



T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI

DİL EĞİTİMİNDE İYİ UYGULAMALAR KONFERANSI: EYLEM ARAŞTIRMASI

İSTANBUL

16-17-18 MAYIS 2022

BİLDİRİ KİTABI



EDİTÖRLER

Dr. Nazlınur GÖKTÜRK
Elif TERTEMİZ ARAT
Ezgi ÇELİK UZUN
Özlem GÜNER

DİL UZMANLARI

Fatma CAMCI
Seher Esra AKYOL SAĞDIÇ

DİZGİ VE MİZANPAJ

Banu EREN

ISBN: 978-975-11-6808-5

Bu yayının tüm hakları T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına aittir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının izni olmaksızın yayının tümünün veya bir kısmının elektronik veya mekanik yollarla basımı, yayını, çoğaltılması veya dağıtımı yapılamaz. Kaynak göstermek suretiyle alıntı yapılabilir. Yayında yer alan içeriğin ve referansların bilimsel sorumluluğu yazarlarına aittir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının resmî görüşünü yansıtmaz.

İÇİNDEKİLER

SUNUŞ	i
KURULLAR.....	ii
BİLDİRİLER	9
Hikâye Anlatım Metodunun 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Öğrenmeleri Üzerine Etkisi Ajda MUTLU.....	10
Etkileşimli İçerik Tasarım Grupları Ayşe ERÇETİN.....	15
Almanca'nın Mikro Düzey Bağlamında Öğretiminde Görsel Materyal Kullanımının Dinleme Becerisine Etkisi Ayşe ERZİNCANLI	22
İlkokul Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Becerilerinin Gelişmesinde Web 2.0 Araçlarının Etkisi Çağla ORKAN	28
Hava Durumu Çarkı Derya KIZIL	33
Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Farklılaştırılmış İngilizce Öğretimi Ebru ALTUNDİŞ.....	37
Geri Dönüşüm ile Eğlenceli İngilizce Emine Esin ÜNLÜ	44
“Çocuklar için Felsefe” Kuramının Üstün Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerileri Üzerine Etkisinin Araştırılması Feride ACAR	49
Oyunlaştırma Uygulamasının Yabancı Dil Öğretimi Süreçlerinde Kullanılması Güldane BÜYÜKÇAM-Dilek YILDIRIMYILMAZ	55
Dil Eğitimi Yolculuğunda Kültür ve Drama Gülten AKGÜL.....	60
Yabancı Dil Öğretimi Süreçlerinde Avrupa Birliği Tarafından Desteklenen Erasmus+ Projeleri Sanal Hareketliliklerinin Kullanılması Hatice ASLAN-Dilek ŞAHİN	69
Web 2.0 Araçları Yoluyla Kelime Öğretimi Havva KARAYÜREK	75
İçerik Temelli Dil Öğretiminde İngilizce Materyal Geliştirmenin Önemi Hümeysra YÜCE.....	81
Dil Bilgisi Öğretiminde Dallanmış Senaryo Temelli Ciddi Oyun Etkinliği İlknur SAĞLAM.....	86
Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Oyun Unsuru Kadiriye SELVİ	91
Anlamaya Dayalı Tasarım Temelli Performans Görevinde Öğrenci Görüşleri Latife ÇERİ	98

İkinci Yabancı Dil Almanca Dersinde Web 2.0 Araçları ile Oyunlaştırmanın Dinlediğini Anlama Becerisi Üzerine Etkisi Latife YILDIRIM	105
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Deyimlerin Aktif Öğrenme Yöntemi ve Yaratıcı Drama Tekniği ile Öğretilmesinin Öğrenme Sürecine Etkisi Mehmet HACİÖMEROĞLU	116
Alt Yazılı Filmlerin Lise Öğrencilerinin Dil Yeterliliklerinin Gelişimine Etkisi Meral ŞEVİK	122
Ön Yargılardan Küresel Prestije: Esnek Öğrenme Alanları Işığında İngilizce Sokakta Yaklaşımı Muhammet AYDIN	128
İngilizce Öğreniminde Yapay Zekâ Teknolojisi ile Telaffuz Eğitiminin Kelime Edinimine Etkisi Murat KUVVETLİ-İbrahim Yaşar KAZU	136
Dijital Oyunların Mülteci Çocukların İngilizce Kelime Öğrenme Becerilerine ve İngilizce Öğrenme Motivasyonuna Etkisi Naciye Selin TAŞTEKİN.....	146
İngilizce Derslerinde Video Blog Etkinlik Örneği Nida DEMİR.....	154
Çarkılısan Uygulamasının Söz Varlığını Geliştirme Üzerine Etkisi Nurcan Ada ÇETİNKAYA.....	160
Ters Yüz Edilmiş Sınıfım Nurşen KAYA.....	164
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Bağlamın Söz Varlığının Geliştirilmesindeki Etkisi Orhan SAVAŞ.....	169
Yabancı Dil Olarak İngilizce Sınıflarında Çocuklar için Felsefe Stratejilerinin Geliştirilmesi Özgü ÖZTÜRK-Kamil GÜNAY	174
Okullarda İngilizce Konuşma Alanı Oluşturmanın Olumlu Etkileri Selçuk ÖZCAN	180
Yabancı Dil Eğitiminde Aile Bireyleri-Akrabalık Kelimelerinin Öğrenilmesinde Dijital ve Teknolojik Araçların Kullanılması Semra SAKA.....	184
"Make Beliefs Comix" Web Aracı ile Öğrencilerin Yaratıcılık ve Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi Sevde TACİR.....	192
Etwinning Projelerinin Öğrencilerin Dil Becerilerine Katkıları: Ben De Buradayım Seyhan YILMAZ	198
Köy Okullarında Dil Eğitiminde Materyal Geliştirme ve Değerlendirme Şeyma TURAN	205
Türkçe ve Fransızca Ortak Atasözü Mirasının Fransızca Öğretiminde Kullanımı Üzerine Nicel ve Nitel Bir Eylem Araştırması Zehra ŞAFAK	209
BİLDİRİ SAHİPLERİ.....	220

SUNUŞ

Günümüzde farklı kültürlerle etkileşim kurma ve iletişimde sınırları aşma kritik bir hâle gelmiş birden fazla yabancı dil öğrenmenin önemi ortaya çıkmıştır. Teknolojik, bilimsel, sosyal ve kültürel alanlarda yaşanan muhtelif gelişmeler kurumların ve fertlerin her an birbirleri ile iletişim içerisinde olmalarına zemin hazırlamıştır.

Bu minvalde devletimizin gerek ana dili ve yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesi hamlesi gerekse diğer dillerin öğretilmesine hassasiyetle eğilmesi neticesinde Başkanlığımızca Dil Eğitiminde İyi Uygulamalar Konferansı düzenlenmiştir. Cumhurbaşkanlığı Yatırım Programı dâhilinde gerçekleştirilen konferansta Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni Tamamlayıcı Cilt ile uyumlu etkili dil öğretim uygulamalarının sunulması ve bu iyi uygulamaların ülkemizdeki dil öğretmenleri ile paylaşılması amaçlanmıştır. Bahsi geçen iyi uygulama örneklerinin yer aldığı bildiri kitabı tüm paydaşlarımızın dil eğitim ve öğretim süreçlerini desteklemek amacıyla kamuoyunun istifadesine sunulmuştur.

Konferansın gerçekleşmesinde emeği geçen düzenleme, başvuru değerlendirme, bilim ve danışma kurullarına, iyi uygulamalar geliştiren konferansımızın kıymetli öğretmenlerine ve kitabın hazırlanmasında emeği geçen Eğitim Araştırmaları Daire Başkanlığı personeline teşekkür ederim.

Prof. Dr. Cihad DEMİRLİ
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı

KURULLAR

Konferans Başkanı

Prof. Dr. Cihad DEMİRLİ – Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı

Düzenleme Kurulu

Dr. Ayhan ÖZTÜRK – Millî Eğitim Uzmanı (Başkan)

Dr. Nazlınur GÖKTÜRK – Millî Eğitim Uzmanı (Başkan)

Dr. Funda ÇETGİN – Öğretmen

Abdullah SAĞDIÇ – Öğretmen

Banu EREN – Öğretmen

Elif TERTEMİZ ARAT – Öğretmen

Ezgi ÇELİK UZUN – Öğretmen

Fatma CAMCI – Öğretmen

Özlem GÜNER – Öğretmen

Seher Esra AKYOL – Öğretmen

Bilim Kurulu

Prof. Dr. Altan ALPEREN – Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Füsün SARAÇ – Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Hayati AKYOL – Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. İbrahim GÜLTEKİN – Türkiye Maarif Vakfı

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ – Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Necati KUTLU – Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet TURAN – Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

Prof. Dr. Özay KARADAĞ – Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Soner GÜNDÜZÖZ – Ankara Üniversitesi

Doç. Dr. Leyla Çiğdem DALKILIÇ – Ankara Üniversitesi

Doç. Dr. Tuncer CAN – İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Doç. Dr. Asuman AŞIK – Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Doğan YÜKSEL – Kocaeli Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Sercan UZTOSUN – Çanakkale 18 Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Müzeyyen Nazlı GÜNGÖR – Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Servet ÇELİK – Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Ufuk BALAMAN – Hacettepe Üniversitesi
Dr. Aysel SARICAOĞLU – Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi
Dr. Çiğdem FİDAN – Millî Eğitim Bakanlığı
Dr. Elif KANTARCIOĞLU – Bilkent Üniversitesi
Dr. Nazlınur GÖKTÜRK – Millî Eğitim Bakanlığı
Dr. Pelin İRGİN – TED Üniversitesi
Dr. Sezen ARSLAN – Bandırma Onyedî Eylül Üniversitesi
Dr. Tarık UZUN – Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Katkı Sunanlar

Doç. Dr. Asuman AŞIK – Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Doğan YÜKSEL – Kocaeli Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Sercan UZTOSUN – Çanakkale 18 Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Müzeyyen Nazlı GÜNGÖR – Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Servet ÇELİK – Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Ufuk BALAMAN – Hacettepe Üniversitesi
Dr. Aysel SARICAOĞLU – Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi
Dr. Çiğdem FİDAN – MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü
Dr. Elif KANTARCIOĞLU – Bilkent Üniversitesi
Dr. Nazlınur GÖKTÜRK – MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
Dr. Pelin İRGİN – TED Üniversitesi
Dr. Sezen ARSLAN – Bandırma Onyedî Eylül Üniversitesi
Dr. Tarık UZUN – Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Ayşe ZAMBAK – Adana Cemil Meriç Anadolu Lisesi
Abdullah SAĞDIÇ – MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
Bayram ÖZEL – Kastamonu Göl Anadolu Lisesi
Bilge AKINCI – Isparta Şehit Polis Mehmet Karacatilkî Bilim ve Sanat Merkezi

Elif TERTEMİZ ARAT – MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
Emel TOPÇU – İstanbul Küçükçekmece Anadolu Lisesi
Esma ÇETİNKAYA – Sivas Durdulu Ortaokulu
Ezgi ÇELİK UZUN – MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
İmsal Işıl GILIÇ – Mersin Şehit Erol Olçok İmam Hatip Ortaokulu
İnci KEÇİK – Etimesgut Özkent Akbilek Fen Lisesi
Münevver CESUR – Ankara Hizmet içi Eğitim Enstitüsü
Nurdan KARBUZ – Kocaeli Gülbahar Hatun Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi
Nurgül YAZICI – MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü
Ümit ORAL – MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü
Yavuz KARADAĞ – Uşak 23 Nisan Ortaokulu
Zeynep Atay KEMİKLİ – Ankara Sincan Anadolu İmam Hatip Ortaokulu

BİLDİRİLER *

* Bildiri sahiplerinin isimleri alfabetik sıralanmıştır.

HİKÂYE ANLATIM METODUNUN 4 VE 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KELİME ÖĞRENMELERİ ÜZERİNE ETKİSİ

Ajda MUTLU

Salihli Bilim ve Sanat Merkezi

ajdamutlu87@gmail.com

Sınıf Seviyesi	4-5
Yaş Grubu	10 ve 11
D-AOBM Seviyesi	A1
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar	E5.6.W1. Öğrenciler hikâyedeki olayları sıralayabilecektir. E5.6.R1. Öğrenciler, öyküler ve öykü karakterleriyle ilgili sözcükleri, deyimleri ve basit cümleleri anlayabileceklerdir. E5.6.L1. Hikâyelerdeki olayları anlatan yavaş ve dikkatle ifade edilmiş konuşmaları takip edebilecektir. E5.6.S1. Öğrenciler öykülerdeki karakterlerin eylemleri hakkında konuşabilecektir.

ÖZET

İngilizce öğreniminde kelime bilgisinin dil öğrenme açısından önemli olması, öğrencilerin kelime öğrenme becerilerini geliştirmelerini gerekli kılmaktadır. İngilizce öğrenen öğrencilerin kelimeleri bir bağlam içerisinde öğrenmelerine imkân sağlayan bir öğretim metodu olan hikâye anlatım metodu araştırmalarda öne çıkmaktadır. Bu araştırmada, hikâye anlatım metodunun İngilizce öğrenen 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya Salihli Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören 16 öğrenci katılmış ve öğrencilere hikâye anlatım metodunu uygulamadan önce hedef dildeki kelimeleri içeren bir ön test ve uygulama sonrasında da bir son test uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin test sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak öğrencilerle kısa görüşmeler yapılmış ve bu görüşmelerde öğrenciler hikâye anlatıcılığı metodu ile kelimeleri daha eğlenceli ve kalıcı şekilde öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre İngilizce öğretiminde hikâye anlatım metodunun küçük yaş grubu öğrencilerinin kelime öğrenme becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: İngilizce öğretimi, hikâye anlatım metodu, kelime öğretimi.

GİRİŞ

Globalleşen ve gelişen dünyamızda, bilim, teknoloji, ticaret, turizm, akademik araştırmalar ve uluslararası ilişkiler gibi pek çok alanda ortak iletişim dili İngilizceyi öğrenmeye olan ihtiyaç ülkemizde de artmaktadır. Bu durum göz önüne alınarak Millî Eğitim Bakanlığının kararı ile İngilizce dersleri öğretim programlarında 2 ve 3. sınıftan itibaren yer almaya başlamıştır (TTKB, 2013). Bu karar Krashen, Long ve Scarcella (1979) gibi araştırmacıların erken yaşta dil öğretimine başlamanın geç başlamaya kıyasla uzun vadede daha iyi sonuçlar vereceği yönündeki görüşleri dikkate alındığında, ülkemizdeki dil öğretimi alanındaki çalışmaların yerinde ve umut vadeden bir başlangıç olduğu görülmektedir. Ancak Ellis (2019) erken yaşta dil öğrenen öğrencilerin İngilizceye bir bağlam içinde

ve iletişimsel aktiviteler ile sıklıkla maruz kalmaları gerektiğine dikkat çekmiştir. Millî Eğitim Bakanlığının Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) ile uyumlu olarak hazırladığı İngilizce öğretim programında da belirtildiği üzere tek bir öğretim yöntemi tüm öğrencilerimizin farklılıklarına ve ihtiyaçlarına uygun olmayabileceğinden, İngilizceyi bir dersten çok iletişim aracı olarak benimsemelerini sağlayacak farklı öğretim metotları kullanılmalıdır (MEB, 2018). Hikâye anlatıcılığı da öğrenenlerin iletişimsel becerilerine katkı sağlayacak metotlar arasında gösterilmektedir. Brewster vd. (2002) de öğrencilerin İngilizceyi hikâyeler yoluyla öğrenmelerinin onların dile maruz kalmalarını sağladığını ve konuşma becerilerini geliştireceğini ortaya koymuşlardır.

Hikâye anlatım metodu, öğretmenin jest ve mimikler kullanarak hedef dildeki birkaç kelimeyi öğrencilere sunması ile başlayan, kısa bir hikâyenin görsel ve benzeri aksesuarlarla sunulması ile devam eden bir yöntem olarak tanımlanmaktadır. Hikâye anlatım metodunu kullanırken kelime ve gramerin açık biçimde öğretilmesi hedeflenerek, kelimelerin ve yapıların hikâye bağlamı içerisinde verilmesi öne çıkmaktadır (Çubukçu, 2014). Baumann vd. (2003) de kelimelerin hikâyelerde sıklıkla tekrarlanmasının öğrencileri kelimeleri bir bağlam içinde farkında olmadan öğrenmeye teşvik ettiğini ifade etmiştir. Wilkins (1972) de kelime bilgisi olmadan iletişimin sağlanamayacağını vurgulamış ve kelime öğretiminin dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerinin yanı sıra ayrı bir dil becerisi olarak değerlendirilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Read (2004) kelime öğretiminde gösteri, görsel yardımcılar, sözlü açıklama ve kelime listesi tekniklerinin kullanılabileceğini belirtmiştir.

Kaynaklara bakıldığında hikâye anlatım metodu ile ilgili ülkemizde ve diğer ülkelerde benzer veya farklı bağlamlarda çeşitli araştırmalar yürütülmüştür. Türkiye’de hikâye anlatım metoduna ilişkin araştırmaların genellikle Türkçe üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir ve İngilizce öğretiminde gerçekleştirilen araştırma sayısı sınırlıdır. Örneğin Çubukçu (2014) hikâye anlatım metodu ile kelime bilgisi arasındaki ilişkiyi incelemiş ve iki değişken arasında anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Arıoğlu ve Uzun (2010) da hikâye anlatım metodunun ilköğretim öğrencilerinin motivasyon düzeylerine etkisini incelemiş ve hikâye anlatım metodunun öğrencilerin motivasyonlarının yanı sıra dinleme, konuşma ve kelime becerilerini de geliştirdiği sonucunu elde etmiştir. Öte yandan, yurt dışında yürütülen deneysel araştırmalarda, araştırmacılar hikâye ile anlatım metodunun öğrenenlerin kelime bilgilerini ve motivasyon düzeylerini artırdığı sonucuna ulaşmışlardır (Kurniawan, 2014; Gomez, 2010; Farizawati, 2016).

Ülkemizde İngilizce öğretimi konusunda gerek öğretim programlarının gerek öğretmenlerin geliştirilmelerini sağlayan çalışmaların yürütülmesine karşın öğrencilerin İngilizce iletişim kurmada zorlandıkları görülmektedir (Paker, 2012). Bu noktada İngilizce öğretmenlerinin İngilizceyi öğrenilmesi gereken bir ders olmaktan çok uluslararası iletişim kurma başta olmak üzere bir iletişim aracı olduğuna dikkat çekmeleri önem kazanmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmen ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre tek bir metot ve yöntemle bağlı kalmadan, ilgi ve merak uyandırarak kalıcı ve anlamlı öğrenmeye rehberlik etmeleri öne çıkmaktadır. Özellikle İngilizce öğrenmeye yeni başlayan öğrencilerin henüz ana dilde kendilerini ifade etmeye çalıştıkları dönemlerde İngilizceyi öğrenmeye ilişkin her türlü olumsuz tecrübelerinin gelecekteki dil öğrenme süreçlerini etkilemesi muhtemeldir. Bu nedenle özellikle küçük yaş grubundaki öğrencilere görsel açıdan zengin, canlandırma, hikâye anlatımı gibi kalıcı öğrenmeyi destekleyen öğrenme ortamları sağlanmalıdır. Bu konuda ülkemizde ve yurt dışında benzer çalışmalar yürütülmüştür ancak ülkemizdeki çalışmalar sınırlıdır. Bu nedenle araştırmanın gelecekteki benzer çalışmalar için örnek olması düşünülmektedir.

Çalışmanın araştırma soruları aşağıda sıralanmaktadır:

1. Hikâye anlatım metodu İngilizce öğrenen 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde kelime bilgilerini artırmakta mıdır?
2. Hikâye anlatım metodu öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin ilgilerini artırmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın çalışma grubunu Salihli Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören ve İngilizce dersini seçmeli ders olarak alan 4 ve 5. sınıf düzeyindeki 16 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada, yarı deneysel bir desen olan tek gruplu ön test son test tasarımı kullanılmıştır (Campbell&Stanley, 1963). Araştırmadaki ön test ve son test; çoktan seçmeli, eşleştirme ve doğru yanlış türünde görseller içeren 40 sorudan oluşmaktadır. Buna ek olarak araştırma sonrası öğrencilerle uygulamalara ilişkin görüşleri hakkında kısa görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan hikâyeler katılımcı yaş grubunun özelliklerine uygun olarak araştırmacı tarafından seçilerek gerekli materyaller hazırlanmıştır. Seçilen hikâyeler katılımcılar tarafından daha tanınır olan *Sindirella*, *Goldilocks* ve *Üç Ayı*, *Prenses*, *Büyük Mavi Balık* ve *Küçük Kırmızı Balık*, *Canavar Yemeği* olmak üzere beş hikâyeden oluşmuştur. Bu hikâyelerin her biri için görsel sunumlar hazırlanmıştır. Araştırma beş hafta sürmüştür. Uygulama öncesi araştırmacı tarafından öğrencilere ilgi çekici resimler gösterilerek onlardan o hafta çalışılacak hikâyenin adını tahmin etmeleri istenmiş; kelimeler jest ve mimikler, taklit yolu ile tanıtılmıştır. Öğrenciler yeni kelimeleri tanıdıktan sonra öğretmen hazırladığı parmak kukla, oyuncak maske vb. materyaller kullanarak hikâyeyi anlatmaya başlamıştır. Öğretmen hikâyeyi anlatırken öğrencilerin dikkatini çekmek ve anlama sürecini kolaylaştırmak için onları hikâyenin görsel sunumuna yönlendirmiştir. Hikâye sonunda öğretmen, öğrencilerin hikâyelere ilişkin bilgilerini değerlendirmek için öğrencilere hikâye hakkında sorular sormuştur. Sonraki aşamada öğretmen her öğrenciden hikâyedeki karakterlerden birini diyalogları okuyarak veya ezberleyerek canlandırmalarını istemiştir. Uygulamanın sonunda, öğrenciler hikâyelerle ilgili Bingo, Kelime Avı, Xox gibi kelime oyunları oynamışlardır. Ardından hikâyeye ilişkin karışık resimleri ve cümleleri sıralama resimlerin altında yarım bırakılan cümleleri tamamlama etkinlikleri ile hikâyeleri özetlemişlerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrencilere uygulanan ön test ve son test sonuçları t-test ile SPSS 26.0 üzerinde analiz edilmiş ve t-testi sonuçları ön test ve son test değerleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, hikâye anlatım metodunun öğrencilerin kelime öğrenmesinde genel olarak etkili olduğunu doğrulamıştır. Tablo 1’de öğrencilerin ön test ve son test değerleri görülmektedir.

Tablo 1

Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Değerlerinin Karşılaştırılması

	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	t	P
Ön test	-33,100	20,621	9	-5,076	,001
Son test					

Araştırma sonuçlarında iki öğrencinin ön test ve son testleri arasında belirgin bir farklılık olmadığı belirlenmiş ve bu durum öğrencilerin ön bilgileriyle ve dil öğrenme geçmişleri ile ilişkilendirilmiştir. Öğrencilerle uygulamalar sonunda yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sonuçlarının içerik analizi sonucunda öğrencilerin hikâye anlatım metodunu kalıcı öğrenme, eğlenceli öğrenme ve kelimeleri günlük hayata aktarabilme ile ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Araştırma sonuçları hikâye anlatım metodunun öğrenmenin bir bağlam içinde anlamlı, kalıcı ve iletişimsel bir biçimde gerçekleşmesini kolaylaştırdığını ortaya koymaktadır. Ayrıca hikâyeler kültürel özellikleri de içinde barındıran dil

öğeleri olarak düşünüldüğünde, hikâye anlatım metodu dil öğretiminin temelinde yer alan kültürler arası iletişim açısından da önemlidir. Bunlara ek olarak araştırmada hikâye anlatım metodunun öğrencilerin kelime öğrenmelerini kolaylaştırmasının yanı sıra derse ilişkin motivasyonlarını artırmaya, doğru telaffuzu ve yazımı geliştirmeye katkı sağladığı gözlenmiştir. Sonuç olarak etkili bir hikâye ile anlatım tekniği kullanılarak öğrencilerin ilgisini derse çekmek ve derste etkinliklere katılmasını sağlamak küçük yaş grubundaki öğrenciler için daha kolaydır ancak bu durum yaş grubu küçük öğrencilerle sınırlı değildir. Anlatılacak hikayelerin seçiminde hikayelerdeki kelime içerikleri, gramer yapıları, dil ve anlatım ile hikâye uzunluğu titizlikle incelenmelidir. Ayrıca kullanılacak hikâyelerin içeriklerinin öğrencilerin yaş ve ilgi düzeyine ve değerlerimize uygun olduğundan emin olunmalı ve gereken düzenlemeler öğretmen tarafından yapılmalıdır. Bunlara ek olarak hikâye ile anlatım metodu ülkemizde son zamanlarda öne çıkmıştır. Bu nedenle de yöntemi, uygulanabilirliği ve etkililiği konusunda öğretmenlerin tereddütte olmaları muhtemeldir. Bu konudaki etkili sonuçlar ortaya koyan araştırmaların ışığında, İngilizce öğretmenlerinin hikâye anlatım metoduna ilişkin farkındalıklarının artırılması için çalışmalar yapılmalıdır. Ayrıca hikâye anlatımı öğretim programlarımıza seçmeli ders olarak eklenebilir. Kalabalık sınıflarla uygulamanın verimli olmayacağı düşünüldüğünde az sayıda öğrenci grubu ile hikâye anlatım metodunun uygulanmasının daha etkili sonuçlar ortaya koyabileceği düşünülmektedir. Son olarak araştırmanın iki sınırlılığı mevcuttur. Birincisi araştırma üstün yetenekli öğrenciler ile yürütülmüştür ve bu durumun araştırma sonuçlarını etkilediği düşünülebilir. İkincisi bu araştırma bir yarı deneysel desen olan tek grup ön test son test araştırmasıdır ve kontrol grubunun da eklendiği yeni çalışmalarla desteklenebilir. Özetle alan yazında hikâye anlatım metodunun İngilizce öğretiminde kullanımına ilişkin olumlu sonuçlar dikkate alınarak özellikle ilköğretim, ortaokul ve lise düzeyinde benzer araştırmaların yürütülmesi ve bu metodun okullarımızda uygulanabilirliğini destekleyecek çalışmalar yapılması faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Arıoğlu, S., & Uzun, T. (2010). Hikâye anlatım metodu ile ilköğretim öğrencilerine yabancı dil öğretimi. *NWSA Journal*, 5, 1670-1676.
- Baumann, J. F., Kameenui, E. J., & Ash, G. E. (2003). Research on vocabulary instruction: Voltaire Redux. In J. Flood, D. Lapp, J. R. Squire, & J. M. Jensen (Eds.), *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts* (2nd ed.) (pp. 752-785). Lawrence Erlbaum.
- Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (2002). *The primary English teacher's guide* (2nd ed.). Penguin Books.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe Publishing.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Rand McNally.
- Çubukçu, F. (2014). A synergy between storytelling and vocabulary teaching through TPRS. *ELT Research Journal*, 3(2), 84-90.
- Ellis, R. (2019). Towards a modular language curriculum for using tasks. *Language Teaching Research*, 23(4), 454-475.
- Farizawati, F. (2016). Using storytelling for teaching vocabulary. *English Education Journal*, 7(2), 246-259.
- Gomez, A. B. (2010). How to use tales for the teaching of vocabulary and grammar in a primary education English class. *RESLA*, 23, 31-52.

- Krashen, S. M., Long, M., & Scarcella, R. (1979). Age, rate, and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 13, 573-582.
- Kurniawan, F. (2014). *Improving the students' vocabulary mastery through storytelling at Bunga Mayang Islamic Kindergarten School Bandar Lampung*. [Unpublished Script]. Universitas Lampung.
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2018). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. MEB.
- Paker, T. (2012). Türkiye’de neden yabancı dil (İngilizce) öğretmiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor? *Pamukkale University Journal of Education*, 32, 89-94.
- Read, J. (2004). Research in teaching vocabulary. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 146-161.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in language teaching*. MFT Press.

ETKİLEŞİMLİ İÇERİK TASARIM GRUPLARI

Ayşe ERÇETİN

Elbistan Borsa İstanbul Fen Lisesi

ayseercetin35@gmail.com

Sınıf Seviyesi	10
Yaş Grubu	15-18
D-AOBM Seviyesi	B1
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar	E10.7.S1 Students will be able to take part in a dialogue about introducing national & international festivals. E10.7.S2 Students will be able to describe the steps of a process related to national and international festivals. E10.7.W1 Students will be able to write a process paragraph/blog about their favourite festival.

ÖZET

Çoklu zekâ kuramı ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımı temel alınarak oluşturulan bu çalışmada dilin işlevleri ve dört temel becerisi bütüncül bir şekilde ele alınarak öğrencilere iletişim becerileri kazandırılmaktadır. Çalışma öğrencilerin öz güvenlerini, özerkliklerini ve dil becerilerini artıracak dil etkinliklerine dayanmakta ve farklı ünitelerle sınıf seviyelerine uyarlanabilmektedir. Çalışmanın amacı öğrencileri ilgi ve isteklerine göre gruplara ayırarak kazanımlar kapsamında içerik üreterek etkinlikler hazırlamak ve bunları sunum aracılığıyla sergilemektir. Kullanılan yöntem ve teknik öğrencilerin grup çalışmalarıdır. Sınıf içerisinde yapılan gözlemler neticesinde bazı öğrencilerin farklı alanlara ilgi duyduğu görülmüş ve bu alanlara hitap eden özgün çalışmalar oluşturulması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda üniteler sözcük bilgisi, oyun, drama, müzik ve video olmak üzere beş uygulama alanına ayrılmıştır. Dört ila altı kişiden oluşan gruplar ilgi ve istidatlarına göre bu beş alandan birini seçerler ve proje grubunun dayandığı temel üzerine tasarımlarını oluşturmaya başlarlar. Yazılı sınav notları ve ders içi performans notlarının yanı sıra yazılı olarak alınan geri bildirimler, bu çalışmanın öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirdiğini göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Grup çalışması, etkileşim, tasarım.

GİRİŞ

Günümüz dünyasında teknolojinin gelişmesiyle dil öğretimi farklı yönlerle evrilmeye başlamış ve geleneksel yöntemlerin yanı sıra farklı yöntemlere ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. Unutulan nokta şudur ki öğrenciler birbirlerinden farklı zekâ, ilgi ve ihtiyaçlara sahiptir ve dünya değiştikçe dilden beklentiler de değişmekte ve dil öğrenme yöntemleri de bu değişimlerden etkilenmektedir. Geleneksel yöntemlerin kullanıldığı, öğrenme-öğretme sürecinin monotonlaştığı, öğretmenin aktif, öğrencinin pasif kaldığı yöntemler öğrencilerin ilgisini çekmemekte, bu süreci eğlenceli ve interaktif hâle getirmediği için talep görmemektedir. Özellikle ikinci yabancı dil öğretiminde “karşılaşılan sorunlar arasında öğrenci ilgisizliği ve öğrencilerin yabancı dilin önemini kavrayamamaları, öğrencilerin yabancı dil öğrenmede not alma ve sınıf geçmeyi önemsemeleri, diğer dersleri önemsemeleri, ulusal eş güdüm ve denetim eksikliği gibi faktörlerin de etkili olduğu belirtilmektedir” (Can ve Can, 2014). Bu noktadan hareketle yıllardır kullanılan ve etkililiği noktasında öğrencilerden yazılı

olarak alınan geri bildirimler Elbistan Borsa İstanbul Fen Lisesinde de ağırlıklı olarak uygulanmakta olan dil bilgisi çeviri yönteminin öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi sağlamadığını göstermiştir. Hazırbulunuşluk seviyeleri yüksek, akademik, sosyal ve psikolojik gelişiminin farkında olan bu öğrencilere geleneksel yöntemler yeterince ilgi çekici gelmemiş, öğrencilerin dil öğrenme konusunda ilgileri azalmış, motivasyonları düşmüş ve bu süreç kalem, defter, kitap, akıllı tahta arasında sıkışıp kalmıştır. Bu olumsuz yargıları yıkmak ve dil öğrenimini daha eğlenceli ve etkileşimli hâle getirmek üzere tasarlanan proje tabanlı dil öğrenim yöntemi öğrencileri ilgi, istek ve kabiliyetlerine göre gruplara ayırarak üniteler hâlinde oluşturulan kazanımları, yıllık planda belirlenen tarih aralıklarında projeler yapmak suretiyle işlemeyi hedef alır. “Öğretim sürecinde edinilen bilgilerin günlük yaşamda kullanılabilmesinin ve ihtiyaçlara cevap verebilmesinin öneminin arttığı günümüzde proje tabanlı öğrenme yöntemi gibi yapılandırmacılığı temel alan yöntemlerin öğretim ortamlarında kullanılması son derece önemlidir. Öğrencilerin bilginin pasif alıcıları yerine uygulayıcıları olarak yaratıcılıklarını, farklı disiplinlerden yararlanıp özgün bir ürün ortaya koyma süreçlerini ve iş birliği içindeki çalışmalarını kapsayan proje tabanlı öğrenme yönteminin, öğrencilerin kendi kapasitelerine yönelik algılarına (öz yeterlik algılarını) ve biliş üstü becerilerine etkisi ise araştırılması gereken önemli bir noktadır” (Tonbuloglu ve Aslan, 2013). Öğrencilerin belirlenen süreç içerisinde ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda yaptıkları proje çalışmaları onlara çoklu öğrenme ortamları sunmakta öğrenciler dili yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı bulmakta ve bu doğrultuda hazırlanan etkinlikler öğrencilerin birden fazla duyusuna hitap ederken diğer taraftan ilgi çekici, özgün çalışmalarla öğrenciler dil öğrenme sürecinde aktif olarak rol almaktadırlar. Tüm bu noktaların nihayetinde dil öğrenme ve öğretme süreci geleneksel yöntemlerin dışına çıkmakta, farklı ilgi alanlarına, istidatlara, yetenek ve kabiliyetlere sahip öğrenciler arasında fırsat eşitliği yaratarak eğitim öğretimin kalitesini artırmaktadır. Buna göre uygulanan dil öğretme yönteminin çıkış noktası çoklu zekâ kuramındaki (Gardner, 1983) farklı zekâ alanlarıdır. Öğrenciler, çoklu zekâ kuramından esinlenerek oluşturulan beş farklı alana göre 4 ila 6 kişiden oluşan “sözcük bilgisi, drama, oyun, video ve müzik” gruplarına ayrılırlar. Bu gruplar yıllık planda belirtilen tarihler arasında özgün, ilgi çekici, etkileşimli ve ünite kazanımlarına uygun etkinlikler planlayarak proje çalışmalarına başlarlar. Çalışmalarını yaparken kullandıkları materyaller kimi zaman kendi el emekleri ve tasarımları kimi zaman teknolojik araçlardan yararlanarak oluşturdukları araç, içerik ve ürünler kimi zaman da gerçek nesnelerdir. Proje alanı ve ünite kazanımları ile uyumlu etkinlikleri planlarken yararlandıkları bu materyaller sayesinde birbirleri ile iletişim ve etkileşimde bulunarak kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmektedirler. Seçtikleri gruplarda çalışmaya başlayan öğrencilerden süreç boyunca iş birliği, dayanışma içerisinde ve yoğun etkileşimli dil pratiği yapacak şekilde çalışmaları beklenmekte, ünite sonuna kadar verilen dönütler bu hususlara vurgu yapar niteliktedir. Proje çalışması yaparken dili aktif olarak kullanan ve aynı zamanda öğrenen öğrenciler sunumlarını yaparken hem dolaylı hem de doğrudan olmak suretiyle kazanımlara ulaşmaktadırlar. Öğretmenin rolüne değinmek gerekirse geleneksel yöntemlerde öğrenme ve öğretme sürecinin merkezinde olan öğretmen, bu yöntemde öğrencilere rehberlik etmekte ve yol göstermektedir; çünkü sürecin başrolünde öğrenciler yer almaktadır. Bu çalışma da “İngilizce dersini monotonluktan nasıl kurtarabiliriz, yabancı dili teknoloji ile harmanlayarak nasıl öğretebiliriz, öğretmenin anlatıcı öğrencinin de dinleyici olduğu geleneksel yöntemlerin dışına nasıl çıkabiliriz?” gibi sorulara cevap bulmak ve yapılan değişikliklerin sonuçlarını görmek amacıyla yapılmıştır.

YÖNTEM

Proje tabanlı dil öğrenim yöntemi, Elbistan Borsa İstanbul Fen Lisesinde 2018 yılının Eylül ayından beri uygulanmaktadır. Yöntem ilk tasarlandığı dönemlerde öğrencilerden gelen geri bildirimlere göre işlevselliği ve uyarlanabilirliği noktasında zaman zaman yeni düzenlemelere uğramıştır ve 2019 yılında ise güncel hâlini alarak hâlâ uygulanmaya devam etmektedir. Okulda 10. sınıf öğrencilerine uygulanmış ve bu öğrenciler heterojen şekilde oluşturulmuş sınıflarda öğrenim görmekte dil seviyeleri bakımından incelendiğinde ise B1 seviyesinde oldukları tespit edilmiştir.

Söz konusu çalışmada zekâ seviyelerine göre oluşturulan gruplar öğrenme aracı olarak alınır. Bu kapsamda oluşturulan beş farklı alana göre öğrenciler gruplara ayrılır. Öğrencilerin beş farklı zekâ alanına göre gruplara ayrılması hususunda seçme şansı öğrencilere verilir; böylece onların ilgi, istek ve yetenekleri göz önünde bulundurularak seçim yapmasına rehberlik edilir. Gruplar en az 4 en çok 6 kişiden oluşmaktadır. Grup seçme aşaması bittikten ve gruplar oluşturulduktan sonra yıllık planda verilen kazanımlara ve tarihlere uygun şekilde çalışmalara başlanır. Her grup kendi içerisinde çalışmalarına başlamadan önce öğrencilerin birlikte çalışması, her bir grup üyesinin bir görevinin olması, görev dağılımının dengeli yapılması, çalışma hazırlanırken öğretmen rehberliğinde ve kontrolünde düzenlemelerin yapılması gerektiği hatırlatılır. Bu bilgiler ışığında öğrencilerden “Sözcük Bilgisi, Drama, Video, Müzik ve Oyun” grupları oluşturulur.

Sözcük Bilgisi (Lexis) grubunda öğrenciler ünite içerisinde bilinmemesi muhtemel olan kelimelerin listesini çıkarmakta, öğretmene yazım ve anlamlarını kontrol ettirmekte, bu aşama bittikten sonra kelime listesini yeniden düzenleyip güncelleyerek sınıfa sunmaktadır. Kelime listesi sınıfla paylaşıldıktan sonra en önemli kelimeler posterlerle görselleştirilerek sınıf panosuna ve “Word Rope” olarak adlandırdığımız kelime ipine asılmaktadır. Ünite kelime etkinlikleri çerçevesinde her hafta bir etkinlik yapmak üzere grup çalışmalarına devam edilmekte, grup her hafta ünite kelimeleri ile bir etkinlik hazırlayarak sınıfa sunmakta ve böylelikle ünite kelimeleri sürekli olarak ve değişen bir döngü içerisinde tekrarlanma suretiyle öğrenilmektedir. Kelime etkinlikleri planlamasını yapan grup yeri geldikçe etkinlikleri uygulamakta ve bu uygulamaları yaparken aktivitelerin etkileyici, ilgi çekici ve öğretici olmasına dikkat etmektedir. “Kelime hazinesinin geliştirilmesi belli bir süreci kapsamaktadır. Öğrenenlere kelimeyi çeşitli alanlarda kullanma imkânı sunmak kalıcılığı sağlamaktadır. Bu yüzden kelime hazinesinin geliştirilmesinde kelime oyunlarına sık sık yer verilmektedir. Kelime oyunları arasında yer alan bulmaca, öğrenenlerin ilgisini çekip öğrenilenleri yazılı olarak uygulama imkânı sunmasının yanı sıra katılımcıların eğlenerek öğrenmesini sağlamaktadır” (Yeşil ve Kartal, 2021).

Drama grubu ünitenin kazanımlarına uygun olarak bir canlandırma ya da rol yapma etkinliği hazırlamaktadır. Etkinliği hazırlarken dikkat edilecek en önemli husus dil öğelerini kazanımlarla uygun olacak şekilde özgün, kendi emekleriyle oluşturdukları bir oyun ya da kısa hikâye olarak yazmalarıdır. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren bu çalışma belirlenen tarihte dersin büyük bir kısmını almayacak şekilde zaman planlaması yapılarak oyun olarak sunulmaktadır. Oyun canlandırması yapılırken kullanılacak materyaller amaca hizmet etmeli ve ekonomik anlamda bütçeleri zorlayacak şekilde olmamalıdır. Öğrenciler bu malzemeleri evlerinde bulunan gerçek nesnelerden yararlanarak sağlayabilmelidir.

Video grubu teknolojiye yararlanarak ünite kazanımları ile uyumlu bir video gösterisi hazırlamakta ve bunu yaparken de teknolojik araçlardan yararlanmaktadır. Hazırlanan video gösterilerinde öğrenciler röportaj yapabilmekte sesli anlatım, resim, müzik, PowerPoint, grafik, animasyon, telefon konuşmaları, vlog vb. kullanarak video düzenleme programlarından yararlanabilmektedir. Bu proje grubuyla ilgili dikkat edilecek en önemli nokta hazırlanan video gösterilerinin akıllı tahtalarda sergilenecek altyapıyı taşıması ve sorunsuz çalıştırılmasıdır.

Oyun grubu ünite kazanımları ile uyumlu olacak şekilde ünite kelimelerinden ve dil yapılarından oluşan, tüm sınıfın aktif olarak katılabildiği özgün, etkileyici ve eğlenceli bir oyun hazırlamaktadır. Hazırlanan oyunlarda kullanılan araçların ve materyallerin seçimi diğer gruplarda olduğu gibi bu grupta da öğrencilerin seçimine bırakılmakta ve bunların amaca uygun, el emeği olmasına dikkat edilmektedir. Oyun grubu oyunlarını sınıfta sunarken dili yoğun olarak kullanmakta ve bu durum da kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olmaktadır. Proje sunumu için ayrılan zaman, oyunun tarzı ve yoğunluğuna göre değişmekte olup en az 15 en çok 30 dakika ile sınırlandırılmaktadır.

Müzik grubunda öğrenciler öncelikle ünite kelimelerini temel almak koşuluyla bir şarkı yazmakta, arzu etmeleri durumunda şarkıyı sınıfta enstrüman kullanarak sunabilmekte ya da var olan bir müziği kendi yazdıkları şarkı sözleriyle harmanlayarak şarkıya yeni bir boyut kazandırabilmektedir.

Veri analizi akran ve öğretmen değerlendirmesinin olduğu bölüm ile biçimlendirici ve süreç değerlendirmesinin olduğu bölüm olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Proje sunumları yapıldıktan sonra sınıftaki diğer öğrencilere akran değerlendirme formları (Ek 1) dağıtılarak değerlendirme yapılması istenmekte ve bu değerlendirme sonuçları kayıt altına alınmaktadır. Akran değerlendirmesinin ardından öğretmen değerlendirme formuna (Ek 2) göre de öğretmen değerlendirme yapmaktadır. Öğretmen değerlendirme formunun yanında öğretmenin süreç içerisinde aldığı gözlem notları ve kontrol listeleri de bu kapsama dâhil edilerek öğrenci performansı değerlendirilmektedir. Her dönemde iki kez uygulanan dil bilgisi ve beceri temelli sınavlar sürecin biçimlendirici değerlendirme yöntemlerinden olup tüm bu süreçler göz önünde bulundurularak yapılan değerlendirme de süreç değerlendirme olarak adlandırılır. Projelerin başlangıç tarihinden sunum tarihine kadar geçen süre içerisinde öğrencilerle ilgili yapılan gözlemler, kontrol listeleri, değerlendirme formları ve e-okul notlarına göre öğrencilerin derse karşı ilgileri, ders içi etkin katılımları ve akademik başarıları artmış, dili aktif kullanan bireyler hâline gelmiş, gerçek yaşam örnekleriyle bağdaştırarak yaparak ve yaşayarak öğrenmeye başlamışlardır.

“Dil eğitimindeki yabancı kültürler hakkında farkındalık geliştirme, farklı toplumlara karşı anlayış geliştirme gibi özellikler ve ikili çalışma, grup çalışması gibi aktiviteler öğrencide duyuşsal gelişime katkıda bulunur. Drama çalışmaları, rol oyunları gibi diğer oyunlar yoluyla motor becerileri geliştirmeye yardımcı olur” (Genç, 2013). “Etkinliklerde rol üstlenme, röportaj, bilgi boşlukları, oyunlar, dil değişimleri, incelemeler, ikili ve grup çalışmaları, sunum ve öğreterek öğrenme kullanılır” (Memiş ve Erdem, 2013). Gruplar, çalışmalarını ünite başında verilen son tarihe kadar hazırlamakta ve öğretmen tarafından düzenli olarak geri bildirim verilerek işleyiş, organizasyon, planlama ve tasarlamada destek almakta, dolayısıyla öğretmen öğrencilerin süreç boyunca gelişimlerini görmekte, izlemekte ve buna göre değerlendirme yapmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Elbistan Borsa İstanbul Fen Lisesinde 2018 yılından beri uygulanmakta olan proje tabanlı dil öğrenim yöntemi geleneksel yöntemlerin dışına çıkarak dil öğrenme ve öğretme süreçlerine yeni bir soluk getirmek ile dil öğrenmeyi zevkli ve eğlenceli hâle getirmek amacıyla tasarlanmıştır. “Projeye dayalı öğrenme, günümüzde sahip olunması gereken en önemli beceriler arasında bulunan yaratıcı düşünme, takım çalışması, teknoloji kullanımı, öz düzenleme ve bireyin kendi kendisini yönetme becerisini desteklemektedir.” (Ducharme, 1993; Oğuzkan, 1985). Bu çalışmanın sonuçları öğrencilerin yazılı sınav sonuçları, ders içi performans notları, tarafsız gözlemlere, akran değerlendirmesine, öğrenciler ve öğretmenler tarafından açık uçlu notlar olarak yazılmış geri bildirimlere ve gözlem notlarına dayanmaktadır. Buna göre farklı öğrenme materyalleri ve yöntemleri kullanarak öğrenciler derse aktif olarak katılmaya başlamış, grup arkadaşları ile iş birlikli ve eş zamanlı çalışmak zorunda kalma durumu öğrencinin bireysel, akademik, sosyal gelişimine ve problem çözme becerisine katkı sağlayarak eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmiştir. Süreç boyunca yapılan gözlemler yansıtıcı uygulamalar kapsamında değerlendirildiğinde ise öğrencilerin farkındalık seviyelerinin arttığı görülmüştür.

Öğrencilerin gruplara ayrılması ile başlayan çalışmalarda öğrenciler süreç boyunca dili aktif olarak kullandıkları için yaparak ve yaşayarak öğrenmeye başlamışlar, bu durum da dersi monotonluktan kurtarmıştır. “Bu sürecin en önemli ögesi sayılabilecek öğrenen yani öğrenci ise soru soran, problemlerini kuran ve çözen, düşünen, tartışan, birlikte çalışabilen birey, demokratik bir sınıf ortamında, ihtiyaçlarına uygun öğrenme içeriği ile etkileşimde bulunarak bütünü parçalarını yorumlayan, parçalardan anlamlı bilgiyi oluşturan birey olmuştur” (Canbulat ve Yüce, 2017).

KAYNAKÇA

- Can, E. & Can, C. I. (2014). Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63.
- Genç, B. (2013). Öğrenme kuramlarına göre çocuklara yabancı dil öğretimi. *Birey ve Toplum*, 3(6), 37-50.
- Kartal, M. & Yeşil, Y. (2021). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni doğrultusunda A1-A2 düzeyinde kelime hazinesi geliştirmeye yönelik bulmaca örneği. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 10(30), 607-624.
- Kutluca Canbulat, A. N. & Yüce, S. (2017). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre çocuğu merkeze almak ve ilgilenmek. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 136-161.
- Memiş, M. R. & Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 297-318.
- Tonbuloğlu, B., Aslan, D., Altun, S., & Aydın, H. (2013). Proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin bilişüstü becerileri ve öz-yeterlik algıları ile proje ürünleri üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 97-117.

EK 1

AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU

PEER EVALUATION FORM					
Name-Surname: Class-Number:					
1: Ineffective-5: Effective	1	2	3	4	5
1. Sufficient Introduction					
2. Preparation for the Project					
3. Visual Materials					
4. Clear & Well-Organized Environment					
5. Various Classroom Activities					
6. Classroom Management					
7. Effective Use of Technology					
8. Motivation					
9. Time Management					
10. Organization					
Total					

EK 2
ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRME FORMU

TEACHER EVALUATION FORM					
Name-Surname: Class-Number:					
1: Ineffective-5: Effective	1	2	3	4	5
1. Sufficient Introduction					
2. Clearly Stated Purpose					
3. Fluency					
4. Accuracy					
5. Various Classroom Activities					
6. Classroom Management					
7. Effective Use of Technology					
8. Clear & Well-Organized Environment					
9. Time Management					
10. Organization					
Total					

ALMANCANIN MİKRO DÜZEY BAĞLAMINDA ÖĞRETİMİNDE GÖRSEL MATERYAL KULLANIMININ DİNLEME BECERİSİNE ETKİSİ

Ayşe ERZİNCANLI

Eskişehir Anadolu Lisesi

ayse26erzin@gmail.com

Sınıf Seviyesi	10
Yaş Grubu	15-18
D-AOBM Seviyesi	A 1
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar	3.6. Günlük konuşmalardaki kalıpları ve basit cümleleri anlar. 3.12. Kendini ve başkalarını basit kalıp ve cümleler, aracılığıyla ifade eder.

ÖZET

Bu çalışmada yabancı dil öğretimindeki temel becerilerden biri olan dinleme becerisi ele alınmıştır. Amaç, dinleme becerisini geliştirmeye yönelik görsel içerikli materyal kullanılması o dili yeni öğrenen öğrenciler üzerindeki etkin rolünü ölçmektir. MEB'in yayınladığı A1.1 seviyesi konu ve kazanımlarıyla dinleme becerisine yönelik hazırlanmış animasyonlar kullanılmıştır. Anadolu, fen ve sosyal bilimler liselerinden seçilen deney ve kontrol gruplarına uygulanan üç haftalık farklı konu ve kazanımlar ele alınarak hazırlanan animasyonlar karekod yöntemiyle öğrencilerin erişimine açılmıştır. Deney gruplarına Plotagon adlı animasyon karakter seçimi ve günlük konuşma kalıplarına yer verilerek seslendirilmiş ve uygulama yapılmıştır. Nicel araştırma yöntemi ile öğrencilere ön test ve son test yapılmış ve deneysel desen çalışılmıştır. Nitel araştırma yöntemi olarak da görüş alma tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin ilgisinin arttığı, kelime ve konuşma kalıplarını daha fazla öğrendikleri, eğlendikleri görülmüştür. Deney grubundaki öğrencilerin ilgi, istek ve başarı durumları artarak devam ederken kontrol gruplarında iniş ve çıkışlar gözlemlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Dinleme becerisi, etkin rol, materyal.

GİRİŞ

Gelişen teknolojiyle beraber farklı dil kökeni olan insanlardaki iletişim zorlukları aşmaya başlanmıştır. Teknoloji sayesinde çeviri programları gibi birçok yardımcı uygulama yetkin olmadığımız dilleri kolayca anlamamızı sağlamaktadır. Dört temel beceriyi tam anlamıyla uygulamak ise uzun bir süreci içermektedir. Dil becerilerine tam donanımlı bir şekilde sahip olmak değişen iletişim ve ulaşım teknolojilerine uyum sağlamak için gereklidir. Ülkemizde de yabancı dil bilmek eğitim ve iş hayatında bir gereksinimden çok bir zorunluluk hâline gelmiştir. Bu sebepten birden fazla dil bilmek de büyük önem arz etmektedir. Almancanın yabancı dil olarak öğretiminin önemi ise değişen dünya gereksinimleri için gereklidir.

Dil eğitimi sürecinde öğrencinin motivasyonunu sağlamak ve dil edinimini gerçekleştirmek çözümü zor bir sorun olarak hemen hemen her öğretmenin karşılaştığı bir durumdur. Yabancı dil öğretiminde temel dil becerileri olan okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerini geliştirmek üzere birçok materyal bulunmaktadır. Fakat tüm bu olanaklar ve gelişen teknolojiye rağmen dil öğrenme hâlâ

öğretmen merkezli öğrenme formundan kurtulamamıştır. Dil öğretiminin gramer anlatımıyla sınırlı olmaması gerektiği pek çok araştırmacının kabul ettiği bir gerçektir. Krashen'e göre "Öğrenme" kavramı "edinme" kavramından farklıdır. Dil öğrenme "kuralları bilmektir" gramer hakkında bilinçli bilgiye sahip olmaktır. Dil edinimi ise ikinci bir dili kolaylıkla ve iyi bir düzeyde anlama ve konuşma yeteneğiyle ilgilidir (Krashen, 1995).

Almanca öğrenen öğrenciler günlük hayatta bu dilin kullanılmadığı yerlerde yaşarlar. Bundandır ki dil edinimi için bu ortamların öğretmen tarafından yaratılması gerekir. Böylece öğrenciler öğrendikleri dilin yansımalarını asıl yerlerinde görür ve dil edinimi kalıcı hâle gelir. Gündelik hayatta kullanılan gerçek kalıpların öğrenciler tarafından kazanılmasını sağlayacak ortamlar beraberinde öğrenmeyi tamamlar ve kalıcılığını da arttırmış olur.

Krashen (1995) dili, gerçek ortamlarda iletişim amacıyla kullandığımızda edinimin gerçekleştiğini ifade eder. Dinleme materyalleri de öğrencilerin dilin kullanıldığı gerçek ortamlarda geçen gerçek kalıp ve ifadeleri öğrenmeleri ve kullanmaları için çok önemlidir. İletişim kurulurken dört temel becerisinden yararlanmak önemlidir. Ana dili edinimi, konuşmaya başlanmadan önce dinlemek ve dinlediklerine tepki vermek ile başlar. İnsanın kazandığı ilk beceri, dinleme becerisidir. Doğumdan önce başlayan, ailede gelişen, okulda devam eden ve hayatın pek çok alanında kullanılan dinleme becerisi, bir bakıma sesleri okuma ve anlamlandırmadır. Anne karnında kulaklarıyla çevresini fark ettiği için bir anlamda insan dünyaya gözlerini değil, kulaklarını açar (Emiroğlu, 2013). Hatfield (1960) ise bu konuda görüşlerini açıklarken çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin en fazla zaman ayırdıkları dil aktivitesinin dinleme aktivitesi olduğu düşüncesindedir.

Dinleme becerisi gerçek zamanlı olduğundan bireysel beceriyle doğrudan alâkalıdır. Günlük konuşma konularının %45'i dinleme ile meydana gelir. Bu sorunlar da ana dilin kültürünün, dil bilimi ve içerik diziliminin farklı olmasından kaynaklanır. Doğal olarak da yanlış anlaşılmalara, hatta dinlemenin bölünmesine neden olur. Metnin türü, ortaya konma biçimi de dinlemenin zorluğunu etkiler.

Birçok kişi ana dilinden farklı bir dilin seslerini anlamakta zorluk çeker. Sağlıklı bir iletişim kurabilmek ve sosyalleşebilmek için kişi kendisine yöneltilen iletiyi doğru anlamalı, bu iletiyi sentezinden geçirerek karşılık vermelidir. 21. yüzyılda öğrencilerden bilgiyi pasif olarak öğretmenden veya kitaptan edinmeleri yerine gerekli olan bilgiyi edinerek kullanabilmeleri ve ihtiyaçlarına uygun olarak yeniden yapılandırabilmeleri beklenmektedir. Ayrıca öğrenme ortamında edindikleri becerileri gerçek hayata uyarlayarak nasıl kullanacaklarına karar verebilmeleri önemlidir (Means ve Olson, 1995; Özden, 2010). Bu kapsamda kurumlar, eğitim sistemlerini bu bilgi ve becerilerin geliştirilmesine imkân sunan yapılandırmacı, sanal, harmanlanmış ve iş birliğine dayalı öğrenme gibi daha çok öğrenci merkezli yaklaşımları temel alarak öğrenme ihtiyaçlarına göre yeniden yapılandırmalıdır (Johnson, Adams ve Cummins, 2012). Bu teknolojilerden biri olan video kullanımı da konuşan kişilerin beden dilini gözlemlemek için yararlı bir uygulama biçimidir. Videonun bu derece belirgin bir rolü olmasına rağmen derslerde hâlâ konuşma diyaloglarına az yer verildiği görülmektedir. İkinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminin geç bir dönemde başladığı ve okul dışında herhangi bir ortamda dile maruz kalamayacakları da göz önünde bulundurulursa görsel bir materyal olan animasyonu kullanmak ve animasyonda gerçek hayatta kullanılan kalıplara yer vermek dil ediniminde gerekli ortamın sağlanmasına büyük katkıda bulunur. Oluşturulan bu ortamda öğrencilerin öğrenme ortamlarında karekod kullanımı verimliliği artırmaktadır. Karekodların eğitimde kullanılmasının en önemli sebeplerinden biri de kullanım kolaylığıdır (Aktaş ve Çaycı, 2013). Hem öğrenciler hem de öğreticiler açısından karekodun oluşturulması ve deşifre edilme sürecinin kolay olması karekodların eğitim alanlarında kullanımlarını artırmaktadır (Law ve So, 2010).

Çok yönlü bu süreç içinde kimin kimi, nerede, hangi kurallar çerçevesinde, hangi gözlem aracıyla gözleyeceği ve hedeflenen amacın ne olması gerektiği gibi pek çok unsur vardır (Üstünlüoğlu, 2000). Gözlem formunun en önemli özelliklerinden biri ölçülen/gözlenen özelliğe ilişkin performansı çeşitli düzeyleriyle tanımlayabilmesi ve ölçütlerin ne dereceye kadar karşılandığını görmeye olanak

sağlamasıdır (Moskal 2000'den akt. Kan, 2006). "Haftalık yapılan sınıf içi gözlemler dil edinimine engel olan olgu, öğrencinin performansına, psikolojisi ve hazırbulunuşluğu ile ne derece bağlantılıdır?" sorusuna yanıt amaçlı yapılmıştır.

Bu bağlamda çalışmanın araştırma grupları olan sosyal bilimler, fen ve Anadolu lisesi öğrencilerine Almanca -ikinci yabancı dil olarak- öğretilirken görsel bir materyal kullanımının dinleme becerisine etkisinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Plotagon isimli uygulamada animasyonlar hazırlanmıştır. Animasyonlar için Millî Eğitim Bakanlığının yayınladığı A1.1 konularına paralel başlıklar seçilmiş ve bu başlıklara ilişkin diyaloglar hazırlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığının yayınladığı A1.1 kitabında toplam 56 adet dinleme metni olup bunlardan sadece 22 tanesi seçilen konularla ilgilidir. Millî Eğitim Bakanlığının yayınlamış olduğu kitaptaki dinleme metinlerinin azlığından kaynaklı, uygulamadaki dinleme etkinliği metinleri *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni*'ne uygun dinleme araçları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Böylece aynı zamanda çalışmaya global bir geçerlilik kazandırılmıştır. Daha sonra hazırlanan dinleme metinleri ile görsel bir materyal kullanımının dinleme becerisini ne derece etkilediği ölçülmüştür. Ayrıca gözlem yöntemiyle öğrencilerin sınıf içi performansları incelenmiş ve derecelendirildikten sonra uygulamadaki başarı oranlarına paralel sonuçlara ulaşılmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada karma yöntem araştırmaları benimsenmiştir. Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi olarak tanımlanır (Creswell, 2003; Tashakkori ve Teddlie, 1998; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Karma yöntemle araştırma yapmak ise çeşitli yöntemler kullanarak olayları bir çerçeve içerisinde sunma, analiz etme ve bir araya getirmektir. Bu projede nicel araştırma yöntemi olarak ön test ve son test uygulaması yapılmış ve ayrıca deneysel desen ile çalışılmıştır. Nitel araştırma yöntemi olarak da görüş alma tekniği kullanılmıştır.

Bu çalışma materyalin araştırma grubu olarak seçilen, Eskişehir'de bulunan sosyal bilimler lisesi, fen lisesi ve Anadolu lisesi türündeki üç farklı okul türündeki öğrencilere uygulanmıştır. Materyalin dinleme becerisini geliştirmede kullanılmasının öğrencilerin dinleme becerisine katkısı olup olmadığını tespit etmek için geliştirilmiştir.

Çalışma üç haftalık bir uygulama ve iki haftalık da ön test son test sürecini kapsamaktadır. Çalışmaya dâhil olan öğrencilere hazırbulunuşluk sınavı yapılmış ve başlangıç seviyesinde -A1.1 düzeyinde- oldukları belirlenen sınıflar seçilmiştir. Ders saati açısından denkleğin sağlanabilmesi adına sosyal bilimler liselerinden hazırlık sınıfları, Anadolu ve fen liselerinden ise onuncu sınıf öğrencileri arasından her birinde 28 öğrenci bulunan deney ve kontrol grupları seçilmiştir.

Uygulama süresi boyunca kullanılmak üzere Plotagon adlı uygulamadan animasyonlar geliştirilmiş ve seslendirmeleri yine öğrencilere yaptırılmıştır. Bu animasyonların konuları Millî Eğitim Bakanlığının A1.1 seviyesindeki öğrenciler için yayınladığı müfredat içinden seçilmiş ve animasyondaki karakterlerle olaylar arasında bütünlük korunmuştur.

Çalışma deney ve kontrol gruplarına bir ders saati içinde uygulanmıştır. Kontrol ve deney grubu öğrencilerine, demografik özelliklerini öğrenmek için oluşturulmuş anket sonrasında ise ikinci yabancı dilde temel becerilere ilişkin görüşlerini öğrenmek amacıyla bir de ön test soruları yöneltilmiştir. Plotagon uygulamasında elde edilen animasyonların kolay erişilebilir olması açısından karekodları alınmıştır. İlk haftadan başlanarak deney grubu öğrencileri ile geliştirilen animasyonların karekodları paylaşılmış, onların erişimine açılmıştır. Öğrencilerden animasyonu izlerken bilmedikleri kelime ve kalıpları not almaları istenmiş böylece kalıcılık sağlanmaya çalışılmıştır. Paylaşılan her animasyonun konusuyla bağlantılı olarak *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni* A1 seviyesi olarak kabul ettiği

Hueber Yayınları'nın *Hören und Sprechen A1* kitabından ilgili metinler seçilerek animasyonda da yer verilen konuyla ilgili kelimeler verilmeksizin öğrencilerden bu kelimeleri duymaya çalışıp duyduklarını yazmaları istenmiştir. Kontrol grubuna ise aynı süre boyunca materyal izletilmeden sadece dinleme metni soruları verilerek cevaplamaları istenmiştir. Kullanılan dinleme metinleri Global ve Selektives Hörverstehen türlerindedir. Dinleme becerisi ve dinleme-anlama konusundaki görüşlerini belirlemek üzere her iki gruba da araştırma öncesinde ve sonrasında açık görüş alma yöntemiyle görüşleri sorulmuştur. Elde edilen bulgular SPSS kullanılarak analiz edilmiş ve çıktılar tablolaştırılmıştır. Üç haftalık uygulama süreci boyunca öğrencilerin animasyon izlerken sergilediği davranış ve tutumları gözlem yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Daha sonra gözlem formu oluşturularak bulgular forma işlenmiş ve analizi sınıf ve okul türlerine göre oluşturulan formlar aracılığıyla yapılmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türk eğitim sisteminde kısmen uygulanmaya başlanan modern öğretim yöntemleri, dil öğretiminde henüz çok kısıtlı bir biçimde kullanılmaktadır. Bundan kaynaklı yabancı dil eğitiminde belirli bir seviyenin üzerine çıkılamamıştır. Bu problem esas alınarak yola çıkılan projede, eğitim esnasında görüntü ve ses türündeki materyal kullanımının dil öğretimindeki başarıyı artırması ve bunun üzerine dil edinimindeki etkin rolü kanıtlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın dayanak noktasını oluşturan dinleme becerisi ihmal edilmiş ve diğer becerilerin öncüsü olmasına rağmen ikincil önemde değerlendirilmiştir. Bu çalışma dinleme becerisinin arka plana atılmış yönünü ortaya çıkarmakta ve dinleme becerisine karşı oluşan ön yargıları kırmaya çalışmaktadır.

Farklı türlerdeki okullarda yapılan uygulamalar ile dil edinimi ve sorunlar ortaya konulmuş, Almanca'nın yabancı dil olarak öğretiminin günümüzde bulunduğu durum saptanmıştır. Kontrol ve deney grubunun Almanca öğrenimindeki dört temel dil becerisi ile ilgili yeterli derecede fikirlerinin bulunmadığı görülmüştür. Son test verilerinde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin uygulamadan sonra okul dışı aktivitelerinde Almancaya olan ilgileri artmış olduğu gözlemlenmiştir. Animasyon kullanımının öğrenmeye olumlu bir etkisi olduğu yönündeki görüşlerinde artış olduğu saptanmıştır.

Öğrenciler kendilerini *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni* ile hazırlanmış bir etkinlikte test etmeleri sonucunda seviyelerini yetersiz bulmuşlardır. Sonuçlar incelendiğinde Tablo 1'de dinleme uygulamasının okul türlerine göre başarı oranları şu şekildedir:

Tablo 1

Dinleme Uygulamalarının Başarı Oranları

	Deney Grubu			Kontrol Grubu		
	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta
Fen Lisesi	%59,10	%59,90	%53,50	%49,10	%50,20	%58,62
Sosyal Bilimler Lisesi	%66,55	%61,95	%67,86	%60,84	%49,10	%57,90
Anadolu Lisesi	%51,39	%71,69	%75,86	%53,00	%56,90	%58,90

Fen lisesi deney grubu başarı yüzdeleri yüksek seviyede seyretmiştir. Değişken ruh hâli ve sınıf içi davranışları uygulamadaki başarılarını etkilemiş ve son haftaki uygulamada kontrol grubuna göre daha düşük bir başarı elde edilmiştir.

Sosyal bilimler lisesi deney grubu öğrencilerinde diğer okullara göre daha yüksek başarı elde edilirken kontrol grubunda ise diğer okullara benzer sonuçlar elde edilmiştir. Anadolu lisesi öğrencileri genel anlamda uygulamayı önemsemiş ve materyal kullanımının etkisi beklenen yönde gözlemlenmiştir. Üç farklı okul türündeki kontrol grubu öğrencilerinden alınan görüşlerde derslerde materyal kullanımının eksikliği, aksan/konuşmacıyı anlama, dil bilgisi ve kelime yetersizliğine sıkça değinilmiştir. Aynı şartlarda deney grubu ile yapılan uygulama ile dinlemenin daha eğlenceli, konuların daha anlaşılır, kelime ve yapıların daha akılda kalıcı hâle geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal bilimler türündeki liseden elde edilen görüşlerin genelinde dinleme etkinliği yanında yazma ve not alma ön plana çıkmışken fen ve Anadolu türündeki liselerde uzaktan eğitimin beraberinde getirdiği kayıp etkisini fazlaca göstermiştir. Öğrenci görüşleri derslerde görsel içerikli materyal kullanılmasının yabancı dil edinimine olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür. Dinleme becerisine karşı olan ön yargıları yıkmak ve dinleme becerisi üzerinden dil edinimindeki kaliteyi artırmak amacıyla ders içinde bu tür görsel materyallerin kullanımı artırılabilir. Bu animasyonlar öğrencilerin kendileri tarafından bir grup etkinliği olarak hazırlanabilir. Konu, kalıp ve diyalogları kendileri seçmeleri ardından seslendirmeleri öğrencilere ek zaman ve öğrenme imkânı sağlayabilir. Öğrencilerin eksiklerini gidermelerine fırsat verilerek derste daha aktif rol oynamaları, tamamlayıcı eğitim ortamının oluşmasını da sağlayabilir. Ayrıca daha etkili bir öğrenme ortamının oluşturulabilmesi için Almanca eğitimi daha erken bir sınıf düzeyinde başlatılabilir. Dil ediniminin dile maruz kalmayla doğru orantılı olduğundan Almanca eğitiminde ders saatleri arttırılabilir. Millî Eğitim Bakanlığı etkileşimli ders kitaplarına animasyon ve karekod uygulamasının eklenmesi öğrencilerin evde kendi kendine öğrenmesine ve pekiştirmesine de kolaylık sağlayacaktır. Özellikle Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'nda animasyonların öğrencilere ulaştırılması konusunda Millî Eğitim Bakanlığı ile iş birliği içerisinde A1 seviyesinden C1 seviyesine kadar ilgili konular geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akdemir, A. S. (2010). *Videonun dinleme becerisine ön örgütleyici olarak kullanılması*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Akın, T. (2014). *Karekod destekli öğrenme materyalinin erişimi ve kalıcılığa etkisi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Aktaş, C., & Çaycı, B. (2013). QR kodun mobil eğitimde yeni eğitim yöntemlerinin geliştirilmesine katkısı. *Global Media Journal*, 4(7), 1-19.
- Bozkurt, Ş. B. & Çakır, H. (2016). Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme beceri düzeylerinin cinsiyet ve sınıf seviyesine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 69-82.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Sage.
- Emiroğlu, S. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 269-307.
- Monja K. (2010). *Hören und sprechen A1*. Hueber Verlag.
- Johnson, L., Adams, S. & Cummins, M. (2012). *NMC horizon report: 2012 K-12 edition*. The New Media Consortium.

- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kan, A., (2006). Eğitimde ölçme ve değerlendirme: Ödev ve projeler. İçinde H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Kanlıöz, Y. (2006). *Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde duyma-anlama becerisi*. İstanbul Üniversitesi.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın-Dağıtım.
- Kolejidea. (t. y.). *Modern Eğitim, Öğretim Yöntemleri*. <https://kolejidea.com/modern-egitim-ogretim-yontemleri/>.
- Krashen, S. (1995). *Free Voluntary Reading: Linguistic and affective arguments and some new applications*. Oxford University Press.
- Law, C. Y., & So, S. (2010). QR codes in education. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 3(1), 85-100.
- Means, B. & Olson, K. (1995). *Technology's role in education reform*. United States Govt Printing Office.
- Özdemir, S. (2019). *Yabancı dil öğretiminde görsel materyalin dinleme becerisine etkisi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Özden, Y. (2010). *Eğitimde yeni değerler*. Pegem Yayınları.
- Safierbas. T. Y. (t.y). *Almanca kitap seçimi ve dil seviyeleri*. <https://safierbas.com/93-almanca-haberler/116-almanca-kitap-secimi-ve-dil-seviyeleri>
- Schulentwicklung (2016). *Vergleichsarbeiten 2016 8. jahrgangsstufe (VERA-8) Englisch didaktische handreichung modul B*. Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Sage.
- Uzun, M. (2016). *Karekod Nedir, Ne İşe Yarar?* https://www.tamindir.com/blog/karekod-nedir-ne-ise-yarar_23947
- Üstünlüoğlu, E. (2000). Öğretmenlerin doğrudan gözlem yoluyla işbirlikli öğretimi gerçekleştirmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 145.

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE KONUŞMA BECERİLERİNİN GELİŞMESİNDE WEB 2.0 ARAÇLARININ ETKİSİ

Çağla ORKAN

Çatalca Gazi İlkokulu

caglaaltintas@gmail.com

Sınıf Seviyesi	4
Yaş Grubu	7-11
D-AOBM Seviyesi	A1
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar	E4.4.S1: Students will be able to talk about their likes and dislikes. E4.4.S2: Students will be able to engage in simple conversations about likes and dislikes.

ÖZET

Bu çalışmanın amacı ilkokul 4. sınıf İngilizce dersinde Web 2.0 araçlarının kullanılmasının öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerinin gelişmesine etkisini incelemektir. Uygulamanın çalışma grubunu İstanbul ili Çatalca ilçesi Gazi İlkokulu 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada tek gruplu ön test son test deseni uygulanmıştır. Sonuçlar betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla ilkokul öğrenci seviyesine uygun, basit arayüzlere sahip Wordcloud, Bitmoji ve Chatterpix Web 2.0 araçları seçilmiştir. Uygulama İngilizce Dersi Öğretim Programı 4. sınıf 4. ünite “Free Time Activities” kazanımları ile ilişkilendirilerek yürütülmüştür. Millî Eğitim Bakanlığı İngilizce ders kitabındaki etkinliklere bağlı kalınarak seçilen Web 2.0 araçlarının müfredat entegrasyonu ile kullanılması sağlanmıştır. 6 hafta süren uygulamanın sonucunda ön test ve son test sonuçları karşılaştırılmış ve öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerinin gelişmesinde Web 2.0 araçlarının eğlenceli ve öğretici ortamlar hazırladığı, etkili olduğu ve Z kuşağının teknolojiyle olan güçlü bağının dil öğrenimine katkı olarak yansıdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Web 2.0 araçları, ilkokulda İngilizce öğretimi, konuşma becerileri.

GİRİŞ

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2019-2023 Stratejik Planı’nda yer alan yabancı dil eğitim politikalarında yabancı dil eğitime ilişkin dijital içeriklerin ve platformların yetersiz olması, yabancı dil eğitiminin destek olacak dijital materyallere erişimin zor veya maliyetli olması ve yabancı dil eğitiminin öğrencinin yaş ve ihtiyaçlarına göre belirlenmemiş olmasının ülkemizde yabancı dil eğitiminin zayıf yönleri olarak belirlendiği görülmektedir. Bu zayıf yönler doğrultusunda yeni kaynaklarla öğrencilerin İngilizce konuşulan dünyayı deneyimlemesini sağlamak ve öğrencilerin yaş, okul düzeyi ve ders programlarına göre gereksinimlerini esas alarak yabancı dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik faaliyetler yürütmek hedeflenmiştir (MEB, 2019). 2019-2023 Stratejik Planı’nda yer alan hedeflere ulaşmak için yabancı dil eğitime yönelik dijital içerikler ve platformlar oluşturmak ve sınıflarda teknolojik bir yabancı dil ekosistemi uygulamak öncelikli yöntemler olarak belirlenmiştir. Böylece ülkenin tüm bölgelerinde yaşayan eğitim paydaşlarına eşit öğrenme ve öğretme fırsatları verilmesi ve

dijitalleşme ile sınıf duvarlarının aşılması amaçlanmıştır. Stratejik planda yer alan dijital ve teknolojik dönüşüm ihtiyaçları, İngilizce öğrenimini çevrim içi ve mobil teknolojilerle desteklemek ve İngilizce öğretiminde erken çocukluk için etkileşimli, oyun temelli öğretim materyalleri kullanmayı önemli kılmıştır. İngilizce öğretimini bu vizyona göre şekillendirip gereksinimlerin farkına vararak ilkokulda İngilizce öğretiminde teknoloji tabanlı yaklaşımlar ve dijital öğrenmelerin kullanılması önem arz etmektedir. Teknoloji tabanlı yaklaşımlar, çağın beraberinde getirdiği zorunlu değişimler sonucunda bilinen web yapısından sıyrılarak Web 2.0 adıyla yeni bir teknolojiye dönüşmüştür (Deperlioğlu & Köse, 2010). Web 2.0 araçları dil öğretiminde geniş bir yelpazede seçenekler ve imkânlar sunan eğitim araçları hâline gelmiştir. Öğrenciler bilgiye ulaşma, üretme ve paylaşma; öğretim içeriğini, hedeflerini ve öğrenme yollarını belirleme; öğretmenle ve akranlarıyla beraber öğrenme, takım çalışması gibi konularda etkin bir rol alarak öğrenmenin merkezinde yer alırlar (Gökmen vd., 2016). Web 2.0 araçları öğrencileri çok yönlü ve aktif öğrenenlere dönüştürürken öğrenme süreçlerine 21. yy. becerilerinin eklenmesini sağlar. Web 2.0 araçlarını kullanan öğrenciler bilgiyi tüketen değil, üretenlerdir. Bu araçlar olta, hedeflenen müfredat kazanımları balık olarak düşünülürse kendi oltalarıyla balık tutan, öğrenmelerinden sorumlu olan öğrenciler farklı sularda da avlanabilen usta birer balıkçı olurlar. Öğrenciler Web 2.0 araçları ile kendi ürünlerini elde ettikleri için gösterdiği çabanın karşılığını somut olarak görürler (O'Reilly, 2007). Öğrencilerin ürün üzerinde okulda, evde veya sınıf dışı ortamlarda da rahatlıkla ve özgürce çalışabilmesi, farklı öğrenme tarzları olan öğrencileri destekler (Prashnig, 2006). Bu dijital araçların kullanılması, farklı zekâ türlerine sahip öğrencilere hitap ettiği için güçlü bir dil edinimine temel olur. Öğrenciler daha çok duyu organı ile öğrenme süreçlerine katılır. Bu da onların kalıcı ve istendik bilgiler edinmelerini ve bilişsel olarak gelişmelerini sağlar (Prensky, 2009). Web 2.0 araçları yabancı dil derslerini sıkıcılıktan uzaklaştırıp derslerin interaktif bir sınıf ortamında işlenmesini sağlar. Web 2.0 araçları derslere renk katar ve öğrencilerin teknolojik okuryazarlık düzeylerinin artmasını sağlar (Elmas & Geban, 2012).

Web 2.0 araçlarının eğitim süreçlerine sağladığı faydalar MEB tarafından da önemsenmekte ve dikkate alınmaktadır. MEB teknolojik gelişmeler sonucunda ortaya çıkan Web 2.0 araçların tanıtımı ve kullanımı ile ilgili eğitim faaliyetleri sürdürmekte ve 2019-2023 Stratejik Planı'nda bu alana genişçe yer vermektedir. Görüldüğü üzere Web 2.0 araçlarının dil öğretimine entegrasyonu elzem bir durumdur. Bu ihtiyaçlardan yola çıkarak MEB 2019-2023 Stratejik Planı'ndaki yabancı dil öğretimi hedeflerinde öncelikli olarak bahsedilen “Ne?” sorusu yerine “Nasıl?” sorusuna cevap vererek süreci ön plana çıkaran faaliyetlerden oluşan, dijital araçları kullanarak İngilizce öğretimini kolaylaştıran bir çalışma hedeflemektedir (MEB, 2019). Bu uygulama ile amaç, Web 2.0 araçlarını kullanarak öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmektir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları, kalıcı ve istendik öğrenmeler elde etmesi, öğrenmenin merkezine öğrencinin yerleştirilmesi, teknoloji tabanlı öğrenme ile Z kuşağı çocukların yabancı dil becerilerinin geliştirilmesi uygulama amaçları arasında yer almaktadır. Bu çalışmada ilkokul İngilizce öğretiminde en çok sıkıntı yaşanan, öğrencilerin en zorlandığı ve tüm okul kademelerinde öğrencilerin en az başarı gösterdiği konuşma becerisinin Web 2.0 araçları kullanılarak geliştirilmesi temel alınmıştır. Konuşma becerisi, okuma, yazma ve dinleme becerilerine kıyasla öğretilmesi ve değerlendirilmesi daha zor olduğundan sınıftaki öğrenme süreçlerinin en verimli öğretim materyalleri ile desteklenmesi gerekmektedir (Ertürk&Üstündağ, 2007). Bu bağlamda İngilizce konuşma becerisinin Web 2.0 araçlarıyla geliştirilmesini hedefleyen çalışma önem arz etmektedir.

YÖNTEM

İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla belirlenen hedefler doğrultusunda 4. sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı kazanımları incelenerek planlamalar gerçekleştirilmiştir. İngilizce dersi 4. sınıf 4. ünite “Free Time Activities” kazanımları doğrultusunda öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Uygulama 2021-2022 eğitim öğretim yılının birinci

döneminde gerçekleştirilmiş ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre dersler haftada ikişer saat olmak üzere 6 haftada toplam 12 saat sürmüştür. Bu süreçte tek gruplu ön test son test deseni uygulanmıştır. Sonuçlar betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Uygulamanın çalışma grubunu İstanbul ili Çatalca ilçesi Gazi İlkokulu 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 4. sınıf öğrencilerinin Web 2.0 araçları hakkındaki ön bilgileri çevrim içi bir form uygulamasında hazırlanan ön test ile incelenmiştir. Ankete 4-A, 4-B ve 4-C sınıflarının 95 öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin ön test sonuçlarına ilişkin verileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin Web 2.0 Araçları Hakkındaki Ön Bilgileri

	Evet	Hayır
Web 2.0 araçları hakkında bilgi sahibi misiniz?	%13,7	%86,3
Daha önce herhangi bir Web 2.0 aracıyla materyal hazırladınız mı?	%10,6	%89,4
Web 2.0 araçlarının İngilizce konuşmanıza katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz?	%7,4	%92,6

Tespit edilen eksiklikler doğrultusunda öğrencilerin yaş seviyesine uygun, basit arayüze sahip, ücretsiz, güvenilir ve ulaşılabilir Web 2.0 araçları Bitmoji, Wordcloud ve Chatterpix seçilmiştir. Bu araçların tanıtımı için çevrim içi bir toplantı aracı üzerinden bilgilendirme görüşmesi yapılmıştır. Bu görüşmeye velilerin katılımı da sağlanarak velilerden süreç boyunca öğrencilere rehberlik etmesi istenmiştir. Çevrim içi görüşmede Bitmoji, Wordcloud ve Chatterpix hakkında bilgi aktarımının yanı sıra güvenli internet kullanımı konusu da gündeme alınmıştır. Veliler ve öğrenciler Web 2.0 araçlarının indirilmesi veya kullanılması esnasında meydana gelebilecek olası siber sorunlar hakkında bilgilendirilmiştir. Bilgilendirmeler sonrasında velilerden öğrenci sosyal medya izin belgesi ve uygulama onam formları alınmıştır. Uygulama esnasında ve sonrasında yapılan paylaşımlarda, öğrencilerin yüzlerinin doğrudan görülmemesi sağlanmıştır.

Uygulamanın birinci adımında 4. sınıf 4. ünite “Free Time Activities” müfredatında hedeflenen ünite kelimelerini ve tümcelerini pekiştirmek amacıyla öğrenciler kelime bulutu programı olan Wordcloud'ta çalışmalar gerçekleştirmiştir. Öğrenciler hazırladıkları görselleri hem dijital ortamda hem de sınıf ortamında arkadaşlarıyla paylaşmıştır. Bu görseller üzerinden öğrenciler telaffuz çalışmaları yapmıştır. Kelime bulutu görselleri, okul panosunda ve sınıf iletişim gruplarında velilerle ve öğrencilerle paylaşılmıştır. Böylece ünite hedeflenen kelimelerin öğretimi kısa sürede sağlanmış, telaffuz çalışmalarıyla da desteklenerek konuşma etkinliklerine temel hazırlanmıştır.

İkinci adım olarak öğrenciler avatar oluşturma Web 2.0 aracı Bitmoji'yi kullanarak kendi avatarlarını, karakterlerini oluşturmuşlardır. Bitmoji aracında hazırlanan avatarlar, uygulamanın bir sonraki basamağında yer alan Web 2.0 aracıyla yapılacak konuşma aktivitelerinde kullanılmıştır. Son adımda ise karakter seslendirme programı Chatterpix kullanılmıştır. Öğrenciler Bitmoji aracında hazırladıkları avatarlarını Chatterpix'e yüklemişlerdir. Chatterpix aracında ünite kelimelerini ve cümlelerini, avatarları üzerinden seslendirip konuşturmuşlardır. 4. sınıf 4. ünite müfredatında hedeflenen konuşma kazanımlarına uygun olarak elde edilen seslendirme videoları öğrenciler tarafından sınıf ortamında paylaşılmıştır. Konuşma videoları sınıf ortamına ek olarak okul resmi internet sitesi ve sınıf iletişim gruplarındaki paylaşımlarla pekiştirilmiştir. Üç adet Web 2.0 aracının kullanılmasının sonunda

öğrencilere son test anket soruları hazırlanarak uygulanmıştır. Ankete 4-A, 4-B ve 4-C sınıflarının 95 öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin son test sonuçlarına ilişkin verileri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin Web 2.0 Araçları Hakkındaki Son Test Cevapları

	Evet	Hayır
Web 2.0 araçları hakkında bilgi sahibi olduğunuzu düşünüyor musunuz?	%94,7	%5,3
Web 2.0 araçlarını İngilizce dersinde etkin olarak kullanabileceğinizi düşünüyor musunuz?	%86,3	%13,7
Web 2.0 araçlarının İngilizce konuşmanıza fayda sağladığını düşünüyor musunuz?	%93,7	%6,3

6 hafta süren uygulamanın ön test ve son test değerlendirmeleri betimsel analiz yöntemiyle yapılmıştır. Bu analizlerde öğretmen, veli ve öğrenci görüş ve yorumları da dikkate alınmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Web 2.0 araçlarının kullanımının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce konuşma becerilerinin gelişmesine katkısı incelenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak Web 2.0 araçlarının ilkökul 4. sınıf İngilizce dersi “Free Time Activities” ünitesinin konuşma kazanımlarını gerçekleştirmede ve konuşma becerilerini ilerletmede önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu bağlamda yapılan ön test ve son test betimsel analiz sonuçlarına göre, son test lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Uygulama bitiminde yapılan son test sonuçları incelendiğinde öğrencilerin %94,7’si Web 2.0 araçlarını bildiğini, %86,3’ü Web 2.0 araçlarını İngilizce dersinde etkin olarak kullanabileceğini, %93,7’si Web 2.0 araçlarının İngilizce konuşmasına fayda sağladığını belirtmiştir. Uygulama öncesinde öğrenciler Web 2.0 araçları ve İngilizce konuşma yetileri arasında güçlü ve anlamlı bir bağ kuramazken, çalışmanın sonunda öğrencilerin %93,7’si Web 2.0 araçlarının İngilizce konuşma becerisi üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Yapılan uygulama sonucunda Z kuşağının teknolojiyle olan güçlü bağının pozitif sonuçlarını dil öğrenimine katkı olarak yansıdığı görülmektedir. Teknoloji ile harmanlanan etkinliklerde İlkokul İngilizce Öğretim Programı’nda hedeflenen ünite kazanımlarına ulaşılmıştır. Uygulamada İngilizce konuşma ve dinleme becerileri ön plana çıkarılmıştır.

Uygulama basamakları içinde yer alan avatar seslendirme sayesinde öğrenciler İngilizce konuşurken utanma, heyecan, hata yapma korkusu gibi tüm kaygılardan uzaklaşmıştır. Sınıflarda bulunan çekingen ve içe kapanık öğrencilerin de sürece gönüllü ve aktif olarak katıldığı gözlemlenmiştir. Öğrenciler oluşturdukları video ve görsel çalışmalarını birbirleriyle paylaşmış, birbirlerinin çalışmalarını dinlemişlerdir. Konuşma becerisinin doğal sonucu olan dinleme becerilerini de ön plana çıkaran uygulama, öğrenciler tarafından benimsenmiştir. Uygulama bittikten sonra da öğrenciler günlük hayatlarında karakterlerini İngilizce konuşturmaya, İngilizce seslendirme videoları hazırlayıp paylaşmaya devam etmişlerdir. Öğrendikleri Web 2.0 araçları dışında farklı Web 2.0 araçları denemişler, farklı araçlar kullanarak İngilizce materyaller üretmişlerdir. Öğrenirken eğlenme ve öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olması, Web 2.0 araçlarını onların günlük hayatına entegre etmesini sağlamıştır.

Ulaşılan sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, teknolojinin ve Web 2.0 araçlarının İlkokul İngilizce Öğretim Programı'nın içine entegre edilmesinin etkili bir yöntem olduğu görülmektedir. Müfredatta yer alan konuların özelliklerine, hedeflenen kazanımlara, okul kademesine, öğrenci seviyesine ve bilginin güçlük düzeyine uygun Web 2.0 araçlarının seçilmesi ve derslerde etkin olarak kullanılması öğrenme süreçlerindeki verimliliği artırdığı gibi öğrencilerin dersi sevmesine, derse aktif katılmasına ve akademik başarılarının artmasına büyük ölçüde katkı sağlamaktadır (Türegün Çoban & Adıgüzel, 2022). Buna göre İngilizce konuşma, dinleme, yazma ve okuma aktivitelerinde de Web 2.0 araçlarının kullanımı yaygınlaştırılmalıdır. 4. sınıf 4. ünite içinde gerçekleştirdiğimiz bu çalışmalar hem diğer ünitelerde hem de farklı sınıf kademelerinde uygulanabilir. Zümreler arası iş birliği ile ilçe genelinde ortak veya benzer uygulamanın gerçekleştirilmesi talebi, ilçe zümre toplantılarında gündem maddesi olarak eklenebilir. Bu alanda uygulamalar gerçekleştirmek isteyen öğretmenler, Web 2.0 araçlarının zenginleştirilmesini, çeşitlendirilmesini, farklı kademelerde ve farklı yabancı dil öğretim süreçlerinde etkin olarak kullanılmasını sağlayabilir. Bu uygulama süreçlerini daha uzun çalışmalarla incelemeleri önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Deperlioğlu, Ö., & Köse, U. (2010). Web 2.0 Teknolojilerinin eğitim üzerindeki etkileri ve örnek bir öğrenme yaşantısı. *XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 337-342.
- Elmas, R., & Geban, Ö. (2012). Web 2.0 tools for 21st century teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 243–254.
- Ertürk, H., & Üstündağ, T. (2007). İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılmasında yazılı-görsel öğretim materyalinin erişime etkisi. *Dil Dergisi*, 136, 27–40.
- Gökmen, Ö. F., Duman, İ., & Horzum, M. B. (2016). Uzaktan eğitimde kuramlar, değişimler ve yeni yönelimler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 29–51.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *2019-2023 stratejik plan*. MEB.
- O'Reilly, T. (2007). What is web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. *Communications & Strategies*, 5(3), 17-37.
- Prashnig, B. (2006). *Learning styles in action*. Network Continuum.
- Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate: Journal of Online Education*, 5(3), 1-8.
- Türegün Çoban, B., & Adıgüzel, A. (2022). Uzaktan eğitim İngilizce dersi kelime öğretiminde web 2.0 araçları kullanımının öğrenci başarısına ve tutuma etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 164-180.

HAVA DURUMU ÇARKI

Derya KIZIL

İstanbul Ticaret Odası Şehit Erkan Aslan İlkokulu

deryakizil94@gmail.com

Sınıf Seviyesi	3
Yaş Grubu	7-10
D-AOBM Seviyesi	A1
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar	E3.9.L1 Students will be able to identify various weather conditions. E3.9.S1 Students will be able to talk about weather conditions.

ÖZET

Teknoloji ile değişen ve gittikçe gelişen yaşam koşullarına hızlı bir şekilde uyum sağlayabilme gayesi dil öğrenmeyi önemli hâle getirmiştir. Bu durum ile her alanda karşımıza çıkan neredeyse ana dil gibi ihtiyaç duyulan İngilizce, derslerde yabancı dil olarak öğretilmektedir. İngilizce öğretilirken günlük hayatta rastlanılan kalıplaşmış yargıların cümle hâlinde kullanımını daha kolay ve akılda kalıcı bir hâle getirmek dil öğrenmenin ve öğretmenin başlıca hedeflerindendir. Birden fazla duyu organına hitap eden çeşitli araç gereç kullanımının önemini vurgulamak için tasarlanmış olan bu materyal başlıca amacı ifade etmektedir. Bu sayede öğrenciler, sınıf içerisinde öğrenmiş oldukları çeşitli ünitelerin kelime ve yapılarını ne derece öğrenebildiklerini gözlemleyebilme fırsatı elde etmiş olacaklardır. Konuyu ve ilgili kazanımları görsellerle içselleştiren öğrencilerin hedef dili daha etkili bir şekilde öğrendiği ve hedef dilin unutulmasını zorlaştırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Anahtar kelimeler: Dil eğitimi, materyal kullanımı, kalıcı öğrenme, konuşma becerisi, soru sorma becerisi.

GİRİŞ

Diller, yaşam boyunca hayatımızın her alanında iletişim kurabilmek için başvuru temel iletişim araçlarıdır. İnsanlar birbirini dinlemek, anlamak, yardımcı olmak gibi niyetlerle etkileşim hâlinde bulunur. Bu etkileşimin sağlanması için diller aracılığıyla iletişim kurmaya ihtiyaç duyulur. Yabancı dil öğreniminde asıl amaç, dilin temel işlevi olan yabancı dilde iletişimin sağlanmasıdır (Koç, 1979, 43; Hymes, 1972). Bir dili bilmek ancak o dilde iletişim kurulabildiği kadarıyla mümkündür.

İkinci dil olarak öğrenilen İngilizcenin eğitmeni olmak aslında birçok role bürünmek gerektiğini hissettirmektedir. Bu rollerin en önemlisi ise öğrencilerin tıpkı yetişkinler gibi hedef dili etkili ve akıcı bir şekilde kullanabilmeleridir. Bu hedef doğrultusunda hava durumu çarkı materyali tasarlanmıştır ve bu sayede hedef dilde iletişim kurma ihtiyacının karşılanabileceği düşünülmüştür.

Tasarlanan bu materyal ile öğrencilerin 3. sınıfın dokuzuncu ünitesi olan “Weather” konusunu öğrenirken İngilizcenin dil kurallarını ön plana çıkararak yeterli düzeyde iletişim kuramama probleminin iyileştirme yapılabilmesine olanak sağlayacağı düşünülmüştür.

Oluşturulan hava durumu çarkı materyali ile temel gerekçe öğrencilerin öğrenim süreci boyunca sınıf içerisinde dikkatlerinin hedefe odaklı kalabilmesi ve dil öğrenmeye karşı güdülenmesidir.

Eğitimde materyal kullanılmasının temel amacı öğrencilerin farklı öğrenme stillerini dikkate alarak kalıcı öğrenmeyi sağlayacak ortam oluşturmak, öğrendiklerini kalıcı hâle getirerek akademik başarılarını yükseltmektir (McLoughlin, 1999). Bundan hareketle öğrencilerin farklı zekâ türlerine hitap edilerek derse katılımı artırılması ise bir diğer temel gerekçedir. Öğrencilerin farklı öğrenme stilleri olduğunu belirten Yalın (2010), kimi öğrencilerin okuyarak, kimilerinin görerek, kimilerinin dinleyerek daha iyi öğrendiğine dikkat çeker. Tasarlanan materyal ile temel amaç neticesinde, öğrencilerinin farklı öğrenme stillerine odaklanarak öğrenmeyi ortaya çıkarmak ve öğrenme sürecini çabuklaştırmak öğrenmeyi kolaylaştıracaktır. Böylelikle öğrencilerin akademik başarılarına odaklanılarak beklenen düzeyde başarılarının artırılması için gerekli yönlendirilmeler yapılır. Hem görsel hem de yazılı olan iki farklı türde öğrenme imkânı sunan materyal aracı tasarımı öğrencilerin farklı öğrenme stiline uygun araç gereç ihtiyacını karşılar niteliktedir. İhtiyacına uygun öğrenme olanağına sahip olabilen öğrenciler başarı duygusunu tadarak kendilerini hedef dilde daha iyi ifade edebilecek olgunluğa kısa sürede erişme fırsatı elde edebilirler.

Öte yandan dil öğretiminde birden fazla duyu organına hitap eden materyal kullanımı ve öğrencilerin uygulamaya dâhil edilmesi farklı düşünme becerilerini geliştirdiğini, öğrenmelerini kolaylaştırdığı öğrenciler tarafından gözlemlenmiştir.

Hava durumu çarkı materyali tek bir materyal olmasına rağmen birden fazla amaca hizmet etmektedir. Kazanım doğrultusunda belirlenen iki temel soru ile aslında öğrenciler hedef dili kullanmaya başlar. Çarkın bir diğer araç gereçlerinden olan kelime kartları ise eşleştirme kısmı ile gerçekleştirilir. Bu kartlar aracılığı ile hedef dilin sadece iletişimsel değil aynı zamanda yazılı hâli ile dil öğrenmenin iki temel becerisine değinilmiş olunur. Materyalin bu şekilde kullanımı ile öğrenmenin önündeki engeller kaldırılarak öğrencilerin anlamlı bir şekilde iletişim kurmaya güdülendiği görülmüştür.

YÖNTEM

Tasarlanan hava durumu çarkı materyali, dil öğreniminde “Neden konuşamıyoruz?” sorusuna cevap olabilecek şekilde bir öğretme yöntemi geliştirmek amacıyla çeşitli doküman analizleri yapılarak nitel bir araştırmaya örnek teşkil edecek şekilde oluşturulmuştur.

Eğitim içeriğine dâhil edilen bu materyal ile öğrenen grubun sınıf içerisinde ilgili konuya yönelik göstermiş olduğu davranış değişikliği sınıf içi gözleme dayalı öğretmen görüşleri ile analiz edilmiştir.

Dil öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılmak üzere hazırlanan bu çark amacına uygun, kullanışlı, kalıcı öğrenmeyi destekleyen, ilgi çekici, açık ve anlaşılır aynı zamanda ekonomiklik gibi öğretimsel özellikleri taşımaktadır. Aynı zamanda hava durumu çarkında kullanılan görseller, ders kitapları ve kazanımlar ile ilişkili olup öğrencilerin seviyelerine uygun şekilde seçilmiştir.

Hava durumu çarkı görsel materyal kullanımı ile konuşma becerisine ağırlık verilerek hazırlanmıştır. Aynı zamanda görsel materyali desteleyecek cümle kartları da kullanılarak yazma becerisine bir ön hazırlık oluşturulmuştur.

Sınıf içerisinde kullanılabilen bir araç konumunda olan hava durumu çarkı ve ilgili hava koşullarını belirten cümle kartları ile materyal iki ana bölümden oluşmaktadır. Soru cevap şeklinde devam eden birinci bölüm, iki kişilik gruplar hâlinde sözlü diyaloglar oluşturularak oynanabilir. İkinci bölüm ise görsellerle eşleştirilen cümle kartlarını içermektedir. Belirtilen kazanımlardan hareketle beklenen davranış değişikliğinin ortaya çıkabilmesi ve bu davranış değişikliğinin tüm öğrencilerde gözlemlenebilmesi için altı ders saati süresine ihtiyaç duyulduğu öngörülmektedir.

İlkokul kademesi yabancı dil 3. sınıf derecesinin dokuzuncu ünitesi olan “weather” (hava durumu) konusunun uygulanmasında öğrencilerin daha kalıcı bir öğrenme gerçekleştirebilmesi için öncelikle video izletilir. “Bilginin hatırlanmasında okuma %10, işitme %20, görme %30, görme ve işitme %50, söyleme %70, yapma ve söyleme %90 etkilidir.” (Demirel vd., 2011; Yalın, 2010).

İşte bu noktada hedeflenen konuya yönelik sınıflarda bulunan akıllı tahta aracılığı ile video izletilmesi ve daha sonra öğrencilerinden tekrar etmelerinin beklenmesini bilgiyi öğrenme ve hatırlamada birden fazla duyu ile öğrenme yüzdesini artırmaya destek sağlamıştır. Bu destekle öğrenilen bilgilerin kalıcı izli davranış değişikliği ortaya çıkarmasına fırsat vermiştir.

Görsel materyali işitsel araç gereç niteliğinde olan yardımcı eğitsel video görüntüleriyle destekledikten sonra hedef yargılar olan “Güneşli”, “Yağmurlu”, “Karlı”, “Sisli”, “Rüzgârlı” ve “Bulutlu” hava koşulları görselleri baz alınarak hava durumu çarkı hazırlanıp öğretim sürecine dâhil edilmiştir. Hazırlanan çarkın tam ortasına hareket ettirilebilir şekilde konumlandırılmış hedef konuya yönelik iki soru bulunmaktadır.

Seçilen bu iki soru ile öğretilecek konunun dil bilgisi yapısı üzerine odaklanılmıştır. Bulunan “How is the weather?” ve “What is the weather like?” sorularından biri seçilerek öğrencilerin karşılıklı bir şekilde diyalog kurmaları ve soru cevap yöntemini gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Bir dili öğrenirken karmaşık gibi görünen dil bilgisi yapılarının hazırlanan materyal ile içeriği daha basit ve anlaşılır hâle getirilmiştir. Böylelikle hava durumu koşullarını ifade ederken hedef dilde iki farklı dil yapısının bulunduğu ve iki farklı şekilde soru sorulabileceği öğrenciler tarafından özümsemiştir.

Derse dikkat çekmek amacıyla bu materyal ile girilip ilgili video izletildikten sonra öğrencilerin bireysel özellikleri ve hazırbulunuşluk düzeyleri gözlemlenir. Karar verilen uygun yöntem ile öğretmen tarafından İngilizce olarak eğitsel oyuna başlanır. Daha sonra gönüllü iki öğrenci seçilir. Seçilen iki öğrenciden biri herhangi bir hava durumunu soran ilgili soru türünü seçerek çarkı çevirir.

Hava koşullarını belirten çarktan herhangi bir görseli seçerek diğer öğrenciye sorar. Soru cevap şeklinde devam eden bu etkinlik eğitsel oyuna dönüştürülerek öğrencilerden görsele uygun şekilde sözlü olarak cevap vermesi beklenir. Daha sonra yer değiştirilerek soru cevap etkinliğine devam edilir. Böylelikle öğrencilerin hedef dilde iletişim kurmaları sağlanır. Materyal kullanımı ile oyunlaştırdığımız bu etkinliğin birinci aşaması olan soru cevap etkinliği öğrenciler tarafından tamamlanmış olur.

Etkinliğin “ikinci aşaması” olan cümle kartları öğretmen tarafından öğrencilere tanıtılır. Altı farklı hava durumuna karşılık gelen altı adet cümle kartı bulunur. Cümle kartları ilgili hava durumu koşullarının yazılı hâlini içermektedir. Dolayısıyla hem sözlü olarak hem de yazılı olarak ifade edilebilen materyal kullanımı sunulmuştur.

Hava durumu çarkı ve cümle kartları karışık bir şekilde tahtaya yapıştırılarak veya sıranın üzerine yerleştirilerek etkinliğin ikinci aşamasına geçilir. Öğrenciler görsel olarak ifade ettikleri hava durumu koşullarını cümle kartları ile eşleştirerek oyuna devam ederler.

Seçilen iki öğrenciden biri soru sorar, diğeri ise soruya önce sözlü olarak cevap verir, daha sonra doğru olan cümle kartını bulup hava durumu görseli ile eşleştirir. Öğrenmiş oldukları bilgileri içselleştirerek eğitsel oyunu iki farklı şekilde oynamış olurlar.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Materyal ile hem hedef dildeki dil yapısını ve kurallarını hava durumu konusu ile öğrenmeyi hem de öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri iletişim kurma becerisini ön plana çıkararak öğrenim sürecine katkıda bulunarak dersin ilgi çekici hâle geldiği ve eğlenceli öğrenme ortamı olduğu gözlemlenmiştir. Hem ikili hem de daha fazla kişi ile oynanabilen bu çark oyununda öğrenciler birbirlerinin öğrenmelerinden de sorumlu olduklarını hissederek iş birlikli öğrenme ortamı oluşturmaya teşvik ettiği ise bir diğer gözlem olarak süreçte bulunmaktadır.

Hazırlanan hava durumu çarkı ve ilgili kelime kartları sayesinde öğrenciler klasik ezberleme yöntemlerinden uzaklaştırılmıştır. Birden fazla duyu organına hitap edilecek şekilde görsel ve işitsel araçlara yer verilmiştir. Bu sayede içerik daha ilgi çekici hâle gelmiştir. Hedef yargılar daha kısa sürede öğrenilerek aynı zamanda özümsemiştir.

Bir öğretme ve öğrenme etkinliği duyu organlarına hitap ettiği boyutta öğrenmeyi kalıcı kılmakta ve unutmada bu oranda geç olmaktadır (Seferoğlu, 2006). Bahsi geçen ifadeden hareketle hazırladığımız görsel öğretim materyalinde görme, işitme ve dokunma gibi duylara hitap edilerek daha eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturulmuştur. İlgili konu farklı öğrencilerin katılımı ile çoğu kez tekrarlanmıştır. Öğrencilerin pekiştirmelerine fırsat verilmiştir.

Eğitim öğretim süreçlerine dâhil edilen materyallerin öğrenme sürecini anlamlı bir şekilde kolaylaştırdığı öğretmenler tarafından tecrübe edilerek gözlemlenmiştir. Aynı zamanda hava durumu materyali ile öğrencilerin zamanı daha verimli ve etkili bir şekilde kullanarak hedef dili öğrenmelerine olanak sağlanmıştır.

Arın (2010) yabancı dil öğrenen çocukların yetişkin insanlara nazaran öğretmenin sunduğu yeni her fikre, materyale ve aktiviteye açık olduklarını belirtmektedir. Bundan dolayı da yabancı dil öğretirken uygun sınıf ortamına göre seçilmesi şartıyla çok çeşitli materyaller kullanılabileceğini ifade etmiştir.

İngilizce öğrenmenin önündeki ön yargıları ve engelleri aşmak için öğrencilerin oyun aracılığıyla iş birlikli öğrenmelerine olanak oluşturularak öğrenme sürecine dâhil olmaları dil öğrenme sürecine büyük bir kolaylık sağlamaktadır.

Ders esnasında öğrenenler açısından aktif katılımı artırmak amacıyla hazırlanan bu materyal sayesinde öğrencilerin işitme, görme ve dokunma duylarına süreç boyunca hitap edilmiştir. Konuyu görsellerle içselleştiren öğrencilerin ilgili kazanımların daha etkili bir şekilde öğrendiği ve unutulmasını zorlaştırarak akademik başarılarının arttığı gözlemlenmiştir. Nitekim materyal kullanımı öğrenenlerin birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu olduğu hissettirerek derse aktif bir şekilde katılımları sağlamaya yardımcı olur.

Oyunu daha eğlenceli bir hâle getirmek için öğrenciler çeşitli gruplara ayrılarak tüm sınıf oyuna dâhil edilebilir. Öğretmen tarafından süre tutulabilir. Öğrencilerin kısa sürede hava koşulları ile ilgili soruların cevaplarını bulmaları sağlanarak sınıf atmosferi hareketli hâle getirilebilir. Öğrencilerin daha etkili bir öğrenme gerçekleştirebilmesi için öğrenme sürecine dâhil edilmeleri uygun olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akyıldız, S. T. (2019). İngilizce öğretiminde görsel materyal kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları*, 2, 301-316.
- Arın, N. (2010). *From prep class to first year: an investigation into the transitional effects of a one year English preparatory continuum on language proficiency and university adjustments*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (2011). *Yabancı dil öğretimi, dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası*. Pegem Yayınları.
- Koç, S. (1979). BAYDÖ'de öğrencilerin dil gereksinimlerinin saptanması: İşlevsel/iletişimsel bir yaklaşım. *İzlem*, 3, 41-49.
- McLoughlin, C. (1999). The implications of the research literature on learning styles for the design of instructional material. *Australian Journal of Educational Technology*, 15(3), 222-241.
- Seferoğlu, S. S. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (2. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yalın, H. İ. (2010). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Pegem Yayınları.

OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARINDA FARKLILAŞTIRILMIŞ İNGİLİZCE ÖĞRETİMİ

Ebru ALTUNDİŞ

Kayseri Çetin Şen Bilim ve Sanat Merkezi

ebrualtundis@gmail.com

Sınıf Seviyesi	7
Yaş Grubu	11-14
D-AOBM Seviyesi	A2
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar	E7.3.L1. Metinde geçen geçmiş zamanla ilgili belirli bilgi ve tarihleri anlar. E7.3.SI1. Belirli bir geçmiş zaman ile ilgili olaylar hakkında konuşur. E7.3.SP1. Geçmiş zaman olaylarını ve deneyimlerini anlatır.

ÖZET

Günümüzde bireylerin yabancı dil kullanma becerileri büyük bir öneme sahip olmuştur. Öğrenme ortamının sınıf dışına taşınarak farklılaştırılması, öğrenci motivasyonunu artırmakta yabancı dil kullanma becerilerini olumlu etkilemektedir. Bu araştırmada okul dışı öğrenme ortamlarında program farklılaştırma yöntemleri ve disiplinlerarası anlayışla oluşturulmuş İngilizce etkinliklerin öğrencilerin dil öğrenimine olan ilgisini artırmaya yönelik etkilerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Kayseri Çetin Şen Bilim ve Sanat Merkezinde 7. sınıfta eğitim öğretimine devam etmekte olan 45 öğrenci ile Kayseri Selçuklu Müzesinde 7. sınıf biyografi konusunda bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Okul dışı öğrenme ortamlarında bu çalışma içeriğinde uygulanmış olan İngilizce etkinliklerin İngilizce dersine yönelik kız öğrenci tutumlarının erkek öğrenci tutumlarına göre daha olumlu sonuçlar verdiği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra devlet okuluna devam eden öğrenci tutumlarına göre özel okula devam eden öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görölmüştür. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde disiplinlerarası anlayışla dil öğretiminin sınıf duvarlarının dışına taşınmasının öğrencilerin öğrenme isteğini artırdığı gözlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Okul dışı öğrenme ortamları, İngilizce öğretimi, yabancı dil, program farklılaştırma.

GİRİŞ

Günümüzde bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelerin hızla artmasıyla bireylerin bilimsel bilgiye ulaşması, bilimsel süreçleri takip etmesi ve uyum gösterebilmesi için sahip olması gereken belirli nitelik ve yeterlikler bulunmaktadır. Söz konusu yeterlik ve niteliklerin birinci koşulu ise yabancı dil kullanma becerisidir (Demirel, 2010). Diğer yandan bireylerin yabancı dil becerileri dünya genelinde gerçekleşen teknolojik ve bilimsel gelişmelerin takip edilebilmesi ve kişiler arası iletişimin uluslararası olarak sağlanabilmesi için gerekli bir ön koşul olarak görölmektedir (Baş, 2013). Yabancı dil olarak İngilizcenin gün geçtikçe küreselleşmesi, İngilizce öğretiminin tüm dünya ile birlikte Türkiye’de de önemini artırmış ve İngilizce öğrenmeye yönelik talepler bu alanda yapılan çalışmalarla birlikte yükseliőe geçmiştir (Özer ve Korkmaz, 2016).

Türkiye bağlamında İngilizce öğretimi incelendiğinde her geçen gün değişen ve yeni gelişmeler gösteren dünya şartlarına uyum sağlayabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlayan Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından, yabancı dil eğitimiyle bireylere dinleme, okuma, konuşma, yazma becerileri kazandırmayı ve öğrencilerin yabancı dil öğreniminde olumlu tutumlar geliştirmesine yardımcı olmayı hedefleyen adımlar atıldığı tespit edilmektedir (MEB, 2006). Bu doğrultuda Türk eğitim sisteminde yabancı dil bilmenin son derece önemli ve zorunlu olduğu kabul edilerek eğitim yapılanmasında yenilikçi yaklaşımlar sergilenmekte ancak eğitim programlarında yapılmış olan yeniliklerin İngilizce öğretimi konusunda hedef olarak belirlenen başarıya ulaşmakta yetersiz kaldığı görülmektedir (Gömleksiz ve Aslan, 2017). Bu durumun temelinde bireysel ve çevresel faktörlerin İngilizce öğrenmeyi zorlaştırması yer almaktadır. Öğrencilerin dil öğrenme süreçleri bireysel farklılıklarına göre şekillenmektedir. Bu farklılıklar dil öğrenme düzeylerini etkilemektedir (Larsen-Freeman&Long, 2014). Aynı şekilde bu süreci etkileyen çok önemli bir diğer faktör ise öğretme öğrenme ortamlarının farklılaştırılmasıdır (Ertaş, Şen ve Parmaksızoğlu, 2011). Öğrenme ortamının öğrencilere hitap etmemesi durumunda öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı ilgileri azalmakta ve motivasyon eksikliği ortaya çıkmaktadır. Bu durumda dil öğretiminin sınıf duvarları ile sınırlanması öğrencilerin sıkılmasına yol açacak bir etken olarak görülebilmektedir (Demiral ve Yavuz 2016). Dil öğrenmenin en önemli gerekliliklerinden birisi öğrenci motivasyonunun yüksek olmasıdır (Diana, 2010). Öğrencilerin dil öğrenme motivasyonunu artırmak için sınıf duvarlarının dışına çıkılması, okul dışı öğrenme ortamları kullanılarak öğrencilerin birden fazla duyu organını kullanmasını sağlamaktadır. Böylece öğrenilen bilgilerin günlük hayatla daha kolay ilişkilendirilebilmesi mümkün olmaktadır (Türkmen, 2018). Öğrenciler okul dışı ortamlarda öğrendikleri bilgileri kullanma fırsatı yakalayabilmekte ve böylece yaparak yaşayarak öğrenme süreci gelişmektedir (Kıyıcı ve Yiğit, 2010). Bu süreçte öğrenciler sorumluluk alma, problem çözme, yeni bilgiler edinmek için merak etme ve araştırma yönlerini de geliştirme fırsatı yakalamaktadır (Ertaş, Şen ve Parmaksızoğlu, 2011).

Okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili alanyazın incelendiğinde fen bilgisi, teknoloji ve sosyal bilimler alanlarında öğrenmeyi olumlu etkileyen sonuçlara ulaşılmaktadır. Türkiye’de ise okul dışı öğrenme ortamlarında yabancı dil öğretimi ile ilgili yeterli çalışma yapılmadığı, dil öğrenmenin günlük hayatla ilişkilendirilmesinin sadece dilin doğal ortamlarda kullanımı ile sınırlandırıldığı görülmektedir. Bu araştırma ile okul dışı öğrenme ortamlarında program farklılaştırma yöntemleri ve disiplinlerarası anlayışla oluşturulmuş İngilizce etkinliklerin öğrencilerin dil öğrenimine olan ilgisini artırmaya yönelik etkilerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda İngilizce eğitim programlarının bilişim teknolojileri, sosyal bilimler ve fen bilimleri ile ilişkili okul dışı öğrenme ortamları kullanılarak zenginleştirilmesi planlanmıştır.

YÖNTEM

Kayseri’de bilim ve sanat merkezinde eğitimine devam etmekte olan öğrencilerin, okul dışı öğrenme ortamlarında program farklılaştırma yöntemleri ve disiplinlerarası anlayışla oluşturulmuş İngilizce etkinlikler ile dil öğrenimine olan ilgisini artırmaya yönelik etkilerinin değerlendirildiği bu çalışma ön test ve son test desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Söz konusu desen zayıf deneysel desen olarak adlandırılmaktadır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen çalışma için tek grup kullanılmıştır ve uygulanan ön test ve son test değerleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Uygulanan ölçek içeriğinde yer alan bağımsız değişken ile ilgili ölçümler, aynı katılımcıların aynı ölçek maddelerine ön test ve son test olarak verdikleri cevaplar değerlendirilerek gerçekleştirilmiştir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008).

Araştırmanın evrenini Kayseri’de bilim ve sanat merkezinde eğitim öğretimine devam etmekte olan ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu (örneklemi), amaçlı örneklem yolu ile belirlenen 7. sınıf düzeyinde Kayseri Çetin Şen Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim öğretimine devam etmekte olan 45 öğrenci oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme öğeler, araştırmacının

kişisel kararına ve aranan belirli özelliklere göre seçilmekte çalışma evreninden rastgele seçim yapılmamaktadır (Böke, 2014).

Bu çalışmadaki veriler Orakçı (2017) tarafından geliştirilmiş olan “İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılarak analiz edilmiştir. Uygulanmış olan ölçeğin toplam 16 maddesi bulunmaktadır. Bu maddeler iki farklı bölümden oluşmaktadır. 16 maddenin 10’u duyuşsal özellikleri, 6’sı davranışsal özellikleri ölçmeye yöneliktir. Ölçek değerlendirme kriterleri 5’li likert olarak hazırlanmıştır. Ölçekte kullanılan cevap seçenekleri şu şekildedir: “Hiçbir zaman, nadiren, bazen, sıklıkla, her zaman”. Katılımcılar tarafından cevaplanan ölçek maddelerinin puanlanmasında belirtilen tutum ifadesinin olumsuz veya olumlu olması dikkate alınmış; olumsuz tutum ifadeleri 1-2-3-4-5, olumlu tutum ifadeleri 5-4-3-2-1 şeklinde puanlanmıştır.

Veri toplama süreci TÜBİTAK 4005 Yenilikçi Eğitim Uygulamaları Destekleme Programı kapsamında gerçekleştirilen “Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında İngilizce Öğretimi Programı Farklılaştırma Uygulamaları” (2018) proje çıktılarına dayanarak oluşturulmuştur. Bu projede okul dışı öğrenme ortamlarında kullanılabilecek farklılaştırılmış etkinlik örnekleri, müfredat içerikleri ile ilişkilendirilerek geliştirilmiştir. Çalışmada okul dışı öğrenme ortamları olarak turistik ve tarihi mekanlar, doğal ortamlar, müzeler, dijital öğrenme araçları ve bilim merkezi alınmıştır. 2019-2020 eğitim öğretim yılından itibaren etkinlikler öğrencilerle okul dışı öğrenme ortamlarında uygulanmış ve sonuçları değerlendirilmiştir. Uygulama süreci farklı kazanımlar için farklı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilmektedir. Bu araştırmada müzelerde yapılan çalışmalarla ilgili kazanımlara örnek olacak paylaşımlar sunulmuştur. Çalışmalar üst bilişsel stratejileri hedef alacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında Kayseri Selçuklu Müzesi örneği kullanılarak biyografi yazımı ve geçmiş zaman anlatımlarının pekiştirilmesi hedeflenmiştir. Etkinlik kapsamında öncelikle öğrencilere etkili müze gezisinin nasıl yapılacağı konusunda farkındalık yaratacak “Kim, Nerede, Kiminle” oyunu oynatılmıştır. Sonra öğrencilerin dijital uygulamalar yoluyla verilen yönergeleri kullanarak müzeyi incelemeleri sağlanmıştır. Öğrencilerden yönergeler ışığında elde ettikleri bilgileri iş birlikçi grup çalışması ile işleyerek kronolojik sıraya dizmeleri istenmiştir. Son olarak katılımcı öğrenci gruplarının dil gelişim düzeyleri dikkate alınarak drama veya poster çalışması ile müzeye adını veren Gevher Nesibe Hatun’un biyografisini sunmaları sağlanmıştır. Etkinlikler öncesinde (ön test) ve sonrasında (son test) “İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanarak veriler toplanmıştır.

Çalışma sonunda elde edilmiş olan veriler analiz edilirken frekans, yüzde hesaplamaları, tutum ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete ve okul türüne göre farklılaşma durumlarının tespit edilmesinde Independent Samples t-Test kullanılmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda, katılımcıların “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ne verdikleri yanıtlar ve elde edilen demografik özelliklerinin çözümlenmesi ve sonuçların analizi aşağıda yer alan tablo üzerinde belirtilmiştir. Tablo 1’de belirtildiği üzere katılımcıların %51,1’i erkek (N=23) ve %48,9’u kız (N=22) öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 1*Katılımcıların Cinsiyet Değişkeninin Frekans Dağılımı*

Cinsiyet	N	%
Erkek	23	%51,1
Kadın	22	%48,9

Tablo 2’de belirtildiği üzere katılımcıların %71,1’i devlet okulu öğrencilerinden ve %28,9’u özel okula devam eden öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 2*Okul Değişkeninin Frekans Dağılımı*

Okul	N	%
Devlet Okulu	32	%71,1
Özel Okul	13	%28,9

Tablo 3’te verilen katılımcıların İngilizce dersine yönelik tutum alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre bağımsız örneklem t-testi verilerine bakıldığında, duyuşsal boyut ($t=-3,367$; $p<0,05$), davranışsal boyut ($t=-3,531$; $p<0,05$) ve genel tutum ($t=-4,418$; $p<0,05$) puan ortalamalarında anlamlı düzeyde farklılaşma tespit edilmiştir. Tablo 3’te verilen değerler incelendiğinde kız öğrencilerin duyuşsal ve ($\bar{X}=2,60$) davranışsal boyutlar ($\bar{X}=3,67$) ile genel tutumdan ($\bar{X}=2,98$) aldıkları puanların yanında erkek öğrencilerin aldıkları puanların daha düşük olduğu görülmektedir. Buna göre kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu değerlendirilmektedir.

Tablo 3*Katılımcıların İngilizce Dersine Yönelik Tutum Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T-Testi*

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Duyuşsal boyut	Erkek	23	2,48	,437	-3,367	,001*
	Kız	22	2,60	,405		
Davranışsal boyut	Erkek	23	3,36	,892	-3,531	,000*
	Kız	22	3,67	,859		
Genel Tutum	Erkek	23	2,80	,466	-4,418	,000*
	Kız	22	2,98	,462		

Tablo 4'te verilen katılımcıların İngilizce dersine yönelik tutum alt boyutlarının okul değişkeni bakımından bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre davranışsal boyut ($t=-4,032$; $p<0,05$), duyuşsal boyut ($t=-3,351$; $p<0,05$) ve genel tutum ($t=-4,512$; $p<0,05$) puan ortalamaları incelendiğinde anlamlı düzeyde farklılaşma tespit edilmiştir. Tablo 3'te verilen sonuçlara göre özel okula devam eden öğrencilerin duyuşsal ($\bar{X}=2,54$), davranışsal boyutlarda ($\bar{X}=3,64$) ve genel tutum ($\bar{X}=2,96$) puanlarının devlet okulu öğrencilerine göre daha yüksek değerler taşıdığı görülmüştür.

Tablo 4

Katılımcıların İngilizce Dersine Yönelik Tutum Alt Boyutlarının Okul Değişkeni Bakımından Bağımsız Örneklem T-Testi

	Okul Türü	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Duyuşsal boyut	Devlet Okulu	32	2,51	,447	-3,351	,001*
	Özel Okul	13	2,54	,411		
Davranışsal boyut	Devlet Okulu	32	3,06	,842	-4,032	,000*
	Özel Okul	13	3,64	,835		
Genel Tutum	Devlet Okulu	32	2,73	,450	-4,512	,000*
	Özel Okul	13	2,96	,462		

Program farklılaştırma yöntemleri kullanılarak ve disiplinlerarası anlayış temel alınarak okul dışı öğrenme ortamlarında oluşturulmuş İngilizce etkinliklerin öğrencilerin dil öğrenimine olan ilgisini artırmaya yönelik etkilerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, cinsiyet değişkeni bakımından okul dışı alanlarda gerçekleştirilen İngilizce etkinliklerin kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Söz konusu çalışmada İngilizce dersine yönelik öğrenci tutumları iki farklı boyutta incelenmiştir. Bu boyutlardan birisi davranışsal, diğeri ise duyuşsal boyuttur. Uygulanan ölçek sonuçları değerlendirildiğinde kız öğrencilerin hem davranışsal hem duyuşsal hem de genel tutum puanlarının erkeklere oranla anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında elde edilen en yüksek tutum puanının davranışsal boyutta kız öğrencilere yönelik olduğu görülmektedir. Sonuç olarak okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen İngilizce etkinliklerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının kız öğrenciler için erkek öğrencilere kıyasla değerlendirme yapıldığında daha olumlu sonuçlar içerdiği görülmektedir.

Bu araştırma sonuçlarıyla paralel olarak Peker ve diğerleri (2020) tarafından yapılan ortaokul öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye karşı tutumlarını ve bu konudaki gelişimlerini incelemek üzere okul dışı ortamlarda gerçekleştirdikleri etkinlikleri içeren çalışma sonucunda katılımcıların İngilizce bilgi seviyelerinde ve tutum puanlarında anlamlı bir artış tespit edilmiştir. Bu çalışma içeriğinde değerlendirilen sonuçlar cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Kanat ve Kozikoğlu (2018) tarafından ortaokullarda öğrenim gören 8. sınıf öğrencileriyle yürütülmüş olan çalışmada, kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının erkek öğrencilere oranla değerlendirilmesi sonucunda daha olumlu değerlere ulaşılmıştır.

Okul değişkenine göre öğrencilerin okul dışı alanlarda gerçekleştirdikleri İngilizce etkinliklerin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları farklı alt boyutlarda değerlendirildiğinde, davranışsal boyut puanları ile duyuşsal boyut puanlarının özel okul öğrencilerinde daha yüksek olduğu tespit

edilmiştir. Genel puan ortalamasına bakıldığında da aynı anlamlı farklılık görülmektedir. Bu durumda özel okula devam eden katılımcıların duyuşsal ve davranışsal boyutlarda aldıkları puanlar ve genel tutum ortalaması incelendiğinde devlet okulunda eğitim öğretime devam etmekte olan öğrencilere kıyasla daha yüksek değerler içerdiği anlaşılmıştır. Ayrıca en yüksek tutum puanının özel okula devam eden öğrencilerin davranışsal boyut değerlendirilmelerinde tespit edildiği görülmektedir.

Yapılan alanyazın taramasında bu araştırma sonuçlarıyla paralel olarak Kaya (2019) tarafından gerçekleştirilmiş olan bir çalışmada özel okula devam eden öğrencilere yönelik benzer sonuçlara rastlanmıştır. Bu çalışma ilkokul ve ortaokul öğrencilerini kapsamaktadır. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ebeveynlerin eğitim durumu, kardeş sayıları, cinsiyet, okul türleri ve sınıf düzeyleri alt değişkenlerine göre incelenmiştir. Yapılan değerlendirme ile özel okula devam etmekte olan öğrenci tutumlarının devlet okulunda öğrenim gören katılımcılara oranla daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada yer alan çalışma sonuçları incelendiğinde disiplinlerarası anlayışla dil öğreniminin sınıf duvarlarının dışına taşınmasının öğrencilerin öğrenme isteğini artırdığı gözlenmiştir. Özellikle hedef dilin kendi öz değerlerimizi anlatmak için kullanılmasının öğrencilerin öğrendiklerini somutlaştırmasını ve kendi etkinlik içeriklerini, amaçlarını belirleyerek planlama yapabilmesini kolaylaştırdığı görülmüştür. Böylece hedef dili içselleştirerek akılda kalıcılığının artırılması ve günlük hayatla bağdaştırılarak kullanılması sağlanmıştır. Buna göre yabancı dil öğreniminin okul dışı ortamlarla desteklenerek disiplinlerarası anlayışa uygun biçimde yapılandırılabilirliği önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Baş, G. (2013). Yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 172, 49-68.
- Böke, K. (2014). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (4. Baskı). Alfa Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Demiral, H. & Yavuz, Ş. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders dışı öğrenme ortamları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 7(13), 129-146.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı dil öğretimi, dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası* (5. Baskı). Pegem Yayıncılık.
- Diana, N. (2010). *The advantages and disadvantages of using games in teaching vocabulary to the third graders of top school elementary school* [Final Project Report]. Sebelas Maret University.
- Ertas, H., Parmaksızoğlu, Şen, A. İ., & Parmaksızoğlu, A. (2011). Okul dışı bilimsel etkinliklerin 9. sınıf öğrencilerinin enerji konusunu günlük hayatla ilişkilendirme düzeyine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 178-198.
- Gömlüksiz, M. N. ve Aslan, S. (2017). Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğreniminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri: Nitel bir çalışma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 64, 1-13.
- Kanat, F. & Kozikoğlu, İ. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye ilişkin öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ve tutumları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 725-748.

- Kaya, E. (2019). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 90, 454-477.
- Kıyıcı, B. F. & Yiğit, A. E. (2010). Sınıf duvarlarının ötesinde fen eğitimi: Rüzgar santraline teknik gezi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 225-243.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. (2014). *An introduction to second language acquisition*. Longman, Routledge.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *Millî Eğitim Bakanlığı yabancı dil eğitimi ve öğretimi yönetmeliği*. MEB.
- Orakcı, Ş. (2017). *Öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce başarılarına, tutumlarına, öğrenen özerkliklerine ve kalıcı öğrenmelerine etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Gazi Üniversitesi.
- Özer, B. & Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *Ekev Akademi Dergisi*, 67, 59-84.
- Peker, E. A., Çiftli, S., & Çobanoğlu, E. O. (2020). TÜBİTAK destekli dili doğada yaşıyorum projesinin İngilizce eğitimi üzerindeki etkileri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 39(3), 58-78.
- Türkmen, H. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin sınıf-dışı ortamlarda öğretime bakış açıları. *Ege Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 12-26.

GERİ DÖNÜŞÜM İLE EĞLENCELİ İNGİLİZCE

Emine Esin ÜNLÜ

Şehit Tevhit Akkan Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi

eminesin@gmail.com

Sınıf Seviyesi	9
Yaş Grubu	15-18
D-AOBM Seviyesi	A2
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanım	E9.7. S1. Students will be able to ask and answer simple questions in an interview about past times and past events.

ÖZET

İngilizce eğitim materyallerini hazır olarak satın almak maliyetli olduğu için az sayıda öğretmen ve öğrenci bu materyalleri sadece sınıf ortamında ve sadece sınırlı sürede kullanabilmektedir. Bu çalışmanın amacı öğrencilerin bu eğitim materyallerini ellerindeki imkânlarla hazırlayıp bunlara ulaşmalarının, dili öğrenmelerinin ve pekiştirmelerinin daha hızlı ve kalıcı olmasını sağlamaktır. Evdeki atık malzemeleri değerlendirmek, çevre kirliliğini azaltmak, İngilizce öğrenimini daha eğlenceli ve kalıcı hâle getirmek için bu uygulama yapıldı. Geri dönüşüm malzemelerinden İngilizce eğitim materyalleri hazırlamak, katılımcıların İngilizce dersine karşı olumlu tutum geliştirmelerine ve dil yeterliklerinin artmasına katkı sağlamıştır. Hem ev ekonomisi hem de ülke ekonomisi açısından yararlı olmakla birlikte katılımcıların bilgisayar başında geçirdikleri süreyi de azaltarak bireylerin fiziksel ve ruhsal gelişimi açısından olumlu olmuştur. Hiç maliyeti olmadığı ve hedeflenen sonuçlara ulaştığı için bu çalışma diğer sınıf seviyelerinde ve okullarda İngilizce derslerinde de uygulanabilir.

Anahtar kelimeler: İngilizce öğretimi, materyal üretme, geri dönüşüm.

GİRİŞ

Atık madde miktarının giderek arttığı günümüz dünyasında geri dönüşüm ve tekrar kullanım büyük önem arz etmektedir. Öğrencilere çevre bilinci edindirmek eğitim öğretimin temel amaçlarından biri olmuştur. Hem öğrencilerde çevre bilincini geliştirmek ve geri dönüşüm olgusunu öğretmek hem de üretkenliklerini ve özgünlüklerini artırmak amacıyla henüz okul öncesi eğitim döneminde olan öğrencilere atık maddelerle etkinlikler yaptırılmaktadır. Öztap ve Bartan (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmaya göre öğrencilerin okul öncesi eğitimdeki etkinliklerde atık maddelerden yararlanması geri dönüşüm hakkındaki bilgilerinin artmasında ve çevre bilinci kazanmalarında önemli rol oynamaktadır. Başka bir araştırmada ise okul öncesi eğitimde atık maddelerden özellikle sanatsal faaliyetlerde çokça yararlanıldığı ve öğrencilerin özgünlüklerini ve üreticiliklerini geliştirdiği dile getirilmektedir (Zembat, Tosun, Çalış & Yılmaz, 2020). Ayrıca sözü geçen çalışmada velilerin de etkinliklerde atık malzeme kullanılmasından memnun oldukları ifade edilmektedir. Okul öncesi eğitimin yanı sıra fen bilimleri dersinde de atık maddelerden yararlanılması konusunda araştırmalar yapılmıştır. Aydın (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada fen bilimleri dersinde kullanılmak üzere öğretmen adaylarının atık maddelerden geliştirdikleri materyallerin çevre kirliliğini azaltmada ve yapıcı öğrenmede önemli bir faktör olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde fen bilgisi öğretmen adaylarının katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada Efe ve Baran (2020) atık maddelerden materyal hazırlamanın katılımcıların çevresel tutum, algı ve davranışlarını olumlu yönde etkilediğini dile

getirmektedirler. Eğitimde kullanılan materyallerin orijinallliği önemli bir husustur. Her dersin öğretiminde olduğu gibi İngilizce öğreniminde de çeşitli materyallerden yararlanılmaktadır. Gilmore (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ders kitaplarındaki yapay materyallerden (ör. okuma parçası, dinleme parçası, görseller) ziyade orijinal, gerçek hayatla ilişkili materyallerin kullanımının yabancı dil öğreniminde daha etkili olduğu belirtilmektedir. Peacock (1997) da araştırmasında orijinal materyallerin İngilizce öğretiminde kullanımının öğrencilerin motivasyonunu artırdığını dile getirmektedir. İngilizce öğreniminde de başlıca materyal olarak posterler, flaş kartlar, oyunlar gibi çeşitli materyallerden sıkça yararlanılmaktadır. Flaş kartlar kelime öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve kalıcı hâle getirdiği gibi oyunlar da İngilizce cümle yapılarını öğrenmeyi eğlenceli hâle getirmektedir. Bu eğitim materyalleri bireyler tarafından hazırlanabileceği gibi çeşitli platformlarda da hazır olarak satılmaktadır (Oura, 2001). İngilizce eğitim materyallerini hazır olarak satın almak maliyetli olduğu için az sayıda öğretmen ve öğrenci bunları sadece sınıf ortamında sınırlı sürede kullanabilmektedirler. Evdeki mevcut malzemelerden materyal hazırlamak ve kullanmak daha ekonomik ve eğlencelidir. Öğrencilerin kendi hazırladıkları materyaller de orijinal ders materyali kategorisine girmekte ve İngilizce öğretiminde etkililiği artırmaktadır. Evdeki atık malzemeleri değerlendirmek, çevre kirliliğini azaltmak, İngilizce öğrenimini daha eğlenceli ve kalıcı hâle getirmek için öğrencilere İngilizce materyal hazırlatma fikri ortaya çıkmıştır. İngilizce öğrenim sürecini hızlandırmak ve kalıcı hâle getirmek için dilin sıkça kullanımı gerekmektedir. Öğrenciler kendi materyallerini kendileri hazırlarken öğrendikleri içerikleri sıkça tekrar etmektedirler. Materyaller hazırlandıktan sonra da bireysel ya da grup hâlinde etkinlikler yaparak İngilizceyi aktif olarak kullanmaktadırlar ve böylece hem İngilizceye karşı tutumları olumlu yönde gelişmekte hem de İngilizce yeterlikleri artmaktadır. Bu materyallerle yapılan etkinlikler öğrencilerin tek başına yalnızlıktan kurtulup akranlarıyla da iletişime geçerek akran iş birliği ile öğrenmeye katkı sağlamaktadır. Öğrenciler yaparak yaşayarak öğrenmekte ve kendilerini rahatça İngilizce olarak ifade edebilmektedir. Yapılan alanyazın taramasında da fen bilimleri dersine yönelik aday öğretmenlerin katılımcı olduğu atık maddelerden materyal hazırlama çalışmaları bulunmasına rağmen İngilizce dersine yönelik öğrencilerin de katılımcı olarak yer aldığı bir çalışma olmaması sebebiyle böyle bir araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur. Daha önce hiçbir benzerinin yapılmamış olması sebebiyle de alanında ilk ve özgün bir çalışma olma niteliği taşımaktadır.

YÖNTEM

Çalışmaya 9. sınıf öğrencisi olan 62 kişi dâhil edilmiştir. Şehit Tevhit Akkan Kız Anadolu İmam Hatip Lisesinde gerçekleştirilen çalışmada katılımcılar 9. sınıf seviyesindeki 14-15 yaşlarındaki kız öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmada bilimsel etik kurallara ve etik sorumluluklara önem verilmiştir. Öğrenciler çalışmaya gönüllülük esasına dayalı olarak katılmış ve gönüllü katılım formu doldurmuşlardır. Katılımcılar 18 yaşından küçük olduğu için velilere danışılmış ve çocuklarının çalışmaya katılmasına izin veren veliler izin belgesi doldurmuşlardır. Buna ek olarak çalışmada öğrenci görüşleri aktarılırken doğa isimlerinden seçilen takma isimler kullanılmıştır.

Çalışma, yaparak yaşayarak öğrenme metoduyla lise öğrencilerinin İngilizceyi aktif şekilde daha kolay öğrenmelerini sağlamak amacıyla tasarlanmıştır. 9. sınıfların 7. ünitesi “World Heritage” kapsamında “Irregular Verbs” konusunun eğlenceli ve kalıcı bir şekilde öğrenilmesi için geri dönüşüm malzemelerinden fotoblok parçaları ve renkli kağıtlar kullanılarak şeritler hazırlanır. Fotoblok üzerine olumlu, olumsuz ve soru cümleleri oluşturmak için fiil bölümleri boş bırakılarak cümleler yazılır. Hazırlanan şeritler, üzerlerine fiillerin birinci ya da ikinci hâlleri yazılarak fotobloktaki boşluklardan geçirilir. Aynı bir yerde öğretilmesi hedeflenen fiillerden oluşturulan cümlelerin Türkçe anlamları renkli kağıtlara yazılarak bir bardağa konulur. Katılımcılardan Türkçe yazılan cümlelerden rastgele birini çekerek olumlu, olumsuz ya da soru formlarını da dikkate alarak fiillerin birinci ya da ikinci hâllerinin yazılı olduğu şeritleri ileri geri hareket ettirerek anlamlı ve doğru cümleler kurmaları istenir. “Irregular verbs” konusunun daha iyi anlaşılması için hazırlanan “Domino” isimli diğer oyunumuzda

ise geri dönüşüm materyallerinden eski kasetler kullanılır. Bu oyunda katılımcıların “past tense” yapısında soru cevap şeklinde konuşma becerilerini geliştirmek amaçlanır. Kasetlerin üzerine renkli kağıtlar yapıştırılır. Kağıtların sağ tarafına sorular sol tarafına ise sorulara uygun gelecek cevaplar yazılır. Üzerinde renkli kağıtlarda soru ve cevaplar yazılı olan kasetler karışık olarak masanın üzerine konulur. Grup ikiye ayrılır. Her gruba eşit sayıda kaset verilir. Katılımcılardan biri kasetlerin birini seçerek üzerindeki soruyu arkadaşlarına sorup masanın üzerine koyar. Sorunun cevabını elinde bulunduran diğer katılımcı cevabı okur ve o da cevabın yanında yazılı olduğu kağıttaki diğer soruyu arkadaşına sorup elindeki kaseti bir önceki kasetin yanına koyar ve bir dikdörtgen oluşur. Bu şekilde oyun devam eder. Oyunun en önemli noktası, en sonda sorulan sorunun cevabının ilk kasetteki kâğıtta olmasıdır. Eğer soru cevap eşleştirmesi doğru olarak gittiyse en son kasetteki soru ile ilk kasetteki cevap birbirini tutar ve bir domino oluşmuş olur. Dominoyu ilk ve doğru olarak yapan grup oyunu kazanır. Çalışmada geri dönüşüm malzemelerinden “Memory jar cups”, “Guess what” ve “I did” isimli oyunlar da hazırlanmıştır. Çalışmanın katılımcıların İngilizce yeterliklerini artırmada ne derece başarılı olduğunu tespit etmek amacıyla katılımcılara çalışmaya başlamadan önce bir ön test ve çalışma bittikten sonra bir son test uygulanmıştır. Katılımcıların İngilizceye olan tutumlarındaki değişiklikleri belirlemek için çalışma öncesi ve sonrasında onlarla bireysel görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların İngilizceye yönelik tutumlarını öğrenmek için çalışma başında ve sonunda gerçekleştirilen görüşme soruları ve İngilizce testler araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. İngilizce testleri hazırlanırken 9. sınıf İngilizce dersi kazanımlarına ve ölçme değerlendirme esaslarına uygunluğu temel alınmıştır.

Katılımcılarla bire bir görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler daha sonra araştırmacı tarafından yazıya geçirilmiş ve değerlendirmesi yapılmıştır. İngilizce testleri de Google Formlar aracılığıyla çevrim içi olarak katılımcılara uygulanmıştır. Çalışma verileri betimsel analiz yöntemleriyle incelenmiştir. Çalışma 05.10.2020 tarihinde başlayıp 07.05.2021 tarihinde sona ermiştir. Evdeki atık materyaller kullanıldığı için çalışmanın katılımcılara da araştırmacıya da hiçbir maliyeti olmamıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın sonuçlarına göre katılımcılardan İngilizceye karşı olumsuz tutum sergileyenlerin çoğunun görüşü olumlu yönde değişmiştir. İngilizceye karşı olumlu tutum sergileyen ama kendilerini yetersiz hissedenden katılımcıların İngilizce yeterlik seviyeleri de artmıştır. Çalışma başında ve sonunda yapılan test sonuçları değerlendirildiğinde katılımcıların İngilizce dersi kazanımları konusundaki başarı seviyelerinin de arttığı söylenebilir. Çalışmanın başında yapılan ön test sonuçlarına göre öğrencilerin 100 puanlık testten aldıkları puan ortalaması 77.58 olarak hesaplanmıştır. Çalışma sonunda uygulanan testte ise öğrencilerin ortalama puanı 100 üzerinden 96,23 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin İngilizce dersi kazanımları noktasında çalışmaya katılan öğrencilerin başarılarının arttığı söylenebilir. Bire bir yapılan görüşmelerde ise öğrencilerin %62’si İngilizce dersini sevdiğini ifade ederken, %31’i sevmediğini ifade etmiştir. %7’lik öğrenci grubu ise İngilizceye karşı net bir tutum sergilememiştir. Öğrencilerden bazıları İngilizceyi sevmediklerini ve bu yüzden derslere aktif olarak katılmadıklarını ifade ederken bazıları ise İngilizceyi sevdiklerini ama kendilerini yetersiz hissettikleri için derslere katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Çalışma sonunda yapılan görüşme sonuçlarına göre katılımcıların % 97,7’si İngilizce dersini sevdiğini belirtirken %2,3’ü ise İngilizce dersi konusunda sevip sevmeme tercihi yapmamıştır. İlk yapılan görüşmelerde İngilizceye karşı olumsuz görüş belirten ve kendini yetersiz hissedenden öğrencilerin çoğunun çalışma sonucunda görüşlerinin olumlu yönde değiştiği ve kendilerini daha yeterli hissettikleri tespit edilmiştir. Genel olarak bakıldığında çalışma hem evlerdeki atık maddelerin değerlendirilmesine hem de katılımcıların İngilizce dersine karşı olumlu tutum geliştirmelerine ve İngilizce yeterliklerinin artmasına katkı sağlamıştır. Dolaylı olarak ise çalışma hem ev ekonomisi hem ülke ekonomisi açısından yararlı olmakla birlikte katılımcıların bilgisayar başında geçirdikleri süreyi de azaltarak bireylerin fiziksel ve ruhsal gelişimi açısından

olumlu görülmektedir. Benzer şekilde Zembat vd.nin (2020) araştırmasında veliler çocuklarının atık maddelerden İngilizce materyali hazırlaması ve kullanımından memnun olduklarını ifade etmişlerdir.

Bu bilgiler doğrultusunda hiç maliyeti olmadığı ve hedeflenen sonuçlara ulaştığı için bu çalışmanın diğer sınıf seviyelerinde ve diğer okullarda İngilizce derslerinde uygulanabileceği düşünülmektedir. Lise öğrencileri belli bir zihinsel olgunluk seviyesine eriştiği için kendi materyallerini tasarlayabilmektedir ama bu alt sınıf seviyelerinde ve daha düşük yaş grubundaki öğrencilerde mümkün olmayabilir. Bu nedenle bu çalışmanın yaygınlaştırılması, ilkokul ve ortaokul öğrencilerine uygulanması aşamasında velilerin de sürece dâhil edilmesi alternatif olarak düşünülebilir. Diğer dersler açısından yapılmış benzer çalışmalar olmadığı için diğer derslere uygulanabilirliği belirsizdir. Alanında uzman kişilerden görüş alınıp diğer dersler açısından da benzer bir çalışma yapılabilir. Çalışmanın az katılımcı ve sadece 9. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiş olması sınırlılıkları arasında sayılabilir. Ayrıca katılımcılar arasında hiç erkek öğrenci olmayışı cinsiyet açısından sonuçların farklılık gösterip göstermediği konusunda yorum yapmaya engeldir. Buna rağmen kadın erkek karışık katılımcı grubuyla da benzer sonuçlara ulaşılabileceği öngörülmektedir. Çalışmanın karışık katılımcı grubuyla farklı yaş grubundan ve sınıf seviyesinden öğrencilerle tekrarlanması önerilmektedir. Bu çalışmanın sonuçları sadece 9. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Bu nedenle diğer sınıf seviyelerinde de uygulanarak öğrencilerin İngilizce öğrenimine katkısı araştırılabilir. Özellikle 8 ve 12. sınıflarda uygulanarak LGS ve YKS-Dil sınavlarına katkısı değerlendirilebilir. Bu araştırma sadece atık maddelerden oluşturulan İngilizce materyallerinin İngilizce dersine entegre edilmesi ve bu materyallerin İngilizce kazanımların edinilmesine katkısı araştırılmıştır. Atık maddelerden materyal üretiminin diğer derslerin kazanımları açısından da katkısı incelenebilir. Bu çalışmanın en güçlü yönü sıfır maliyetle öğrencilerin İngilizceye karşı olumlu tutum geliştirmelerinin sağlanması ve başarılarını artırmasıdır. Öğrencilerin kendi potansiyellerinin farkına varmasını sağladığı için diğer yönlerden de gelişmeleri için fırsatlar oluşturabilir.

KAYNAKÇA

- Aydın, A. (2011). İlköğretim Fen ve Teknoloji ders kitaplarındaki bazı konulara yönelik atık maddelerden materyal geliştirme. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 62-93.
- Duman, S. N. (2020). Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 95-112.
- Efe, H. A., & Baran, M. (2017). Atık maddelerden öğretim materyali geliştirme sürecinin öğretmen adaylarının çevresel tutum, davranış ve algılarına etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 22-46.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97.
- Oura, G. K. (2001). Authentic task-based materials: Bringing the real world into the classroom. *Sophia Junior College Faculty Bulletin*, 21, 65-84.
- Özköse, H., Arı, S., & Çakır, Ö. (2013). Uzaktan eğitim süreci için SWOT analizi. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 41-55.
- Öztaş, R., & Bartan, M. (2019). Okul öncesi eğitimde atık materyaller ile yapılan sanat etkinliklerinin çocukların geri dönüşüm farkındalık düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 64-87.
- Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*, 51(2), 144-156.

- Rogers, C. V., & Medley Jr, F. W. (1988). Language with a purpose: Using authentic materials in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 21(5), 467-478.
- Spurr, F. S. (1942). Realia in foreign language courses. *The Modern Language Journal*, 26(3), 174-176.
- Zembat, R., Tosun, D., Çalış, N. B., & Yılmaz, H. (2020). Okul öncesi eğitimde doğal ve artık materyallerin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 19-32.

“ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE” KURAMININ ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE KONUŞMA BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİNİN ARAŞTIRILMASI

Feride ACAR

Nezihe Derya Baltalı Bilim ve Sanat Merkezi

feride_dag@hotmail.com

Sınıf Seviyesi	7
Yaş Grubu	13
D-AOBM Seviyesi	A2-B1
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar	E7.8.SI1. Gerekçelerini sunarak açıklama yapabilir, E7.8.SP1. Gerekçeleriyle birlikte açıklamaları rapor edebilir, E7.10.SP1. Genel gerçekleri farklı yollarla ifade edebilir.

ÖZET

Bu çalışma Çocuklar için Felsefe (Philosophy for Children; P4C) kuramının üstün yetenekli 7. sınıf öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmede ne kadar etkili olabileceğini ortaya koyabilmek amacı ile yürütülmüştür. Veri toplama süreci 2021-2022 öğretim yılı ikinci yarısında gerçekleştirilmiştir. Yarı deneysel araştırma deseninin benimsendiği çalışmada, katılımcılar tesadüfi yolla deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Nicel veriler Cambridge Konuşma Testi A2 seviyesi aracı ile ön test ve son test şeklinde toplanmıştır. Kontrol grubu ile 10 hafta boyunca rutin İngilizce konuşma ders programı takip edilirken deney grubu ile P4C kuramına dayandırılarak düzenlenmiş İngilizce konuşma dersleri yürütülmüştür. Toplanan veriler SPSS programı bağımsız örneklem t-testi aracılığı ile test edilmiş, deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında deney grubu lehine bir artış meydana geldiği ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Sonuç olarak P4C kuramının üstün yetenekli öğrencilerin İngilizce konuşma becerileri üzerinde olumlu etkiler yaratabileceği ve öğretim programlarına dâhil edilebileceği önerilebilir.

Anahtar kelimeler: Çocuklar için Felsefe, üstün yetenekli öğrenciler, İngilizce konuşma becerisi.

GİRİŞ

Yabancı dil öğrenme sürecinde konuşma becerisi iletişimin temelini oluşturduğu için en önemli dil becerilerinden biridir ve genellikle yabancı dil öğrencileri tarafından geliştirilmesi en zor beceri olarak ifade edilmektedir (Oradee, 2012). Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen bireylerin kendilerini sözel olarak ifade etmekte ve dili iletişimsel amaçlarla kullanmakta yaşadıkları zorluklar, gerçek hayatta pratik yapma ve dili ihtiyaçlarına cevap olarak kullanma fırsatlarına maruz kalmamalarından ve ana dili İngilizce olan kişilerle etkileşim kurma şanslarının kısıtlı olmasından kaynaklanabilmektedir (Afrizal, 2015).

Bu çalışma üstün yetenekli olarak tanılanmış öğrencilerin katılımı ile gerçekleşmiştir. Üstün yetenekli bireylerin akranlarına kıyasla farklı ihtiyaç ve ilgilere sahip olması dil öğrenme alanında da etkilidir. Üstün yetenekli bireylerin dil öğretim süreçlerinde geleneksel metotlar kullanılarak yürütülen öğretim

faaliyetlerinin genellikle etkili olmadığı bilinmektedir. Akademik olarak yaşlılarına oranla daha başarılı olsalar da dil öğrencilerinin sıklıkla yaşadığı konuşma kaygısının yanı sıra üstün yetenekli öğrencilerde hata yapma korkusu gelişebilmektedir. Bu öğrencilerin bazıları baskın karakterde olup daha çok ön planda olma isteğine sahip olabilmektedir. Daha içe dönük yapıda olan öğrenciler arkadaşlarının etkisiyle kendilerini yabancı dilde yetersiz hissedip sözel iletişimde bulunmaktan çekinirler. Ayrıca liderlik anlamında birbirleri ile bir yarış hâlinde oldukları ve etkin dinleme becerileri gösterme, düşüncelerini uygun bir dille ifade etme ve etkili bir tartışma yürütme konusunda yeterince etkin olmadıkları görülebilmektedir.

Ülkelerin kalkınmasında önemli bir role sahip olan üstün yetenekli bireylerin eğitimi tarih boyunca hayati bir öneme sahip olmuştur. Akranlarına kıyasla farklı ilgilere, ihtiyaçlara ve beklentilere sahip olan bu bireylerin potansiyellerini en üst düzeyde kullanabilmeleri için zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarına ihtiyaç duyulur (Shaughnessy&Sak, 2015). P4C kuramının meydan okuyan, ilgi çekici etkinliklere ve uygulamalara aktif katılım gösterdikleri bilinen üstün yetenekli bireylerin düşünme, duygusal ve sosyal gelişimine katkıda bulunabileceği ifade edilmektedir (Sutcliffe, 2004). Araştırmacının görev yaptığı bilim ve sanat merkezinde (BİLSEM) üstün yetenekli öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayabilmek amacıyla yürütülen bu çalışmada bireylerin daha akılcı, eleştirel ve yaratıcı düşünebilmelerine yardımcı olmak için ortaya çıkarılmış bir yaklaşım olan “Çocuklarla Felsefe (P4C)” kuramının etkili olabileceği düşünülmüştür. Bu çalışma sayesinde üstün yetenekli öğrencilerin felsefi diyalog oluşturma ve soruşturma yürütme konusunda ne kadar başarılı olabileceği ve P4C kuramının öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmede ne kadar etkili olabileceği konusunda aydınlatıcı muhtemel sonuçlara ulaşılacağı beklenmektedir. Bu araştırma P4C kuramının Denizli Nezihe Derya Baltalı Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören ve üstün yetenekli olarak tanınmış 7. sınıf öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirme konusunda ne kadar etkili olabileceğini ortaya koymak amacı ile yürütülmüştür.

Bu çalışmanın örneklemini oluşturan üstün yetenekli bireyler, kendi yaşlılarına göre entelektüel, bilişsel, sanatsal veya akademik alanlarda yüksek performans gösteren kişiler olarak tanımlanmaktadır (Chan, 2015). Bu bireyler, kendilerine ve topluma katkılarını gerçekleştirmek için normal okul programı tarafından sağlananların ötesinde farklılaştırılmış eğitim programlarına ve/veya hizmetlerine ihtiyaç duyarlar (Chan, 2015). Türkiye’de üstün yetenekli bireylere özel eğitim sağlayan temel kurumlar BİLSEM’lerdir. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde ilk BİLSEM, 1995 yılında Ankara’da kurulmuştur. Şu anda Türkiye’de her ilde eğitim sağlayan toplam 279 BİLSEM mevcuttur (MEB, 2022). Örgün eğitim kurumlarından farklı türde bir program uygulanan BİLSEM’lerde, üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerini fark etmeleri, başarılı oldukları alanlarda desteklenmeleri, ulusal veya uluslararası platformlarda yeteneklerini sunmak için fırsatlar elde etmeleri ve ilgi ve yetenekleri doğrultusunda belirlenen alanlarda proje üretimi süreçlerini deneyimlemeleri amaçlanmaktadır.

Bu çalışmada ele alınan P4C kuramı, 1970’li yıllarda Amerikalı filozof Mathew Lipman tarafından geliştirilen bir çember şeklinde bir araya gelen soruşturan topluluğun (öğrenciler), bir kolaylaştırıcı (öğretmen) rehberliğinde felsefi diyaloglar ve kavramsal sorgulamalar yolu ile düşünmeyi öğretmeyi amaçlayan bir uygulamadır (Lipman, 1976). P4C oturumları zengin felsefi çelişkiler veya paradokslar barındıran bir hikâye, şiir, video ya da resim ile başlatılır. Kolaylaştırıcı katılımcıları düşünmeye ve sorgulamaya yönelten felsefi sorular ve diyaloglar aracılığı ile kavramları oluşturma sürecinde öncülük eder. Kolaylaştırıcı bu süreçte geleneksel öğretmenlerden farklı rollere sahiptir. Katılımcıların kendilerini rahatça ifade edebileceği, farklı fikirlere hoşgörüyle yaklaşılacak ve aktif dinleme becerilerinin sergilendiği barışçıl bir ortam yaratması beklenir. Katılımcıların düşünmesi için onlara süre tanır, sorular ve kavramlar ile ilgili herhangi bir görüş bildirmez, ortaya konan görüşlerin doğru ya da yanlış olduğu konusunda bir yargıda bulunmaz ve diyalogların akışına uygun olarak doğru felsefi sorular yöneltir.

İlgili alan yazın incelendiğinde P4C kuramının birçok disiplinde, farklı becerileri üzerinde yaratabileceği etkilerinin araştırıldığı görülmüştür. Uluslararası alan yazında Shahini ve Riazi (2011), yürüttükleri çalışma ile P4C kuramının İranlı öğrencilerin eleştirel düşünme ve İngilizce yeterliği üzerine nasıl bir etki yaratabileceğini araştırmıştır. Sonuçlar deney grubu ve kontrol grubunun İngilizce ve yazma becerileri puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir.

Benzer bir çalışmada Lam (2020), Çin’de ikinci kademe öğrencileri ile yürüttüğü bir araştırmada P4C kuramının öğrencilerin eleştirel düşünme ve İngilizce yeterliği üzerindeki etkilerini ölçmeyi amaçlamıştır. Çalışmada konuşma becerisi açısından olumlu sonuçlara ulaşıldığı ve P4C kuramının öğrencilerin diyaloglar aracılığı ile sorgulayan, sosyal bireyler olmalarına katkı sunduğu raporlanmıştır.

Türkiye’de yapılmış araştırmalar incelendiğinde P4C kuramının üstün yetenekli bireylerle uygulandığı veya İngilizce dersi kapsamında yürütülmüş herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Sosyal Bilgiler dersi kapsamında 5. sınıf öğrencilerin katılımı ile yürütülen çalışmada Pala (2020), P4C kuramının öğrencilerin eleştirel düşünme ve kavramsal başarıları üzerindeki olası etkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre deney grubunun eleştirel düşünme ve kavramsal başarı testlerinde elde ettiği puanlar kontrol grubunun puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca, P4C kuramının öğrencilerin sosyal yönü, yaratıcı düşünme ve sözel ifade becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığı belirtilmiştir.

Bu çalışma, BİLSEM’de öğrenim gören 23 öğrencinin katılımı ile yürütülmüştür. BİLSEM’lerde grupların planlanması yapılırken yönetmelik gereği çok sayıda öğrencinin aynı grupta bulunması mümkün olmadığından, kontrol ve deney gruplarında yakın seviyedeki öğrenciler ile çalışılması gerektiğinden, daha fazla katılımcı sayısına ulaşamamıştır. Bu çalışma özel şartlar içeren bir çerçevede yürütüldüğü için çalışma kapsamında yalnızca 7. sınıfa devam eden üstün yetenekli öğrenciler için bir genellemeye ulaşılabilir.

YÖNTEM

Bu araştırmada, ön test son test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel araştırma modeli benimsenmiştir. Çalışmanın bağımsız değişkeni P4C kuramı, bağımlı değişkeni ise İngilizce konuşma becerisidir. Çalışmanın evrenini BİLSEM’de genel yetenek alanında öğrenim görmekte olan ve üstün yetenekli olarak tanımlanmış tüm 7. sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Araştırmanın örneklemini Denizli Nezihe Derya Baltalı Bilim ve Sanat Merkezinde 2021-2022 öğretim yılı itibarıyla örgün eğitimde 7. sınıfa devam eden üstün yetenekli 23 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar BİLSEM’de “özel yetenekleri geliştirme” programına başlamış olan ve İngilizce alanını seçmiş öğrencilerdir. Katılımcılar okul programları doğrultusunda hangi grubun dersine katılacaklarını kendileri tercih ettiği için deney ve kontrol gruplarına rastlantısal yolla öğrenci ataması gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların cinsiyet dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı

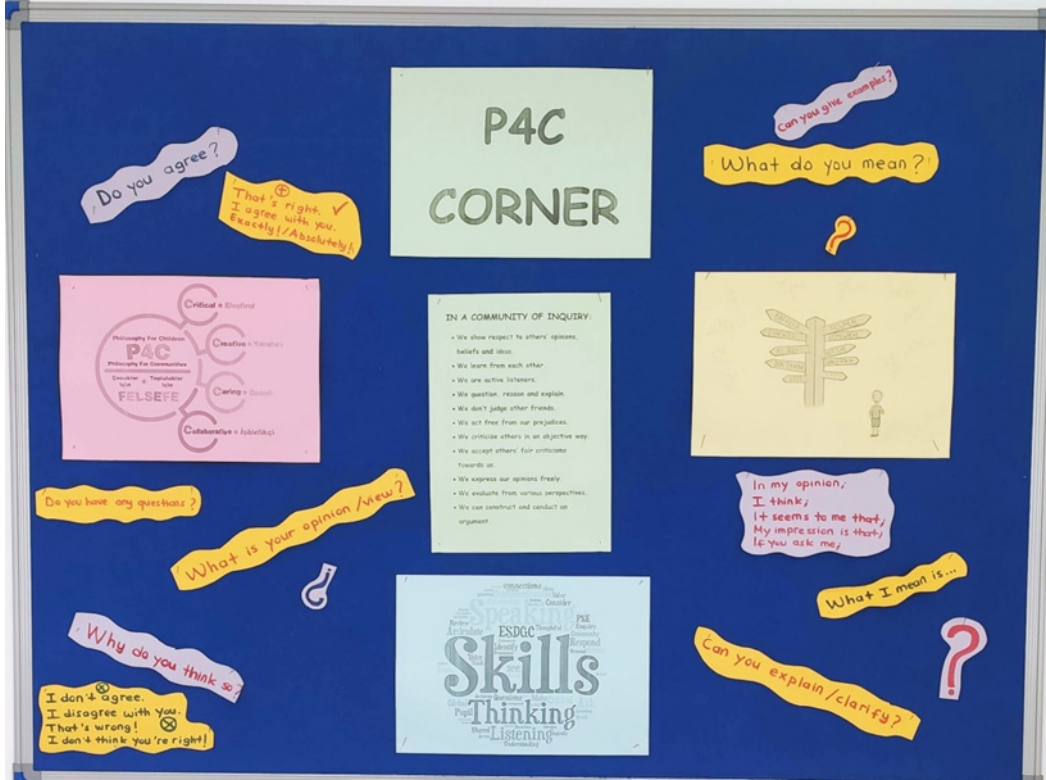
	Deney Grubu	Kontrol Grubu	
Kız	7	6	13
Erkek	5	5	10
TOPLAM	12	11	23

Çalışma 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında uygulanmıştır. Katılımcılar 18 yaş altında olduğu için velilerinden imzalı katılım izni formları alınmıştır. Denizli İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan araştırma uygulama izni sonrasında gruplar oluşturulmuştur. Uygulamaya başlamadan önce araştırmacı P4C kuramını sınıfında etkili bir şekilde uygulamak amacı ile üç farklı eğitime katılmıştır.

Toplam 12 hafta devam eden uygulamanın ilk haftasında ön test, son haftasında ise son test uygulanmıştır. Uygulama, haftada bir ya da iki ders saati (40') olacak şekilde toplam 10 hafta devam etmiştir. İlk P4C oturumunda öğrenciler araştırma etiği açısından çalışma hakkında bilgilendirilmiştir. Etkili bir tartışmanın nasıl yürütüleceği konusunda öğrenciler ile birlikte sıklıkla kullanılacak ifadelerin ve tartışma kurallarının yer aldığı bir pano oluşturulmuştur. Çalışma kapsamında hazırlanan pano Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1

Çalışma Kapsamında Hazırlanan Pano



Uygulama sürecinde deney grubu ile 10 hafta boyunca ahlak, eşitlik, adalet, duygudaşlık, ön yargılar, bilgi felsefesi gibi konulara dayandırılarak hazırlanan İngilizce P4C oturumları gerçekleştirilirken kontrol grubu ile rutin İngilizce konuşma dersi programı yürütülmüştür. Kontrol grubu öğrencileri sunum yapma, münazara, konuşma oyunları, grup çalışmaları gibi etkinliklere katılmıştır.

Bu çalışmada katılımcıların İngilizce konuşma becerilerinin ölçülmesi için Cambridge konuşma testi (A2 seviyesi) kullanılmıştır. Söz konusu test tüm dünyada yaygın olarak kullanıldığı için ve katılımcıların seviyesine uygun olduğu için tercih edilmiştir. Erişime ve kullanıma açık olduğu için herhangi bir kullanım izni gerekmemiştir. Cambridge konuşma testi ön test ve son test uygulamasına araştırmacı röportör olarak aynı kurumda görev yapan İngilizce öğretmeni ise ölçmecisi olarak katılmıştır. Katılımcıların performansı, test kapsamındaki dereceli puanlama ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. *Küresel başarı, dil bilgisi ve kelime, telaffuz ve etkileşime dayalı iletişim* olarak 5

ölçütten oluşan ölçek, her bir ölçüt 5 puan olmak üzere toplam 25 puan üzerinden puanlanmaktadır. Test uygulaması, puanlama güvenilirliğini artırmak ve daha sonra tekrar izleyebilmek amacıyla video ile kayıt altına alınmıştır. İki ölçmeci tarafından belirlenen test puanlarının ortalaması katılımcıların son puanı olarak kabul edilmiştir. Verilerin analizi SPSS programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Hangi istatistiksel testin kullanılacağına karar vermeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği analiz edilmiştir. Her iki gruba ait puanların normallik değerlendirilmesinde örneklem sayısı 30'un altında olduğu için Shapiro-Wilk değeri dikkate alınmıştır (Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016) ve normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ($p < .005$).

SONUÇ VE ÖNERİLER

10 hafta boyunca deney grubu ile yürütülen P4C oturumlarının sonucunda katılımcıların İngilizce konuşma becerileri üzerinde kontrol grubuna kıyasla anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını test etmek amacıyla bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Testin sonuçları Tablo 2 ve 3'te sunulmuştur.

Tablo 2

Cambridge Konuşma Testi Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

	Grup	N	X	SS	SD
Ön test	Kontrol	11	16.2727	1.23215	.37151
	Deney	12	16.5833	1.24011	.35799
Son test	Kontrol	11	16.9545	1.57249	.47412
	Deney	12	17.6667	1.51257	.43664

Tablo 2'de görülebileceği gibi kontrol grubunun ön test puanının ortalama değeri 16.27 iken son test puanlarının ortalama değeri ise 16.95 olarak ölçülmüştür. Çalışmanın başında deney grubunun ön test puanlarının ortalaması 16.58 iken son test puanlarının 17.66'ya yükseldiği de görülmüştür.

Tablo 3

Cambridge Konuşma Testi Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Grup	N	X	SD	t	p
Deney	12	17.6667	1.51257	1.105	.282
Kontrol	11	16.9545	1.57249		

$p < .005$

Deney ve kontrol grubunun İngilizce konuşma testine ait ön test ve son test puan ortalaması arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını gösteren Tablo 3'te görülebileceği gibi elde edilen farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular ışığında P4C kuramına dayandırılarak düzenlenmiş İngilizce konuşma derslerinin katılımcıların İngilizce konuşma becerilerini geliştirme konusunda etkili olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak çalışma süresince elde edilen bulgular ışığında ve araştırmacının gözlemleri ve deneyimleri doğrultusunda, P4C kuramını dersine entegre etmek isteyen eğitimciler için aydınlatıcı olacağı düşünülen bazı öneriler paylaşılabılır. Gelişen teknolojik çağda sanal araçlara bağımlı, sonuca odaklı sabırsız bireyler hâline gelen öğrencilerin etkin dinleme, farklı fikirlere saygı gösterme, çoklu bakış açıları kazanma ve tartışma yürütebilme gibi becerilerini geliştirmeyi amaçlayan eğitimciler P4C kuramından faydalanabilir. P4C oturumlarında kolaylaştırıcı olabilmek ciddi bir eğitim ve hazırlık süreci gerektirmektedir. P4C kuramını derslerinde uygulamak isteyen eğitimcilerin, felsefi soru nasıl sorulur, P4C ders planı nasıl hazırlanır, uygun uyaran seçimi nasıl yapılır gibi konulara hâkim olması beklenmektedir. Bu becerileri kazanmak için eğitimlere ve uygulamalara katılabilirler.

İngilizce yürütülen oturumlarda bazı kavramları anlamada zorluk yaşayabilen öğrencilere ana dilleri kullanılarak kritik noktalarda destek sağlanabilir. P4C uygulamalarının İngilizce yürütülebilmesi için katılımcıların İngilizce yeterli seviyelerinin B1 ve üzeri olması gerektiği söylenebilir. Ayrıca P4C soruşturmaları için topluluğun ideal sayısının 12 ila 15 olduğu dikkate alındığında buna uygun sınıflarda yürütülebileceği bilinmelidir.

Teknoloji ile iç içe yaşayan gençlerin uygulamalarda sıkılma ihtimaline karşı bir önlem olarak P4C oturumlarını dijital araçların kullanımını mümkün kılacak şekilde düzenlemek gerekebilir. P4C kuramı farklı disiplinlerde uygulanabilir, erken yaşta başlamak üzere derslere dâhil edilmesi ve sürece yayılarak uygulanması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Afrizal, M. (2015). Improving English speaking ability through classroom discussion. *Lentera*, 15(14), 1-9.
- Chan, D. W. (2015). Education for the gifted and talented. In J. Wright (Ed.), *International Encyclopaedia of the Social & Behavioural Sciences* (pp. 158-164), Elsevier.
- Demir, E., Saatcioğlu, Ö., & İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi. *Current Research in Education*, 2(3), 130-148.
- Lam, C. (2020). Integrating philosophy into English curriculum: The development of thinking and language competence. *The Journal of Educational Research*, 112(6), 700-709.
- Lipman, M. (1976). Philosophy for children. *Metaphilosophy*, 7(1), 17-33.
- Oradee, T. (2012). Developing speaking skills using three communicative activities (Discussion, problem-solving, and role playing). *International Journal of Social Science and Humanity*, 2(6), 533-535.
- Pala, F. (2022). The effect of Philosophy Education for Children (P4C) on students' conceptual achievement and critical thinking skills: A mixed method research. *Education Quarterly Reviews*, 5(3), 27-41.
- Shahini, G. H., & Riazi, A.M. (2011). A PBLT approach to teaching ESL speaking, writing, and thinking skills. *ELT Journal*, 65(2), 170-179.
- Shaughnessy, M. F. & Sak, U. (2015). A reflective conversation with Ugur Sak: Gifted education in Turkey. *Gifted Education International*, 31(1), 54-62.
- Sutcliffe, R. (2004). Philosophy for children – a gift from the gods? *Gifted Education International*, 19, 5-12.

OYUNLAŞTIRMA UYGULAMASININ YABANCI DİL ÖĞRETİMİ SÜREÇLERİNDE KULLANILMASI

Güldane BÜYÜKÇAM

Manisa Akhisar Misak-ı Millî İlkokulu

Dilek YILDIRIMYILMAZ

Denizli Nezihe Derya Baltalı Bilim ve Sanat Merkezi

gldanee42@hotmail.com

dlk_duru@hotmail.com

Sınıf Seviyesi	4
Yaş Grubu	7-10
D-AOBM Seviyesi	A1
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar	E4.5.L1. Students will be able to understand the general and specific in a short, oral text about daily routines. E4.5.S1. Students will be able to talk about their daily routines.

ÖZET

4. sınıf İngilizce dersi 5. ünite “Daily Routines” günlük rutinler konusu birden fazla konuya ve kazanıma değindiği için öğrenciler zaman zaman kazanımları edinmede sorun yaşamaktadırlar. Araştırma bu konuda öğrencilerin kazanımları oyunlaştırma yöntemiyle öğrenmeleri amacıyla başlamıştır. Bu araştırmada öğrencilerin İngilizce dersine olan motivasyonu ve ders başarılarını oyunlaştırma yöntemiyle artırmak amaçlanmıştır. Uluslararası bir e-Twinning projesi olan araştırma 121 öğrenci ve 5 öğretmen (Türkiye, İspanya, İtalya ve Romanya) olmak üzere 126 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmamızda karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların oyunlaştırma tekniği ile ilgili düşüncelerini ölçme amaçlı ön test ve son test yapılmıştır. Süreç içerisinde öğrenci görüşmeleri ve anketler yapılarak oyunlaştırma tekniğine yönelik tutumlar takip edilmiştir. Oyunlaştırma adımları konuya uyarlanarak ders planı yapılmış ve uygulanmıştır. Uygulama öncesinde Web 2.0 araçları ve oyunlaştırma kavramlarıyla ilgili yeterince bilgi sahibi olmayan öğrenciler ve aileler, uygulama esnasında verilen eğitimler sonucunda aktif katılım sağlayarak öğrenmeyi gerçekleştirmişlerdir. Klasik öğrenme yöntemlerinin aksine, yaparak yaşayarak, üretirek sürece katkı sağlayan öğrencilerin çok daha başarılı oldukları veri analizleri sonucunda gözlemlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Oyunlaştırma, 21. yy. becerileri, dil edinimi, yabancı dil öğretimi, konuşma becerisi.

GİRİŞ

Gelecekte yaşamlarını devam ettirebilmeleri için ihtiyaç duydukları becerilerle donatılmış öğrenciler yetiştirmek dünyanın sürdürülebilir hedeflerinden biridir. Öğrenciler, teknoloji ile barışık ve teknolojiye ihtiyaç duyan bir çağda yaşamaktadır. İnsanlar bilgiye dijital okuyucular ve tabletler aracılığıyla kitaplara göre daha ucuza erişebilir ve teknoloji anında geri bildirim sağlar. Bu nedenle okullarda uygulanan eğitim sistemleri maliyet, zaman ve sayıya daha az bağımlıdır. Bu değişiklikler

öğretmenlere, öğrencilerin aktivitelerini uzaktan denetleme, esnek eğitim deneyimleri yaratma, yeni ve zorlu sosyal oyun ortamlarında öğrencilerin sosyal ihtiyaçlarını yönetme gibi yeni roller getirecektir. Araştırma belirtilen özelliklere sahip dünya vatandaşları yetiştirmeyi, küresel ihtiyaçlara katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bu araştırmada 21. yy. becerileri, dil edinimi, konuşma becerisi oyunlaştırma yardımıyla artırılacaktır. 2023 eğitim vizyonuna göre, sınıflarda video oyunları, şarkılar, interaktif etkinlikler, interaktif oyunlar ve hikâyeler yer alacaktır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2020). Bu araştırmada bu söylemler somutlaştırılarak sınıflarda kullanılmıştır. Oyunlaştırma, oyun felsefesinin, oyunla düşünmenin, oyun dışı alanlarda güdülenmeyi artırmak ve öğrencileri problem çözmeye teşvik etmek için kullanılmasıdır (Sezgin, S., Bozkurt, A., Yılmaz, E. A., Linden, N., 2018). Araştırma tüketimden çok üretime değer vererek öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını ele almaları gereksinimi üzerinden 4. sınıf İngilizce dersi 5. ünite “Daily Routines” konusu için tasarlanmıştır. Bu ünite de çok sayıda kazanım olması öğrencilerin anlamalarını zorlaştırdığı için ilk araştırma konusu olarak bu konu seçilmiştir. Öğrenciler dijital teknolojiyi de işin içine katarak kendi çalışmalarını kendileri hazırlamışlardır. Oyun oynamanın yanı sıra, oyun hazırlamaya da giriş yaparak teknoloji ders ortamına entegre edilmiştir. Bu araştırmada şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Aktif öğrenme nasıl gerçekleşir?
2. Oyunlaştırma tekniği dil edinimine nasıl katkı sağlar?
3. Tümdengelim yöntemi ile verilen ünite kazanımları nasıl gerçekleşir?

YÖNTEM

Manisa ili Akhisar ilçesi Misak-ı Millî İlkokulu ve Denizli ili Pamukkale İlçesi Nezihe Derya Baltalı Bilim ve Sanat Merkezi İngilizce öğretmenleri koordinatörlüğünde yürütülen “Gamify English” e-Twinning projesi, 4 farklı ülkenin katılımıyla gerçekleşmiştir. Araştırma ortakları arasında İtalya, İspanya, Romanya ve Türkiye’den toplam beş İngilizce öğretmeni ile birlikte 126 katılımcı bulunmaktadır. Projede her ay bir tema belirlenmiş ve oyunlaştırma temel ilkeleri kullanılarak öğrencilerle uygulanmıştır. Temalar ilkokul 4. sınıf tema ve kazanımlarına uygun olarak seçilmiştir. Projede oyunlaştırma tekniği hem öğrencilerde motivasyon sağlamak hem de uzaktan öğrenmeyi kolaylaştırması açısından “Classdojo” uygulaması üzerinden gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler uygulamaya eklenmiş, veliler davet edilmiştir. Uygulama üzerinden oyunlaştırma tekniğinin puan verme, zaman, seviye atlama, rozet kazanma, ödüllendirme gibi oyun tasarımlarıyla öğrenciler motive edilmeye çalışılmıştır. Oyunlaştırma yöntemi merak uyandırma ve hikâyeleştirme ile başlar, öğretmenlerimiz temaya uygun olarak bir hikâye ile giriş yapmışlardır. Öğrencilerin konuya ilgileri çekildikten sonra oyunlaştırma tekniği önce bireysel aktiviteler ile başlayıp bireysel öğrenmeye doğru yol almıştır. Bireysel etkinlikte öğrencilerin beş dakika içerisinde 10 tane günlük rutin ile ilgili kelime yazması istenir, verilen zaman içinde yazan öğrenciler uygulama üzerinden puanlarını alır. Oyunlaştırma tekniğinde sadece kazanmak değil birlikte öğrenme, akran ve iş birlikli öğrenme önemli olduğu için bitiren öğrenciler diğer arkadaşlarına yardımcı olur ve bütün öğrenciler süreci bitirir. Bireylerin hata yapmalarını ve hatalarından yola çıkarak doğru bilgiler öğrenmelerine olanak sağlar. Herkes yapabildiği kadar puan alır. Oyunlaştırma puanlar, ödüller, sosyal alanlar, sanal eşyalar, takımlar, avatarlar, seviyeler, liderlik cetveli, rozetler, meydan okuma etkinliği, istek ve şans gibi öğeler barındırır. Bunlar oyun mekanikleri olarak adlandırılır. Bu mekanikler öğrencinin motivasyonunu artırma amacı güder (Iienstitü, 2020). İkinci olarak öğrenciler gruplara ayrılır, öğrencilere yapılandırılmış bir çalışma kâğıdı verilir, kardan adam üzerinden grup arkadaşları ile birlikte cümle kurmaları istenir. Bitiren öğrenciler yine diğer arkadaşlarına yardımcı olurlar ve herkes yaptığı işe ve bitirme zamanına göre puanlarını uygulama üzerinden alır. Daha sonra yapılandırılmış bir konuşma etkinliği yapılır. Öğrenciler üçer kişilik gruplara ayrılır, verilen çalışma kâğıdındaki sorular diğer öğrencilere ya da yapılabiliyorsa okuldaki öğretmenlere sorulur, bu şekilde öğrenciler

röportaj etkinliğini de bitirir. Sınıf içi etkinlikler bittikten sonra öğrencilere evde aile bireylerinin günlük rutin aktiviteleri ile ilgili bir video çekmesi ve uygulamaya yüklemesi istenir. Uygulamaya yüklenen videolar sınıfta hep birlikte izlenir, öğrenciler birbirlerine pozitif geri bildirim verirler, dil edinimi açısından da hem dinleme hem konuşma etkinliği yapılmış olur. Araştırmada ayrıca tema boyunca elde edilen kazanımların uygulamaya dökülmesi için karışık ülke takımlarının çalışmaları vardır. Öğrenciler Voki Web 2.0 uygulamasını kullanarak birbirlerinin günlük rutinlerini içeren bir video hazırlamışlar, süreç sonunda da oyun tasarımı yapmışlar ve diğer ülke arkadaşlarıyla çevrim içi olarak oynamışlardır. Projenin değerlendirilmesi için uygulamada ön test (tüm katılımcılar için genel) ve son test (öğrenci-öğretmen ve veliler için) yapılmıştır. Araştırmada veriler 121 öğrenci ile nitel araştırma desenlerinden durum çalışması bağlamında gerçekleştirilmiştir. Mentimeter ve Google Form kullanılarak öğrencilerin oyunlaştırma ile ilgili fikirleri alınmıştır. Araştırma sonrasında son test yapılarak ön test ve son test analizleri yapılmıştır. Süreç içerisinde öğrenci görüşmeleri, gözlemler ve anketler yapılarak süreç analiz edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu tekniği kullanılmıştır. İki İngilizce öğretmeni tarafından sorular hazırlanmış ve tüm katılımcı öğretmenler tarafından incelenerek son hâli verilmiştir. Yapılan testler ve analizler sonucunda elde edilen veriler içerik analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Oyunlaştırma ile ilgili öğrencilerin ve velilerin fikirlerinin alınması amacıyla araştırmada veri analizine ön test ile başlanmıştır. Araştırma sırasında gözlem, anket, röportaj ile süreç analiz edilmiştir. Araştırma sonrasında her grup için ayrı bir son test yapılarak başlangıç ve bitiş arasındaki farklar değerlendirilmiştir.

Araştırma öncesinde 121 kişiden 90'ı "Gamification" kavramıyla ilgili bilgiye sahip değilken uygulama sonunda tüm katılımcılar oyunlaştırmanın ne demek olduğunu ve nasıl uygulandığını öğrenmiştir. Öğrenci ve velilerin %90'ı oyunla öğrenmenin etkisini olumlu yönde değerlendirmiştir. "Oyunlaştırma Uygulamasının Yabancı Dil Öğrenme Süreçlerinde Kullanılmasının Öğrenci Davranışlarına Etkisi" Tablo 1'de sunulmaktadır. Araştırma öncesi öğrenciler rutinlerinden bahsedemiyorken araştırma sonunda kendileriyle ve bir başkasıyla ilgili günlük rutinleri anlatmışlardır. Öğrenciler bireysel, grup çalışmaları, anketler gibi uygulamalarla aktif olarak dili kullanmış, öğrendiklerini uygulama fırsatı bulmuştur. Eşleştirdiği arkadaşıyla İngilizce sohbet etmiş, rutinlerini öğrenmiş ve dijital bir araç kullanarak tasarımlar yapmıştır. Kendi gelişimini gözlemlemiş, arkadaşları için destek olmaya, ona bilgilerini aktarmaya ve yardım etmeye çalışmıştır. İş birliği içinde çalışmayı öğrenmiştir. Teknolojiyi faydalı şekilde kullanmış, kendisi sürece karar vermiş, tercihlerini kendi yapmış, üretmiş, farklı Web 2.0 araçları kullanarak öğrenme sorumluluğunu almıştır. Oyunlaştırma ile öğrenciler kendi öğrenme yolculuklarını kendileri yönetip öğrenme süresince aktif rol almışlar ve başarılı olmuşlardır. Öğrencilerin derse yönelik gelişimleri ve oyunlaştırma tekniği sonucunda edindikleri kazanımlar olumlu gelişme sağlamıştır.

Oyunlaştırma sürecine katılan öğrencilerin, konuşma becerilerinin gelişmesinde ve dile karşı tutumlarında olumlu sonuçların gözlemlendiği göz önünde bulundurularak okullarda öğrenmeyi kalıcı hâle getirmesi için oyunlaştırma yöntemi kullanılabilir. Öğrencilerin Web 2.0 araçlarını iş birlikçi şekilde kullanması, küçük gruplar hâlinde ya da farklı takımlarla çalışması, öğrencilerin konuşma, dinleme becerilerini, iş birliği içinde çalışma, problem çözme, bir ürün ortaya çıkarma ve bu üründen dolayı kendini yetkin ve yeterli hissetme becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olmuştur. Bu bağlamda derslerde Web 2.0 araçları kullanılıp öğrencilerden konular bağlamında bir şeyler üretmeleri öğrenme sürecini olumlu etkileyebilir. Ödevlerin öğrenci ve veli ile iş birliği içinde yapılması öğrencide aktif öğrenmeyi sağlayabilir. Bu araştırmada olduğu gibi çevrim içi sınıf uygulamaları, öğretmen ve veli arasındaki iş birliğini artırarak velilerin de bir şekilde sürece dâhil olup iletişim hâlinde kalmasını, öğrencilerin birbirleri arasındaki iletişimi ve derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkiler. Bu bağlamda

teknolojinin derslere entegrasi, öğrenci öğretmen ve veli arasındaki iş birliğini artıran etkinliklerin okul ortamına dâhil edilmesi, bazı problemleri kaldırıp öğrenmeye olumlu katkı sağlayabilir.

Tablo 1

Oyunlaştırma Uygulamasının Yabancı Dil Öğrenme Süreçlerinde Kullanılmasının Öğrenci Davranışlarına Etkisi

Kodlar	Frekans	Alıntı
Daha önce “Oyunlaştırma” ile ilgili herhangi bir bilgi sahibi bulunmaması	40	Ö11: “ Bu uygulama ile oyunlaştırma kavramını ve derste kullanımını öğrendim.”
Dijital Uygulamaları Kullanma	50	Ö38: “Bu etkinlik dijital teknoloji kullanımını artırdı. Oyun hazırlamayı öğrendim.”
Oyun Hazırlayarak Üretici Olma	40	Ö18: “Derslerde kendim üretmek daha verimli olduğumu ve daha iyi öğrendiğimi anladım.”
Farklı yöntem ve teknikleri kullanma	60	Ö58: “Özellikle pandemi döneminde kullanılan yöntem ve tekniklerle dersler çok daha verimli geçti, başarılı olduğumu hissettim.”
Dil Gelişimine Etkisi, Etkin ve Akıcı Konuşma/Anlama/ Dinleme	50	Ö49: “Biz bu uygulama ile online sınıf uygulaması kullandık, video çektik, röportaj yaptık, kendi eksiklerimizi birbirimizden öğrenerek tamamladık. Her aşaması benim için çok keyifliydi, dil gelişime olumlu katkı sağladı.”
Yabancı Dil Öğrenmede Dijital Oyunların Kullanımına İlginin Artması	70	Ö67: “5.ünitede bu uygulamayı kullandıktan sonra diğer ünitelerde de kullanmayı istedik. Ödevlerimizi dijital oyun olarak hazırlamayı istedik ve kendimiz yaptıkça daha iyi öğrendiğimizi hissettik. İngilizce dersimin gelmesini merakla bekliyordum. ”
Yabancı Dil Öğrenmede Dijital Oyunların Kullanımına İlginin Artması	70	Ö67: “5.ünitede bu uygulamayı kullandıktan sonra diğer ünitelerde de kullanmayı istedik. Ödevlerimizi dijital oyun olarak hazırlamayı istedik ve kendimiz yaptıkça daha iyi öğrendiğimizi hissettik. İngilizce dersimin gelmesini merakla bekliyordum. ”

KAYNAKÇA

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *2023 Eğitim Vizyonu*. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_Egitim%20Vizyonu.pdf
- Sezgin, S., Bozkurt, A., Yılmaz, E. A., & Linden, N. (2018). Oyunlaştırma, eğitimsel ve kuramsal yaklaşımlar: öğrenme süreçlerinde motivasyon, adanmışlık ve sürdürülebilirlik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 169-189.

DİL EĞİTİMİ YOLCULUĞUNDA KÜLTÜR VE DRAMA

Gülten AKGÜL

Gülizar Eren Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

gulakgul5@gmail.com

Sınıf Seviyesi	10
Yaş Grubu	15-16
D-AOBM Seviyesi	A2
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar	E10.3.S3. Öğrenciler, Türk tarihindeki tarihi bir efsanevi figür hakkında konuşur. E10.4.W1. Öğrenciler dünyadaki gelenekleri karşılaştıran kısa bir paragraf yazar. E10.7.R1. Öğrenciler, dünyadaki çeşitli mutfakları sınıflandırmak için bir metni değerlendirir.

ÖZET

Dil, toplumların kültürünü yansıtan bir ayna ve en önemli iletişim aracıdır. Dil ve toplum beraber gelişip şekillendiğinden bir dili gerçek manada öğrenebilmek ve anlayabilmek o toplum gibi düşünmeyi gerektirir. Bu ancak o dilin kültürünü öğrenerek mümkün olur. Yaşayarak öğrenebilme fırsatları sunan yaratıcı drama, dil öğrenmede etkili başka bir yöntemdir. Bu araştırmanın amacı, hedef dilin kültürünün aktarımı ve drama yönteminin dil eğitimi üzerindeki etkilerini araştırmaktır. Araştırmanın evrenini 2019 yılında bir meslek lisesinin yiyecek ve içecek hizmetleri alanındaki 15 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin elde edilmesinde karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel veriler kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test sonuçları ile nitel veriler ise görüşme formları, günlükler ve gözlem gibi araçlarla toplanmıştır. Araştırma sonuçları yaratıcı drama ve kültürel öğelerin dil eğitiminde uygulanmasının olumlu bir etkisinin olduğunu ve öğrencilerin hedef dil ve kültüre olan ilgi ve merakını artırdığını göstermiştir.

Anahtar kelimeler: Dil becerileri ve iletişim, dil eğitimi, kültür, mesleki yabancı dil (İngilizce), yaratıcı drama.

GİRİŞ

“Tıpkı kuşların kanatları olduğu gibi, insanın da dili vardır. Kanatlar, kuşlara havadan hareket etmek için özel bir yetenek verir. Dil ise insanın zekâsının ve tutkularının kendilerine özgü akıl ve duygu karakterlerini kazanmasını sağlar” (Lewes, 1879, s. 351). Eski Mısırlılar, “dilin düşüncenin babası olduğunu” fark etmişler ve dilin toplumsal evin temeli ve bir yapı malzemesi olduğunu belirtmişlerdir. Dil, hayatı kucaklayan ve hayata anlam katan bir organizma olduğu için dış dünyaya açılmamızın tek anahtarıdır. Yeni bakış açılarıyla karşılaşmanın, farklı yaşam pencerelerine tanık olmanın, diğer uygarlıkların bilgisini edinmenin ve insanlığın ortak bilgisini okumanın tek geçerli yolu başka dilleri öğrenmektir. İnsanların yaşamın birçok alanında farklı ilişkiler kurabilmeleri ve sürdürebilmeleri için uluslararası ortamda kullanılan bir dili (lingua franca) öğrenmeleri gerekmektedir (Özdemir, 2006). Kültür, nesilden nesile aktarılan sanatlar, inançlar, fikirler, gelenekler, görgü kuralları, hikâyeler, masallar, atasözleri, deyimler, yemekler, festivaller, kostümler, efsaneler, şarkılar, danslar,

sosyal davranışlar ve kurumlar olmak üzere bir nüfusun tüm yaşam biçimi olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda sağlıklı ve etkili bir dil eğitiminin başarılması, dilsel, kültürel ve drama bileşeninin birbiriyle ilişkilendirilmesine bağlıdır. Başka bir kültürü öğrenmek, dünyayı yeni bir pencereden izlemek gibidir. Pek çok dil bilimciye göre dil eğitimi ile birlikte kültürel öğeleri öğretmeden bir dili öğrenmek zordur ve kültürden ayırmak imkansızdır. “Kültürler arası iletişimde öğrencilerin iletişim amaçlarını başarılı sonuçlandırmaları için davranışlar, bilgi, iletişim kurma ve yorumlama, karşılıklı etkileşim kurabilme ve keşfetme, kültürel farkındalık gibi becerilere sahip olmaları gerekir” (Melanlıoğlu, 2013, s. 130). Dil öğelerinin bu anlamda kültürel öğeleri içinde barındırdığı bir gerçektir. Dil, toplumsal hayatta, kültürün aktarımında ve kültürel ilişkilerde önemli bir rol oynamaktadır. Dil öğrenmek aynı zamanda iletişim becerileri de gerektirir ve hedef dilin iletişim becerilerinde ustalaşmak için kültürel bilgiye ihtiyaç vardır. Bir dili konuşabilmek için hedef dilin kültürünü anlamak birçok yönden etkili ve sağlıklı bir iletişim için önemlidir. “Kültür öğeleri yeterince öğretilmediğinde, öğrencinin yabancı dili konuşması, kendi kültür çerçevesinden gördüğü kavramları farklı sembollerle dile getirmesinden başka bir şey olamaz” (Brooks, 1986, s. 123). Mesleki İngilizce dersinde öğrencilere farklı mutfak kültürlerini öğretirken dili kültürel unsurlarla ilişkilendirmek öğrencileri gerçek kişi ve mekanlarla ilişkilendirecek somut örnekler kazandıracaktır. İnsanlar farklı kültürlerde yetiştiklerinden birbirlerinin kültürlerini anlamak karşılıklı iletişim kolaylığı sağlayacak ve olası yanlış anlamaları ve sorunları önleyecektir. “Deyimler, atasözleri, benzetmeler, hedef dilin kültürü bilinmeden doğru şekilde anlaşılamayacak veya yanlış anlaşılabilecektir” (Çiftçi ve diğerleri, 2013). Bu nedenle bir yabancı dilin öğretiminde o dilin kültürel öğelerinin öğretimine öncelik verilmelidir. Kültürel öğeler sınıf ortamında gerekli şekilde kullanıldığında alternatif bir yaşam tarzının öğrenilmesi, öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarının artmasını sağlayacak ve iki kültürü iletişimsel becerileriyle karşılaştırmaya yönelik sorgulayıcı tutumlarını geliştirecektir. Ayrıca hedef kültürle ilgili merak uyandırma, bu merakı giderme ve yankı uyandırma gibi eylemler dil ve kültür eğitimi sürecinde gerçekleştirilebilir. Öğrenciler, hedef kültürden önce kendi kültürlerini iyi bilmelidirler (Grove, 1982). Söz konusu topluluğun yaşam alanında hedef dil aracılığıyla hedef kültürü öğrenmek aslında dilin kültürel boyutlarını anlama yöntemidir. Dolayısıyla iletişim kurularak hedef dilin ve kültürünün bütünleştiği toplumsal çevrede dil kavramlarını anlamak daha kolay olur. Öğrenci aynı zamanda kendi dili, kültürü ve hedef dilin toplumu arasındaki farklar konusunda ikili bir algı yaratabilecektir. Kültürel eğitim, hedef dilin konuşulduğu toplum veya ülke ve ikinci dilin o dil bağlamında nasıl kullanıldığı hakkında bilgi vermeyi içerir ve hedef dilde kullanılan dilsel ve kültürel öğeler arasındaki ilişkiyi anlamalarına yardımcı olur. Bu şekilde öğrenciler hedef kültürün yaşam tarzı hakkında bilgi sahibi olurlar; hedef kültürün kendi kültürüne benzer durumlara nasıl tepki verdiği gibi konuları karşılaştırma becerisi kazanırlar. İnsanların sadece hangi dili konuştukları değil, aynı zamanda nasıl hissettikleri, üzüntüleri, sevinçleri ve nasıl yaşadıkları gibi konular da önem arz etmektedir.

Dört dil becerisini geliştirmek için kullanılan yöntemlerden birisi de kökeni “yapmak” anlamına gelen bir tür yaşayarak öğrenme tekniği ve iletişim sanatı olan dramadır. Yaratıcı drama, özellikleri ve yetkinlikleri ile yabancı dil öğretiminde çok önemlidir (Dündar, 2012). Öğrencilerin dramadaki aktif rolü onların konuyu daha iyi anlamalarına ve akılda tutmalarına yardımcı olur. Bu bağlamda drama etkinliklerinin söylemin parçaları arasındaki bağlantıları artırdığı söylenebilir. İngiliz edebiyatının büyük yazarlarından William Shakespeare’in de ifade ettiği gibi “Bütün dünya bir sahnedir ve bütün erkekler ve kadınlar da sadece birer oyuncudur.” Sınıfta dilin özgürce kullanılmasında ve iletişim kurmada uygun bir ortam sağlayan drama, özellikleri ve yeterlikleri ile yabancı dil öğretiminde öne çıkmaktadır. Öğrenciye seviyesine göre bir yabancı dili deneyimleme fırsatı verir. Drama, bireyin kendisini sosyal olarak ifade etmesini sağlar (Akbulut, 2015). Öğrenciler yaparak yaşayarak ve deneyimlerini davranışa dönüştürerek etkili bir biçimde öğrenirler; anlama, açıklama ve ikna etme gibi becerilerini geliştirirler. Mesleki yabancı dil dersinin öğrencilerin meslek hayatlarıyla bir bağ kurabilmeleri için iletişim odaklı planlanması etkili olacaktır (Özer & Yılmaz, 2017). Mesleki yabancı dil, öğrencilere eğitimleri ve meslek yaşamları süresince gereksinim duydukları mesleki İngilizce

bilgisini kazandırmayı hedeflemektedir (Widodo, 2016). Öğrencilerin öğrendikleri İngilizceyi gerçek hayatta kullanabilmeleri için fırsatlar yaratarak müfredat ile gerçek yaşam arasında bir bağ kurmak da amaçlar arasına eklenebilir. “Mesleki İngilizce gibi özel amaçlı İngilizce derslerinin başlıca amacının belirli alanlardaki kişi ve topluluklarla etkili iletişim kurabilmek olduğu düşünüldüğünde bu tür fırsatları yaratmanın önemi daha da ön plana çıkmaktadır” (Baştürkmen, 2010, s. 36). Dil öğretme sürecine kültürü ve yaratıcı drama yöntemini dâhil etmek dili gerçek anlamda öğrenmeye ve anlamaya katkıda bulunur. Kültür öğelerinin ve drama yönteminin yabancı dil derslerinde kullanılmasıyla öğrenci dili sadece duymakla kalmaz, o dili konuşanları da görür ve hisseder. Böylece yabancı dil öğrenmek daha gerçekçi ve anlamlı hâle gelir. Bu araştırmanın amacı öğrencilere yabancı dili yaparak yaşayarak ve içselleştirerek öğrenebilecekleri, öğrendiklerini hayatı prova ederek, bir oyuna dönüştürerek, rol yaparak uygulayabilecekleri, deneyimleyebilecekleri öğrenme fırsatları sunup uygun koşullar ve ortamlar oluşturarak hedef dilin kültürel öğelerinin aktarımı ile drama yönteminin dil eğitimindeki yansımalarını incelemektir.

Bu araştırma aşağıdaki sorulara cevap bulacaktır:

3. Mesleki İngilizce dersinin iletişimsel yaklaşım ve dört dil becerisindeki önemi nedir?
4. Dil eğitiminde hedef dilin kültürünün katkısı var mıdır?
5. Yaratıcı drama yöntemi mesleki İngilizce dersinde hedef dilin kültürel öğelerini aktarmada etkili midir?
6. Yaratıcı drama yöntemi öğrencilerin iletişim becerilerine katkı sağlar mı?

YÖNTEM

Araştırmanın evreni 2019-2020 eğitim öğretim yılının güz döneminde mesleki İngilizce dersi öğretim programı olan bir meslek lisesinin yiyecek ve içecek hizmetleri alanındaki 15 öğrencinin katılımından oluşmaktadır. Aynı alandan başka sınıf seviyesi olmadığı için aynı sınıftan 7 öğrenci deney, 8 öğrenci kontrol grubu olarak belirlenmiştir. İşisağ ve Demirel (2010), iletişimin dil öğrenimine bağlı olduğuna ve bu bağlamda özellikle sözlü becerilerin geliştirilmesinin önemli olduğuna dikkat çekmişlerdir. Deney grubuyla dil becerilerini geliştirmek amacıyla 4 hafta süren etkinlikler yapılmıştır.

Bu araştırmanın ilk basamağında alanyazın taraması yapılmıştır. Dil eğitimi ile ilgili yöntem ve teknikler, dil kültür ilişkisi ve yaratıcı drama üzerine yazılmış kaynaklar incelenmiş ve bu bağlamda oluşturulan çerçeve doğrultusunda uygulama planı oluşturulmuştur.

Araştırma öncesi ve sonrası öğrencilere İngilizce konuşma biletlere tekniği ile konuşma sınavı yapılmıştır. Öğrencilere her birinin belirli bir konuşma süresi olan üçer bilet verilmiştir.

Tablo 1

Konuşma Sınavı Değerlendirme Kriterleri

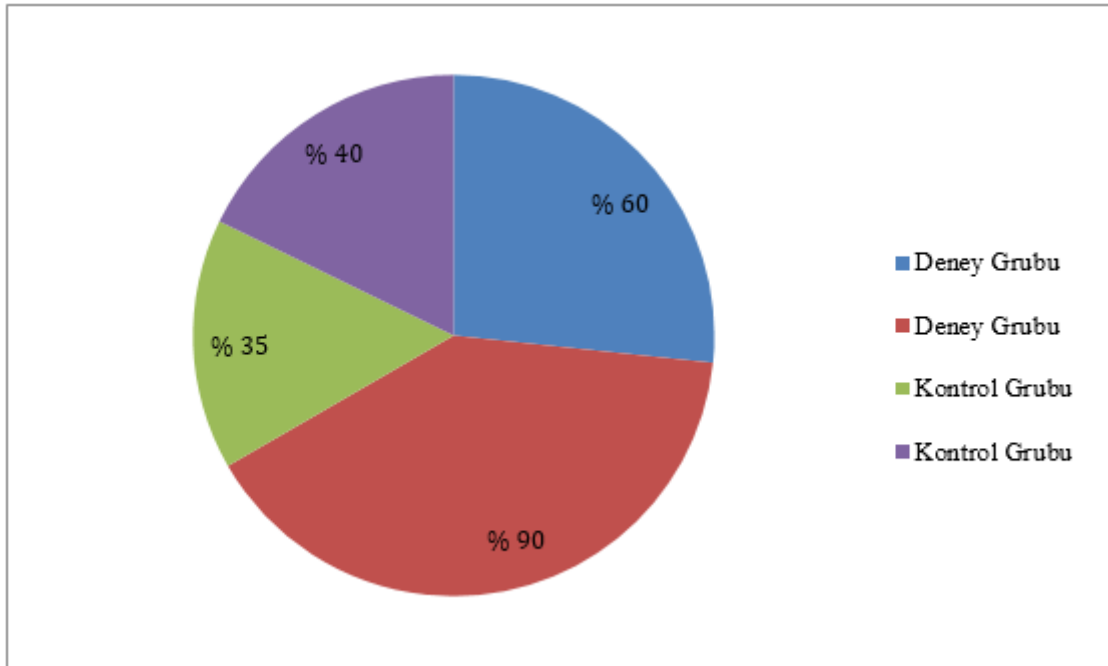
Akıcılık	Tonlama	Telaffuz	Dil Bilgisi	Kelime Seçimi
20 p	20 p	20 p	20 p	20 p

Okulun çocuk gelişimi ve eğitimi alanı öğretmen ve öğrencilerinin desteğiyle hazırlanmış olan dolgu oyuncaklar, kuklalar, şapkalar, kostümler, maskeler, öykü önlükleri ve hikâye kartları ile öğrencilere konuşma, dinleme ve yazma etkinlikleri yaptırılmıştır (Nasreddin Hoca hikâye kartları ve öykü önlükleri, peri masalları ve çizgi film karakter kostümleri ve çomak kuklaları, yiyeceklerle ilgili dolgu oyuncaklar vb.). Katılımcılar, sınıfı ve yiyecek atölyesini gerçek hayatı yansıtan bir restorana dönüştürerek restoranda müşteri karşılama, yemek siparişi alma ve İngiliz kültürü temalı drama etkinlikleri gerçekleştirmişlerdir. Süreç boyunca okuma becerisi ve çeviri etkinliklerinde değerler eğitimi kazanımları da göz önünde bulundurularak Nasreddin Hoca, Keloğlan ve Mevlânâ gibi ilham veren figürlerin yiyecek temalı metinleri kullanılmıştır. İçlerinde farklı motifler barındıran masallar ve halk hikâyeleri kültürle iç içe olma özelliği taşırlar (Sakaoğlu, 2016). Anadolu masallarındaki yiyecek motifleri (elma, bulgur pilavı vb.) tartışılmıştır. Ayrıca peri masallarındaki yedi sihirli yiyecek (elma, balkabağı, marul vb.) ve çizgi film karakterleri ile bütünleşen yiyecekler üzerine beyin fırtınası ve kelime çalışması yapılmıştır. Öğrenciler yemek tarifleri ve menüleri yazıp alanlarıyla ilgili dramalar ve kısa filmler üretmişlerdir. Pastacılık ve mutfak dalı ile ilgili yeni kelimelerle hedef dilin kültürel öğelerini öğrenmişlerdir. İngilizlerin yaşam tarzını, kültürünü, geleneklerini, sofrada adabını, Türkiye’de ve dünyada yapılan yiyecek festivallerini genel kültür bilgisi olarak öğrenmişlerdir.

Verilerin analiz edilmesinde nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma desenli araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma yöntem çalışmaları bir veya daha fazla çalışmada nicel ve nitel verileri toplamayı, analiz edip yorumlamayı kapsamaktadır (Leech & Onwuegbuzie, 2009). Amaç basit bir karşılaştırma yapmak olduğundan, veriler test ortalamaları kullanılarak analiz edilmiştir. Her öğrencinin ön test ve son test puanları hesaplanmıştır. Veriler görüşme formları, günlükler, konuşma sınavı, dört dil becerisini içeren uygulama sınavı ve araştırma notları gibi araçlarla toplanmıştır.

Şekil 1

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Sonuç Grafiği



Toplanan veriler ışığında Şekil 1’de gösterildiği üzere ön test ve son test puanları arasında önemli bir farklılıkla karşılaşılmıştır. Deney grubunun ön test ortalaması %60, son test ortalaması %90 iken kontrol grubunun ön test ortalaması % 35 ve son test ortalaması %40 olarak belirlenmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Kültürel öğeler ve drama yöntemi uygulamasının dil eğitimi yolculuğunda yansımalarının incelendiği araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde uygulamanın etkili olduğu söylenebilir. Araştırma sonucunda öğrencilerin motivasyonları, öz güvenleri, akademik başarıları, kelime dağarcıkları, yaratıcı düşünme becerileri ve İngilizce dersine ilgileri artmış; derse karşı ön yargıları ve utangaçlıkları azalmıştır. Öğrenciler drama yöntemi aracılığıyla birbirleriyle etkileşim içinde olduklarından birlikte çalışmayı ve belirli konularda kendi fikirlerini sunmayı alışkanlık edinmişlerdir. İleride karşılaşma olasılığı yüksek durumlar için prova yapmışlardır. Öğrendikleri dilin yapısal ve kültürel farklılıklarını keşfetmişlerdir. Grup çalışmaları sayesinde iş birliği, sorumluluk, dayanışma, yardımseverlik, sabır ve saygı gibi değerler artmıştır. Araştırma öğrencilerin dört dil becerisini geliştirdiği bulgusunu destekler niteliktedir. Etkili bir iletişim için dil öğrenme sürecinin tamamına kültür dâhil edilmelidir. Hiç şüphesiz bir yabancı dili öğretmek, bir dereceye kadar yabancı bir kültürü öğretmek gibidir. Dil öğrenmenin amacı yalnızca dilsel kalıpların veya kelimelerin ezberlenmesi değildir. Öğrenilen bilgileri ezberlemek yerine kullanmaya ve uygulamaya odaklanmak, o dili deneyimlemek ve dil ile bütünleşmek etkili olacaktır. İngilizceyi, yapmayı sevdiğiniz aktivitelerle birleştirerek hem eğlenip hem de öğrenmeniz mümkündür. Daha iyi bir gelecek için küresel rekabete açık hazır bireyler yetiştirmenin gerekliliği sıklıkla dile getirildiğinden yabancı dil eğitimi hayatımızın önemli bir parçası olmalı, uygun koşullarda uygun malzeme desteği ile erken yaşta öğretilmeye başlanmalıdır. Başarı ancak bu şekilde ortaya çıkacaktır. Dil öğrenenlere dili yaşayarak ve içselleştirerek öğrenmelerine fırsat vermeliyiz. Sınıf etkinlikleri gerçek hayatla iç içe olmalıdır. Dersten beklentilerini belirlemek için öğrencilerin sene başında İngilizce dersi tutum ölçeğine tabi tutulmaları faydalı olacaktır. Yabancı dil öğrenmeyi bir gelişim süreci olarak görmedikçe yabancı dil konuşamama ikilemi devam edecektir. Öte yandan yaratıcı drama yöntemi dört dil becerisini geliştirmek için kullanılabilir. Her sınıf seviyesinde yıllık ders planlarına dâhil edilirse verimlilik artabilir ancak yaratıcı drama etkinlikleri dört beceri için istendiğinde zamanın yeterli olmadığı açıktır. Bu tür çalışmaların sürekli olması, daha uzun bir süreye yayılması ve iyi bir şekilde planlanması daha faydalı olacaktır. Ayrıca drama yönteminin etkin bir biçimde uygulanabilmesi için gereken güvenli ve uygun bir sınıf ortamının hazırlanmasında okul idaresi ile iş birliğine gidilebilir. Drama, eğitim alanında, tüm alanlarda kullanılabilecek bir yöntem iken kültürel öğeler de sadece dil öğreniminde değil kişinin kişisel gelişiminde, tüm disiplinlerde eğitim öğretim faaliyetlerinin bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. O yüzden bu eylem araştırmasının uygulanabilirlik alanı çok geniştir. Son olarak ikinci bir dil öğrenmek için öncelikle ana dili ve kültür çok iyi bilinmelidir. Çünkü ana dilini unutanlar hangi millettten olduklarını da unutmuşlardır. “Türkçemiz ses bayrağımızdır” (Dağlarca, 1999).

KAYNAKÇA

- Akbulut, H., & Vural, R. A. (2015). Drama in education as one of the opportunities of cross-cultural pedagogy. *International Journal of Drama in Education*, 8, 1-19.
- Baştürkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. Springer.
- Brooks, N. (1986). Culture in the classroom. In J. M. Valdes (Ed.), *Culture bund* (pp. 123-129). Cambridge University Press.
- Çiftçi, M., Batur, Z., & Keklik S. (2013). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür*. Grafiker Yayınları.
- Dağlarca, F. H. (1999). *Türkçem benim ses bayrağım. Türk dil kurumu koçaklaması. Takma yaşamalar çağı. Sivaslı karınca. Kutluk'un evindeki konuşma*. Doğan Kitap.
- Dündar, S. (2013). Nine drama activities for foreign language classrooms: benefits and challenges. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1424-1431.

- Grove, C. (1982). Improving intercultural learning through the orientation of sojourners. *The International Schools Journal*, 13, 3-19.
- İşisağ, K. U., & Demirel, Ö. (2010). Diller için Avrupa ortak başvuru metninin konuşma becerisinin gelişiminde kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156).
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity*, 43(2), 265-275.
- Lewes, G. H. (1879). *Study of psychology*. Trubnet & Co. Ludgate Hill Company.
- Melanhoğlu, D. (2013). *Kültürlerarası iletişim odaklı yaklaşım: Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı*. Grafiker Yayınları.
- Özdemir, E. A. (2006). Türkiye’de İngilizce öğreniminin yaygınlaşmasının nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 28-35.
- Özer, S., & Yılmaz, E. (2017). Mesleki yabancı dil (İngilizce) dersine yönelik nitel bir araştırma. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 339-352.
- Sakaoğlu, S. (2016). *Masal araştırmaları*. Akçağ Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *Yiyecek içecek hizmetleri mesleki yabancı dil 2 (İngilizce)*. Anadolu Okul Yayınları.
- Widodo, H. P. (2016). Teaching English for Specific Purposes (ESP): English for vocational purposes (EVP). *English Language Teaching Today*, 5, 277-291.

EK 1

ARAŞTIRMADA KULLANILAN MATERYALLER







YABANCI DİL ÖĞRETİMİ SÜREÇLERİNDE AVRUPA BİRLİĞİ TARAFINDAN DESTEKLENEN ERASMUS+ PROJELERİ SANAL HAREKETLİLİKLERİNİN KULLANILMASI

Hatice ASLAN-Dilek ŞAHİN

Salihli 50. Yıl Ortaokulu

aslanhaticeaslan@gmail.com

dlkmrt@hotmail.com

Uygulamanın Künyesi	
Sınıf Seviyesi	5
Yaş Grubu	11
D-AOBM Seviyesi	A1
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar	E5.1.L1. Students will be able to understand simple personal . E5.1.S1. Students will be able to introduce themselves and meet other people. E5.1.S2. Students will be able to exchange simple personal .

ÖZET

Çoğu ulusötesi hareketlilik olarak gerçekleştirilen Erasmus+ projelerinde, COVID-19 salgın tedbirleri nedeniyle hareketlilikler çevrim içi ortamda sanal olarak yapılmıştır. Salihli 50. Yıl Ortaokulunun HERITAGE OF US projesi kapsamında, son hareketlilik olan Polonya hareketliliği, 7-11 Haziran 2021’de, sanal ortamda beş gün boyunca beş ortak ülke okulundan öğrenci ve öğretmenlerin katılımı ile eş zamanlı ve etkileşimli olarak gerçekleştirilmiştir. Bu hareketliliğe 50. Yıl Ortaokulundan 96 öğrenci ve 34 öğretmen katılmıştır. Bu çalışmada sanal hareketliliklerin öğrencilerin dil farkındalığına ve dil gelişimine etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Araştırma amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örneklemesine göre gönüllülük esasına dayanarak belirlenen 34 öğrenci ile nitel araştırma desenlerinden durum çalışması bağlamında gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu tekniği kullanılmış ve elde edilen veriler içerik analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, sanal hareketliliklerin öğrenciler üzerinde genel anlamda olumlu bir etki yarattığı, ayrıca öğrencilerin yabancı dil öğrenme tutumlarını pozitif yönde geliştirdiği ortaya konulmuştur.

Anahtar kelimeler: Erasmus+, sanal hareketlilik, dil edinimi, yabancı dil öğretimi, konuşma becerisi.

GİRİŞ

Erasmus+ programı AB’nin eğitim, gençlik ve spor alanlarındaki hibe programıdır. Yurt dışında eğitim, öğretim, staj, profesyonel gelişim, yaygın öğrenme temelli gençlik aktiviteleri ile kurumlar arasındaki iş birliklerini desteklemektedir. Erasmus öğrenci öğrenim hareketliliği alanında yapılan farklı araştırmalarda da programın yabancı dil öğrenme, yurt dışında eğitim görme, ön yargılarla mücadele etme ve farklı kültürlerle saygı gösterme gibi konularda bireylere fırsatlar sunduğu belirlenmiştir (Avrupa Komisyonu, 2009).

Millî Eğitim Bakanlığı İngilizce Öğretim Programına (2018) göre; “5. Sınıf Öğretim Programı’nın temel amacı öğrencilerin hedef dili öğrenmeye olan ilgilerini artırmak ve bu dili gerçek yaşamda kullanabilmelerini sağlamaktır.” Ayrıca program rehberinde “İletişimsel yaklaşım, hedef dilin yalnızca bir iletişim aracı olarak kullanılmasını gerektirmez; çalışmanın amacı, ancak başkalarıyla etkileşim kurmanın bir yolu olarak; mutlaka gramer yapıları üzerinde değildir ve dilsel işlevler, ancak dilin etkileşimli bir bağlamda özgün kullanımı üzerine gerçek anlam kazanabilir.” denilmektedir. Bu nedenle, yabancı dil öğretiminde sınıf ortamında gerçek yaşantı örneklemeleri kullanmak işlevselliği ve kalıcılığı artırmaktadır. Erasmus+ programları, başta eğitim kurumları olmak üzere, iş birliğini, kaliteyi, kapsayıcılığı, eşitliği, mükemmelliği ve yaratıcılığı geliştirmeyi amaçlayan ulus ötesi ortaklık ve iş birliği projeleridir. Bu projeler sayesinde, öğrencilerimizin program hedeflerine ulaşırken dili bir araç olarak kullanmaları gerçek yaşantılar yoluyla dil gelişimini destekleyici fırsatlar sunmaktadır. Karacan (2014) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin, Erasmus+ proje etkinliklerinin öğrencileri olumlu etkilediği; yabancı öğrencilerle kolay etkileşim kurabildiklerini belirtilmiştir. Erasmus+ projelerinde çoğu hareketlilik ulusötesi gerçekleştirilir. Ancak COVID-19 salgın tedbirleri kapsamında, hareketlilikler sanal olarak gerçekleştirilmiş, sınıf ortamında proje hedefleri yerine getirilirken sanal bağlantılar yoluyla eş zamanlı ve etkileşimli olarak yürütülmüştür. Bu çalışmada, yürütülen sanal hareketliliklerin sınıf ortamındaki etkilerini araştırmak, öğrencilerin etkinliklerde dil kullanımı ile ilgili görüşlerini almak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

50. Yıl Ortaokulunun koordinatörlüğünü yapmış olduğu, Türkiye Ulusal Ajansı tarafından desteklenen HERITAGE OF US projesi kapsamında, proje planı dâhilinde gerçekleşmesi gereken beş hareketlilikten sonuncusu olan Polonya hareketliliği, COVID-19 nedeni ile yüz yüze gerçekleştirilememiş olup 7-11 Haziran 2021 arasında sanal ortamda beş gün boyunca devam eden çevrim içi etkinlikler ile ortak ülke okullarında eş zamanlı ve etkileşimli olarak gerçekleştirilmiştir. Etkinlik, Polonya’daki ortak okulumuz Szkoła Podstawowa tarafından organize edilmiştir. 50. Yıl Ortaokulu olarak 34 öğretmen 96 öğrencinin katıldığı sanal hareketliliğe diğer 4 ortağın aktif katılımı ile yaklaşık 100 öğretmen ve 300 öğrenci katılmıştır. Uygulama 5 gün üçer saatlik iki oturum hâlinde günlük 6 saat toplam 30 saat sürmüştür.

Araştırmanın çalışma grubunu 34 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nicel ile nitel araştırma desenlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örneklemesine göre seçilmiştir. Etkinliğe katılan öğrencilerden 2020-2021 eğitim öğretim yılında 5. sınıfa devam eden 34 gönüllü öğrenci ile görüşülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu tekniği kullanılmıştır. Formda sorular iki yabancı dil öğretmeni tarafından hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları eğitim bilimleri uzmanı tarafından incelenmiş ve son hâli verilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Belirlenen kodlarla temalar oluşturulmuştur ve bu kod ve temalar iki araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından kararlaştırılmıştır.

BULGULAR

Tablo 1

Tema 1: Sanal Hareketliliğin Yabancı Dil Öğrenme Süreçlerine Olumlu Etkisi

Kodlar	Frekans	Alıntı
İngilizce Öğrenmeye/Konuşmaya Yönelik Motivasyon Artışı	29	Ö26: “Bu etkinlik İngilizce öğrenme motivasyonumu arttırdı.”
Etkinlikleri Yaparken Heyecanlanma	15	Ö10: “Bu etkinlik motivasyonumu arttırdı, dilimi geliştirmemde ve heyecanımı atmamda çok yardımcı oldu.”
Etkinliklerin Eğlenceli ve Keyifli Olduğu	20	Ö34: “Derslerde de böyle etkinlikler olmasını isterim. Çünkü eğlenceli olarak İngilizce öğrenmek daha kolay ve zevkliydi.”
Deneyim, Konuşma Fırsatı, Endişeyi Aşma	4	Ö18: “İngilizceyi konuşurken endişelenirdim ama orda sanki İngilizce anadilim gibi konuştum yani rahattım.”
Dil Gelişimine Etkisi, Etkin ve Akıcı Konuşma / Anlama / Dinleme	23	Ö19: “Bu etkinlik beni az da olsa konuşma yönünden, dinleme ve anlama yönünden iyi etkiledi. Onlarla konuşurken hem heyecanlıydim hem de sevinçliydim. Çünkü o gün ilk defa yabancı bir ülkeden birisi ile böyle yakından konuşmuştuk.”
Yabancı Dil Öğrenmeye Karşı İlgi ve Sevgi Artışı	6	Ö20: “Bu etkinlikten sonra bende daha fazla İngilizce öğrenme isteği oluştu. Sınavlarım günden güne iyiye gitti.”

Öğrencilerin büyük kısmı İngilizce öğrenme motivasyonlarının arttığını belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların yarıdan fazlası dinleme, konuşma ve anlama yönünden etkilendiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 2*Tema 2: Sanal Hareketliliğin Öğrencilerin Sosyal Gelişimlerine Olumlu Etkisi*

Kodlar	Frekans	Alıntı
Farklı Kültürler Tanıma	18	Ö 27: “Farklı kültürleri daha nitelikli insan olmamızı sağlar ve nitelikli insan olma hayatımız için çok önemlidir. Kendimi geliştirdiğim için çok mutluyum.”
Sosyallik	6	Ö30: “Bu etkinlikler sosyalleşmemi sağladı ve kendimi ifade etmiş oldum”
Öz güven/Rahatlık	2	Ö16: “Önceden Yabancı Dil konuşurken rahat hissetmez, gergin davranırdım. Ama bu süreçte bunu aştığımı düşünüyorum.”
Mutluluk/Sevinç/Kendini İyi Hissetmek	15	Ö28: “Bu etkinlikten sonra İngilizceye olan merakım arttı ve daha fazla bu tür etkinlik olmasını isterim. Çünkü diğer ülkelerden insanlarla konuşmak kendimi iyi hissettiriyor.”
Öğrencilerin Tekrar Sanal Hareketliliklere Katılmaya İstekli Olmaları	34	Ö12: “Onlarla konuşurken, önce çok heyecanlandım ama sonra rahatladım. Yine katılmak isterim.”

Tüm katılımcılar konuşma esnasında heyecanlandıkları ama daha sonra rahatladıklarını bildirmişlerdir. Katılımcıların yine büyük çoğunluğu kendilerini geliştirdikleri için çok mutlu olduklarını bildirerek farklı kültürleri tanımanın ve nitelikli insan olmanın önemini fark ettiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 3*Tema 3: Sanal Hareketliliğin Yabancı Dil Öğrenme Süreçlerine Olumsuz Etkisi*

Kodlar	Frekans	Alıntı
Korku/Endişe/Kaygı/Stres	5	Ö5: “İngilizce konuşurken yanlış söylemekten korktum ve endişelendim.”

Katılımcıların çok az bir kısmı konuşma esnasında tedirgin olduklarını ve hata yapmaktan endişelendiklerini dile getirmişlerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Uygulama sonunda çalışmanın amaçları doğrultusunda, veri analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Etkinliğe katılan 5. sınıf öğrencileri arasından gönüllülük esası ile 34 öğrenci ile görüşülmüş, toplanan formların tamamı üzerinden analiz gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler üç tema ve toplam 12 kod olarak analiz edilmiştir.

Temalar:

Tema 1: Sanal Hareketliliğin Yabancı Dil Öğrenme Süreçlerine Olumlu Etkisi (f29),

Tema 2: Sanal Hareketliliğin Öğrencilerin Sosyal Gelişimlerine Olumlu Etkisi (f34),

Tema 3: Sanal Hareketliliğin Yabancı Dil Öğrenme Süreçlerine Olumsuz Etkisi (f5).

Veri analizi sonucunda, Başaran vd. (2021) tarafından yapılan bir araştırmaya benzer olarak kültürler arası etkileşimi sağlayan Erasmus+ projelerinin öğrencilerin dil becerilerini geliştirdiği, öz güvenlerini artırdığı ve eğitimde motive oldukları gözlenmiştir. Öğrenciler gerçek yaşam içerisinde İngilizce konuşma şansı elde etmişlerdir. Ayrıca sunum görevleriyle topluluk önünde İngilizce konuşma ön yargılarını aşabilmiş, kültür sunumu yapma imkânı bulmuşlardır. Müze eğitimiyle dinleme ve anlama becerileri gelişmesi adına birbirleriyle bire bir diyalog kurabilmişlerdir. Ulusötesi hareketliliklere daha az sayıda öğrenci katılırken sanal hareketlilikler ile daha fazla öğrenci etkinliklere katılma şansı elde etmiştir. Ayrıca dezavantajlı öğrencilerin de etkinliklere katılımı sağlanmıştır. Sanal hareketlilik okulda genel anlamda olumlu etki yaratmıştır. Bu bağlamda, yabancı dil becerilerini artırmak amacıyla okullarda daha fazla Erasmus+ projelerine ve sanal hareketliliklere olanak sağlanması önemlidir. Bu araştırma, öncelikli olarak Erasmus+ projeleri sanal hareketliliklerinin yabancı dil bağlamında projeye dâhil olan öğrencilere etkisi hakkındaki düşünceler üzerine yoğunlaşmıştır. Etkinliklere katılan öğrencilerin süreçten mutlu oldukları, dil edinimi için farkındalıklarının arttığı gözlemlenmiştir.

Karacan tarafından 2014 yılında yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin çoğunun dil konusunda zorluk yaşamadıkları, dört temel dil becerileri olan konuşma, dinlediğini anlama, yazma ve okuma alanlarında gelişme kaydettikleri belirtilmiştir. Ayrıca araştırma sonucuna göre program sonucunda bütün öğrencilerde bir öz güven artışı olduğu belirtilmiştir.

Karacan tarafından yapılan bu çalışmada, kültürel boyuta ilişkin olarak öğrencilerin, okulda gerçekleştirilen ülkeye özgü sosyal etkinliklere çok iyi düzeyde katıldıklarını; medya programlarının (radyo, televizyon vb.) öğrencileri çok olumlu etkilediği gidilen ülkelerde yaşayan vatandaşlar ile arkadaşlık kurmakta zorluk çekmediklerini ve gidilen ülkelerin kültürlerini yansıtan basılı yayınların (kitap, dergi, gazete vb.) öğrenciler üzerinde çok olumlu etki bıraktığı belirtilmiştir. Bu minvalde yapılan birçok tez ve makalelerde dil, eğitim ve kültürel konularında aynı sonuçlara ulaşılmıştır. Paralel olarak bu çalışmada da benzer etkiler gözlemlenmiştir. Sanal hareketliliklere, öğrencilerin yurt dışına seyahat ettiği hareketliliklerden daha fazla sayıda öğrenci dâhil edilebildiği için tüm proje süreçlerinde daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

“Virtual mobility” yani sanal hareketlilik genel anlamda öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yaratmıştır. Bu nedenle Erasmus+ projelerine ve bu projelerde daha fazla öğrencinin katılacağı sanal hareketliliklere olanak verilmesi yabancı dil derslerinde verimi artırabilir.

KAYNAKÇA

- Başaran, M., Kumru, S., Acar, D., Kayıklık, F., ve Vural, Ö. F. (2021). AR-GE çalışmalarının okullar üzerine etkisinin Erasmus+ projeleri bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(3), 183-201.
- Karacan, H. (2014). Öğrenci değişim programlarının dil öğrenen öğrenciler üzerindeki kültürel ve dilsel hizmetlerinin değerlendirilmesi: Erasmus ve Rus dil ve edebiyatı bölümü örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 395-418.
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2018). *İngilizce Dersi Öğretim Programı*. MEB.

EK 1

GÖRÜŞME FORMU

Sayın Katılımcı,

50. Yıl Ortaokulu'nun koordinatörlüğünü yapmış olduğu, Türkiye Ulusal Ajansı tarafından desteklenen ve Ağustos 2022'de final raporu sunulan, HERITAGE OF US projesi kapsamında proje planı dahilinde gerçekleşmesi gereken 5 hareketlilikten sonuncusu olan Polonya hareketliliği, COVID19 nedeni ile yüz yüze gerçekleştirilememiş olup, 7-11 Haziran 2021'de, sanal ortamda 5 gün boyunca devam eden çevrim içi etkinlikler ile ortak ülke okullarında eş zamanlı ve etkileşimli olarak gerçekleştirilmiştir. Katılım sağladığınız sanal hareketliliğin sınıf ortamındaki yabancı dil kullanımı ile ilgili etkilerini araştırmak amacıyla, bu form, sizlerin görüşlerini almak amacıyla düzenlenmiştir. Formda 3 soru bulunmaktadır ve soruları açıklamalarla cevaplamanız beklenmektedir. Kişisel bilgileriniz istenmemektedir. Bu formda yer alan sorulara vereceğiniz cevaplar araştırmanın başarıya ulaşması için çok önemlidir. Katılarınız için teşekkür ederiz.

Hatice ASLAN & Dilek ŞAHİN

Araştırma Soruları

1. Erasmus+ Projeleri kapsamında 7-11 Haziran 2021'de yapılan Virtual Mobility etkinliğine katıldınız mı?
.....
.....
2. Bu etkinlik size neler kazandırdı? (İngilizce konuşma yönünden, İngilizce dinleme ve anlama yönünden, farklı kültürleri tanıma yönünden...) İngilizce dinlerken veya konuşurken neler hissettiniz? (korku, kaygı, heyecan, sevinç...) Neden?
.....
.....
3. Bu etkinlik ile İngilizce öğrenme motivasyonunuz arttı mı? Derslerde daha fazla bu tür etkinlikler olmasını ister misiniz? Neden?
.....
.....

WEB 2.0 ARAÇLARI YOLUYLA KELİME ÖĞRETİMİ

Havva KARAYÜREK

Zara Mehmet Habib Soluk Fen Lisesi

havva.kryrk.123@gmail.com

Sınıf Seviyesi	10
Yaş Grubu	15-16
D-AOBM Seviyesi	A2
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar	E10.1.S1. Students will be able to exchange personal . E10.2.S1. Students will be able to talk about their own plans for the future. E10.3.S3. Students will be able to talk about a historical legendary figure.

ÖZET

Bu çalışma Web 2.0 araçlarının 10. sınıf öğrencilerinin kelime öğrenmelerinde önemli bir etkisinin olup olmadığını araştırmayı amaçlamaktadır. Çalışma nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırma desenine sahiptir. Nicel veri ön test ve son test yoluyla nitel veri ise anket formları aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmanın örneklemini Kaşgarlı Mahmud Anadolu Lisesi, Hasan Coşkun Anadolu Lisesi, İMKB Ceyhan Anadolu Lisesi, Şükrü Şankaya Anadolu Lisesi, Mudanya Anadolu İmam Hatip Lisesi, Muğla Menteşe Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Çanakkale İbrahim Bodur Anadolu Lisesi, Mehmet Habib Soluk Fen Lisesi, İnegöl Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi okullarında öğrenim görmekte olan 10. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma 2020-2021 eğitim öğretim yılının güz döneminde e-Twinning platformunda uygulanmış, toplamda beş ay sürmüştür. Web 2.0 araçlarının kelime öğretiminde etkili olup olmadıklarını belirlemek amacıyla ön test, son test ve anket formlarının sonuçları analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda kullanılan uygulamaların (Quizlet-Kahoot-Wordwall) 10. sınıf öğrencilerinin kelime öğrenimlerinde etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Kelime öğrenimi, Web 2.0 araçları, oyunlaştırma.

GİRİŞ

Dil eğitiminin temel alanlarından birini oluşturan kelime öğrenimi oldukça önemlidir. Kelime dağarcığının geliştirilmesi diğer dört becerinin de geliştirilmesi için ön koşul olarak kabul edilmektedir (Toy, 2019). Kelime yeterliği, öğrencilere fikirlerini ifade etmeleri için yollar sunar ve onları bir dilde daha iyi iletişimciler yapar. Bununla birlikte yetkin hâle gelmek ve iyi bir iletişim kurmak için öğrencilerin iyi bir kelime birikimine sahip olmaları gerekir (Oljira, 2017).

Öğrencilerin kelime yeterliklerini artırmak amacıyla kelime öğretimi pek çok şekilde yapılabilir. Ancak kelime öğretimi Türkiye’de kelime listeleri üzerinden ele alınmaktadır. Öğrencilerin bu listeleri defterlerine kopyalamaları beklenir. Bununla birlikte kelime öğretimi bir bağlamdan yoksun olduğunda, ezberleme listesinden başka bir şey değildir (Anadol, 2015). Bu yöntemler dijital yerliler olarak isimlendirilen 21. yüzyılın öğrenenleri için etkili değildir. Böylesi bir dijital dünyada öğretmenlerin tekdüzeliği ve öğrenme yöntemlerine ilişkin varsayımları geçerli olmayacaktır

(Prensky, 2001). Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerin öğrenme stillerine göre teknolojiyi derslerine uyarlamaya başlamışlardır. Bu süreçte öğretmen-öğrenci veya öğrenci-öğrenci arasında iki yönlü etkileşim sunan Web 2.0 araçlarından yararlanılmıştır. Bu araçlar aynı zamanda doğal ve zengin öğrenme ortamları oluşturmakta, iş birliğini ve özerkliği artırmaktadır (Aşıksoy, 2018). Daha fazla duyu organı öğrenme süreçlerine katıldığı için öğrenmenin kalıcılığına katkıda bulunur (Prensky, 2009). Öğrencilerin de içerik oluşturmaya katkıda bulunarak onların öz güvenlerinin artmasına yardımcı olur (Conole & Alevizou, 2010).

Özellikle uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin çevrim içi derslerine Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi (CALL) uygulaması hayati bir önem kazanmıştır. Bu nedenle öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde, “dijital yerlilerin” (Prensky, 2001) dikkatini derslere çekmek için teknolojinin faydalarından yararlanmaya ve Web 2.0 araçları hakkında daha fazla şey öğrenmeye başladı. Sarı ve Nayır (2020) COVID-19 sürecinin zorunlu olarak öğrenci ve öğretmenlerin teknoloji becerilerini artırdığını, öğretmenlerin dijital cihazları eğitime entegre etmek için gerekli teknik ve pedagojik becerilerini geliştirdiğini, yeni çevrim içi öğrenme platformlarının oluşmasına sebep olduğunu ifade etmiştir. Alquahani (2015) ve Al Mubarak (2017), hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından kullanılabilir çeşitli kelime öğrenme stratejileri olduğunu belirtmektedir. Eğitim amaçlı kullanılan bir dizi uygulama mevcuttur. Kahoot bu uygulamalardan biridir. Kahoot aracılığıyla öğretmenler çevrim içi kısa sınavlar oluşturabilir ve öğrenciler bu sınavlara akıllı telefonlardan, tabletlerinden veya bilgisayarlarından erişebilir (Dellos, 2015; The Kahoot! Guide, 2016). Öğretmenler, öğrencileri öğrenmenin merkezine yerleştirerek öğrencilerinin kelime bilgisini artırabilir (Çakır, 2019). Quizlet, son zamanlarda sınıflarda kullanılan başka bir eğitim Web 2.0 aracıdır. Quizlet, eşitli oyun modlarıyla öğrencilere hem sınıf içi hem de sınıf dışı öğrenme olanağı sağlar.

Alanyazında Web 2.0 araçlarının kelime öğretimi üzerindeki etkinliğini kanıtlayan çalışmalar bulunmaktadır (Wichadee and Pattanapichet, 2018; Sanosi, 2018; Montana Villalba, 2019; Çınar, 2019; Açıkgoz, 2019; Emecen, 2019). Daha önceki çalışmalarla ilgili olarak bu çalışmanın amacı, uzaktan eğitimde 10. sınıf İngilizce dersinde Web 2.0 araçlarının kullanımının öğrencilere kelime öğretiminde etkili olup olmadığına karar vermek, Web 2.0 araçlarına ilişkin görüşlerini toplamak ve kelime öğretimi açısından deneyimlerinden çıkarımlarda bulunmaktır. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Uzaktan eğitimde Web 2.0 araçları kelime öğretiminde etkili midir?
2. Uzaktan eğitimde Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Uzaktan eğitim 10. sınıf İngilizce dersi kelime öğretiminde Web 2.0 araçları kullanımının öğrencilerin kelime öğrenme süreçlerine ve İngilizce dersine tutumlarına etkisinin araştırıldığı bu çalışma, nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırma desenine sahiptir. Nicel veri her ay sonunda hazırlanan kelime testi yoluyla toplanmıştır. 10. sınıf İngilizce dersi kitabının “Count Me In” ilk üç ünitesinden kelimeler seçilmiş ve bu kelimeler çeldiricilerle kelime testi sorularına dâhil edilmiştir. Kelime testi “Socrative” üzerinden hazırlanmıştır. Quizlet, Kahoot ve Wordwall kelime setleri öğrenciler tarafından çalışıldıktan sonra Zoom üzerinden bir çevrim içi ders saatinde (40 dakika) 60 öğrenciden soruları yanıtlaması istenmiştir. Nitel veri ise öğrencilerin Web 2.0 araçlarının sınıfta kullanılmasına ilişkin görüşlerinin alındığı anket çalışmaları aracılığıyla toplanmıştır. Bu anket çalışması yedi açık uçlu sorudan oluşmakta ve bu formlar aracılığıyla öğrenciler görüşlerini belirtme fırsatı bulmaktadır. Bu anketler Google Formlar aracılığıyla hazırlanmıştır. Öğrencilerin cevapları toplandıktan sonra çalışmada görev alan öğretmenler tarafından üç ayrı grup altında etkinliği, kullanım kolaylığı ve sunduğu deneyim başlıkları altında yorumlanmıştır.

Süreç boyunca sorumlu öğretmenler uygulamaların nasıl kullanılacağı hakkında öğrencilere rehberlik etmişlerdir. Öğrenci ekipleri tarafından iş birliği yapılarak hazırlanan kelime setleri kontrol edildikten sonra oluşturulan bağlantı linkleri ile okullarda öğrenim görmekte olan diğer 10. sınıf öğrencileri ile paylaşılmıştır ve ünite kelimelerinin bütün 10. sınıf öğrencileri tarafından çalışılması sağlanmıştır.

Her çalışma ayının başında öğrenci takımlarına kelime setlerini oluştururken kullanacakları Web 2.0 aracı (Quizlet, Kahoot, Wordwall) tanıtılmıştır. Öğrencilerin kelime öğrenme süreçlerini değerlendirmek için her ay sonunda Socrative değerlendirme sınavı uygulanmıştır. Öğrencilerin çalıştıkları kelimeleri bağlam içinde kullanımlarını sağlamak amacıyla kelimelerin 10. sınıf ders kitabında yer aldığı bağlamda Renderforest uygulamasında videolar hazırlanmış ve Bookcreator aracı ile e-kitap hâline getirilmiştir. Ayrıca çalışma süresince öğrenilen tüm kelimeleri içeren bir sözlük Genially uygulaması ile hazırlanmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, uzaktan eğitim 10. sınıf İngilizce dersinde kelime öğretiminde Web 2.0 araçları kullanımının önemli bir etkisinin olup olmadığını bulmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak Web 2.0 araçlarının 10. sınıf İngilizce dersinde kelime öğretiminde öğrenci başarısını artırmada önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Öğrenciler Web 2.0 araçlarını kullanarak dijital içerik oluşturma konusunda deneyim sahibi olurken aynı zamanda kendi öğrenme süreçlerinde teknoloji kullanımı hakkında daha fazla bilgi sahibi olmuşlardır. Çalışma süresince hazırladıkları avatar, afiş, videolar ile dijital becerilerini geliştirme fırsatı bulmuşlardır. Kahoot uygulamasında kelimelerin eş anlamları ve tanımlamalarını içeren setler oluşturulmuştur. Ayrıca boşluk doldurma etkinliği de kullanılmıştır. Sözcüklerin tamamı ders kitabı içeriği ile uyumludur. Aynı şekilde Quizlet ve Wordwall set içerikleri de kelime tanımları ve eş anlam çalışmalarını içermektedir.

Nitel veri toplamak için sorumlu öğretmenler tarafından hazırlanıp öğrencilerin Web 2.0 araçları hakkındaki görüşlerini almak amacıyla uygulanmış anket sonuçlarına göre öğrencilerin Quizlet, Kahoot ve Wordwall uygulamalarını kullanmayı gerçekten sevdiklerini, arkadaşlarına kullanmayı tavsiye ettiklerini ve ders dışında kelimeleri tekrar etmek için kullandıklarını belirtmişlerdir. Quizlet uygulamasının bilgilendirici ve eğlenceli aynı zamanda uygulama içerisinde sunulan farklı oyun modlarının kelime öğrenimi üzerinde olumlu bir etki oluşturduğunu vurgulamışlardır. Kahoot uygulamasının sınıfta oluşturduğu rekabet ortamı sayesinde eğlenerek öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Yabancı dilde kelime öğretimi söz konusu olduğunda birçok araştırmacının Web 2.0 araçlarının bu alanda etkinliği bu çalışmanın sonuçları ile benzer çizgidedir. Mevcut çalışma doğrultusunda Dizon (2016, s.52) yaptığı çalışmada Quizlet'in hem sınıf içinde hem de sınıf dışında kelime tekrarı için etkili bir Web 2.0 aracı olduğu konusunda görüşlerini belirtmiştir. Benzer şekilde Çınar (2019), Quizlet uygulamasının öğrencilerin kelime öğrenimini kolaylaştırdığını ve öz güveni artırdığını dile getirmiştir. Bir çalışmada Emecen (2019) öğrencilerin geleneksel kelime öğretim teknikleri yerine Kahoot uygulamasını motivasyonlarını artırdığı ve kelime dağarcıklarını geliştirdiği için tercih ettiklerini belirtmiştir. Önceki çalışmalarla paralel olarak bu çalışma da kelime öğretimi alanına yeni bir bakış açısı kazandırmış ve Web 2.0 araçlarının kelime öğretmek için kullanımı konusunda farkındalık oluşturmuştur.

Bu çalışma öğretmenler, öğretmen adayları, okullar ve müfredatlar için birçok önemli çıkarım içermektedir. Öncelikle öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri ile donatılması ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre derslerini planlaması gerekmektedir. Bu yüzyılın öğrencileri, oynarken öğrenmeyi ve aynı zamanda eğlenmeyi seven Z kuşağı olarak adlandırılmaktadır. Bu tür öğrenciler klasik kalem ve kâğıt öğrenme metodolojisini tercih etmeyeceklerdir. Bunun yerine öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme süreçlerini kendi başlarına deneyimledikleri daha öğrenci merkezli ders planlamaları

gerekir. Mümkün olan durumlarda öğretmenlerin sınavlardan, videolardan, oyunlardan ve mobil uygulamalardan yüksek oranda faydalanması gerekmektedir. Ayrıca teknoloji, öğrencilerin teknoloji ile bütünleşik öğrenme ortamlarını deneyimleme şansı bulabilmeleri için müfredata entegre edilebilir. Müfredatın eğitime uygulanması sırasında etkileşimli video bağlantıları, kısa sınavlar, ek etkinlikler veya ev ödevi olarak çeşitli Web 2.0 araçları kullanılabilir.

COVID-19 karantinasının getirdiği olumsuz etkilere ve ek kısıtlamalara rağmen bu çalışma Web 2.0 araçlarının 10. sınıf öğrencilerinin kelime öğrenimi üzerindeki etkinliğini kanıtladı. Çalışmanın ilk ve en önemli kısıtlamalarından biri, COVID-19 karantinası nedeniyle çevrim içi olarak yürütülmesiydi. Bu çalışma sadece 60 öğrenci ile sınırlandırılmıştır. Daha geniş örneklemeleri olan ileri çalışmalar yapılabilir. Ayrıca bu çalışma beş ay sürmüştür ve ilk üç ünite içeriği kullanarak kelime setleri hazırlanmıştır. Bir dönem veya tüm akademik yıl boyunca ileri çalışmalar yapılabilir ve Web 2.0 araçlarının daha uzun süreli etkileri incelenebilir.

Yukarıdaki önerilere ek olarak daha ileri çalışmalar Web 2.0 araçlarının etkilerini inceleyebilir. Farklı dil öğeleri (gramer öğrenme, dinleme, yazma, okuma) ile karşılaştırma yapılabilir ve daha fazla Web 2.0 aracı sürece dâhil edilebilir. Çalışmanın yürütülmesi uzun zaman aldığından ve öğrenciler çalışmanın başındaki kadar istekli olmayabileceklerinden araştırmacıların olası öğrenci kaybını akılda tutmaları gerekir. Web 2.0 araçları ile kelime öğretimi gelecek vaat eden bir alandır ve bir bütün olarak incelenmesi için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Z. (2019). *Effects of Two Different Gamified Student Response Systems on Efl Students' Vocabulary Achievement and Intrinsic Motivation*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Al Mubarak, A. A. (2017). Challenges of employing different strategies to learn vocabulary in ESL contexts: A closer look at Al Imam Al Mahdi University Sudan. *Journal of Humanities and Cultural Studies R&D*, 2(1), 1–17.
- Alqahtani, M. (2015). The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. *International Journal of Teaching and Education*, 3(3), 21–34.
- Anadol, H, Ö. (2015). *Effectiveness of writing new words multiple times with their Turkish meanings technique for vocabulary retention in teaching English as a foreign language context with reference to teachers' reflection on this technique*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Aşıksoy, G. (2018). ELT students' attitudes and awareness towards the use of Web 2.0 technologies for language learning. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 240–251.
- Çakır, S. (2019). *The effects of five different gamified student response applications on students' vocabulary development and intrinsic motivation in EFL*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Çınar, İ. (2019). *Quizlet Çevrimiçi Kelime Uygulamasının Ortaöğretim Öğrencilerinin Kelime Öğrenmelerine ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Dellos, R. (2015). Kahoot! A digital game resource for learning. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12(4), 49-52.

- Dizon, G. (2016). Quizlet in the EFL classroom: Enhancing academic vocabulary acquisition of Japanese university students. *Teaching English with Technology*, 16(2), 40–56.
- Emecen, S. (2019). *A case study in ninth grade students at a state school: Differences and similarities between Kahoot! and traditional activities in terms of vocabulary retention*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ufuk Üniversitesi.
- Montaner-Villalba, S. (2019). The use of Quizlet to enhance vocabulary in the English language classroom. In F. Meunier, J. Van de Vyver, L. Bradley & S. Thouësny (Eds), *CALL and complexity – short papers from EUROCALL 2019* (pp. 304-309). Research-publishing.
- Oljira, D. (2017). A Study on Problems of Vocabulary Teaching Techniques English Teachers Use in Holeta Primary Schools: Grade Seven in Focus. *International Journal of Science and Research*, 6(6), 497–505.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants Part 2: Do they really think differently?, *On the Horizon*, 9(6), 1-6
- Sanosi, A. B. (2018). The effect of quizlet on vocabulary acquisition. *Asian Journal of Education and E-Learning*, 6(4), 71–77.
- Toy, F. (2019). *The effects of Quizlet on students' and EFL teachers' perceptions on vocabulary learning/teaching process*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.

EK 1

Sevgili Öğrenciler,

5 ay boyunca işlediğimiz ünitelerdeki kelimeleri Quizlet, Kahoot ve Wordwall uygulamalarını kullanarak tekrar ettik. Bu görüşme formu sizin çalışmada kullanılan uygulamalar ile ilgili görüşlerinizi almak amacıyla oluşturulmuştur. Vereceğiniz cevaplar kelime öğretiminde Kahoot, Quizlet ve Wordwall uygulamalarının uzaktan eğitim sürecinde etkinliğini analiz etmek amacıyla kullanılacaktır. Ayırdığınız vakit için teşekkür ederiz.

- 1- Çalışmada kullanılan uygulamaların kelime öğretiminde etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
- 2- Çalışmada kullanılan uygulamaların kelime öğreniminde size hangi yönleriyle yardımcı olduğunu düşünüyorsunuz? Sebepleriyle açıklayınız.
- 3- Kahoot, Quizlet ve Wordwall uygulamalarının kelime öğreniminde size hangi yönleriyle yardımcı olmadığını düşünüyorsunuz? Sebepleriyle açıklayınız.
- 4- Çalışmada kullanılan uygulamaları kelimeleri tekrar etmek amacıyla sınıf dışında da kullanır mısınız?
- 5- Yazılı kelime listeleri ile kıyaslarsanız çalışmada kullanılan uygulamaları tercih eder misiniz? Neden?
- 6- Sizce en eğlenceli uygulama hangisiydi? Hangi yönleriyle eğlenceliydi?
- 7- Çalışmada kullanılan uygulamaları kullanmayı arkadaşlarınıza da tavsiye eder misiniz?

İÇERİK TEMELLİ DİL ÖĞRETİMİNDE İNGİLİZCE MATERYAL GELİŞTİRMENİN ÖNEMİ

Hümeysra YÜCE

Ertuğrul Gazi İmam Hatip Proje Ortaokulu

humeyrayuce64@gmail.com

Sınıf Seviyesi	7
Yaş Grubu	11-14
D-AOBM Seviyesi	A2
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar	E7.10.SP1.Students will be able to report on general truths in various ways. E7.10.L1.Students will be able to identify the discussion topic about popular science. E7.3.SP1.Students will be able to describe past events and experiences. E7.4.L2.Students will be able to identify the names of wild animals. E7.9.R1.Students will be able to identify specific in various texts about environment.

ÖZET

Yapılan çalışmalar İçerik Temelli Dil Öğretim Modeli (Content and Language Integrated Learning; CLIL)'nin olumlu sonuçları olduğunu göstermiş ve İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği yerlerde (Türkiye gibi) dil öğretimi üzerine bazı çalışmaların yapılması sonucunu ortaya çıkarmıştır. Alptekin, Erçetin ve Bayyurt (2007) içerik temelli modele dayalı olarak geliştirdikleri konu odaklı izlenim modelinin Türkiye için de uygunluğunu kanıtlamışlardır. Bu çalışmada ortaokul İngilizce dersindeki fen ve bilim konuları ele alınarak İngilizce dersine fen, teknoloji, mühendislik, matematik (STEM) entegrasyonu yapılması ve disiplinlerarası çalışmaların öğrenci merkezli gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Son günlerde çok araştırılan ve uygulanan STEM, okullarda işlenen müfredatların her birinde yer alabileceği gibi İngilizce müfredatında da ders planları ve aktiviteler ile etkili bir şekilde ele alınabilmektedir (Benligil & Ergün, 2021). Öğrencilerin bir dönemlik ders işleniş sonucunda sürecin değerlendirilmesine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrenciler, merak ve motivasyonlarının arttığını, dersin daha eğlenceli ve zevkli bir hâle geldiğini, oluşturulan yeni materyalin ilgi çekici olduğunu ve bu özelliklerin onların motivasyonlarını artırdığını belirtmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Materyal geliştirme, teknoloji, bilim ve fen, yabancı dil, CLIL.

GİRİŞ

İngilizce Dersi Öğretim Programı, Türkiye’de İngilizce dersinin kalitesini yükseltmek, bireylerin öğrendikleri dili iletişim aracı gibi düşünerek beklentilerine cevap verebilmeleri, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilmeleri, öğrenmeyi öğrenerek devamlı gelişmeleri ve düşünme yeteneklerini kullanarak karşılaştıkları problemlere çözüm bulabilmeleri amacıyla hazırlanmıştır (MEB, 2011). STEM’in yabancı dil derslerinde uygulanması, öğrencilerin akademik yaşamlarında ve ilerideki

kariyerlerinde destek sağlayacaktır. STEM ile ilgili kavram ve fikirleri iletebilen, dil yeteneklerine sahip öğrencilerin, geleceğin mesleklerine sahip olma olasılıkları daha fazla olacaktır ve ülkemize katkı sağlayacaklardır (Benligil & Ergün, 2021). Millî Eğitim Bakanlığının eğitim düzenlemelerine bakıldığında İngilizce derslerinde bazı yeniliklerin olduğu görülür. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) 2013 senesinde hem ilkokulda hem de ortaokulda İngilizce dersi müfredatlarını düzenlemiş ve bu konuda önemli yenilikler ortaya koymuştur (Bayyurt & Demirezen, 2013). Bu yeni program daha önceki senelerde uygulanan programlarla kıyaslandığı zaman dil bilgisel doğruluğun anlamını yitirdiği anlamsal doğruluk ve akıcı konuşmanın daha önemli bir hâl aldığı görülür. Düzenlenen bu programda bütün kademeler için program tekrar oluşturulurken ortaokul sınıf kademelerinde tematik öğretim planlanmıştır. Bu programın seçilme sebebi, birden fazla dil bilmenin yaygınlaştırılması ve İngilizce öğretiminde sonuca odaklanmaktansa sürece odaklanmanın önemine vurgu yapılmasıdır. TTKB, bir dili öğrenmenin hedefini edinilen dili etkili bir şekilde kullanabilme yeteneği olarak açıklamaktadır (İngilizce Dersi Öğretim Programı). Bu yüzden içerik temelli dil öğretiminde matematik, fen bilgisi gibi derslerin İngilizce ile ilişkilendirilerek kullanımının önemi üzerinde durmuştur. 7 ve 8. sınıf programlarına bakıldığında konuların belli konular etrafında toplanabileceğini görmek olasıdır. Yapılan araştırmalar, izlencenin yararlı sonuçları ve aynı zamanda TTKB'nin bu yöntemi bazı sınıf kademelerinde tavsiye etmesiyle beraber İçerik Temelli Dil Öğretim Modeli için yabancı dil öğretilen alanlarda planlı uygulamalar yapılması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır (Yalçın, 2013). Buradan yola çıkarak bu çalışmada ortaokul İngilizce dersinde bulunan fen ve bilim konuları ele alınarak İngilizce dersine STEM entegrasyonu yapılması ve disiplinlerarası çalışmaların öğrenci merkezli gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Hem bahsi geçen ders konularının pekiştirilmesini hem de o konulardaki terim, sözcük ve kavramların yabancı dildeki anlamlarının öğrenilmesine olanak sağlayan bu model öğrenmenin verimliliğini artırır (Yalçın, 2013). Bunun yanında, aslında bütün derslerin birbiriyle bağlantılı olduğunu gösteren ve bütüncül öğrenmeyi de sağlayan bir yaklaşımdır. İçerik Temelli Dil Öğretim Modeli, diğer dersleri de ele aldığı için dil öğrenimini kolaylaştırır ve hedef dilde öğrenilenlerin öğrenen için daha önemli ve anlamlı olmasını sağlar. Yabancı dil müfredatında ele alınan konular, o konuları içeren dersler açısından da pekiştirici bir rol üstlenmektedir. İçerik temelli dil öğretimi, sahip olduğu farklı özellikleriyle geleneksel dil öğretim yöntemlerine benzemez. Bu yöntem hedef dilin bir iletişim aracı olduğunu vurgular ve kişilerin dili ve konuyu aynı anda kavrayarak çifte kazanç sağladığını öne sürer (Lightbown & Spada, 2006; Wesche & Skehan, 2002). İngilizce öğreniminde anlam ve konunun sıraya göre değil birlikte edinilmesinin daha önemli olduğunu belirtir. İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği yerlerde yürütülen araştırmalar, bu modelin faydalı sonuçlarını ve güzel dönütlerini ortaya koymaktadır. Bahsedilen programlarda yer alan kişilerin konu ve yabancı dil yetenekleri yönünden ilerlediği görülmüştür. Yapılan araştırmalarda ise kişilerin yabancı dil edinme motivasyonlarında düzelmeye ve bireysel düşüncelerinde iyileşmeye katkı sağladığı gözlemlenmiştir (Mehdiyev & Uğurlu & Usta, 2019). Bu programın faydalı sonuçları konu ve yabancı dil uyumunun kişinin beklentilerine cevap vermesi, olumlu öğrenme ortamı oluşturması ve programa bağlı kalarak düzenli ve verimli olarak uygulanmasıyla oldukça ilişkilidir.

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma modeli kullanılmış olup veri toplama aracı olarak öğrenci görüşleri alınmıştır. Araştırma süreci ve veri toplama öğretim yılının bir dönemini kapsayacak şekilde düzenlenmiştir ve hedef kitle olarak 7. sınıf öğrencileri belirlenmiştir. Yapılan ilk görüşmelerde öğrencilerin %80'inin Web 2.0 araçları ile ilgili bilgisi olmadığı ve daha önce hiçbir çalışmada yer almadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin %85'i İngilizce müfredatında yer alan bilimsel kelime ve kavramları anlamada güçlük çektiğini belirtmiştir. Çalışmanın uygulama bölümünde konuyu ve yabancı dili aynı anda öğreten çağdaş bir yabancı dil yaklaşımı olan İçerik Temelli Dil Öğretim Modeli kullanılmıştır. Bu çalışmada İngilizce ortaokul ders müfredatında fen ve bilim konularının en yoğun olduğu sınıf seviyesi 7. sınıf olduğu için uygulamada hedef kitle ortaokul 7. sınıf öğrencileridir.

7. sınıf İngilizce dersinde bulunan fen ve bilim konuları (hayvanlar, bilim insanları ve icatlar, gezegenler, çevre) ele alınarak öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda planlı ve etkili bir şekilde çalışmalar yürütülmüştür. Projenin birinci adımında öğrencilerin oluşturdukları etkinlikler çevrim içi bir platformda oluşturulmuş ve daha sonra bütün bu etkinlikleri kapsayan İngilizce bilimsel bir dergi çıkartılmıştır. Öğrenciler fen ve bilim ile ilgili İngilizce kelime, terim ve kavramları öğrenirken bu konular hakkında yeni bilgiler edinerek bu konuları da pekiştirme imkânına sahip olmuşlardır. Yapılan bütün çalışmalar bir dergi hâline getirilmiş ve böylece öğrenciler tarafından İngilizce bir materyal geliştirilmiştir. Derginin içine öğrencilerin kendi hazırladıkları eğlenceli ve bilgilendirici videoların, oyunların olduğu karekodlar konulmuştur. Yine çevrim içi araçlarla hazırlanan kelime bulmacaları, canlanabilen resimler ile dergiye çok boyutlu bir anlam kazandırılmış ve teknolojinin kullanımı ile sıradan bir dergi yerine ilgi çekici bir materyal hazırlanmıştır. Aynı zamanda STEM konuları yabancı dil dersine entegre edilerek STEM eğitim yaklaşımı, probleme dayalı öğrenme, sorgulamaya dayalı öğrenme yöntemlerine yer verilmiştir. İçinde teknolojiyi de barındıran STEM, günümüz toplumunda değişen ve dönüşen hayat standartlarına uyum sağlamak için teknolojik yenilikler ile yakından ilgilenerek öğrencileri küçük yaşlardan itibaren 21. yüzyıl becerileri ile tanıştırma imkânı sunan yaklaşımlardan bir tanesidir (Benligil & Ergün, 2021). Müfredatı, ilgi çekici STEM etkinlikleri ve projeleriyle geliştirmek öğrencilere; eleştirel düşünme, becerilerini artırma, yaparak yaşayarak öğrenme, gerçek hayat problemlerine çözümler üretebilme deneyimleri vermek gibi çeşitli faydalar sağlar. STEM'i İngilizce derslerine entegre etmek, motivasyonu düşük öğrencileri motive etmiş ve bu durum öğrencinin ön yargılarını yıkmış, kendine olan güven duygusunun artmasına ve İngilizce kavramları öğrenmeye daha istekli hâle gelmesine katkı sağlamıştır. Aynı zamanda içeriğini kendilerinin oluşturdukları bu derginin İngilizce dersinde materyal olarak kullanılması öğrencinin dikkatini çekmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan son görüşmelerde öğrencilerin %98'i bu projeden zevk aldığını, %90'ı farklı Web 2.0 araçlarını öğrendiğini, %95'i ise ortaya çıkan bilimsel derginin çok bilgilendirici ve eğlenceli olduğunu dile getirmiştir. %95'inin ise bu üniteleri kapsayan kazanım kavrama testlerinde başarılı olduğu ve derse katılım oranlarında artış olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin bir yıllık çalışmaları sonucunda sürecin değerlendirilmesine ilişkin görüşleri ele alındığında öğrenciler, dersin daha anlamlı ve daha eğlenceli olduğunu, motivasyonlarının yükseldiğini, merak duygularının arttığını, içerik temelli model ile hazırladıkları bu derginin dikkat çekici olduğunu belirtmişlerdir. Aynı şekilde dergiyi oluşturma ve etkinlikleri hazırlama aşamasında İngilizce öğreniminde sahip oldukları ön yargıların yıkıldığını, İngilizceyi öğrenmenin zor olduğuna ilişkin düşüncelerinin azaldığını söylemişlerdir. Öğrencilerden düzenli olarak görüşleri alınmış ve bu görüşlerin gittikçe olumlu olarak değiştiği görülmüştür. Bu araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda öğrenciler, fen ile alakalı İngilizce konu ve aktivitelerin güdülerini artırdığını ve İngilizce dersine karşı sahip oldukları olumsuz tutumlarının değiştiğini belirterek içsel motivasyonlarının gittikçe arttığını söylemişlerdir. Bir öğrenci içinde bulunduğu öğrenme ortamını ne kadar anlamlı bulursa dil öğrenimi de o kadar anlamlı olacaktır. Bunu öğrencinin farkında olmadan öğrenme sürecine dâhil edilmesi olarak tanımlayabiliriz. Öğrenciler içeriğini kendilerinin oluşturdukları bu materyalde, farkında olmadan öğrenme sürecine dâhil olmuşlar, fen ve bilim ile ilgili kavramlarda kalıcı öğrenme sağlamışlardır.

Kısacası İçerik Temelli Dil Öğretim Modelinin İngilizceyi öğrenme amaçları ile konunun ilişkilendirilmesi bağlamında bireylerin yabancı dil edinme ile ilgili düşüncelerinde olumlu sonuçlar sağladığı, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını yükselttiği, dil öğrenme ile ilgili zorluklara karşı ön yargının yıkıldığı gözlemlenmiştir. (Gaffield-Vile, 1996; Alptekin, Erçetin & Bayyurt, 2007). Konuşma ve etkileşime dayalı olan bu süreç, bireylerin derslerde aktif olmasına ve derslere katılmasına katkı sağlamıştır. Bu sebeplerden dolayı kişilerin ilgi alanları göz önünde bulundurularak

eğitim gördükleri programa uygun içerik oluşturularak dil öğrenme hedeflerine ulaşılması önerilebilir. Eğitim ortamlarında içerik ile alakalı öğrenme materyalleri geliştirilebilir. Bu projenin çıktısı olan dergimizi Türkiye’de bütün ortaokul seviyesindeki öğrencilerimiz rahatlıkla erişip kullanabilir. Hem yazılı hem de e-kitap şeklinde hazırladığımız dergimiz uzaktan eğitim sürecinde de rahatlıkla kullanılabilir. Elinde internete bağlı bir mobil cihazı olan herkes derginin içindeki karekod videolarına ve oyunlarına rahatça erişim sağlayabilir. Ortaokul İngilizce müfredatıyla birebir uyumlu olduğu için İngilizce derslerinde ek materyal olarak kullanılabilir. İçeriğini kendilerinin oluşturdukları materyallerin derslerde kullanılması öğrencinin dikkatini çekecek ve öğrencinin kendine olan güven duygusunu artıracaktır.

İçerik temelli dil öğretim modelinin ve STEM’in yabancı dil derslerinde uygulanması, öğrencilerin akademik hayatlarında ve gelecekteki kariyerlerinde destek sağlayacaktır. Teknolojiyi kullanarak 21. yüzyıl becerilerine sahip olan, dil becerilerini kullanabilen öğrencilerin geleceğin mesleklerine sahip olma ve dünyanın her yerinde çalışma imkânı daha fazla olacaktır.

KAYNAKÇA

- Alptekin, C. & Erçetin, G., & Bayyurt, Y. (2007). The effectiveness of a theme-based syllabus for young L2 learners. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 28(1), 1-17.
- Bayyurt, Y. (2012). 4+ 4+ 4 eğitim sisteminde erken yaşta yabancı dil eğitimi. Türkiye’de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı? İçinde A. Sarıçoban, H. Öz (Ed.) *Hacettepe Üniversitesi 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildiri Kitabı*, 109-116.
- Gaffield-Vile, N. (1996). Content-based second language instruction at the tertiary level. *ELT Journal*, 50(2), 108-114.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). *How languages are learned* (3. Basım). Oxford University Press.
- Mehdiyev, E., Uğurlu, C. T., & Usta, H. G. (2019). İngilizce Dil Öğreniminde İçerik Temelli Öğretim Yaklaşımı: Bir Eylem Araştırması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(2), 406-428.
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2011). *Ortaöğretim kurumları İngilizce dersi öğretim programı*. MEB.
- Wesche, M. B. & Skehan, S. (2002). Communicative, task-based, and content-based language instruction. *Oxford Handbook of Applied Linguistic*, 227-228.
- Yalçın, Ş. (2013). İçerik temelli yabancı dil öğretim modeli. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30(2), 107-121.

EK 1

GÖRÜŞME FORMU

Merhaba ben Ertuğrul Gazi İmam Hatip Proje Ortaokulu İngilizce Öğretmeni Hümeysra Yüce. İngilizce derslerinde teknolojinin kullanımı ve materyal geliştirmenin etkilerini araştırmak üzere bir araştırma yapıyorum.

Yaptığım araştırma içerik temelli dil öğretimi üzerine olduğu için İngilizce müfredatında fen ve bilim konularının en yoğun olduğu 7. sınıf öğrencileriyle görüşmeler yapıyorum. Yaptığım tüm görüşmelerde verilen bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacaktır. Görüşme yaklaşık 20 dakika sürecektir. Sorulara vereceğiniz samimi cevaplar ve sorunlara karşı bulduğunuz çözüm önerileri bu araştırmaya katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için ve katkılarınız için şimdiden teşekkürler.

SORULAR

1. İngilizce dersindeki başarınızı nasıl değerlendiriyorsun?
2. Derslerde teknolojinin kullanımı hakkında ne düşünüyorsun?
3. Bildiğin web 2.0 araçları nelerdir? Bunları ne sıklıkla ve hangi amaçlarla kullanıyorsun?
4. İngilizce bir kaynak ya da materyal hazırlasaydın nasıl olmasını isterdin?
5. İngilizce kelime ve kavramları çalışırken karşılaştığın sorunlar nelerdir? En çok hangi üniteye ait kavramları anlamada zorlanıyorsun?
6. Daha önce İngilizce bilimsel bir dergi okudun mu?
7. Böyle bir kaynak bize ne gibi katkılar sağlardı?

DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE DALLANMIŞ SENARYO TEMELLİ CİDDİ OYUN ETKİNLİĞİ

İlknur SAĞLAM

Urla İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

iasaglam@gmail.com

Sınıf Seviyesi	10
Yaş Grubu	15-18
D-AOBM Seviyesi	A2
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar	Öğrenciler, nasihat verme ve alma ile ilgili durum ve deyimleri analiz edebilir. Bir metindeki tavsiye, kural ve düzenlemeleri tespit edebilir. Olası sonuçlar çıkarmak için bağlamsal ipuçlarından yararlanabilir.

ÖZET

Günümüz eğitim anlayışında senaryo temelli öğrenme yaklaşımında etkinliklerin kurguları öğrenciler tarafından oluşturulduğundan öğrenci merkezli bir yaklaşım olduğu ve dil öğretimindeki etkililiği birçok akademik çalışmada gözlenmektedir (Yunita, Mayuni & Emzir, 2019; Georgopoulou & Griva, 2011; Villavicencio, 2003). Senaryo temelli öğrenme yaklaşım uygulamalarından biri de etkileşimli bir öğrenme şekli olan dallanmış (Branching) senaryodur. Bu senaryolarda öğrenci kararlar aldıkça hikâye gelişir, öğrencilere çeşitli karar noktaları olan durumlar sunulur (Batirel ve diğerleri, 2021), böylece öğrenme etkileşimi daha ilgi çekici ve eğlenceli hâle gelir. Bu bağlamda 10. sınıf İngilizce dersi “Helpful Tips” ünitesi kazanımlarında yer alan tavsiye verme/alma yapılarının bazı gerçek yaşam durumları simüle edilerek kazandırılması hedeflenmiş, bu yapıların kullanımının beceriye dönebilmesi için Branching senaryo temelli bir ciddi oyun yapma etkinliği düzenlenmiştir. Bu çalışmanın amacı hedeflenen dil yapılarının farklı durumlarda kullanımına, öğrencilerin yaratıcı düşünme ve grup içinde çalışma becerisine katkı sağlamak, senaryo yazma pratiği geliştirmek ve senaryo temelli oyun yapma aracı olan Twine’ı tanıtmaktır.

Anahtar kelimeler: Senaryo temelli öğrenme, dallanmış senaryo, Twine, ciddi oyun.

GİRİŞ

Dil bilgisi öğretiminde bazı kuralların kitaplarda yer alan örneklerden öteye geçmemesi ve gerçek hayata kolay aktarılmaması sıkça yaşanan sorunlardandır. Bu sorunları ortadan kaldırmak için otantik materyaller ile hazırlanmış etkinlikler tercih edilerek gerçek hayat ve sınıf arasında ortaya çıkan dil farklarını kapatmaya çalışılmaktadır (Mestari & Malabar, 2016). Bu nedenle öğretmenler iletişimsel ve gerçek hayata yaklaşan bir bakış açısı ile dil bilgisi öğretiminde yaşadıkları sorunların çözümünü sık sık teknolojiye aramaktadır (Bikowski, 2018).

İngilizce dil bilgisi öğretilirken öğrenci merkezli (Nunan, 2013) güncel teknoloji ve metin kullanımını bütünleştiren (Knapp & Watkins, 2005) bir öğretme ve öğrenme süreci oluşturulmalıdır. Bu bağlamda öğrenmeyi kişiselleştirdiği, etkileşimli olduğu, katılımı artırdığı, öğrencilerin karşılaşabilecekleri

gerçek hayat senaryolarında kararlar almalarına ve becerilerini uygulamalarına olanak tanıdığı için dallanmış (branching) senaryo uygulaması (Mills, Roper & Cesare, 2021) İngilizce dil bilgisi öğretiminde kullanılabilir bir metot olarak öne çıkmaktadır.

Bu çalışma sınıf içinde tavsiye verme kalıplarını öğretirken verilen örneklerin gerçek hayatta kullanılan bağlamları yeterince yansıtmaması ve daha önce konu ile ilgili yapılan etkinliklerin öğrencilerin dikkatini yeterince çekmemesi gibi sorunlara çözüm olması adına gerçekleştirilmiştir. Dijital yerli olarak adlandırılan günümüz öğrencileri Web 2.0 araçlarını kullanırlar ve bu araçlar yolu ile bilgi oluşturma ve dağıtma konusunda oldukça istekli ve beceriklidirler (Bozna & Yüzer, 2020). Starks, Barker ve Cole’a göre (2016) “Metin tabanlı, seçim odaklı oyunların geliştirilmesi, hem oyun yaratıcılarına hem de potansiyel oyunculara fayda sağlayan terapötik anlatılar için bir olanak sağlar.” Bu bağlamda öğrencilerin dijital bir dallanmış (branching) senaryo oyunu oynamalarındansa oyunu yapan olmalarının daha etkili olabileceğine kanaat getirilmiştir. Çalışmanın hem öğrenci merkezli, hem de ilgi çekici olabilmesi için senaryo yazımından uygulamaya aktarılmasına kadar tüm süreçler öğrenciler tarafından gerçekleştirilmiştir.

Starks, Barker ve Cole (2016) çalışmasında ciddi oyunları, “Eğlenmek dışında bir amacı olan ve onları oynayanların davranışlarını eğitmeyi veya etkilemeyi amaçlayan oyunlar” olarak tanımlar. Bu anlamda öğrencilerin yaptıkları ürünü ciddi oyun olarak tanımlamak doğru olacaktır.

Dallanmış (Branching) senaryolar etkileşimli dijital hikâye anlatımının yaratılmasında kullanılan popüler bir yaklaşımdır. Snegirev’e (2016) göre dallanmış (branching) senaryolar, “öğrenciye meydan okuyan, onları bir karar vermeye zorlayan ve ardından sonuçları ortaya çıkaran etkileşimli bir öğrenme tarzıdır”. Dallanmış (Branching) senaryoların kullanılması, öğrencilere kararlarının sonuçlarını değerlendirme fırsatı sağladığından özellikle değerler öğretiminde kullanmak için idealdir. Kişi dallanmış (branching) senaryolar sayesinde seçimlerinin sonucunu görerek kararlarını gözden geçirebilir adımlarını doğru, yanlış, iyi, kötü ya da faydalı, zararlı gibi kategorilerde değerlendirebilir. Bir süreçteki geliştirilebilir adımları tespit edebilir.

Snegirev’e (2016) göre dallanmış (branching) senaryolar “Kendi Maceranı Seç kitaplarına benzer.” Tıpkı o kitaplarda olduğu gibi okuyucunun tercihleri ile hikâyenin gidişatı belirlenir.

Yaparak öğrenmeye en yakın deneyimi sağladığı ve gerçek hayatı simüle edebilecek bir kaynak olduğu için özellikle e-öğrenme alanında ve yetişkin eğitimlerinde sıkça karşılaştığımız bir metot olan dallanmış (branching) senaryolar için birçok program ve uygulama yapılmıştır. Bunlardan bazıları Yosenario, Inklewriter, Ren’py, Articulate ve Twine’dır.

Öğrencilerin temellerini rahat kavrayabileceği bir araç olduğu için bu çalışmada Twine aracı tercih edilmiştir. Kullanıcı dostu bir arayüzü olması, açık kaynak olması, farklı stillere uygun kodların ulaşılabilir olması da Twine aracının seçilmesinde önemli etkenlerdendir. Twine metin tabanlı oyunlar yapmak için ücretsiz bir açık kaynak araçtır ve dallanmış senaryolara ve değişken durumlara sahip etkileşimli öykülerin oluşturulmasını destekleyen bir platformdur (Friedhoff, 2013).

Öğrenciler bir hikâyeyi yönlendirirken dallanmış (branching) senaryoların 3C’si ile yani “challenge”, “choices” ve “consequences” ile karşılaşmaktadır. Bunlar “meydan okuma”, “seçenekler” ve “sonuçlar” olarak dilimize aktarılabilir. Bu çalışmada öğrenciler başkası tarafından oluşturulmuş bir hikâyeyi yönlendiren rolünde değildir. Hikâyeyi kendileri yazarak tüm meydan okuma, seçenek ve sonuçları da belirleyen rolündedirler. Bu özelliği ile çalışma öğrencilerin bütünsel ve analitik düşünme becerisine de katkı sağlamayı hedeflemektedir.

YÖNTEM

Bu çalışmada öğrencilerin senaryo temelli öğrenme yaklaşım metotlarından biri olan dallanmış (branching) senaryo uygulamasını kullanarak dijital bir etkinlik hazırlamasına rehberlik edilmiştir. Bu yolla İngilizce dil bilgisi öğretiminde kullanılan materyallerin ilgi çekici ve/veya gerçek hayata yakın olmaması gibi sorunların önüne geçmeye çalışılmış, öğrencilerin grup çalışması, yaratıcı düşünme, analitik düşünme, neden-sonuç ilişkisi kurma gibi becerilerine katkı sağlamak hedeflenmiştir. Uygulama yapılırken izlenecek yol ve yöntemler anlatılırken mikro öğrenme prensipleri kullanılmış, çalışma öncesi ve sonrası yapılan anketler ile nicel veriler elde edilmiştir. Çalışma 10. sınıf kademesinden 12 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. İlk olarak etkinlikte kullanılacak Twine şablonunun belirlenebilmesi için öğrencilerin tercih ettikleri temel iletişim yöntemleri anket yolu ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin %100'ünün (12 kişi) iletişim için mesajlaşma araçlarını tercih ettiği ve %100'ünün (12 kişi) en çok kullandığı mesajlaşma uygulamasının WhatsApp olduğu belirlenmiştir. Çalışma öncesi yapılan değerlendirmede öğrencilerden 3'ünün dallanmış senaryo ve çalışmada kullanılacak Twine aracı hakkında daha önceden bilgi sahibi olduğu ve 9 öğrencinin uygulama hakkında hiçbir bilgi sahibi olmadığı ortaya çıkmıştır. Öncelikle bilgi sahibi olmayan öğrenciler için sınıf içinde dallanmış senaryo mantığı anlatılmış ve Twine aracının arayüzü tanıtılmıştır. Telif konusunun önemi vurgulanmış ve telifsiz görsel materyal bulabilecekleri siteler gösterilmiştir. Ayrıca asenkron materyal olarak Twine kullanımı hakkında kısa videolar çekilerek rehber görevi görececek bir Padlet sayfası hazırlanmış ve öğrencilerle paylaşılmıştır. Sayfaya <https://padlet.com/myschoolmywellness/twine> adresinden ulaşılabilir. Sınıf her bir gruba bir deneyimli öğrenci gelecek şekilde üç gruba ayrılmıştır. Dörder kişilik bu gruplardan bir WhatsApp konuşmasında arkadaşlarından tavsiye isteyebilecekleri konular hakkında beyin fırtınası yapmaları istenmiştir. Öğrenciler hangi kıyafeti giyeceklerinden sorun yaşadıkları biri ile ilgili ne yapmaları gerektiğine kadar geniş bir yelpazede fikirler üretmişlerdir. Daha sonra bu sorular ışığında dallanmış (branching) senaryolarının ilk prototipini mukavva üzerinde tasarımları ve diyalogun doğru akıp akmadığını test etmeleri istenmiştir. Her bir mesaj bir dikdörtgen içinde verilmiş ve oklar yardımı ile seçilen (mesajın) cevabın sohbeti nereye ilerleyeceği öğrenciler tarafından haritalandırılmıştır. İlk geri bildirim bu aşamada verilmiştir. Prototipler incelendiğinde yoğunlukla “should” yapısının kullanıldığı gözlemlenmiştir. Öğrencilere “can”, “If I were you...”, “Why don't you..?” gibi öneri kalıpları hatırlatılarak prototiplerini günlük konuşmaya daha yakın olacak şekilde revize etmeleri istenmiştir. Yapılan revizeler sonucunda öğrenciler oluşturdukları prototipten memnun kaldıklarında çalışmanın dijital kısmına geçiş yapmışlardır. Burada fon ve avatar gibi görsel seçimler ve kullanılacak emoji planlanmıştır. Senaryolarını Twine aracına aktararak dijital tasarımlarının ilk versiyonunu oluşturan öğrencilere ikinci geri bildirim bu aşamada verilmiştir. Ciddi oyunların görsel bütünlüğü sağlandıktan sonra sınıf içinde ilk testler yapılmıştır. Son ürün iki arkadaşın bir WhatsApp konuşmasında günlük hayata dair tavsiye alıp verdiği bir konuşmanın dijital versiyonu olmuştur. Oyuncu verilecek cevapları/tavsiyeleri seçerek konuşmayı yönetmektedir. Bu bağlamda testleri başarılı olan öğrenciler bitirilen oyunları paylaşılabilir olması için Google Cloud'a yüklemişlerdir. Oynanabilir linkleri QR kodlarına aktarımı yapıldıktan sonra QR kodlarının bulunduğu posterler hazırlanmış ve bu posterler tüm okul panolarına asılarak okulda yaygınlaştırma çalışması gerçekleştirilmiştir. Final ürünleri öğrencilerin daima ulaşabilmeleri adına <https://padlet.com/myschoolmywellness/twine> sayfasında paylaşılmıştır. Çalışma sonunda anket yapılarak çalışmaya dâhil olan öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Çalışma toplamda 4 ders saati ve iki hafta sürmüştür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrenci görüşleri ve ortaya çıkan ürünler göz önünde bulundurulduğunda çalışmanın aşamalılığı ve bazı öğretim materyallerinin asenkron olması sürenin verimli kullanılmasında önemli bir yere

sahtir. Prototip hazırlanması, geri bildirim ve ön testlerin yapılması final ürününün planlandığı gibi olmasına katkı sağlamıştır.

Çalışma sonunda yapılan ankette öğrencilerin etkinliğin tekrarını istedikleri, etkinliğin konuyu pekiştirmeye katkı sağladığını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öğrenciler hem bireysel olarak çalışmaya katkı sağlamış hem de grup içinde çalışma deneyimi elde etmişlerdir. Öğrencilerden %91,7'si grup içinde çalışmaktan hoşlandığını belirtmiştir. Öğrencilerin %83,3'ü senaryo yazmaktan ve Twine aracından hoşlandığı yönünde görüş bildirmiştir. Öğrencilerin tamamı genel olarak etkinlikten hoşlandıklarını ifade etmiştir.

Tablo 1

Etkinlik Sonu Değerlendirme Anketi 3 Seçenekli Soru Sonuçları

	Evet	Hayır	Emin Değilim
Etkinlik sonunda yeni bir şey öğrendim.	%100	-	-
Etkinliğin tekrarlanmasını isterim.	%100	-	-
Etkinliğin zaman kullanımı verimliydi.	%100	-	-
Etkinlik konuyu pekiştirmeye yardımcı oldu.	%100	-	-
Bireysel olarak projede üstüme düşeni yaptığımı düşünüyorum.	%91,7	-	%8,3

Tablo 2

Etkinlik Sonu Değerlendirme Anketi 4 Seçenekli Soru Sonuçları

	Hoşlandım	Biraz Hoşlandım	Emin Değilim	Hoşlanmadım
Senaryo yazmaktan hoşlandınız mı?	%83,3	%6,7	-	-
Twine aracından hoşlandınız mı?	%83,3	%6,7	-	-
Etkinlikten genel olarak hoşlandınız mı?	%100	-	-	-
Etkinlik sonunda ortaya çıkan ürün beklentinizi karşıladı mı?	%91,7	8,3	-	-
Grup içinde çalışmaktan hoşlandınız mı?	%91,7	8,3	-	-

Dil bilgisi öğretiminde dallanmış (branching) senaryo temelli dijital etkinlik yürütmek isteyen öğretmenlere gruplardaki öğrenci sayısını maksimum beş ile sınırlandırmaları, grupları hedef dil ve teknoloji bilgisi bakımından eşit olacak şekilde seçmeleri, muhakkak asenkron öğretim materyalleri ile destekleyerek süreci verimli kullanmaları önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Batirel, H. F., Assouad, J., Etienne, H., & D'Journo, X. B. (2021). Auditorium of the future: e learning platform. *Journal of Thoracic Disease*, 13(3), 2038.
- Bikowski, D. (2018). Technology for teaching grammar. In *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, John Wiley & Sons.
- Bozna, H., & YÜZER, T. V. (2020). Digital Natives' use of Web 2.0 tools in learning foreign language: a case study. *Language and Technology*, 2(1), 26-43.
- Georgopoulou, A. A., & Griva, E. (2012). Story-based learning: implementation of a pilot project for early foreign language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 110-115.
- Knapp, P., & Watkins, M. (2005). *Genre, text, grammar: Technologies for teaching and assessing writing*. Unsw Press.
- Mestari, S. A., & Malabar, F. (2016). The use of authentic materials in teaching grammar for EFL students (teachers perspective). *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*, 19(2), 125-131.
- Mills, K., Roper, F., & Cesare, S. (2021). Accelerating student learning in communication and research skills: the adoption of adaptive learning technologies for scenario-based modules. In *Technology, Change and the Academic Library* (pp. 75-84). Chandos Publishing.
- Nunan, D. (2012). *Learner-centered English language education: The selected works of David Nunan*. Routledge.
- Snegirev, S. (2016). *Branching Scenarios: What You Need to Know*. <https://elearningindustry.com/branching-scenarios-need-know>
- Starks, K., Barker, D., & Cole, A. (2016, September). Using Twine as a therapeutic writing tool for creating serious games. In *Joint International Conference on Serious Games* (pp. 89-103). Springer.
- Villavicencio, J. (2003). Story-based foreign language learning. *Perspectives in Learning*, 4(1), 6.
- Yunita, W., Mayuni, I., & Emzir, E. (2019, January). Integrated story-based grammar learning model: the effectiveness and students' perception on its implementation in a grammar classroom. In Jufrizal et al (Ed.) *1st International Conference on Innovation in Education (ICoIE 2018)* (pp. 296-303). Atlantis Press.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE OYUN UNSURU

Kadiriye SELVİ

Karatay Bilim ve Sanat Merkezi

kadriyeselvii@gmail.com

Sınıf Seviyesi	7
Yaş Grubu	11-14
D-AOBM Seviyesi	A2
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar	A2.SÜ.24. Günlük rutinlerini anlatır. A2.SE.36. Geçmiş olaylar/durumlar hakkındaki konuşmalara katılır. A2.SE.29. Plan/tasarı/hayallerin konuşulduğu diyaloglara katılır.

ÖZET

Oyun, dil öğretiminde etkili olan unsurlardan biridir. Hazırlanan çalışmada yabancılara Türkçe öğretimi için oyun tasarlanarak dil öğretimindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES)” kapsamında uyum sınıflarında eğitimini tamamlayan öğrencilere rutinleri anlayabilme, gelecekle ilgili ifadeler kullanabilme, geçmiş aktarabilmeleri için fiil çekimlerini içeren bir oyun hazırlanmıştır. Tasarlanan oyunun adı fiil çarkıdır. Konya ili Karatay ilçesinde eğitim gören 30 yabancı uyruklu öğrenciyle çalışılmıştır. Ön test son test yöntemi kullanılmış, ön test için 15 sorudan oluşan bir liste hazırlanmıştır. Deney grubuna oyun anlatılarak uygulanmıştır. Son test uygulaması sonrası oyunun etkisini belirlemek için çalışmalar toplanarak veriler analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin geçmiş zaman, gelecek zaman, emir kipinde zorlanmadığı ancak geniş zaman, gelecek zaman ve gereklilik kiplerinde öğrenme sırasında eksikliklerinin olduğu, oyun sonrasında öğrenmelerin gerçekleştiği görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin şart ve istek kiplerinde zorlandığı, oyun sonrasında öğrendikleri gözlenmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin seviyesine uygun oyunlar hazırlayarak derslerde oyunun yerini artırmalıdır.

Anahtar kelimeler: Yabancılara Türkçe öğretimi, oyunla dil öğretimi, oyun merkezli öğretim.

GİRİŞ

Öğrenmenin istenilen biçimde gerçekleşmesini etkileyen çeşitli etmenler vardır. Bunlar öğrenci, öğretici ve öğrenme ortamıdır. Bireyin öğrenme ortamındaki motivasyonu onu harekete geçirecek tek güçtür. Bireyin bu motivasyonu için öncelikle öğrendiği dili sevmesi, o dille ilgili olarak ön yargısız ve samimi duygular içinde olması gereklidir. Bu şekilde dil öğrenen birey, oluşan olumlu duygular neticesinde motivasyonunu yükselterek öğrenimini daha kolay hâle getirmektedir.

Dil öğretiminde öğrencinin güdülenmesini etki eden hususlar vardır. Bu hususlar, öğrencinin öğrenme olayını gerçekleştirdiği öğrenme ortamı, ders sırasında kullanılan yöntem, öğrencinin dil öğrenmeye ilişkin oluşturduğu istek ve öğreneceği dili konuşan toplumlara karşı tavrı, anlayışları ve amaçları, öğrencinin yabancı dil öğrenimine ilişkin motivasyonunu olumlu ya da olumsuz tesir etmektedir. Bunun yanı sıra dili sevdirmek ve derse olan ilgiyi artırmak yabancı dili öğrenme ve öğretme süreçlerinde dikkat edilmesi gereken durumlardan biridir (Biçer, 2016).

Öğrencinin dil öğretiminde isteği ve ilgisi çekilmek isteniyorsa tamamen güdülenmesi gereklidir. Güdülenmiş öğrenci öğrenmeye isteklidir, hazırdır. Bu sayede dili öğrenmek hızlanacak ve kolaylaşacaktır (Soyupek, 2007).

Oyunlar çocuğun gelişimine katkı sağlayan, güven kazandıran, merak uyandıran ve gözlem yapma yetisini artıran etkinliklerdir. Aynı zamanda çocuğun sosyalleşmesinde ve uyum sağlamasında etkilidir. Oyunun çocuğun yaşamında bu kadar etkili olması eğitimde de yer verilmesi hedeflenen amaçlarına ulaşmayı kolaylaştırır. Oyunlar, öğrenilmiş bilgilerin pekiştirilerek rahat bir ortamda tekrar edilebilme imkânı sunarken sınıf içinde daha kolay ve daha hızlı öğrenmeler gerçekleşebilir. Sınıf içinde oyunlara yer verilmesi öğrencilerin derse karşı motivasyonunu artırır, öğrencilere derste öğrendiklerini uygulama imkânı vererek başarıma duygusu artırır (Açıkgöz, 2007).

Eğitim ile ilgili oyunlar, öğrenilen bilgilerin kalıcılığının sağlanması ve öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilmeleri bakımından oldukça önemlidir. Oyunun ders üzerindeki etkisinin nasıl olduğunu ortaya koymak için birçok araştırma yapılmıştır (Gökbulut & Yumuşak, 2014). Eğitsel oyunları tasarlarken dikkat edilmesi gereken oyunların sınıf ve yaş seviyesine uygun olması ve bir amaca hizmet etmesi gereklidir (Gürsoy & Arslan, 2011). Günümüzde müfredattaki dersleri oyunla öğretmek öğrencilerin ilgisini artıracaktır. Bu sayede öğrenciler, oyun sayesinde tecrübe kazanarak problem çözme yolları oluşturmakta ve uygun olanı seçip karar verebilmektedir. Böylece öğrencilere aktarılmak istenen bilgi, beceri ve davranışlar oyunla rahatlıkla kazandırılabilir (Gökbulut & Yumuşak, 2014). Ayrıca oyunlarla öğretim sayesinde, öğrencilerin arasındaki sevgi bağı, aralarındaki paylaşım ve arkadaşlık ilişkileri geliştiği ve bu sayede öğrencilerin sosyalleştiği, görülmektedir (Kara, 2010). Öğrencilerin güdülenememesinde temel sebeplere bakıldığında dil konularının ve kurallarının ayrıntılı boyuta geçmesi öğrencinin ilgisinin azalmasına ve isteksizliğine neden olmaktadır. Bu aşamada rol oynama veya drama tarzında tekniklerden faydalanmak gereklidir (Arslan & Gürsoy, 2008). Oyunla öğretimin öğretime etkisinin araştırıldığı bu çalışmaların bulguları incelendiğinde hepsinde deney grubu için olumlu farklılık göstermektedir. Bu durum öğrencilere oyunla yapılan öğretimlerin ders başarısını olumlu yönde arttırdığı göstermektedir.

Tüm bu araştırmalar incelendiğinde Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin duygusal durumlarına dikkat çekilmesi gerektiği, öğrenci motivasyonun oyunlarla artacağı, sınıf içi etkinliklerde oyuna yer verilmesinin öğrenmeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaçla yapılan çalışmada yabancılara Türkçe öğretiminde oyun kullanımının öğretim üzerindeki etkisi ölçülmek istenmiştir.

YÖNTEM

Çalışmada nicel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Çünkü araştırmalarda gözlem yapılabilir olan, ölçülebilen ve sayısal olarak ifade edilen araştırma türüdür (Karasar, 2011). Deneyisel model ile yapılmıştır. Ön test son test deney yöntemi kullanılmıştır. PIKTES projesinde eğitim öğretim görülen uyum sınıflarında temel dil becerisini tamamlamış olup A2 seviyesi yabancı uyruklu öğrenciler seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2019 yılında Konya ili Karatay ilçesinde MEB'e bağlı bir imam hatip okulunun yedinci sınıflarında eğitim alan altı şubedeki toplam 30 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmaktadır. Yapılan araştırmada oyunla işlenen derslerde deney grubu 15 öğrenciden ve dersin normal akışı içinde işlendiği kontrol grubu 15 öğrenciden oluşmaktadır. Yapılan araştırma iki grupta dört hafta sürmüştür. Veri toplama aşamasında ön test amaçlı kullanmak için fiillerle ilgili 15 soruluk bir tablo oluşturulmuştur. Öğrencilerden bu tablodaki fiilleri belirtilen kiplere göre doldurmaları istenmiştir. Alınan cevaplar değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler analiz edilmiştir. Son test uygulamasından sonra oynatılan oyunun etkisi belirlenmiştir.

Yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulgular sıralanmıştır. Görülen ve duyulan geçmiş zaman ile ilgili sonuçlar Tablo 1'de gösterilmiştir. Sonuçlara bakıldığında her iki grubun da görülen ve duyulan geçmiş zaman kipinin fiil çekimlerine hâkim olduğu, soruları yanlışsız cevapladığı görülmektedir.

Tablo 1*Görülen ve Duyulan Geçmiş Zaman Test Sonuçları*

Görülen ve Duyulan Geçmiş Zaman Kipi	Kontrol Grubu Ön Test Öğrenci Sayı	Kontrol Grubu Ön Test Yüzdesi	Deney Grubu Ön Test Öğrenci Sayı	Deney Grubu Ön Test Yüzdesi
Doğru	15	100	15	100
Yanlış	0		0	
Görülen ve Duyulan Geçmiş Zaman Kipi	Deney Grubu Son Test Öğrenci Sayı	Kontrol Grubu Son Test Yüzdesi	Deney Grubu Son Test Öğrenci Sayı	Deney Grubu Son Test Yüzdesi
Doğru	15	100	15	100
Yanlış	0		0	

Gelecek zaman ve emir kipiyle ilgili sonuçlar Tablo 2’de gösterilmiştir. Tablo sonuçlarına bakıldığında her iki grubunda gelecek zaman ve emir kipinin fiil çekimlerine hâkim olduğu, soruları yanlışsız cevapladığı görülmektedir.

Tablo 2*Gelecek Zaman ve Emir Kipi Test Sonuçları*

Gelecek Zaman Kipi ve Emir Kipi	Kontrol Grubu Ön Test Öğrenci Sayı	Kontrol Grubu Ön Test Yüzdesi	Deney Grubu Ön Test Öğrenci Sayı	Deney Grubu Ön Test Yüzdesi
Doğru	15	100	15	100
Yanlış	0		0	
Gelecek Zaman Kipi ve Emir Kipi	Deney Grubu Son Test Öğrenci Sayı	Kontrol Grubu Son Test Yüzdesi	Deney Grubu Son Test Öğrenci Sayı	Deney Grubu Son Test Yüzdesi
Doğru	15	100	15	100
Yanlış	0		0	

Şimdiki zaman ile ilgili sonuçlar Tablo 3’te gösterilmiştir. Sonuçlara bakıldığında her iki grubun da şimdiki zaman kipinin fiil çekimlerinde ön testte yanlış cevapladıkları oyun sonrası deney grubunda başarı yüzdesinin % 93’e çıktığı görülmektedir.

Tablo 3*Şimdiki Zaman Test Sonuçları*

Şimdiki Zaman	Kontrol Grubu Ön Test Öğrenci Sayı	Kontrol Grubu Ön Test Yüzdesi	Deney Grubu Ön Test Öğrenci Sayı	Deney Grubu Ön Test Yüzdesi
Doğru	7	47	7	47
Yanlış	8		8	
Şimdiki Zaman	Deney Grubu Son Test Öğrenci Sayı	Kontrol Grubu Son Test Yüzdesi	Deney Grubu SonTest Öğrenci Sayı	Deney Grubu SonTest Yüzdesi
Doğru	8	53	14	93
Yanlış	7		1	

Geniş zaman ile ilgili sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir. Sonuçlara bakıldığında her iki grubun da geniş zaman kipinin fiil çekimlerinde ön testte yanlış cevapladıkları oyun sonrası deney grubunda başarı yüzdesi %100 arttığı görülmektedir.

Tablo 4*Geniş Zaman Test Sonuçları*

Geniş Zaman	Kontrol Grubu Ön Test Öğrenci Sayı	Kontrol Grubu Ön Test Yüzdesi	Deney Grubu Ön Test Öğrenci Sayı	Deney Grubu Ön Test Yüzdesi
Doğru	8	53	8	53
Yanlış	7		7	
Geniş Zaman	Deney Grubu Son Test Öğrenci Sayı	Kontrol Grubu Son Test Yüzdesi	Deney Grubu Son-Test Öğrenci Sayı	Deney Grubu Son Test Yüzdesi
Doğru	8	53	15	100
Yanlış	7		0	

Gereklilik kipi ile ilgili sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir. Tablo sonuçlarına bakıldığında her iki grubun da gereklilik kipinin fiil çekimlerinde ön testte yanlış cevapladıkları oyun sonrası deney grubunda başarı yüzdesi %100 arttığı görülmektedir.

Tablo 5*Gereklilik Kipi Test Sonuçları*

Gereklilik Kipi	Kontrol Grubu Ön Test Öğrenci Sayı	Kontrol Grubu Ön Test Yüzdesi	Deney Grubu Ön Test Öğrenci Sayı	Deney Grubu Ön Test Yüzdesi
Doğru	7	47	8	53
Yanlış	8		7	
Gereklilik Kipi	Deney Grubu Son Test Öğrenci Sayı	Kontrol Grubu Son Test Yüzdesi	Deney Grubu SonTest Öğrenci Sayı	Deney Grubu SonTest Yüzdesi
Doğru	9	60	15	100
Yanlış	6		0	

Şart kipi ile ilgili sonuçlar Tablo 6’da gösterilmiştir. Tablo sonuçlarına bakıldığında her iki grubun da şart kipinin fiil çekimlerinde ön testte yanlış cevapladıkları oyun sonrası deney grubunda başarı yüzdesi %93’e arttığı görülmektedir.

Tablo 6*Şart Kipi Test Sonuçları*

Şart Kipi	Kontrol Grubu Ön Test Öğrenci Sayı	Kontrol Grubu Ön Test Yüzdesi	Deney Grubu Ön Test Öğrenci Sayı	Deney Grubu Ön Test Yüzdesi
Doğru	6	40	5	33
Yanlış	9		10	
Şart Kipi	Deney Grubu Son Test Öğrenci Sayı	Kontrol Grubu Son Test Yüzdesi	Deney Grubu SonTest Öğrenci Sayı	Deney Grubu Son Test Yüzdesi
Doğru	9	60	14	93
Yanlış	6		1	

İstek kipi ile ilgili sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir. Sonuçlara bakıldığında her iki grubun da istek kipinin fiil çekimlerinde ön testte yanlış cevapladıkları oyun sonrası deney grubunda başarı yüzdesi %100 arttığı görülmektedir.

Tablo 7*İstek Kipi Test Sonuçları*

İstek Kipi	Kontrol Grubu Ön Test Öğrenci Sayı	Kontrol Grubu Ön Test Yüzdesi	Deney Grubu Ön Test Öğrenci Sayı	Deney Grubu Ön Test Yüzdesi
Doğru	9	60	8	53
Yanlış	6		7	
İstek Kipi	Deney Grubu Son Test Öğrenci Sayı	Kontrol Grubu Son Test Yüzdesi	Deney Grubu Son Test Öğrenci Sayı	Deney Grubu Son Test Yüzdesi
Doğru	10	67	15	100
Yanlış	5		0	

SONUÇ

Araştırma sonuçları incelendiğinde her iki gruba uygulanan testte deney grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Buna dayanarak deney grubunda bulunan öğrencilerde kazanıma ilişkin başarılarının anlamlı artışı oyunların etkili olduğunu göstermektedir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin görülen geçmiş zaman, duyulan geçmiş zaman, gelecek zaman ve emir kipinde soruların hepsini doğru yanıtladığı görülmektedir ancak şimdiki zaman, geniş zaman ve gereklilik kiplerinde öğrenme sırasında eksikliklerinin olduğu ve oynanan oyun sonrasında öğrenmelerin gerçekleştiği görülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin en çok şart ve istek kiplerini anlamakta zorlandığını fiil çarkı oyunu sonrasında öğrendikleri görülmüştür.

Oyunla öğretimin tercih edildiği derslerin öğrencilerin edinecekleri kazanımlar üzerinde etkisi araştırılmış, yapılacak olan diğer araştırmalarda kalıcı olup olmadığı incelenebilir ve kalıcılığa etkisinin olup olmadığı tespit edilebilir. Kontrol grubunda ders işleme sırasında fark edilen öğrenci ders kitapları ve çalışma kitaplarında oyunla öğretime dayalı etkinliklere oldukça az yer verilmektedir. Bu konuda öğrenci kitaplarında oyunla dil öğretimi etkinliklerine daha fazla yer verilmelidir.

Dil öğretiminde oyun hazırlama aşamasında öğrenci seviyelerine dikkat edilmeli, kazanıma ve yaşa uygun seçimler yapılmalıdır. Hazırlanan oyunlarda kurallar herkesi kapsamalı ve tüm öğrencilerin katılabileceği düzeyde olmalıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilecek oyunlar ile ilgili MEB tarafından eğiticinin eğitimi programları düzenlenebilir. Özellikle PIKTES projesi öğretmenleri için hizmet içi eğitimler verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Arslan, M., & Gürsoy, A. (2008). Rol yapma ve drama etkinlikleriyle yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyonun sağlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 109-127.
- Biçer, N. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyona ilişkin öğrenci görüşleri ve sınıf içi gözlemler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 84-99.
- Gökbulut, Y., & Yumuşak, E. (2014). Oyun destekli matematik öğretiminin 4. sınıf kesirler konusundaki erişimi ve kalıcılığa etkisi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 673-689.

- Gürsoy, A., & Arslan, M. (2011). Eğitsel oyunlar ve etkinliklerle yabancılara Türkçe öğretim yöntemi. *1. Uluslararası Yabancı Dil Öğretimi ve Uygulamalı Dilbilim Konferansı Bildiri Kitabı*. 177-185.
- Kara, M. (2010). Oyunlarla yabancılara Türkçe öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 407-421.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Akademi.

ANLAMAYA DAYALI TASARIM TEMELLİ PERFORMANS GÖREVİNDE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Latife ÇERİ

Denizli Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

ltfcr66@gmail.com

Sınıf Seviyesi	9
Yaş Grubu	15-16
D-AOBM Seviyesi	A2
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar	E9.6.S4. Students will be able to talk about some basic cultural differences of places they have visited. E9.6.R2. Students will be able to get the main points of the informative texts related to intercultural differences. E9.6.W2. Students will be able to write a series of sentences about the city that they would like to visit by indicating reasons.

ÖZET

Öğretmenlere “neyi nasıl öğretmeleri” için tasarlanmış olan Anlamaya Dayalı Tasarım modeli (Understanding by Design; UbD) Jay McTighe ve Grant Wiggins tarafından geliştirilmiştir. UbD’nin vazgeçilmez bir parçası olan performans görevinin ana hedefi ise öğrencilerde var olan bilgiyi ortaya çıkarmaktır. Bu çalışma, öğrencilerin gelişim düzeylerine ve ilgi alanlarına uygun, içerisinde ürün farklılaştırmasının da yer aldığı performans görevleri uygulamasının önemini ortaya koymaktır. 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde Denizli ilinde bir meslek lisesinde 9. sınıfta öğrenim gören 20 gönüllü öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen bu çalışma UbD temelli performans görevine ilişkin öğrenci görüşlerini tespit etmek amacıyla yürütülmüştür. Performans görevinin tamamlanması sonrası öğrencilere akran değerlendirmesi ve öz değerlendirme uygulanmıştır. Çalışmada yer alan öz değerlendirmenin amacı öğrencinin kendi yetenek ve başarılarının farkına varabilmesidir. Akran değerlendirmesinde ise öğrencinin eleştirel düşünme becerisini elde etmesini sağlamaktır. Son olarak uygulanan öğrenci görüşleri anketiyle, performans görevlerindeki sosyal etkileşim, günlük yaşamla ilişkilendirme, sürece katılım ve sunum değerlendirme alt boyutlarıyla incelenmiştir. Yapılan bu çalışmanın betimsel analizi sonucunda, öğrencilerin araştırma becerilerine, sosyalleşmesine, empati ve iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Anlamaya Dayalı Tasarım, performans görevi, GRASPS, eylem araştırması, öğrenci görüşleri.

GİRİŞ

Küreselleşen ve her geçen gün değişen dünyamızda yabancı dil özellikle İngilizceyi bilmek ihtiyaç olmaktan çıkıp zorunlu hâle gelmektedir. İngilizce, dünyanın hemen hemen bütün bölgelerinde olduğu gibi Türkiye’de de çok fazla çaba, emek ve maddi harcama yapılan bir dil olarak hep karşımıza çıkmaktadır. Bu bakımdan Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2013 yılından itibaren okullarımızda İngilizceyi ilköğretim 2. sınıftan 12. sınıfa kadar zorunlu ders olarak okutma kararı almıştır. Bu süreçten

itibaren hem dili öğrenmesi konusunda öğrenciye hem de öğretmesi konusunda öğretmene yönelik birçok çalışma yürütmüştür.

Öğrencilerde kalıcı anlamayı sağlama (Wiggins, 2011) ve öğretmenlerin mesleki yaşamlarında profesyonel ilerlemeleri (Brown, 2014) konusunda UbD önemli bir araç olarak kullanılabilir. Eğitimin temel hedefi olarak kabul edilen ve UbD'nin kalbinde yer alan “anlama” önemli bir noktadır (Wiggins, Schooling by design: Mission, action, and achievement, 2007). Sınıfta oluşabilecek rastlantısal öğrenmeleri en az düzeye indirme ve öğrencilerin öğrenmeye yönelik tercihlerini göz önünde bulundurma konusunda önemli bir yapıya sahiptir. Ayrıca öğretmene sağladığı esnek bir tasarım programı sayesinde öğretmenlerin mesleki yaşamları boyunca gelişimlerini sürdürmede kullanabilecekleri önemli bir araçtır.

Öğretim sürecine olumlu katkı sağlayan UbD, öğrenciler için öğrenilen kazanımların kalıcı ve anlamlı hâle gelmesi konusunda büyük katkılar sağlar (Anderson, 2012) (Corvo, 2014). Wiggins'e göre yabancı dil öğretim sürecinde karşılaşılabilecek en temel sorun sürecin içerik aktarımından çıkarılıp amaç hâline dönüştürülmesidir. UbD ile hazırlanan ünite planlarının temelinde kalıcı anlamayı içeren; temel sorular, değerlendirme teknikleri öğrencilerin öğreniyor oldukları konulardaki büyük resmi görmelerinde yardımcı olur.

Hazırlanan ünite planlarının üçüncü bölümü anlamanın kanıtları aşamasıdır. Bu bölümde süreçte kazanılması beklenen bilgi, beceri ve anlama hedeflerinin öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığını değerlendirme basamağıdır. En önemli unsur olan hatta UbD'nin kalbi olarak görülen performans görevi (PG) ve diğer değerlendirme teknikleri bu bölümde yer almaktadır. Performans görevleri sonuçta uygulanacak bir değerlendirme unsuru değildir; sürece yayılmalı, öğrencinin öğrendiğini yansıtacak unsurlar içermelidir.

Okulumuz öğrencilerinin önümüzdeki dönemde ERASMUS+ programıyla yurt dışı hareketliliğinde bulunacak olmaları ve kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade etmelerinde yaşadıkları problemler sebebiyle bu çalışmanın uygulanmasına karar verilmiştir. Ayrıca bu çalışmayı gerçekleştiren öğretmenimiz 218K522 TÜBİTAK Tasarım Öğretmen proje kapsamında 4 aylık uygulamalı bir eğitim almış ve bu eğitimin sonuçlarını öğrencileriyle birlikte yaşamak ve problemleri ortadan kaldırmayı hedeflemiştir.

Bu çalışmanın amacı da, öğrencilerin İngilizce konuşma ve yazma becerilerini geliştirmek için UbD temelli bir öğretim planı hazırlayıp ve plan dâhilinde yer alan performans görevinin öğrenci üzerindeki etkililiğini incelemektir.

1. Problem cümlesine bağlı olarak araştırmaya yön verecek araştırma soruları şu şekildedir:
2. Geliştirilen UbD temelli performans görevinin İngilizce konuşma becerilerine etkisi nedir?
3. Geliştirilen UbD temelli performans görevinin İngilizce yazma becerilerine etkisi nedir?

YÖNTEM

Yapılan bu araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Denizli ilinde bulunan bir meslek lisesinde öğrenim gören ve önündeki eğitim öğretim yılında Erasmus+ programıyla yurt dışı hareketliliğinde bulunacak 20 gönüllü öğrenciyle sınırlıdır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Şahiner ve Arslan (2011) tarafından geliştirilen Öğrencilerin Performans Görevlerine İlişkin Görüşleri Anketi uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan ankete öğrencilerin verdikleri cevaplarda samimi olduğu ve kullanılan bu anketin geçerlilik ve güvenilirliğe sahip olduğu varsayılmıştır.

UbD modeline uygun W.H.E.R.E.T.O W (where unit is going): Öğrencilerin ünite hedeflerinden haberdar edilmesi, H (hold interest): Dikkat çekme etkinlikleri, E: (experince, equip, explore), aktif öğrenme yaşantıları, R(rethink, revise) geri bildirim, E: (evaluate) değerlendirme, T: (to be tailored) öğretimi farklılaştırma ve O: (organize) öğretim akışından oluşmaktadır. Bu ilkeleri içeren 8 saatlik bir ünite planı hazırlanmıştır. Sürecin başında verilip süreç boyunca öğrencilerin hazırlamaları gereken performans görevi ve değerlendirmede kullanılacak ölçek, öncelikle sınıf panosunda öğrencilerle paylaşıldı ve gerekli açıklamalar yapıldı. Ardından ofis saatleri düzenlenerek öğrencilerle belirli zamanlarda bir araya gelinerek destekler verildi. Hazırlanan görevlerin gerçek bağlamda olmasına, süreçte öğrendikleri bilgi ve becerileri yansıtan ürünler olmasına ve ilgi alanlarına göre tasarlanmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca çalışmalar öğrencilerin kendi istekleri doğrultusunda 2-4 kişiden oluşmuştur. Görevlerinde ürün farklılaştırması kullanılarak öğrencilere oluşturacakları ürünlerde seçim yapma fırsatı verilmiştir.

“Benzersiz bir performans görevi ortaya çıkarmak için gerçekçi bir problem üzerinde çalışılması gerekir.” (Doğan, 2019) ifadesinden yola çıkılarak doğrusal bir süreç takip edilmiştir. İlk basamakta ünitenin büyük hedefi ve önemli soruları oluşturuldu, ardından anlamının altı yüzünden hangilerinin kullanılacağına karar verildi, sonrasında da GRASPS tasarım aracı kullanılarak görev hazırlanmıştır. GRASPS’ın açılımı şu şekildedir; G- Goal (Hedef), R-Role (Rol), A-Audience (İzleyici, hedef kitle), S-Situation (durum), P-Product (ürün, performans), S-Standards & Criteria for Success (değerlendirmeye esas alacak standartlar ve ölçütler). Öğrencilerin görev sonrasında kendilerini değerlendirmeleri adına 3-2-1 tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte öğrencilerden öğrendiği üç kültürel öğe kavramı, ilginç buldukları iki kültür kavramı ve merak ettikleri bir kültür kavramı paylaşımları istenmiştir. Akran değerlendirmesinde ölçekleri oluştururken <http://rubistar.4teachers.org/index.php> sitesinden yararlanılmış ve her ürün için farklı bir ölçek kullanılmıştır. Tüm bu çalışmalar tamamlandıktan sonra Şahiner ve Arslan (2011) tarafından geliştirilen, öğrencilerin performans görevlerine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik anket uygulanarak veriler toplanmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Uygulamanın etkililiğine yönelik öz değerlendirme sonuçları şu şekildedir: Problem çözme ve sosyal becerilerdeki yeteneklerinde, öz düzenlemedeki güven, çekingelik, dikkat ve odaklanma boyutlarında farkındalık geliştiği gözlemlenmiştir. Akran değerlendirme sürecinde ise öğrencilerin performansa odaklandıkları ve objektif davrandıkları görülmüştür.

Çalışma sonunda öğrencilere Şahiner ve Arslan (2011) tarafından geliştirilen, öğrencilerin performans görevlerine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik anket uygulanmıştır. Anket sonuçları beş farklı kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler;

1. Bilgilendirmeye İlişkin Öğrenci Görüşleri
2. Sosyal Etkileşime İlişkin Bulgular
3. Günlük Yaşamla İlişkilendirmeye İlişkin Öğrenci Görüşleri
4. Sürece Katılıma İlişkin Öğrenci Görüşleri
5. Sunum ve Değerlendirmeye İlişkin Öğrenci Görüşleri

Bilgilendirmeye ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 1’de yer almaktadır. Uygulanan anketin ilk basamağını içeren bilgilendirmeye yönelik öğrenci görüşlerinde öğrencilerin %90’ı ödevlendirme öncesi gerekli bilgilendirme aldığını belirtirken %10 kısımda yer alan öğrencilerin çalışmaya sonradan dâhil olduğu tespit edilmiştir. Hedeflenen başarının elde edilmesindeki en önemli noktalardan biri öğrencilerin süreçten haberdar edilmesidir. Ayrıca GRASPS’e göre tasarlanan performans görevleri, öğrencinin kafasında oluşabilecek tüm sorulara öncesinde cevap verebilecek nitelikte olması hem öğretmenin işini kolaylaştırmakta hem de öğrencinin görevini anlayıp tamamlamasında yardımcı olmaktadır.

Tablo 1*Bilgilendirmeye İlişkin Öğrenci Görüşleri*

	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğretmenim, ödevime başlamadan önce bana yeteri kadar bilgi verdi.							20	10	18	90
Öğretmenim, ödevime başlamadan önce bana bazı kaynaklar önerdi.							4	20	16	80
Bana, ödevimin süresi hakkında bilgi verdi.							2	10	18	90
Çalışmamı nasıl sunacağım ve rapor hâline getireceğim konusunda bilgilendirildim.							2	10	18	90
Önerilen kaynaklar dışında kendi bulduğum kaynakları da kullandım.							2	10	18	90

Sosyal etkileşime ilişkin elde edilen bulgular Tablo 2’de yer almaktadır. Sosyal etkileşime ilişkin bulguları ortaya koymak adına yöneltilen üç sorunun cevapları incelendiğinde, öğrencilerin performans görevlerini hazırlarken çevresi ile iletişim ve empati kurmada yardımcı olduğu sonucu bulunmuştur. Bu tür çalışmalar akran ve iş birlikli öğrenme açısından da fayda sağlamaktadır. Öğrenciler, birbiriyle yarış hâlinde mücadele etmekten ziyade birlikte bir ürün çıkarmanın hazzını yaşamaktadır.

Tablo 2*Sosyal Etkileşime İlişkin Bulgular*

	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Görevi hazırlarken birçok şeyi araştırarak öğrendim.							2	10	18	90
Hazırladığım görev, arkadaşlarımla daha iyi iletişim kurmada yardımcı oldu.							2	10	18	90
Hazırladığım görev, diğer insanların duygu ve düşüncelerini daha iyi anlamamda faydalı oldu.							2	10	18	90

Günlük yaşamla ilişkilendirmeye ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 3'te yer almaktadır. Anlamaya Dayalı Tasarım (UbD) modelinde performans görevlerinin ana amacı öğrendiğini gerçek yaşama transfer edebilme özelliğidir. Bu görevde de öğrencilerden alınan dönütlerin hedeflenen düzeyde olduğu gözlenmiştir. Ayrıca süreç boyunca öğrencinin çevresindeki kişilerden çekinmeden yardım alabildiği ve çevresini gözlemleme becerisinin gelişimi açısından da fayda sağladığı belirlenmiştir.

Tablo 3

Günlük Yaşamla İlişkilendirmeye İlişkin Öğrenci Görüşleri

	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Çevremdeki olayları daha iyi gözlemleme becerisi kazanmama yardımcı oldu.					1	5	4	20	14	75
Hazırladığım görev, edindiğim bilgileri gerçek yaşamla ilişkilendirmeme yardımcı oldu.							2	10	18	90
Hazırladığım görev, aklıma gelen soruları çevreme çekinmeden sorabilmeme yardımcı oldu.							2	10	18	90

Sürece katılıma ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 4'te verilmiştir. Öğrenciler tarafından oluşturması hedeflenen performans görevi öncesi ödevin konusu hakkında görüşler alınması, ilgilerine göre tasarlanması ve seviyelerine uygun olması ödevi tamamlamada olumlu etkilemiştir. Süreçte düzenlenen ofis saatlerinin öğrencinin nihai sonuca ulaşması açısından eşsiz bir öneme sahip olduğu gözler önüne serilmiştir.

Tablo 4

Sürece Katılıma İlişkin Öğrenci Görüşleri

	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Performans konusu belirlerken benim de fikrim alındı.							1	5	19	95
Görevimi hazırlarken öğretmenimizle birlikte ödevimi ara sıra kontrol ettik.							2	10	18	90

Hazırlanan performans görevinin sunumu ve değerlendirmeye ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 5'te yer almaktadır. Öğrencilerin değerlendirme sürecine öz ve akran değerlendirme çalışmalarıyla katılmaları öğrenmelerine ve derse katılımlarına olumlu etkileri olmuştur. Ayrıca kendi öğrenme sorumluluklarını almasında öz değerlendirme çalışmasının önemi oldukça büyüktür. Akran değerlendirme çalışmalarında düşünülen puan da güvenilirlik durumuyla karşılaşılmamıştır çünkü belirli ölçütler kullanılarak değerlendirme yapmaları sağlanmıştır. Bununla beraber görev sonunda sınıfta yapılan sunumlar ve sunum sonrasında karşılaşılabilecek sorulara karşı verdikleri cevapların da beklenen düzeyde olduğu fark edilmiştir.

Tablo 5

Sunum ve Değerlendirmeye İlişkin Öğrenci Görüşleri

	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sunum yapabilmek için bana verilen süre yeterliydi.									20	100
Sunum yapabilmek için gerekli araç gereçler öğretmenim tarafından sağlandı.							1	5	19	95
Sunum sonrası arkadaşlarımla sorduğu sorulara cevap verebildim.							4	20	16	80
Çalışmamı rapor haline getirdim.							1	5	19	95
Arkadaşlarımla hazırladığım görevler değerlendirilirken benimde görüşüm alındı.									20	100
Ödevimi öğretmenimle beraber değerlendirdik.									20	100

Araştırma sonucuna göre şu önerilerde bulunulabilir: Performans görevi hazırlarken süresinin iyi tasarlanmasına ve etkili bir dönüt sistemi oluşturulmasına dikkat edilmelidir. Bunun yanında sadece performans görevi sonrası değil tüm öğretim süreci boyunca öğrencilere öz ve akran değerlendirme uygulanmalıdır. Yapılan bu tür çalışmalarda daha çok başarı elde etmek için öncelikli olarak öğretmenlere süreç değerlendirme ve UdB modeli üzerine eğitimlerin verilmesi gerekmektedir. Ayrıca bu tür çalışmalara nitel araştırma yöntemlerinde yer alan görüşme soruları da eklenerek uygulama daha derinlemesine analiz edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Şahiner, S. & Arslan, S. Ş. (2011). 4th and 5th grade students' opinions about performance tasks in social studies course. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 19-46.
- Corvo, A. F. (2014). *Utilizing the national research council's nrc conceptual framework for the next generation science standards (NGSS): A self-study in my science, engineering, and mathematics classroom*. [Unpublished PhD Dissertation]. Columbia University.

Doğan, B. A. (2019). *Tasarımcı Öğretmen 2.0*. Abaküs.

McTighe, J. & Wiggins, G. (2007). *Schooling by design: Mission, action, and achievement*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Wiggins, G. & McTighe, J. (2011). *The understanding by design guide to creating high-quality units*. Association for Supervision and Curriculum Development.

İKİNCİ YABANCI DİL ALMANCA DERSİNDE WEB 2.0 ARAÇLARI İLE OYUNLAŞTIRMANIN DİNLEDİĞİNİ ANLAMA BECERİSİ ÜZERİNE ETKİSİ

Latife YILDIRIM

İstanbul Üsküdar Lisesi

latife_y_@hotmail.com

Sınıf Seviyesi	9
Yaş Grubu	14-15
D-AOBM Seviyesi	A1
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar	Tanıdık günlük ifadeleri ve çok temel ifadeleri anlayabilir. Kişiyle ilgili bilgi ve soruları anlayabilir. 20'ye kadar ve 20 ve üzeri sayıları işleyebilir.

ÖZET

Çalışmada Web 2.0 araçları ile oyunlaştırmanın ikinci yabancı dil Almanca dersinde dinlediğini anlama becerisi üzerindeki değişimin incelenmesi amaçlanmıştır. Derse karşı ilgi ve akademik motivasyon ise çalışmanın alt amaçlarıdır. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı bu eylem araştırması İstanbul'da bir proje okulunun 9. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın öncesi ve sonrasında akademik başarı testi uygulanmıştır. Altı haftalık bu süreçte öğrenciler ve öğretmen tarafından günlükler tutulmuş ve sonrasında gönüllü öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Nicel verilere göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu, nitel verilere göre ise derse pozitif bir yönelimin olduğu, katılımın arttığı ve bu derslerden oldukça keyif alındığı gözlenmiştir. Araştırmanın sonucunda Web 2.0 araçları ile oyunlaştırma öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonlarında olumlu bir etki oluşturmuştur. Öğretmenler derse karşı ilgi ve motivasyondaki değişimi gözlemlemenin yanı sıra ders planlamada ya da değerlendirmede bu çalışmadan yararlanabilirler.

Anahtar kelimeler: Dinlediğini anlama becerisi, ikinci yabancı dil, Almanca, oyunlaştırma, Web 2.0 araçları.

GİRİŞ

Yabancı bir dili öğrenmek hem ülkelerin eğitim programlarında hem de insanların bireysel eğitim planlarında önemli bir yere sahiptir. Ancak herhangi bir yabancı dili öğrenme süreci birçok zorluğu beraberinde getirir. Dil sürekli değişen, gelişen ve yaşayan bir varlıktır. Bir dili öğrenmenin zorluğu, yaşayan bir varlığı kültür ve yaşam üzerinden edinmekle başlar. Dil hakkında bilgi veren değil, öğrenciye zengin anlaşılabilir girdi sağlayan, dili iletişim ve öğrenme aracı olarak gören yöntemlere gereksinim vardır (Krashen, 1989; 1998; 2000; 2003; Ellis, 1994; 1997; akt., Işık, 2008). Dili iletişim ve öğrenme aracı hâline dönüştürebilecek en etkin yöntemlerden biri de hayatın içinden olan oyun yöntemidir. Hayat bir oyundur ve çocuklar dünyayı ilk önce oyunla algırlar ve arkadaşlarıyla da oyunu kullanarak iletişime geçerler (Ketterlinus, 2017; akt., Bekdaş, 2017).

Eğitimde ise oyun fikri ışığında geliştirilen oyunlaştırma yöntemi son zamanlarda oldukça fazla ilgi görmektedir. Niels van der Linden oyunlaştırmayı gerçek hayattaki motivasyonel problemleri oyun tasarım teknikleri ile katılımcılarda uzun vadeli davranış değişikliği hedefleyerek çözen yaklaşım olarak tanımlar (Yılmaz, 2017). Özellikle Türkiye’de Almanca öğreniminde karşılaşılan en büyük güçlük akademik motivasyondur. Üniversitelere giriş sınavında çıkmayan bu ders öğrenciler için bir külfet hâline dönüşebilmektedir. Bu durumda önemli olan öğrenen kişinin hayal kırıklığına uğramadan öğrenme çabalarını devam ettirmesi iken oyunun güdüleyici özelliğinden yararlanılabilir (Coşkun, 2008). Bu özellik ile esnekleşen, değişen öğretim süreci öğrenenin akademik motivasyonunda ve öğrencinin derse katılımında pozitif etkiler oluşturabilir.

Tüm yabancı diller için karşılaşılan öğrenim ya da öğretim yöntemleri benzer iken karşılaşılan sorunların birçoğu da ortaktır. Bu sorunlar sadece sistem, yönetim ya da müfredat kaynaklı olmadığı gibi aynı zamanda sorunların bireysel, toplumsal, yasal, pedagojik, yönetsel ve kültürel nedenlerinin de bulunduğu dikkate alınmalıdır (Can ve Işık Can, 2014).

Almanca dersi için Millî Eğitim Bakanlığının yayımlamış olduğu öğretim programı, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’nin (D-AOBM) dayandığı yaklaşımı temel almaktadır. Bu çerçeveye göre dili öğrenirken dinlediğini anlama, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde yetkinlik gerekir. Çok dilli Avrupa’da bu beceriler için tek tip standartlar tanımlanır (OADÖP, 2018). Tanımlanan becerilerden en önde geleni ise canlı iletişim yani konuşma becerisinin temelini oluşturduğu için dinlediğini anlayabilme becerisidir (OADÖP, 2018). Bu becerilerin seviyelerine bakıldığında ise A1 başlangıç seviyesi öğrenenin basit karşılıklı etkileşim yapabileceği düzey olarak belirtilir (D-AOBM, 2021). Bu seviyede öğrenenlerin sesleri doğru duyabilmesi ve anlayabilmesi gerekir.

Pandemi süreci ve gelişen teknoloji ile öğrenme ortamlarında da değişiklik olmuş, öğrenmeler dijital araçlar vasıtasıyla gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Bu aşamada Web 2.0 araçlarından faydalanılmıştır. Web 2.0 kullanıcıların da içerik geliştirebildiği, birbirleriyle iş birliği yapabildiği, aralarındaki bilgi ve fikir alışverişini destekleyen ikinci kuşak web platformudur (Lee & Mc Loughlin, 2007).

Bu çalışmayla 9. sınıf öğrencilerinin başlangıç seviyesi Almanca dersinde Web 2.0 araçları ile oyunlaştırılmış derslerin öğrenenin dinlediğini anlama becerisindeki gelişimi amaçlanmıştır. Araştırma soruları:

1. Öğrencilerin bu derste kullanılan Web 2.0 araçlarına yönelik görüşleri nedir?
2. Oyunlaştırma uygulamalarına yönelik görüşleri nedir?
3. Düzenlenen bu derslerin öğrencilerin dinleme becerisine etkisi nedir?
4. Öğrencinin derse katılımına etkisi nedir?
5. Öğrencinin dili öğrenme motivasyonuna etkisi nedir?

YÖNTEM

Bu araştırma nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı bir eylem araştırmasıdır. Eylem araştırması, uygulama yapan kişinin kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama süreciyle ilgili sorunları çözmek için kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır (Beyhan, 2013, s. 67). Bu araştırma, 2020-2021 yılları arasında 9. sınıfta eğitim gören 14-15 yaş grubunda 34 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilerin sosyo ekonomik durumlarının benzer olduğu, başarılı bir profil çizdiği ve hemen hepsinin teknolojik gereklere ulaşmakta sıkıntı çekmediği gözlemlenmiştir.

Araştırma basamakları dinlediğini anlama becerisini ölçen bir ön son akademik başarı testi, gözlem ve odak grup görüşmesi ile değerlendirilmiştir. Gözlemci çalışmanın içerisinde öğretici, yönlendirici-

yönetici (moderatör) ve uygulayıcı konumundadır. Çalışmanın sonunda öğrencilere sorulmak üzere odak grup görüşmesi soruları hazırlanmıştır. Odak grup görüşmeleri, önceden belirlenmiş yönergeler çerçevesinde gerçekleştirilen bu yöntemin mantığına uygun olarak görüşülen kişilerin öznelliklerini ön planda tutan, katılımcıların söylemine ve bu söylemin toplumsal bağlamına dikkat edilmesi gereken nitel bir veri toplama tekniğidir (Çokluk, Oğuz ve Yılmaz, 2011). Akademik başarı testi MEB'in *Deutsch für Gymnasien* adlı kitabının başlangıç ünite konularını kapsar ve soru sayısı 15 olup her bir soru için ayrı bir dinleme metni oluşturulmuştur. Uygulama sırasında bazı öğrenciler teknolojik aksaklıklardan dolayı sorun yaşadığı için test 25 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma toplamda altı hafta sürmüştür.

Çalışma yürütülürken tüm dünyayı ve ülkemizi etkisi altına alan COVID-19 pandemi süreci ortaya çıkmıştır. Bu dönemde okullarda eğitim ve öğretim çoğunlukla uzaktan eğitimle çeşitli Web 2.0 araçları vasıtasıyla yürütülmüştür. Bunlardan biri de MEB'in geliştirmiş olduğu EBA'dır.

Uygulama sürecinde Classcraft, Duolingo, Edpuzzle ve Lyricstraining gibi Web 2.0 araçları kullanılmıştır. EBA ise hem öğrenci işlem takibi hem de akademik başarı testi için kullanılmıştır. Classcraft sınıf yönetimini oyunlaştıran bir Web 2.0 aracıdır. Bu araçta öğrenciler kendi avaturlarını oluşturmuş ve öğretmen tarafından belirlenen görevler ile (videoyu izlemek, alıştırmaları yapmak, ders içinde saygılı davranmak, derse aktif katılım sağlamak ya da teknolojik açıdan bir sorun yaşadığında pes etmemek) puan toplamışlardır. Bu görevler dersin gidişatına göre değişiklik göstermiş ve öğrenciler yaptıkları her işlemten puan kazanmışlardır. Bu sayede sınıf sıralamasında ön sıralara yükselmişlerdir. Böylece oyunlaştırmanın en temel basamakları olan liderlik panosu, ödül kazanma ve avatarını oluşturma gibi aşamaları uygulanmıştır. Duolingo içerisinde bol tekrar ve dinleme alıştırmaları olan oyunlaştırılmış bir dil öğrenme aracıdır. Edpuzzle öğrencilere video üzerinden bilgilendirme yapılabilen ya da küçük testlerin uygulandığı bir video hazırlama aracıdır. Bu araç ile ünite konuları ile ya da telaffuz kuralları ile ilgili oluşturulan video ya da şarkılar EBA üzerinden öğrenci ile paylaşılmıştır. Lyricstarining ise oyunlaştırılmış bir şarkı söyleme Web 2.0 aracıdır. Bu araç ile çalışmaya başlamadan önce öğrenciden seviyesine göre seçim yapması ve çoktan seçmeli mi yoksa yazarak mı boşlukları doldurmak istediği sorulmuştur. Araçları kullanırken öncelik en iyiyi yapmak değil derse aktif katılımı sağlamaktır.

Birinci haftaya EBA üzerinden gerçekleştirilen ve 40 dakika süren bir ön test ile başlanmıştır. Ders kapsamında kullanılacak araçların kullanımı ve süreç hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerden her haftanın sonunda iş ve işlemleri yorumladıkları bir günlük tutmaları istenmiştir. İkinci hafta ünite konuları ile ilgili “die Wochentage (haftanın günleri)” şarkısı seçilmiş ve EBA üzerinden gönderilen bu şarkının Lyricstraining’de çalışılması istenmiştir. Aynı şarkı için Edpuzzle’da öğrencilerin videoyu dinlerken cevaplayacakları bir mini test hazırlanmıştır. Ayrıca Duolingo’dan bir seviye geçmeleri beklenmiş ve yine öğrencilerden günlükler toplanmıştır. Haftanın sonunda ise gerekli basamakları geçen ve derse aktif katılım gösteren öğrenciler için Classcraft’ta puanlar verilmiştir. Üçüncü haftadaki aşamalar da yine aynı şekilde düzenlenmiş ve yeni haftanın şarkısı “Keine Ahnung (Fikrim yok)” olmuştur. Yine Edpuzzle’da mini test paylaşılmış ve Duolingo’dan ikinci seviye ekran görüntüleri ve işlemlerin yorumlandığı günlükler öğrencilerden istenmiştir. Yine haftanın sonunda Classcraft’da puanlar verilmiştir. Bu uygulamalar dört ve beşinci haftalarda da aynı şekilde tekrarlanmıştır. Farklı olarak ise dördüncü haftada “Grün grün grün sind... (Yeşil yeşil yeşildir...)” şarkısı seçilmiş, beşinci haftada “99 Luftballon” şarkısı dinletilmiştir. Son test ise altıncı haftada yapılmıştır. Aynı zamanda bu haftada öğrencilerle süreç üzerinden aldıkları puanlarla sıralamaya girdikleri liderlik tablosu paylaşılmıştır. Çalışma sonuçlandığında ise tüm günlüklerden elde edilen veriler kaydedilmiş, başarı testlerinin sonuçları incelenmiş ve 11 öğrencinin katılımıyla bir odak grup görüşmesi yapılmıştır. Süreç aşağıdaki tabloda özetlenmiştir (Tablo 1).

Tablo 1*Süreç Tablosu*

	Eba	Duolingo	Edpuzzle	Lyricstraining	Classcraft
1. Hafta	Ön test	Bilgilendirme	Bilgilendirme	Bilgilendirme	Bilgilendirme ve Avatar seçimi
2. Hafta	Öğrenci takibi	1. Seviye	Video çalışması	Video çalışması	Veri işleme
3. Hafta	Öğrenci takibi	2. Seviye	Video çalışması	Video çalışması	Veri işleme
4. Hafta	Öğrenci takibi	3. Seviye	Video çalışması	Video çalışması	Veri işleme
5. Hafta	Öğrenci takibi	4. Seviye	Video çalışması	Video çalışması	Veri işleme
6. Hafta	Son test				Liderlik tablosu paylaşımı

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın sonucundan elde edilen veriler ışığında Almanca hazırbulunuşluğu olmayan ya da ufak tefek aşinalıkları olan öğrencilerin olumsuz ön yargı geliştirdiği ancak bu çalışmayla o ön yargılarından kurtuldukları gözlemlenmiştir. Değişen ön yargıların dışında ise akademik motivasyonlarında da olumlu değişimler gözlemlenmiştir. Çalışmanın başında Almancanın zor olduğunu düşünenlerin yanı sıra kolay olduğunu düşünen öğrenciler de tespit edilmiş ancak bu öğrencilerin dili öğrenmeye hevesli olmadıkları da gözlemlenmiştir. Çalışmanın sonucunda bu durum da değişmiş ve çalışma sürecinde daha önce gerçekleştirmedikleri öğrenmelerini de tamamlamışlardır. Oyunlaştırmada kullanılan Web 2.0 araçlardan en çok ilgi çeken araç Classcraft olmuştur. Araçların hitap ettiği öğrenciler değişiklik gösterse de birbirleriyle etkileşim içerisinde ve birbirlerini destekleyerek öğrenmelerini gerçekleştirmişlerdir. Bazı araçların yanlış yaptığında tekrar deneme fırsatının kısıtlayıcı olması ve sürekli internete bağlı olma durumu öğrencilerin olumsuz etkilendiği durumlar olmuştur. Web 2.0 araçlarıyla planlanan bu oyunlaştırılmış dersler ile öğrenciler oldukça eğlenmiş, öğrenme motivasyonları yükselmiş, derse yönelik ilgileri, katılım oranları ve derse odaklanmalarında artış gözlemlenmiştir. Oyunun temelinde olan rekabet ve hırs duyguları kimi öğrenciler için olumlu bir etki oluştururken dersin akılda kalıcılığını da olumlu şekilde etkilemiştir. Aynı zamanda öğrencilerin süreçte yaşanan aksaklıklara rağmen onları kolayca çözüp eğlenerek öğrenmeyi deneyimledikleri de gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrenci görüşme ve günlük verilerinden hareketle öğrencilerin dinleme becerilerinde gelişme yaşandığı ve telaffuz, diksiyon gibi becerilerinin de geliştiği gözlemlenmiştir. Artık öğrencilerin Almanca öğrenme süreçleri kolaylaşmıştır. Her ne kadar hedef dinleme becerisini geliştirmek olsa da uygulama Almanca dil bilgisi ve kelime öğrenme açısından da oldukça faydalı olmuştur.

Nicel verilere göre de öğrencilerin çoğunluğunun dinleme becerilerinde değişim gözlemlenmiştir. Aşağıdaki tabloya bakıldığında bağımlı örneklem t-testi sonucu p değerinin .05’den küçük olduğu, ön test ve son test arasında anlamlı bir fark bulunduğu sonucuna ulaşıldığı görülebilir (Tablo 2).

Tablo 2*Tamamlayıcı İstatistikler*

Ölçüm	N	Ortalama	S. Sapma	df.	t	P
Ön test	25	65,16	16,91321			
Son test	25	77,28	13,65198	24	-3,388	,002

Bu çalışma 9. sınıf öğrencilerini kapsamaktadır ancak oyunlaştırma yöntemi ve Web 2.0. araçları her sınıf düzeyinde kullanılabileceği için uygun araçlar seçilerek ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite düzeylerinde çalışmalar yapılabilir. Bu araştırma nicel ve nitel veriler ışığında eylem araştırması şeklinde gerçekleştirilmiş ancak diğer araştırmalarda sadece nicel ya da sadece nitel araştırma desenleri kullanılarak farklı çalışmalar yapılabilir. Araştırmada dört farklı Web 2.0 aracı kullanılmış, hedeflenen araştırmada bu araçlar tamamen değiştirilebilir ya da sadece biri de kullanılabilir. Bu çalışma Almanca dil becerisindeki değişim üzerine yapılmıştır. Ancak diğer çalışmalarda hem başka dillerde hem de başka alanlardaki becerilerdeki değişimler gözlemlenebilir. Bu araştırma altı hafta ile sınırlıdır. Daha uzun ya da daha kısa araştırmalar yapılabilir. Bu çalışmayla öğrenenlerin dinlediğini anlama becerilerindeki değişim üzerine çalışılmış ancak başka araştırmalarda diğer dil becerileri üzerine de çalışılabilir. Bu çalışmanın alt amaçları akademik motivasyon ve derse karşı ilgi değişimidir. Diğer çalışmalarda farklı alt amaçlar belirlenebilir.

Bu çalışmanın sonucuna göre dinlediğini anlama becerisini ve diğer dil becerilerini geliştirmek için dil dersi öğretmenleri bu çalışmadan faydalanabilir. Tüm öğretmenler bir oyunlaştırma aracı seçerek ya da sadece oyunlaştırma yöntemini seçerek öğrencilerin motivasyonlarını ve ilgilerini çekebilir. Süreç içerisinde öğrenci profillerine göre ya da onların ilgilerine göre kullandıkları araçları değiştirebilirler. Bu oyunlaştırma sürecinde kazanılan puanlar planlı bir şekilde kaydedilerek sene sonu performans notu olarak da değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Bekdaş, M. (2017). Yabancı dil öğretiminde oyunların konuşma becerisine etkisi. *TÜBAD*, 2(1), 20-26.
- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 65-89.
- Can, E. ve Işık Can, C. (2014). Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63.
- Coşkun, H. (2008). Türkiye’de ikinci yabancı dilin oyun yoluyla etkili öğretimi. *Ufuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 73-89.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe Publishing.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). A qualitative interview method: Focus group interview. *Journal of Theoretical Educational Science*, 4(1), 95-107.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.

- Lee, M., & McLoughlin, C. (2007). Social software and participatory learning: pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era. In R. Atkinson, C. McBeath, & A. Song Swee Kit (Ed.) *Proceedings ASCILITE Singapore 2007* (s. 664-675).
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2018). *Ortaöğretim Almanca dersi öğretim programı (Hazırlık, 9, 10,11 ve 12. Sınıflar)*. MEB.
- Yılmaz, E. A. (2017). *Oyunlaştırma*. Abaküs.

EK 1

GÖRÜŞME SORULARI

1. Daha önce Almanca öğrenmeye başladın mı? Almanca sence kolay mı?
2. Oyun oynar mısın? Ne tür oyunlar oynarsın?
3. Dersleri oyunla işlemek konusunda ne düşünüyorsun?
4. Daha önce oyunla ders işledin mi? Sence o ders nasıldı?
5. Geçtiğimiz 5 hafta boyunca oyunla Almanca dersi deneyimi yaşadık bunlardan kısaca bahseder misin?
6. Oyunlaştırma uygulamalarının Almancayı öğrenme üzerinde etkisi oldu mu? Nasıl bir etkisi oldu?
7. Dersi oyunlaştırma yöntemi ile işleyince ne hissettin? Derse karşı ilginde ya da motivasyonunda bir değişiklik oldu mu?
8. Classcraft oyunlaştırma uygulamasında ne gibi basamaklar ilginizi çekti?
9. Sence Classcraft oyunlaştırma uygulamasının ne gibi olumlu yanları vardır?
10. Sence Classcraft oyunlaştırma uygulamasının ne gibi olumsuz yanları vardır?
11. Daha önce hiç Web 2.0 araçları kullandın mı? (Edpuzzle, Lyricstraining, Duolingo)
12. Sence Web 2.0 araçlarının Almanca öğrenmede ne gibi etkileri oldu?
13. Bu uygulamalarda sana iyi hissettiren ya da seni engelleyen şeyler nelerdi?
14. Bu uygulamaların dinlediğini anlama becerisi üzerinde bir etkisi oldu mu?
15. Gelecekte Almanca dersini oyunlaştırılmış şekilde işlemek ister misin?
16. Sence bu yöntemin olumlu olumsuz yanları neler? Sen olsan ne gibi değişiklikler yapardın?
17. Sence Almanca dersi sevmeyen biri bu yöntemle dersi sevebilir mi? Yoksa daha mı çok uzaklaşır?
18. Dersi bu şekilde işlemek bir fark yarattı mı varsa nedir?
19. Sence oyunlaştırma arkadaşlarının derse katılım durumunu değiştirdi mi?
20. Sen Almanca dersi öğretmeni olsan dersi nasıl işlerdin? Şimdiki işlenen hâlden başka ne gibi değişiklikler yapardın?

EK 2

AKADEMİK BAŞARI TESTİ

🎵 Hörverstehen

► Hören Sie das Gespräch und kreuzen Sie die richtige Antwort ein!

(Konuşmaları dinleyiniz ve doğru cevapları işaretleyiniz!)

(circa 40 minuten)

1. Welchen Tag ist heute?
a. Montag b. Samstag c. Freitag d. Sonntag
2. Die Nummer ist:
a. 12563 b. 11563 c. 12536 d. 11536
3. Wie alt ist Jörg?
a. 36 b. 10 c. 6 d. 37
4. Was ist ihre Lieblingsfarbe?
a. Gelb b. Orange c. Grün d. Blau
5. Was hat Sandra am Freitag?
a. Musik-Kunst-Französisch c. Musik-Kunst-Sport
b. Physik-Kunst-Spanisch d. Physik-Kunst-Englisch
6. Wann hat Frau Baumann einen Zahnarzttermin?
a. Am Dienstag b. Am Donnerstag
c. Am Freitag d. Am Mittwoch
7. Wie viel bezahlt die Frau für die Fahrkarte nach Frankfurt?
a. 69,00 € b. 49,00 €
c. 99,00 € d. 89,00 €
8. Woher kommt Thomas?
a. Deutschland b. Polen c. Türkei d. Italien
9. Wie heisst sie?
a. Jun b. Sven c. Sabine d. Julia
10. Was möchte der Gast zum Wiener Schnitzel?
a. Gemüse b. Suppe
c. Salat d. Pizza
11. Hat Sandra am Montag Physik?
a. Ja, sie hat Physik. c. Nein, sie hat Physik.
b. Ja, sie hat Biologie. d. Nein, sie hat Biologie.
12. Welche Fremdsprachen lernt Astrid?
a. Englisch-Italienisch c. Französisch-Englisch
b. Italienisch-Französisch d. Spanisch-Türkisch
13. Was hat Lena nicht in der Schultasche?
a. Buch b. Wörterbuch c. Heft d. Lineal
14. Wo wohnt Familie Müller?
a. Wien b. Bern c. Bonn d. Berlin

15. Was hat Stefan im Rucksack?

- a. Drei Mäpchen - Zwei Hefte – Zwei Kulis – Ein Laptop
- b. Drei Mappen - Zwei Hefte – Zwei Kulis – Ein Tablet
- c. Drei Mappen - Zwei Stiften – Zwei Kulis – Ein Laptop
- d. Drei Mäpchen - Zwei Kulis – Zwei Bücher – Ein Tablet

(Bu başarı testi ilgili araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.)

(Dieser Erfolgstest wurde von der jeweiligen Forscherin vorbereitet.)

EK 3

AKADEMİK BAŞARI TESTİ-TÜRKÇE

♪ Hörverstehen (Dinlediğini Anlama)

► Hören Sie das Gespräch und kreuzen Sie die richtige Antwort ein!

(Konuşmaları dinleyiniz ve doğru cevapları işaretleyiniz!)

(circa 40 minuten)(ortalama 40 dk.)

- Welchen Tag ist heute? (Bugün hangi gündür?)
a. Montag (Pazartesi) b. Samstag (Cumartesi)
c. Freitag (Cuma) d. Sonntag (Pazar)
- Die Nummer ist: (Sayı :)
a. 12563 b. 11563 c. 12536 d. 11536
- Wie alt ist Jörg? (Jörg kaç yaşındadır?)
a. 36 b. 10 c. 6 d. 37
- Was ist ihre Lieblingsfarbe? (Onun en sevdiği renk nedir?)
a. Gelb (Sarı) b. Orange (Turuncu)
c. Grün (Yeşil) d. Blau (Mavi)
- Was hat Sandra am Freitag? (Sandra'nın Cuma günü hangi dersi var?)
a. Musik-Kunst-Französisch (Müzik-Resim-Fransızca)
b. Musik-Kunst-Sport (Müzik-Resim-Beden eğitimi)
c. Physik-Kunst-Spanisch (Fizik-Resim-İspanyolca)
d. Physik-Kunst-Englisch (Fizik-Resim-İngilizce)
- Wann hat Frau Baumann einen Zahnarzttermin? (Bayan Baumann'ın diş randevusu ne zaman?)
a. Am Dienstag (Salı günü) b. Am Donnerstag (Perşembe günü)
c. Am Freitag (Cuma günü) d. Am Mittwoch (Çarşamba günü)
- Wie viel bezahlt die Frau für die Fahrkarte nach Frankfurt? (Kadın Frankfurt'a yolculuk bileti için ne kadar öder?)
a. 69,00 € b. 49,00 €
c. 99,00 € d. 89,00 €
- Woher kommt Thomas? (Thomas nereli?)
a. Deutschland (Almanya) b. Polen (Polonya)
c. Türkei (Türkiye) d. Italie (İtalya)
- Wie heisst sie?(Onun adı ne?)
a. Jun b. Sven c. Sabine d. Julia
- Was möchte der Gast zum Wiener Schnitzel? (Müşteri Wiener Schnitzel'de ne istiyor (sipariş ediyor?)
a. Gemüse (Sebze) b. Suppe (Çorba) c. Salat (Salata) d. Pizza (Pizza)
- Hat Sandra am Montag Physik? (Pazartesi Sandra'nın fizik dersi var mı?)
a. Ja, sie hat Physik. (Evet, fizik var.)
b. Nein, sie hat keine Physik. (Hayır, fizik yok)
c. Ja, sie hat Biologie. (Evet, biyoloji var.)
d. Nein, sie hat Biologie. (Hayır, biyoloji var.)
- Welche Fremdsprachen lernt Astrid? (Astrid hangi dilleri öğreniyor?)
a. Englisch-Italienisch (İngilizce-İtalyanca)
b. Französisch-Englisch (Fransızca-İngilizce)

- c.Italienisch-Französisch (İtalyanca-Fransızca)
d.Spanisch-Türkisch (İspanyolca-Türkçe)
13. Was hat Lena nicht in der Schultasche? (Lena'nın okul çantasında ne yok?)
a.Buch (Kitap) b. Wörterbuch (Sözlük)
c. Heft (Defter) d. Lineal (Cetvel)
14. Wo wohnt Familie Müller? (Müller ailesi nerede oturuyor?)
a.Wien b. Bern c. Bonn d. Berlin
15. Was hat Stefan im Rucksack? (Stefan'ın sırt çantasında ne var?)
a.Drei Mäpchen - Zwei Hefte – Zwei Kulis – Ein Laptop
(3 kalemlik-2 defter-2 tükenmez kalem-1 dizüstü bilgisayar)
b.Drei Mappen - Zwei Hefte – Zwei Kulis – Ein Tablet
(3 dosya-2 defter-2 tükenmez kalem-1 dizüstü bilgisayar)
c.Drei Mappen - Zwei Stiften – Zwei Kulis – Ein Laptop
(3 dosya-2 kurşun kalem-2 tükenmez kalem-1 dizüstü bilgisayar)
d.Drei Mäpchen - Zwei Kulis – Zwei Bücher – Ein Tablet
(3 kalemlik-2 tükenmez kalem-2 kitap-1 tablet)

(Bu başarı testi ilgili araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.)

(Dieser Erfolgstest wurde von der jeweiligen Forscherin vorbereitet.)

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE DEYİMLERİN AKTİF ÖĞRENME YÖNTEMİ VE YARATICI DRAMA TEKNİĞİYLE ÖĞRETİLMESİNİN ÖĞRENME SÜRECİNE ETKİSİ

Mehmet HACİÖMEROĞLU

Güneysu Osman Erkan Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi

mehmethaciomeroglu@hotmail.com

Sınıf Seviyesi	6
Yaş Grubu	11-14
D-AOBM Seviyesi	B1
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar	B1.D.2. Günlük konuşmalardaki deyimleri ve kalıp ifadeleri bağlamdan hareketle anlamlandırır. B1.SE.6. Diyaloglarında deyim ve mecazlı ifadeler kullanır.

ÖZET

Bu çalışma yabancılara Türkçe öğretiminde aktif öğrenme yöntemi ve yaratıcı drama tekniğinin kullanılmasının öğrenme sürecine olan etkisini araştırmak amacıyla düzenlenmiştir. Çalışmaya 2021-2022 eğitim öğretim yılında resmî bir ortaokulda eğitim gören 5 ve 6. sınıfta okuyan, iki yabancı öğrenci katılmıştır. Çalışmada, test/tekrar test yöntemiyle uygulanan eşleştirme testi kullanılmıştır. Öğrencilerin görüşlerini belirlemek için görüşme formundan yararlanılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Görüşme formundan elde edilen bulgular, katılımcıların sorulara ilişkin verdiği cevaplardan alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin aktif öğrenme sürecinde yer aldığı, aktif öğrenme tekniklerini kullandığı, ortak bir ürün oluşturduğu, bir öğrenme ortamında öğrenmenin daha kalıcı olarak gerçekleştiği görülmüştür. Deyimlerin öğrenilmesi sürecinde oyunun, yaratıcı dramının etkili bir öğrenme ortamı sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sürece aktif olarak katılmasının öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını sağladığı ve öğrenmeyi daha kalıcı hâle getirdiği görülmüştür. Öğrencilerin deyimler konusuna dair ön test puanlarıyla deyimlerin aktif öğrenme yöntemi kullanılarak öğrenilmesiyle ortaya çıkan son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin öğrenme sürecinde söz sahibi olmasına, sürece etkin olarak katılmalarına, oyun ve drama çalışmalarının süreçte yer almasına, iş birlikli öğrenme ortamlarının oluşturulmasına yönelik çıkarımlar yapılmıştır.

Anahtar kelimeler: Aktif öğrenme, yaratıcı drama, oyunlaştırma, deyim öğretimi, yabancılara Türkçe öğretimi.

GİRİŞ

Anlatıma akıcılık, canlılık, çeşitlilik ve güzellik katan sözcük grupları olan deyimler, bir dilin söz varlığını oluşturan en önemli unsurlardan biridir. Deyimler Türkçe öğretiminde yabancı öğrencilerin hem dilin ait olduğu kültürü tanımasını hem de bu dili konuşan toplumun düşünce dünyasını anlamasını sağlayacağından Türkçe dil öğreniminde önemli konulardan biridir. Varışoğlu ve arkadaşları (2014) Türkçe öğretiminde yazılı ve sözlü bir şekilde öğrencinin kendisini iyi bir şekilde ifade etmesinde deyimlerin en önemli dilsel birlikler olduğunu vurgulamışlardır.

Öğrencilerin Türkçede yer alan deyimlerdeki mecaz ve yan anlamlandırmaları kavrayamadığı öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda tespit edilmiştir. Bunun için öğrencilere seviyelerine uygun kitaplar okutulmuş ve bu okumalarda deyimlerin yer aldığı cümleleri anlamada öğrencilerin zorlandıkları sonucuna varılmıştır. Bunun iki nedenden dolayı ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Birincisi öğrenciler bu deyimlerde geçen sözcüklerin sözlük anlamlarını bilmekte yetersiz kalmaktadır. İkincisi ise öğrenciler bu deyimlerdeki sözcüklerin bir araya gelmesiyle oluşan sözcükteki mecazlaşmayı anlamakta zorluk çekmektedir. Buradan yola çıkarak “Öğrenciler deyimlerde geçen sözcüklerin sözlük anlamını ve bu deyimlerin söz öbeği hâline gelerek mecazlaşması ile oluşan yeni anlamlarını kavrayamıyor” şeklinde problem durumu tespit edilmiştir. Yılmaz (2018) Türkçe öğrenen yabancı üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında, öğrencilerin deyimleri cümle içinde kullanırken zorlandıklarını ve deyimın mecaz anlamlı hâlini tam olarak anlayamayıp bunu deyimde geçen sözcüklerin gerçek anlamlarıyla karıştırdıkları sonucuna ulaşmıştır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde deyimler konusunun aktif öğrenme yöntemi kullanılarak öğretilmesiyle öğrenciler, süreçte söz sahibi olacak ve öğrenme sürecinde karar alabileceklerdir. Böylece konu hakkında bilgilerini düzenleyip yapılandırabilecek ve yaparak yaşayarak birbiriyle etkileşim içinde öğreneceklerdir. Bu sayede öğrencilerin öğrendiklerini kalıcı hâle getireceği düşünülmektedir. Tuncay (2015) gerçekleştirdiği çalışmada, aktif öğrenme yönteminin geleneksel yöntemle göre öğrenme sürecine daha fazla olumlu etkileri olan bir yöntem olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca aktif öğrenme yöntemiyle işlenen derslerin öğrenciler üzerinde olumlu etki ve izlenimler bıraktığı sonucuna varmıştır. Öğretim sırasında uygulanan aktif öğrenme teknikleriyle öğrencilerin derse karşı dikkat sürelerinin arttığı belirlenmiştir. Sınıftaki çalışmalar sırasında öğrencilerde merak, yaratıcılık, gayret ve heyecan gibi duygu durumları oluştuğu görülmüştür.

Aktif öğrenme öğrencilerin süreçte kullanılacak yöntem ve teknik ile ilgili kararlar alabildiği, süreci düzenleyebildiği bir öğretim yöntemidir. Bu yöntemde “beyin fırtınası, drama, kartopu, kavram haritaları oluşturma, slogan bulma, resimleme, eğitsel oyun” gibi teknikler kullanılabilir. Yıldırım ve Erdoğan, (2016) araştırmasında ortaya çıkan sonuçlara göre yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve öğrencilerin yaratıcı drama kullanılarak yürütülen çalışmalar hakkında düşüncelerinin olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu çalışmayla deyimlerin öğretiminde, aktif öğrenme yöntemiyle “yaratıcı drama, istasyon, resmetme” tekniklerinin kullanılarak uygulanması ve bu sayede kalıcı öğrenmenin sağlanması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Öğrencilerin ön test puanları ve deyimler konusunun aktif öğrenme yöntemi kullanılarak öğretilmesiyle ortaya çıkan son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2- Öğrencilerin aktif öğrenme süreçlerini kullanarak gerçekleştirdikleri etkinliklere ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırmaya Rize ilinin Güneysu ilçesindeki Osman Erkan Kız Anadolu İmam Hatip Lisesinde eğitim öğretim gören, 5 ve 6. sınıfta okuyan iki yabancı öğrenci katılmıştır. Çalışmada ölçme değerlendirme süreci için test/tekrar test yöntemiyle uygulanan eşleştirme testi kullanılmıştır. Bu testte yer alan maddelerde öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatım çalışmalarında kullanması gereken deyimlere ayrıca günlük hayatta karşılaşılabileceği deyimlere yer verilmiştir. Bu deyimlerin seçiminde (Yılmaz Atagül, 2015) yapılan analiz sonucuna göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sık kullanılan deyimler olarak geçen “yüreği ağzına gelmek, can kulağıyla dinlemek, aralarından su sızmamak” gibi deyimler kullanılmıştır. Bunların yanında günlük kullanımda daha az sıklıkla karşılaşılan “maymun iştahlı olmak, çam devirmek” gibi deyimlere de yer verilmiştir.

Aktif öğrenmede öğrenci hangi yöntemi ve tekniği kullanacağına dair süreçte söz sahibi olduğundan öncelikle öğrencilere aktif öğrenme sürecinde kullanılabilen soru cevap, tartışma, canlandırma, eğitsel oyun, resimleme, slogan bulma, istasyon, mektup yazma, drama gibi tekniklerle ilgili bilgi verilmiştir. Öğrenciler süreçte canlandırma, eğitsel oyun, resmetme, drama, istasyon tekniklerini kullanarak deyimler konusunu işlemek istediklerini belirtmişlerdir.

Deyimleri resmetme çalışmasıyla öğrenme süreci başlatılmıştır. Öğrencilere ilk testte yer alan deyimlerin ayrı ayrı yazılı olduğu kâğıtlar verilmiştir. Öğrencilere bu kâğıtta yer alan deyimlerde anlatılmak isteneni düşünebilmesi için 3 dakika kadar zaman verilmiştir. Sonra öğrenciler deyimlerde neler anlatılabileceğini resmetmeye çalışmıştır. Bunu yaparken de istasyon tekniğini kullanılarak bir öğrencinin 3-4 dakikada yaptığı resme diğer öğrencinin devam etmesi istenmiştir. Böylece öğrencilerin ortak bir ürün ortaya koymaları sağlanmıştır. Sonrasında yaratıcı drama çalışmasına geçilmiştir. Bu çalışmada öncelikle ön testteki 20 deyimde yer alan “çam devirmek, kuyu kazmak, zil çalmak” gibi deyimleri donuk imge yöntemiyle canlandırmışlardır. Sonrasında öğrencilerden canlandırdıkları donuk imgeye bir ses eklemeleri istenmiştir. Daha sonra ön testte yer alan 20 deyim her biri iki parçaya bölünmüştür ve öğrencilere bu parçaların eşlerinin kaybolduğu, doğru parçaları bir araya getirmeleri gerektiği söylenmiştir. Çalışmanın devamında öğrencilerin gündelik dili kullanabileceği mekânlarda, kendi kurgularıyla bu deyimleri canlandırması sağlanmıştır. Bu kurgularda kişi kadrosu, çatışma durumu ve olay öğrencilerin düşünceleriyle şekillenmiştir. Bu sırada öğrencilere deyimlerde anlatılmak istenenlere uygun olarak içinde bulunabilecekleri korku, mutluluk, üzüntü, kızgınlık gibi çeşitli duygu durumları verilmiştir. Örneğin “surat asmak” deyimini bir stadyumda kullanmaları istenmiştir. Öğrenciler kendi oluşturdukları kişi kadrosu ve çatışma durumuyla stadyumda çeşitli canlandırmalarda bulunmuştur. Öğrencilere zorlandıkları durumlarda çeşitli ipuçları verilmiştir. Örneğin öğrencinin “Surat asmak” deyimini anlamlandırabilmesini sağlayabilecek şekilde “kızgınlık veya üzüntü” duygu durumuyla canlandırması istenmiştir.

Son olarak yaratıcı dramının son aşaması olan değerlendirme aşamasına geçilmiştir. Burada öğrencilere süreci değerlendirmeye yönelik “Nasıl role girdiniz? Role girmede nerede zorluklar yaşadınız? Çalışmada en fazla aklınızda kalan anlar hangileridir?” şeklinde sorular sorulmuştur ve sürecin tekrar gözden geçirilmesi ve içselleştirilmesi sağlanmıştır.

Süreç sonunda öğrencilere ders ile ilgili gözlemlerini anlatabilecekleri görüşme formları verilmiştir. Bu formlardaki görüşme soruları şunlardır:

1. Öğrenme sürecinde kullanılan yöntemleri öğrenme süreciniz için faydalı buldunuz mu?
2. Yaratıcı drama ve canlandırma tekniğini diğer Türkçe konularının işlenmesinde de kullanmak ister misiniz?
3. Deyimler konusunu öğrenirken kullanacağınız teknikleri kendinizin seçmesi öğrenme süreciniz için olumlu katkısı oldu mu?

Öğrenci görüşme formları incelendiğinde öğrencilerin, süreçte kullanılan yöntemleri öğrenmeleri açısından faydalı buldukları görülmüştür. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

K1: Deyimlerde anlatılmak isteneni canlandırdığımda konuyu daha iyi anladım. Sorulan soruları daha rahat cevapladım.

K2: Deyimler konusu aklımı her zaman karıştırmıştı. Drama ve resmetme çalışmalarıyla deyimler konusu benim için daha anlaşılır oldu.

Öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler incelendiğinde öğrenciler diğer Türkçe konularının işlenmesinde de yaratıcı drama tekniğini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Buna ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K1: Düz anlatımla işlenen derslerde anlatılanları anlamakta güçlük çekiyorum. Drama yöntemiyle ders çok daha eğlenceli geçiyor.

K2: Düz anlatımla işlenen derslerde daha çok zorlanıyorum ve bu dersler drama tekniğiyle işlenen derslere göre daha sıkıcı geçiyor.

Öğrenciler, öğrenme sürecinde kullanılacak tekniklerin kendi seçimleriyle belirlenmesinin süreçte kendilerini daha fazla isteklendirdiğini belirtmişlerdir. Buna ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K2: Öğrenme sürecinde deyimleri resmetmemiz eğlenceliydi. Deyimlerin anlamını daha iyi kavramamı sağladı.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan ilk testin sonucunda bir öğrencinin 8 maddeye, diğer öğrencinin ise 9 maddeye doğru cevap verdiği görülmüştür. Araştırma uygulamasının ve ilk testin yapıldığı günden 20 gün sonra uygulanan aynı maddeleri içeren tekrar testinde iki öğrencinin de 16 maddeye doğru cevap verdiği görülmüştür. Burada doğru sayısı ortalaması baz alınırsa başarı oranının olumlu yönde anlamlı bir şekilde arttığı görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle öğrencilerin aktif öğrenme sürecinde yer aldığı, öğrenme süreciyle ilgili kararlar alabildiği, ortak bir ürün oluşturduğu bir öğrenme ortamında öğrenmenin daha kalıcı olarak gerçekleştiği görülmektedir. Öğrencilerin ön testteki ve deyimler konusunun aktif öğrenme yöntemi kullanılarak öğretilmesiyle ortaya çıkan son testteki doğru ve yanlış sayıları aşağıda yer alan Tablo 1 ve Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 1

Ön Test ve Son Test Doğru/Yanlış Sayıları

		Doğru Cevaplanan Madde Sayısı	Yanlış Cevaplanan Madde Sayısı
1. Katılımcı	Ön Test	8	12
	Son Test	16	4

Tablo 2

Ön Test ve Son Test Doğru/Yanlış Sayıları

		Doğru Cevaplanan Madde Sayısı	Yanlış Cevaplanan Madde Sayısı
2. Katılımcı	Ön Test	9	11
	Son Test	16	4

Öğrenciler aktif öğrenme süreçlerine dayalı etkinliklerle yürütülen deyimler konusunu işlerken keyif aldıklarını ve süreçte eğlenirken öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu şekilde farklı etkinlikler yaparak süreçte sıkılmadıklarını ve öğrenmeye daha istekli olduklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler dersi ayakta işlemenin oturarak işlemekten daha eğlenceli ve daha az yorucu olduğunu, yaratıcı drama tekniğiyle

öğrenmenin keyifli olduğunu ve sonraki Türkçe dersi konularının öğrenilmesinde de bu tekniği kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler kendi öğrenme yöntemlerini belirleme özgürlüğüne sahip olmalarının, kullanılacak yöntem hakkında seçim yapabilmelerine fırsat verdiği için kendilerinin süreçte daha fazla keyif alarak katıldıklarını ifade etmişlerdir. Tuncay (2015) gerçekleştirdiği araştırmada, aktif öğrenme yaklaşımının geleneksel yaklaşıma oranla daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmadan alınan sonuçlar da bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Öğrencilerin süreç içerisinde devinimsel ihtiyaçlarını karşılayabilmesi, oyun oynayabilmesi, jest ve mimiklerini kullanabilmesi öğrencinin derse karşı ilgisini artırdığı gözlenmiştir. Türkçe dersinde hareket edebiliyor olması, dersin aktif bir parçası olduğunu hissedebilmesi öğrenciyi sürece daha fazla çekmiş ve dersle daha fazla ilgilenmesini sağlamıştır. Bu durumun öğrencilerin Türkçe dersine karşı olan sıkılganlık duygusunu azalttığı gözlemlenmiştir. Bu çalışmayla öğrencinin dersi öğrenmeye karşı yaşadığı stres durumunun önüne geçtiği görülmüştür. Öğrencinin ders işlenişi sırasında kendisini daha rahat bir şekilde ifade edebildiği görülmüştür. Bu sayede öğrencinin süreçte kendiliğinden gelişen tepkilerinin sosyal becerilerini ve kendini ifade etme kabiliyetini de geliştirdiği gözlemlenmiştir. Öğrenciler, yapılan görüşmede Türkçe dersinde hareket edebildikleri ve oyun oynayabildikleri için derse karşı daha istekli olduklarını belirtmişlerdir. Yıldırım ve Erdoğan, (2016) araştırmasında elde edilen sonuçlara göre yaratıcı drama yönteminin kullanılması öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Yılmaz (2018) çalışmasında, öğrencilerin deyimlerin mecaz anlamlı hâlini tam olarak anlayamayıp bunu deyimde geçen sözcüklerin gerçek anlamlarıyla karıştırdıkları sonucuna ulaşmıştır. Yaptığımız araştırma bu görüşü destekler nitelikte sonuçlar vermiştir. Öğrencilerin sözcüklerin deyimleşerek bir söz öbeği oluşturması sürecindeki sözcüklerde oluşan mecazlaşmayı anlamakta zorlandıkları görülmüştür. Örneğin öğrenciler “gözü dönmek” deyimini resmederken resmin ortasında bulunan bir kadına karşı çevredekilerin hayranlıkla baktıklarını sanki çevredekilerin kadına âşık olduklarını belirtmişlerdir. Burada öğrenciler “göz” ve “dönmek” kelimesinin anlamına hâkimdirler fakat sözcüklerde oluşan mecazlaşmayı tam olarak kavrayamamışlardır. Yaratıcı drama tekniğiyle öğrencilerin sözcüklerdeki mecazlaşmayı daha iyi kavradığı ve sürece aktif katılarak sözcüklerin anlamlarıyla ilgili bilgilerini daha kolay yapılandırabildiği görülmüştür.

Oyunun ve yaratıcı dramanın öğretim süreçlerinde daha fazla yer aldığı durumlarda Türkçe dersinin daha verimli geçtiği düşünülmektedir. Özellikle oyun ihtiyacının çok fazla olduğu çocukluk döneminde bulunan öğrencilerle yürütülen Türkçe derslerinde mutlaka drama çalışmalarının yer alması gerektiği düşünülmektedir. Türkçe dersinin hedef kazanımlara ulaşma başarısının ders işleme esnasında öğrencinin daha fazla duyusuna hitap edilerek artırılabilceği düşünülmektedir. Yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin sosyal ilişkilerine de olumlu yansıdığı görülmüştür. Oyun oynayan çocukların aralarında daha az sorun yaşadıkları ve süreçte arkadaşlık ilişkilerinin geliştiği gözlemlenmiştir. Bu sayede sınıf içi davranış problemlerinin de çözüldüğü ve daha sağlıklı bir sınıf ortamı oluştuğu gözlemlenmiştir.

Yaratıcı drama uygulamaları okullarda bir plan dâhilinde yürütülmeli hatta bu uygulamalar ders kitaplarında da etkinlikler hâlinde yer almalıdır. Bu etkinliklerin verimli bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmeli ve bu sayede öğretmenlerin yaratıcı drama sürecinin unsurları ve aşamaları hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır. Bu uygulama eğitim öğretiminde öğrencilere kendi öğrenmelerinin sorumluluğunun verilmesinde ve Türkçe dersinde deyimler konusunun işlenmesinde kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Tuncay, T. (2015). Aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulmuş sınıf ortamının öğrenciler üzerinde etkisi. *Turkish Studies*, 899-916.
- Varışoğlu, B., Şeref, İ., Gedik, M., & Yılmaz, İ. (2014). Deyim ve atasözlerinin öğretilmesinde görsel bir araç olarak karikatürlerin başarıya etkisi. *Karadeniz Araştırmaları*, 226-242.
- Yıldırım, M., & Erdoğan, T. (2016). Yaratıcı drama yönteminin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin türkçe dersine ilişkin tutumlarına etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 71-88.
- Yılmaz Atagül, Y. (2015). Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde atasözleri ve deyimlerin sıklık analizi. *Turkish Studies*, 10(7), 1021-1036.
- Yılmaz, İ. (2018). Yabancılar Türkçe deyimlerin öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1623-1641.

ALT YAZILI FİMLERİN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN DİL YETERLİLİKLERİNİN GELİŞİMİNE ETKİSİ

Meral ŞEVİK

Uzunköprü Anadolu Lisesi

meralkilic7982@hotmail.com

Sınıf Seviyesi	10
Yaş Grubu	15-18
D-AOBM Seviyesi	A2
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar	E10.3. L1. Bir hikâyeyi dinleyerek olayları doğru sıraya koyabilecektir. E10.3. S2. Karakterleri ve yerleri anlatarak bir hikâyeyi tekrar anlatabilecektir. E10.2. R2. Öğrenciler bir sonuç çıkarmak için bir metni gözden geçirebileceklerdir.

ÖZET

Türkiye’de yabancı dil eğitiminde istenilen seviyede bir öğrenme gerçekleştirilemediği yapılan birçok çalışma ile ortaya konmuştur. Kendi ortamından uzakta öğrenilen kavramlar ve yapıların işlevsellik kazanabilmesi için filmlerin öğrenme ortamında kullanılması önem arz etmektedir. Bu çalışmanın amacı İngilizce alt yazılı olarak izlenen filmlerin öğrencilerin yabancı dil yeterliklerine etkisini araştırmaktır. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Uzunköprü Anadolu Lisesinde 10. sınıfta öğrenim görmekte olan, yabancı dil seviyelerinin A2 temel kullanıcı oldukları tespit edilen rastgele seçilmiş 40 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Öğrencilerin dil becerilerini ölçmek için bir ön test uygulanmıştır. Deney grubu filmi alt yazılı olarak izlerken kontrol grubu aynı filmi alt yazısız olarak izlemiştir. Öğrenciler filmi haftada iki gün yaklaşık 20 dakika 8 hafta boyunca izlemiştir. Çalışmanın sonunda öğrencilere son test uygulanmıştır. Araştırma sonunda filmi alt yazılı olarak izleyen öğrencilerin dil becerilerinde 27,75 puanlık ciddi bir fark gözlenmiştir. Bu çalışma, alt yazılı filmlerin öğrenme ortamında etkili bir materyal olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Dil yeterlilikleri, yabancı dil, film, alt yazı, lise öğrencileri.

GİRİŞ

Yabancı dil öğretiminde kullanılan geleneksel yöntem ve teknikler, hedef dilin öğretiminde yer alan öğretmenlere, teknoloji çağında doğan öğrenenlere tam bir doyum sağlayamamakta ve Millî Eğitim Bakanlığınca (MEB) da harcanan emeğe, zamana ve kaynağa rağmen dil öğrenimi istenen düzeye çıkamamaktadır. TEPAV (Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı) raporunda (Tepav, 2013) yaklaşık 1000 saatlik İngilizce dersinden sonra bile çok az sayıda öğrencinin ancak temel iletişim becerilerini edinebildiği vurgulanmıştır.

Görsellik ve işitsellik açısından dil edinimini kolaylaştırıcı ve belirlenen amaca ulaşmada doğrudan erişilebilirlik fırsatı sunan filmler ve dizilerin öğrenme ortamında kullanılmasının dil gelişimine olumlu katkı sağlayacağı varsayımında bulunmaktadır. Makkogrin, “Bugünün gençleri motivasyon ve özendirici etkiye sahip bilgisayar, video ve televizyon gibi görsel ve işitsel araçlara iyi tepki vermektedir (Aktaran: Keser, 2011:10)” demiştir. Buradan da anlaşıldığı üzere görsellik ve işitsellik içeren, günlük yaşamı ve hedef dilin kültürünü de gösteren dizi ve filmler öğrenci üzerinde motivasyon artırıcı ve özendirici bir etki yaratmaktadır. Hedef dilde izlediğini anlayabilen, öğrendiklerine işlevsellik kazandırabilen öğrenci, dil öğrenmeye daha istekli hâle gelecektir. Bu da kısa vadede öğrencinin akademik başarısını olumlu yönde etkileyecektir. Uzun vadede ise istihdam edilebilirliğini artıracak, daha iyi koşullarda çalışma olanağına sahip olmasına katkı sağlayacaktır.

TEPAV raporuna göre, öğrencilerin müfredat dışı aktiviteler yoluyla- İngilizce müzik dinlemek (%85), internet (%55), TV programları (%52) vb.- İngilizceyi kullandıkları gözlemlenmiştir (TEPAV, 2013). Aynı rapora göre İngilizce TV programlarını izleyen öğrencilerin (%85), izlemeyen öğrencilere göre İngilizce dersini daha çok sevdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Derse karşı tutumun İngilizce öğrenme üzerindeki olumlu etkisi göz önünde bulundurulduğunda özellikle İngilizce alt yazılı, seviyelerine uygun filmlerin öğrencilerin dil yetisini geliştireceği üzerinde durulmaktadır. Buradan da yola çıkarak uygulamanın hipotezi ve alt hipotezleri şunlardır:

H1: İngilizce alt yazılı filmler öğrencilerin yabancı dil becerisini geliştirir.

H1.1: İngilizce alt yazılı filmler öğrencilerin dinleme becerisini geliştirir.

H1.2: İngilizce alt yazılı filmler öğrencilerin okuma becerisini geliştirir.

H1.3: İngilizce alt yazılı filmler öğrencilerin yazma becerisini geliştirir.

H1.4. İngilizce alt yazılı filmler öğrencilerin kelime bilgisini geliştirir.

Bu çalışmanın amacı *Sherlock Holmes* adlı filmin seçili bölümlerine dâhil edilmiş alt yazıların öğrencilerin yabancı dil becerilerine olan etkilerini incelemektir. Daha önceki alanyazın çalışmalarında, yabancı literatürde alt yazıların okuduğunu ve dinlediğini anlama ve kelime edinimindeki etkileri üzerine odaklanmış çalışmalar mevcuttur. Ancak bu alanda ülkemizde çok az çalışma bulunmaktadır. Karakaş ve Sarıçoban (2012) tarafından “Alt yazılı çizgi filmlerin öğrencilerin tesadüfi kelime öğrenimleri üzerine etkisi” incelenmiştir. İngilizce öğreniminde alt yazılı filmlerin kullanımı ile ilgili başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Daha çok yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde filmlerden ve dizilerden faydalanılması ile ilgili yapılan çalışmalar bulunmaktadır.

Bu yapılan çalışma İngilizce öğreniminde alt yazılı filmlerin öğrencilerin dil becerilerini geliştireceği ön görüşüyle diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir.

YÖNTEM

Araştırmaya başlarken literatür taraması yapılarak konunun sınırları belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini Uzunköprü Anadolu Lisesinde 10. sınıfta öğrenim görmekte olan tesadüfi olarak seçilmiş 40 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin yabancı dil seviyelerinin sene başında yapılan seviye belirleme sınav sonuçlarına göre *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM)*’nde belirtilen seviyeler dikkate alındığında A2 temel kullanıcı oldukları tespit edilmiştir. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Film izletilmeye başlamadan önce tüm öğrencilere okuma (reading), dinleme (listening), yazma (writing) ve kelime bilgisini (vocabulary) ölçen sorulardan oluşan bir ön test-City & Guilds Qualifications International ESOL Access level sınavı- uygulanmıştır.

Deney grubundaki öğrencilere film alt yazılı olarak izletilmiştir. İsteyen öğrencilerin not tutmalarına izin verilmiştir. Film zaman zaman durdurularak onunla ilgili sorular sorulmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilere ise aynı film alt yazısız olarak izletilmiştir. Öğrenciler *Sherlock Holmes* adlı filmi iki ay boyunca haftada iki kez yaklaşık yirmişer dakika boyunca izlemişlerdir. 8 haftanın sonunda aynı test öğrencilere tekrar uygulanmış ve elde edilen veriler SPSS 21.0 programı yardımıyla analiz edilmiştir. İki test sonuçları bağımsız grup testi uygulanarak karşılaştırılmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada İngilizce alt yazılı ve alt yazısız filmlerin başlangıç (A2) seviyesindeki öğrencilerin dil becerilerine etkisi olup olmadığı ve hangi yöntemin daha etkili olduğu araştırılmıştır. Yapılan araştırma sonunda İngilizce alt yazılı filmlerin öğrencilerin dil becerisine katkı sağladığı görülmüştür. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin seviyelerinin benzer olduğunu grupların homojen olduğunu göstermek için öğrencilere bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır (Tablo 1).

Tablo 1

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Grup	Kişi Sayısı	Ortalama	Standart sapma	Standart Hata
Kontrol	20	26,700	6,68935	1,49578
Deney	20	27,0000	5,78564	1,29371

İki grubun puan ortalamaları incelendiğinde deney grubunun (27) ve kontrol grubunun (26,7) benzer özellikler taşıdığı görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test değerlendirmesinde puan ortalamaları farkı 0,3'tür. İki grup arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (Tablo 2).

Tablo 2

Bağımsız Örneklem T-Testi

	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Ortalama Farkı	Standard Hata Farkı	95% Güven Aralığı	
								Düşük	Yüksek
Ön test	,066	,798	-,152	38	,880	-,30000	1,97764	-4,30352	3,70352
			-,152	37,227	,880	-,30000	1,97764	-4,30625	3,70625

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test değerlendirmesi Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Grup	Kişi Sayısı	Ortalama	Standard Sapma	Standard Hata
Kontrol	20	25,7500	5,95487	1,33155
Deney	20	53,5000	9,06990	2,02809

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test değerlendirmesinde puan ortalamaları arasında 27,75’lik anlamlı bir fark bulunmaktadır (Tablo 4).

Tablo 4

Bağımsız Örneklem T-Testi

	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Ortalama Farkı	Standard Hata Farkı	95% Güven Aralığı	
								Düşük	Yüksek
Son test	3,339	,076	11,438	38	,000	27,75000	2,42615	22,83852	32,66148
			11,438	32,814	,000	27,75000	2,42615	22,81290	32,68710

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dinleme becerilerinin karşılaştırılması Tablo 5’te gösterildiği gibidir. Dinleme becerilerinde ön test ve son test arasındaki fark deney grubunda 5,95 iken kontrol grubunda 0,1’dir.

Tablo 5

Öğrencilerin Dinleme (Listening) Becerilerinin Karşılaştırılması

	Grup	Kişi Sayısı	Ortalama	Standard Sapma	Standard Hata
Ön test	Kontrol	20	9,80	2,505	,560
	Deney	20	9,95	3,220	,720
Son test	Kontrol	20	9,9000	2,33734	,52265
	Deney	20	15,9000	3,66922	,82046

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma becerilerinin karşılaştırılmıştır (Tablo 6). Okuma becerisinde ön test ve son test arasındaki fark deney grubunda 6,1 iken kontrol grubunda 0,6'dır.

Tablo 6

Öğrencilerin Okuma (Reading) Becerilerinin Karşılaştırılması

	Grup	Kişi Sayısı	Ortalama	Standard Sapma	Standard Hata
Kontrol	Son test	20	5,3500	1,38697	,31014
	Ön test	20	4,7500	2,09950	,46946
Deney	Son test	20	11,4000	2,25715	,50471
	Ön test	20	5,3000	2,17885	,48720

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma becerilerinin karşılaştırılması Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Öğrencilerin Yazma (Writing) Becerilerinin Karşılaştırılması

	Grup	Kişi Sayısı	Ortalama	Standard Sapma	Standard Hata
Ön test	Kontrol	20	9,6000	4,01838	,89854
	Deney	20	8,9000	3,19374	,71414
Son test	Kontrol	20	8,1000	3,21018	,71782
	Deney	20	16,2000	3,44277	,76983

Yazma becerisinde ön test ve son test arasındaki fark deney grubunda 7,3 iken kontrol grubunda 1,5'tir. Kelime bilgisinde ön test ve son test değerlendirmelerindeki fark deney grubunda 7,2 iken kontrol grubunda 0,1'dir. Öğrenciler ön test değerlendirmesinde yazma ile ilgili olan bölümü genelde boş bırakmışken son testte öğrencilerin birçoğu bu bölümü tamamlamışlardır. Öğrencilerin ön test değerlendirmesinde kelime bilgisi oldukça düşükken son test değerlendirmesinde 7,2'lik ciddi bir artış görülmüştür. Son test değerlendirmesinde deney grubunda en ciddi gelişim yazma (7,3), kelime bilgisi (7,2), okuma becerisi (6,1) ve en son da dinleme (5,95) becerisinde gözlenmiştir.

Araştırmanın bulguları Mei-ling'in (2000) İngilizce filmlerin öğrencileri motive ederek onların dinleme ve konuşma becerilerini geliştirdiği tezi ile, ayrıca Garza (1991), Bird ve Williams'ın (2002) alt yazılı filmlerin dil öğrenimini genel olarak olumlu yönde etkilediği hipotezi ile, Karakaş ve Sarıçoban'ın (2012) alt yazılı çizgi filmlerin öğrencilerin kelime öğrenimlerini olumlu yönde etkilediği bulgusu ile örtüşmektedir. Ayrıca bu bulgu, Barın'ın (1994) filmlerin dil öğrenme konusunda zaman içerisinde

daha olumlu tutumlar kazanmaya yönelttiği görüşleriyle uyumludur. Araştırmada konuşma becerisi sonuçların güvenilir bir şekilde değerlendirilemeyeceği ön görüşüyle yapılamamıştır.

Yapılan araştırma sonunda deney grubundaki öğrencilerin dinleme, okuma, yazma becerileri ve kelime bilgisinde ciddi bir artış görüldüğü saptanmıştır. Hipotez ve alt hipotezler doğrulanmıştır. Bu hipotezden yola çıkarak dil öğretiminde öğrenci seviyesine uygun olarak seçilen filmlerin izlettirilmesi öğrencilerin dil gelişimine olumlu katkı sunmaktadır. Film izletilmesi öncesinde öğrencilerin dikkatini konuya çeken etkinlikler yapılmalıdır. Film izlenmesi esnasında sorular sorularak konunun anlaşılması sağlanmalı ve sonrasında izlediklerini yorumlayabilmelerine, öğrendikleri kelimeleri kullanmalarına olanak verecek alıştırmalarla film desteklenmelidir.

KAYNAKÇA

- Arslan, M. & Ergin, A. (2010). Yabancılara Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı, *Dil Dergisi*, 147, 63-86.
- Barın, E. (1994). Yabancılara Türkçenin öğretimi metodu, *A.Ü. TÖMER Dil Dergisi*, 17, 53-56.
- Barın, E. (2007). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kısa filmlerin yeri, içinde S. Ağildere, N. Ceviz (Ed.) *Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi Bildiri Kitabı*, 191-195.
- Demirel, Ö. & Altun, E. (2012). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretme Sanatı*. Pegem Akademi Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyacyaç analizi*. Mattek Matbaacılık.

ÖN YARGILARDAN KÜRESEL PRESTİJE: ESNEK ÖĞRENME ALANLARI IŞIĞINDA İNGİLİZCE SOKAKTA YAKLAŞIMI

Muhammet AYDIN

Ünye Mehmet Necati Vidinli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

englishinstreet@gmail.com

Sınıf Seviyesi	9
Yaş Grubu	14-18
D-AOBM Seviyesi	A1
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar	E9.6.S1. Öğrenciler bir restoranda sipariş vermeyle alâkalı bir diyaloga katılabilir. E9.6.L1. Öğrenciler hava alanında karşılaşabilecekleri problemlerle alâkalı duyuruları seçebilir ve bu durumları uygulayabilir.

ÖZET

Bu yaklaşımın temel amacı öz benlik algılarının düşük olduğu gözlemlenen bir meslek lisesi öğrenci grubunun hem yabancı dil öğrenmenin güçlüğüne dair geliştirdikleri ön yargıları kırmak hem de Dünya İngilizce Yeterlik Endeksi raporuna göre düşük yeterlik ile ifade edilen Türkiye'nin yabancı dil yeterliğini yükseltecek ideal bir öğrenme senaryosu ortaya koymaktır. Uygulama 14-18 yaş öğrencilerini kapsamaktadır. Çalışmada 64 öğretmen, 801 öğrenci ve 52 okul ile birlikte çalışılmıştır. Proje modeli olarak Esnek Fiziksel Öğrenme Modeli yaklaşımı benimsenmiş ve yaratıcı drama tekniği kullanılmıştır. Bu amaçla okul ortamlarında minyatür bir yabancı dil şehri tasarlanmış ve bu şehrin sokak temalarında hedef dil günlük yaşama entegre edilmiştir. Çalışmada betimleyici bir yöntem kullanılmıştır. Bu yaklaşımın sonuçları öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik ön yargılarını kırdıklarını ortaya koymuştur. Çalışma, üç kıtada iyi örnek ödülleri almış ve Küresel Öğretmen Ödülü komitesince dünyanın en ilham veren projesi seçilmiştir. Bu yaklaşımla birlikte okul ortamlarında esnek fiziksel ortamlar tasarlanması önerilmektedir.

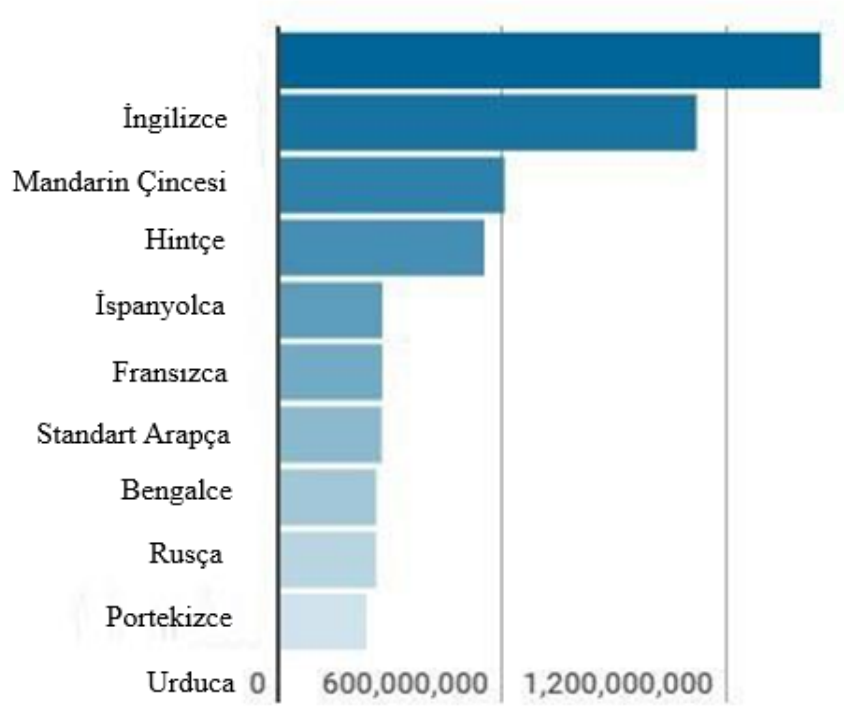
Anahtar kelimeler: Meslek lisesi, Esnek Fiziksel Öğrenme Modeli, yabancı dil yeterliği.

GİRİŞ

Son yıllarda teknolojideki gelişmelerin hızı internetin yönlendirmesi sayesinde yaşam biçimini kökten değiştirmiştir. Sınırların giderek kalktığı 21. yüzyılın iletişim çağında İngilizce öğrenmeye yönelik teşvikler hiç bu kadar güçlü hissedilmemiştir. Ethnologue verilerine göre İngilizce hâlen dünya çapında en çok konuşulan dil olma gerçeğini korumakta ve küresel bir ticaret, kariyer ve fırsatlar dili olarak nitelendirilmektedir.

Şekil 1

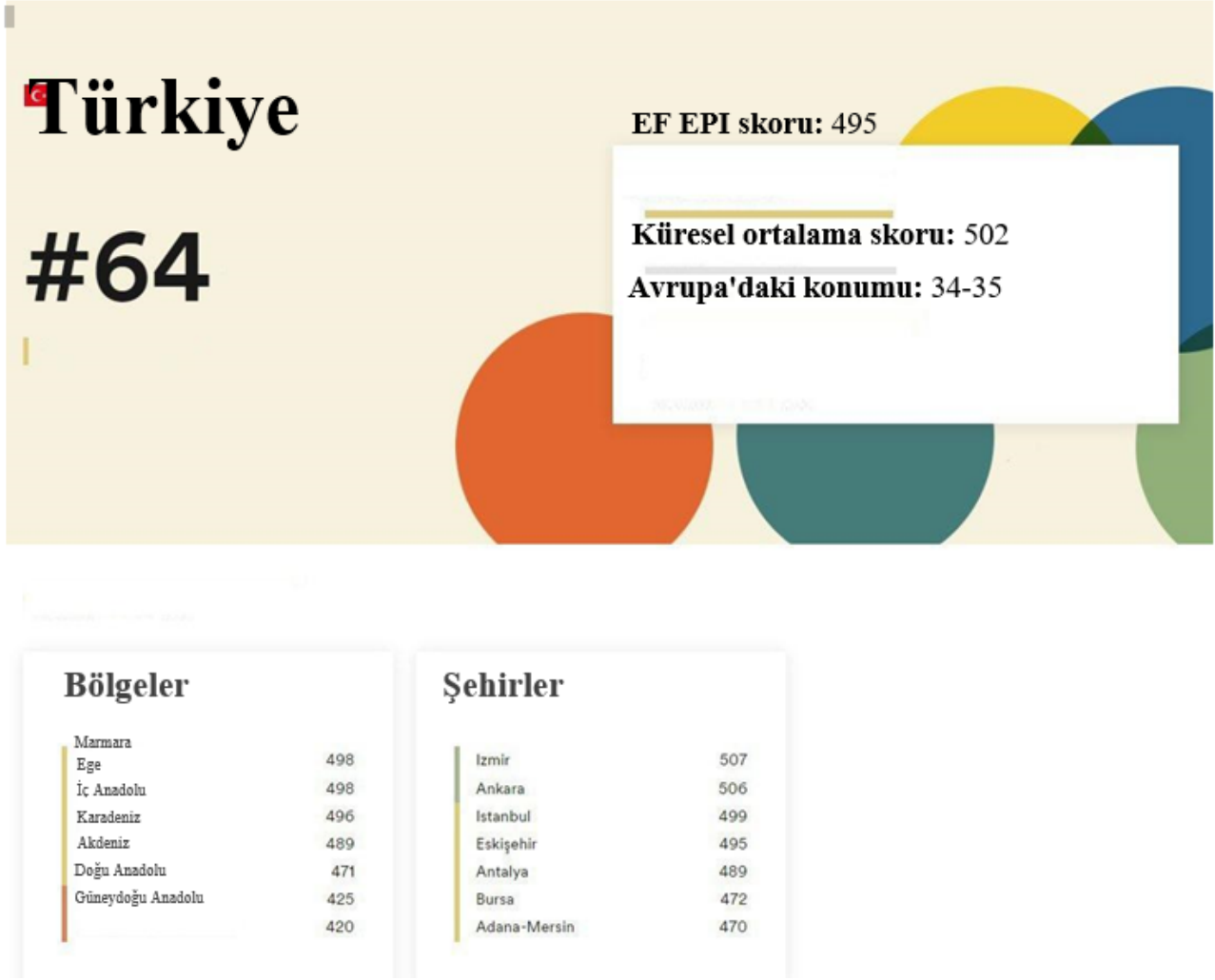
Dünyanın En Çok Konuşulan 10 Dili, Ethnologue (2022)



13-22 yaş arası tam zamanlı öğrencilerin İngilizce beceri edinimlerini inceleyen EF Okullar için İngilizce Yeterlilik Endeksi (EF EPI-s), Türkiye’deki İngilizce yeterliğinin son beş yılda düştüğünü kanıtlamıştır. Şekil 1’de belirtilen 2021 endeksi verilerine göre Türkiye, “düşük yeterlik” puanıyla Avrupa’da sondan ikinci sırada yer almıştır. EF İngilizce Yeterlilik Endeksi raporu, bunun nedenini okullardaki İngilizce eğitiminin pratik iletişim becerilerinden ziyade dil bilgisi ve çeviriye odaklanmasına bağlamaktadır. Bu yüzden içerik, kültür, teknoloji ve yaşam boyu becerileri bütünleştirmeyi amaçlayan yeni yaklaşımları birleştirmeye başlamak için İngilizce öğretiminde dil hâkimiyetine odaklanan geleneksel yöntemlerden uzaklaşması gerekmektedir (Taylor, 2009). Bunun yerine sürekli esnetilen alanlarda günlük yaşam becerilerinin uygulanabildiği temalar oluşturulmalıdır.

Şekil 2

EF EPI 2021 Türkiye İngilizce Yeterlilik Endeksi



Türkiye’de mesleki ve teknik liselere akademik ve temel beceriler yönünden nispeten düşük seviyedeki öğrencilerin yığılması nedeniyle, bu tür okullarda öğrenimlerine devam eden öğrencilerin öz güven eksikliği problemi yaşadığı gözlemlenmiştir. Yetersiz öz benlik algısı, meslek lisesi öğrencilerinin kariyer fırsatlarını sınırlandırarak onları dar kapsamlı yaşam beklentileri benimsemeye zorlamış ve bu durum yabancı dil öğrenme güdülerine de yansımıştır.

Sonuç olarak bu algı İngilizce öğrenmelerine ket vuran bir tür ön yargıya sebebiyet vermiştir. Oysa yabancı dil bilme gereksinimi nitelikli bir eleman istihdamı yolunda yeni yüzyıl mesleki ve teknik öğrencilerinden beklenen bir ön koşuldur.

Bu nedenle bu çalışmada 21. yüzyılın en etkili eğitim yaklaşımlarından biri olan Esnek Fiziksel Öğrenme Modeli ele alınmış ve bu yaklaşım yoluyla bu çalışmanın özünü oluşturan “İngilizce Sokakta” projesi örnek gösterilmiştir. Bu çalışma ile aşağıdaki problem ve alt problemlere çözüm aranmıştır:

1. Problem: Türkiye’de iyi derecede yabancı dil becerisi kazandırmada Esnek Fiziksel Ortam Modeli'nin önemi nedir?

Alt Problem 1.1. Meslek Lisesi öğrencilerinin öz benlik algıları ile İngilizce öğrenmedeki başarı düzeyleri arasındaki ilişki durumu nedir?

Alt Problem 1.2. Öğrencilerin İngilizce öğrenmedeki başarısızlıklarının sebeplerine dair görüş ve beklentileri nelerdir?

Alt Problem 1.3. İngilizce Sokakta yaklaşımının uygulanabilmesi sürecinde karşılaşılabilecek engeller ve öğrenci ihtiyaçları nelerdir?

Bu çalışma, Ordu ili Ünye İlçesi Mehmet Necati Vidinli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören 150 öğrenci ile başlamış daha sonra Türkiye'nin yedi bölgesinden her bir okul türündeki 64 öğretmen, 801 öğrenci ile 52 okul ile devam etmiştir. Veri toplama aracı yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sınırlı kalmıştır.

Bu çalışmanın amacı, küresel platformlarda en iyi uygulama ödülleri almış “İngilizce Sokakta” yaklaşımı örneğiyle ülkemizdeki yabancı dil sorununa çözüm önerisi sunmak ve meslek lisesi öğrencilerinin yabancı dil yoluyla kariyer fırsatlarını çoğaltarak onların öz güvenlerini artırmaktır. Ayrıca bu yaklaşımın e-Twinning platformuna taşınarak müfredatla bütünleştirilmesine dair görüş ve öneriler ortaya koymaktır.

Bu çalışma ile ülkemizde bir meslek lisesi öncülüğünde uygulanan “İngilizce Sokakta” yaklaşımının e-Twinning platformuna taşınarak her okul türünde öğrenim gören öğrencilere de uygulanması incelenmiş ve yabancı dili yaşayarak edindirme yaklaşımlarına model olan Esnek Fiziksel Ortamlar Modeli yaklaşımının önemi araştırılmıştır. Çalışmada kullanılan görüş formlarının öğrenci ve öğretmenler tarafından samimi ve gerçeği yansıtacak bir şekilde cevaplandırıldığı varsayılmaktadır.

Çalışmada Esnek Fiziksel Öğrenme Ortam Modeli; öğrenmeleri dört duvarla sınırlamayan, öğrencilerin öğrenme eylemini gerçekleştirdikleri farklı fiziksel ortamlar ve kültürler olarak kabul edilir.

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışma yöntemi (case study) kullanılmıştır. Bu çalışmanın uygulama aşamasına zemin hazırlayan ilk araştırma gurubu Ünye Mehmet Necati Vidinli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde 9. sınıfta öğrenim gören 150 öğrencidir. Öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formları yoluyla tasarlanan “İngilizce Sokakta” yaklaşımı öğrencilerin yaşamlarının eğitim sürecine dâhil edilmesi ilkesine dayanır. Gerçek dünyanın eğitim deneyiminin bir parçası hâline geldiği okul ortamlarında minyatür bir yabancı dil şehri tasarımıyla hedef dilin günlük yaşam diyaloglarıyla deneyimlenmesini ön görür. Proje üç başlık altında planlanmıştır.

Bunlar:

1. Otantik ve Esnek Öğrenme Ortamları Tasarlama,
2. Uluslararası Günler ve Değerler Eğitimi III. Edebiyat ve
3. Şiir Yoluyla İngilizce' dir.

1. Otantik ve Esnek Öğrenme Ortamları Tasarlama, ekim-haziran aylarını kapsayan dokuz aylık bir tasarımın sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Bu amaçla ilk önce projenin uygulama sahası için gerekli bir şehir alanı belirlenmiş ve bu şehirde öğrencilerin belirlediği sokaklar oluşturulmuştur. Geleneksel sınıfların ötesinde otantik dil öğrenme ortamları tasarlamak üzere öğrenci grupları görevlendirilmiştir. Bu ortamlar arasında havalimanı, kafe, otel, banka, kütüphane, sinema, hediyelik eşya dükkânı, hastane, postane, taksi durağı, turizm danışma bürosu vb. gibi 21. yüzyıl şehirlerinin

vazgeçilmez mekânları bulunmaktadır. Şekil 2’de görüldüğü gibi gerçek hayatlara benzer minyatür şehir sokaklarında öğrenciler yaparak yaşayarak öğrenmeler gerçekleştirmiş ve hedef dilin gerçek dünya ortamlarında nasıl uygulanacağı yaratıcı drama etkinlikleri ile somut şekilde canlandırılmıştır.

Şekil 3

İngilizce Sokakta Şehri Otantik ve Esnek Öğrenme Ortamları



2. Uluslararası Günler ve Değerler Eğitimi: İngilizce dil sınıfları ve okulları, değerlerin ve değere dayalı kararların öğretmenlerin günlük çalışma hayatlarının bir parçası olduğu yerel ortamlardır. Ayrıca, ölçeği ve etkisi küresel olan ve farklılığın bir yaşam biçimi olduğu bir mesleğin içerisindeyiz (Richards, 2003). Dolayısıyla bu yaklaşımla birlikte dil öğrenme sürecine evrensel değerleri entegre ederek küresel vatandaşlık bilincinin güçlendirilmesi amaçlanmıştır.

3. Edebiyat ve Şiir Yoluyla İngilizce: Projenin üçüncü yaklaşımı edebiyat ve şiiri dil öğreniminde çoklu beceri gelişimi için etkili bir araç olarak kullanmaktır. Bu amaçla öğrenciler *Alice Harikalar Diyarında*, *Ölü Ozanlar Derneği*, *Çalılıkı* gibi kitapları okuyup tartışmışlar ve daha sonra burada en sevdikleri diyalogları canlandırarak sokak köşelerini kitapların motifleriyle süslemişlerdir. William Shakespeare’in “Sonnet 18, 111, 115” ve Lord Byron’ın “We Two Parted d”, Robert Frost’un “The Road Not Taken” Dünya Şiir Günü kutlamaları kapsamında proje görevleri arasında yer almıştır.

Bu çalışmada esnek, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanan soruları içeren açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme formuna bağlı olarak sürdürülmesi nedeni ile daha sistematik ve karşılaşılabılır bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma evrenini 2018-2019 ile 2020-2021 öğretim yıllarında, 14-18 yaş arasında öğrenim gören öğrenciler, örneklemini ise Ordu ili Ünye Mehmet Necati Vidinli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Katılımcılar bu çalışmada, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından ve bilimsel etik değerlere uygun olarak

hazırlanmıştır. Görüşme soruları katılımcıların beklentisine göre planlanmıştır. Görüşme formundaki sorular aşağıdaki gibidir:

Alt Problem 1: Meslek lisesi öğrencilerinin öz benlik algıları ile İngilizce öğrenmedeki başarı düzeyleri arasındaki ilişki durumu nedir?

Alt Problem 2: Öğrencilerin İngilizce öğrenmedeki başarısızlıklarının sebeplerine dair görüş ve beklentileri nelerdir?

Alt Problem 3: “İngilizce Sokakta” yaklaşımının uygulanabilmesi sürecinde karşılaşılabilecek engeller ve öğrenci ihtiyaçları nelerdir?

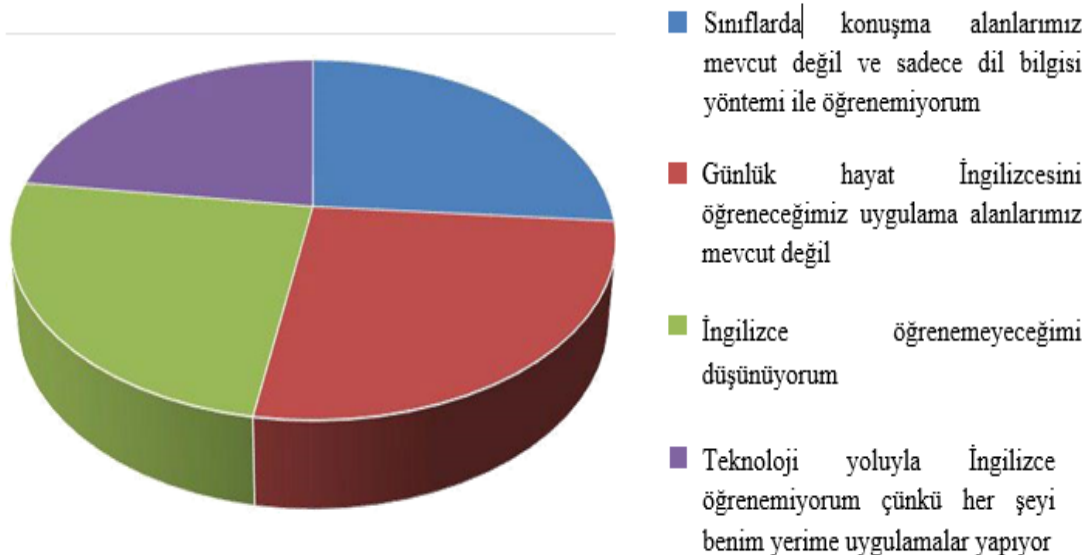
Nitel görüşme formları Google Forms’da hazırlanmıştır. Görüşme formunun birinci bölümü katılımcıların araştırmaya katılmayı kabul ediyorum/etmiyorum iznine ilişkin sorudan ve kişisel bilgilerin içerdiği; katılımcıların cinsiyet, yaşı, branş, öğrenim durumu, öğrenim gördüğü ya da görev yaptığı okul, şeklindeki sorulardan oluşmaktadır. Görüşme formunun ikinci bölümü ise 21. yüzyılın en etkili eğitim yaklaşımlarından olan Esnek Fiziksel Öğrenme Modeli ışığında katılımcı görüşlerini detaylandıracak şekilde oluşturulmuştur. Veriler içerik ve betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma ile 21. yüzyılın en etkili eğitim yaklaşımlarından biri olan Esnek Fiziksel Öğrenme Modeli ele alınmış ve bu yaklaşım yoluyla bu çalışmanın özünü oluşturan “İngilizce Sokakta” projesi uygulamasına yer verilmiştir. Koordinatör okul olan Ünye Mehmet Necati Vidinli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (MNV MTAL) çatısı altında dokuzuncu sınıfta öğrenim gören 150 öğrenci çalışmanın ilk araştırma grubunu oluşturmuştur. Bu öğrencilere Şekil 3’te gösterilen öğrencilerin İngilizce öğrenmedeki başarısızlıklarının sebeplerine dair görüş ve beklentilerini belirlemeye yönelik olarak uygulanan görüşme formları sonucunda öğrencilerin verdikleri yanıtlardan yabancı dil öğrenmelerindeki öne çıkan engelin geleneksel sınıflarda uygulama alanı olmadan dil bilgisi ağırlıklı bir öğretimin uygulandığı sonucudur.

Şekil 3

Öğrencilerin İngilizce Öğrenmedeki Başarısızlıklarının Sebeplerine Dair Görüş ve Beklentileri Nelerdir?



Bu amaçla tasarlanan “İngilizce Sokakta” projesine daha sonra 52 okul, 64 öğretmen, 801 öğrenci dâhil edilmiştir. Proje 9, 10, 11 ve 12. sınıf İngilizce dil kazanımlarını uygulamak üzere tasarlanmıştır ve bir akademik yılın dokuz ayını kapsar. Tüm proje görevleri üç ana başlık altında toplanmıştır:

- 1- Otantik Öğrenme Durumları Tasarlama
- 2- Uluslararası Günler ve Değerler Eğitimi
- 3- Edebiyat ve Şiir Yoluyla İngilizce

Proje sonunda tasarlanan gerçek yaşama benzer minyatür şehir sokaklarında öğrenciler yaparak yaşayarak öğrenmeler gerçekleştirmiş ve hedef dilin gerçek dünya ortamlarında nasıl uygulanacağı yaratıcı drama etkinlikleri ile somut şekilde uygulanmıştır. Bu ortamlar arasında havalimanı, kafe, otel, banka, kütüphane, sinema, hediye eşya dükkânı, hastane, postane, taksi durağı, turizm danışma bürosu vb. gibi 21. yüzyıl şehirlerinin vazgeçilmez mekânları bulunmaktadır. “Neden İngilizce öğretmiyoruz değil, neden İngilizce konuşturamıyoruz?” sorusundan yola çıkılarak uygulanan proje neticesinde, Ünye Mehmet Necati Vidinli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin dikkate değer derecede öz benlik algılarının yükseldiği ve İngilizce öğrenmeye dair var olan ön yargılarını giderdikleri tespit edilmiştir. Tasarım ve uygulamalarıyla dünyada bir ilke imza atan “İngilizce Sokakta” projesiyle Ünye Mehmet Necati Vidinli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, küresel çapta model alınan bir okul türü olarak öne çıkmaya başlamıştır.

Bu yaklaşımın sonuçları, öğrencilerin önceki dönemlere göre İngilizceyi daha etkin kullandıklarını ve İngilizce öğrenmeye yönelik ön yargılarını kırdıklarını ortaya koymuştur. “İngilizce Sokakta” projesi, Küresel Öğretmen Ödülü komitesince dünyanın en ilham veren projesi ödülünü alarak kuruluşundan bu yana ulusal ve sınır ötesi platformlarda üç kıtada iyi örnek seçilmiş bir dünya projesine dönüşmüştür. Proje kurucusu Muhammet AYDIN, İngiltere’de en iyi uygulama ödülünü ünlü İngiliz yazar Tom PALMER’in elinden almıştır. Proje, Avrupa Kalite Etiketlerini alarak 17. Eğitimde İyi Uygulamalar Konferansı’nda Sabancı Vakfı tarafından En İyi Örnek Uygulama seçilmiştir. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Bakanlığının hazırladığı Yılın En İyi Örneği seçkisinde Karadeniz Bölgesi’nden seçilmiş tek iyi örnek okul projesidir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından Dil Eğitiminde İyi Uygulamalar’dan biri olarak seçilmesinin yanı sıra Orta Doğu Teknik Üniversitesi’nin düzenlediği Uluslararası İngiliz Dili Eğitimi Konferansı’nda Türkiye’nin En İyi Uygulaması seçilmiş ve özel teşvik ödülüne layık bulunmuştur. Bu çalışmanın bulguları temelinde bazı pedagojik çıkarımlar yapılabilir. İlk olarak bu teknik her düzeydeki tüm öğrencilere uygulanabilir. İkinci olarak öğrencilere dil becerilerini uygulamaları için esnek fiziksel ortamlar sağlanmalıdır çünkü en iyi öğrenme ortamı öğrencilerin yaratıcılıklarını sergileyebilecekleri ortamlardır.

KAYNAKÇA

- Crystal, D. (2006). English worldwide. In R. Hogg & D. Denison (Eds.), *A history of the English language* (pp. 420-439). Cambridge University Press.
- Taylor, F. (2009). Authentic internet in the EFL class. *Modern English Teacher*, 18(1), 5-9.
- Richards, K. (2003). *Qualitative enquiry in TESOL*. Palgrave Macmillan.
- Burke, C. & Grosvenor, I. (2003). *The school I’d like: children and young people’s reflections on education for the 21st century*. Routledge Falmer.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

EK 1

ESNEK FİZİKSEL ÖĞRENME ORTAMLARI TASARIMI



Kütüphane, Sinema Sokağı



Restoran Sokağı



Otel Sokağı

İNGİLİZCE ÖĞRENİMİNDE YAPAY ZEKÂ TEKNOLOJİSİ İLE TELAFFUZ EĞİTİMİNİN KELİME EDİNİMİNE ETKİSİ

İbrahim Yaşar KAZU

Murat KUVVETLİ

Fırat Üniversitesi

Keban Çok Programlı Anadolu Lisesi

iykazu@firat.edu.tr

murat4595@gmail.com

Sınıf Seviyesi	10
Yaş Grubu	15-16
D-AOBM Seviyesi	A2
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanım	E10.7.P1. Students'll be able to practice the pronunciation of problematic words for Turkish learners (answer, determine, examine etc.).

ÖZET

Doğru telaffuz, iletişimde anlaşılabilirliği önemli ölçüde artırmaktadır. Literatürde, kelimelerin nasıl telaffuz edileceğini kelimelerin akılda kalıp kalmadığını belirlemek net değildir. Bu nedenle, araştırmanın temel amacı, yapay zekâ ile telaffuz edinimi ile kelimelerin hatırlanmasında daha uzun bir etkiye sahip olup olmadığını değerlendirmektir. Tam deneysel model olan ön test ve son test kontrol gruplu desen uygulanmıştır. Bununla birlikte, yaşları 14-15 arasında değişen toplam 56 lise öğrencisinden iki telaffuz öğretim yöntemi ile bilinmeyen kelimelerin ezberlenmesi istenmiştir. Deney sürecinden önce her iki gruba da ön test, ardından deney grubuna yapay zekâ tabanlı konuşma tanıma telaffuz eğitimi, kontrol grubuna ise fonetik alfabe telaffuz süreci 12 hafta boyunca uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, yapay zekâ aracılığıyla telaffuz pratiği, kelimelerin hafızada uzun süre kalmasını sağlamıştır. Ayrıca, araştırmanın sonunda katılımcıların görüşleri toplanmıştır. Gelecekte yapılacak olan araştırmalar, yapay zekâ destekli telaffuz eğitimi kullanan farklı web araçlarının, diğer dillerdeki kelimelerin hatırlanmasına olan etkilerini öğrenebilirler.

Anahtar kelimeler: Kelime edinimi, konuşma tanıma, lise öğrencileri, telaffuz, yapay zekâ.

GİRİŞ

Araştırma, yapay zekâ (Artificial Intelligence; AI) teknolojisinin İngilizce öğrenenler için telaffuz eğitimini geliştirme potansiyelini vurgulamaktadır. Bu araştırmanın ele almayı amaçladığı temel sorun, AI teknolojisinin kullanımı yoluyla İngilizce öğrenenlerin telaffuzunu ve kelime edinimini nasıl geliştireceğidir. Araştırmanın güncelliği, dil öğreniminde AI teknolojisinin kullanımına olan ilginin artması ve İngilizce öğrenenlerin telaffuzunu ve kelime edinimini geliştirmek için etkili yöntemlere duyulan ihtiyaçtan kaynaklanmaktadır. Bu nedenle araştırmanın ana fikri AI destekli telaffuz eğitiminin İngilizce öğrenenler için kelime edinimini iyileştirmedeki etkinliğini araştırmak ve bu teknolojiyi dil öğretiminde uygulamanın en iyi yollarını anlamaktır.

Xie vd. (2022) tarafından yapılan bir araştırmada AI destekli telaffuz eğitiminin geleneksel öğretimle birlikte kullanılmasının ana dili İngilizce olmayanlar için İngilizce kelime ediniminde önemli gelişmelere yol açtığını bulmuştur. Moussalli & Cardoso (2020) tarafından yapılan bir başka çalışmada AI destekli telaffuz eğitiminin yalnızca geleneksel öğretime kıyasla daha iyi anlaşılabilirlik ve azaltılmış aksan ile sonuçlandığı bulunmuştur. Telaffuz eğitimi için AI özellikli konuşma tanıma teknolojisi kullanımı konusunda da araştırmalar yapılmıştır. Chen, Yang & Lai tarafından yapılan bir çalışma (2020), öğrencilere gerçek zamanlı geri bildirim sağlamak için AI özellikli bir konuşma tanıma sistemi kullanmanın telaffuzlarında iyileşmelere yol açtığını bulmuştur. Bu çalışmalar AI teknolojisinin İngilizce öğrenenler için telaffuz eğitimi ve kelime edinimini iyileştirme potansiyelini göstermektedir ve daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır (Kazu & Kuvvetli, 2021). Araştırmanın literatüre AI ile kelime öğrenimi üzerine katkı sağlaması beklenmektedir.

Konuşma tanıma sistemleri kelime ediniminde kullanılabilir, faydalı, kolay ve eğlenceli olabilmektedir (Liakin et al., 2017; McCrocklin, 2019). Dikte tabanlı bir web uygulaması özelleştirilmiş telaffuz eğitimi sağlamakta ve konuşma zorluklarını belirlemektedir (Evers & Chen, 2021). Dikte tabanlı geri bildirim verimli olduğu belirtilmiştir (Liakin et al., 2015) ve konuşma tanımanın fonetik doğruluğu artırdığı belirtilmiştir (Zeinali et al., 2021) ancak kelime öğrenimindeki etki araştırılmamıştır. Yapay zekâ teknolojisi kullanılarak, konuşma tanımanın telaffuz pratiği ve kelime hatırlama etkisi araştırmak için üç araştırma sorusu (AS) ve dört hipotez sunulmuştur.

- AS1.** Yapay zekâ tabanlı telaffuz öğretimi, öğrencilerin kelimelerin akılda kalmasını etkili bir şekilde geliştirir mi?
- AS2.** Fonetik alfabe tabanlı telaffuz öğretimi öğretmek, öğrencilerin kelimelerin akılda kalmasını etkili bir şekilde geliştirir mi?
- AS3.** Deney grubundaki öğrenciler için yapay zekâ temelli telaffuz öğretiminin algılanan yararlılığı nedir?

Birinci ve İkinci Araştırma Sorularına Dayanan Hipotezler:

- H₀:** Birinci (ön test), ikinci (aralık 1), üçüncü (aralık 2) ve dördüncü kez (son test) uygulanan testler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- H₁:** Birinci (ön test), ikinci, üçüncü ve dördüncü kez uygulanan testler arasında, her iki grup arasında dört haftalık bir aralık ile istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.
- H_{a1}:** Yapay zekâ ile telaffuz eğitimi alan deney grubu, kontrol grubuna göre daha başarılıdır.
- H_{a2}:** Fonetik alfabe yöntemi kullanılarak telaffuz eğitimi alan kontrol grubu, deney grubuna göre daha başarılıdır.

YÖNTEM

Çalışmada nicel araştırma metodolojilerinden ön test son test kontrol grubu deseni kullanılmıştır. Ayrıca amaca yönelik örnekleme yöntemi uygulanarak katılımcılar belirlenmiştir. Deney sonrasında katılımcıların çalışma hakkındaki görüşleri nitel araştırma deseninden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır.

Fırat Üniversitesi Etik Kurulu tarafından onaylanan bu araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında bir lisede gerçekleştirilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığının onayı ile 56 (34 kız, 22 erkek) öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tarafsız ödev yaklaşımı kullanılarak deneysel (n=28) ve kontrol grubu (n=28) olarak seçilen iki çalışma grubu yer almıştır.

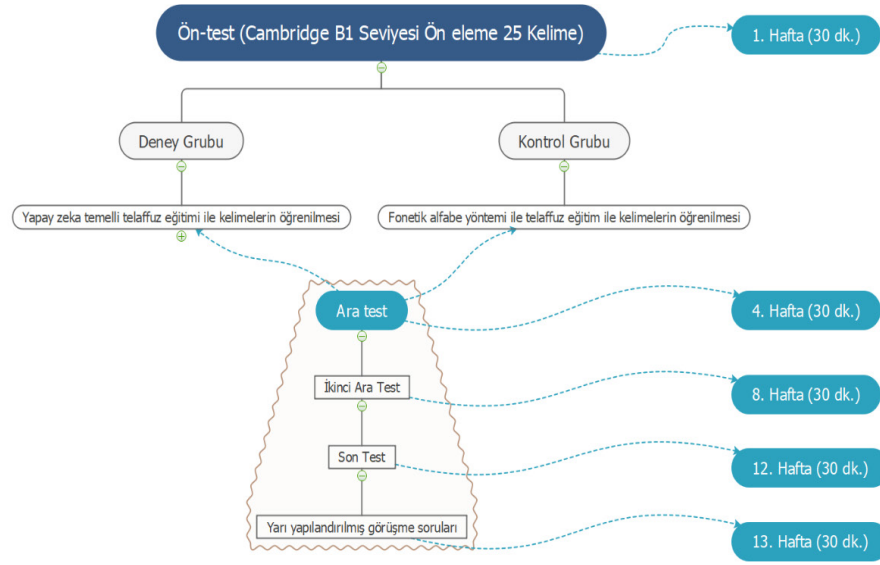
Seçilen araştırma grubunun kriterleri için aşağıdaki özellikler incelenecektir:

- Öğrencilerin 10. sınıfa kayıtlı olmaları gerekmektedir.
- Öğrenciler Yabancı Dil Olarak İngilizce programına kayıtlı olmalıdır.

Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçları kelime testi olup öğrencilerin yapay zekâ destekli konuşma tanıma telaffuz uygulaması yöntemini kullanmanın algılanan yararlılığı üzerine yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Deneysel süreç Şekil 1’de görülmektedir.

Şekil 1

Deneysel Süreç



Deney sonrasındaki teknikler hakkında görüş almak için düşünceler gönüllülük esasına dayanarak görüşme sonuçları ders saatleri dışında toplanmıştır.

Araştırmacının üniversitesinden sınav hazırlık uzmanları (bir dil bilim, bir ölçme ve değerlendirme uzmanı ve bir akademisyen) kelime testini belirlemiştir (Ek 1). Sonrasında her iki gruba da kelimeler verilerek belirtilen iki yöntem uygulanmıştır. Ayrıca testin iç tutarlılık güvenilirliğini (pilot test) değerlendirmek için kelime testinin kopyaları, öğelerin güvenilirliğini değerlendirmek için farklı öğrencilere pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. İlk uygulamayı takiben dört haftalık aralıklarla kelime testinin kopyaları teslim edilerek testin zamansal kararlılığı değerlendirilmiştir. İki uzmandan elde edilen sonuçlar, güvenilirlik istatistikleri incelenerek doğrulanmıştır ($\alpha=0.91$).

Etkinliklerin sonunda tüm katılımcılara, 30 dakikalık yazılı yarı yapılandırılmış görüşme uygulanmıştır. İçerik analizinde görüşme, gözlem veya belgelerden toplanan veriler dört aşamada incelenmektedir: (1) verilerin kodlanması, (2) kodların, kategorilerin ve temaların keşfedilmesi, (3) kodların, kategorilerin ve temaların düzenlenmesi ve (4) sonuçların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde kodlanmaktadır (Eysenbach ve Köhler, 2002; Miles & Huberman, 1994). Böylece güvenilirliği sağlamak için kodlama süreci üç uzman (bir akademisyen, bir ölçme ve değerlendirme uzmanı ve bir dilbilimci) tarafından gerçekleştirilmiştir. Altı soru maddesi bulunmaktadır (Ek2). Üç araştırmacının kodlama bulgularında Kappa oranı 0.92 olarak bulunmuş, bu da dikkate değer bir tutarlılık olduğunu göstermiştir (Lavrakas, 2008).

Araştırma Kasım-Ocak 2021 arasında gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubu için öğrenciler telaffuz alfabesi ile kelime eğitimi almış ve sembollerle kelimelerin anlamlarını öğrenmişlerdir. Deney grubu öğrencileri, yapay zekâ tabanlı konuşma tanıma sistemi aracılığıyla kelimeleri öğrenmek için “İngilizce Öğrenme Oyunları” web sitesi ile tanıştırılmıştır. Deney grubu, kelimelerin anlamlarıyla tanıştırmak yerine, görsellerden kelimelerin anlamlarını çıkarıp telaffuz etmişlerdir. Her grup işlemlerden sonra kelimelerin anlamlarını cevaplamak için 4, 8 ve 12. haftalarda kaç kelimenin hatırlandığı ölçülmüştür. 12 haftalık deney sonunda katılımcıların tekniklere yönelik tutumları bir akademisyen ve İngilizce öğretmeni tarafından yarı yapılandırılmış bir görüşme ile analiz edilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

DeneySEL Sonuçlar

Yapay Zekâ Destekli Konuşma Tanıma ve Uluslararası Fonetik Alfabetinin Telaffuz Öğretimi Üzerindeki Etkisinin Analizi

Başarı puanlarının istatistiklerini analiz etmek amacıyla kontrol ve deney grubu ANOVA aracılığıyla karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler aşağıdaki gibidir:

Tablo 1

Dört Farklı Test Etkinliğinde Katılımcıların Başarı Puanlarının Ortalama Analizi

Hafta	Yöntem	Grup	f	$\bar{x}$	ss
1. Hafta	Ön Test	Deney	28	08.21	03.86
		Kontrol	28	07.92	04.63
4. Hafta	1. Ara Test	Deney	28	72.28	15.43
		Kontrol	28	61.57	22.55
8. Hafta	2. Ara Test	Deney	28	71.14	15.56
		Kontrol	28	60.71	19.56
12. Hafta	Son Test	Deney	28	75.28	14.56
		Kontrol	28	59.57	18.29

Çevrim içi yapay zekâ destekli konuşma tanımanın öğrencilerin telaffuz performansı ve kelimeleri hatırlama üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla, tek yönlü ANOVA yöntemi, performans öncesi derecelendirmeleri bağımsız değişken olarak ve performans sonrası derecelendirmeleriye bağımlı değişkenler olarak belirlenmiştir. Regresyonun homojenlik testlerini ihlal etmediği doğrulandıktan sonra ANOVA gerçekleştirilmiştir ($F_{(ön\ test)}=.662$, $p=.42>.05$; $F_{(4.hafta)}=2.66$, $p=.10>.05$; $F_{(8.hafta)}=.15$, $p=.70>.05$; $F_{(12.hafta)}=.22$, $p=.63>.05$). Tablo 2’de iki grubun ANOVA sonuçları sunulmaktadır. Sonuçlara göre, 4. ve 8. hafta test sonrası sonuçlarında iki grup arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($F_{(4.hafta)}=4.245$, $p=.04<.05$, $\eta^2=.07$; $F_{(8.hafta)}=5.093$, $p=.02<.05$, $\eta^2=.09$; $F_{(12.hafta)}=12.644$, $p=.00<.05$, $\eta^2=.19$). Ayrıca, yapay zekâ destekli konuşma tanıma yöntemi, öğrencilerin kelimelerin hatırlanmasında önemli bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Tablo 2*Kelime Testleri Puanlarının Analizi, ANOVA Sonuçları*

Haftalar	Gruplar	Varyans Kay.	df	Kareler Ort.	F	p*	η^2
1. Hafta (ön test)	Deney	Gruplar arası	1	0001.14	.063	.80	.001
	Kontrol	Gruplar içi	54	0018.19			
4. Hafta	Deney	Gruplar arası	1	1607.14	4.303	.04	.105
	Kontrol	Gruplar içi	54	0373.49			
8. Hafta	Deney	Gruplar arası	1	1522.57	4.872	.03	.122
	Kontrol	Gruplar içi	54	0312.53			
12. Hafta (son test)	Deney	Gruplar arası	1	3457.14	12.644	.00	.190
	Kontrol	Gruplar içi	54	0273.41			

Levene=($F_{(ön-test)}=.662, p=.42>.05^{**}$; $F_{(4.hafta)}=2.66, p=.10>.05^{**}$; $F_{(8.hafta)}=.15, p=.70>.05^{**}$; $F_{(12.hafta)}=.22, p=.63>.05^{**}$)

Not: **Homojen dağılım $p>.05$ elde edilmiştir. *İstatistiksel olarak anlamlı fark vardır * $p<.05$.

Dört haftalık bir arayla kelimelerin hatırlanmalarını değerlendirmek için ANOVA uygulanmıştır. İki öğretim stratejisinin öğrencilerin kelimeleri hatırlaması üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Bulgulara göre uzmanlar tarafından seçilen kelimeler öğrencilerin aşına olmadığı kelimeler olduğu için ön test sonuçları arasında istatistiksel bir farklılık bulunamamıştır. Bunun dışında dört haftalık aralıklı testlerde kelimelerin hatırlanmasını değerlendirmek için uygulanan iki teknikten sonuçlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya konmuştur ($Ortalama_{(4.hafta)}=72.28>61.57$; $Ortalama_{(8.hafta)}=71.14>60.71$; $Ortalama_{(12.hafta)}=75.28>59.57$).

Yapay zekâ destekli konuşma tanıma telaffuz öğretim modelinin fonetik alfabe telaffuz ile kelime öğretimi yönteminden daha uzun bir süre boyunca kelimelerin hatırlandığı bulunmuştur. Kısmi η^2 değerinde, .01 düşük potansiyel, .06 ortalama potansiyel, .14 ve üstü yüksek potansiyel olarak kabul edilmektedir (Karakaş, 2017). Kısmi etki boyutu değerinde yapay zekâ destekli ses tanıma yöntemi ($\eta^2_{(4.hafta)}=.105$; $\eta^2_{(8.hafta)}=.122$; $\eta^2_{(12.hafta)}=.190$) lehine ortalama bir potansiyel etki tespit edilmiştir. Bu nedenle H_1 ve H_{a1} hipotezleri doğrulanmıştır. Ayrıca ön test ve son test başarı puanları incelendikten sonra kontrol grubunun 86,20%'sinin, deney grubunun ise 89.09%'unun başarı elde ettiği belirlenmiştir. Bu nedenle deney grubunda uygulanan yöntemin kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu sonucuna varılabilir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Bulguları

Araştırma süreci boyunca deney ve kontrol grubunun görüşleri toplanmış ve sonuçlar aşağıdaki Tablo 3'te frekans ve yüzde olarak sunulmuştur. Sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Tablo 3*Yarı Yapılandırılmış Görüşme Bulguları*

Sorular	Kategoriler	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		f	%	f	%
1. Fonetik alfabe tekniği ile kelimeleri daha iyi hatırlayabileceğinizi düşünüyor musunuz? (KG)	Evet	X	X	15	53.60
	Hayır	X	X	13	46.40
2. Yapay zekâ teknikleri ile kelimeleri daha iyi hatırlayabileceğinizi düşünüyor musunuz? (DG)	Evet	27	96.40	X	X
	Hayır	1	03.60	X	X
3. Uygulanan tekniğin telaffuz becerilerinizi günlük hayatta yabancı bir dilde pratik yapmanıza katkıda bulunduğunu düşünüyor musunuz?	Evet	20	71.40	13	46.40
	Hayır	8	28.60	15	53.60
4. Bu tekniklerin dil öğreniminizi hangi şekillerde geliştirdiğini düşünüyorsunuz?	Telaffuz	7	25.00	2	07.10
	Eğlence	8	28.60	9	32.10
	Yeni Kelime Öğrenimi	1	03.60	5	17.90
	Konuşma	2	07.10	5	17.90
	Kelimelerin kolayca hatırlanması	6	21.40	3	10.70
	Tutum	4	14.30	4	14.30
5. Uygulanan teknikte hangi yönlerden zorluk çektiğinizi düşünüyorsunuz?	Fonetik semboller	X	X	16	57.10
	Hatırlama	11	39.30	4	14.30
	Hiç zorlanmadım	17	61.70	8	28.60
6. Uygulanan teknik genel olarak kelime kazanımınızı geliştirdi mi?	Evet	28	100.00	15	53.60
	Hayır	0	00.00	13	47.40
TOPLAM		28	100.00	28	100.00

Tablo 3’te katılımcıların topladığı ifadelerle göre bulgular, deney grubunda kelimelerin kontrol grubuna (%53,60) göre daha fazla hatırladığını (%96,40) göstermiştir. Tekniklerin günlük hayata katkısı açısından yapay zekâ destekli konuşma tanıma tekniğinin (%71,40) daha faydalı olduğu belirtilmiştir. Deney grubunda en çok yararlanılan alanlar “eğlence” ve “kelimeleri kolayca öğrenmek” iken, kontrol grubunda en faydalı alan “eğlence” faktörü olmuştur. Deney grubunda en az kullanılan bölgeler “yeni kelime edinimi” olarak sınıflandırılırken kontrol grubunda bu alan “telaffuz” alanı olarak belirlenmiştir. Kontrol grubunda en çok zorlanılan alanın fonetik alfabenin sembolleri (%57.10), en az zorlanan kısmın ise ezberleme kısmı (%14.30) olduğu keşfedilmiştir.

Nicel veri analizine göre araştırmaya başlamadan önce Cambridge B1 ön kelimelerinden uyarlanan 25 maddelik kelime seti hem deney grubunda hem de kontrol grubunda ön test olarak uygulanmıştır. Deney grubunun başarısının kontrol grubundan daha fazla olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle yapay zekâ destekli konuşma tanıma ve telaffuz tekniğinin fonetik alfabeye göre marjinal olarak daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Ancak fonetik alfabe Latince semboller içerdiğinden fonetik alfabelerin öğrenilmesi zor olabilir. Deney grubu ve kontrol gruplarının genel olarak kelimelerin hatırlanması konusundaki görüşleri her iki grup için de olumlu olarak belirlenmiş, sonuçlar genel olarak incelendiğinde kelimelerin hatırlanmasının en çok deney grubunda olduğu saptanmıştır.

Süreç sonunda gerçekleştirilen görüşmelerden hareketle, katılımcıların çoğunluğunun yapay zekâ destekli konuşma tanıma ile telaffuz eğitiminin faydalarını gördüğü ve katılımcılara çeşitli alanlarda katkı sağladığı belirtilmiştir. Bu görüşlerin bir sonucu olarak öğrencilerin telaffuz öğretiminin kalitesini artırmak ve ifadelerin daha etkili bir şekilde hatırlanmasını sağlamak açısından bu uygulamanın uygun şekilde değerlendirilmesi tavsiye edilmektedir. Sonuç olarak gelecekteki araştırmalar bu stratejilerin motivasyonu artırıp artırmadığına veya telaffuz eğitiminin kelime edinimi üzerindeki etkisinin çeşitli yöntemleriyle (Yang & Kyun, 2021) desteklenip desteklenmediğine odaklanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Chen, H. H. J., Yang, C. T. Y., & Lai, K. K. W. (2020). Investigating college EFL learners’ perceptions toward the use of Google Assistant for foreign language learning. *Interactive Learning Environments*, 31(3), 1-16.
- Evers, K., & Chen, S. (2021). Effects of automatic speech recognition software on pronunciation for adults with different learning styles. *Journal of Educational Computing Research*, 59(4), 669-685.
- Eysenbach, G., & Köhler, C. (2002). How do consumers search for and appraise health information on the world wide web? Qualitative study using focus groups, usability tests, and in-depth interviews. *Bmj*, 324(7337), 573-577.
- Freiermuth, M. R., & Zarrinabadi, N. (Eds.). (2020). *Technology and the psychology of second language learners and users*. Palgrave Macmillan.
- Kazu, İ. Y., & Kuvvetli M. (2022). Evaluation of Studies on Language Skill Areas of Digital Game-Based Foreign Language Learning. *Social Science Development Journal*. 7(29), 117-127.
- Liakin, D., Cardoso, W., & Liakina, N. (2015). Learning L2 pronunciation with a mobile speech recognizer: French/y/. *CALICO Journal*, 32(1), 1-25.
- Liakin, D., Cardoso, W., & Liakina, N. (2017). Mobilizing instruction in a second-language context: Learners’ perceptions of two speech technologies. *Languages*, 2(3), 11-19.

- McCrocklin, S. (2019). ASR-based dictation practice for second language pronunciation improvement. *Journal of Second Language Pronunciation*, 5(1), 98-118.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Moussalli, S., & Cardoso, W. (2020). Intelligent personal assistants: can they understand and be understood by accented L2 learners? *Computer Assisted Language Learning*, 33(8), 865-890.
- Xie, Y., Liu, Y., Zhang, F., & Zhou, P. (2022). Virtual reality-integrated immersion-based teaching to English language learning outcome. *Frontiers in Psychology*, 12, 767363.
- Yang, H., & Kyun, S. (2022). The current research trend of artificial intelligence in language learning: A systematic empirical literature review from an activity theory perspective. *Australasian Journal of Educational Technology*, 38(5), 180-210.
- Zeinali Nejad, M., Golshan, M., & Naeimi, A. (2021). Pronunciation achievement in computer-mediated communication classrooms. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 9(38), 205-214.

EK 1

CAMBRIDGE ÖN KELİMELER LİSTESİ

<https://www.cambridgeenglish.org/images/506887-b1-preliminary-2020-vocabulary-list.pdf>

Uzmanlar tarafından kelime listesinden seçilen 25 kelime:

Fare	Queue	Accurate	Depth	Fetch
Issue	Litter	Annoy	Bay	Avoid
Brake	Charity	Comma	Collar	Complicated
Consist	Convenient	Description	Dig	Hitchhike
Obvious	Owe	Pile	Permit	Spoil

EK 2

ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ SONRASI YARI YAPILANDIRILMIŞ MÜLAKAT SORULARI

1. Fonetik alfabe tekniği ile kelimeleri daha iyi hatırlayabileceğinizi düşünüyor musunuz? (Kontrol grubu için.)
2. Yapay zekâ teknikleri ile kelimeleri daha iyi hatırlayabileceğinizi düşünüyor musunuz? (Deneme grubu için.)
3. Uygulanan tekniğin telaffuz becerilerinizi günlük hayatta yabancı bir dilde pratik yapmanıza katkıda bulunduğunu düşünüyor musunuz?
4. Bu tekniklerin dil öğreniminizi hangi şekillerde geliştirdiğini düşünüyorsunuz?
5. Uygulanan teknikte hangi yönlerden zorluk çektiğinizi düşünüyorsunuz?
6. Uygulanan teknik genel olarak kelime dağarcığınızı geliştirdi mi?

DİJİTAL OYUNLARIN MÜLTECİ ÇOCUKLARIN İNGİLİZCE KELİME ÖĞRENME BECERİLERİNE VE İNGİLİZCE ÖĞRENME MOTİVASYONUNA ETKİSİ

Naciye Selin TAŞTEKİN

Şehit Güngör Dolunay İlkokulu, Isparta

naciyeselintastekin@gmail.com

Sınıf Seviyesi	4
Yaş Grubu	7-11
D-AOBM Seviyesi	A1
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar	E4.5.L2. Students will be able to recognize the time in a short oral text. E4.5.S1. Students will be able to talk about their daily routines.

ÖZET

Ülkelerindeki savaş ve baskılar sonucunda ailesiyle Türkiye'ye sığınan binlerce mülteci çocuk, Türk akranları gibi eğitim olanaklarından eşit ve adil bir şekilde yararlanmaktadır. Bu çalışmadaki mülteci öğrencilerin savaş travmaları, yeni bir topluma uyum çabaları ve sığındıkları ülkenin resmî dilini hızlıca öğrenme gereksinimleri gibi sebepler onları İngilizce öğrenmede akranlarının gerisinde bırakmıştır. Bu çalışma ile dijital platformlarda oluşturulan oyunların, mülteci öğrencilerin İngilizce kelime öğrenme becerilerini ve öğrenme motivasyonunu artırıp artırmadığını tespit etmek hedeflenmiştir. Araştırmaya Isparta'da bir devlet okulunda 4. sınıfta öğrenim gören farklı milletlerden 22 öğrenci katılmıştır. Çalışmada motivasyon ölçeği ve kelime becerilerine yönelik kelime testi kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen notlarından yararlanılmıştır. Nicel veriler, eşleştirilmiş örneklem t-testleri kullanılarak nitel veriler ise nitel içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda ön testler ile son testler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bulgular öğretmen notlarından edinilen verilerle örtüşmektedir. Araştırmanın bulguları dijital oyunların öğrencilerin kelime öğrenimini ve motivasyonunu önemli ölçüde artırdığını göstermiştir.

Anahtar kelimeler: Dijital oyun, mülteci öğrenci, motivasyon, İngilizce, kelime becerisi.

GİRİŞ

Türkiye, krizin başladığı 2011 yılından bu yana yaklaşık 4 milyondan fazla kayıtlı Suriyeli mülteciyi "Geçici Koruma" kapsamında ağırlarken ayrıca Afganistan, Irak, Somali, İran ve diğer ülkelerden gelen yarım milyon sığınmacıya da güvenli bir ortam sunmaktadır (UNCHR, 2019). 1,2 milyondan fazla çocuk mültecinin, Türkiye'deki okullaşma olanaklarına ulaşmaları için Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNCHR) ve Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) ile yakın iş birliği içinde çalışan Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), tüm çocuklara dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayrımı zorunlu temel eğitim hizmetlerinin sunulmasını sağlamaktadır gözetmeksizin (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Ne var ki mülteci öğrencilerin, okula ve ev sahibi topluluğa başarılı bir şekilde uyum sağlamaları için öncelikli dil olan Türkçeyi kısa sürede öğrenmeleri gerekmektedir. Çocukların yabancı bir dili yetişkinlerden daha iyi öğrenme eğilimi olduğu bilinse de mülteci çocuklar için bu durum

görüldüğü gibi değildir. Mülteci çocukların başka bir ülkeye zorunlu göçleri, ailenin yaşadığı stres ve uyum sürecinde karşılaştıkları zorluklar göz önüne alındığında, yabancı bir dili öğrenme süreçleri akranlarından farklılaşmaktadır (Şirin vd., 2018). Bu nedenle mülteci öğrenciler Türkçe öğrenmede çok iyi bir performans göstermemekte ve derslerinde hedeflenen beceriye ulaşmakta sorun yaşamaktadır. Öte yandan, mülteci öğrencilerin dil sorunu yalnızca Türkçeyi öğrenmekle sınırlı değildir. Mülteci öğrenciler ayrıca İngilizceyi 2. sınıfta yabancı dil olarak öğrenmek zorundadır. Ancak mülteci çocukların içinde bulundukları koşullar, Türkçeyi mümkün olan en kısa sürede öğrenme zorunluluğu duygusu yanında yeni bir dil olan İngilizceyi öğrenmek onların endişelenmesine neden olur (Tösten, Toprak ve Kayan, 2017). Bu çalışmada 4. sınıfa devam eden mülteci öğrencilerin yukarıdaki nedenlerle ilişkilendirilen yetersiz İngilizce akademik başarısı, düşük dil öğrenme motivasyonu ve davranış bozuklukları problemlerinin çözülmesi için bu eylem çalışması yürütülmüştür.

Bu çalışma dijital oyunların mülteci öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonunu artırıp artırmadığını ve 4. sınıf için A1 seviyesinde düzenlenen İngilizce programının hedeflerine dayalı olarak İngilizce kelime becerilerini geliştirip geliştirmediğini belirlemek için yürütülmüştür. Alternatif eylem planı olarak seçilen dijital oyunların İngilizce dersine entegrasyonunun kullanılmasının gerekçesi araştırmacının mesleki deneyimine, alanındaki çalışmalarına (Taştekin, 2020) ve oyunların eğitim açısından önemini haklı çıkaran literatürdeki önemli çalışmalara (Klein ve Freitag, 1991; Yolageldili ve Arıkan, 2011; Alyaz ve Genç, 2016; Aydoğdu, Aydoğdu, Y. & Asmaz, 2019) dayanmaktadır.

Bu çalışma Türkiye'deki mülteci çocukların yabancı dil eğitimi krizini ele almaktadır. Sorunlar araştırmacının sınıfına özgü gibi görünse de sonuçlar, mülteci çocuklara eğitim veren ve dünya çapında EFL (English as a foreign language; Yabancı Dil Olarak İngilizce) bağlamında sınıflarında benzer sorunlarla karşılaşan öğretmenler için bir örnek oluşturacaktır. Bu çalışma öğretmenlere, mülteci öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonunu artırmak ve kelime becerilerini geliştirmenin yanı sıra olumsuz davranışlarını azaltmak için dijital oyunları bir öğrenme aracı olarak derse nasıl dahil edilmesi gerektiği konusunda da değerli bilgiler sağlayacaktır (Van, 2006).

YÖNTEM

Araştırma için daha kapsayıcı veriler elde etmek amacıyla nicel ve nitel yöntemlerden yararlanılmıştır. Sınıf temelli, öğretmen öncülüğünde bir eylem araştırması olduğu için tek gruplu ön test ve son test araştırma deseni benimsenmiştir.

Araştırmanın örneklemini, Isparta'da bir devlet okulunda 4. sınıfa devam eden 9-10 yaşlarında yedi Afgan, yedi Suriyeli, beş Somalili, iki İranlı ve bir Iraklı öğrenci olmak üzere toplamda 22 mülteci öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların 10'u erkek 12'si ise kız öğrencidir. Okul yönetimi tarafından birinci sınıftan itibaren yoğunlaştırılmış Türkçe öğrenimi için bir arada öğrenim görmesi uygun görülen mülteci öğrenciler 2. sınıftan 4. sınıfa kadar Türk akranları gibi zorunlu yabancı dil olan İngilizceyi, haftada iki saat öğrenmektedir. Bu çalışma mülteci öğrencilerin 4. sınıfa devam ettikleri 2019-2020 eğitim öğretim yılının ilk yarısında 8 hafta boyunca sürmüştür.

Bu çalışmada İngilizce kelime bilgisini ölçmek için öğretim programında belirlenen hedefleri içeren 4. sınıfa ait "3, 4 ve 5." ünitelerdeki dil kazanımlarını ve kavramlarını kapsayan 20 maddelik çoktan seçmeli kelime testi oluşturulmuştur. Yapılan uygulamada, testin Cronbach Alpha değeri 0,85 düzeyinde bulunmuştur ki bu kelime testinin güvenilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca Deci ve Ryan (2008) tarafından geliştirilen çalışmanın amacına göre uyarlanan üç alt ölçeğe sahip 11 maddelik 5'li likert tipi motivasyon ölçeğinin (Intrinsic Motivation Inventory) Cronbach Alpha değeri 0,87 düzeyinde çıkmıştır. Bu sonuca göre motivasyon ölçeği güvenilirlik test edilen kelime testi ve motivasyon ölçeği çalışmadaki 22 mülteci öğrenciye uygulanmıştır.

Son olarak öğrencilerin ilgili oyunlarda performansları, motivasyonları ve tutumlarına ilişkin nitel veri toplamak için sınıf gözlem formuna kaydedilen öğretmen gözlem notlarından da faydalanılmıştır.

Kelime testi ve motivasyon ölçeğinden edilen nicel veriler, eşleştirilmiş örneklem t-testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Ön test ve son testler arasındaki sonuçları karşılaştırmak için SPSS (Statistics Version 24) istatistik yazılım programı kullanılmıştır. Öğretmen gözlem notları nitel içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Uygulama (dijital oyunların İngilizce dersine entegrasyonu) başlamadan önce ön testler uygulanmıştır. Ardından, Wordwall (2019) ve Educandy (2019) gibi dijital oyun ve etkinlik hazırlama platformlarından (Şekil 1, 2) İngilizce dil öğretim programının amaçlarına yönelik oyunlar oluşturulmuştur. Bu oyunlara ek olarak, i-Team (TEAM Elt publishing, 2019) İngilizce dil öğrenme yazılımının sunmuş olduğu İngilizce kazanım ve içeriklere uygun hazır oyunlar (Şekil 3) da 8 hafta boyunca günlük ders planlarına eklenmiştir. Günlük plana, ısınma aktiviteleri olarak video izleme, şarkı söyleme, hikâye dinleme ve kukla oynatma gibi yöntemler de dâhil edilmiştir. Günlük plan en az üç oyun oynanacak şekilde düzenlenmiştir. Bahsi geçen dijital oyunlar öğrencilerin ihtiyaçları ve ilgi alanları dikkate alınarak oluşturulmuş, böylece çalışmaya en dikkat çekici ve eğitici dijital oyunlar dâhil edilmiştir. Ayrıca bazı oyunların mülteci öğrencilerin savaş travmalarını tetikleme ihtimali hususu dikkate alınmıştır.

Ek olarak öğrencilerin sınıf içinde kendi dillerinde kötü sözler söyleme ve kavga etme gibi sorunların ortadan kaldırılması ve huzurlu bir oyun ortamının oluşması için oyunların kendilerine ait kuralları dışında öğrencilerle genel sınıf kuralları belirlenmiştir. Böylece öğrencilerin birbirlerine karşı sabırlı ve nazik davranması amaçlanmıştır. Aksi taktirde oyunların oynanmasından vazgeçileceğini ancak kurallara uyulursa oyunların oynanmasına devam edileceği belirtilmiştir. Kuralların daha iyi anlaşılması için İngilizce yazılan kurallar önce Türkçeye çevrilmiş ardından Türkçeye oldukça hâkim olan öğrenciler tarafından akranlarına kendi dillerinde çevrilerek anlatılmıştır. Bu kurallara göre öğrenciler, oyun başlamadan önce İngilizce dersi için verilen talimatları ve temel bilgileri dikkatlice dinleyecek, arkadaşına oyunla ilgili sorun yaşadığında yardım önerecek; *“Can I help you? (Bana yardım edebilir misiniz?)”* yardıma ihtiyacı olduğunda yardım isteyecek; *“Can I help you? (Bana yardım edebilir misiniz?)”*, karşı takım ya da rakibi kazandığında sakın olacak, kazandıktan veya kaybettikten sonra nazik ifadeler kullanacaktır *“Thank you (Teşekkür ederim), you are welcome (rica ederim), don’t be sorry, it is ok (Üzülme sorun değil), congratulations (tebrik ederim), ladies first (hanımlar önden), after you (önce sen).”*

Bu kurallar ara sıra oyun başlamadan önce hatırlatılıp tahtaya yazılmıştır. Aşağıdaki görseller, uygulama boyunca İngilizce dersinde en çok uygulanan dijital İngilizce dil oyunlarını göstermektedir:

Şekil 1

Wordwall Uygulaması Üzerinde Oluşturulmuş İngilizce Dijital Oyunlar



Öğrenciler, hedeflenen dil kazanımlarını edinmek için Wordwall uygulaması üzerinde oluşturulmuş İngilizce dijital oyunları oynamaktadır.

Şekil 2

Educandy Uygulaması Üzerinde Oluşturulmuş İngilizce Dijital Oyunlar



Ayrıca öğrenciler Educandy platformunda oluşturulmuş dil kazanımlarına yönelik dijital oyunlar oynamaktadır.

Şekil 3

I-Team Yazılımının Sunduğu Hazır İngilizce Dijital Oyunlar



Son olarak öğrenciler, hedeflenen dil kazanımlarına yönelik I-Team platformunda yer alan İngilizce dijital oyunları oynamaktadır.

Sekiz hafta süren bu uygulamanın altıncı haftasından itibaren öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonlarına, kelime öğrenme başarılarına ve davranış biçimlerine yönelik öğretmen gözlem notları tutulmuştur. Uygulama bittikten sonra öğrencilere son testler uygulanmıştır. Ardından nitel ve nicel veriler analiz edilmiştir.

Kelime bilgisi seviyesi için uygulanan ön test ve son testlerin bulguları eşleştirilmiş örneklem t-test sonuçları üzerinden analiz edilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin Kelime Becerilerini Ölçmek için Eşleştirilmiş Örneklem T-Test Sonuçları

	N	$\bar{X}$	Sd	df	t	P
Ön test	22	48.18	22.91	21	-8.59	.000
Son test	22	70	18.58			

Tablo 1’de görüldüğü gibi dijital oyunların İngilizce derslerine dâhil edilmesinden önce ve sonra yapılan kelime testi puanlarının aritmetik ortalamaları sırasıyla $\bar{X}=48.18$ ve $\bar{X}=70$ ’tir. Hem ön test hem de son test puanlarının aritmetik ortalamaları eşleştirilmiş örneklem t-testleri kullanılarak analiz edilmiştir ve her iki test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu sonuç dijital oyunların öğrencilerin İngilizce öğrenmelerini önemli ölçüde geliştirdiğini göstermektedir ($t=-8, 59$; $p<0,05$).

Aynı şekilde motivasyon seviyesi için uygulanan ön test ve son testlerin bulguları eşleştirilmiş örneklem t-test sonuçları üzerinden analiz edilmiştir. Tablo 2’de görüldüğü gibi dijital oyunların İngilizce derslerine dâhil edilmesinden önce ve sonra yapılan motivasyon testi puanlarının aritmetik ortalamaları sırasıyla; $\bar{X}=3.20$ ve $\bar{X}=4.31$ ’dir. Hem ön test hem de son test puanlarının aritmetik ortalamaları eşleştirilmiş örneklem t-testleri kullanılarak analiz edilmiştir ve her iki test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre dijital oyunlar öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonlarını ($t=-5, 26$; $p<0,05$) önemli ölçüde artırmıştır.

Tablo 2

Öğrencilerin Motivasyon Seviyelerini Ölçmek için Eşleştirilmiş Örneklem T-Test Sonuçları

	N	$\bar{X}$	Sd	df	t	P
Ön test	22	3.20	.99	21	-5.26	.000
Son test	22	4.31	.43			

Son olarak öğretmen gözlem notlarının bulguları analiz edilmiştir. Oyun sırasında öğrencilerin davranışları, motivasyonları ve performanslarının gözlemlenmesinden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin neredeyse tamamı oyunla sunulan İngilizce etkinliklere oldukça ilgi gösterdiği, bu etkinliklere gönüllü ve aktif olarak katıldığı ve oyunların ilgilerini çektiği için öğrencilerin sınıf kurallarına uymada daha hassas davrandığı tespit edilmiştir. Ayrıca daha saygılı bir sınıf atmosferinde oyunlar oynamak için belirlenen kurallar öğrenciler tarafından titizlikle takip edildiği için öğretmenin sınıfı daha kolay yönetmesine de yardım etmiştir. İstenmeyen öğrenci davranışları yerini düzgün davranışlara bırakmıştır. Sıralarını beklerken sabırlı olan, oyun öncesinde veya sonrasında kibar sözler söyleyen öğrenci sayısı %95 artmıştır. Erkekler genellikle bir hürmet göstergesi olarak kızların önce başlamasına izin vermiştir. “Hanımlar önden, önce sen vb.” ek olarak “teşekkür ederim, rica ederim, tebrikler, özür dilerim vb.” gibi önemli kelimelerin sayısı artmıştır.

Öğrenciler, video izleme, şarkı söyleme, hikâye dinleme ve kukla oynatma yöntemlerinin kullanıldığı zamanlarda da aktif katılım göstermiştir. Öğrendikleri kelimeleri ve ifadeleri oyunlar yoluyla pekiştireceklerini bilmek onları oldukça güdülemiştir. Akademik performanslarına sıra gelince, gözlem notlarından edinilen bulgular göstermiştir ki dijital oyunlarda öğrencilerin üçte ikisinden fazlası sunulan etkinlik sorularına doğru cevap vermişlerdir. Öğrencilerin telaffuzları gelişirken öğrendikleri kelimeleri anlamlı bir şekilde cümle kurarak ifadelerinde kullanmışlardır. Yukarıda bahsedilen kibarlık belirten ifadeleri ve sınıf dilini İngilizce kullanmışlardır. Son olarak gözlem sonucundan elde edilen bulgular, farklı milletlerden mülteci öğrencilerin özellikle grup yarışmalarında, birbirleriyle yardımlaşıklarını, takım ruhuna uygun hareket ettiğini ve derse karşı daha olumlu bir tutum benimsediklerini göstermiştir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışma mülteci öğrencilerin İngilizce derslerinde gösterdikleri sınırlı akademik performans, İngilizce öğrenmeye karşı düşük motivasyon ve istenmeyen sınıf davranışları sorunlarını çözmek için gerçekleştirilen bir eylem araştırmasıdır. Araştırmaya Isparta’da bir devlet ilkokulunda öğrenim gören Afganistan, Somali, Irak, İran ve Suriye’den gelen 22 mülteci öğrenci katılmıştır.

Alternatif bir yöntem olarak dijital oyunların İngilizce derslerine entegrasyonu tercih edilmiştir. Dijital oyunların İngilizce öğretiminde kullanımının etkililiği test edildikten sonra şu verilere ulaşılmıştır: Dijital oyunlar, mülteci öğrencilerin kelime dağarcığının gelişmesine, İngilizce öğrenme motivasyonlarının artmasına, istenmeyen sınıf davranışlarının azalmasına, görgü ve sınıf kurallarına uymasına ve öğretmenin sınıfı etkili bir şekilde yönetmesine önemli ölçüde katkı sağlamıştır. Ayrıca bu oyunlar sayesinde başarıma duygusunu hisseden mülteci öğrenciler potansiyellerini daha eğlenceli bir şekilde gösterebilmişlerdir. Oyunlar mülteci öğrencilerin ilgisini çekip İngilizce öğrenmeleri için anlamlı bir sebep vermiştir ve onlara bir topluluğa dâhil olma duygusunu yaşatmıştır. Son olarak oyunlar sınıf ortamını canlandırmış öğrenen/öğretmen ilişkisini geliştirmiştir.

Türkiye’de ve diğer ev sahibi ülkelerde mülteci öğrencilere etkili bir öğretim sunmak isteyen öğretmenler, program hedefleri ve mülteci öğrencilerin ihtiyaçlarını hesaba katarak Web 2.0 araçlarıyla dijital oyunlar oluşturabilirler. Böylece yabancı dil derslerini çeşitlendirebilir, mülteci öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını ve akademik başarılarını önemli ölçüde destekleyebilirler.

KAYNAKÇA

- Alyaz, Y., & Genc, Z. S. (2016). Digital game-based language learning in foreign language teacher education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(4), 130-146.
- Aydoğdu, Z., Aydoğdu, Y., & Asmaz, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçede kelime öğretimi üzerine bir durum tespiti: Suriyeli ortaokul öğrencilerine Türkçe öğreten öğretmenler örneği. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(2), 152-164.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optional motivation and psychological well-being across life’s domain. *Canada Psychology*, 49, 14-23.
- Klein, J. D., & Freitag, E. (1991). Effects of using an instructional game on motivation and performance. *The Journal of Educational Research*, 84(5), 303-308.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Sirin, S., Plass, J. L., Homer, B. D., Vatanartiran, S., & Tsai, T. (2018). Digital game-based education for Syrian refugee children: Project Hope. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 13(1), 7-18.
- Taştekin, S. (2020). *The effects of game-based learning approach on young learners’ speaking skills and motivation for learning english in primary education: Quasi-experimental research*. [Unpublished Master Thesis]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- TEAM elt publishing. (n.d.). İngilizce Oyunlar. <http://www.teamelt.com/ingilizce-oyunlar/>
- Tösten, R., Toprak, M., & Kayan, M. S. (2017). An Investigation of Forcibly Migrated Syrian Refugee Students at Turkish Public Schools. *Universal Journal of Educational Research*, 5(7), 1149-1160.
- UNHCR (n.d.) Türkiye: Key Facts and Figures, July 2019, <https://www.unhcr.org/tr/wp-content/uploads/sites/14/2019/08/7.1-UNHCR-Turkey-Key-Facts-and-Figures-August-2019-1.pdf>

- Van Eck, R. (2006). Digital game-based learning: It's not just the digital natives who are restless. *EDUCAUSE Review*, 41(2), 16.
- Wordwall. (n.d.). <https://wordwall.net/>
- Yolageldili, G., & Arian, A. (2011). Effectiveness of using games in teaching grammar to young learners. *Online Submission*, 10(1), 219-229.

İNGİLİZCE DERSLERİNDE VIDEO BLOG ETKİNLİK ÖRNEĞİ

Nida DEMİR

Hacı Kemal Kadooğlu Ortaokulu

nida.demir63@gmail.com

Sınıf Seviyesi	9
Yaş Grubu	15-16
D-AOBM Seviyesi	A1
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar	E9.1.S3-Students will be able to ask for and give simple directions in simple phrases.

ÖZET

Günümüzde internet ile teknoloji, eğitim alanında oldukça etkin bir eğitim öğretim materyalidir. Özellikle son çıkan Web 2.0 araçları ile öğrencilere daha eğlenceli ve kalıcı öğrenme sunabilecek içerik materyalleri hazırlanmaktadır. Bu çalışma ile video blogların, öğrencilerin öğrenme becerilerine olan etkisini görmek, “Basit kalıplarla basit yer yön tarifi vermek ve sormak” kazanımı kazandırılarak öğrencilerin basit yönergelerle yer yön tarif edebilmesini sağlamak amaçlanmıştır. Araştırma metodu eylem araştırması olup araştırmada nitel yöntem kullanılmıştır. Öğrenci görüşmeleri, çekilen video blog etkinlikleri, ön test için birinci sınav puanları, son test için ikinci sınav puanları ile veriler toplanmıştır. Katılımcılar 9. sınıf seviyesi 60 öğrenciden oluşmaktadır. Daha önceden belirlenmiş değerlendirme rubriğine göre iki İngilizce öğretmeni tarafından tüm videolar incelenmiş, sınavlar doküman incelemesi yapılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlere derslerinde video blog etkinlikleri kullanmaları önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Video blog, İngilizce, yer yön tarifi, konuşma becerisi.

GİRİŞ

Dil öğretiminde teknoloji kullanımı, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki (BİT) gelişmelerden bu yana öğrencilere aşına hâle gelmektedir. Öğrencilerin bu ihtiyaçlarını karşılamak için Google Classroom, çevrim içi öğrenme veya çeşitli işletim sistemleri kullanılarak erişilebilen yazılım uygulamaları gibi sanal öğrenme ortamları geliştirilmiştir (Marzuki & Nurpahmi, 2019).

Dil öğretimi için kullanılan bu öğrenme ortamlarından biri de video blogtur. Artık derslerde etkin bir şekilde eğitim materyali olarak kullanılan Web 2.0 araçları ile daha kalıcı ve özgün içeriklerin üretilmesi sıklaşmış, bloglar oluşturulmuştur. YouTube’un yükselişi ve video paylaşım sıklığının artmasıyla blog yazma üzerine farkı oluşumlar gelişmiştir. Video paylaşımının kolaylığı, bloglardaki kelimelerin yerini videoların almasına ve blog adlarının video bloglarına (vloglar) dönüşmesinde fayda sağlamıştır. Videonun tutulması ile ortaya çıkan vloglar artık insanların video kullanarak ilgi alanlarını ifade etmelerini ve iletmek istedikleri mesajları vlogları kullanarak duyurmalarını sağlayan bir uygulama şeklinde günümüzde kullanılabilmektedir (Taşlıbeyaz, 2019). Video blog (vlog) öğrenciler için birçok avantaja sahiptir. Vlog oluşturma, insanların metin veya baskı yoluyla paylaşması zor olabilecek fikirleri paylaşmasına yardımcı olabilir. Vlog, görsel öğrenen öğrenciler için bilgiyi ilişkilendirmek ve anlamak için faydalı olabilir. Bir fikri göstermek için bir vlog kullanmak, öğrencilere videoyu istedikleri kadar izleme ve dinleme olanağı da verir. Vlog, insanlara

fikirlerini geniş bir kitleyle paylaşma fırsatı verir. Vlog, öğrencilerin metin sırdaşı olmadan fikirlerini paylaşmalarına ve bilgilerini göstermelerine olanak tanır. Öğrenciler, çalışmalarını belirli bir süre boyunca sergilemek üzere bir portföy oluşturmak için vlogu kullanabilir. Vloglar, öğrencilerin kendilerine göre daha uygun mekân veya zamanlarda bilgiye erişmelerini sağlar. (Rahmawati, Harmanto & Indriastuti, 2018).

Bu çalışma öz düzenlemeli öğrenmenin bir ders kapsamında öğrencilerin küçük gruplar hâlinde oluşturdukları video blogları kullanması ve çalışma sonunda bu öğrencilerin hedef kazanımdaki gelişmelerinin incelenmesi şeklinde planlanmıştır. Öğrencilere yapılan 2021-2022 eğitim öğretim yılı İngilizce birinci sınav uygulamasında, öğrencilerin yazma ve konuşma kısmında bulunan ve öğretim programı ile ilişkilendirilen, yer yön tarifi hakkında olan kazanımın %90 oranında edinilmediği görülmüştür. Bu çalışmanın amacı video blogların, öğrencilerin öğrenme becerilerine olan katkısını gözlemlemek, hedef kazanımı kazandırarak öğrencilerin basit yönergelerle yer yön tarif edebilmesini sağlamaktır. Ayrıca İngilizce dersinde öğrendiklerimizin kalıcı ve eğlenceli bir öğrenme ortamı olmasını sağlamak, öğrenmeyi kolaylaştırmak, öğrenilen çalışmaların gerçek hayata uyumunu sağlamak, dili işlevsel ve gerçek hayatta kullanmak, eksikleri fark edip videolara yapılacak yorumlarla da farklı bakış açısı geliştirebilmek ve diğer dil becerileri ile entegre edebilmektir. Bu sebeple araştırmanın problem durumu “İngilizce dersi 9. sınıf ders kitabının birinci ünitesi öğretim programı ile ilişkilendirilen yer yön tarifi yapabilme kazanımı konusunda etkili öğretimin olmaması” olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırılacak problem sorusu aşağıda yer almaktadır:

1. İngilizce dersi 9. sınıf ders kitabının birinci ünitesi öğretim programı ile ilişkilendirilen yer yön tarifi yapabilme kazanımı konusunda video blog kullanılması öğrencilerin ders başarılarında bir değişiklik oluşturmakta mıdır?

YÖNTEM

Kullanılan araştırma metodu eylem araştırmasıdır. Bu metot eğitim alanında kullanıldığında okul esaslı program geliştirmede, kişilerin mesleki kariyerinin gelişiminde, programların daha etkili olmasını sağlamada, öğretimi güçlendirmede veya var olan eksikliği gidermede, problemlere çare olmak için kullanılmaktadır (Köklü, 1993). Ayrıca çalışmada nitel araştırma modeli de kullanılmıştır. Nitel araştırma; problemi bütüncül bir yaklaşım kullanarak yorumlayan bir bakış açısı ile ele alan bir yöntemdir (Karataş, 2015). Bu çalışmada katılımcılar Gaziantep'teki bir devlet lisesindeki altmış 9. sınıf öğrencisidir (9-F ve 9-C). Bu katılımcıların seçilme nedenleri, gerekçede belirtilen kazanımın %90 oranında edinilmediği iki sınıf olmalarıdır. Süreç iki hafta olarak belirlenmiştir. Ayrıca güvenliğe dikkat edilmiş, hiçbir öğrencinin videosu açık alanda paylaşılmamıştır.

Uygulamaya başlamadan önce problemle ilgili alanyazın taranmıştır. Hedef kazanım konusuyla ilgili yapılan etkinlikler ve sonuçları araştırılmıştır. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının paylaştığı Lise İngilizce Dersi Öğretim Programı (9-12.sınıflar) ile buna paralel olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış ve öğretim yılı boyunca kullanılmış 2020-2021 yılları İngilizce Dersi Ünitelendirilmiş Yıllık Planı incelenmiştir. Alt kazanımlar ve ders kitaplarına bakılmıştır. Pek çok akademik makalenin taraması yapılmıştır. Farklı öğretim yaklaşımları incelenmiş ve buna bağlı olarak farklı İngilizce öğretmenlerine danışılarak bu durumun nasıl çözüme kavuşturulduğu araştırılmıştır. Öğrenci görüşmeleri, ön test için 1. sınav puanları, son test için 2. sınav puanları, çekilen video kayıtları gibi araçlar ile veriler toplanmıştır. Öğrencilerin göndermiş olduğu videolar bir Padlet içerisinde toplanmıştır. Ardından daha önceden belirlenmiş ve öğrencilere de söylenmiş değerlendirme rubriğine göre iki İngilizce öğretmeni ile uzman incelemesi tekniği ile tüm videoların veri analizi yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin görüşleri alınarak içerik veri analizi kullanılmıştır. Açık uçlu soruların sorulduğu sınavlar doküman incelemesi yapılarak analiz edilmiştir. Video blog şablon örneği hazırlanmış ve öğrencilere verilmiştir (Bkz. Ek 1). Şablonda kazanım ve anahtar kelimeler

verilmiştir, süreçte yapılacak tüm detaylar yazılmıştır. Öğrencilerden 3-4 kişilik gruplara ayrılarak video çekmeleri istenmiştir. Çekilen videolar için bir Padlet oluşturulup içerisinde paylaşılması beklenmiştir. Örnek bir çalışma hazırlanıp paylaşılmıştır. Video hazırlama ölçütleri belirtilmiştir. Son olarak ise değerlendirme rubriği verilmiş ve bir hafta içinde bir video hazırlamaları istenmiştir. Her eylem planı sonrasında yapılan değerlendirmelere göre eylem planının değiştirilmesi veya araştırma sorusunun değiştirilmesi, aksayan yönlerin belirlenmesi, ara değerlendirme anketleri ve buna bağlı bir izleme planı geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Şablonda bulunan değerlendirme soruları ile çalışmalar incelenmiştir. Konuşma sınavı için 50 puan değerinde olduğu belirtilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu uygulama sonucunda öğrencilerin video hazırlamada %65 katılım sağladıkları görülmüştür. %65 katılımdan çoğu videonun iki dakikadan az olup süresinin kısa olduğu tespit edilmiştir. Bazı öğrenciler videolarını Padlet'e yüklemek için Youtube'a yüklemek zorunda olduklarından videolarını Youtube'da paylaşmak istemeyip direkt öğretmene WhatsApp uygulaması aracılığı ile göndermiştir. İki İngilizce öğretmeni ile gönderilen videolar incelenmiş ve hedeflenen konuşma becerisi ile ilgili olan kazanımının %75 oranında edinildiği görülmüştür. Öğrenciler, vloglar sayesinde daha kolay öğrendiklerini, kendilerinde var olan bilgi eksiklerini görerek bu eksiklikleri gidermeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. İngilizce dersinde artık video blog kullanarak daha çok ilgilerinin arttığını, videolarda yapmış oldukları roller ve vlogların değerlendirilmesindeki yorumlar sayesinde ise daha eğlenceli bir ders olduğunu ifade etmişlerdir. Ek olarak öğrenciler videoları için kendi arkadaşlarından gelen yorumlar sayesinde kendilerinde bulunan eksikleri azaltmak için daha da kaliteli videolar yapmak istemiştir. Diğer arkadaşlarını da daha çok izleyerek birbirlerinden hem yardım almayı hem yardım etmeyi öğrenmiş ve İngilizceye yönelik farklı öğrenme stratejileri kullanmışlardır.

Sonraki yapılacak araştırmalarda, dil öğretiminde öğrencilere derslerde bireysel olarak video blog kullandırılması, bu video bloglarda paylaşılan videolara yönelik akran değerlendirmesi yapılması istenerek bilgi paylaşımı ve etkileşimin artırılması önerilebilir. Bu durum aynı zamanda öğrencilerin yazma becerilerinde, arkadaşlarının videolarını izlemesi de dinleme becerilerinde pratik yapmalarını sağlayacaktır. Buna ilaveten öğrencilerden kendilerini değerlendirmeleri istenerek gördükleri öğrenme eksikliklerini gidermelerine yardımcı olunabilir. Video blogun sosyal medyada ve daha pek çok alanda var olan yararları anlatılıp öğrencilerin İngilizceye olan motivasyonları ve sevgisi artırılabilir. Video düzenleme ve oluşturma üzerine VideoShow, Filmora, Quik, Plotagon, Canva, CapCut, EdPuzzle gibi pek çok etkili Web 2.0 araçları bulunmaktadır. Bu araçların öğrencilere öğretilmesi sağlanabilir ve bu araçlarla videolar tasarlamaları istenebilir. Ek olarak video bloglar hazırlama konusunda eTwinning projeleri ile okul web sitelerinde haberi yapılarak ya da çevre okullardaki İngilizce öğretmenlerine anlatılarak yaygınlaştırılması sağlanabilir. Var olan video blog etkinlik örneğinin şablonu farklı branşlara, farklı yabancı dillere veya farklı dil becerilerine uyarlanarak bu uygulamalardan elde edilen etkiler araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Karatas, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Köklü, N. (1993). Eylem araştırması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 26(2), 357-365.
- Marzuki, M. J., & Nurpahmi, S. (2019). Using video blog in teaching speaking. *English language teaching for EFL learners*, 1(1), 13-23.

Rahmawati, A., Harmanto, B., & Indriastuti, N. R. (2018). The use of vlogging to improve the students' speaking skill. *Edupedia*, 2(1), 87-95.

Taşlıbeyaz, E. (2019). Video-blog kullanımının öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme stratejileri üzerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1526-1537.

EK 1

VIDEO BLOG ACTIVITY

Video Blog Topic-Giving Simple Directions
E9.1.S3-Students will be able to ask for and give simple directions in simple phrases.
Students in groups of 3-4 are supposed to shoot a max 3 min-video about the topics they chose by using the key words given below.
Preparation/Technique
• A padlet will be used as a video blog platform. For the padlet, a tutorial video will be shared. ***Padlet tutorial: https://www.youtube.com/watch?v=AhAHvkCu3dc&t=12s • You can use the QR code below or this link to add your videos. (Link was here, I couldn't add the real one because of eSafety) • Students will be provided with the necessary equipment (mobile phone, computer, etc.) • An example video: https://www.youtube.com/watch?v=jIIFVX7PqU8
Preparation/Content
• Students will be informed about the evaluation criterias for the video blog activity, • Students will be informed about the videos they create in terms of privacy and security, • Students will be informed about video creation and Padlet usage. Keywords <i>“am, is, are”, around here, excuse me?, “there is/there are”, straight ahead, turn left, turn right, take the second left, how can I get to the cinema?, first, second, hospital, shopping mall, post office, baker, park, pet shop, zoo, hotel, clothes shop, go straight, walk along the post office, take the first (street) on your left/right, walk over the bridge, at the traffic light turn left/right etc.</i>
Tasks

- Students will perform the activity in groups of 3-4 each.
- Videos will be uploaded to the Padlet platform as a YouTube link or QR code.
- Each group will create a video of at least 2 and at most 3 minutes in accordance with the subject.
- Attention will be paid to the use of keywords in videos. At least 10 keywords should be in all videos.
- The videos will be creative and original (Stock video won't be used, otherwise your video will not be evaluated).
- Each student in the group will give a star and make comments to at least 2 groups.
- Each group will respond to comments made on their own video.

Evaluation Criteria

- Did every member of the group take an active role in the activity? (10pt)
- Did every member of the group use some keywords? (5pt)
- Were at least 10 keywords used in the video? (5pt)
- Have the determined rules been complied with? (5pt)
- Are the grammatical rules followed? (5pt)
- Is the duration of the video within the specified limits? (5pt)
- Did each student comment on the video of the 2 groups? (5pt)
- Have students responded to comments on their videos? (5pt)
- Is the rule of creativity and originality followed? (5pt)

NOTE: The video blog event will be graded. It will constitute 50% of the practice written exam.

ÇARKILISAN UYGULAMASININ SÖZ VARLIĞINI GELİŞTİRME ÜZERİNE ETKİSİ

Nurcan Ada ÇETİNKAYA

Hacı Hatice Turgut Anadolu Lisesi

n.adacetinkaya@gmail.com

Sınıf Seviyesi	6
Yaş Grubu	11-14
D-AOBM Seviyesi	A2
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar	İÖY.Y.5. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar. A2.O.13. Basit betimleyici ifadeleri tanır. A2.Y.3. Dinlediği kelimeleri yazar. B1.SE.42. Etkileşime dayalı etkinlik veya oyunlara, ilgili söz varlığını kullanarak katılır.

ÖZET

Yabancılar Türkçe öğretimi son yıllarda büyük önem kazanmıştır. Kelime öğretimi dil öğretiminin en önemli parçalarından biri olup kelime öğretimi konusunda gerçekleştirilen her yeni uygulama dil öğretimi yöntemlerinde çeşitliliği artırmaktadır. Bu çalışma eğlenceli bir uygulamayla kelime öğretimi kolaylaştırmak, kelimelerin doğru yazımını öğretmek ve öğrencilerin söz varlığını geliştirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Türkçe öğretimi alanında söz varlığı geliştirme çalışmaları bulunurken yabancılar Türkçe öğretimi alanında söz varlığı geliştirme çalışmaları yeterince yapılmamıştır. Çalışma, asıl odağının söz varlığı olması açısından farklılık göstermektedir. Çalışma Adana'nın Yüreğir ilçesindeki bir ortaokulda 6. sınıfta öğrenim gören, A2 dil seviyesinde 11-14 yaş aralığındaki 12 yabancı uyruklu öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Çalışmada bağlam kaynaklı zorlanmalara rağmen oyun tabanlı bu yöntem derse hareketlilik kazandırmış, öğrencilerin derse sevekle katılmalarında etkili olmuştur. Alınan sonuçlara göre 12 öğrenciden 10'unun eş ve zıt anlamlı kelimeleri, 9'unun eş sesli kelimeleri öğrendiği, 10'unun doğru cümle kurduğu ve 8'inin kelimeleri daha doğru yazdığı görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Söz varlığı, kelime öğretimi, yabancılar Türkçe öğretimi.

GİRİŞ

Dünya genelinde dil öğrenimi gün geçtikçe farklılaşmakta ve önem kazanmaktadır. Sosyal ve ekonomik gelişmeler, Türkiye'nin de dâhil olduğu ticari anlaşmalar, Türkiye'deki üniversitelerin kalitesinin ve yabancı öğrenci kontenjanlarının artması gibi nedenlerle son yıllarda yabancılar Türkçe öğretimi konusu oldukça fazla ilgi görmektedir (istatistik.yok.gov.tr, 2022). Bu alanda yapılan dil öğretim çalışmalarından biri de söz varlığını geliştirme çalışmalarıdır. Diğer tüm dillerde olduğu gibi Türkçe öğretiminde de birçok farklı yöntem kullanılmaktadır. Yeni bir dil eğitiminde hissederek ve dokunarak öğrenmenin ve pratik kullanımlı araçların önemi inkâr edilemez. Bu öğretim kelime öğretimi, yazma, konuşma, okuduğunu anlama ve gramer dâhil olmak üzere tüm yabancı dilleri içerir. Bu malzemelerle oyunlar, testler ve karmaşık iç ve dış mekân etkinlikleri hazırlanabilir. Yabancı dil

öğretim materyalleri günümüzde hem materyal araçlar hem de dijital programlar şeklinde devam etmektedir fakat dijital materyaller ve programlar insanın beş duyusuna hitap edemez. Koklama, dokunma ve tatma ve en önemlisi sosyalleşme konusunda dijital yabancı dil programlarının eksiklikleri görülebilir. Çarkılısan uygulaması kullanımı kolay ve kullanışlı bir araçtır. Bu uygulama okullarda işlenen derslerde daha sonra bireysel olarak kullanılabilmesi gibi daha büyük formatta hazırlanarak dersteki farklı etkinlikler için de kullanılabilir. Uygulamayı yaparken ele alınan dil bilgisi alanlarının biçimleri, temel anlam önerileri açısından yapıları ve sözlü/yazılı söylemlerde nasıl kullanıldıkları, söz konusu dil bilgisi yapısının öğretilecek dilin fiili kullanımına ne ölçüde uyduğu, dil öğrenenlerin hedef dil bilgisi yapısını üretmelerini sağlayacak hangi etkinliklerin anlamlı sözlerde sonuçlanacağı gibi bazı değerlendirmeleri dikkate almak gerekir.

Uzun yıllardır yabancı dil öğretiminde kelime bilgisi artan çalışmalarla çalışma alanının merkezinde yer almakta ve dünyada yapılan çalışmalarda kelime öğretiminin yeni bir dil öğrenmedeki önemi vurgulanmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkili kelime öğretimi önemli bir konudur. Kelime öğretimi konusunda uygulamalı çalışmaların yapılması ve en etkili yöntem ve tekniklerin belirlenmesi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkinliğini artıracaktır. Kelime dağarcığı ediniminin artımlı doğası, kelime dağarcığı edinmenin birçok yolu olduğunu göstermektedir. Yabancı dil öğretimi alanında bu çeşitlilikten doğan birçok fikir kelime öğretiminde ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri algısal kelime öğretiminde kelimelerin anlamsal olarak bağlantılı, bir tema etrafında dönen ve anlamsal olarak bağımsız kelime grupları olarak sunulmasıdır. Bu çalışma ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kurumlarda aktif olarak görev yapan veya bu alanda akademik çalışmalar yapan öğretmen ve araştırmacılara bu kelime gruplarıyla yapılan öğretim etkinliklerinin etkililiğini göstermek ve bilime katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretim tarihine bakıldığında Türkçe öğretimindeki ilk eserin *Divan-ü Lügat-it-Türk* olarak yazıldığı bilinmektedir. Yapılan tarihsel araştırmalara bakıldığında Türkçenin yabancılara bir dil olarak öğretilme süreciyle ilgili birçok alanyazın çalışması olduğu görülmektedir. Birçok önemli şahsiyet bu çalışmalara katkıda bulunmuştur. Bu şahsiyetler içerisinde Ali Şîr Nevaî, Karamanoğlu Mehmet Bey ve Kaşgarlı Mahmud vardır. Bu kişilikler eserlerinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yer vermişlerdir. Yayımlanan makalelerde ve yapılan tarihsel araştırmalarda bu konuya çokça değinilmiş ve günümüze kadar getirilmesi sağlanmıştır. Son yıllarda ise yabancılara Türkçe öğretimi konusunda çalışmalar hız kazanmıştır. Bahsi geçen bu çalışmalar ile Türkçe öğrenimine ilgi ve isteğin de arttığı görülmektedir. Özellikle üniversite kademelerindeki yabancı öğrenci sayısındaki artış ile yabancı uyruklu öğrencilere yönelik dil öğrenimi veren kurum ve kuruluşların da sayısının arttığı görülmektedir.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler son yıllarda yapılan çalışmalar ve yayınlar sayesinde Türkiye’de kendine yer bulmuştur. Yabancılara Türkçe öğretimi için bir yönteme ve bu yöntemle ilgili öğretim yöntemlerine ihtiyaç duyulmuştur. Kaynaklar bu alanda yedi ana yöntemden bahsetmektedir. Bunlar; dil bilgisi-çeviri yöntemi, doğrudan tümevarım yöntemi, doğal yöntem, işitsel-dil bilimsel yöntem, bilişsel yöntem, iletişimsel yöntem ve seçici yöntem adlarıyla tanımlanmıştır. Diğer başka yöntemler de tanımlanmıştır, ancak bunlar yaygın olarak kullanılmamaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde genel olarak eklektik yöntem kullanılır. Kullanılan bu yöntem, tüm yöntemlerin yaklaşımlarını veya tekniklerini geçersiz kılmaz. Bulunduğu yere göre kendisine uygun olanı seçer. Örneğin, dil bilgisi öğretiminin bilişsel yöntemi şöyle der: “Dil öğrenimi bir alışkanlık ve koşullanma sorunu değildir, yaratıcı bir süreçtir; dış reaksiyonlar değil, rasyonel, zihinsel aktiviteyi yansıtır; dil bilinçli kuralları öğrenir.” Bununla birlikte kelime öğretirken tümdengelim yöntemi “çalışılan dil ile ona karşılık gelen kavram arasında doğrudan bir bağlantı kurulmalıdır” ve işitsel-dil bilimsel yöntem “tekrarlanan taklit, ezberleme, dil öğrenmenin önemli bir unsurudur. Kelimeler bağlam içinde öğretilmelidir.” der. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin temel ilkesi dört temel dil becerisinin geliştirilmesidir. Dil, konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerinin birleşimidir.

Çeşitli kaynaklarda dört temel dil becerisi “bütünleşik dil becerileri” olarak ele alınmakta ve bir dil öğretilirken temel becerilerin bir bütün olarak ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde genellikle dil eğitimi veren ana kurum olan Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde (TÖMER) öğrenme etkinliklerinin önceden planlanmasına, konuları basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru öğretilmesine, konuları günlük hayatın ihtiyaçlarına göre düzenlenmesine, derslerde görsel-işitsel araçlara yer verilmesine, sadece çalışılan dilin kullanılmasına özen gösterilir (Özkan, 2001).

YÖNTEM

Bu uygulama ile yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretirken ortaya çıkan kelime ve söz varlığı sorununu anlama ve çözmeye yönelik veri toplama ve analiz etmeyi içeren bir eylem araştırması yapılmıştır. Çalışma, 23.02-02.03.2022 arasında Adana'nın Yüreğir ilçesindeki bir ortaokulda 6. sınıf seviyesinde A2 düzeyi olan 12 yabancı uyruklu öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Ön test ve son test araçları uygulanan çalışmada, uygulama için gerekli olan çark ve zarf materyalleri kullanılmıştır.

Uygulanan ön test ile öğrencilerin kelime bilgileri, doğru cümle kurma ve yazma becerileri ölçülmüştür. 6. sınıf seviyesine uygun olarak seçilen metin okunmuş, öğrencilere eş anlamlı, zıt anlamlı ve eş sesli kelime kavramları hakkında bilgi verilmiştir. Metinde bulunan kelimeler üzerinde durulmuştur. Metinden seçilen 15 eş ve zıt anlamlı kelime, 10 eş sesli kelime ve rastgele seçilen 15 kelime ayrı zarflara konulmuştur. Bu kelimelerle karışık hâlde oluşturulmuş 20 cümle de farklı bir zarfa konulmuştur. Son zarfta ise yazılışında genel olarak hata yapılan 15 kelime bulunmaktadır. Çarkılisan; eş anlamlı, zıt anlamlı, eş sesli, zor kelimeler, A'dan Z'ye kelimeler, cümle kurma ve joker bölümleri olmak üzere yedi bölümden oluşan bir çarktır. Öğrenciler, sırayla çarkı çevirerek çarkın ucuna gelen bölümde yer alan uygulamayı yapmışlardır. Uygulama sırasında eş anlamlı kelime bölümünü çeviren öğrenci, zarftan çekeceği kelimenin eş anlamlısını söyler. Zıt anlamlı ve eş sesli kelimeler bölümlerinde de uygulama, eş anlamlı kelimeler bölümü ile aynıdır. Cümle kurma bölümünde öğrenci, karışık hâlde verilen bir cümleyi kurallı biçimde söyler. A'dan Z'ye bölümünü çeviren öğrenci, zarftan seçtiği kelimenin son harfiyle başlayan yeni bir kelime söyler. Zor kelimeler bölümünü çevirenler, zarftan çektikleri kelimeyi, bakmadan uygulayıcıya verir ve uygulayıcı kelimeyi okuduktan sonra öğrenciden kelimeyi yazmasını ister. Joker bölümünde ise öğrenci çarktan istediği uygulamayı seçerek yapma şansını elde eder. Uygulama haftada bir kez olmak üzere kırkar dakikalık iki ders saatinde uygulanmıştır. Uygulamadan sonra yapılan son test ile öğrencilerin ön testte ölçülen özellikleri tekrar ölçülmüştür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye’de ana dili olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı çalışmaları bulunmasına rağmen yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı çalışmaları yetersiz kalmıştır. Bu da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı çalışmalarına acil ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır (Öztürk, 2018).

Söz varlığını geliştirmeye yönelik yapılan bu uygulama öncesinde yapılan ön testte geleneksel kelime öğrenme ve ezberleme yöntemleriyle öğretilen kelimelerin öğrenciler tarafından kolay öğrenilmediği ve öğrenilen kelimelerin ise bir süre sonra unutulduğu belirlenmiştir.

Çalışma sonrasında öğrencilerin kelime çalışmalarında başarıya ulaşıldığı görülmektedir. Çark uygulaması yapılmadan önce öğrencilere uygulanan ön testte eş anlamlı ve zıt anlamlı kelimeleri doğru yanıtlayan öğrenci sayısı, eş anlamlı kelimeler için 5 ve zıt anlamlı kelimeler için 6 iken bu sayı uygulama sonrası 10’a çıkmıştır. Eş sesli kelimelerdeki başarılı öğrenci sayısı 3’ten 9’a, yazımında karışıklık yaşanan kelimeleri doğru yazan öğrenci sayısı 4’ten 8’e, kurallı ve doğru cümle kurabilen öğrenci sayısı ise 6’dan 10’a çıkmıştır. Kelimenin son harfiyle yeni bir kelime bulma aktivitelerinde

ise ön testte 11, son testte ise 12 öğrenci başarılı olmuştur. Öğrencilerin kendi ana dillerinden kaynaklı sesletim ve alfabe farklılıkları nedeniyle yazı yazma bölümünde zorlandıkları ve isteksiz davrandıkları gözlemlenmiştir. Bu soruna çözüm önerisi olarak Şengül (2014), kendi alfabelerinde yer almayan seslerin öğrenciler tarafından kanıksanması için sürekli olarak kelime alıştırmaları yaptırılması gerektiğini belirtmiştir. Eş sesli kelimeler bölümü öğrencilerin zorlandıkları diğer bir bölümdür. Eş sesli kelimelerin kullanımında cümleleri bağlam odaklı anlamak gerektiği için öğrenciler bu bölümde zorlanmışlardır. Buna ek olarak yüksek mevcutlu sınıflarda uygulamayı kullanmak her öğrenciye söz hakkı verilmesi nedeniyle süre açısından zorlayıcı olabilir. Aynı uygulamanın sürekli kullanılması sıkıcı hâle gelebileceğinden çarkın sınıfta bulundurulmaması ve gerekli olan derslerde onar dakikalık aktiviteler hâlinde yapılmasının uygun olabileceği düşünülmektedir.

Çark diğer yabancı dillerin ve ana dilinin öğretiminde de kullanılabilir. Sınıf seviyesine göre etkinliklerin zorluk seviyesi artırılabilir. Çarkta bulunan bölümler yapışkanlı kâğıttan yapıldığı için çark üzerindeki işaretler değiştirilebilir. Örneğin: bölümlerden birine eklenecek nota işareti öğrencinin o bölümü çevirince hedef dilde bir şarkı söylemesi ya da karaoke yapması anlamına gelebilir, kelime kökü verilerek aynı kökten kelime türetme aktivitesi yapılabilir ve bu kısım öğrencinin kendi seçeceği bir rakiple yarış hâline dönüştürülebilir. İleri seviyelerdeki dil öğrencileri için dil bilgisi soru cevapları ya da test bölümü eklenebilir, tekerleme için çarka uygun bir işaret yapıştırılıp öğrenciden zarftan çekeceği bir tekerlemeyi söylemesi istenebilir ve bilmece bölümü oluşturularak hedef dilde bilmeceler sorulabilir.

Dil bilmenin öneminin giderek arttığı günümüzde yabancılara o dili öğretmek ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan ülkeye zengin fırsatlar sunabilmektedir. Türkiye'nin son yıllarda artan uluslararası konumu ve gücü nedeniyle Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısı hızla artmaktadır. Bu talebi karşılamak ve Türkiye'yi tüm yönleriyle uluslararası düzeyde tanıtmak için yabancılara Türkçe öğretimi konusu titizlikle ele alınmalıdır (İşcan, 2011). Bu bağlamda dil öğreniminin en iyi şekilde uygulanması ve dil öğrenimine yönelik altyapının zenginleştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Bu anlamda yabancılara Türkçe öğretiminde ulusal düzeyde kapsamlı ve planlı bir eğitim programının benimsenmesi, Türkçe öğretiminde uzmanlaşmanın artırılması ve bu doğrultuda istihdam sağlanması, öğretim için gerekli olan materyal sayısının artırılması veya zenginleştirilmesi kritik önem taşımaktadır. Unutulmamalıdır ki, bir dil milletin aynasıdır ve bu dilin kullanımı arttıkça ayna büyür ve güzelleşir. İşcan (2011) dil ve kültür arasındaki mükemmel ilişkiye vurgu yapmakta ve dil öğretiminin aynı zamanda kültür öğretimi olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle yabancılara Türkçe öğretimi stratejik bir öneme sahiptir. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört temel beceriye dayalı yabancı dil öğretiminde kaynaklar ve yöntemler artırılmalıdır. Özellikle bu dört temel beceri alanı için ayrı materyaller geliştirilmeli ve çeşitlendirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Kılınç, A. ve Şahin, A. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi.
- Özkan, A. (2001). Ankara Üniversitesi Tömer'de uygulanan türkçe öğretiminin kuramsal temeli ve türkçe öğretimi programı. *Ankara Üniversitesi TÖMER Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri*.
- Öztürk, F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 65, 83-104.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin Yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(1), 325-339.

TERS YÜZ EDİLMİŞ SINIFIM

Nurşen KAYA

Süleyman Demirel Ortaokulu

idolnursen@gmail.com

Uygulamanın Künyesi	
Sınıf Seviyesi	7
Yaş Grubu	11-14
D-AOBM Seviyesi	A2
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar	E7.1.L1. Students will be able to understand clear, standard speech on appearances and personalities. E7.1.SI1. Students will be able to talk about other people's appearances and personalities. E7.1.SP1. Students will be able to report on appearances and personalities of other people.

ÖZET

Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) 7. Sınıf Yabancı Dil Öğretim Programı incelendiğinde A2 düzeyine ulaşmanın ilk aşaması olarak belirlendiği görülmektedir. Dinleme ve konuşma becerilerini ön planda tutan bu programın uygulanma sürecinde COVID-19 salgını sonrası yüz yüze eğitime geçişte bazı uyum problemleri ve olası kapanma durumlarında oluşabilecek aksaklıklar ön görülmüştür. Muhtemel olumsuzlukların eğitim öğretim ortamlarına teknolojinin entegre edilmesi ile aşılabileceği varsayımı yaş grubunun kişilik ve gelişim özellikleri açısından baskın görünmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde edindikleri dijital yeterliklerini ve öğrenen özerkliği becerilerinin ters yüz edilmiş sınıf ortamında devam ettirilmesinin öğretim programının hedeflerini gerçekleştirmedeki etkinliğini ölçmek amaçlanmıştır. Çalışma Antalya Süleyman Demirel Ortaokulu 7-A ve 7-B sınıflarında öğrenim gören 51 öğrenciyi kapsamaktadır. Çalışmada uygulayıcı merkezli eylem araştırması metodu kapsamında tutum ölçeği, gözlem ve ön test son test kullanılmıştır. Çalışma sonrası uygulanan son test kontrol grubu ortalaması 64 iken deney grubu ortalamasının 93 puan olması ters yüz edilmiş öğrenme metodu uygulanan deney grubu öğrencilerinin kazanımlarda istenilen hedeflere ulaştığını göstermiştir.

Anahtar kelimeler: Özerk öğrenme, ters yüz öğrenme, dijital yeterlik.

GİRİŞ

COVID-19 salgınının en çok etkilediği alanlardan biri eğitim olmuştur. Birleşmiş Milletler verilerine göre dünyada 770 milyon kişilik öğrenen kitle (öğrenci vb), okul ve üniversitelerin kapanmasından etkilenmiştir (Zhong, 2020). Bu süreçte uzaktan eğitim yaklaşımı, eğitimin sürdürülebilirliğini sağlamak için hızla tüm dünya ülkelerinde devreye sokulmaya çalışılmıştır. MEB tüm eğitimlerin çevrim içi platformlar üzerinden yapılması kararını almıştır. Bu noktada MEB öğretim programlarını güncellemiş ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile TRT üzerinden 23 Mart 2020 itibarıyla uzaktan eğitime geçmiştir. Uzaktan eğitim uygulamalarının hayata geçirilmesiyle öğrenciler ve öğretmenler çeşitli uzaktan eğitim araçlarıyla tanışmışlardır (Gençoğlu ve Çiftçi, 2020). Bu süreç tüm eğitim

paydaşlarının analitik düşünme, problem çözme, yaratıcı olma, iletişim kurma, iş birliği yapma gibi beceriler geliştirmesini sağlamıştır (Anderson, 2020). Uzaktan eğitim diğer eğitim modellerine göre öğrenme sorumluluğunun bireyin kendisinde olduğu bir model olarak bilinmektedir (Bozkurt, 2020). Yeterliklerinin farkında olan, bilgiyi yapılandırarak öğrenme sürecine dâhil eden, bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile ilgili bireyler yetiştirmeyi önemseyen 21. yüzyılda öz düzenlemeli öğrenme oldukça önem kazanmıştır (Aydın & Atalay, 2015). Pandemi sürecinde eğitim faaliyetlerine tamamen uzaktan devam eden 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitimin doğal yapısı gereği dijital yeterliklerinde, teknoloji ve medya okuryazarlığı farkındalıklarında ve öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinde değişiklikler gözlenmiştir. TÜİK verilerine göre 2013 senesinde internet kullanımı, 6-15 yaş grubundaki çocuklar için %50,8 iken 2021 yılında %82,7 olmuştur. Çevrim içi derse katılma %86,2 ile ilk sırada %83,6 ile ödev yapma veya öğrenme amacıyla internete başvurma ikinci sırada yer almıştır. İlköğretim 7. sınıf dil öğretim programı incelendiğinde öncelikli olarak dinleme ve konuşma, ikincil olarak okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği ve öğrencilerin gelişimsel özellikleri ile ilgi alanlarının dikkate alındığı görülmektedir. Konu ve temalar “yakından uzağa/bilinenden bilinmeyene” ilkesine göre sıralanmıştır. Bu bağlamda yüz yüze eğitim sürecine geçişte yaşanabilecek uyum problemlerini ve olası kapanma durumlarında oluşabilecek aksaklıkların, eğitim öğretim ortamlarına teknolojinin entegre edilmesi ile aşılabileceği varsayımına dayanan bu çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde edindikleri 21.yy. becerileri olan dijital yeterliklerini ve öğrenen özerkliği becerilerini devam ettirebilmeleri amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrenen özerkliğini önemseyen ve çevrim içi araçlarla çevrim dışı araçları bir arada kullanan ters yüz edilmiş eğitim modelinin hedef kazanımların öğretilmesindeki etkisi araştırılmıştır. Ters yüz edilmiş öğrenme bireylerin temel düzeydeki bilgiye eğitim kurumları dışında ulaştığı, sınıf içi zamanın ise tartışma, uygulama ve problem çözme gibi üst düzey becerilere ayrıldığı bir harmanlanmış öğrenme modelidir (Johnson, 2012). Öğretmen bilginin temel aktarıcısı rolünden öğrenciye devamlı geri dönütler sağlayan rehber rolüne geçmektedir (King, 1993) ve öğrenci merkezli aktif öğrenme ortamları oluşturmaya çalışmaktadır (Baker, 2000). Temel düzeydeki bilgiler ders öncesinde edinilirken (Milman, 2012) ev ödevi, tartışma ve uygulama gibi etkinlikler yüz yüze ortamlarda öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilerek sınıf içi ve sınıf dışı faaliyetler ters yüz edilir (Morin et al., 2013). Uzaktan eğitim döneminde öğrenme özerkliğini geliştirmiş ve dijital yeterlik kazanmış öğrencilere hitap edebileceği ön görülen bir modeldir. Ayrıca senkron ve asenkron ders anlatım videoları, sanal sınıf uygulamaları, Web 2.0 araçları gibi birçok teknolojik materyal içerdiği için çağın ve yaş grubunun kişilik özelliklerine oldukça uygundur. Pandemi sonrası yüz yüze eğitim ortamlarında oluşabilecek öğrenme kayıplarını önlemek adına alanda yapılan ilk çalışmalardan biri olması açısından önemli olan bu çalışma dil öğretiminde ters yüz edilmiş sınıf modelinin uygulama detaylarını göstererek bu konuda çalışma yapmak isteyen öğretmenlere ve diğer araştırmacılara rehberlik edecek niteliktedir. Çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranacaktır:

1. Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin uygulanması yüz yüze eğitime geçiş sürecinde oluşabilecek öğrenme kayıplarını engelleyebilir mi?
2. Yabancı dil öğrenim programında yer alan hedef kazanımların öğretilmesinde ters yüz edilmiş öğrenme metodu ne kadar etkilidir?

YÖNTEM

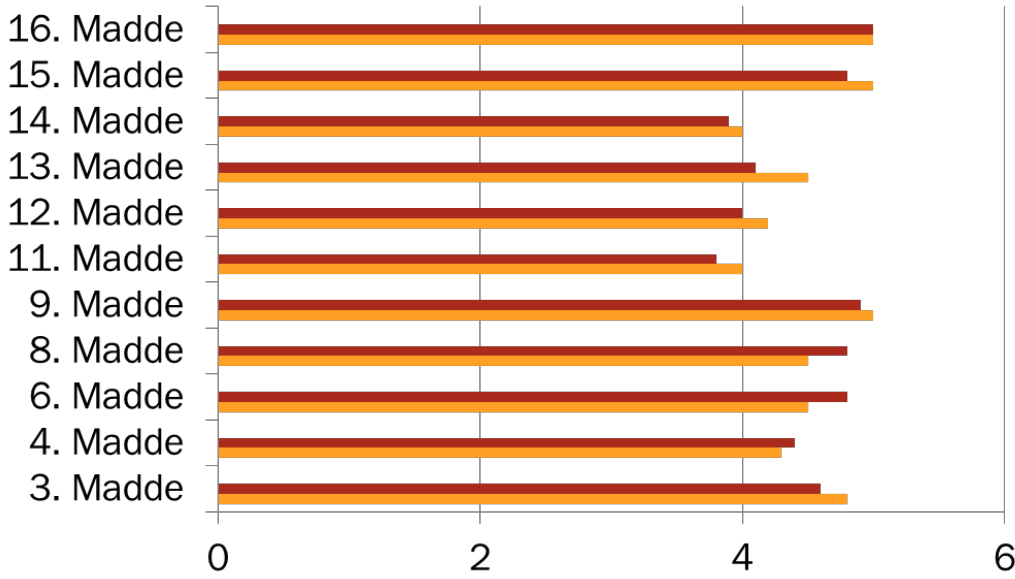
Bu çalışmada ters yüz edilmiş öğrenme modelinin öğretim programında belirlenen hedeflerin kazanılmasında ne kadar etkin olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada uygulayıcı merkezli eylem araştırması metodu kullanılmıştır. Eylem araştırması bir grup insanın bir problemi tanımlamayıp çözmek için bir şeyler yapması ve sonuçtan memnun olmazlarsa yeniden denemeleri yani yaparak yaşayarak öğrenmeleridir (O'Brien, 2003). Eylem araştırması uygulayıcıların araştırma sürecine direkt katılarak ilk elden öğrenmelerini ve öğrendiklerini gönüllü

bir şekilde uygulamalarını sağlamaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği, e-öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği, görüşme formları, gözlem formları ve ön test son test tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışmaya 2021-2022 eğitim öğretim yılı birinci döneminde Antalya Süleyman Demirel Ortaokulu 7-A ve 7-B sınıflarında öğrenim gören 51 öğrenci dâhil edilmiştir. Öğrencilerin çalışma öncesi İngilizce dersine karşı tutumları 16 maddelik 5’li likert tipi tutum ölçeği kullanılarak analiz edilmiş ve her iki grubun da İngilizce dersine karşı olumlu tutumlar içerisinde olduğu saptanmıştır (Şekil 1).

Şekil 1

İngilizce Dersine Karşı Tutum Ölçeği Sonuçları

7/A SINIFI 7/B SINIFI



Çalışma öncesi katılımcılara Yurdugül ve Demir (2017) tarafından geliştirilen, altı faktör ve 33 maddeden oluşan “E-öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçek “Bana Hiç Uygun Değil” (1) ile “Bana Tamamen Uygun” (7) arasında değişecek şekilde 7’li likert derecelendirmeye sahiptir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması öğrencilerin e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarının yüksek olduğunu göstermektedir (Şekil 2).

Şekil 2

Katılımcıların e-öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği sonuçları

Kendi kendine öğrenme (7/A=5,03 > 7/B=4,76)
 Çevrimiçi öğrenme motivasyonu (7/A=5,76 7/B=4,87)
 Öğrenen kontrolü (7/A =6,11> 7/B=5,09)
 Bilgisayar öz yeterliği (7/A = 6,78 >7/B=5,69)
 İnternet öz yeterliği (7/A=6,80 > 7/B=6,24)
 Çevrimiçi iletişim öz yeterliği (7/A=5,12> 7/B=5,03)

E-öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği sonuçları ve katılımcılar ile yapılan görüşmeler değerlendirildiğinde teknolojik alt yapıya ulaşılabilirlik ve medya okuryazarlığı deneyimi açısından 7-A sınıfı deney grubu olarak belirlenmiştir. Öğrencilere çalışma öncesi uzaktan eğitim sürecindeki öğrenme kayıplarını ve telafi eğitimi kazanımlarını belirleyebilmek için 6. sınıf müfredatını içeren bir seviye ön testi uygulanmıştır. Bu test sonuçları gruplar arasındaki hazırbulunuşluk seviyelerinin paralel olduğunu göstermiştir. Kontrol grubunun ön test ortalaması 54, deney grubunun ön test ortalaması 57 olarak tespit edilmiştir. Uygulamada ünite öncesi çeşitli Web 2.0 araçları kullanılarak araştırmacı tarafından hazırlanan birinci üniteye ait dijital içerikler EBA üzerinden ve sınıf iletişim ağı aracılığıyla deney grubu öğrencileri ile paylaşılmıştır. Google Classroom uygulaması kullanılarak oluşturulan sanal sınıfa veli izinleri alınarak deney grubu öğrencileri kaydedilmiştir. Uygulama sürecinde teknoloji ve internet kullanımı yoğun olacağı için velilere ve öğrencilere “internet güvenilirliği” konulu seminer verilmiş ve hazırlanan broşürler katılımcılar ile velilere ulaştırılmıştır. Hazırlanan dijital materyallerin öğrencilerin farklı bilişsel ve duyuşsal öğrenme yöntemleri ile farklı zekâ türlerine hitap edebilmesi açısından çeşitlilik göstermesine dikkat edilmiştir. Öğrencilerden bu dijital içeriklere yönelik geri bildirim raporları yazmaları istenmiştir ve bu dönütlerle içeriklerin işlevsellikleri kontrol edilmiştir. Ünite öncesi bireysel hazırlığını tamamlayan deney grubu öğrencileri ile ünite kazanımları sınıf ortamında ders kitabı baz alınarak beyin fırtınası, tümevarım, tartışma, modüler öğretim ve yaparak yaşayarak öğrenme metotları kullanılarak işlenmiştir. Asenkron olarak hazırlanan dijital ders içerikleri kontrol grubu öğrencileri ile paylaşılmamıştır. Kontrol grubu ile dersler okul ortamında klasik yöntemler kullanılarak işlenmiş ve ünite sonrası katılımcılar evde tamamlamak üzere ödevlendirilmiştir. Deney grubu katılımcılarından ise ünite sonrası kazanımlarla ilgili 5dk’lık sunumlar hazırlamaları ve kendi dijital içeriklerini üretmeleri istenmiştir. Bu çalışmalara öğrenciler yoğun katılım sağlamış ve yaratıcılığı yüksek ürünler oluşturmuşlardır. Deney grubu katılımcıları ödevlerini sınıf ortamında öğretmen rehberliğinde tamamlamışlardır. Ünite sonunda her iki grup üyeleri de bu üniteye ait kazanımlara yönelik sınava tabi tutulmuşlardır. Sınav sonuçları kontrol grubu aritmetik ortalaması 64 deney grubu ortalaması 93 puan olarak hesaplanmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada uzaktan eğitim sürecinden yüz yüze eğitime geçişte yaşanabilecek uyum problemlerini ve olası kapanma durumlarında oluşabilecek öğrenme kayıplarını önlemek adına ters yüz öğrenme modelinin kullanılmasının dil öğrenimine etkileri araştırılmıştır. 2021 eğitim öğretim yılının başında uzun bir uzaktan eğitim sürecinin ardından okullara dönen 7. sınıf öğrencilerinin katılımıyla yapılan bu çalışma sonrası uygulanan son test kontrol grubu ortalaması 64 iken deney grubu ortalaması 93 puandır. Bu sonuçlar ters yüz edilmiş öğrenme metodu uygulanan deney grubu öğrencilerinin kazanımlarda istenilen hedeflere ulaştığını göstermiştir. Ayrıca çalışma sürecinde katılımcılar ve ailelerinden istenen geri bildirim raporları uygulamanın dil öğrenim sürecini kolaylaştırdığı ve eğlenceli hâle getirdiği üzerine yoğunlaşmaktadır. Kişisel farklılıklara, öğrenen özerkliğine ve teknolojinin eğitim öğretim ortamlarına dâhil edilmesine imkân veren bu uygulama, dört temel becerinin geliştirilmesi gereken yabancı dil öğretiminde etkili olarak gözlenmiştir. Asenkron dersler ile ders öncesi edinilen bilgiler kalabalık sınıflarda avantaj sağlayarak öğrencilere sınıf ortamında kendilerini değerli hissettirecek niteliktedir.

Uygulamanın genel sonuçları şu şekilde özetlenebilir: Deney grubu ünite kazanımlarında istenilen hedeflere ulaşmıştır. Öğrenci ve veli geribildirimleri uygulamanın kişisel özelliklere ve bireysel farklılıklara katkı sağladığı yönündedir. Uygulama sürecinde karantinaya alınan öğrencilerin sanal sınıf ortamında uygulayıcı tarafından hazırlanan dijital içerikler sayesinde öğrenme kayıpları yaşamalarının önüne geçilmesi eğitimde fırsat eşitliği sağlamıştır. Öğrenci sunumlarındaki katılım ve motivasyon uygulamanın gerçek yaşantılar yoluyla hayata geçirildiğinin kanıtı olmuştur. Salgın sürecinin ardından yüz yüze eğitime geçiş ile ilgili yapılan ilk çalışmalardan olması ve ters yüz edilmiş

öğrenme modeli ile uygulama çalışmalarının yetersiz olması bakımından alanında önemlidir. Ancak çalışmanın tek bir okulda, az sayıda katılımcı ile tek bir uygulayıcı tarafından bir ünite kapsamında yapılmış olması sınırlayıcı yönlerindendir. Çalışmanın uygulama süreci göstermiştir ki teknolojik erişime dayalı bu yöntemde internet erişimi olmayan ya da teknoloji kullanımında isteksiz olan öğrenciler ve dijital öğrenme ortamlarına yabancı olan ebeveynler dezavantajlı olacaktır. Ayrıca ters yüz edilmiş öğretim metodunu uygulamak isteyen öğretmenlerin teknoloji kullanımında yetkin olması gerekmektedir. Bu uygulamada ekran karşısında geçirilen zaman ebeveynleri tedirgin etmekte ve göz sağlığı ve ekran bağımlılığı gibi konular bakımından risk oluşturmaktadır. Bu modeli kullanacak olan uygulayıcılar mutlaka katılımcıları güvenli internet kullanımı konusunda bilinçlendirmelidir.

KAYNAKÇA

- Anderson, J. (2020). The coronavirus pandemic is reshaping education. *Brave New World*,
- Aydın, S. & Atalay, T. D. (2015). *Öz-düzenlemeli öğrenme* (2. baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Baker, J. (2000, Nisan). The “classroom flip”: Using web course management tools to become the guide by the side. In J. A. Chambers (Ed.) *11th International Conference on College Teaching and Learning: Selected Conference Papers*.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23.
- Gençoğlu, C. & Çiftçi, M. (2020). Covid-19 salgınında eğitim: Türkiye üzerinden bir analiz. *Journal of History School*, 46, 1648-1673.
- Johnson, D. (2012). Power up! Taking charge of online learning. *Educational Leadership*, 70(3), 84-85.
- King, A. (1993). From sage on the stage to guide on the side. *College Teaching*, 41(1), 30-35.
- Milman, N. (2012). The flipped classroom strategy: What is it and how can it best be used. *Distance Learning*, 9(3), 85-87.
- Morin, B., Kecskemety, K. M., Harper, K. A. ve Clingan, P. A. (2013). The inverted classroom in a first-year engineering course. In Z. E. Genaro, D. Cuenca, M. Angeles (Ed.) *120th American Society of Engineering Education Annual Conference & Exposition Proceedings*.
- Yurdugül, H. & Demir, Ö. (2017). Öğretmen yetiştiren lisans programlarındaki öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarının incelenmesi: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(4), 896-915.
- Zhong, R. (2020, Mart 17). The Coronavirus exposes education’s digital divide. Retrieved from <https://www.nytimes.com/2020/03/17/technology/china-schools-coronavirus.html>.

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE BAĞLAMIN SÖZ VARLIĞININ GELİŞTİRİLMESİNDEKİ ETKİSİ

Orhan SAVAŞ

Kilis Elbeyli Necip Fazıl Kısakürek İmam Hatip Ortaokulu

orhansavasa@gmail.com

Sınıf Seviyesi	8
Yaş Grubu	11-14
D-AOBM Seviyesi	B1
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar	B1-3.1.2. Metnin bir bölümünün anlamını, metni bir bütün olarak ele alarak tahmin edebilir. Alımlama Stratejileri İpuçlarını belirleme ve çıkarım yapma. B1-3.1.2. Kendi alanı ve ilgisiyle alakalı olan konularda aşına olmadığı kelimelerin/işaretlerin anlamını bağlamdan çıkarabilir. Alımlama Stratejileri İpuçlarını belirleme ve çıkarım yapma.

ÖZET

7-14 yaş arasındaki yabancılara yönelik Türkçe öğretimi yaygınlaşmıştır. Bu da Türkçe söz varlığının geliştirilmesinin önemini ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmayla 7-14 yaş grubuna Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde söz varlığının geliştirilmesi hedeflenmektedir. Çalışmada söz varlığının geliştirilmesinde bağlamın etkisi araştırılmıştır. Betimsel istatistik tekniğinden yararlanılmıştır. 136 yabancı öğrenci çalışma kapsamında seçilmiştir. Öğrenciler ön test sonuçları çerçevesinde gruplara ayrılmıştır. Bu gruplar için onar kelime ve deyim belirlenmiştir. Kontrol grubuna kelime ve deyimlerin anlamları doğrudan verilmiştir. Deney grubuna ise kelime ve deyimler, anlamlarını çağrıştıracak bağlama uygun kelime gruplarıyla verilmiştir. Sonra kelime ve deyimler, gruplara birer cümle içerisinde verilmiş ve anlamlarıyla eşleştirme yapmaları istenmiştir. Eşleştirme sonuçlarına göre kontrol grubundaki 23 katılımcı ve deney grubundaki 53 katılımcı kelime ve deyimleri doğru eşleştirmiştir. Kontrol grubunun %34'ü, deney grubunun ise %78'i başarılı bulunmuştur. Bu noktada Türkçenin 7-14 yaş grubuna yabancı dil olarak öğretimi çerçevesinde söz varlığının geliştirilmesi için bağlamın önemi anlaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Bağlam, söz varlığı, Türkçe, yabancı, 7-14 yaş.

GİRİŞ

Dil, insanlar arasındaki iletişimi sağlayan doğal bir araçtır. İletişimin en doğal ve en güçlü aracı olan “dili”, “insanların fikirlerini belirtmek amacı ile kelime yahut işaretler ile yaptıkları anlaşma” (TDK, 2022) olarak tanımlamak da mümkündür. Bu tanımlardan anlaşıldığı üzere insan dil ile düşünür ve yaşamını sürdürür. Bu nedenle dilin doğru kullanılması için doğru bir dil öğretimi önem arz etmektedir. Dil öğretiminde dikkate alınacak kurallar ve hedef kitlenin nitelikleri öğretimin şeklini belirler. Dilin ait olduğu topluma ve yabancılara öğretimi bunun bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu çerçevede Türkçenin öğretimi Türklere ve yabancılara olacak şekilde ayrılmaktadır.

2010 yılından itibaren 7-14 yaş arasındaki yabancı bireylere yönelik ülkemizde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi faaliyeti ivme kazanmıştır. Bu durum beraberinde ortaya öğretimin faaliyetinin güncel ve hedef kitleye uygun olarak yeniden tasarlanmasını ihtiyaç hâline getirmiştir. 7-14 yaş olarak sınıflandırdığımız bu yaş grubunda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi daha detaylı ve süreç yönünden daha uzun bir seyir izlemektedir. Bu çerçevede Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde 6-12 yaş ve 13-17 yaş grubu için 1, 2 ve 3. seviye kurs programı yayımlamıştır. Bunun yanında MEB, *Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi* (PIKTES) ve *Herkes İçin Eğitim Projesi* (HEP) başlatarak bu alana yönelik çalışmaları artırmıştır. Yayımlanan bu programlar ve projeler ülkemizdeki 7-14 yaş arasındaki yabancı bireylere Türkçenin öğretiminde oldukça fayda sağlamaktadır. Bu çalışmalar çerçevesinde 7-14 yaş arasındaki yabancı bireylerde dilin gündelik hayatta aktif olarak kullanımının artırılması anlama ve anlatma becerilerinin azami düzeyde kullanılabilmesi için söz varlığının geliştirilmesi önem arz etmektedir. Söz varlığının geliştirilmesi, artırılmış öğrenme alanları ve bireyin dili gündelik hayatta kullanması ile paralellik göstermektedir.

7-14 yaş arasındaki yabancı bireylere yönelik Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi çerçevesinde söz varlığının geliştirilmesine gereken önem verilmemekte ve bu da Türkçenin yabancı dil olarak öğretim sürecinin etkili olmasını engellemektedir. Bu çalışma ile 7-14 yaş arasındaki yabancı bireylerde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çerçevesinde söz varlığının geliştirilmesine katkı sunmak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda söz varlığının geliştirilmesinde bağlamdan hareketle bir öğretim anlayışının etkisi araştırılmıştır.

YÖNTEM

Çalışma kapsamında eylem araştırması çerçevesinde betimsel istatistik tekniğinden yararlanılmıştır. Akgün vd. (2018) eylem araştırmasını niteliğinin artırılması gereken durum ile doğrudan ilişkili bireylerin araştırmacı olarak çalışmasını gerektiren bir araştırma türü olarak tanımlamaktadır. Bu çerçevede çalışmaya 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kilis Elbeyli Necip Fazıl Kısakürek İmam Hatip Ortaokulu 8-A, 8-B, 8-C, 8-D ve 8-E sınıflarında öğrenim gören 136 yabancı öğrenci seçilmiştir. Çalışma 5 gün sürmüştür. Her gün iki kelime ve deyim öğrencilere verilmiştir. Öğrencilere ön test yapılmıştır. Ön testte kelime ve deyimlerden oluşan bir eşleştirme testi yapılmıştır. Katılımcıların ön test ve son test sonuçları “K” ve “sıra numarası” ifadeleri belirtilerek tablolarda ifade edilmiştir. Kontrol ve deney grubuna yönelik ön test ve son test sonuçları Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1

Kontrol ve Deney Gruplarının Ön Test ve Son Test Sonuçları

Kontrol Grubu				Deney Grubu			
Sıra	Katılımcı	Ön Test	Son Test	Sıra	Katılımcı	Ön Test	Son Test
1	K23	30	20	1	K108	20	100
2	K31	10	10	2	K111	10	100
3	K32	40	40	3	K116	30	100
4	K127	20	10	4	K121	40	100
5	K12	10	10	5	K125	40	100
6	K22	10	30	6	K131	40	100
7	K36	40	50	7	K1	20	20

Kontrol Grubu				Deney Grubu			
Sıra	Katılımcı	Ön Test	Son Test	Sıra	Katılımcı	Ön Test	Son Test
8	K47	20	60	8	K4	20	30
9	K52	20	30	9	K18	0	0
10	K69	30	50	10	K20	30	100
11	K76	0	20	11	K27	20	100
12	K80	10	40	12	K35	10	10
13	K85	40	20	13	K41	40	100
14	K94	20	10	14	K54	10	30
15	K100	40	30	15	K64	0	0
16	K119	0	0	16	K70	0	0
17	K136	30	30	17	K73	40	100
18	K2	10	10	18	K79	20	100
19	K19	40	20	19	K83	10	40
20	K26	20	20	20	K93	30	100
21	K38	0	10	21	K97	40	100
22	K42	30	30	22	K117	40	100
23	K43	10	40	23	K122	0	0
24	K50	40	50	24	K129	30	100
25	K51	20	20	25	K3	10	10
26	K57	10	0	26	K5	40	100
27	K63	30	20	27	K14	40	100
28	K71	0	10	28	K21	20	40
29	K82	40	30	29	K55	30	100
30	K88	40	30	30	K65	10	20
31	K95	20	20	31	K72	40	100
32	K103	20	40	32	K87	30	50
33	K106	10	20	33	K105	10	0
34	K107	10	20	34	K115	10	0
35	K134	70	100	35	K86	60	100
36	K6	50	40	36	K99	50	100
37	K7	50	30	37	K109	70	100
38	K8	50	60	38	K112	70	100
39	K28	60	100	39	K126	70	100
40	K39	50	100	40	K135	90	100
41	K49	80	100	41	K11	60	100
42	K56	70	100	42	K17	50	100
43	K62	90	100	43	K34	50	100
44	K78	80	100	44	K59	60	100
45	K90	70	100	45	K66	70	100
46	K92	80	100	46	K81	60	100

Kontrol Grubu				Deney Grubu			
Sıra	Katılımcı	Ön Test	Son Test	Sıra	Katılımcı	Ön Test	Son Test
47	K102	80	100	47	K96	60	100
48	K104	50	70	48	K101	80	100
49	K118	60	70	49	K130	70	100
50	K120	70	100	50	K24	60	100
51	K123	90	100	51	K40	50	100
52	K128	100	100	52	K45	80	100
53	K133	60	40	53	K53	60	100
54	K9	50	60	54	K68	50	100
55	K10	70	50	55	K74	70	100
56	K13	90	100	56	K84	50	100
57	K15	80	100	57	K89	60	100
58	K16	80	100	58	K98	60	100
59	K25	80	100	59	K110	60	100
60	K30	60	100	60	K114	70	100
61	K33	50	60	61	K132	80	100
62	K37	50	40	62	K29	90	100
63	K44	60	40	63	K46	70	100
64	K48	70	100	64	K60	100	100
65	K58	50	100	65	K77	80	100
66	K61	50	100	66	K91	50	100
67	K67	60	100	67	K113	70	100
68	K75	70	100	68	K124	60	100

Test sonuçlarına göre kontrol ve deney grupları eşit şekilde ayrılmış ve gruplar arasındaki hazırbulunuşluk farkının en aza indirgenmesi hedeflenmiştir. Kontrol grubunun ön test aritmetik ortalaması 46 iken deney grubunun ön test aritmetik ortalaması 48 olarak tespit edilmiştir. Daha sonra her iki grubun öğrenmesi için onar kelime (ketum, ocak, yüz, gül, yaz, diyet, okyanus, kin, hoşgörü, ılık) ve deyim (afyonu patla-, ayaklarına kara sular in-, kulak kabart-, ele al-, burnunu sok-, burnundan solu-, göze gir-, gözden düş-, göze al-) belirlenmiştir. Kontrol grubundaki katılımcılara belirlenen kelime ve deyimlerin anlamları doğrudan sunuş yolu ile verilmiştir. Deney grubundaki katılımcılara ise belirlenen kelime ve deyimler, kendi anlamlarını çağrıştıracak bağlama uygun farklı kelime ve kelime grupları ile birlikte verilmiş ve katılımcılardan kendilerine daha önce verilen kelimelerin ve deyimlerin anlamlarını bağlamdan çıkarmaları istenmiştir. Yapılan bu işlem aşağıda bir örnek üzerinden gösterilmiştir:

Kontrol Grubu:

Afyonu patla-: Ayılmak, kendine gelmek (TDK, 2022).

Ilık: Soğukla sıcak arası (TDK, 2022).

Deney Grubu:

Afyonu patla-: Dün gece çalışmaktan dolayı uykusunu alamayan Ali'nin öğlen olmasına rağmen afyonu patlamamıştı.

Ilık: Annem kardeşimin içebilmesi için ne sıcak ne de soğuk olan ılık bir içecek hazırlamaktaydı.

Bu aşamadan sonra her iki gruba doğrudan ve bağlamdan kaynaklı olarak öğretimi sağlanan kelime ve deyimler birer cümle içerisinde yazılı olarak verilmiş katılımcıların bu kelime ve deyimleri anlamları ile eşleştirmeleri istenmiştir. Bu aşamada da eşleştirme testi kullanılmıştır. Son testte kontrol ve deney grubunun verdikleri yanıtlar incelenmiştir. İnceleme sonuçları son test olarak kabul edilmiş ve aritmetik ortalamaları belirlenmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar çerçevesinde gruplar arasındaki farklılık ortaya çıkarılmıştır. Kontrol grubundaki 23 katılımcı ve deney grubundaki 53 katılımcı kendilerine verilen cümlelerde daha önceden belirlenen kelime ve deyimleri anlamları ile doğru eşleştirmiştir. Bu çerçevede kontrol grubundaki katılımcıların %34'ü, deney grubundaki katılımcıların ise %78'i kelime ve deyimleri anlamları ile tam olarak eşleştirmiştir.

7-14 yaş grubundaki yabancı bireylere yönelik olarak yapılan Türkçe öğretim faaliyetinde bu bireylerin Türkçe söz varlığını geliştirmede kelime ve deyimlerin öğretimi yadsınamaz bir önem taşımaktadır. Bu nedenle 7-14 yaş aralığındaki yabancı bireylerin Türkçe söz varlığını geliştirmek adına yapılan bu çalışmada *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni* (D-AOBM) kazanımları dikkate alındığında bireylerin dil seviyesinin en az B1 olması gerektiği belirtilmiştir. 7-14 yaş aralığında en az B1 dil seviyesine sahip bireylerin kendilerine verilen kelime ve deyimlerin anlamlarını bağlam temelli oluşturulmuş cümle yapılarından ortaya çıkardığı görülmüş ve söz varlığının geliştirilmesinde bağlam temelli cümle yapılarının bu bireylerde öğrenimi artırdığı anlaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar ışığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çerçevesinde söz varlığının geliştirilmesi için bağlamdan bağımsız bir anlayış benimsenmemeli, 7-14 yaş aralığındaki yabancı bireylere yönelik Türkçe öğretiminde söz varlığının geliştirilmesinde sunuş yolu ile öğretim stratejisi anlayışı dikkate alınmamalı, söz varlığının geliştirilmesi sürecinde oluşturulan bağlam eksenli cümle yapıları ilgili kelime ve deyimlerin anlamını verecek şekilde oluşturulmalı ve bireyi tahmin etmeye sevk etmeli ve 7-14 yaş aralığındaki yabancı bireylere Türkçe öğretimi yapan öğretmenler, bağlam eksenli cümle kalıplarını sınıfın hazırbulunuşluk düzeyine göre kendileri oluşturmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akgün Ö. E., Büyüköztürk Ş., Çakmak E. K., Demirel F. ve Karadeniz Ş. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Avrupa Konseyi. (2020). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme Tamamlayıcı Cilt* (Çev. MEB TTKB). http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1, 19-30.
- Barın, E. ve Güzel, A. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (Birinci baskı)*. Akçağ Yayınları.
- Türk Dil Kurumu, (2022). *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>

YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE SINIFLARINDA ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE STRATEJİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Özgü ÖZTÜRK

Büyükçekmece Atatürk Anadolu Lisesi

Kamil GÜNAY

Fethiye Fatih Anadolu Lisesi

kamilgunay@gmail.com

Sınıf Seviyesi	12
Yaş Grubu	17-18
D-AOBM Seviyesi	B2
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar	E12.8.L1. Students will be able to note down the solutions to the problems of excessive energy consumption around the world in a recorded text. E12.8.S2. Students will be able to participate in an informal debate about alternative energy in the future. E12.8.W2. Students will be able to write their opinions about the usage of alternative energy. E12.8.R1. Students will be able to summarize a reading passage about alternative energy.

ÖZET

Bu çalışma, İngilizce öğretimi ile bütünleştirilmiş Çocuklar için Felsefe (Philosophy for Children; P4C) stratejilerinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenler üzerindeki etkisini kanıtlamayı amaçlamaktadır. Önceki çalışmalar, çeşitli ortamlarda “Çocuklar için Felsefe”nin eğitsel faydalarını belgelemiştir; ancak ikinci dil olarak İngilizcenin öğrenildiği bağlamlarda çok az kanıt bulunmaktadır. Bu nedenle bu çalışma, bütünleşik dil becerileri etkinlikleri ile birlikte P4C’nin EFL sınıflarındaki olumlu etkilerini araştırmak için yapılmıştır. Çalışmaya İstanbul’dan 6, Muğla’dan 6 olmak üzere toplam 12 öğrenci katılmıştır. P4C grubundaki katılımcılar dört hafta boyunca sınıflarında P4C ile bütünleştirilmiş dil becerileri etkinliklerine katıldı ve derslerin etkileri anketlerle ölçüldü. Çalışmanın sonuçları, P4C uygulamalarıyla öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısı seviyelerinde anlamlı bir düşüş olduğu, eğitimden sonra daha yüksek İngilizce öğrenme motivasyona sahip olduğu ve alıcı ve üretimsel becerilerini geliştirdiğini gösterdi.

Anahtar kelimeler: P4C, Çocuklar için Felsefe, eleştirel düşünme, EFL, tümleşik dil becerileri.

GİRİŞ

Türkiye’de birçok öğrenci yabancı dili sadece yabancı dil derslerinde öğrenmek durumundadır. Sınıf dışında dili kullanabilecekleri ya da pratik yapabilecekleri çok fazla imkân bulamamaktadırlar.

Dil sınıflarında ise başka bir sorunla karşılaşmaktayız: YKS/YDT (Yabancı Dil Testi) sınavı, dil bilgisi ve okuma-anlama becerilerini ölçtüğü için dilde çok önemli olan üretken dil becerilerinden konuşma-yazma ayrıca dinleme becerileri hep ihmal edilmek zorunda kalmaktadır. Ayrıca birçok öğrenci okulda yabancı dil dersini dil becerisi edinme fırsatı olarak değil ardı arkası kesilmeyen ezber görevleri içeren uzun bir süreç ve sınavlarından geçilmesi gereken zorunlu bir ders olarak görmektedir. Bu durumun en önemli sebebi dil bilgisi temelli eğitim yöntemi ve test odaklı çalışma olarak gösterilebilir (Chung 2006; Wang & Savignon 2001).

Ancak dil edinimi sadece dil bilgisi kurallarına hâkim olmayı değil yeni bir yaşam tarzını öğrenmeyi, kendini daha iyi ifade edebilmeyi ve düşünme becerilerini geliştirmeyi de gerektirir (Teaching English as a Second or Foreign Language, 2021). Toplumların iş, ekonomi ve eğitim gibi çeşitli alanlarda başarılı olabilmesi için akademisyenler, eğitimciler ve iş dünyasının önde gelen kişilerinin kabul ve tavsiye ettiği 21. yüzyıl becerilerini edinmesi gerekmektedir. Bu becerilerin en başında da eleştirel düşünme becerisi gelir ki analitik düşünme, iş birliği ve sorun çözme becerileriyle çok yakından ilişkilidir. Eleştirel düşünme becerisine sahip bir öğrenci neyi, niçin, nerede ne zaman ve nasıl yapması gerektiğini bilir. Böylece hem okul hem de sonrasında iş hayatında başarılı olabilecektir. Birçok akademisyen öğretim yoluyla öğrencilerdeki eleştirel düşünceyi geliştirecek çözümler önermişlerdir. Lipman'ın felsefi çözümü de bu önerilerden biridir. Felsefe profesörü Matthew Lipman Amerika'daki eleştirel düşünce hareketinin öncüsüdür.

Üniversitede ders verdiği 1960'lı yıllarda, Profesör Lipman derslerinde öğrencilerinin akıl yürütme becerilerinin yetersiz olduğunu fark eder. Öğrencilerin kendilerine sunulanları öğrenmekte olduklarını görmüş ve bağımsız düşünemediklerini gözlemlemiştir. Bu öğrencilerin ilkökul eğitimlerinde bir şeylerin kökten yanlış olduğu konusunda şüphesi yoktur. Bunun sonrasında doğru düşünmeyi öğrenmek için üniversite sıralarının çok geç olduğunun farkına varır. Bu farkındalıktan hareketle Lipman, Çocuklar için Felsefe pedagojisini başlatır. Böylece Çocuklar için Felsefe Geliştirme Enstitüsünü kurar ve bugün 60'tan fazla ülkede kullanılan P4C programını birçok akademisyenle birlikte oluşturmak için çalışmaya başlar (<https://www.philosophy-foundation.org/p4c> 10.04.2022). Lipman'a (2003) göre felsefe, insanları anlam arayışına sokar, onların birçok kavramı anlamalarına yardımcı olur.

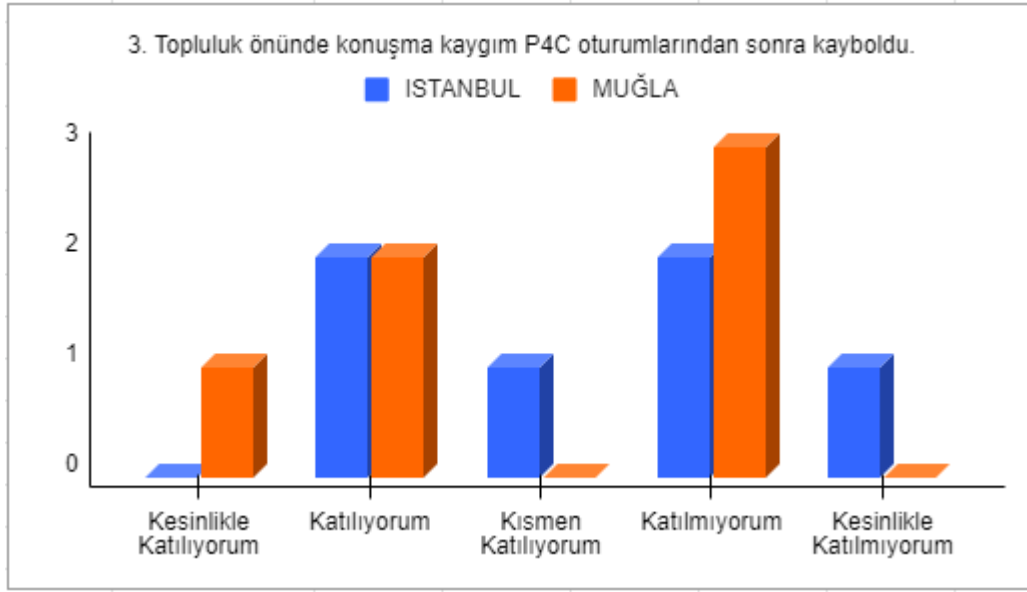
İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmenler, öğrencileri gerçek dil kullanımını teşvik eden anlamlı görevlerle meşgul eden bir öğrenme ortamı yaratmaya çalışırlar. Sonuç olarak yabancı dil dersindeki en popüler etkinliklerden biri öğrencileri iletişim kurmaya ve fikir alışverişinde bulunmaya teşvik etmektir. Bu çalışma Lipman'ın mantıksal sorgulama için gerekli becerileri geliştirme ve soyut düşünmeyi gerçek dünya problemleriyle ilişkilendirme konusundaki güçlü yönlerine dayanmakta ve aynı zamanda Lipman'ın yaklaşımını İngilizce dil öğrenimi bağlamıyla ilişkilendirmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışma İstanbul/Büyükçekmece Atatürk Anadolu Lisesinden 6, Muğla/Fethiye Fatih Anadolu Lisesinden 6 olmak üzere toplam 12 öğrenci ile uygulanmıştır. Öğrencilerimiz 12/Dil sınıfında öğrenim görmektedirler. Çalışma eş zamanlı olarak ders saatleri dışında, öğle arası ya da okuldan sonra kırk dakikalık dersler hâlinde istekli öğrencilerle uygulanmıştır. Çalışma iki hafta sürmüş ve toplamda dört oturum yapılmıştır. Katılımcı öğrenciler ön test ve son test olmak üzere iki çevrim içi anket doldurmuşlardır. Ön test iki çoktan seçmeli soru ve 11 katılıyorum/katılmıyorum ifadesinden (beşli likert ölçek), son test ise üç çoktan seçmeli ve 11 katılıyorum/katılmıyorum ifadesinden (beşli likert ölçek) oluşmaktadır.

Şekil 1

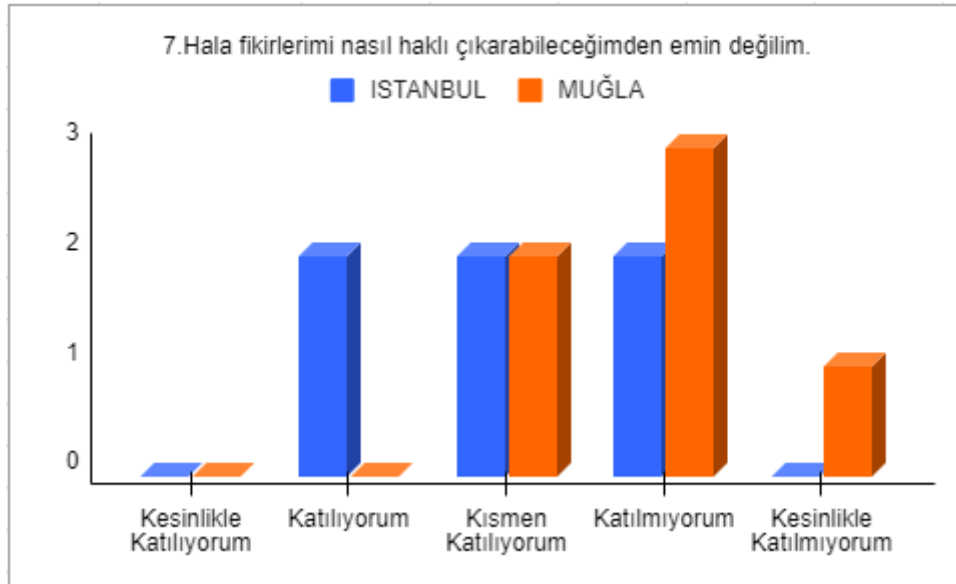
Son Test, Madde 3



Ankete katılan öğrencilerin yarısı çalışmanın ardından topluluk önünde konuşma kaygısının kaybolduğunu belirtmiştir.

Şekil 2

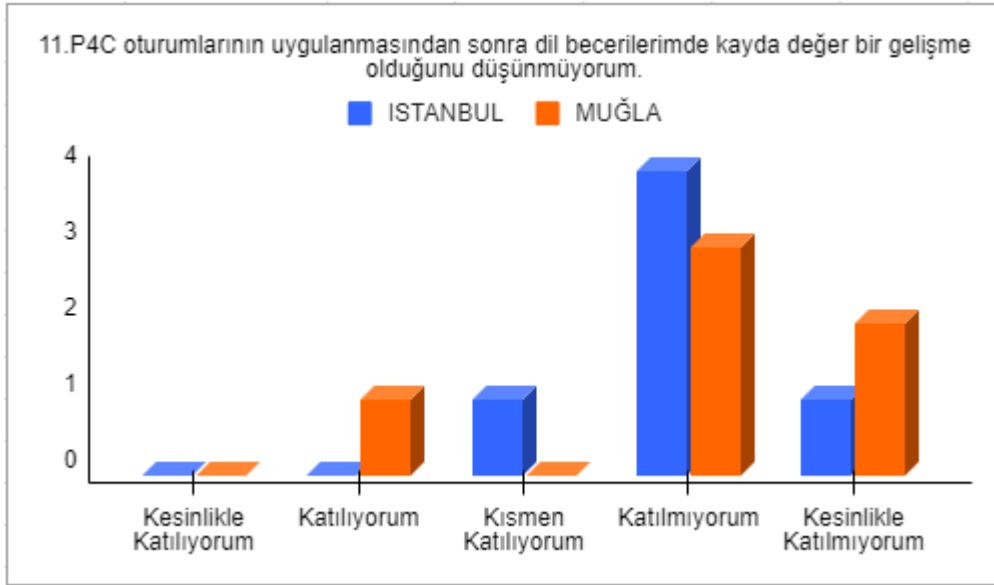
Son Test, Madde 5



Ankete katılan öğrencilerin yarısı çalışmanın ardından savundukları fikirlerini nasıl haklı çıkarabileceklerinden emin olduklarını belirtmiştir.

Şekil 3

Son Test, Madde 11



Ankete katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu çalışmanın ardından dil becerilerinde kayda değer bir gelişme olduğunu düşündüğünü belirtmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

İki farklı okulun katılımcılarından alınan cevapların karşılaştırmalı analizinin sonuçlarına bakıldığında, P4C oturumlarının öğrencilerin İngilizce ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme açısından faydalı olduğu açıktır. Öğrenciler uygulama öncesi İngilizce dil becerilerine ve eleştirel düşünceye dair yaşadıkları kaygı ve zorluklarda azalma olduğu görülmüştür.

Çocuklar için Felsefe çok bileşenli bir programdır, yani birkaç bileşenden veya öğeden oluşur. Mevcut araştırma kanıtları tüm programlar için uygundur. Daha önce belirtildiği gibi P4C'nin lise öğrencileri üzerinde bir akademik yıl boyunca faydalı bilişsel etkileri olduğu bulundu. Böylece P4C'nin tüm ülkelerdeki her öğretmenin dikkate alması gereken uygulanabilir bir program olduğu sonucuna varabiliriz. Araştırma çalışmalarının gözden geçirilmesinde P4C'nin son derece güvenilir olduğu bulundu (Trickey ve Topping, 2004; Garcia-Moriyon, 2005).

Ne kadar yararlı olursa olsun ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ne kadar önemli ölçüde geliştirirse geliştirsün, çocukları nadiren anlamlı tartışmalara hazırlayan ilköğretim ve ortaokul kademesi dil öğretiminde bu yöntem kullanılamayabilir. Evcil hayvanlarını tarif etmede uzman olsalar da derin bir sohbete girmek hâlâ ulaşılmaz bir amaç olabilir. Öğrencilerin kavramlar hakkındaki derin düşüncelerini daha yüksek bir söylem düzeyinde ifade etmelerini gerektirir. Bu da çalışmanın sınırlayıcı bir özelliği olarak karşımıza çıkmıştır.

Kolaylaştırıcılar, tümleşik dil becerileri yoluyla öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla EFL sınıflarında P4C stratejilerini uyguladıkları zaman bazı zorluklarla karşılaşabilirler. Bunlar arasında en sık karşılaşılan sorun öğrenci cevaplarıdır.

Bazı öğrenciler uzun tartışmalara girmekten kaçınmayı ve bunun yerine “Bilmiyorum” veya “Arkadaşımın görüşüne katılıyorum” gibi kısa yanıtlar vermeyi tercih eder. Bu durumda, öğrencilere daha uzun bir yanıt veya yanıtlarında bir değişiklik için baskı yapmak doğru olmayacaktır. Bunun yerine kolaylaştırıcı yanıtı kabul etmeli ve sonraki oturumlarda gerekli rehberliği yapmalıdır. Aynı uyarı hakkında başka bir soru sormak veya öğrencinin bir akranından yardım almasına izin vermek doğru bir yaklaşım olacaktır.

Bazen kolaylaştırıcı bir soru sorduğunda tamamen alakasız bir yanıt alabilir. Bu durumda kolaylaştırıcı olmalı, öğrenciye olumsuz müdahale etmemeli ve konuşmanın akmasına izin vermelidir. Genellikle konu grup tarafından belirlenir. Buna grup dinamiği denir. Öğrenciler ilgi duydukları ve keyif aldıkları şeyi yapmaktan zevk alırlar. Kolaylaştırıcı yeni konu hakkında yeni sorular üretebilir veya öğrenciler kendi sorularını oluşturabilir.

Uygulama az sayıda öğrenci ile yapılmıştır ama kalabalık sınıflarda uygulanması ile ilgili olarak yöntem sınıftan sınıfa değişebilir. Sorunlar yaşayabileceğimiz gibi olumlu birçok sonuç da elde edebiliriz. Örneğin “Sınıfın önünde konuşmaktan çekinen, yabancı dil becerilerine güvenmediği için kendini daha da kapatan öğrenciler olabilir ya da diğer arkadaşlarının yapabildiğini görüp yapmayı deneyebilir.” Tahtaya anahtar kelimeler yazılarak öğrenciler konuşmaya ve yazmaya teşvik edilebilir. Video, resim, şarkı, hikâye ya da imkân varsa ana dili İngilizce olan kişilerin derse çağırılması gibi daha fazla uyarıcı derse dâhil edilebilir.

21 yüzyıl becerilerini geliştirdiği için sadece yabancı dil dersleri de değil diğer birçok derste kullanılabilir. Hatta kullanılması da gerekir. Sonuçta eğitim bir bütündür ve öğrencinin bu becerileri edinmesi tüm öğretmenlerin sorumluluğundadır. Bu yöntem okullarımızda öğretmenlerle yapılacak toplantılarda paylaşıp örnek bir oturum öğretmenlerin katılımıyla yapılırsa yöntemin etkinliği konusunda diğer branşlardan öğretmenler de ikna edilebilir ve derslerinde kullanmaları sağlanabilir.

Bu yöntem sadece üretimsel becerileri (productive skills) geliştirmek için daha kullanışlı gibi görünse de dinleme ve okuma gibi alıcı becerileri (receptive skills) de okuduğumuz metinler, dinlediğimiz diyaloglar ya da konuşmalar vasıtasıyla geliştirir. Doğru sorular, doğru cevaplar verme konusunda öğrenciye yol gösterir.

P4C uygulamalarını uzun vadeli süreçler olarak düşünmeli ve tasarlamalıyız. Bugünden yarına ani ve hızlı değişiklikler beklenmemelidir. Ders planlarımızı tamamen P4C üzerine kuramasa bile dersin bir bölümünü bu tür etkinliklere ayırabiliriz.

Tema odaklı kazanımlar bu yöntem için bir dezavantajdır. Çünkü birçok kazanım spesifik bir beceriye yöneliktir. Bu nedenle programdaki kazanımlara uyarlama gerektirebilir.

Kolaylaştırıcı, saygılı olmanın ve yakın ilgi göstermenin P4C oturumunun değişmez tek kuralı olduğunu her zaman aklında tutmalıdır. Sonuç olarak öğrencilerden gelen yanıtları kabul etmeli ve oturumlara devam etmelidirler. Bununla birlikte, her öğretmenin çocukları için neyin en iyi olduğunu anladığını hatırlatmak önemlidir. Sınıflarının dinamiklerini öğretmenler daha iyi bilirler.

KAYNAKÇA

- Chung, I. F. (2006). *A study of English learning attitudes and perceptions among senior high school students in Taiwan*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Warwick.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- Raoofi, S., Chan, S. H., Mukundan, J., & Rashid, S. M. (2014). Metacognition and Second/Foreign Language Learning. *English Language Teaching*, 7(1), 36-49.
- Robert F. (2003). *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom*. Continuum.
- Robert F. (2005). *Teaching children to think*. Stanley Thornes.
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36(1-2), 111-139.
- Tian, S. & Liao, P. (2016). Philosophy for children with learners of English as a foreign language. *Journal of Philosophy in Schools*, 3(1), 40-58.
- Wang, C. & Savignon, S. T. (2001). Communicative language teaching in EFL contexts: Learner attitudes in Taiwan. *Proceedings of the Eighteenth Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China*.
- Zhang, D., & Goh, C. C. (2006). Strategy knowledge and perceived strategy use: Singaporean students' awareness of listening and speaking strategies. *Language Awareness*, 15(3), 199-119.

OKULLARDA İNGİLİZCE KONUŞMA ALANI OLUŞTURMANIN OLUMLU ETKİLERİ

Selçuk ÖZCAN

Çekmeköy Şehit Ömer Halisdemir Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi

selcukozcan16@gmail.com

Sınıf Seviyesi	5-8
Yaş Grubu	11-14
D-AOBM Seviyesi	A2
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar	E5.1.S1. Students will be able to introduce themselves and meet other people. E5.1.S2. Students will be able to exchange simple personal . E5.7.S1. Students will be able to ask for permission and give response in a simple way. E5.7.S2. Students will be able to use basic greetings and leave-taking expressions.

ÖZET

İngilizce bir iletişim aracı olarak kültürel, bilimsel ve teknik bilginin edinilmesinde, dünyanın her yerinden bilgi alabilme ve uluslararası iletişim ve iş birliğini sağlama konusunda çok büyük rol oynamaktadır. Bu gerçek öğrencilerin İngilizceyi pratik olarak kullanmalarını daha da önemli hâle getirmiştir. Çekmeköy Şehit Ömer Halisdemir Kız Anadolu İmam Hatip Lisesinde 5. sınıfta öğrenim gören 120 öğrenci ile gerçekleştirilen bu çalışma okullarda oluşturulan İngilizce Konuşma Alanını konuşma becerilerini geliştirmeye olumlu katkı sağlayıp sağlamadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada öğrenciler, bu alanı aktif kullanan (hedef grubu) ve kullanmayan (kontrol grubu) olarak iki gruba bölünmüştür. Hedef grup ve kontrol grubuna ön testler, anketler, gözlem formları ve son testler uygulanmıştır. Yapılan gözlemler bu alanı aktif kullanan öğrencilerin kullanmayanlara göre konuşma becerilerinde oldukça başarılı olduklarını ve rol oynamanın İngilizce konuşmada motivasyonu artırdığını ortaya koymuştur. Bu sebeple İngilizcenin öğretimi konusunda sınıf içerisinde öğretilenlerin pratiğe dönüşmesi için sınıf dışında öğrencilerin sadece İngilizce konuşabildikleri bir “İngilizce Konuşma Alanı”nın oluşturulması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: İngilizce Konuşma Alanı, konuşma becerisi, diyalog, rol oynama, motivasyon.

GİRİŞ

İngilizcenin uluslararası bir dil olması gerçeği ve her geçen gün önemini artırmasıyla beraber bu dilin edinimi konusunda birçok zorluk yaşandığı da görülmektedir. Ülkemiz başta olmak üzere birçok ülkede İngilizceyi öğrenmeye başlayan insanlar akıcı konuşma konusunda oldukça güçlük çekmektedirler. “Anlıyorum ama konuşamıyorum.” cümlesini etrafımızda oldukça sık duymaktayız. Bunun sebepleri dil öğretiminde kelime ve gramere daha çok zaman harcanması ve önem verilmesi gösterilebilir ancak pratik konuşma konusunun çoğunlukla ikinci plana atılması da göz ardı edilmemelidir. Başta

İngilizce olmak üzere dil öğrenmedeki esas amaç hedef dilin kullanıcıları ile etkili bir şekilde iletişime geçmektir ancak gerçekçi ve günlük hayat ifadeleri ile dil eğitimi çoğunlukla ihmal edilmektedir.

Türkiye’de ilkokul 2. sınıfta haftalık iki ders saati olarak başlayan İngilizce eğitimi üniversite boyunca da devam etmektedir. Senede 36 hafta okula giden bir öğrenci eğitim hayatı boyunca en az 1150 saat İngilizce dersi almaktadır ancak öğrencilerin büyük çoğunluğu birkaç kelime söylemekten öteye gidememektedir. Bunun en büyük sebebinin sınıflarda öğretilen İngilizcenin dört duvar arasında kalması ve sınıf dışarısında neredeyse hiç kullanılmaması ile İngilizce konuşmanın bir zorunluluk olduğunun farkında olunmaması olarak düşünülebilir. İngilizce konuşma konusundaki motivasyon eksikliği de diğer önemli konulardan birisidir. İngilizce konuşma söz konusu olduğunda ne söyleyeceğini bilememe, utangaçlık, isteksizlik, gerginlik veya ilgisizlik problemlerini ortadan kaldıracak teknik ve yöntemlerden rol oynama en uygun olanı olarak düşünülmüştür. Tüm bu problemleri en kolay ve hızlı şekilde ortadan kaldıracabilecek bir teknik gerektiği düşünüldüğünde yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçları da göz önünde bulundurarak rol oynama tekniğinin ön plana çıktığı görülmektedir (Suryani, 2015). İngilizce konuşma motivasyonunu rol oynama tekniği ile sağlanması hedeflenmektedir (Tompkins 2001). Rol oynamanın uygulanabileceği, içerisinde sadece İngilizce konuşulduğu bir "İngilizce Konuşma Alanı"nın bu problemlerin ortadan kaldırması konusunda yardımcı olacağı ön görülmektedir. Rol oynamanın öğrencilere sağlayacağı en önemli faydalardan birisi hazırlıksız konuşmalarda onları en çok etkileyen faktörlerden biri olan hata yapma korkusunu büyük oranda azaltması olacaktır. Hazırlıklı ve planlı bir diyalogun içerisine dâhil olan öğrenci hata yapmaktan daha az tedirgin olacaktır; bu da öğrencinin daha akıcı ve doğru konuşma becerisi elde etmesine yardımcı olacaktır. Tüm bunlara ek olarak, öğrencilerin küçük gruplar hâlinde çalışmalarının onların kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri için bir fırsat yaratacağı ön görülmektedir. Kalabalık bir sınıf içerisinde söz almada, sorulan sorulara cevap vermede, kısacası konuşma becerisini geliştirmesine yardımcı olacak herhangi bir durumu fırsata çevirme konusunda problem yaşayabilecek bir öğrenci, üç veya dört kişilik bir diyalog içerisinde bu tür fırsatları kolaylıkla yakalayabilecektir (Oradee, 2012). Sonuç olarak bu fırsatlar öğrencilerde başarabilme hissini uyandıracak ve onlara konuşma becerilerini geliştirmede büyük bir motivasyon kaynağı sağlayacaktır. Bahsedilen fırsatları ortaya çıkaracak bu alanda öğrenciler İngilizce konuşmaları gerektiğini bilecekler ve bunun sonucunda konuşma becerisi sınavı puanlarını alacaklardır. Bu da onlarda zorunluluk hissi uyandırması için önemli bir faktör oluşturacaktır.

Öğrencilerin odaklanması gereken dilin kelime ve gramer aracılığı ile kullanılmasından ziyade anlamlı iletişimin sağlanması olmalıdır (Kusnierek, 2015). Konuşma becerisinin kazanılması öğrencilerin bir kelime ve dil bilgisi havuzundan daha fazlasına maruz kalmasını gerektirmektedir (Decker, 2012).

Bu araştırma ile öğrencilerimizin sınıfta öğrendiklerini sınıf dışında da kullanmaları için İngilizce Konuşma Alanı oluşturarak bu alanda sadece İngilizce iletişim kurulması planlanmıştır. Bu alanda belirlenecek diyaloglar çerçevesinde öğrenciler günlük hayatta kullanabilecekleri ifadeleri aktif olarak deneyimleme fırsatı yakalayacaklardır. Rol oynama ile öğrencilerin konuşma becerilerini akıcı hâle getirip getiremedikleri gözlemlenmiş olacaktır (Kowalska, 1991). Rol oynama aktivitelerinin işlevsel iletişim araçları olduğu gerçeğinden yola çıkarak bu araştırmanın amaçlarından birisi de rol oynamanın öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayıp sağlamadığını da ortaya koymak olacaktır (Liao, 2009).

YÖNTEM

Çekmeköy Şehit Ömer Halisdemir Kız Anadolu İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören 120 beşinci sınıf öğrencisi ile derslerine giren altı İngilizce öğretmeni çalışmanın katılımcıları olmuştur. Bu araştırmaya 2021 Ekim ayında başlanmış ve araştırmaya 2022 Mayıs ayında tamamlanmış olup yaklaşık 8 ay sürmüştür. Öğrencilerin hazırbulunuşluğunu ölçmek için ön testler ile süreç içerisinde de sürekli

gözlemler yapılmıştır. Anket ve gözlem sonuçlarında öğrencilerimizin İngilizceye karşı tutumları, konuşma becerileri, İngilizce Konuşma Alanını ne sıklıkla kullandıkları ve onlara nasıl katkı sağladığına dair istatistiki bilgiler elde edilmiştir.

İçerisinde sadece İngilizce konuşulmasına müsaade edilen, Türkçe konuşulmasının izin verilmediği bu alanda öğrenciler aylık olarak belirlenen temaya uygun diyalog hazırlayıp canlandırmışlardır. Öncelikle aylık temaya tüm öğretmen ve öğrencilerin fikirleri alınarak ortak bir şekilde karar verilmiştir. Sonra öğrenci grupları oluşturularak tema için diyaloglar yazılmıştır. Diyaloglar düzenlenerek ortak bir metin elde edilmiştir. Öğrenciler rol dağılımlarını yaparak sınıfta ve "İngilizce Konuşma Alanı"nda çalışmış ve diyalogu sahnelemişlerdir. Bu canlandırmalardan kısa filmler çekilmiş ve sosyal medya hesaplarında paylaşılmıştır. Bu paylaşımlar öğrencilerin motivasyonunu artırmıştır.

Aylık temalardan bazıları kafe, restoran, havaalanı, alışveriş merkezi, kantin, okul, otel vb. olarak gerçekleştirilmiştir. İngilizce Konuşma Alanını sadece konuşma becerisini geliştirmek için kullanılmış ayrıca öğrenciler İngilizce kutu oyunları oynamak ve İngilizce kitap okumak için de bu alandan faydalanmışlardır. Öğrencilere çalışma öncesi ve çalışma sonrası testler uygulanmıştır. Ayrıca tüm bu çalışmalar boyunca öğrencilerdeki gelişmeler gözlemlenmiştir. Alanı aktif kullananlar ile kullanmayanlar arasındaki fark belirlenmeye çalışılmıştır.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Öğrencilere İngilizce konuşma ve anlama becerilerini ölçmek için uygulanan ön testler sonucunda öğrencilerin %70'inin İngilizce konuşmakta zorlandığını, %80'inin İngilizce konuşmak istemediğini, %10'unun İngilizceyi akıcı bir şekilde konuşabileceğini düşünmediğini, %40'ının İngilizce konuşacağı zaman heyecanlanıp kelimeleri unuttuğunu, %60'ının telaffuz yüzünden İngilizce konuşmaktan çekindiğini, %80'inin dizi veya filmleri İngilizce olarak izleyemediğini göstermiştir.

"İngilizce Konuşma Alanı" çalışmasının uygulandığı yaklaşık yedi ayın sonunda öğrencilerin İngilizceye bakış açılarını ve konuşma becerilerini değerlendirmek için son testler yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar öğrencilerin sadece %9'unun İngilizce konuşurken kendisini gergin hissetmekte olduğunu, %98'inin sınıf dışında İngilizce pratik yapmanın faydalı olduğunu düşündüğünü, %93'ünün yaratıcı drama ile İngilizce konuşmanın daha rahat olduğunu belirttiğini ve %100'ünün "İngilizce Konuşma Alanı"nı aktif kullanmaya başladığından itibaren daha akıcı bir şekilde İngilizce konuştuğunu ifade ettiğini göstermektedir.

Etkinlikler boyunca öğrencilerin grup üyesi olarak nasıl çalıştıkları, birbirlerinden nasıl öğrendikleri, konuşma becerilerini nasıl geliştirdikleri, nasıl rol oynadıkları gözlemlenmiştir. Tüm bu çalışmalar sonunda öğrenciler ayrıca dönem içi yapılan sınavın bölümlerinden biri olan konuşma becerisi puanlarını almışlardır.

Bu çalışmadan önce öğrencilerin İngilizce konuşmaya yaklaşımlarını soran bir anket uygulanmıştır ve cevapların çoğunun olumsuz olduğu bulunmuştur. Ancak daha sonrasında uygulanan anketler, "İngilizce Konuşma Alanı"nı aktif olarak kullanmaya başlayan öğrenciler için gidişatın olumlu olduğunu ortaya çıkarmıştır. Cornett'in (1999) dediği gibi öğrenciler rol oynama etkinliklerine katıldıkları zaman yüz yüze iletişim kurma esnasında dilin özelliklerini edinmenin yanı sıra hem konuşma dilindeki akıcılıkta hem de sözlü etkileşim becerilerinde gelişme göstermişlerdir.

Öğrenciler sınıfta öğrendikleri İngilizce kelime ve dil bilgisi kalıplarını sınıf dışında kullanma fırsatı yakalamışlar. Rol oynama aktiviteleri ile eğlenerek öğrenmişlerdir. Konuşma beceri puanlarını buradaki performanslarına göre alacakları için öğrenciler sınıf dışında da İngilizce öğrenme ve konuşma zorunluluğu hissetmişlerdir. İngilizce konuşmak için motive oldular. İngilizce konuşurken herhangi bir stres hissetmediler. Ayrıca "İngilizce Konuşma Alanı"nı aktif olarak kullanan öğrencilerin,

kullanmayanlara göre daha akıcı İngilizce konuşmaya başladıkları ortaya çıkmıştır. Suryani'nin (2015) rol oynamanın konuşma becerisini geliştirmedeki etkililiği üzerine yaptığı çalışmada da gösterdiği gibi rol oynama dil eğitiminde konuşma becerisini geliştirme konusunda etkili bir tekniktir ve bu teknik konuşmayı öğretme konusunda kullanılabilir.

Küçük gruplar içerisinde çalışan öğrencilerin kendilerini ifade etme konusunda daha çok fırsat yakalaması onların motivasyonlarını artırdığı gibi hazırlıklı ve planlı bir diyalog içerisinde yer almaları da hata yapma endişelerini büyük oranda azaltıp akıcı ve doğru konuşma becerilerini geliştirmelerinde etkili olmuştur.

"İngilizce Konuşma Alanı"nı öğrencileri ile beraber kullanan öğretmenlerin bu çalışma ile ilgili düşüncelerini değerlendirmek için yapılan anket çalışmaları ise katılımcı öğrenci ve öğretmenlerin %100'ünün beklentilerini karşılamış olduğunu göstermiştir. Ayrıca tüm katılımcılar kendilerini ve İngilizce konuşma becerilerini bu etkinlikler sayesinde geliştirdiklerini düşünmektedirler.

Öğrenciler bu alanda sadece bir araya gelip konuşma becerilerini geliştirmek için diyalog pratiği yapmakla kalmamış, aynı zamanda çeşitli kutu oyunları oynamıştır. Çeşitli seviyelerden oluşturulan İngilizce kitaplığından seçtikleri kitapları okuyup bu alanı İngilizce pratiği yapmada hem eğlenme hem öğrenme aracı olarak kullanmışlardır.

Okulda oluşturulan "İngilizce Konuşma Alanı"nın öğrenciler için sınıf dışında İngilizce pratiği yapabilme fırsatı buldukları bir ortam doğurduğu ortaya çıkmıştır. Bu sebeple imkânı olan tüm okulların ve kurumların sınıf dışında ve içinde sadece İngilizce konuşulabilen alanlar oluşturmaları tavsiye edilmektedir. Ayrıca bu alanın İngiltere ve bu ülkenin kültürü ile ilgili görsellerle süsleyerek ilgi çekici hâle getirilmesi önerilmektedir. İngilizce kutu oyunları ve hikâye kitapları yerleştirerek İngilizcenin aktif kullanılabileceği bu alanı ayrıca öğrencilerin konuşma becerisi puanlarını vermek için bir araç olarak değerlendirilebilir. Bu şekilde öğrenciler İngilizce konuşmanın zorunlu olduğunun bilincine varmış olacaklardır. Bu alanlarda Türkçe konuşulmasına kesinlikle müsaade edilmemelidir. Aylık temalar seçilirken öğrenci fikirleri alınmalı, diyaloglar yazılırken öğrencilere gerekli katkı sağlanmalıdır. Diyaloglar günlük hayata uygun, konuşma dilinde olmalıdır. Rol oynama aktiviteleri için daha rahat ve eğlenceli bir ortam hazırlanmalıdır. Her ne kadar bu çalışmada okullarda birinci yabancı dil olan İngilizceye odaklanılsa da bu uygulamalar tüm diğer dil eğitimleri için kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Cornett, C. E. (1999). *Whole language, whole learning*. Phil Delte Kappa Educational Foundation.
- Decker, A. (2012). How to teach speaking skill. *Journal of Education and Practice*, 3(2), 25-29.
- Krebt, D. M. (2017). The effectiveness of role play techniques in teaching speaking for EFL college students. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(5), 863-870.
- Kuśnierek, A. (2015). Developing students' speaking skills through role-play. *World Scientific News*, 1, 73-111.
- Liao, G. (2009). Improvement of speaking ability through interrelated skills. *English Language Teaching*, 2(3), 11-14.
- Oradee, T. (2012). Developing speaking skills using three communicative activities (discussion, problem-solving, and role playing). *International Journal of Social Science and Humanity*, 2(6), 533-535.
- Suryani, L. (2015). The effectiveness of role play in teaching speaking. *Eltin Journal*, 3(2), 106-109.
- Tompkins, P. K. (2001). Role playing/simulation. *The Internet TESL Journal*, 4(8).

YABANCI DİL EĞİTİMİNDE AİLE BİREYLERİ-AKRABALIK KELİMELERİNİN ÖĞRENİLMESİNDE DİJİTAL VE TEKNOLOJİK ARAÇLARIN KULLANILMASI

Semra SAKA

Kartal Anadolu Lisesi

semra_saka@hotmail.com

Sınıf Seviyesi	Hazırlık/9
Yaş Grubu	15-17
D-AOBM Seviyesi	A1.1
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar	Çok yavaş ve dikkatli bir şekilde konuşulduğunda ve konuşulurken duraklamalar yapıldığında anlamı kavrayabilir. Günlük durumlarda, genelde karşılaşılabileceği basit mesajları içeren ve ünite konusunda yer alan adları, sözcükleri ve temel tümceleri tanıyabilir. Kendini ve başkalarını ünite konusu kapsamında tanıtabilir ve diğer kişilere kendileri hakkında soru sorabilir ve bu tür soruları yanıtlayabilir.

ÖZET

Dijital yerli olan öğrenciler ile dijital göçmen olan öğretmenlerin buluşma noktalarından birisi olan okullar dijital kültürün yaşanabildiği ve buna paralel olarak dijital teknolojinin eğitimde izlerinin görülebileceği çalışma ortamlarındandır. Günümüzde dijital ve teknolojik araçlar hayatımızın olmazsa olmazı durumuna gelmiştir. Bu çalışmanın amacı, soyağacı ve akrabalar konusu toplum ünitesinde öğretilirken dijital araçlardan ve teknolojiden öğretimde faydalanmanın öğrenenlerin bu araç gereçleri uygun amaçlarla kullanmaları konusunda önemli bir bilinç kazandırmaktır. Çalışmada öğrencilerin yabancı dilde aile bireyleri ve akrabalarla ilgili kelimeleri öğrenip bu kelimelerle cümleler kurmaları amacıyla geleneksel yöntem ve tekniklere ek olarak dijital ve teknolojik araç ve gereçler kullanılmıştır. 2021-2022 eğitim öğretim yılında hazırlık sınıfında ikinci yabancı dili öğrenen öğrencilerin; Scratch, Google Forms, Mentimeter, akıllı tahta gibi araç ve gereçleri yabancı dil öğrenirken başarıyla kullandıkları gözlemlenmiştir. Kazanımların ölçüldüğü teste katılan 61 öğrenciden çoğunun 90-100 arasında puan aldığı ve yaklaşık bir ay sonra yapılan Mentimeter uygulaması ile de öğrenilen kelimelerin belli ölçüde akılda kaldığı gözlemlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Öğrenci, yabancı dil, Almanca, dijital teknoloji.

GİRİŞ

Teknolojideki hızlı değişim internet kullanımının yaygınlaşmasını ve bilgiye erişimin kolaylaşmasını sağlamıştır. Artık, hayatın olağan akışı içerisinde insanlar; eğitim, sağlık ve sosyalleşme gibi konularda bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanmaktadır. Dolayısıyla medya okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı gibi yeni kavramların da hayatımızda olması kaçınılmaz bir hâl almıştır (Talan ve Aktürk, 2021).

Dijital dönüşüm her geçen gün yaygınlaşmaya devam etmekte ve birçok sektörün bu dönüşümü anlayıp anlamlandırmak ve uygulamak maksadı ile hareket ettiği görülmektedir. Kamu yönetimi, sanayi, eğitim, sağlık gibi alanlardaki temel ihtiyaçlara daha etkin ve verimli çözümler sunabilmek üzere gerçekleşen bütüncül dönüşüm, dijital dönüşüm olarak adlandırılmakta ve bu durum da bireylerin ihtiyaçlarında değişikliğe yol açmaktadır. Teknolojide görülen gelişim ve değişim, bilgiye erişim yöntemini ve bilgiye erişim hızını da değiştirerek öğretim sürecini de etkilemektedir (Alakoç, 2003).

Yabancı dil olarak Almanca öğretimine bakıldığında Almanca öğrenirken dijital teknolojilerin tamamının İngilizce öğreniminde kullanıldığı kadar yaygın kullanılmadığı ve öğrenciler tarafından tam olarak bilinmediği görülmektedir. Almanca öğrenimine yönelik kaynakları tanımak ve ders sürecine doğru biçimde entegre edebilmek önem teşkil etmektedir. Kaynakların yerinde ve doğru kullanımı noktasında öğretmenlere çeşitli görevler düşmektedir. Öncelikle öğrencilerin ders sürecinde öğretim teknolojilerinden etkin biçimde yararlanabilmeleri ve ders dışında öğrendiklerini pekiştirmeleri için Almanca dil becerilerinin geliştirilmesinde yararlı olacak uygun dijital uygulamaların öğretmenler tarafından öğrencilere tanıtılması gerekmektedir. Almanca eğitiminde dijital ve teknoloji kullanımıyla ilgili çalışmaların az olduğu görülmektedir (Yalçın, 2020).

Bilgisayarca düşünme, bir problemin formüle edilmesi ve çözüm/çözümlerinin bir bilgisayarın, insan veya makinenin etkili bir şekilde gerçekleştirebileceği şekilde ifade edilmesiyle ilgili düşünce süreçlerini ifade etmektedir (Fagerlund vd., 2020). Çağımızda bilgisayar kullanımı hızla yayılmış; Finlandiya, İngiltere ve Estonya gibi ülkelerde bilgisayarca düşünme ilkökul düzeyinde eğitim müfredatına eklenmiştir. Grafiksel, blok tabanlı programlama dillerinden biri olan Scratch ile programlama özellikle genç nesil için popüler olmakta ve eğitim araştırmaları için potansiyel olarak etkili bir bağlam sağlamaktadır (Fagerlund vd., 2021).

Eğitim alanında kullanılan teknolojik araçlar gittikçe çeşitlenmektedir. Son yıllarda video projektörler, akıllı tahtalar, mobil araçlar, e-kitaplar, indirilebilir müzikler, kesintisiz ulaşılabilen ses ve görüntü ağları ve çevrim içi sosyal ağlar gibi dijital içerikler çoğumuzun hayatında etkilerini gördüğümüz teknolojik gelişmelerdir. Yeni nesil de değişmekte ve bu nedenle gerek onların öğretim ihtiyaçlarına cevap verebilmek ve gerekse öğretim ortamını onların ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde teknolojinin öğretim amaçlı kullanılması kaçınılmaz hâle gelmiştir. Eğitimde dijital dönüşümün gerçekleşme sürecinde, dijital ve teknoloji ile donatılmış öğrenme ortamlarına ve pedagojik açıdan sağlam öğrenme deneyimlerine olan talep artmaya devam edecektir (Kocaman Karoğlu vd., 2020).

Bu çalışmada, bazı öğrencilerin akıllı tahta yardımıyla arkadaşlarına aile bireyleri ve akrabalar konusunun sunumu sonrasında eğitimde tekrar etmenin önemi düşünülerek Scratch programı yardımıyla bir oyun hazırlanmıştır. Oynanan oyun sonrasında Google Forms ile test sorularını cevaplandıran öğrencilerin aile bireyleri ve akrabalık terimlerinin öğrenilmesi ve pekiştirilmesi de amaçlanmıştır. Yaklaşık bir ay sonra Mentimeter uygulaması yardımıyla öğrencilerin akıllarında kalan dört kelimeyi yazmaları sağlanarak öğrenim durumları anlaşılmıştır. Böylece hem dijital araç-gereçlerle eğitim yapılmış hem konunun pekiştirilmesi amacıyla dijital ortamlarda hazırlanmış oyun kullanılmış hem de öğrenilen bilginin akılda kalıp kalmadığı dijital araçlarla belirlenmiştir.

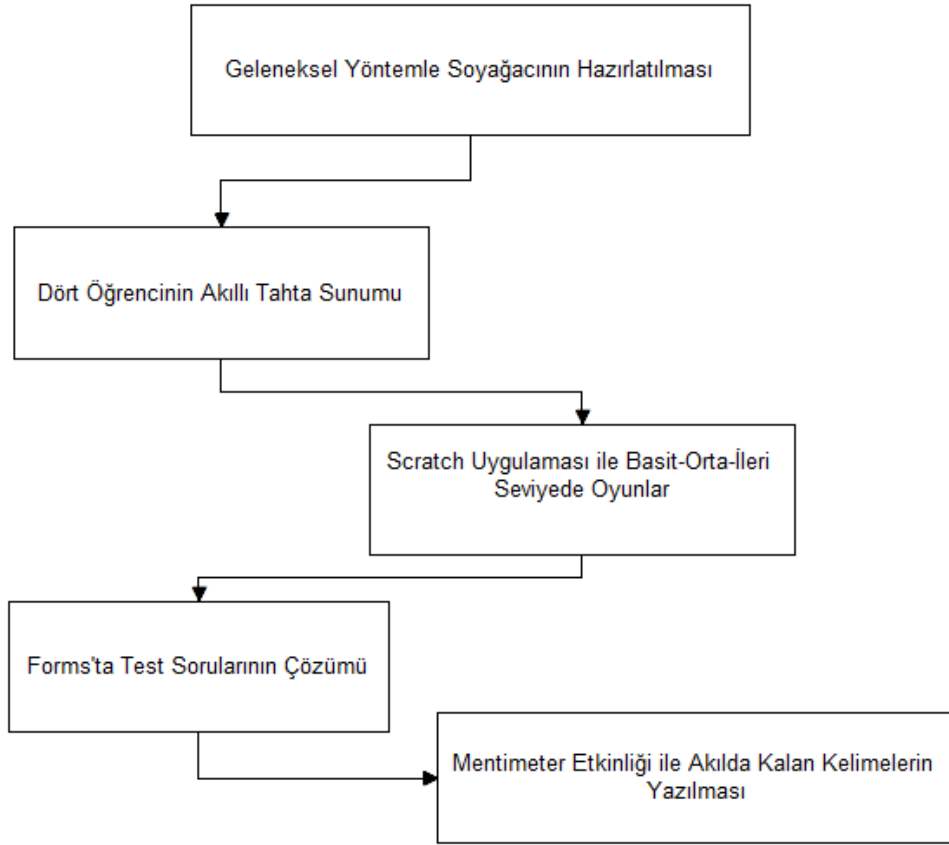
YÖNTEM

2021-2022 eğitim ve öğretim yılında İstanbul Kartal Anadolu Lisesinde ilk defa hazırlık sınıfları açıldığından (9. sınıflar olmadığından) haftada dört ders saati yabancı dil öğrenen öğrenciler bu çalışmanın hedef kitesidir. Hazırlık sınıfında ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrencilere “Toplum” ünitesinin “Ailem” konusu kazanımlarının öğretilmesi bu uygulama ile hedeflenmiştir. Bu çalışmada, Şekil 1’deki akış şemasında görüldüğü gibi beş hafta süren çeşitli etkinlikler yaptırılmıştır. Bu süreçte, hazırlık sınıfında ikinci yabancı dil derslerinde Almanca öğrenen A, B ve C şubelerindeki

88 öğrenciden 4'ü sunum yapmış, diğer öğrencilerden kendi soyağaçlarını geleneksel yöntemlerle hazırlamaları istenmiştir. Ardından Scratch uygulaması ile basit-orta-ileri seviyede oyunlar hazırlanmış ve öğrencilerin oynayarak tekrarla öğrenmesi sağlanmıştır. Almanca öğretiminde ünite kazanımlarının temel alındığı aile ve akraba tanıtımında kullanılan kelimelerin geçtiği test soruları Google Forms'da hazırlanmıştır. Çoktan seçmeli sorular öğrencilerin duyuşsal, görsel ve dilin bilişsel yönlerine hitap edecek şekilde hazırlanmıştır. Yaklaşık dört hafta aradan sonra Mentimeter uygulaması ile kelimelerin akılda kalıcılığı ölçülmüştür.

Şekil 1

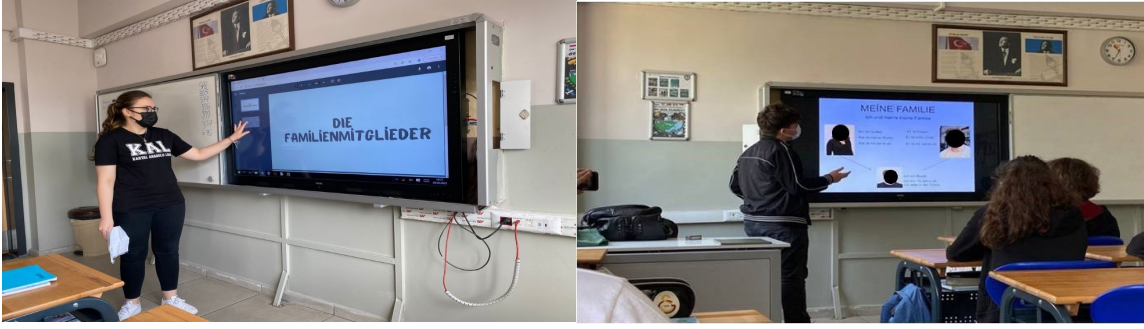
Çalışmanın Akış Şeması



Dört farklı öğrenci Almanca olarak kendi aile ve akrabalarını tanıtmak amacıyla hazırladıkları soyağacını akıllı tahtadan faydalanarak sınıf arkadaşlarına göstermiş, ailelerini ve akrabalarını tanıtan Almanca sunumlar yapmışlardır. Bir öğrencimiz aile ve akrabalar konulu sunumunu kendi hazırlık sınıfındaki arkadaşlarına değil, farklı bir hazırlık sınıftaki öğrencilere sunmuştur (Şekil 2).

Şekil 2

Yapılan Sunumlardan Örnek Görseller



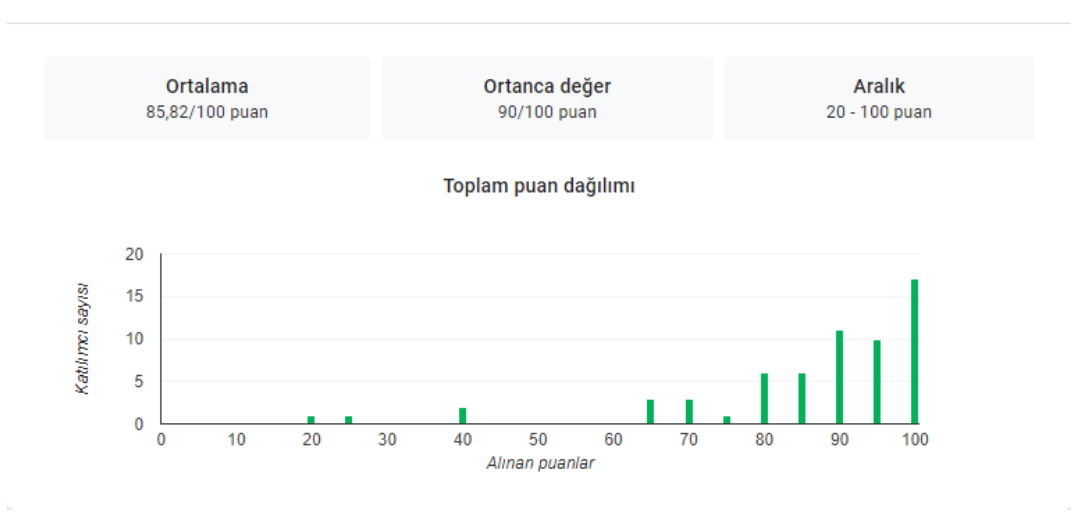
Öğrenmenin daha etkin bir öğrenme olabilmesi için öğrencilerin görsel ve işitsel duyularına hitap eden akıllı tahtadaki soyağacı görselinin anlatımda kullanılması, öğrenmeyi zenginleştirmiştir. Dinleyen öğrencilerin sunum yapan öğrenciyi daha iyi tanımaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Dinleyici konumunda olan öğrencilere soru sormaları için fırsat verilmiştir. Sunum yapan öğrenciye, dinleyen öğrencilerin sorular sorması ve bu soruların cevaplandırılması konuşma becerisini geliştirmeye elverişlidir. Öğrencilerin evet/hayır cevabı gerektiren sorular da sordukları gözlemlenmiştir.

Basit seviyede kodlama bilgisi olan öğrencilerin, Scratch uygulamasından faydalanarak hazırladıkları oyunun diğer öğrencilere oynatılmasını takiben kaç öğrencinin oyunu bitirebildiği gözlemlenmiştir. Scratch oyunu basit, orta ve ileri olmak üzere üç seviyeden oluşacak şekilde öğretmen ve uygulama öğrencileri rehberliğinde yabancı dil öğrenen öğrenci tarafından hazırlanmıştır. Oyundaki bütün kelimelerin belirli tanım edatlarını basit ve orta seviyede öğrenmeleri sağlanmış ve ileri seviyede kelimelerin çoğul hâllerini öğrencilerin yazması istenmiştir. Oyun ilk önce basit seviye ile başlayarak öğrencilerin, aile ve akraba isimlerini ifade eden doğru tanım edatına tıklaması sağlanarak öğrenmesi amaçlanmıştır. Üç defa yanlış tıkladığında öğrencinin basit seviyeyi yeniden tekrarlaması istenmiştir. Basit seviyede, yakın aile bireyleri ile ilgili kelimelerin belirli tanım edatları bulunmalıydı. Almanca öğrenirken her bir ismin belirli bir tanım edatı ile öğrenilmesi oldukça faydalıdır. Tekil isimleri, üç farklı tanım edatından birisi ile birlikte öğrenmek dil bilgisi açısından önemlidir. Scratch uygulamasındaki oyununun orta seviyesinde akrabalık ile ilgili kelimelerin belirli tanım edatını bulmak gerekiyordu. Yine üç hata yapıldığında ikinci seviyenin en başından başlanmıştır. Oyunun ileri seviyesinde aile bireyleri ve akrabalık ile ilgili kelimelerin çoğul hâllerini, öğrencinin yazması sağlanarak öğrenme derecesi ölçülmüştür. Almancada çoğul kelimelerin belirli tanım edatı sadece bir tanedir. Ancak çoğul kelimelerin yazılışı farklı olabilmekte dolayısıyla değişiklik olduğundan kelime farklı ekler alabilmektedir. Ayrıca yazılışı değişmeyen ve sadece belirli çoğul tanım edatı alan kelimeler de vardır.

Ardından Google Forms uygulamasındaki 15 maddeden oluşan A1.1 seviyesindeki test soruları, 61 öğrenci tarafından çözülmüş ve sonuçlar elde edilmiştir (Şekil 3).

Şekil 3

Teste Katılan Öğrenci Puanlarının Dağılımı



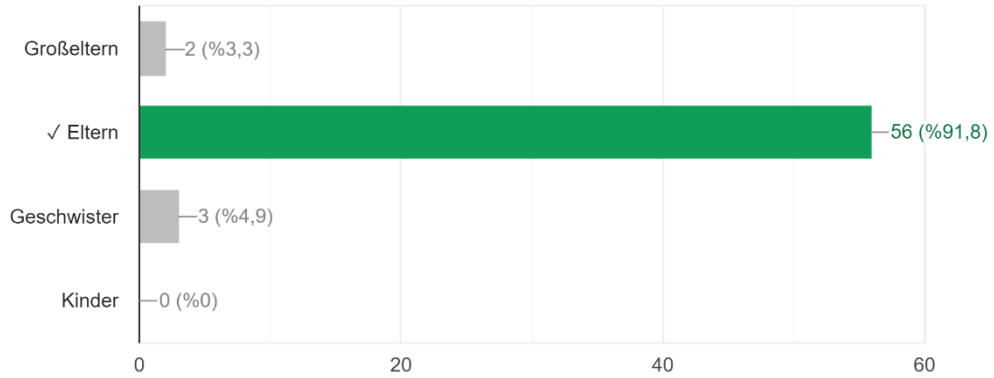
Şekil 3'te 90-100 puan alan öğrenci sayısının en fazla olduğu, 80-85 puan alan öğrenci sayısının da fazla olduğu, 65-75 puan alan öğrenci sayısının çok az olduğu ve 20-40 puan alan çok az öğrenci olduğu görülmektedir.

Şekil 4

Google Forms'da Hazırlanmış 15 Sorudan Oluşan Testten 5 Soruya Verilen Cevapların Dağılımı

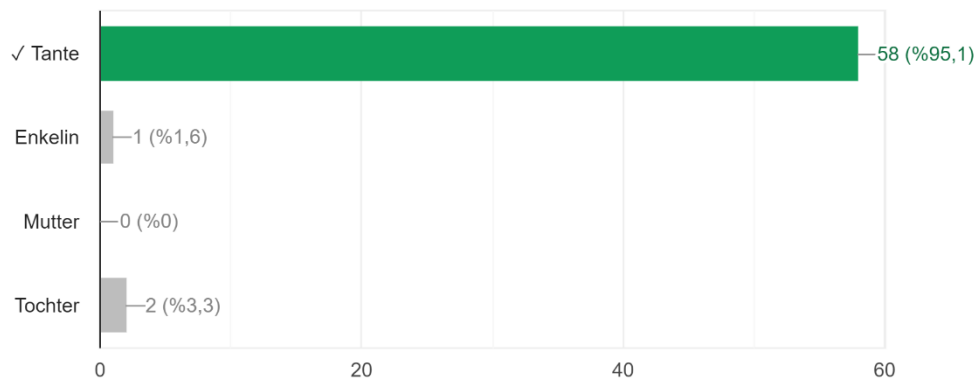
Meine Mutter und Mein Vater sind meine _____.

56 / 61 doğru yanıt



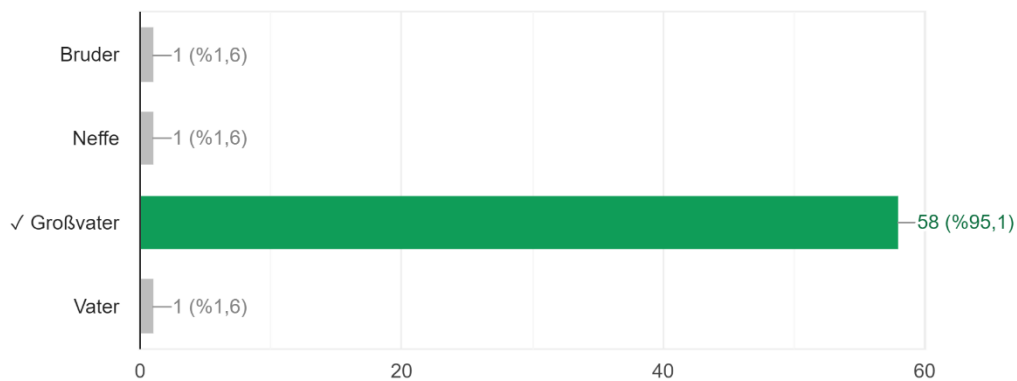
Mein Vater hat eine Schwester. Sie ist meine _____.

58 / 61 doğru yanıt



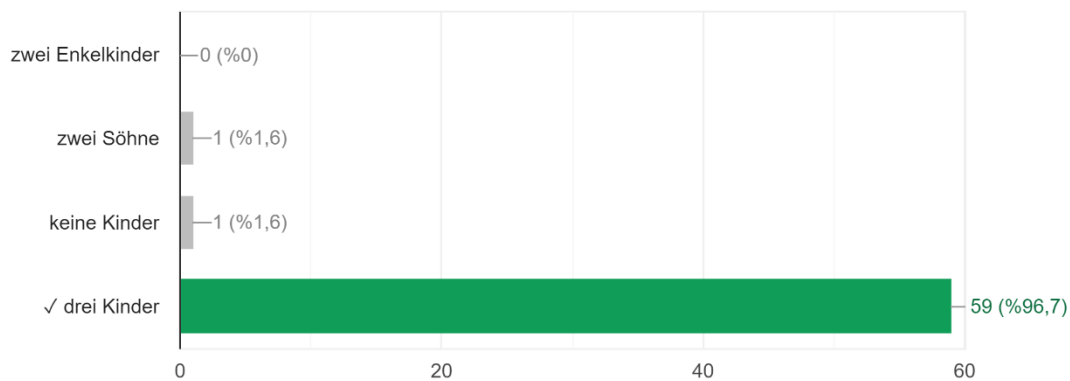
Hans ist Sofias _____.

58 / 61 doğru yanıt



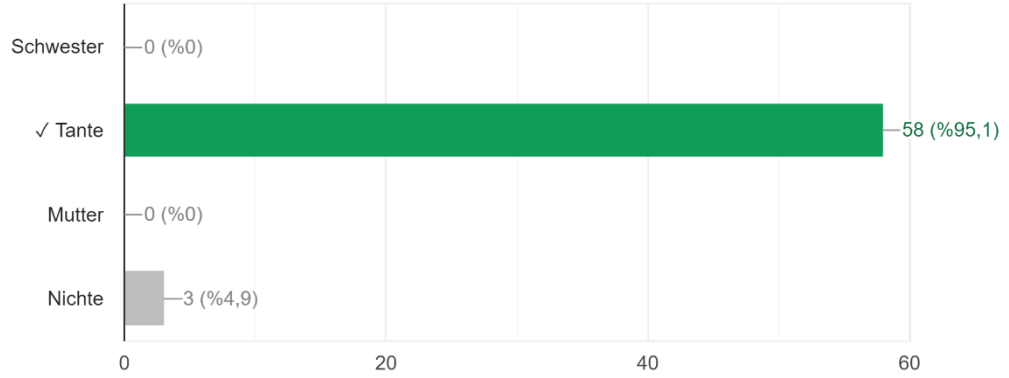
Kai und Nina haben _____.

59 / 61 doğru yanıt



Nina ist Emilys _____.

58 / 61 doğru yanıt



Sorulara katılım sağlayan 61 öğrencinin 15 adet test sorusuna verdiği yanıtlar göz önüne alınmıştır. Aşağıda örnek olarak 10 tane soru ve cevaplarının dağılımı görülmektedir.

Şekil 5

Öğrencilerin En Çok Öğrendiği Kelimeler



Öğrenme derecesinin son hâlini tespit etmek amacıyla yukarıdaki etkinliklerden yaklaşık dört hafta sonrasında “Mentimeter” uygulaması ile hazırlanan “Aile bireyleri ve akrabalarla ilgili hatırlanan dört kelimeyi yazınız!” yönergesi ile dijital etkinlik yapılmıştır. Şekil 5’teki etkinlikte öğrencilerden akıllarında kalan aile ve akrabalık ile ilgili dört kelimeyi yazmaları istenmiştir. Bu sayede ikinci dil olarak Almanca öğrenen öğrencilerde yaptığımız etkinliklerin bilişsel olarak öğrenmenin kalıcılığı (akıllarında kalma durumu) araştırılmıştır.

Tüm bu etkinlikler yapılırken hem öğrenci, öğretmen hem de uygulama öğrencilerinin birbiri ile etkileşimi olduğundan eğitimde önemli olan iletişimin de artmasına sebep olmuştur.

Yabancı dilde her iki kültür de kıyaslanmaktadır. Dilimizdeki “dayı-amca, hala-teyze, ağabey-erkek kardeş, abla-kız kardeş” kelimelerinin yabancı dilde sadece tek bir kelime ile ifade edildiği çıkarımı öğrenciler tarafından yapılabilmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sunum yapan öğrencilerin yabancı dildeki yeni kelimeleri öğrenmesi, önceden öğrenilen (sayılar, meslekler, iyelik zamirleri, hobiler gibi) konuları pekiştirebildiği ve bilgi transferi yapabildiği gözlemlenmiştir. Uygulama ile ikinci yabancı dili Almanca olan hazırlık sınıflarındaki öğrencilerin aynı konuları pekiştirme olanağı olmuştur. Sonuç olarak dijital araçların ve teknolojinin okul hayatımızda yer aldığı ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkisi olduğu görülmüştür. Yabancı dil öğreniminde, öğrencilerin ilgi duyduğu dijital öğelerin kullanılmasının öğrenmede isteğin artmasında ve öğrenmede güdünün sürdürülmesinde etkili olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin orta değerinde oldukça üzerinde bir performans sergilediği Şekil 3'te görülmektedir. Öğrencilerin Almanca kelimelerin baş harfini büyük yazmada eksiklik gösterdiği, en çok akılda kalan kelimelerin yakın aile bireyleri olduğu (anne, baba, erkek kardeş gibi) görülmektedir.

Çalışmada grup etkileşiminin daha etkili olabileceği düşünülmektedir. İleride grup etkinlikleri yardımıyla farklı öğrenme öğeleri de dâhil edilerek sonuçlar ele alınmalıdır. Test sürelerinin daha farklı olmasının öğrenmeye etkileri farklı çalışmalarda araştırılabilir, öğrencilerin Scratch oyununu kaç seferde bitirebildiği üzerinden de çalışmalar yapılabilir. Öğrencilerin, hangi kelimelerin belirli tanım edatını bulmakta en çok zorlandıkları, hangi kelimelerin çoğulunu yazarken zorlandıkları üzerine de çalışmalar yapılarak Almanca eğitiminde kullanılabilecek farklı yöntemler araştırılabilir.

Scratch ile hazırlanan oyunu oynamak isteyen öğrenciler, istedikleri zaman istedikleri yerde istedikleri kadar oynayabilme imkânına sahiptir. Ancak başarı yüzdelerindeki öğrencilerin uygulamayı kaç sefer kullandıkları ölçülmemiştir. Bu nokta çalışılarak farklı değerlendirmeler yapılabilir. Kelime telaffuzuna imkân veren uygulamalar hâline getirilerek daha aktif öğrenme planlamaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Talan, T. & Aktürk, C. (2021). Orta öğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık ve bilgi güvenliği farkındalığı seviyelerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 158-180.
- Fagerlund, J., Häkkinen, P., Vesisenaho, M., & Viiri, J. (2021). Computational thinking in programming with Scratch in primary schools: A systematic review. *Computational Applied English Education*, 29, 12-28.
- Fagerlund, J., Häkkinen, P., Vesisenaho, M., & Viiri, J. (2020). Assessing 4th grade students' computational thinking through scratch programming projects. *Informatics in Education*, 19(4), 611-640.
- Kocaman Karoğlu, A., Bal, K., & Çimşir, E. (2020). Toplum 5.0 sürecinde türkiye'de eğitimde dijital dönüşüm. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 147-158.
- Yalçın, C. (2020). Yabancı dil olarak Almanca öğreniminde web 2.0 araçlarının kullanımı. *International Journal of Language Academy*, 8, 344-357.

“MAKE BELIEFS COMIX” WEB ARACI İLE ÖĞRENCİLERİN YARATICILIK VE YAZMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Sevde TACIR

Umurlu Cavit Başlık Ortaokulu

sevdepeyman@hotmail.com

Sınıf Seviyesi	5
Yaş Grubu	11-14
D-AOBM Seviyesi	A1
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar	E5.6.S1. Students will be able to talk about people's likes and dislikes concerning movies and movie characters. E5.6.S2. Students will be able to use simple utterances to state personal opinions about movies and movie characters. E5.6.S3. Students will be able to state the time of an event.

ÖZET

COVID-19 salgın döneminde yüz yüze eğitimden uzak kalan öğrencilerin İngilizce dil yeterliklerinin özellikle 5. sınıf öğrencileri için beklenen düzeyde olmadığı görülmüştür. Bu nedenle öğrencilerin ünite bazında öğrenmiş oldukları kelime ve yapıları hem eğlenerek hem de pekiştirerek öğrenmeleri yabancı dile karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri açısından önem arz etmektedir. Bu çalışma ile 5. sınıf 6. ünite (Movies) öğrenilmesi gereken kazanımların öğrencilere eğlenceli bir karikatür hazırlama aracı ile kazandırılması ve bu yöntemle öğrencilerin hem yaratıcılık hem de yazma becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Uygulamanın çalışma grubu 5. sınıf seviyesinde öğrenim gören A1 seviyesinde 4'ü erkek, 6'sı kız olmak üzere 10 öğrencidir. Öğrenciler ikili gruplar hâlinde karikatürlerini hazırlamışlardır. Uygulama öncesi ve sonrasında Google Forms aracılığıyla öğrencilere ön test ve son test yapıp Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ünite kazanım testi uygulanmış ayrıca öğrencilerden yazılı ve sözlü olarak görüş alınmıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin ilk kez bir Web 2.0 aracını kullanmayı öğrendikleri belirlenmiştir. Oluşturdukları karikatürlere ait tasarımlar ve diyalogların tamamının öğrenciler tarafından üretilmesi öğrencilerin yaratıcılık ve yazma becerilerine olumlu anlamda katkı sağlamıştır.

Anahtar Kelimeler: Web 2.0 aracı, yaratıcılık, yazma becerisi, ikili grup.

GİRİŞ

COVID-19 salgın döneminde yüz yüze eğitimden uzak kalan öğrencilerin ilköğretim seviyesinde edinmeleri gereken yabancı dil yeterliklerinin beklenen düzeyde olmadığı, bu nedenle 5. sınıf öğrencilerinin derslerde güçlük yaşadığı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin ünite bazında öğrenmiş oldukları kelime ve yapıları hem eğlenerek hem de pekiştirerek öğrenmeleri yabancı dile karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri açısından önemli görülmüştür. Bahsedilen problem durumundan yola çıkılarak bu uygulama ile 5. sınıf 6. ünite (Movies) seviyesinde öğrenilmesi gereken kazanımların öğrencilere eğlenceli bir karikatür hazırlama aracı ile kazandırılması ve bu yöntemle hem yaratıcılık hem de yazma becerilerini geliştirmeleri amaçlanmıştır.

Günümüzde yeni teknolojilerin eğitim alanında yoğun bir şekilde kullanıldığı bilinmekte aynı zamanda öğrencilerin 21. yy. dijital becerilerini edinmeleri ve bunları etkili bir şekilde kullanmaları da beklenmektedir. Ayrıca son yıllarda eğitim ortamlarında kullanımı yaygınlaşmaya başlayan Web 2.0 araçları ikinci nesil web ortamı olmakla bilinmekte (Chiou, 2011) kişilerin eş zamanlı olarak etkileşimde bulunup iş birliği içinde içerik üretmelerine olanak sağlamaktadır (Hulburt, 2008; McLoughlin ve Lee, 2007; O'Reilly, 2007). Aynı zamanda Ushida (2005) Web 2.0 araçlarının eğitimdeki etkisine yönelik yaptığı bir çalışmada bu araçların öğrencilerin kaygı seviyesini artırmakla birlikte aynı zamanda onların motivasyon düzeyini de yükselttiğini ve öğrencilerin derse karşı olan tutumlarının olumlu yönde değişmesine katkı sağladığını belirtmektedir. Bununla birlikte bu çalışma sırasında öne çıkan sonuçlardan diğeri de Web 2.0 araçları kullanan öğrencilerin dil öğrenme sürecinde karşılarına çıkan fırsatları değerlendirmede daha istekli oldukları ve bu araçların dil sınıfında kullanımının ortak bir sınıf kültürü oluşturulmasına katkı sağladığı yönündedir. Öte yandan, Chartland (2012) tarafından yürütülen bir diğer çalışmada Web 2.0 araçlarının öğrenciler arası iletişimi güçlendirdiği çünkü anlamlı dil üretimine olanak sağladığı ve böylece öğrencilerin dil öğrenmeye olan ilgi ve isteğinin arttığı sonucuna varılmıştır. Özetlemek gerekirse bu alanda yürütülen çalışmalar bu araçların kullanımının hem öğrencilerin dil öğrenme sürecine olumlu etkilediği, onlar arasındaki iletişimi kuvvetlendirerek iş birlikli öğrenme ortamının geliştirilmesine imkân sunduğunu göstermektedir.

Tüm bu çalışmalardan elde edilen bulguların ışığında ve bu çalışmanın yukarıda bahsedilen amacı ve önemi doğrultusunda araştırma soruları da şu şekilde belirlenmiştir:

1. Araştırmada kullanılan Web 2.0 aracının öğrencilerin yabancı dile karşı olumlu bir tutum geliştirmesi açısından önemi var mıdır?
2. Kullanılan karikatür hazırlama aracı öğrencilerin yaratıcılık ve yazma becerilerine katkı sağlaması açısından faydalı mıdır?

YÖNTEM

Bu uygulamanın çalışma grubu 5. sınıf seviyesinde öğrenim gören A1 seviyesinde 4'ü erkek, 6'sı kız olmak üzere 10 öğrenciden oluşmaktadır. Yürütülen çalışmada hem nicel hem de nitel veri analizi yöntemi uygulanmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında Google Forms aracılığıyla öğrencilere ön test ve son test yapıp Millî Eğitim Bakanlığı ünite kazanım testi uygulanmış ayrıca öğrencilerden yazılı ve sözlü olarak görüş alınmıştır.

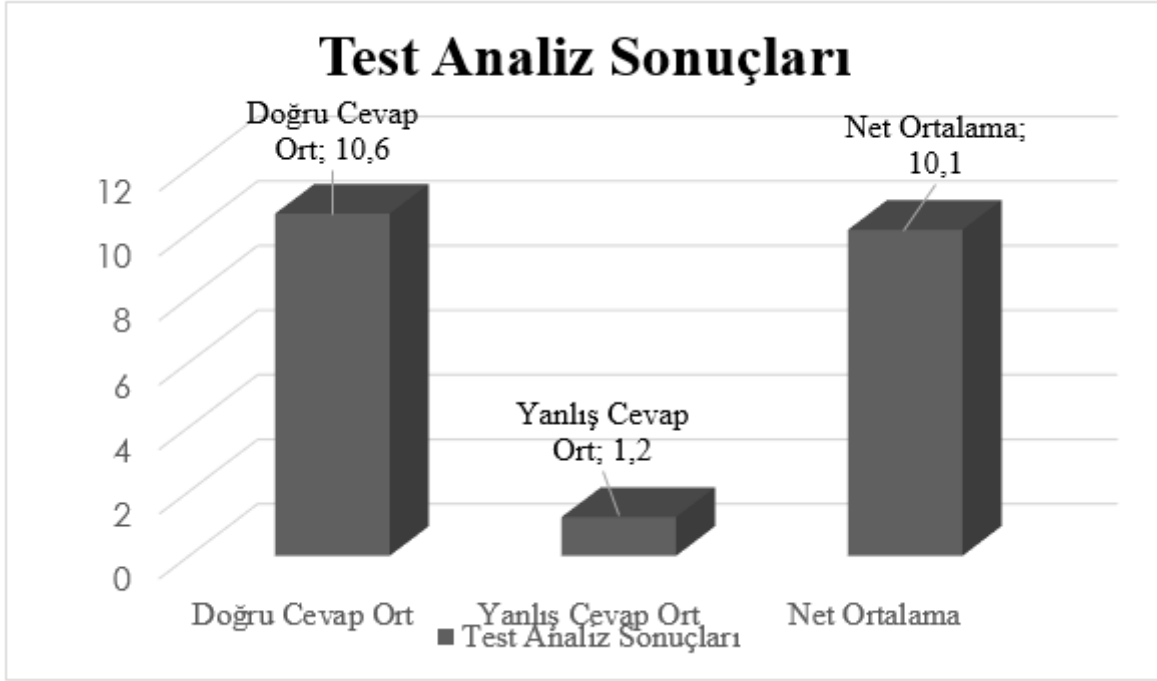
Öğrenciler okulun bilişim teknolojileri (BT) laboratuvarında iki hafta süresince uygun zaman dilimleri göz önüne alınarak (diğer derslere katılımlarını engellemeden) ikiye bölünmüş gruplar hâlinde üniteye yönelik kazanımları kapsayacak şekilde karikatür tarzında diyaloglar oluşturmuşlardır. Öğrenciler tarafından oluşturulan diyaloglar kendileri tarafından seslendirilerek kayıt altına alınmış ve bu yöntemle aynı zamanda telaffuz becerilerinin artması da sağlanmaya çalışılmıştır.

İlk uygulama dersinde kullanılacak olan dijital aracın tanıtımı yapıp gerekli bilgilendirmelerden sonra öğrenciler süreci kendi öğrenmelerini sağlayacak şekilde düzenlemeleri için teşvik edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak her uygulama çalışması öncesi ön hazırlık yaparak gelmeleri sağlanmıştır. Süreç boyunca öğrenciler öğretmenleri tarafından izlenmiş ve gerekli görüldüğü takdirde rehberlik edilerek süreci daha rahat ve etkili geçirebilmeleri için olanak sağlanmıştır. Uygulamaya başlarken öğrencilere dijital becerilerinin ne düzeyde olduğunu ve uygulamadan beklentilerinin neler olduğuna dair bir ön test uygulanmış, uygulama sonrasında da son test uygulanarak uygulama süreciyle ilgili dönüt alınmıştır. Uygulanmış olan ön test ve son test sonuçları analiz edilerek öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası dil ve dijital yeterlikleri belirlenmiştir. Öte yandan süreç esnasında düzenli olarak gözlenen öğrencilerden iki hafta boyunca birlikte çalışılan zaman dilimi sonunda yazılı ve sözlü olarak kısaca sürecin verimliliğine ve öğrenmelerine sunduğu

katkıya dair görüşleri alınmıştır. Ayrıca süreç sonunda ünite kazanımlarını içeren Millî Eğitim Bakanlığı kazanım testlerini de cevaplayan öğrencilerin ünite bazında öğrenmiş oldukları kelime ve kalıp cümleler/ifadelere vermiş oldukları doğru cevap sayıları kazanımların elde edilmesi hususunda çıkarımda bulunulmasını desteklemiştir (Test analiz sonuçları şekil 1’de verilmektedir.).

Şekil 1

Meb Kazanım Testi Analizi



Kullanılan bu yöntemlerin ışığında, uygulayıcı olarak öğrencilerin kendi dil ve teknoloji kullanımı açısından yeterliklerini öz değerlendirme yaparak ifade etmeleri daha sağlıklı sonuçlara ulaşılmasını sağlamıştır. Ayrıca formatif değerlendirmenin önemini göstermesi açısından önemli çıkarımlarda bulunulmasına yardımcı olmuş, öğrencilerden alınan geri bildirim ve elde edilen hem nicel hem de nitel verilerin ışığında uygulamanın güçlü ve zayıf yönleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

5. sınıf seviyesinde yürütülen bu çalışma öğrencilerin ilk kez bir Web 2.0 aracını kullanmayı öğrendiklerini ortaya koymuştur. Aynı zamanda bu uygulama ile hem bilgisayar kullanma becerilerinin hem de dil becerilerinin arttığı gözlemlenmiştir. Oluşturdukları karikatürlere ait tasarımlar (fon seçimi, karakter seçimi, olay kurgusunun oluşturulması vb.) ve diyaloglar tamamen kendilerine ait olduğu için bu çalışmanın yaratıcılık ve yazma becerilerine olumlu anlamda katkı sağladığı fark edilmiştir. Bununla birlikte uygulama öncesinde Web 2.0 aracı ile ilgili bilgi sahibi olmadıklarını ifade eden öğrencilerden uygulama sonrasında alınan dönütler bu aracın diyalog hazırlama sürecinde faydalı olduğunu göstermiştir. Ayrıca dijital yeterliklerini arttırdığı ve grup çalışması yaparken görev paylaşımı hususunda becerilerini olumlu anlamda etkilediği saptanmıştır (Öğrencilerden sürecin başında ve sonunda Google Forms aracılığıyla alınan görüşler bu bölümün sonunda link olarak paylaşılmıştır.). Uygulama sonunda çalışmada yer alan 10 öğrenciden alınan yazılı görüşler dikkate alındığında öğrencilerin böyle bir çalışmada yer almaktan mutluluk duyduğu, ilk kez bir dijital araç kullandıkları ve bu aracı öğrendikleri yabancı dille bütünleştirerek kullanmalarının on-

lar için keyifli ve yararlı olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte bu uygulamanın onların öğrenme sürecine olumlu katkıda bulunduğu, grup çalışması yaparak dijital ortamda diyalog oluşturma onlara özgün ve anlamlı bir öğrenme ortamı sağladığı anlaşılmıştır. Hazırlanan diyalogların seslendirilmesi sürecinde de öğrencilerin yaptıkları telaffuz hataları ile ilgili farkındalık kazandıkları ve bu sürecin söylem becerilerini olumlu olarak etkilediği fark edilmiştir. Diyalogların oluşturulma sürecinde öğrencilerin ünite içerisinde öğrenmiş oldukları kelime ve kalıpları kullanmaları, onların hem dijital hem de yaratıcılık becerilerini geliştirmeyi sağlarken, aynı zamanda hazırlamış oldukları diyaloglar için uygulama üzerinden ses kaydı yapıp yazma ve telaffuz (söylem) yeterliklerini artırdığı da gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin uygulamayı kullanırken eğlendikleri, eğlenirken öğrendikleri bir sürecin geliştiği ve bu aktivite sayesinde ikili olarak uyumlu ve eş güdümlü çalışmanın önemini kavradıkları gözlemlenmiştir.

Uygulama sonrasında bu tarz bir çalışmanın Web 2.0 araçları ile ilgili bilgisi olmayan ya da asgari düzeyde bilgi sahibi olan öğrenciler tarafından kullanılabilir düzeyde olduğu düşünülmektedir. Uygulamanın hem yazma hem de söylem becerisine olumlu katkı sağladığı gözlenmiştir, öğrencilerin tasarlama ve kurgulama becerileri ile ilgili fayda sağladığı görüşü öğrenciler tarafından desteklenmektedir. Bu nedenle bu yeterliklerinin geliştirilmesi konusunda bu aracın kullanımı yararlı olacaktır. Aynı zaman diliminde uygulamanın birçok kişi tarafından kullanımı uygulamayı yavaşlatabilmektedir, bu nedenle küçük gruplar ile çalışılmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir. Aynı kullanıcı adı ve şifre ile giriş yapılarak farklı uygulamaların yapılması, daha öncesinde hazırlanan uygulamaların silinmesine sebep olabilmektedir, bu nedenle eş zamanlı yapılacak olan çalışmalarda grupların farklı kullanıcı adı ve şifre ile giriş yapmalarının daha sağlıklı olacaktır. Yapılan çalışmaların kaydedilmesi gerekmektedir, kaydedilmeyen çalışmalar otomatik olarak silinmektedir. Bu hususun göz önünde bulundurulması faydalı olacaktır.

Öğrenciler tarafından cevaplanan ön test ve son test sonuçlarına aşağıdaki linklerden ulaşılabilir.

Ön test

https://docs.google.com/forms/d/1ygnpO8YnxvbHZYEsW_R7V8Lj7BLcerMoYGep53E-fqc/viewanalytics

Son test

<https://docs.google.com/forms/d/1ug3PO7LvSTxHGVja0e0RxBKt-tlGymV6DZMSfErDrXc/viewanalytics>

KAYNAKÇA

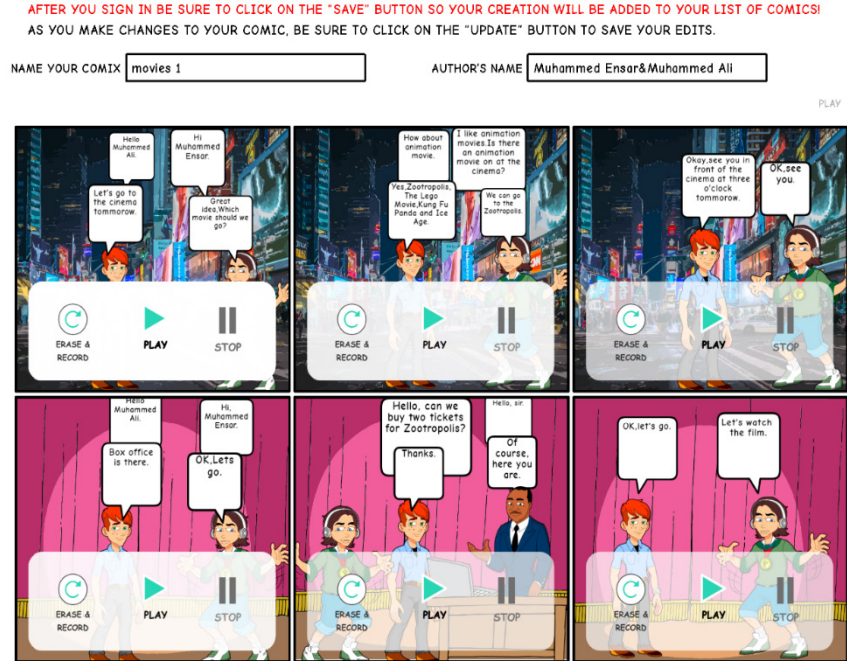
- Balbay, S. & Doğan, C. (2018). Web 2.0 araçlarının üniversite ortamında İngilizce öğretiminde işlevsel olarak kullanılması. İçinde Ö. Balcı & F. Çolak (Ed.), *Her Yönüyle Yabancı Dil Öğrenimi Üzerine Araştırmalar II* (ss. 23-30). Çizgi.
- Chartrand, R. (2012). Social networking for language learners: Creating meaningful output with Web 2.0 tools. *Knowledge Management and E-learning: An International Journal*, 4(1), 97-101.
- Chiou, Y. (2011). *Perceived usefulness, perceive ease of use, computer attitude, and using experience of Web 2.0 applications as predictors of intent to use Web 2.0 by preservice teachers for teaching*. [Unpublished doctoral dissertation]. Ohio University.
- Çelik, T. (2021). Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği ölçeği geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 449-478.

- Hurlburt, S. (2008). Defining tools for a new learning space: Writing and reading class blogs. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 4(2),182-189.
- Mc Loughlin, C. & Lee, M. J. W. (2007). Social software and participatory learning: Pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era. In R. Oliver, D. Tan, A. S. S. Kit, & C. Cheers (Eds.), *Proceedings of the 24th Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education* (pp. 132-134).
- O'Reilly, T. (2007). What is web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. *Communications & Strategies*, 65, 17-37.
- Ushida, E. (2005). The role of students attitudes and motivation in second language learning in online language courses. *CALICO Journal*, 23(1), 49-78.

EK 1

Şekil 2

Öğrenci Grubu Tarafından Hazırlanan Bir Uygulama Örneği (Zimmerman, 2022)



Notlar

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin velilerinden izin dilekçeleri alınmıştır.

eTWINNING PROJELERİNİN ÖĞRENCİLERİN DİL BECERİLERİNE KATKILARI: BEN DE BURADAYIM

Seyhan YILMAZ

Ordu Fatsa Toki Ortaokulu

seyhansenyilmaz06@gmail.com

Sınıf Seviyesi	7
Yaş Grubu	11-14
D-AOBM Seviyesi	A1
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar	E7.5.SI1. Students will be able to ask questions about preferences of other people. E7.5.SI2. Students will be able to talk about past events and personal experiences. E7.6.SI1. Students will be able to talk about arrangements and sequences of actions.

ÖZET

Sağlıklı ve etkili iletişim çocuğun kendine güveninin ve çevresine saygısının gelişimi için en önemli kaynaklardan biridir. Çocuğun iletişim becerileri geliştirmesinde ailenin ve okulun rolü büyüktür. Öğrencilerin kendini birey olarak algılamasına, öz güvenini kazanmasına, hem Türkçe hem de yabancı dilde iletişim becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamak için yurt dışı proje uygulamaları büyük önem taşımaktadır. Bu uygulamanın amacı, yabancı dili kullanarak öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmektir. Uygulama 3 yabancı, 10 Türk okul ortaklı veli ve öğretmenlerin rehberliğinde toplam 87 öğrenciyi içeren bir e-Twinning proje çalışmasıdır. Yaklaşık üç ay süren uygulama sürecinde çeşitli etkinlikler ve ürünlerle öğrencilerin yabancı dili etkili ve yaşamın içinde kullanmalarına olanak sağlanmıştır. Uygulamada proje temelli ve yaparak yaşayarak öğrenme, yaratıcı düşünme, oyun temelli öğrenme ve iletişimsel yaklaşım metotları uygulanmıştır. Yabancı ortaklarla çevrim içi toplantılar düzenlenerek öğrencilerin yabancı dilde konuşmalarına fırsat verilmiştir. Öğrenciler tanışma toplantısında yabancı öğrencilerle İngilizce konuşarak kendilerini tanıtmışlardır. İlgi alanlarından, hobilerinden ve günlük rutinlerinden bahsederek paylaşımlarda bulunmuşlardır. Yapılan etkinliklerde dört dil becerisinin de aktif bir şekilde kullanılmasına fırsat oluşturulmuştur. Uygulama sonunda uygulamaya katılan öğrencilerde katılmayanlara göre İngilizce konuşma istekleri artmış, uygulama sürecinde yabancı ortaklarla yapılan çevrim içi toplantılarda konuşma aktivitelerinde öz güven, iletişim, iş birliği yapma becerileri gelişmiştir.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil eğitimi, iletişim becerileri, öz güven, eTwinning projeleri.

GİRİŞ

Dil bilmek, dili kurallarına ve yapısına uygun olarak öğrenmekten ya da kelime bilgisinden ibaret değildir. Liselere Giriş Sistemi (LGS)'ne hazırlanan öğrenciler ve veliler için dil bilmek dört şık arasından doğru cevabı işaretlemek olarak düşünülmektedir. Ders içi performanslarsa öğrenciler okuma, yazma, anlama becerilerini severek yapabiliyorken dinleme ve konuşma becerilerinde (Türk

öğrencilerin çoğunda) bazı sorunlar yaşanmaktadır. İsteksizlik, çekingenlik ve yanlış yapma korkusu çoğu öğrencide gözlenmektedir (Çelebi, 2020). Yazılı ve çoktan seçmeli sınavlarda yüksek puanlar alarak başarılı olmalarına rağmen, sözlü iletişim ve konuşma becerilerinde başarısız olmaktadır. Türkiye bağlamında incelendiği zaman da İngilizce öğretiminde fark edilir düzeyde zorluklar yaşandığı gözlemlenmektedir ve yapılan çeşitli yatırımlara ve harcanan çabalara rağmen yabancı dil öğretiminde başarılı olunduğunu söylemek mümkün değildir (Demirpolat, 2015). Education First (EF) tarafından yayınlanan İngilizce Yeterlilik Endeksi'ne (English Proficiency Index, EPI) göre Türkiye yabancı dil yeterliliği açısından yapılan sıralamada 100 ülke arasında “düşük seviye yeterlilik” olarak belirlenen 69. sıradadır (E.F., 2020). Bu rapor sonucuna göre Türkiye’de İngilizce öğrenme konusunda çeşitli zorluklar yaşandığı görülmektedir. Bu ön yargıdan ve başarısız olma ihtimali algısından kurtulmak, dili aktif, yaşayarak ve kullanarak öğrenebilmek yani dilin içinde olabilmek için okullarda değişik uygulamalar yapılmaktadır. eTwinning proje uygulamaları da bu uygulamalardan biridir. Bu proje uygulamaları öğrencilerin kendini birey olarak algılamasına, öz güvenini kazanmasına hem Türkçe hem de yabancı dilde iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (eTwinning projeleri Avrupa okul ağı olarak nitelendirilen eTwinning portalında resmi olarak yapılan, internet güvenliğine ve etik kurallara dikkat edilen, veli izin belgesi, Avrupa ortaklı okul projeleridir.). Uygulanan bu çalışma ortak okullar arası iş birliğine dayalı, hazırlanan ürünlerde her öğrencinin çalışması olan, plan ve program çerçevesinde hazırlanmış uluslararası bir uygulamadır. Öğrenciler süreci yaparak yaşayarak yönetmişlerdir. Uygulama disiplinlerarası bir yaklaşımla yürütülmüştür. Yürütülen çalışmalar yabancı dil müfredatının yanı sıra Türkçe, bilişim teknolojileri, görsel sanatlar, teknoloji ve tasarım, rehberlik, din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin müfredatı ile de bağlantılıdır. Öğrenciler uygulamanın pedagojik ve müfredat programı hedeflerini destekleyecek yaş ve becerilerine uygun BT araçlarını kullanmışlardır. Benjamin Franklin’in de dediği gibi “Bana bir şey anlattıysan unuturum. Öğretirsen hatırlarım. Ama beni işe dâhil edersen öğrenirim.” yaklaşımıyla yürütülen uygulama kapsamında öğrenciler yabancı dil öğrenme ve ezber kalıpcılığının dışına çıkarak sürecin içinde yaparak yaşayarak, süreci yöneterek, uygulama ile ilgili planlamalarda kararlar alarak , dil becerilerini aktif kullanarak uygulamanın hedeflerine ulaşmışlardır.

YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmede yaşadıkları zorlukları farklı veri kaynakları aracılığıyla belirlemek ve bu zorluklara yönelik öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerine dayalı çözüm önerilerini sunmaktır. Çalışmada, ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler, öğrenci velileri ve çoğunlukla İngilizce öğretmenleri ile çalışılmıştır.

Çalışma üç yabancı (Romanya, Slovakya, Letonya), 10 Türk okul ortaklı, 13 branş öğretmenin rehberliğinde toplam 87 öğrenciyi ve velilerini içeren bir çalışmadır. Çalışmada sekiz yabancı dil öğretmeni, bir Türkçe öğretmeni, bir psikolojik danışman, bir sosyal bilgiler öğretmeni, bir din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni ve bir meslek dersi öğretmeni bulunmaktadır. Bu öğretmenler uygulamada takım kaptanlığı yaparak gruplarındaki öğrencilere rehberlik etmişlerdir.

Şekil 1

Karışık Ülke Takım Kaptanları ve Üretilen Eserler



Uygulama üç ay sürmüştür. Süreç boyunca sözlü, sözsüz ve kültürlerarası iletişime yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalara örnek olarak aile içi iletişime yönelik broşür hazırlanmış, etkili iletişim yöntemlerini araştırma ve yöntemleri uygulamaya yönelik sunumlar hazırlanmış, etkili iletişim konulu uzman görüşmeleri yapılmış, e-dergi ve e-kitap hazırlanmış, iletişim engellerine yönelik etkinlikler yapılmıştır.

Şekil 2

Hazırlanan İletişim Konulu Broşür



Bu çalışmalara ek olarak öğrenciler tarafından İngilizce anketler ve sloganlar hazırlanmış, İngilizce oyunlar oynanmış, İngilizce yeni yıl tebrik kartları hazırlanarak yabancı ortak okullara gönderilmiş, İngilizce iletişim konulu şiir yazılmıştır. Tüm ürünler hem İngilizce hem Türkçe olarak dört beceriye hitap edecek şekilde hazırlanmıştır. Ortak okullar arası iletişim ve toplantılar İngilizce konuşarak ve yazışarak yapılmıştır. Böylelikle uygulama boyunca yabancılarla konuşma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Zoom toplantılarında iletişim İngilizce olarak yapılmış, anlaşılmayan kısımlarda Türkçe çeviriler yapılmıştır. Uygulamada iletişim, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan Proje Tabanlı Öğrenme metodolojisi kullanılmıştır. Öğrenciler faaliyetleri içinde etkinliklere

katılıp basit kelimeler kullanarak gündelik hayatlarını açıklamıştır. Uygulama dört dil becerisinin tamamını kullanmalarını hedeflemiştir. Yukarıdaki etkinliklerde bahsedildiği üzere okumayı, yazmayı, dinlemeyi ve konuşmayı teşvik etmek amaçlanmış ve uygulama sonunda bu amaçlara ulaşıldığı görülmüştür. Bireysel çalışma, daha küçük ve daha büyük gruplarda çalışma, tartışma, gözlem, gösteri, oyunlar, drama etkinlikleri uygulama içinde keyifle yapılan ortak çalışmalardır. Uygulama boyunca öğrenciler yaparak yaşayarak deneyim sahibi olmuşlardır. Öğrenciler oyunlar hazırlamakta görev almış, afiş ve logolar hazırlayarak oy verme sürecine katılmışlar, drama için senaryolar hazırlayıp ve kendilerini tanıtmak için VOKI avatarları oluşturmuşlardır. Kendi şehirlerini, okullarını tanıtan videolar oluşturup arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Bu etkinlikler ile disiplinlerarası geçiş de sağlanmıştır. Örneğin, öğrenciler kendilerini tanıtmak için VOKI avatarlarını hazırlarken BT dersinin müfredatını da pekiştirmiş, bilgisayar ile ilgili İngilizce terimleri de öğrenmişlerdir. Uygulama başında, uygulama süresince ve bitişinde 87 öğrenci, 87 veli ve 13 öğretmen ön test ve son testlere katılmışlardır. Uygulama öncesinde öğrencilere, velilere ve öğretmen ortaklara ön testler ve anketler uygulanmıştır. Çalışma bitiminde de son testleri uygulayarak bir değerlendirme raporu çıkarılmıştır. Yapılan ön test uygulamasında öğrencilerin hem ana dilde hem de yabancı dilde iletişim becerilerinin oranı %79,2 olarak belirlenmiştir. Uygulama bitiminde yapılan son test çalışmasında ise bu oran %100 olmuştur.

Şekil 3

Veli Ön Değerlendirme Son Değerlendirme Analiz Raporu

- Yapılan veli anketi ön sonucunda %58.2 si çocuğunun ilk eTwinning projesi olduğunu belirtmişti. Yapılan son test ile kıyaslandığında Velilerimiz %100 oranında çocuklarının projeye katılmalarından mutlu olduklarını söylemişlerdir. Ön test ve son test kıyaslamalarına göre %100 oranında çocuklarının kendilerini ifade edebildiğini, çocuklarının proje ile empati becerisinin geliştiğini belirtmiştir. Ayrıca öntest sonuçlarında web2 araçları hakkında çok bilgi sahibi olmayan velilerimiz, son anket sonuçlarına göre bu proje sayesinde çocuklarının Canva, Pixton, Chatterpix, voki, Storyjumper, Wordart, Bitmoji gibi web2 araçlarını kullanmayı öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Anket kıyaslamalarımızdan Velilerimizin %98.5 i Projemizin çocuğu için faydalı olduğunu düşünmektedir. Öntest ve son test anket sonuçları kıyaslandığında veliler açısından da projemiz hedeflerine ulaşmıştır.
- In the preliminary results of the parent survey, 58.2% stated that it was their child's first eTwinning project. Compared to the last test, our parents said that they were 100% happy with their children's participation in the project. According to the pre-test and post-test comparisons, he stated that 100% of his children were able to express themselves, and their children's empathy skills improved with the project. In addition, our parents, who were not very knowledgeable about web2 tools in the pretest results, stated that their children learned to use web2 tools such as Canva, Pixton, Chatterpix, voki, Storyjumper, Wordart, Bitmoji, thanks to the latest survey results. From our survey comparisons, 98.5% of our Parents think that our Project is beneficial for their child. When the pretest and posttest survey results are compared, our project has reached its goals in terms of parents.

Şekil 4

Öğrenci Ön Değerlendirme Son Değerlendirme Raporu

"I am here" eTwinning Projesi Öğrenci Ön Test- Son Test Değerlendirme Analizidir

- Yapılan ön ve son testler kıyaslandığında % 35 oranında öğrencilerimizin ilk eTwinning projeleri olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerimiz hem ön testte hem de son testte bu projeye katılmaktan %100 mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerimiz anketlerinde projemizin okul başarılarını olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir. İlk test sonuçlarında empati becerilerinin ve topluluk önünde kendilerini ifade edebileceklerini hedefleyen öğrencilerimizin %97 si bu hedeflerine ulaşarak iletişim becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. %95 i tekrar bir eTwinning projesine katılmayı planladıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan öntestte Öğrencilerimizin projeden beklentileri, kendilerini geliştirmesini, daha iyi iletişim kurmak, İngilizcesini ilerletmek, eğlenmek, empati becerisini geliştirmek, derslerine katkı sağlayacak, web2 araçlarını öğrenip kullanabilmek, topluluk içinde daha iyi konuşabilmektir. Son test sonuçlarında bu hedeflere ulaşıldığı açıkça görülmektedir.
- When the pre and post tests are compared, it has been understood that this project is 35% of our students' the first eTwinning projects. Our students stated that they were 100% happy to participate in this project both in the pre-test and the post-test. Our students stated in their surveys that our project had a positive effect on their school success. In the first test results, 97% of our students, who aimed that they could express themselves in front of the community and empathy skills, stated that their communication skills improved by reaching these goals. 95% stated that they plan to participate in an eTwinning project again. In the pretest, our students' expectations from the project are to improve themselves, to communicate better, to improve their English, to have fun, to improve their empathy skills, to learn and use web2 tools that will contribute to their lessons, and to speak better in the community. In the posttest results, it is clearly seen that these targets have been achieved.

Ön test ve son test çalışmaları Google Forms uygulaması kullanılarak yapılmıştır son aşamada iki çalışmanın analizi çıkarılmıştır. Bu çalışmada tüm katılımcıların gerek nicel gerek nitel veri toplama sürecinde onayları alınmış ve tüm katılımcılara çalışmayla ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Tüm katılımcılar çalışmanın veri toplama sürecine gönüllü olarak katılmışlardır. Araştırma sonuçlarının sadece bilimsel amaçla kullanılacağı konusunda da bilgilendirilmişlerdir. Öğrencilerin velilerinden uygulama kapsamında veli izin belgeleri alınmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Uygulama öncesinde yapılan anket sonucunda katılımcı öğrencilerin, uygulama öncesinde, İngilizce öğrenmede orta düzeyde zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir. Katılımcı öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde duyuşsal sorunlar, İngilizce kelimelerin okunuşlarıyla yazılışlarının farklı olması, telaffuzu benzer kelimeleri karıştırma, kelime bilgisi eksikliği, dil bilgisi kurallarına uygun cümle kuramama, derslerde ve ders dışında dört temel dil becerisine yönelik yeterince etkinlik yapılmaması gibi konularda sorunlar yaşadıkları ifade edilmiştir. Uygulama sonunda öğrenci, veli ve öğretmenlerden uygulamayı yazılı olarak değerlendirmeleri istenmiştir. 13 öğretmen ve 87 veli tarafından yapılan değerlendirmede projenin öğrencilerin İngilizce ve Türkçe konuşma ve iletişim becerilerinde ilerleme ve öz güven kazandıkları ifade edilmiştir. Tüm bu testler ve anketler Google Forms kullanılarak çevirim içi bir şekilde yapılmıştır.

Uygulama öncesinde %79,2 olarak çıkan iletişim becerisi uygulama sonunda %100'e ulaşmıştır. "İletişim çocuğun en önemli ihtiyacıdır." düşüncesi ile başlatılan uygulama kartopu misali yuvarlanarak öğrencilere, ailelerine ve topluma hizmet etmeyi başarmıştır. Bu uygulama ile etkili iletişim ve empati becerisi kazandırmak, yabancı dil ile iletişimde öz güvenini geliştirmek, öz dilini ve öğrendiği yabancı dili doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak, Web 2.0 araçlarını kullanabilmek amaçlanmıştır. İngilizce dersi açısından hedeflenen dört dil becerisine hitap edebilmek uygulama olarak ulaşılan hedeflerdendir. Öğrenciler uygulama boyunca ortak okul öğrencileriyle İngilizce konuşmuşlar ve böylelikle de geri planda kalan dinleme ve konuşma becerilerini ön plana çıkararak aktif olmuşlardır. Uygulama sayesinde çocuklar ve veliler teknolojik aletlerin sadece eğlence amaçlı kullanılmadığını, eğitim odaklı da kullanıldığını yaparak öğrenmişlerdir. Öğrencilerde birçok olumlu değişiklik olmuştur. Yabancı dil becerilerinin gelişmesine ek olarak, sorunlardan korkmadan çözüm üretme ve etkin iletişim kurma becerisi, teknolojiyi etkin kullanma, araştırma, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri önemli ölçüde gelişmiştir. Öğrenciler üzerinde dijital beceri geliştirme, farklı kültürleri tanıma, sorumluluk alma, gerekli olan iletişim duygusunu geliştirme, tüm çalışmalarda motivasyon duygusunu artırmıştır. Öğrenciler Canva programı ile afiş, logo ve sunum yapmayı, Storyjumper uygulaması ile e-kitap oluşturup seslendirmeyi, Pixton uygulaması ile karikatür ve avatar oluşturmayı, eTwinning portalını kullanmayı, internet güvenliğini öğrenmişlerdir. Ön ve son anket çalışmalarına katılmışlardır. Anketlerle veliler de projenin analizini yapmıştır. Tüm bu çalışmaları yabancı dillerini kullanarak yaptıkları için çekingenlik ve suskunlukları azalmıştır. Olumlu sonuçlarla geri dönütler alınan uygulamada istenilen ve hedeflenen kazanımlara ulaşıldığı görülmüştür. Uygulamanın yaygınlaştırılması için sosyal medya hesapları, okul web siteleri ve EBA portalı kullanılmıştır. Bu sayede uygulama sadece çalışma ortakları ile sınırlı kalmayıp topluma da faydalı bir uygulama hâline gelmiştir. Bu bildiri sayesinde projenin ve iyi örnek olarak seçilen bu uygulamanın daha da yaygınlaşacağı düşünülmektedir. İngilizce öğrenimine yönelik bazı öneriler eklenebilir. Dil öğrenmek sürece yayılmış bir öğrenmedir. Dil öğrenmeyi ve akıcı bir şekilde konuşabilmeyi zamana yaymak gerekmektedir. Bu süreç içinde ana dili İngilizce olan bir arkadaş edinip konuşma pratikleri yapılabilir. İngilizce kelime oyunları oynanabilir, günlük tutulup kitap okunabilir. Yabancı yayınlar, dergiler, günlük haberleri içeren internet siteleri takip edilebilir. Kelime öğretimi için kelimeleri öbekler hâlinde eş dizimli olarak (collocations) ve bağlam içerisinde öğretmek, üst sınıflarda (7 ve 8. sınıflarda) kelimeleri İngilizce eş anlamlarıyla öğretmek, gerçek nesneler (authentic materials) kullanmak, kelimelerin anlamını bağlamdan çıkarım yaptırmak veya vücut diliyle (pantomim, drama yoluyla) buldurmak gibi yöntemlerden yararlanılabilir. (Özer, 2022) Konuşma becerisinin ve telaffuzun gelişebilmesi için yabancı dilde şarkılar, radyo yayınları dinlenebilir ya da haber kanalları takip edilebilir. Sonuç olarak yabancı bir dili öğrenmek için çaba göstermek, emek vermek ve zaman ayırmak gereklidir.

KAYNAKÇA

- Breen, M. P. & Candlin, C. N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1(2), 89-111.
- Çelebi, M. & Yıldız Narinalp, N. (2020). Ortaokullarda İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *International Journal of Society Researches*, 16(27), 4975-5005.
- Demirel, Ö. (2011). *Yabancı dil öğretimi*. Pegem Akademi.
- Demirpolat, B. C. (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimi ile imtihanı, sorunlar ve çözüm önerileri*. Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Kozikoğlu, İ. (2014). Ortaokul 7. Sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 361-375.

- Özer, S. & Akay, C. (2022). Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenme zorlukları: Bir durum çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 711-747.
- Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation, and task orientation. *Learning Environment Research*, 15, 171- 193.
- Wright, A., Betteridge, D., & Buckby, M. (2006). *Games for language learning*. Cambridge University Press.

KÖY OKULLARINDA DİL EĞİTİMİNDE MATERYAL GELİŞTİRME VE DEĞERLENDİRME

Şeyma TURAN

Kars Esenyazı Ortaokulu

seymaturantr@gmail.com

Sınıf Seviyesi	7
Yaş Grubu	13-14
D-AOBM Seviyesi	A2
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar	E7.3.SI1. Students will be able to talk about past events with definite time E7.3.SP1. Students will be able to describe past events and experiences.

ÖZET

Materyal geliştirme hem bir çalışma alanı hem de pratik bir girişimdir. Bir alan olarak dil öğretim materyallerinin tasarımı, uygulanması ve değerlendirilmesinin ilke ve prosedürlerini inceler (Brian Tomlinson). Ayrıca İngilizce dil öğretim materyalleri, İngilizce eğitiminin bel kemiğini oluşturmuştur (Tomlinson&Mashura, 2017). Dil öğrenmeyi kolaylaştırmak için öğretmenler tarafından materyaller kullanılmaktadır. Ancak dil öğreniminde kullanılan materyaller, daha önce pek çok imkâna sahip olan öğrenciler ile bu imkânlarla hiç sahip olmayan öğrenciler üzerinde aynı etkiyi mi yaratıyor? Bu çalışmanın amacı, herhangi bir teknolojik araç gereç ve oyun alanı bulunmayan köy okullarındaki öğrenciler için basit araçlarla birlikte sunulsa bile dil öğreniminde materyal kullanımının ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktır.

Anahtar kelimeler: Köy okulları, materyal geliştirme, dil öğrenimi.

GİRİŞ

Çoğu dil öğretmeninin ders kitaplarını kullandığı ve hiçbir ders kitabının her (hatta herhangi bir) sınıfın ihtiyaçlarını ve isteklerini karşılayamayacağı yaygın olarak kabul edilmektedir (Tomlinson, 2010). Bu, “Her öğretmen bir materyal geliştiricidir.” anlamına gelir (English Language Centre, 1997). Tomlinson’a (1998) göre materyaller, dil öğrenimine yardımcı olan her şey olarak kabul edilir. Herhangi bir dil öğrenme süreci geleneksel olarak basılı materyallere veya basılı olmayan materyallere ihtiyaç duyar. Merkez okullarında aynı yaş grubu, aynı amaca yönelik hazırlanan materyaller, öğrencileri bir noktaya kadar tatmin edebiliyorken köy okullarındaki öğrenciler için kullanılan aynı materyallerin öğrenciler üzerinde farklı bir etkisi olduğu gözlemlenmektedir. Öyle ki köy okulundaki öğrenciler derse daha fazla ilgi duyuyor ve derse aynı oranda katılım gösteriyorlar. Bunun yanı sıra merkez okullarında kullanılan materyaller, öğrencinin günlük hayatında sıklıkla gördüğü, şahit olduğu, bildiği etkinlikler, faaliyetler olduğundan materyaller aynı yaş grubuna uygulansa da köy okullarındaki kadar umulan ilgiyi bulamamaktadır. Bunun yanı sıra köy okullarındaki öğrencilerin en küçük etkinlik, faaliyet, oyun vb. ders içerikleri ile çok kolay bir şekilde motive olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum da bizlere “Aynı yaş grubu, aynı dersin ve konunun amaçlarına yönelik seçilen materyaller

köy okulları ve merkez okullarına göre dikkatçekme, motive edici özellikleri açısından farklılık mı gösteriyor?” sorusunu gündeme getiriyor.

YÖNTEM

Çalışmada 7. sınıf öğrencilerine uygulanan öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımı kullanılmıştır. Uygulama, teknolojik eksiklikleri bulunan bir köy okulunda gerçekleştirilmiştir. İki hafta boyunca farklı etkinlikler ve oyunlar öğrencilere sunulmuştur. Bu etkinliklerden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Tahtaya fiillerin 10 basit hâlini içeren iki farklı karton iliştilir. Balonlar iki öğrenciye verilir. Öğrencilerden tahtada karıştırılan fiillerin ikinci hâllerini içeren kağıtları balonu sektirerek tahtadaki ilgili fiile yapıştırmaları beklenir. Öğrenciden balonu düşürmemesi ve doğru fiili doğru yere yapıştırması beklenir. Bitiren ilk kişi kazanır. Fiillerin geçmiş zaman kipini öğrenmek için oynanan bir oyundur. Bu etkinlik için bir ders saati kullanılmıştır.

Bir kelime testi olarak hedeflenen kelimeleri bilen öğrenciler sanal gözlük deneyimi ile ödüllendirilir. Öğrencilerin kelime dağarcığının geliştirilmesi amaçlanır. Büyük bir karton dört parçaya bölünmüştür. Her bölümde öğrenilmesi hedeflenen kelimelerin resimleri arka arkaya sekiz defa yerleştirilmiştir. Öğrenciler her kelime sütununun başına gelir. Karton üzerine yazılan kelimeler de büyük bir zarın her iki tarafına yapıştırılır. Öğretmen zarları atar ve ön tarafında resim bulunan sütundaki öğrenci bir adım ilerler. Bitiş çizgisine ulaşan ilk kişi oyunu kazanır. Bu etkinlik için bir ders saati kullanılmıştır. Öğrencilerin, İngilizce sayıları daha iyi kavraması açısından tombala oyunu getirilir. Öğrencilere tombala kağıtları dağıtılır. Kutudan çekilen sayılar İngilizce olarak öğrencilere okunur, kâğıdında bu sayıdan olan bu sayının üstünü çizer. Kendi kâğıdındaki sayıların tamamı çıkan ilk öğrenci tombala yaparak oyunu kazanır. Merkez okullardaki öğrencilerin aile ortamında sıklıkla oynanan bu oyunun, köy okullarında adının bile bilinmemesine bağlı olarak daha fazla ilgi ile oynandığı görülmüştür. Merkez okullarındaki öğrenciler bu oyun devam ettirirken köy okullarındaki kadar ilgi görmemiş, dikkat çekiciliği açısından istenilen seviyeye gelinebilmiştir. Köy okullarındaki öğrenciler daha önce bu oyunu hiç duymadıklarını ifade etmiş, oyun ile öğretilen bu kazanımı başarı ile tamamlamışlardır. Bu etkinlik için bir ders saati kullanılmıştır.

Öğrencilere kelime bilgisini kazandırmak için sınıfa Jenga oyunu getirilir. Jenga bir tür denge ve konsantrasyon oyunudur, amaç ise doğru bloğu almaktır. Jenga oyunu eşit parçalara bölünmüş tahta blokların üst üste dizilimi ile oluşturulan kuledir. Tahta blokları teker teker çekip üste dizerek kule yükseltilmektedir. Dil öğretimi için kullanılması açısından bloklara kelimeler yazılır. Herhangi bir blok kuleyi düşürmeden çekilir. Çekilen bloktaki kelime ile öğrencinin cümle kurması beklenir. Buradaki amaç öğrencilerin kelime bilgisini ölçmek ve cümle kurmasını desteklemektir. Bu oyun da köy okullarındaki öğrenciler tarafından bilinmediğinden öğrencilerde büyük merak uyandırmıştır. Bu etkinlik için bir ders saati kullanılmıştır.

Öğretmen renkli birçok balona İngilizce kelimeler yazar. Bu kelimeleri bir sınıfta oluşturduğu alana yerleştirir. Yerleştirilen bu alana daha önceden oluşturulmuş gruplardan birer temsilci olmak üzere iki kişi girer. Öğretmen bir kelime söyler ve öğretmenin söylediği bu kelimenin olduğu balonu ilk bulan kişi bu kelime ile cümle kurar. Balonu ilk bulan ve cümlesini kuran grup bir puan alır. Bu etkinlikteki amaç, öğrencilerin kelime bilgisini geliştirmek, onları kazanıma dair cümle kurması için desteklemektir. Bu etkinlik için bir ders saati kullanılmıştır. Aynı etkinlikler aynı seviyedeki merkez okullarında kullanılmıştır.

Çalışmanın amacı açıklayıcı ve tanımlayıcı amaçlara yönelik olup araştırma stratejisi olarak durum çalışması ve saha çalışması tercih edilmiş, veri toplama tekniği olarak anket kullanılmıştır. İki hafta boyunca bu etkinlikler uygulanmış, sonuçlar derlenmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Köy okulundaki öğrencilere süreci *pratiklik, etkililik, zaman kazandırıcı* ve öğretici yönlerden değerlendiren anket verildi. Öğrencilerden *çok tatmin edici değil, tatmin edici değil, nötr, tatmin edici* veya *çok tatmin edici* seçeneklerinden birini işaretlemeleri istendi. Öğrencilerin %100'ü materyalleri pratik ve “oldukça tatmin edici” bulmaktadır.

Öğrencilerin %42'si materyalleri etkililik açısından “tatmin edici”, %58'i ise “oldukça tatmin edici” bulmaktadır. Öğrencilerin %28'i materyallerin zaman kazandırıcı olmasını “yeterli” ve %72'si “çok tatmin edici” olarak belirtmiştir. “Öğreticilik” maddesi açısından öğrencilerin %100'ü materyalleri “oldukça tatmin edici” bulmaktadır.

Merkez okullardaki öğrencilere süreci *pratiklik, etkililik, zaman kazandırıcı* ve öğretici yönlerden değerlendiren anket verildi. Öğrencilerin %60'ı materyalleri “pratiklik” açısından ve “oldukça tatmin edici”, %35'ı “tatmin edici”, %5'i ise “nötr” bulmaktadır. Öğrencilerin %38'i materyalleri “etkililik” açısından “tatmin edici”, %18'i oldukça tatmin edici, %23'ü nötr, %12'si tatmin edici değil, %9'u “hiç tatmin edici değil” şeklinde değerlendirmiştir. Öğrencilerin %55'i “zaman kazandırıcı” olmasını “oldukça tatmin edici”, %34'ü “tatmin edici”, %8'i nötr, %3'ü “tatmin edici değil” olarak belirtmiştir. “Öğreticilik” açısından öğrencilerin %48'i “oldukça tatmin edici”, %30'u “tatmin edici” %12'si “nötr”, %8'i “tatmin edici değil”, %2'si “hiç tatmin edici değil” bulmaktadır.

En ufak bir farklı materyal bile köy okullarındaki öğrenciler için etkili bir öğretim aracı olarak görüldü. İmkânları olan diğer okullarda günlerce hazırlanan materyaller sosyal hayatlarında her gün benzer oyunlarla iç içe geçtiği için ilgi görmese de bu materyaller köy okulu öğrencileri için en iyi öğrenme yöntemlerine dönüşmüştür. Öğrencilerin kelime hazinelerini ve dil bilgilerini geliştirme isteklerinin daha fazla arttığı gözlemlenmiştir. Günlük hayatlarında bu tür oyunları oynamadıkları için derslerde yapılan etkinliklerin daha dikkat çekici olduğunu belirtmişlerdir.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre materyal seçiminde uygulanacak ölçütlerden aşağıdaki soruların yanı sıra öğretmenlerin, öğrencilerin günlük hayattaki imkânlarını da göz önünde bulundurması gerekmektedir. Günlük hayatında sıklıkla görmüş oldukları bir materyal, sınıf içinde istenilen düzeyde ilgi çekiciliği sağlamayacaktır. Bunun yanı sıra köy okullarında bu etki daha üst düzeyde gözlemlenecektir. Basit bir oyun olan deve cüce oyunu bile öğrencilerin güdülenmesi için yeterli olacaktır. Özellikle sanal gözlükle ödüllendirilen oyunda köy okulu öğrencilerinin en üst düzeyde katılım gösterdiği gözlemlenmiştir. Bu öğrencilerin evde interneti dahi olmadığından bu güdülemenin onlar için en üst seviyeye ulaştığı gözlemlenmiş olup etkinlikler içerisinde öğrenciler tarafından en çok beğenilen etkinlik olarak değerlendirilmiştir. Günlük hayatlarında, evinde televizyon olmayan öğrenciler bu güdülenmeyi en üst seviyede gösterirken merkez okullarındaki öğrenciler benzer düzeyde güdülenmemiştir.

Seçilen materyal öğretim programıyla uyumlu mu?

Materyalin içerdiği mesajlar doğru ve güncel mi?

Materyalde açık ve anlaşılır bir dil kullanılmış mı?

Materyal öğrencinin katılımını sağlayacak özelliklere sahip mi?

Materyal, teknik özellikleri açısından yeterli mi?

Materyalin etkili olduğunu kanıtlayacak veriler var mı?

Materyal ön yargıdan arındırılmış bir yapıda mı?

Bu bağlamda öğretmenler derslerinde uygulayacakları materyalleri seçerken yaş grubunu, çekiciliğini ve o materyalin öğrencinin günlük yaşamındaki olanaklarını göz önünde bulundurmalıdır. İmkânı olmayan öğrenci grubuna uygulanacak materyal ile tüm imkânlara sahip olan öğrenciler için kullanılan materyal yaş grubu, akademik seviye gibi faktörler aynı olsa da materyal aynı etkiyi vermeyecektir.

KAYNAKÇA

- Tomlinson B. (1998) The importance of materials development for language learning. In M. Azarnoosh, M. Zeraatpishe, A. Faravani, & H. R. Kargozari (Eds.), *Issues in material development* (pp. 1-9). Sense Publishers.
- Howard, J., & Major, J. (2004). Guidelines for designing effective english language teaching materials. *TESOLANZ Journal*, 12, 101-109
- Sarı, İ., Ülgü, S., & Ünal, S. (2015). Materials evaluation and development: Syllabus, setting and learner needs. *International Journal of Teaching and Education*, 2(2) 60-65.
- Işık, A. (2018). ELT materials evaluation: A system and criteria. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(7), 797-812.
- Harsono, Y. M. (2007). Developing learning materials for specific purposes. *TEFLIN Journal*, 18(2), 169-179.
- Alkhaldi, A. (2010), Developing a principled framework for materials evaluation: Some considerations. *Advances in Language and Literary Studies*, 1(2), 281-298.

TÜRKÇE VE FRANSIZCA ORTAK ATASÖZÜ MİRASININ FRANSIZCA ÖĞRETİMİNDE KULLANIMI ÜZERİNE NİCEL VE NİTEL BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Zehra ŞAFAK

Kırklareli Atatürk Anadolu Lisesi

777zehra@gmail.com

Sınıf Seviyesi	11
Yaş Grubu	15-16-17
D-AOBM Seviyesi	A1.2
Öğretim Programı ile İlişkilendirilen Kazanımlar	1-Reconnaître des noms, mots et expressions courants. 2-Écrire des textes simples sur soi - même. 3-Décrire un objet/ une personne. 4-Utiliser la négation. Ne...pas. 5-Comprendre des messages simples.

ÖZET

Bu çalışma Kırklareli Atatürk Anadolu Lisesi 11. sınıfta öğrenim gören ve Fransızca dersi alan öğrencileri kapsamaktadır. Öğrenciler iki eşit örneklem grubuna ayrılmış olup toplamda 56 kişi bu çalışmaya katılım sağlamıştır.

Bu çalışmada Fransızca dersinde öğrencilerin kelime öğrenme, sözcük dizimi, cümle kurma ve telaffuz konusunda zorluk çekmeleri sebebiyle ortak atasözlerinden istifade edilerek Fransızca başarısını artırmak hedeflenmiştir. Bununla birlikte bu çalışmada ortak atasözleri kullanılarak işlenen derslerin Fransızca ders başarısı üzerindeki etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada iki farklı örneklem grubuna (kontrol ve araştırma) ön test ve son test uygulanmıştır. Bu testlerden nicel veriler elde edilmiştir. Nitel veriler ise araştırma grubuna sorulan yarı yapılandırılmış mülakat sorularından elde edilmiştir. Bu testlerdeki sonuçlara göre derslerde atasözlerinin kullanımında kazanımların kavranması üzerinde anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür. Öğrenciler mülakat sorularına verdikleri cevaplara göre atasözleri kullanarak işlenen dersi faydalı buldukları tespit edilmiştir. Araştırmayla yabancı dil derslerinde ortak atasözlerinin aktif olarak kullanılması paydaşlara önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Atasözü, kelime dağarcığı, kültürlerarasılık.

GİRİŞ

Günlük hayattaki çeşitli olaylar, halkın yaşantısından kesitler, davranış ve karakter eğitimi, umutlar ve doğal değişimler, eğitim ve öğretim, hayvan ve bitkiler hakkında bilgiler, beslenme alışkanlıkları gibi çeşitli konular atasözlerinin kapsamına girer. Her ne kadar kültürler farklı olsa da milletlerin bazı yaşam pratikleri birbirleriyle kesişir ve bunlar kuşaktan kuşağa aktarılır. Atasözleri bu aktarımın en önemli araçlarıdır. Bu vesileyle Fransızca ve Türkçede kesişen yaşam pratiklerini yansıtan benzer atasözlerinin tespit edilip yabancı dil öğretiminde başarıyla kullanılabileceği düşünülmüştür.

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) atasözü ve deyimlerin A1 ve A2 seviyesinde yabancı dil öğretiminde kullanımına ilişkin herhangi bir ifade bulunmamaktadır. B1 ve B2 seviyesinde ise B1 düzeyinde konuşma becerisi, sözel üretim alanında “Deyimleri ve olayları, düşlerimi ve ihtiraslarımı betimlemek için kalıpları yakın bir yoldan birbirine bağlayabilirim.” ifadesi yer almaktadır. C1 ve C2 düzeylerinde ise C2 düzeyinde konuşma becerisi, sözel etkileşim alanında “Hiçbir çaba sarf etmeden her türlü konuşma ya da tartışmaya katılabilir ve deyimsele ifadelerle konuşma dilini tanıyabilirim.” ifadesi yer almaktadır (Demir Atalay, 2015:193). D-AOBM’de atasözlerinin hangi dil seviyelerinde kullanılacağına dair bilgi mevcuttur fakat bu bilgi sadece atasözlerinin ve deyimlerin anlamsal yönlerini iletişim ortamında kullanımlarını kapsamaktadır. Bu eylem araştırmasında ise Fransızca dersinde öğrencilerin kelime öğrenme, kelime türü, sözcük dizimi, cümle kurma ve telaffuz konusunda sıkıntı çekmeleri sebebiyle ortak atasözlerinden istifade edilerek Fransızca başarısının artırılması amaçlanmıştır. Yani atasözleri dil öğretim aracı olarak kullanılmıştır. Bu çalışmamızda Fransızca ve Türkçe hayvanlarla ilgili ortak anlam benzeşmesi içeren atasözleri tespit edilmiş ve bunlardan istifadeyle müfredata uygun olarak derslerde öğrencilere Fransızca ses bilgisi, kelime bilgisi, sözcük dizimi, yapıbilgisi konuları anlatılmıştır.

Araştırma problemleri:

“Tespit edilen ortak atasözleri ve Millî Eğitim Bakanlığının kaynakları kullanılarak işlenen Fransızca dersindeki öğrenci başarısıyla (araştırma grubu), sadece Millî Eğitim Bakanlığının basılı kaynaklarıyla işlenen Fransızca dersindeki öğrenci başarısı (kontrol grubu) arasındaki değişimde anlamlı bir farklılık var mıdır? (nicel yaklaşım)”

“Öğrencilerin ortak atasözleri kullanılarak işlenen Fransızca dersi hakkında görüşleri nelerdir? (nitel yaklaşım)” şeklindedir.

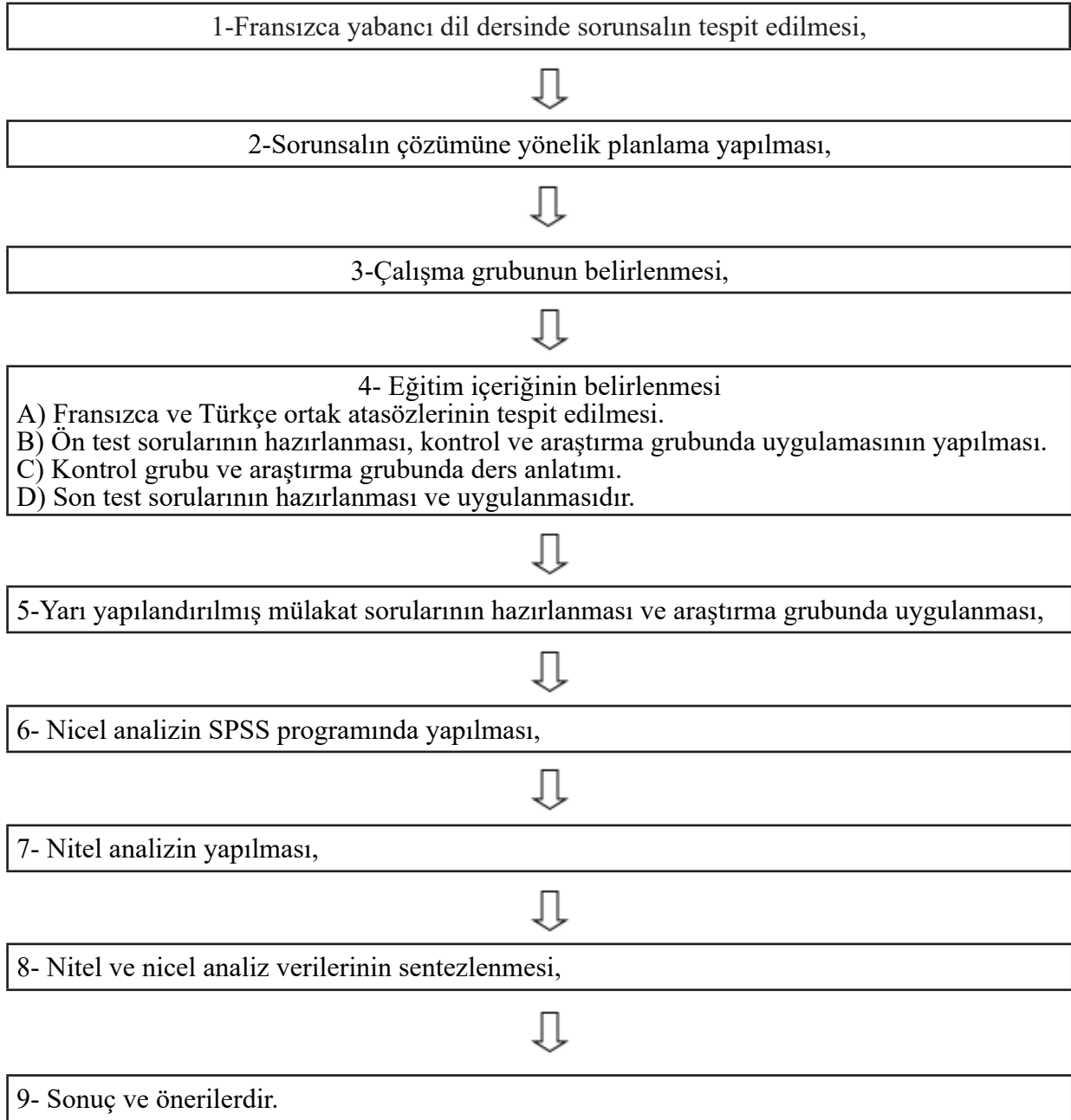
YÖNTEM

John Dewey öğretmenlerin en önemli rollerinden birinin araştırma yoluyla pedagojik sorunları incelemek olduğunu belirtmiştir. Okulun başarı ve başarısızlıklarında öğretmenleri en önemli araştırmacılar olarak görmüştür (Aksoy, 2003). 1934 yılında ise eylem araştırması terimini ilk defa kullanan Kurt Levi bu araştırma çeşidini şu şekilde tanımlamaktadır: “Eylem araştırması ortak kişisel sorunların, kolektif araştırma yaparak, düşünmeye sevk eden, tartışma, karar verme ve eyleme dökme yetilerinin güçlenmesine imkân veren bir süreçtir.” (Derince & Özgen, 2015). Bu tanıma göre eylem araştırması bir araştırma çeşidi olmakla birlikte bir süreçtir. Bu süreçte veri sistematik olarak toplanmaktadır, analiz edilmekte ve çözümler üretilmektedir. Dolayısıyla öğretmen bu çalışmada hem katılımcı ve gözlemci, hem araştırmacı konumdadır. Araştırmada nicel ve nitel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Nicel yöntemle ilişki kurularak genelleme yapılması amaçlanmıştır. Nitel verilerle ise nedensellik araştırılmıştır. Nicel veriler öğrencilere uygulanan ön test ve son testlerden elde edilmiştir. Nitel veri ise yarı yapılandırılmış mülakat sorularının cevaplarından elde edilmiştir.

Araştırmada karma kuramsal veri toplama basamakları kullanılmadığından bu karma yöntemle gerçekleştirilen bir araştırma değildir. Araştırma iki ayrı veri toplama yönteminin (nitel, nicel) aynı çalışmada kullanılmasıyla gerçekleştirilmiş olup araştırmanın modeli şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1

Araştırma Modeli



Araştırma ve kontrol grubu Kırklareli Atatürk Anadolu Lisesinde Fransızca dersi gören öğrencilerden oluşmaktadır. Fransızca dil dersi haftada iki saat şeklinde işlenmektedir. Örneklem evrenindeki kontrol ve araştırma grubu basit yansız örneklem yöntemiyle (kura çekilerek) belirlenmiştir. Nicel araştırma için örneklem evreni aşağıdaki gibidir:

Tablo 1*Araştırma Grubu Kız Erkek Dağılımı*

	Erkek Öğrenci	Kız Öğrenci
A Sınıfı	5	5
B Sınıfı	7	9
Toplam	12	14

Araştırma grubundaki öğrenciler A ve B sınıfının öğrencilerinden oluşmaktadır. Kontrol grubunun öğrencileri C ve D sınıfına devam eden öğrencilerdir. Araştırma grubundaki erkek öğrenci sayısı 12'dir, oranları %46,15'tir. Kız öğrenci sayısı 14'tür, bunların oranı %53,85'dir (Tablo 1).

Tablo 2*Kontrol Grubu Kız Erkek Dağılımı*

	Erkek Öğrenci	Kız Öğrenci
C Sınıfı	5	6
D Sınıfı	4	11
Toplam	9	17

Kontrol grubundaki öğrenciler C ve D sınıfının birleşmesinden meydana gelmiştir. Bunlardan 9'u (%34,7) erkek öğrencilerden, 17'si (%65,3'ü) kız öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin tamamı 11. sınıfta öğrenim görmektedir (Tablo 2).

Nitel verilerin elde edildiği örnek grubu da aynı şekilde basit yansız örneklem yöntemiyle seçilmiş olup örneklemelerle ilgili bilgi aşağıdaki tabloda vardır.

Tablo 3*Mülakat Yapılan Örneklem Grubunda Kız Erkek Dağılımı*

	A Sınıfı	B Sınıfı
Erkek	2	3
Kız	3	2
Toplam	5	5

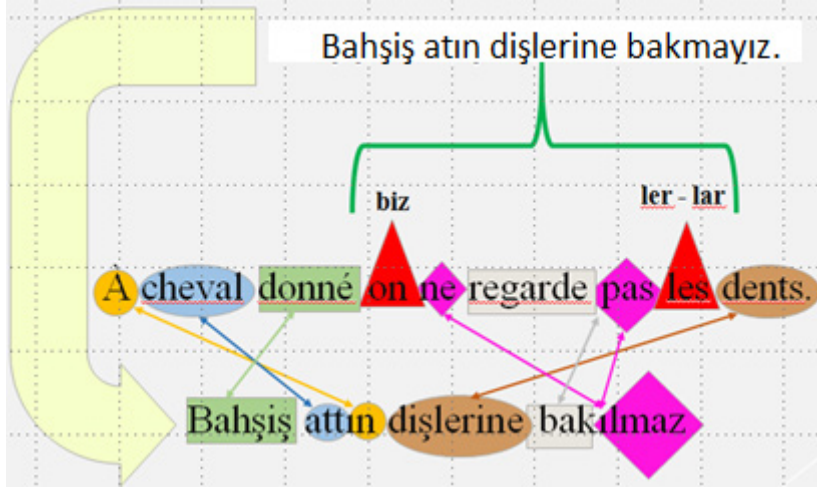
Mülakat yapılan öğrenci sayısı toplamda 10 kişidir. Bu öğrencilerin beşi A sınıfından, beşi ise B sınıfındandır. %50'si kız ve %50'si erkek öğrenciden oluşmaktadır (Tablo 3).

Uygulamaya başlamadan önce müfredat incelenmiş ve atasözlerinin derslerde nerede kullanılabileceği tespit edilmiştir. Derslerde aşağıda örneği olan föylere bağlı kalınarak sırasıyla kelimelerin anlamları, kelimelerin telaffuzları, kelimelerin türleri, cümle dizilişi ve iki dilde karşılaştırılması,

Fransızca atasözlerinin Türkçe karşılığı, en son da Türkçede aynı anlama gelen atasözü yapı ve anlam bakımından Fransızcasıyla karşılaştırılmıştır. Kontrol grubunda ise derslerde sadece Millî Eğitim Bakanlığının ders kitapları kullanılmıştır. Resim 1’de derslerde kullanılan ders föy örneği verilmiştir.

Şekil 1

Araştırma Grubu için Hazırlanmış Atasözü Ders Föyü Örneği



Kontrol grubuna ve araştırma grubuna 25 sorudan oluşan çoktan seçmeli bir ölçek hazırlanmıştır (ön test). Bu ölçekle kontrol ve araştırma grubunun Fransızca bilgileri ölçülmüştür. Ön test ve son test kazanımlara yönelik dağılımlar A1 seviyesindedir. Ön testlere pilotlama yapılmadığında son testlerde ön testlerde çalışmayan şıklar çalışır hâle getirilmiştir.

Şekil 2

Soru Analiz Örneği

aller – Je – train – le – pour – Belgique – prends - en

- A. Je prends le train pour en Belgique aller.
- B. Belgique en je prends le train pour aller.
- C. Je prends le train pour aller en Belgique.
- D. Je prends aller le train pour en Belgique.
- E. Belgique – Je – le – en – pour – prends – train - aller

SORU ID	1018	Madde Güçlüğü (p)	0.64				
		Ayrıntedicilik (d)	-				
DERS	Fransızca Ön Test	Nokta Çift Serili K.K. (r nc)	-0.07				
		Çift Serili K.K. (r ç)	-0.09				
Écouter des nouvelles sur qqn..							
Kişi Sayısı	Doğru Yapılma Oranı (%)	Seçenek Dağılımı (%)					
		A	B	C*	D	E	Diğer
58	63.79	14	0	64	21	0	2
17 (Üst grup)	64.71	24	0	65	12	0	0
15 (Alt grup)	86.67	7	0	87	7	0	0

Örneğin Tablo 4’teki bu soruda B ve E şıkları hiç tercih edilmemiştir dolayısıyla bu şıkların çeldiriciliği sıfırdır. Sorular aynı olmasına rağmen bu şıklar değiştirilmiştir ve buna bağlı olarak da sorular zorlaşmıştır.

Ön testte çalışmayan yanlış şıkların son testte değiştirilmesindeki diğer bir amaç da öğrenciler tarafından son testteki soruların ezberlenerek hatırlanmasının önüne geçmektir.

Hazırlanan cevap anahtarına göre her doğru cevaplanan soru 4 puan olarak değerlendirilmiştir. Bu testlerden bir öğrencinin alabileceği en yüksek puan 100 puandır.

Araştırmada fark puan dizilerinin ilişkisiz örneklemeler için t-testiyle karşılaştırılmıştır. Bu yaklaşımda araştırma ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test ile ön test arasındaki farkı hesaplanıp ilerleme puan dizilerinin karşılaştırılması esasına dayanmaktadır (Can, 2017). Fransızca dersinde atasözü kullanılmayan kontrol grubunun son test ön test fark puanlarının ortalaması, Fransızca dersinde atasözlerinin kullanıldığı kontrol grubunun son test ilk test fark puan ortalamalarından anlamlı derecede fazla çıkması gerekmektedir. Bunun anlamı derslerde atasözü kullanımının ders başarısı üzerine anlamlı bir etkisi vardır.

Aşağıdaki tabloda ön test son test ortalamaları verilmiştir:

Tablo 4

Öğrenci Gruplarının Ön Test Son Test Ortalamaları

Grup	Öğrenci Sayısı	Ön Test Ortalaması	Son Test Ortalaması
Araştırma	28	64,14286	61,71429
Kontrol	28	66,71429	55,85714

Yapılan ön testlere araştırma grubundan toplam 28 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin ön test ortalaması 64,14289 olarak hesaplanmıştır. Araştırma grubunun son test puan ortalaması ise 61,7142 olarak hesaplanmıştır. Bu iki test arasındaki ortalama fark olarak bulunmuştur (Tablo 4).

Kontrol grubuna uygulanan ön test ve son testlerin ortalamaları ön test için 66,71429 olarak, son test için 55,85714 olarak hesaplanmıştır. Bu iki değer arasındaki fark olarak SPSS programında hesaplanmıştır (Tablo 5).

Tablo 5

Öğrenci Grubunun Fark Puanları

Grup	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Araştırma	28	-2,4286	13,83883	2,61529
Kontrol	28	-10,8571	13,10	2,47619

İki öğrenci grubunun da fark puanları eksi değerli olarak hesaplanmıştır. Bunun nedeni soruların zorlaştırılması olabilir (Çalışmayan şıklar tespit edilip düzeltme yoluna gidilmiştir.), Tablo 6'da görüldüğü gibi kontrol grubunda ilk testle son test arasındaki puan farkı araştırma grubundaki ilk test ile son test arasındaki ortalama puanlarından daha yüksektir. Yani araştırma grubunda atasözüyle ders işlenmeyen kontrol grubunda dersi kavrama daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Yukarıdaki tabloda araştırma grubunun fark puanının standart sapması 13,83883, kontrol grubunun standart sapması 13,10277 olarak hesaplanmıştır. Ortalama standart hata ise araştırma grubunda 2,6529 olarak kontrol grubunda ise standart hata 2,47619 olarak bulunmuştur. Aşağıdaki tabloda bu iki ortalama fark arasında istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınavan t-testi tablosu yer almaktadır.

Tablo 6

Araştırma Grubu ve Kontrol Grubu İlişkisz Örneklemeler için T Testi Sonuçları

	F	Sig.	t	dF	Sig. (2-tailed)	Ortalamaların Farkı	Ortalamalar Arası Farkın Std. Hatası	%95 olasılıkla farkın güven aralığı	
								Düşük	Yüksek
Grup varyansları homojen	,171	,681	2,340	54	,023	8,42857	3,6015	1,20787	15,6492
Grup varyansları homojen değil			2,340	53,83	,023	8,42857	3,6015	1,20737	15,6497

Yukarıdaki tabloda öncelikle gruplar arası varyansların homojen olup olmadığı tespit edilmiştir. $p=0,681$ olduğuna göre Levene testinde $p>0,05$ kabul edildiğinde varyanslar eşittir, yani homojendir. Bu durumda yukarıdaki tabloda ilk satır dikkate alınır. t-testinin p değeri SPSS’te 0,023 olarak hesaplanmıştır Her iki grubun ilerleme puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır. O halde derslerde atasözü kullanımının kalıcı öğrenme başarısı üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu söylenebilir.

Nitel veri analizi için öncelikle temalar oluşturulmuştur. Bu temalarla ilgili sorular hazırlanmıştır. Öğrencilere bu sorular sorularak verilen cevapların söylem analizleri yapılmıştır. Birinci tema öğrencilerin atasözleriyle ders işlemeyi faydalı bulup bulmamaları ile ilgilidir. Bu sebeple aşağıdaki soru sorulmuştur:

Tablo 7*Birinci Tema Sorusu ve Cevapları*

SORU 1: Ortak atasözlerini dersin işleyişinde kullanmayı faydalı buluyor musunuz, neden?		
Verilen Cevaplar	Cevap Sayısı	Oranı %
Evet	3	30
İlgimi çekti	3	30
Daha çok ve farklı kelimeler öğrenmek ilgimi çekti.	1	10
Derse daha çok katıldığımı farkettim.	1	10
Yeni kelimeler öğrendim.	1	10
Farklı dilden atasözleri öğrenmeme yardımcı oldu.	1	10
Toplam	10	100

Öğrencilerin verdiği cevaplar yukarıdaki tabloda verilmiştir. Verilen cevaplarda öğrencilerin tamamı atasözleriyle ders işlemenin onlar için faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. “Neden?” sorusuna ise dört farklı cevap verilmiştir. Bunlardan iki tanesi, yani %20’si kelime öğrenmeye faydalı olduğunu söylemişlerdir. Bir tanesi farklı dilde atasözü öğrendiği için faydalı bulmuş, %10’u ise derse daha çok katılım sağlayabildiği için faydalı bulmuştur.

İkinci tema atasözüyle ders işlemenin ilgilerinin çekip çekmediği ile ilgilidir. Bu sebepten aşağıdaki soru araştırma grubundan 10 öğrenciye sorulmuştur:

Tablo 8*İkinci Tema Sorusu ve Cevapları*

SORU 2: Fransızca ve Türkçe (ortak) atasözlerini kullanarak işlediğimiz dersler ilginizi çekti mi?		
Verilen Cevaplar	Cevap Sayısı	Oranı %
Evet, derste sıkılmıyoruz eğlenceli geliyor.	1	10
Evet, haftada 1 saat bu şekilde işlenmeli.	1	10
Evet, dersi anlamamıza oldukça katkı sağlıyor.	1	10
Evet, daha fazla kelime öğreniyoruz.	1	10
Evet, ilgi ve merak uyandırıyor.	1	10
Evet, Fransızca ve Türkçe atasözlerinin bazılarının aynı olduğunu öğreniyoruz.	1	10
Evet, yeni kelimeler öğreniyoruz.	1	10
Evet, farklı bir dildeki atasözlerini de öğrenmemize yardımcı oluyor.	1	10
Evet, derse oldukça katkı sağlıyor.	1	10
Evet	1	10
Toplam	10	100

10 öğrencinin tamamı atasözlerinin kullanarak ders işlemenin ilgilerini çektiğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler sıkılmadıklarını, derste konuyu anlamaya katkı sunduğunu, farklı bir dilde de atasözü öğrenmelerine katkı sunduğunu, ilgi ve merak uyandırdığını daha fazla kelime öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca haftada 1 ders saati bu şekilde ders işlemenin faydalı olacağını belirtmişlerdir. Oranlar yukarıdaki tabloda verilmiştir.

Üçüncü tema atasözlerinin kelime bilgisinin artırılmasına katkı sunup sunmadığı ile ilgilidir. Bu temayla ilgili araştırma grubuna aşağıdaki soru sorulmuştur:

Tablo 9

Üçüncü Tema Sorusu ve Cevapları

SORU 3: Kelimelerin anlamlarını öğrenmede ve kalıcı olarak hafızada kalmasında atasözleriyle ders işlemenin katkısı oldu mu?		
Verilen Cevaplar	Cevap Sayısı	Oranı %
Evet	8	80
Çoğunlukla	1	10
Kalıcı olarak etkili. Diğer ders işlenişinde bu kadar değil.	1	10
Toplam	10	100

Öğrencilerin yukarıdaki cevaplarına göre %100'ü bu şekilde ders işlemenin kelimeleri daha kolay öğrenmelerine etki ettiğini ifade etmişlerdir.

Dördüncü tema cümle bilgisini kavramada atasözlerinin etkili olup olmadığı ile ilgilidir:

Tablo 10

Dördüncü Tema Sorusu ve Cevapları

SORU 4: Atasözlerini işleyerek karşılaştırmalı olarak Fransızca ve Türkçe verdiğim cümle yapısını daha iyi anladığınızı söyleyebilir misin?		
Verilen Cevaplar	Cevap Sayısı	Oranı %
Evet	3	30
Fark etmiyor, daha iyi olabilir.	1	10
Evet, daha akılda kalıcı oluyor.	1	10
Örneklerle işlendiği için daha iyi oluyor.	1	10
Evet, cümle kurmada yardımcı oluyor.	1	10
Bazı kelimelerin mecaz anlamı olduğundan zorlanıyorum.	1	10
Evet daha fazla anlaşılabilirlik katıyor.	1	10
Yöntem farklı, anlatış bundan etkili.	1	10
Toplam	10	100

Öğrenciler %80’ni bu soruya olumlu cevap vermişlerdir. Bir öğrenci %10’u mecazi anlamlar içerdiği için konuyu kavramada zorluk çektiğini belirtmiştir.

Beşinci tema uygulamanın araştırma grubundaki öğrencilere kelimeleri biçimsel olarak tahlil etmelerine faydalı olup olmadığı ile ilgilidir.

Tablo 11

Beşinci Tema Sorusu ve Cevapları

SORU 5: Atasözlerini işlerken kelime türlerinin de verilmesi Fransızcada ilerlemenize katkı sunuyor mu?		
Verilen Cevaplar	Cevap Sayısı	Oranı %
Evet	3	30
Evet, oluyor.	2	20
Evet, daha kolay buluyoruz ve oldukça katkı sağlıyor.	1	10
Fark etmiyor.	1	10
Daha çok örnek çalışma yapılırsa, ancak o zaman faydalı olur.	1	10
Evet, tahmin etmek daha kolay.	1	10
Biraz karışık oluyor.	1	10
Toplam	10	100

Öğrencilerden %80’ni atasözlerini kullanarak işlenen derslerde biçim bilgisinin verilmesini faydalı bulmuşlardır. %20’si karışıklığa sebebiyet verdiğini ifade etmişlerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada araştırma grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden son testte daha başarılı oldukları görülmüştür. Bu nicel sonuçlara göre atasözlerinin kısa ve öz, ezberlenmesi kolay olması, söz dizimi, yapı bilgisi, ses bilgisinin öğretiminde olumlu etkisi olduğu bulgulanmıştır.

Mülakatlardan elde edilen nitel sonuçlara göre ise atasözleriyle işlenen derslerin öğrencilerin derse katılımında olumlu etkisi olduğu görülmüş olup kelime öğrenimine katkı sağlamaktadır. Bu sebepten ortak atasözleri yabancı dil öğrenim aracı olarak kabul edilmeli ve yabancı dil derslerinde atasözlerinden istifade edilmelidir.

Ayrıca Arapça, İngilizce, Rusça, Almanca, Fransızca vs. gibi okullarda okutulan dillerde mutlak surette akademik çalışmalarla tespit edilen ortak atasözleri ders kitaplarında Türkçeleriyle beraber yer almalıdır. Ortak atasözleri Türk sözlü kültürünün aktarımı açısından yabancı dil derslerinde aktif olarak kullanılarak gerek hedef yabancı dilde, gerek ana dilde atasözlerinin öğrencinin ifade gücünü olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel ve uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36, 474-489.

Can, A. (2017). *SPSS ile Nicel Veri Analizi*. Pegem Akademi.

- Demir Atalay, T. (2015). Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde Safahat'tan hareketle atasözü öğretimi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 191-206.
- Derince, Z. M., & Özgen, B. (2015). Eylem araştırması. İçinde F. N. Seggiye & Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel Araştırma* (ss. 146-162). Anı Yayınları.

BİLDİRİ SAHİPLERİ

Ajda MUTLU

Ayşe ERÇETİN

Ayşe ERZİNCANLI

Çağla ORKAN

Derya KIZIL

Dilek YILDIRIM YILMAZ

Dilek ŞAHİN

Ebru ALTUNDİŞ

Emine Esin ÜNLÜ

Feride ACAR

Güldane BÜYÜKÇAM

Gülten AKGÜL

Hatice ASLAN

Havva KARAYÜREK

Hümeysra YÜCE

İlknur SAĞLAM

Kadiriye SELVİ

Latife ÇERİ

Latife YILDIRIM

Mehmet HACİÖMEROĞLU

Meral ŞEVİK

Muhammet AYDIN

İbrahim Yaşar KAZU

Kamil GÜNAY

Murat KUVVETLİ

Naciye Selin TAŞTEKİN

Nida DEMİR

Nurcan Ada ÇETİNKAYA

Nurşen KAYA

Orhan SAVAŞ

Özgü ÖZTÜRK

Selçuk ÖZCAN

Semra SAKA

Sevde TACIR

Seyhan YILMAZ

Şeyma TURAN

Zehra ŞAFAK

NOTLAR

[illegible]

This image shows a full page of white paper with horizontal dotted lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, providing a guide for handwriting practice. There are no margins, text, or other markings on the page.

