:

Write your answer below using 20 to 120 words. (6 pts)

Bar chart in 1999 and in 2009

Bar chart represent that the sale of laptops based on million are given between three company. The situation in 1999 is that Sony's laptop sale is highest point between three company. The sale of Samsung's laptop is lowest point in 1999 between three company (IBM, SAMSUNG, SONY). However, the highest increase of sale is the sale of IBM's laptop between 1999's bar chart and 2009's bar chart. The highest decrease of sales is the sales of SONY's laptop between 1999's bar chart and 2009's bar chart. And also when we comparing columns in 1999 and 2009 we can see Samsung's laptop sales are increasing approximately two million.

...the year shown below using 20 to 120 words. (6 pts)

The Selling of Laptop

The bar chart shows the million laptops sold in three different companies. First of all, in 1999 the IBM company sold amount of four million laptops. Then the Samsung company sold six million laptops. And then the Sony company sold thirteen million laptops. In 2009 the bar chart shows different sales in three companies. In 2009 the IBM company has been sold amount of 15 million laptop. On the other hands the Samsung company has been seen amount of increasing by the year of the year. The bar chart shows the Samsung company sold 7 million laptop in 2009. Then the Sony company have been decreasing by the year of year. They sold only four million laptops. There has been a big change.

2/3

SCORE FOR PART 2: ____ / 8 STUDENT NUMBER: 2008 2501021
--

THE CHART OF INFORMATIONS ABOUT LAPTOP SELLING

This chart shows the differences of selling in the year 1999 and 2009. Firstly, in 1999, IBM had sold laptops more than 3 million but this selling was less than the others. The big selling was from Sony and it was about 13 millions.

In 2009, informations are a lot different from 1999. For example IBM has the biggest selling in this part of chart and it's more than 15 millions. So we can see that IBM had improved their selling in 10 years. Now, in 2009, Sony is going down about the selling. It has big changing like from 13 millions to 4 millions. But Samsung hadn't have many differences in 10 years.

Write your answer below using 20 to 110 words. (6 pts)

million Laptops Sold

The chart shows the selling how many laptops between 1999 and 2009. Overall, the selling laptops have some increase and decrease. We have 3 company in the chart.

In 1999, 3 million IBM laptops sold. On the other hand, IBM laptops dramatically increase. Now, 15 million laptops are selling. Second company is Samsung. In 1999, it sold six million laptops. Samsung has slow increase because in 2009, it is just selling 4 million laptops. Final company is Sony which company dramatically decrease. This company in 1999, sold 13 million laptops but now it is selling just 4 million laptops.

To sum up, this chart has some changes between 1999 and 2009. It should be technology is change and some company be successful they arrive new technology.

2/3

SCORE FOR PART 2: ____ / 8

STUDENT NUMBER: 052610060

write your answer below using 90 to 110 words. (6 pts)

CHANGES IN THE LAPTOP SALES IN 1999 AND 2009

The chart above shows the number of laptops of three different brands sold in 1999 and 2009. As can be seen, there are two significant changes and a slight rise in the period of 10 years.

In 1999 the sales of IBM Laptops were quite low with a number of about 3 million whereas Sony Laptops were rather high with a number just over 12 million. In the middle, Samsung took place with 6 million.

There has been a significant rise in sales of IBM Laptops with about 12 million whereas there has been a remarkable 9 million decrease in Sony Laptop sales. Samsung has a slight rise of nearly 2 million. This may be because IBM has improved their products' technology when it is compared to Sony or maybe it is more user-friendly.

Write your answer below using 50 to 110 words. (5 marks)

The Number of Laptops Sold by Three Companies

The bar graph shows the number of laptops sold by the companies, IBM, Samsung and Sony, in year 1999 and 2009.

Firstly, the highest figures of laptops were sold by IBM with approximately 15 million, in 2009. When we look at the statistics in 1999 we saw that, shockly, IBM sold the less number of laptops with 3 million. After IBM, Samsung sold 8 million laptops in this year. In 1999 Sony sold the highest number of laptops with nearly 13 million. Instead of Sony all companies figures are increased from 1999 to 2009. Sony had a big decrease between those years. To sum up the total figures of laptops sold were increasing.

Answer each using 20 to 110 words. (10 pts)

LAPTOPS SOLD

The bar chart shows that million laptops sold from 1993 to 2009. As can be seen, there have been increasing for the IBM and for the Samsung.

In 1993 to 2009, there has been dramatic rising to just over 3 million from just over 15 million for the IBM. In addition, for the Samsung it has been going up steadily to 6 million from 8 million approximately. However, the SONY laptops have been going down significantly from 1993 to 2009. It has been decreasing to 13 million from 4 million.

To sum up, there has been going up for laptops which have been selling from 1993 to 2009. This may be due to, the quality and the efficiency of the products which can reach the changing technology.

Write your answer below using 90 to 110 words. (8 pts)

The bar chart shows that the amount of laptops which is sold in 1999 and 2009.

Overall, Sony had the biggest amount of sales in 1999. It sold nearly 15 million laptops at that year. Samsung followed Sony with the Gullion and IBM sold only 3 million. We can easily see the big differences between each company.

The bar chart demonstrates that there is a sudden increase at IBM's sales. The number has been reached 15 million. Although this situation of IBM, Samsung is almost stable so we can see a gradually increase. Sony has a sharp decrease in contrast. IBM has

There is a huge difference between 1999 and 2009 especially about IBM and Sony as you can see.

2/3

SCORE FOR PART 2: ____ / 8

STUDENT NUMBER: 20230502028

Number of Laptops Sellings 1999-2009

The chart shows the number of laptops which was sold from 1999 to 2009. There are three companies: IBM, Samsung, Sony.

In 1999, IBM sold approximately 3 million laptops. 6 million laptops were sold by Samsung in 1999. Sony was the best seller during the year. It sold over the 12 million, under the 15 million laptops.

In addition, there is a sharp increase for IBM from 1999 to 2009. It sold laptops more than 15 million. Samsung also rose steadily from 6 million to around 8 million between 1999 and 2009.

In contrast Sony fell down dramatically. In 1999, Sony sold over the 12 million laptops, but in 2009 it is around the 3 million.

To sum up, IBM and Samsung have an increase between 1999 and 2009. Sony has decrease about laptops selling. It is probably about their marketing strategies.

EK 11: EĞİTİM ÖNCESİ VE SONRASI ÖRNEK ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRMELERİ

Level: D

Registration no	NAME	SURNAME	CLASS	TIME	PART 1					PART 2					PART 3					TOTAL (out of 20)	FINAL GRADE
					CONTENT (5 pts.)	COHERENCE & COHESION (5 pts.)	LEXIS (5 pts.)	GRAMMATI- CAL STRUCTURE S (5 pts.)	TOTAL (out of 20)	CONTENT (5 pts.)	COHERENCE & COHESION (5 pts.)	LEXIS (5 pts.)	GRAMMATI- CAL STRUCTURE S (5 pts.)	TOTAL (out of 20)	CONTENT (5 pts.)	COHERENCE & COHESION (5 pts.)	LEXIS (5 pts.)	GRAMMATI- CAL STRUCTURE S (5 pts.)	TOTAL (out of 20)		
1	2009001042				2	3	2	2	9	3	3	3	1	10	1	2	2	1	6	7	
2	2009001083				4	2	2	2	10	4	4	4	3	15	2	3	3	2	10	8	
3	2009001084				4	3	3	3	13	5	4	4	2	15	5	4	3	3	15	14	
4	2009001085				3	3	4	2	13	5	4	3	1	11	4	4	4	3	15	13	
5	2009002012				4	4	4	4	16	5	4	3	2	14	4	3	3	2	12	13	
6	2009002090				4	3	4	3	14	4	4	4	3	15	4	3	3	1	10	10	
7	2009002075				3	3	4	2	12	4	4	3	2	13	4	3	4	2	13	14	
8	2009002040				4	3	4	2	13	5	5	5	4	19	4	3	4	3	14	13	
9	2009002050				3	4	4	3	14	4	5	5	5	19	3	4	3	3	13	12	
10	2009002053				4	4	4	4	16	4	4	4	3	15	5	4	4	4	17	16	
11	2009003030				0	2	2	3	7	4	4	4	3	15	3	3	4	3	13	12	
12	2009004004				4	4	3	3	14	5	5	5	5	20	3	3	2	3	11	9	
13	2009041019				1	2	2	1	6	4	3	2	1	11	2	2	2	2	8	7	
14	2009041200				4	3	3	3	13	3	3	3	2	11	2	3	2	2	9	8	
15	2009041407				3	3	3	2	11	4	4	3	2	13	1	0	2	0	3	5	
16	2009041411				4	3	3	2	12	4	3	3	2	12	1	3	3	1	10	8	
17	2009041428				2	2	2	2	8	4	4	4	2	16	4	3	3	3	13	11	

Registration no	NAME	SURNAME	CLASS	TIME	PART 1					PART 2					PART 3					TOTAL (out of 20)	FINAL GRADE
					CONTENT (5 pts.)	COHERENCE & COHESION (5 pts.)	LEXIS (5 pts.)	GRAMMATI- CAL STRUCTURE S (5 pts.)	TOTAL (out of 20)	CONTENT (5 pts.)	COHERENCE & COHESION (5 pts.)	LEXIS (5 pts.)	GRAMMATI- CAL STRUCTURE S (5 pts.)	TOTAL (out of 20)	CONTENT (5 pts.)	COHERENCE & COHESION (5 pts.)	LEXIS (5 pts.)	GRAMMATI- CAL STRUCTURE S (5 pts.)	TOTAL (out of 20)		
1	2009001042				3	2	2	2	9	2	3	3	3	11	1	2	2	2	7	7	
2	2009001083				3	2	3	2	10	4	4	3	3	14	2	1	1	1	6	8	
3	2009001084				2	3	2	3	10	4	3	3	3	13	4	3	2	2	11	14	
4	2009001085				4	4	3	2	13	2	2	3	3	10	3	3	3	2	11	13	
5	2009002012				5	5	5	3	18	3	3	3	2	11	3	4	4	3	14	13	
6	2009002090				4	2	3	3	12	2	3	4	3	12	3	2	2	2	9	10	
7	2009002075				5	3	3	3	14	3	3	2	2	10	4	4	3	3	14	14	
8	2009002040				5	4	3	3	15	4	4	4	3	15	3	3	2	3	11	13	
9	2009002050				3	4	4	3	14	3	3	3	3	13	2	2	3	3	10	12	
10	2009002053				5	5	3	3	16	4	4	4	3	15	2	3	3	3	14	16	
11	2009003030				0	0	2	3	5	3	3	2	3	11	2	1	3	3	10	12	
12	2009004004				2	3	2	2	9	5	5	5	5	20	1	2	2	2	7	9	
13	2009041019				0	0	2	2	4	3	2	3	3	11	0	2	2	2	6	7	
14	2009041200				5	4	3	3	15	4	3	4	3	14	1	1	2	2	6	8	
15	2009041407				2	2	3	3	10	4	3	3	3	13	1	1	2	2	6	5	
16	2009041411				5	4	4	3	16	3	2	2	2	9	2	2	1	1	6	8	
17	2009041428				0	2	3	3	8	5	5	5	3	18	2	2	3	2	9	11	

PART 2					PART 3					PART 4												
Registration no	NAME	SURNAME	CLASS	TIME	CONTENT (5 pts.)	COHERENCE & COHESION (5 pts.)	LEXIS (5 pts.)	GRAMMATI- CAL STRUCTURE S (5 pts.)	TOTAL (out of 20)	TOTAL AVERAGE GRADE	CONTENT (5 pts.)	COHERENCE & COHESION (5 pts.)	LEXIS (5 pts.)	GRAMMATI- CAL STRUCTURE S (5 pts.)	TOTAL (out of 20)	TOTAL AVERAGE GRADE	CONTENT (5 pts.)	COHERENCE & COHESION (5 pts.)	LEXIS (5 pts.)	GRAMMATI- CAL STRUCTURE S (5 pts.)	TOTAL (out of 20)	TOTAL AVERAGE GRADE
1	200904040				4	5	4	4	17	16	5	4	4	4	17	18	5	4	4	3	16	15
2	200904082				3	4	4	3	14	12	3	3	4	2	12	12	3	3	3	2	11	9
3	200904008				4	3	3	3	13	12	4	4	4	3	15	13	5	4	3	3	15	14
4	200904014				4	5	5	5	19	18	5	4	3	3	15	12	3	3	3	2	11	10
5	200904023				4	3	5	3	15	14	4	4	3	3	14	13	4	3	3	3	13	14
6	200904027				5	5	4	3	17	17	4	4	4	3	15	13	4	4	4	3	15	14
7	200904044				4	4	3	3	14	14	4	4	5	4	17	18	3	3	4	3	13	11
8	200904048				3	3	3	3	12	10	4	4	4	3	15	15	3	3	4	3	13	13
9	200904030				3	4	4	3	14	14	4	3	3	3	13	12	3	3	3	3	12	10
10	200904017				4	4	4	3	15	15	4	3	3	2	12	11	2	2	2	3	9	7
11	200904028				3	4	4	3	14	13	4	4	5	4	17	18	2	3	3	3	11	9
12	200904007				3	3	3	2	11	10	3	4	4	4	15	14	1	3	3	3	10	9
13	200904014				2	3	3	2	10	9	5	4	5	5	19	19	3	3	3	2	11	11
14	200904025				5	5	5	4	19	20	5	5	5	4	19	18	3	3	4	3	13	12
15	200904038				4	3	3	4	14	14	5	4	5	5	19	19	3	4	4	4	15	13
16	200904039				1	3	3	3	10	9	4	4	4	3	15	14	3	2	3	2	10	9
17	200904041				3	2	3	2	10	10	4	3	4	3	14	13	3	3	3	2	11	9

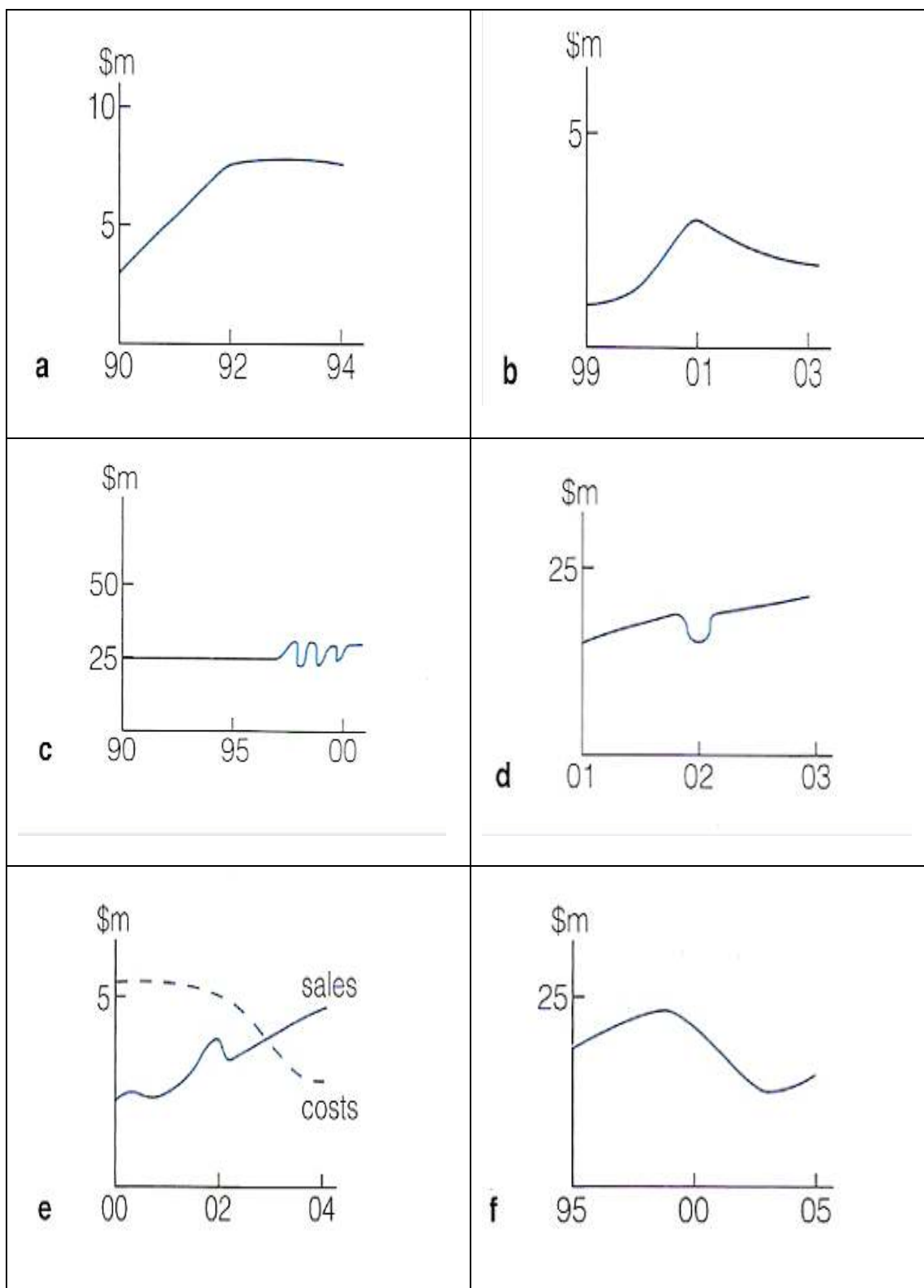
					PART 2						PART 3						PART 4					
Registration no	NAME	SURNAME	CLASS	TIME	CONTENT (5 pts.)	COHERENCE & COHESION (5 pts.)	LEXIS (5 pts.)	GRAMMATI- CAL STRUCTURE S (5 pts.)	TOTAL (out of 20)	TOTAL AVERAGE GRADE	CONTENT (5 pts.)	COHERENCE & COHESION (5 pts.)	LEXIS (5 pts.)	GRAMMATI- CAL STRUCTURE S (5 pts.)	TOTAL (out of 20)	TOTAL AVERAGE GRADE	CONTENT (5 pts.)	COHERENCE & COHESION (5 pts.)	LEXIS (5 pts.)	GRAMMATI- CAL STRUCTURE S (5 pts.)	TOTAL (out of 20)	TOTAL AVERAGE GRADE
1					4	5	3	3	15	16	5	5	4	4	18	18	3	2	4	4	13	15
2					2	3	3	2	10	12	3	3	3	2	11	12	1	2	2	2	7	9
3					2	3	1	3	10	12	4	3	2	2	11	13	4	3	3	3	13	14
4					5	5	3	3	16	18	3	2	2	2	9	12	1	2	2	3	8	10
5					3	3	4	2	10	14	4	3	3	2	12	13	4	4	4	3	15	14
6					5	5	3	3	16	17	3	3	3	2	11	13	4	3	3	3	13	14
7					4	5	1	2	13	14	5	5	5	4	19	18	1	2	3	3	9	11
8					2	2	2	2	8	10	4	4	3	3	14	15	3	3	3	3	12	13
9					4	4	3	2	13	14	2	3	3	2	10	12	2	2	2	2	8	10
10					4	5	3	3	15	16	2	2	3	2	9	11	2	1	1	1	5	7
11					3	3	3	2	11	13	5	5	5	4	19	18	1	2	2	1	6	9
12					2	2	2	1	8	10	3	2	4	3	10	13	1	2	2	2	7	9
13					1	2	2	2	7	9	5	4	5	4	18	19	3	3	2	2	10	11
14					5	5	5	5	20	20	4	4	4	4	16	18	3	2	3	2	10	12
15					4	5	3	2	14	14	5	5	4	4	18	19	3	3	2	3	10	13
16					1	2	2	2	7	9	3	3	3	3	13	14	1	1	2	1	5	9
17					3	3	2	1	9	10	3	4	3	2	12	13	3	2	1	1	7	9

EK 12: DERS PLANLARI ⁱ

BİRİNCİ HAFTA

Dersin Amacı: Değişim gösteren grafikleri yazıya dökerken öğrencilerin kullanmaları gereken Avrupa Birliği Ortak Dil Çerçevesi'ne göre B1 ve B2 düzeyindeki fiillerin öğretimi (<i>to start, to fluctuate, to reach, to increase, to decline, to level, to dip, to stand, to overtake</i>); bu fiillerle beraber sözcüklerin öğretimi (<i>prepositions and collocations: to decrease from X to Y, to reach a peak of</i>)	
Dersin Geçmişi: Bu ders öncesinde öğrencilere öntest aşamasında değişim ve karşılaştırma yapılarını birlikte kullanmalarını gerektiren bir yazma görevi verilmiş ancak bu konuda herhangi bir eğitim verilmemiştir.	
DENEY GRUBU	KONTROL GRUBU
Yazma öncesinde Öğrencilerden önce her bir grafiği açıklayan Türkçe fiiller bulmaları; daha sonra da bu fiilleri anlamlarına göre dört gruba bölmeleri istenir.	Yazma öncesinde Öğrencilerden örnek cümlelerdeki fiilleri altını çizmeleri istenir. Ardından öğrencilerin İngilizce fiillerle grafikleri eşleştirmeleri istenir. Ardından öğrencilerin bu fiilleri anlamlarına göre dört gruba bölmeleri istenir.
Yazma Esnasında Ardından bu fiilleri kullanarak grafikleri Türkçe tanımlamaları istenir. Öğrencilerin Türkçeden İngilizceye çevirerek yazdıkları tümceler tahtaya yazılır.	Yazma Esnasında Öğrencilerin örnek cümlelere bakarak sorulardaki boşlukları uygun ilgeçle (preposition) doldurmaları istenir.
Yazma Sonrasında Öğrencilerin çevirileri Internet'i bir bütüncü olarak kullanmak kaydıyla arama motorlarına girilir ve örnek tümcelerle karşılaştırılır ve ilgeçler (<i>prepositionlar</i>) ve sözcük birlikteliklere (<i>collocations</i>) odaklanarak yanlışlar üzerinde geri bildirim sunulur.	Yazma Sonrasında Öğrenciler ikili eşler halinde birbirlerinin yanıtlarını kontrol ettikten sonra bütün sınıf halinde doğru yanıtlar belirlenir.

THE LANGUAGE of CHANGE



Underline the verb or verb phrase in each of the following sentences. Then match each sentence to a graph. You can use a graph more than once. Use a dictionary to help you if necessary.

- 1 Sales started at \$3 million in 1990.
- 2 From 1997 to 2000, sales fluctuated.
- 3 Sales reached a peak of 3 million in 2001.
- 4 Sales increased for two years then levelled off.
- 5 Sales declined between 1999 and 2003.
- 6 Sales dipped briefly in 2002, then recovered.
- 7 In 1990, sales stood at \$25 million.
- 8 Sales overtook costs in 2003.

Add the verb phrases from Exercise 1 to the correct category in the table below. Can you add some more verbs with the help of your dictionary?

Movement upwards	Movement downwards	More than one movement	No movement
increase	decline	reach a peak	start

Complete these sentences with a preposition from the box. Use a dictionary to help you if necessary.

at (x2) between by of to

- 1 Profits rose from 2 billion dollars 5 billion last quarter.
- 2 Since 1985, the price of houses has increased 200%.
- 3 Road accidents reached a peak 50,000 in November.
- 4 Car sales remained constant around 75 per month for the rest of the period.
- 5 During the summer, temperatures fluctuate 20 and 30 degrees.
- 6 By close of business, the value of the company's shares stood \$25.

İKİNCİ HAFTA

Dersin Amacı: Değişim gösteren grafikleri yazıya dökerken öğrencilerin kullanmaları gereken değişik tümce yapılarının öğretimi ve bu sayede öğrencilerin yazılarında aynı yapıyı defalarca kullanmalarının önüne geçmek

Dersin Geçmişi: Bu ders öncesinde değişim gösteren grafikleri yazıya dökerken öğrencilerin kullanmaları gereken Avrupa Birliği Ortak Dil Çerçevesi'ne göre B1 ve B2 düzeyindeki fiillerin öğretimi (*to start, to fluctuate, to reach, to increase, to decline, to level, to dip, to stand, to overtake*); bu fiillerin beraber kullanıldığı sözcüklerin öğretimi (*prepositions and collocations: to decrease from X to Y, to reach a peak of*)

DENEY GRUBU	KONTROL GRUBU
Yazma öncesinde Öğrencilere 9 adet Türkçe tümce verilir ve bu tümcelerdeki içeriğin anlam değişikliği olmadan değişik tümcelerle ifade edilmesi istenir.	Yazma öncesinde Öğrencilere “<i>NOUN + VERB + ADVERB</i>” & “<i>THERE + BE + ADJECTIVE + NOUN + IN + NOUN</i>” tümce yapıları gösterilir.
Yazma Esnasında Öğrencilerin her iki yapıdaki tümceleri İngilizceye çevirmeleri istenir.	Yazma Esnasında Öğrencilerin örnek cümlelere bakarak <i>NOUN + VERB + ADVERB</i> yapısındaki tümceleri <i>THERE + BE + ADJECTIVE + NOUN + IN + NOUN</i> yapısına çevirmeleri ve <i>THERE + BE + ADJECTIVE + NOUN + IN + NOUN</i> yapısındaki tümceleri <i>NOUN + VERB + ADVERB</i> yapısına çevirmeleri istenir.
Yazma Sonrasında Öğrencilerin çevirileri Internet’i bir bütünce olarak kullanmak kaydıyla arama motorlarına girilir ve örnek tümcelerle karşılaştırılır ve <i>adverb</i> ve <i>adjective</i> kullanımlarına odaklanarak yanlışlar üzerinde geri bildirim sunulur.	Yazma Sonrasında Öğrenciler ikili eşler halinde birbirlerinin yanıtlarını kontrol ettikten sonra bütün sınıf halinde doğru yanıtlar belirlenir.

NOUN + VERB + ADVERB = THERE + BE + ADJECTIVE + NOUN + IN + NOUN

The consumption of fruit has risen steadily.

There has been a steady rise in the consumption of fruit.

1. Meat consumption has fallen sharply.

There

2. There was a brief dip in share prices at the start of the year.

Share prices

3. Her fitness level improved dramatically.

There was

4. There will be a rapid recovery in share prices next year.

Share prices

5. The use of GM foods has grown steadily in some countries.

There

6. Although it dipped in 1985, it then rose steadily and reached 750 grams in 2000.
Although there was a....., this was followed by..... to 750 grams in 2000.

7. However, this gradually increased.

However, there was then

8. Overall, the consumption of fruit rose, while the consumption of sugar fell.

Overall, there was, while the consumption of sugar fell.

9. The amount consumed decreased steadily from 400 grams to only 100 grams by 2000.

There was a to only 100 grams by 2000.

AD + BELİRTEÇ + YÜKLEM = AD + ÖN AD + AD + YÜKLEM

Meyve tüketimi düzeyli olarak arttı.

Meyve tüketiminde düzenli bir artış var/oldu.

1. Et tüketimi hızla düştü.

.....

2. Yılbaşında hisse senetlerinde kısa bir düşüş vardı.

Hisse senetleri

3. Onun zindelik düzeyi kayda değer şekilde ilerledi.

.....

4. Hisse senetlerinde gelecek yıl hızlı bir düzelme olacak.

Hisse senetleri

5. GDO gıdalarının kullanımı bazı ülkelerde devamlı arttı.

.....

6. İlk baştaki düşüşe rağmen, sonradan devamlı yükselerek 2000'de 7 kiloya vardı.

.....rağmen,.....

7. Fakat, bu düzenli olarak arttı

Fakat,.....

8. Genel itibariyle, meyve tüketimi artarken şeker tüketimi azaldı.

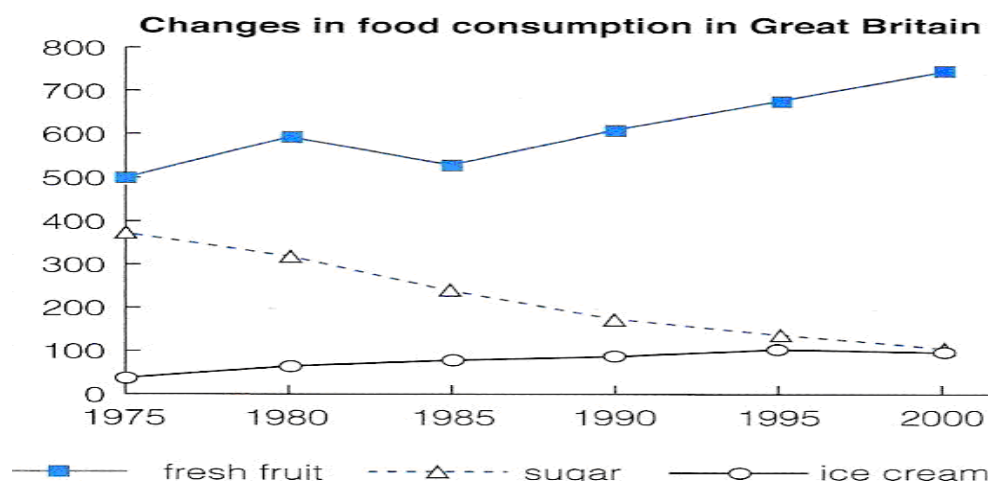
Genel itibariyle,....., şeker tüketimi azaldı.

9. Tüketilen miktar düzenli olarak 400 gramdan 2000'de 100 grama kadar düştü.

.....

ÜÇÜNCÜ HAFTA

Dersin Amacı: Değişim gösteren grafikleri yazıya dökerken öğrencilerin ürettikleri metinlerin gerekli içeriği anlamsal bütünlük içerisinde aktarmalarını öğretmek (<i>anlam akıcılığını sağlayan bağlaçlar ve pronounların doğru kullanımı</i>)	
Dersin Geçmişi: Değişim gösteren grafikleri yazıya dökerken öğrencilerin kullanmaları gereken değişik tümce yapılarının öğretimi ve bu sayede öğrencilerin yazılarında aynı yapıyı defalarca kullanmalarının önüne geçmek	
DENEY GRUBU	KONTROL GRUBU
Yazma öncesinde Öğrencilere değişim gösteren grafik verilir ve bu grafiği anlamaları sağlayacak 4 adet soruyu yanıtladılmaları istenir.	Yazma öncesinde Öğrencilere değişim gösteren grafik verilir ve bu grafiği anlamaları sağlayacak 4 adet soruyu yanıtladılmaları istenir.
Yazma Esnasında Öğrenciler kendilerine verilen 11 Türkçe tümceyi grafiğe bakarak doğru sıraya sokarlar. Ardından bu tümceleri İngilizceye çevirirler.	Yazma Esnasında Öğrenciler kendilerine verilen 11 İngilizce tümceyi grafiğe bakarak doğru sıraya sokarlar.
Yazma Sonrasında Ortaya çıkan metindeki bağlaç ve pronounların altı çizilir. Öğrencilerin çevirileri Internet’i bir bütünce olarak kullanmak kaydıyla arama motorlarına girilir ve örnek bağlaç kullanımları ile karşılaştırılır ve yanlışlar üzerinde geri bildirim sunulur.	Yazma Sonrasında Ortaya çıkan metindeki bağlaç ve pronounların altı çizilir. Öğrenciler ikili eşler halinde birbirlerinin yanıtlarını kontrol ettikten sonra bütün sınıf halinde doğru yanıtlar belirlenir.
ÖDEV: Öğrencilerden grafikteki her bir çizgiyi açıklayan birer paragraf yazmaları istenir.	



1. What period of time does the horizontal axis show? (INTRODUCTION)
2. What information does the vertical axis show? (INTRODUCTION)
3. What do the three lines represent? (2ND, 3RD & 4TH PARTS/PARAGRAPHS)
4. What tense do you need to use to describe this information?
5. What main changes does the graph illustrate? (CONCLUSION)

A) Look at the sentences below and number them in the best order to describe this graph. The first and last ones have been done for you.

_____ Although it dipped in 1985, it then rose steadily and reached 750 grams in 2000.

_____ By 2000 it was at the same level as the consumption of sugar.

_____ In 1975, the consumption of fresh fruit stood at 500 grams, then increased to 600 grams in 1980.

_____ However, this gradually increased throughout the period.

__1__ The graph shows changes in the amount of fresh fruit, sugar and ice-cream eaten in Britain between 1975 and 2000.

__11__ In addition, the consumption of ice-cream also rose during this period.

_____ In contrast, there was a consistent drop in sugar consumption.

_____ From the graph we can see that overall, the consumption of fruit rose, while the consumption of sugar fell.

_____ People consumed more fresh fruit than either sugar or ice-cream throughout the period.

_____ The amount decreased steadily from almost 400 grams to only 100 grams by 2000.

_____ The amount of ice-cream consumed weekly started at about 50 grams.

A) Look at the sentences below and number them in the best order to describe this graph. The first and last ones have been done for you.

_____ Her ne kadar 1985’de düştüyse de, ardından düzenli olarak artarak 2000’de 750 grama ulaştı.

_____ 2000’e gelindiğinde şeker tüketimi ile aynı düzeydeydi.

_____ 1975’te taze meyve tüketimi 500 gramdı, 1980’de ise 600 grama çıktı.

_____ Fakat, bu zaman içerisinde düzenli olarak arttı.

__1__ Grafik 1975 ile 2000 yılları arasında İngiltere’de taze meyve, şeker ve dondurma tüketim miktarlarındaki değişimi göstermektedir.

__11__ Ayrıca, dondurma tüketimi de bu zaman zarfında arttı.

_____ Aksine, şeker tüketiminde istikrarlı bir düşüş vardı.

_____ Genel itibariyle grafikte meyve tüketiminin arttığını, şeker tüketiminin de düştüğünü görmekteyiz.

_____ Bu zaman dilimi içerisinde insanlar hem şekerden hem de dondurmadan daha fazla taze meyve tüketmişlerdir.

_____ Miktar 400 gramdan 200’de 100 grama kadar düzenli olarak düşmüştür.

_____ Tüketilen dondurma miktarı haftalık 50 gramda başladı.

ANSWER KEY

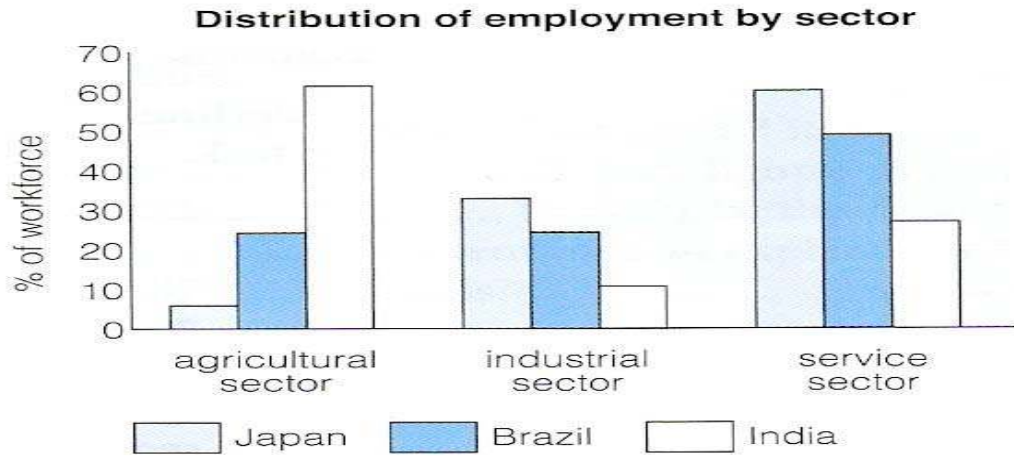
The graph shows changes in the amount of fresh fruit, sugar and ice-cream eaten in Britain between 1975 and 2000. People consumed more fresh fruit than either sugar or ice-cream throughout the period. In 1975, the consumption of fresh fruit stood at 500 grams, then increased to 600 grams in 1980. Although **it** dipped in 1985, **it then** rose steadily and reached 750 grams in 2000. In contrast, there was a consistent drop in sugar consumption. The amount decreased steadily from almost 400 grams to only 100 grams by 2000. The amount of ice-cream consumed weekly started at about 50 grams. However, **this** gradually increased throughout the period. By 2000 **it** was at the same level as the consumption of sugar. From the graph we can see that overall, the consumption of fruit rose, while the consumption of sugar fell. In addition, the consumption of ice-cream also rose during this period.

1. Underline the words that are used to link the paragraphs/parts.

DÖRDÜNCÜ HAFTA

Dersin Amacı: Karşılaştırma gösteren grafikleri yazıya dökerken öğrencilerin kullanmaları gereken yüklemelerin ve bu sözcüklerle rakamların kullanımının öğretimi	
Dersin Geçmişi: Değişim gösteren grafikleri yazıya dökerken öğrencilerin kullanmaları gereken sözcükler, dilbilgisel yapılar ve metinsel özellikler üzerinde durulmuştur.	
DENEY GRUBU	KONTROL GRUBU
Yazma öncesinde Öğrencilerden grafiği tanımlamak için Türkçe yazılmış tümcelerdeki bilgi hatalarını düzeltmeleri istenir.	Yazma öncesinde Öğrencilerden beş tümcedeki hataları bulmaları istenir. Bu hatalar içerik hataları değil rakamların yazım şekliyle ilgili hatalardır.
Yazma Esnasında Ardından bu tümceler öğrenciler tarafından İngilizceye çevrilir. Öğrencilerin çevirerek yazdıkları İngilizce tümceler tahtaya yazılır.	Yazma Esnasında Öğrencilerin örnek tümcelere bakarak sorulardaki hatalı yazımları düzeltmeleri istenir.
Yazma Sonrasında Öğrencilerin çevirileri Internet’i bir bütüncü olarak kullanmak kaydıyla arama motorlarına girilir ve örnek tümcelerle karşılaştırılır ve <i>rakam ifadelerine</i> odaklanarak yanlışlar üzerinde geri bildirim sunulur.	Yazma Sonrasında Öğrenciler ikili eşler halinde birbirlerinin yanıtlarını kontrol ettikten sonra bütün sınıf halinde doğru yanıtlar belirlenir.
ÖDEV: Öğrencilerden her bir barı açıklayan birer tümce yazmalarını istenir.	

THE LANGUAGE OF COMPARISON



RAKAMLARIN İFADESİ: Aşağıdaki tümceleri okuyun ve yukarıdaki grafiğe göre düzeltin.

1. Brezilya, her birinde % 25 olmak suretiyle, hizmet ve endüstri sektörlerinde eşit eleman oranına sahiptir.
2. Hindistan ve Japonya'da % 50 ve % 61 ile çalışanların çoğu hizmet sektöründe çalışmaktadır.
3. Sırasıyla % 7 ve % 32 olmak üzere, Japonya ne çok çalışana endüstri ve en az çalışana tarım sektöründe sahiptir.
4. Hindistan % 27 ile en yüksek çalışan oranına hizmet sektöründe sahiptir.
5. % 11 ile Hintli çalışanların en düşük oranı tarım sektöründedir.

USING FIGURES: Read the sentences below and correct them. Which of the figures below should be in brackets?

1. Brazil has the same proportion of workers in the agricultural and industrial sectors, 25% in each.
2. In Brazil and Japan the majority of workers 50% and 61 % respectively work in the service sector.
3. Japan has the most workers in the industrial sector and the fewest in the agricultural sector, 32% and 7%.
4. India has the fewest workers in the service sector at 27%.
5. The lowest proportion of Indian workers 11 % are in the industrial sector.

BEŞİNCİ HAFTA

Dersin Amacı: Karşılaştırma gösteren grafikleri yazıya dökerken öğrencilerin kullanmaları gereken değişik tümce yapılarının öğretimi ve bu sayede öğrencilerin yazılarında aynı yapıyı defalarca kullanmalarının önüne geçmek [Phrases of comparison (i.e. as many as); comparison with numbers VS comparatives using nouns (i.e. few, less); comparatives VS quantifiers (more people VS more difficult); articles and prepositions with quantifiers (i.e. most workers VS most of the workers)]	
Dersin Geçmişi: Değişim gösteren grafikleri yazıya dökerken öğrencilerin kullanmaları gereken sözcükler, dilbilgisel yapılar ve metinsel özellikler üzerinde durulmuştur. Ayrıca, karşılaştırma gösteren grafiklerde rakamların ifadesi üzerinde de durulmuştur.	
DENEY GRUBU	KONTROL GRUBU
Yazma öncesinde Öğrencilerden herhangi bir barı açıklayan 3'er tümce yazmaları istenir. Ardından öğrencilerin bu yapıları fazlalık, azlık ve eşitlik gösteren yapılar olarak üç gruba ayrılır.	Yazma öncesinde Öğrencilerden bar grafiğine bakarak sorulardaki boşlukları doldurmaları istenir.
Yazma Esnasında Öğrencilerin yazdıkları tümceleri İngilizceye çevirmeleri istenir.	Yazma Esnasında Öğrencilerin tümceleri başka şekillerde anlamı değiştirmeden tekrar yazmaları istenir (paraphrase).
Yazma Sonrasında Öğrencilerin çevirileri Internet'i bir bütünce olarak kullanmak kaydıyla arama motorlarına girilir ve örnek tümcelerle karşılaştırılır ve yanlışlar üzerinde geri bildirim sunulur.	Yazma Sonrasında Öğrenciler ikili eşler halinde birbirlerinin yanıtlarını kontrol ettikten sonra bütün sınıf halinde doğru yanıtlar belirlenir.

Use the information in the task to fill the gaps with words from the box. Use each expression once only.

as	as many	fewer	largest	lowest proportion
majority	highest	a larger percentage		
more developed	most	more		

1. In Japan the _____ proportion of the workforce is in the service sector.
2. India has many _____ people employed in the agricultural sector than either Japan or Brazil, but it has _____ workers in the industrial sector.
3. Brazil has _____ workers in the agricultural sector _____ it has in the industrial sector.
4. In India, _____ people work in the agricultural sector.
5. The _____ of workers in Brazil are in the service sector.
6. The _____ of Japanese workers are employed in the agricultural sector.
7. Of the three countries, Japan has the _____ percentage of employees in the industrial sector.
8. Countries which have _____ economies seem to have _____ of the workforce in the service sector.

REWORDING THE INTRODUCTION: Underline the most appropriate words for your introduction.

If ss simply copy their introduction directly from the question, this cannot be considered as part of their writing. Instead, they need to paraphrase!

The chart	gives information about	the	percentage of workers	employed in	different sectors of employment	in	3 countries.
	compares		majority of workers		agriculture, industry and service sectors		Japan, Brazil and India.
	presents		proportion of the workforce		different industrial sectors		3 economically different countries.

ALTINCI HAFTA

Dersin Amacı: Karşılaştırma gösteren grafikleri yazıya dökerken öğrencilerin ürettikleri metinlerin gerekli içeriği anlamsal bütünlük içerisinde aktarmalarını öğretmek (<i>anlam akıcılığını sağlayan bağlaçlar ve pronounların doğru kullanımı</i>)	
Dersin Geçmişi: Değişim gösteren grafikleri yazıya dökerken öğrencilerin kullanmaları gereken sözcükler, dilbilgisel yapılar ve metinsel özellikler üzerinde durulmuştur. Ayrıca, karşılaştırma gösteren grafiklerde rakamların ifadesi ve dilbilgisel yapılar üzerinde de durulmuştur.	
DENEY GRUBU	KONTROL GRUBU
Yazma öncesinde Öğrencilere karşılaştırma gösteren grafik verilir ve bu grafiği anlamaları sağlayacak 4 adet soruyu yanıtladılmaları istenir.	Yazma öncesinde Öğrencilere karşılaştırma gösteren grafik verilir ve bu grafiği anlamaları sağlayacak 4 adet soruyu yanıtladılmaları istenir.
Yazma Esnasında Öğrenciler grafiği önce Türkçe tanımlar ve ardından bu Türkçe metni İngilizceye çevirirler.	Yazma Esnasında Öğrencilerin örnek cümlelere bakarak metni İngilizce olarak tanımlamaları istenir.
Yazma Sonrasında Öğrencilerin çevirileri Internet’i bir bütüncü olarak kullanmak kaydıyla arama motorlarına girilir ve örnek tümcelerle karşılaştırılır ve <i>bağlaçlara</i> odaklanarak yanlışlar üzerinde geri bildirim sunulur.	Yazma Sonrasında Ortaya çıkan metindeki bağlaç ve pronounların altı çizilir. Öğrenciler ikili eşler halinde birbirlerinin yanıtlarını kontrol ettikten sonra bütün sınıf halinde doğru yanıtlar belirlenir.

Look at the bar chart and answer these questions.

1. What information does the horizontal axis show? How many sectors are there?

What does each bar represent?

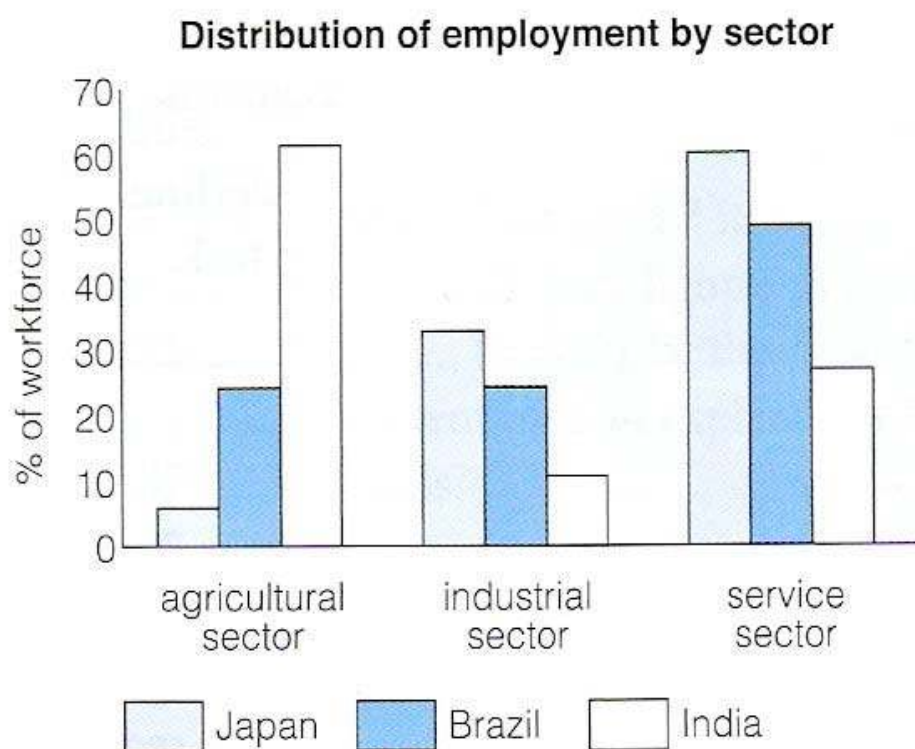
2. What information does the vertical axis show?

3. Does the diagram show changes or differences?

4. Can you use language like *increase* and *decrease* when reporting the data?

5. What are the main similarities and differences between the countries?

6 What grammatical structures do you need to use in your description?



ENDING THE DESCRIPTION: It is a good idea to end your answer by summarising the main information shown by the diagram.

Overall, the data indicates that [developed] countries like Japan have a higher proportion of workers in the industrial and service sectors than in the agricultural sector.

YEDİNCİ HAFTA

Dersin Amacı: Değişim ve karşılaştırma gösteren grafiklerin yazımında ortak hatalardan kaçınma	
Dersin Geçmişi: Değişim ve karşılaştırma gösteren grafikleri yazıya dökerken öğrencilerin kullanmaları gereken sözcükler, dilbilgisel yapılar ve metinsel özellikler üzerinde durulmuştur.	
DENEY GRUBU	KONTROL GRUBU
Öğrencilerin karşılaştırma ve değişim yapılarını kullanırken sıkça yaptığı hataları düzeltmeye yönelik birer aktivite yapılır. Öğrencilere grafiğin hangi kısmında değişim ve hangi kısmında karşılaştırma dili kullanmaları gerektiğini gösteren anlama soruları yönlendirilir.	Öğrencilerin karşılaştırma ve değişim yapılarını kullanırken sıkça yaptığı hataları düzeltmeye yönelik birer aktivite yapılır. Öğrencilere grafiğin hangi kısmında değişim ve hangi kısmında karşılaştırma dili kullanmaları gerektiğini gösteren anlama soruları yönlendirilir.
Yazma Esnasında Öğrenciler metni önce Türkçe yazıp ardından İngilizceye çevirirler.	Yazma Esnasında Öğrenciler metni İngilizce açıklarlar.
Yazma Sonrasında Sıkça yapılan hatalar bilgisi ışığında çeviri metnindeki hataların altı çizilir. Ardından öğrenciler kendi hatalarını Internet yardımıyla düzeltmeye çalışır.	Yazma Sonrasında Sıkça yapılan hatalar bilgisi ışığında İngilizce metnindeki hataların altı çizilir. Öğrenciler ikili eşler halinde birbirlerinin yanıtlarını kontrol ettikten sonra bütün sınıf halinde doğru yanıtlar belirlenir.

EDITING for LANGUAGE of CHANGE

In the exam, students must make sure that they leave time to edit their answer. In the classroom, ss. should make a note of the most common types of mistake they make so that they can focus their editing on these during the exam.

Find 10 mistakes in the extract and match them to the list of common mistakes.

The graph show changes in participation of different activities at a sports club.

Firstly, participation in swimming was decreased for 1983 to 2003. In 1983 50% of club members do swimming but only 15% participate in this in 2003. Secondly, the percentage who do team sports have been remained constant during that period.

Participation reached peak in 1998. Finally, gym activities grew up from 1983 to 2003.

Common mistakes

- 1 Wrong tense
- 2 Active/passive verb confused
- 3 Agreement: single subject with plural verb
- 4 Preposition error
- 5 Article (a, the) missing

EDITING for LANGUAGE of COMPARISON

Find 5 common mistakes in the extract and match them to the list of common mistakes.

India has highest proportion of workers in the agricultural sector and Brazil has more workers in this sector as Japan.

India has the fewest workers in the industrial sector. While Japan has the most.

61% of Japanese workers employed in the service sector. Brazil has fewer employees in this sector, and the proportion in India is lowest of all three countries.

Common mistakes

- 1 Misuse of comparative/superlative forms
- 2 Active/passive verb confused
- 3 Incorrect punctuation

¹ Derslerde kullanılan grafikler ve alıştırmalar şu kaynaktan uyarlanmıştır: Terry, M. & Wilson, J. **Focus on academic Skills**: Longman.