

T. C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları Ve Öğretim Bilim Dalı

Yabancı Dil (İngilizce) Öğreniminde Öğrencilerin Performans
Sergileme Süreci: Bir Eylem Araştırması

Emre KOÇAK
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali İÇBAY

Çanakkale
Haziran, 2015

Taahhütname

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “**Yabancı Dil (İngilizce) Öğreniminde Öğrencilerin Performans Sergileme Süreci: Bir Eylem Araştırması**” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

28/05/2015

Emre KOÇAK

İmza




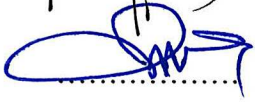

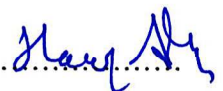
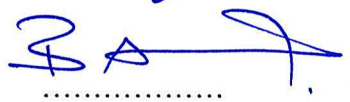
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Emre KOÇAK tarafından hazırlanan çalışma, 03.07.2015 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No:10087697.....

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman	Yrd. Doç. Dr.	Mehmet Ali İÇBAY	
Üye	Doç. Dr.	Çavuş ŞAHİN	
Üye	Yrd. Doç. Dr.	Osman Ferda BEYTEKİN	
Üye	Doç. Dr.	Hasan ARSLAN	
Üye	Yrd. Doç. Dr.	Bertan AKYOL	

Tarih: ..18.09.2015.....

İmza:.....

Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

Önsöz

Yabancı dil öğrenimi, durmaksızın gelişen dünyaya ayak uydurmak adına bir ihtiyaç halini almıştır. Globalleşen şartlar göz önüne alındığında, yabancı dil öğrenimi; iş hayatı, eğitim, sağlık, seyahat, kültür ve kişisel gelişim açılarından bireysel ve toplumsal ihtiyaçların karşılanması noktasında bir gereklilik niteliği kazanmıştır. Bu gerekliliği gidermek amacıyla bilimsel anlamda dilbilim ve yabancı dil eğitimi alanlarında birçok çalışmalar yapılmış ve eğitim sistemleri yabancı dil derslerini eğitim programlarının vazgeçilmez unsuru haline getirmiştir.

Araştırmacı, bir İngilizce öğretmeni olarak meslek hayatı boyunca en etkili dil öğretim yöntemini bulabilmek adına araştırmalar yapmıştır ve bunun sonu gelmeyecek bir serüven olduğunun bilincindedir. Özellikle sınıf içi, salt dil bilgisi ve yapı odaklı yabancı dil eğitim sistemlerini reddetmiş; hedef dilin bir bağlam üzerinde kullanımına dayalı, iletişimsel ve doğal yaklaşımları desteklemiştir. Diğer bir taraftan, duruma göre eski, yeni tüm yabancı dil öğretim yaklaşımların kullanılabilir olduğunun bilincindedir.

Araştırmacının yabancı dil öğrenimi hakkında en çok merak ettiği konulardan biri yabancı dile dair öğrenilen teorik bilgilerin aynı başarı oranında performansa dönüştürülememesinin nedenidir. Bu durumun nedenini araştırmaya ve bulmaya yönelik bu çalışmada araştırmacı yabancı dil öğrenimi/öğretimi hakkında birçok şey öğrenmiştir. Çalışma bulgularının hem araştırmacın mesleki gelişimi adına, hem de dilbilim ve yabancı dil öğretimi alanları adına faydalı olacağı umulmaktadır.

Öncelikle araştırmanın sonuçlanmasında payı olan tüm arkadaşlarıma ve çalışma boyunca desteğini hiç esirgemeyen ve birçok yardımda bulunan danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali İÇBAY'a, ayrıca Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin değerli hocalarına şükranlarımı sunarım.

Hayatım boyunca yanımda olan ve beni her konuda cesaretlendiren canım annem Sultan KOÇAK ve babam Ali KOÇAK'a; aslan kardeşlerim Erdem KOÇAK ve Erhan KOÇAK'a; araştırma sürecindeki anlayış ve desteği için sevgili eşim Yeşim SOYLU KOÇAK'a teşekkür ederim.

Çanakkale, 2015

Emre KOÇAK



Özet

Yabancı Dil (İngilizce) Öğreniminde Öğrencilerin Performans Sergileme Süreci: Bir Eylem Araştırması

Bu araştırmada, yabancı dil (ingilizce) öğreniminde öğrencilerin performans sergileme süreci incelenerek, yabancı dil öğretimi esnasında bu bağlantıların kullanılması yolu ile yabancı dil öğretiminin niteliğini yükselterek öğretimdeki başarıyı artırabilmek amaçlanmıştır. Bunun için, araştırma ‘eylem araştırması’ (action research) biçiminde desenlenmiştir. Eylem araştırmasında, eylemlerin ve öğretimin niteliğini anlamak ve iyileştirmek için gerçek sınıf veya okul durumunu çalışma süreci olarak tanımlanmaktadır.

Araştırma ortamının belirlenmesinde, araştırmacının Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir lisede İngilizce öğretmeni olarak çalışıyor olmasının payı büyüktür. Bu araştırmanın katılımcıları Tekirdağ ili, Şarköy ilçesindeki bir lisedeki 9-A sınıfı öğrencileri, bu sınıftaki öğrencilerin velileri, 9-A sınıfına giren öğretmenler ve 9-A sınıfının İngilizce dersine girmekte olan araştırmacının kendisidir. Araştırmada katılımcı bilgilerinin gizliliği esas alındığından bu araştırma raporunda okulun adı kullanılmamıştır.

Araştırma sorularına cevap bulabilmek için hem nitel hem de nicel veriler kullanılmıştır. Araştırma da kullanılacak olan veri araçları, imkânlar ve ortam şartları hesaba katılarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Bu sebeple, çalışmada video kaydı, görüşme, gözlem, araştırma notları, öğrenci ödevleri ve performansları, öğrenci tanıma fişleri kullanılmıştır. Araştırmanın uygulamasında, video çekimleri 16 Ekim 2014 - 10 Aralık 2014 tarihleri arasında yapılmış, gözlemler ise 2014-2015 akademik yılının ilk dönemi boyunca sürmüştür. Verilerin analizinde ‘içerik analizi’ yaklaşımı benimsenmiştir. Birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiş, anlaşılabilir bir biçimde düzenlenerek yorumlanmıştır.

Yapılan araştırma sonucunda, yabancı dil öğreniminde edinilen teorik bilgilerin performansa dönüşümü sürecine ve bu dönüşüme engel olabilecek etmenler hakkında çok boyutlu sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrencilerin klasik, salt dil bilgisi ve yapı odaklı yabancı dil eğitimi yerine; hedef dilin daha çok bir bağlam üzerinde kullanıldığı, iletişimsel ve ihtiyaçlar doğrultusunda yönlendirilen bir yabancı dil eğitimi ile edindikleri teorik bilgileri performansa daha kolay geçirebildikleri görülmüştür. Elde edilen sonuçlara dayanarak, bahsedilen süreç hakkında öğrenci, öğretmen, okul yönetimi ve öğrenci velisini ilgilendiren önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: yabancı dil öğretimi, yabancı dil öğrenimi, öğrenme ve performans, eylem araştırması.

Abstract

The Process Of Displaying Performance In Foreign Language (English) Learning:

An action research.

In this research, it is aimed to enhance the success of foreign language teaching by use of connections coming in sight via examining the process of displaying performance in foreign language (English) learning period. For this, ‘Action Research’ has been used as a model. In action research, the actual classroom or school environment is defined as study area to find out and improve the quality of acts and instruction.

In the period of determining the study area, it has an important part that researcher has been working as an English teacher in a high school of Ministry of National Education. The participants of this study are students who study in 9-A class of a high school in Şarköy/ Tekirdağ, students’ parents, teachers who have lessons in 9-A class and the researcher’s himself who has English lessons in 9-A class. In this research, since the confidentiality of participants’ information is protected, the name of the school where the study took place is not used.

In order to find the answers of this study’s questions, both qualitative and quantitative data were used. Data collection tools were organized by researcher’s himself by taking account of possibilities and circumstances. That’s why, in this study , video recordings , interviews, observations, research notes , students’ homework and projects and student recognition forms were used . In the process of implementation of the study , video recordings were shot between 16.10.2014 - 10.12.2014, observations were made throughout the first academic term of 2014-2015 academic year. In data analyzing process ‘content analysis’ were used. Similar data were gathered within the frame of defined notions and themes, and then these data were organized and interpreted comprehensibly.

In consequence of this study, multiple results have been made out about the process of putting theory into the action in foreign language learning and hindrances of this process. It can be said that instead of classic, grammar based and form focused foreign language teaching system; a foreign language teaching approach in which target language is used in a context, communicative and guided in accordance with linguistic needs is more efficient in term of putting theoretical foreign language knowledge into practice. Depending on the findings, a number of recommendations are suggested from the point of student, teacher, school management and students' parents.

Keywords: foreign language teaching, foreign language learning, learning and performance, action research.

İÇİNDEKİLER

Tez Onay Sayfası	i
Önsöz	ii
Özet	iv
İçindekiler	viii
Şekiller Listesi	xiii
Tablolar Listesi	xiv
Kısaltmalar Listesi	xv
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
Problem Durumu	2
Araştırmanın Amacı	4
Araştırmanın Önemi	4
Araştırmanın Sınırlılıkları	5
Araştırmanın Varsayımları	6
BÖLÜM II: ALANYAZIN	7
Öğrenme ve Performans Kavramları	7
Öğrenme	7
Öğrenmenin Özellikleri	8
Eğitimde Performans Kavramı	8
Öğrenme ve Performans Farkı	9
Performansa Karşı Öğrenme	10
Çalışmada Kullanılan Psikolojik ve Eğitimsel Kavramlar	11
Algı	11
Hazırbulunuşluk	12
Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler	12
Öğrenen ile İlgili Faktörler	13
Türe özgü hazır oluş	13
Olgunlaşma.....	13
Genel Uyarılmışlık Hali	14
Güdü (Motivasyon)	15
Eski Yaşantılar (Olumlu- Olumsuz Transfer – Aktarım)	16
Dikkat	18
Öğrenme Yöntemiyle İlgili Faktörler	18
Öğrenilen Konunun Yapısı	18

Öğrenmeye Ayrılan Zaman	18
Geri Bildirim	19
Öğrencinin Aktif Katılımı	20
Öğrenme Malzemesi ile İlgili Faktörler	20
Algısal Ayırt Edilebilirlik	20
Anlamsal Çağrım	21
Kavramsal Gruplandırma (Kavram Haritaları-Ağı)	21
Dilin Tanımı ve Dillerin Temel Bileşenleri	22
Dilin Tanımı	22
Dilin Temel Bileşenleri	23
Ses Biliminin (Phonology) Tanımı	23
Biçim Bilgisinin (Morphology) Tanımı	23
Söz Diziminin (Syntax) Tanımı	24
Anlamın (Semantics) Tanımı	24
Kullanım (Pragmatics) Tanımı	24
Yabancı Dil Edinimi Sürecine Dair Kuramlar	24
Saussure (1916), Langue (Dil) – Parole (Söz) Kuramı	24
Langue	26
Parole	27
Chomsky (1965), Üretimci Dönüşümsel Teori (Transformational-Generative Grammar) Dilsel Yeterlilik (Linguistic Competence) ve Dilsel Kullanım (Linguistic Performance)	27
Üretimci Dönüşümsel Teori	28
Dilsel Yeterlilik (Linguistic Competence)	31
Dilsel Kullanım (Linguistic Performance)	33
Dilsel Kullanım (Linguistic Performance) ve Dilsel Yeterlilik (Linguistic Competence) Kavramlarının Ayırımı Neden Önem Taşımaktadır?	33
Dilsel Kullanım (Linguistic Performance) ve Dilsel Yeterlilik (Linguistic Competence) Yabancı Dil Sınıflarında Nasıl Kullanılabilir?	35
Krashen (1981), Doğal Yöntem (Natural Approach)	36
Dil Edinim Cihazı (Language Acquisition Device)	37
Krashenin Monitör Modeli (Krashen's Monitor Model)	38
Edinme Öğrenme Hipotezi (The Acquisition-Learning Hypothesis)	39
Monitör - Denetleme Hipotezi (The Monitor Hypothesis)	39

Denetlemeyi her zaman kullanan öğrenciler	40
Öğrenilmesi Gereken Bilgiyi Öğrenmemiş Ya Da Öğrendiğini Kullanmaktan Hoşlanmayan Öğrenciler	40
Denetlemeyi Doğru Kullanan Öğrenciler	40
Doğal Sıralama Hipotezi (The Natural Order Hypothesis)	41
Girdi Hipotezi (The Input Hypothesis)	41
Etkili Filtre Hipotezi (The Affective Filter Hypothesis)	41
Doğal Yaklaşımın Eğitim Programlarına ve Dil Sınıflarına Uygulanışı	42
Chomsky (1986), I-Language and E-Language (İç Dil ve Dış Dil)	46
Araştırma Modeli Hakkında Bilgi	47
Eylem Araştırması	47
Eylem Araştırmasına Dair Tanımlamalar	48
Eylem Araştırmasının Tarihsel Gelişimi	50
Eylem Araştırmasının Amacı ve Özellikleri	52
Araştırmacının Rolü	55
Eylem Araştırması Türleri	56
Teknik/Bilimsel/İşbirlikçi Eylem Araştırması	56
Uygulama/Karşılıklı İşbirliği/Tartışma Odaklı Eylem Araştırması	57
Özgürleştirici/Geliştirici/Eleştirel Eylem Araştırması	57
Eylem Araştırmasının Aşamaları	58
Eylem Araştırmasının Adımları	60
Eylem Araştırmasında Evren ve Örneklem, İç ve Dış Geçerlik	65
Eylem Araştırmasının Öğretimde Kullanılması	65
BÖLÜM III: YÖNTEM	68
Araştırma Modeli	68
Araştırma Ortamı	68
Araştırma Katılımcıları	75
Araştırma Uygulayıcısı – Öğretmen	77
Öğrenciler	77
Öğrenci Velileri	80
Veri Toplama	82
Veri Toplama Takvimi	83
Veri Toplama Araçları	85

Video Kamera	86
Görüşme	88
Gözlem	89
Araştırma Notları (Kayıt Defteri veya Araştırma Günlüğü)	90
Öğrenci Ödevleri ve Performans Görevleri	91
Öğrenci Tanıma Fişleri	92
Verileri Analiz Etme	92
Nitel Verilerin Analizi	92
İçerik Analizi	94
Verilerin Kodlanması	96
Temaların Bulunması ve Kodların Temalara Göre Düzenlenmesi	98
Bulguların Yorumlanması	99
Raporlaştırma	101
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM	102
Veri Çeviri Yazımı (Trankripsiyon) - 1	102
Veri Çeviri Yazımı (Trankripsiyon) - 2	104
Veri Çeviri Yazımı (Trankripsiyon) - 3	106
Veri Çeviri Yazımı (Trankripsiyon) - 4	18
Veri Çeviri Yazımı (Trankripsiyon) - 5	110
Veri Çeviri Yazımı (Trankripsiyon) - 6	112
Veri Çeviri Yazımı (Trankripsiyon) - 7	114
Veri Çeviri Yazımı (Trankripsiyon) - 8	116
Veri Çeviri Yazımı (Trankripsiyon) - 9	118
Veri Çeviri Yazımı (Trankripsiyon) - 10	120
Veri Çeviri Yazımı (Trankripsiyon) - 11	122
Veri Çeviri Yazımı (Trankripsiyon) - 12	124
Veri Çeviri Yazımı (Trankripsiyon) - 13	126
Veri Çeviri Yazımı (Trankripsiyon) - 14	128
Veri Çeviri Yazımı (Trankripsiyon) - 15	130
Veri Çeviri Yazımı (Trankripsiyon) - 16	132
Veri Çeviri Yazımı (Trankripsiyon) - 17	134
Veri Çeviri Yazımı (Trankripsiyon) - 18	136
Veri Çeviri Yazımı (Trankripsiyon) - 19	138

Veri Çeviri Yazımı (Trankripsiyon) - 20	140
BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	142
Tartışma	142
Sonuç	149
Yabancı Dil Öğrenimi Esnasında Öğrenciler Tarafından Edinilen Teorik Bilgilerin Performansa Dönüştürülmesinde Neler Yaşandığı İle İlgili Sonuçlar	149
Öğrenciler Edindikleri Teorik Bilgileri Uygulamaya Geçirirken Sorun Yaşadıklarında Nelerin Olduğu ve Ne Gibi Davranışlar Sergiledikleri İle İlgili Sonuçlar	153
Öneriler	158
Öğrenciler ile İlgili Öneriler	158
Öğretmen ile İlgili Öneriler	160
Okul İdaresi ile İlgili Öneriler	164
Öğrenci Velileri ile İlgili Öneriler	165
KAYNAKÇA	166
EKLER	177
<i>Ek 1.</i> Milli Eğitim Bakanlığı Onaylı Resmi İzin	177
<i>Ek 2.</i> Veli İzin Belgesi Örneği	178
<i>Ek 3.</i> Araştırma Notu Örneği	178
<i>Ek 4.</i> Öğrenci Tanıma Fişi Örneği	179
<i>Ek 5.</i> Veri Çeviri Yazımları (Transkripsiyonlar)	180

Şekiller Listesi

Şekil 2.1. Birincil ve İkincil Güdüler	16
Şekil 2.2. Öğrenmede Transfer	17
Şekil 2.3. Üretimci Dönüşümsel Teori	30
Şekil 2.4. Dilsel Yeterlilik (Linguistic Competence)	32
Şekil 2.5. Dil Yeterliliği ve Dil Kullanımı Farkı	34
Şekil 2.6. Eylem Araştırması Aşamaları	59
Şekil 2.7. Eylem Araştırması Süreci Döngüsü	60
Şekil 2.8. Eylem Araştırması Adımları	64
Şekil 3.1. Okulu Kuş Bakışı Görüntüleyen Harita	70
Şekil 3.2. 9-A Sınıfı Oturma Düzeni ve Planı	74
Şekil 3.3. Öğrenci Velilerinin Eğitim Durumlarını Gösteren Grafik	82
Şekil 3.4. Kameranın Sınıf İçindeki Konumunu Gösteren Şekil	87
Şekil 3.5. İçerik Analizinde İzlenen Aşamalar	100

Tablolar Listesi

<i>Tablo 3.1.</i> Katılımcı Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik ve Sosyo-Demografik Özellikleri	79
<i>Tablo 3.2.</i> Araştırma Süreci Veri Toplama Takvimi	84
<i>Tablo 3.3.</i> Gözlem Takvimini Gösteren Çizelge	90



Kısaltmalar Listesi

T	: Öğretmen (Teacher)
S	: Öğrenci (Student)
Ss	: Öğrenciler (Students)
Ss sot	: Öğrencilerin Bazıları
Ss aot	: Öğrencilerin Hepsi



BÖLÜM I: GİRİŞ

Tarihe bakıldığında, bilinen en eski çağlardan bilgi çağı olarak adlandırılan günümüze dek yabancı dil öğrenimi ve yabancı dil öğrenimine verilen değerin durmaksızın arttığı oldukça nettir. Birden fazla dil bilmek kişiye birçok avantaj sağlamaktadır.

Dünya hızla değişmekte ve sınırlar ortadan kalmaktadır. Özellikle internetin dünya genelinde yayılması iş ve eğitim hayatının akışını tamamen değiştirmiştir. Bilgi birikimi ve tecrübe artık yeterli görülmemekte, bir yabancı dili iyi şekilde kullanabilmek sıradan gerekliliklerden birisi olarak görülmeye başlanmıştır. Globalleşen ekonomi ve eğitim şartları bireylerin kendi ülkelerinde dahi yabancı dili kullanarak iletişim kurmalarını neredeyse mecburi hale getirmiştir.

Dili, kültürü oluşturan en büyük bileşen olarak ele alırsak; farklı kültürleri tanıma adına yapılabilecek en iyi şeylerden birisi bahsi geçen kültürün dilini öğrenmektir. Kendi dilinde, başka dillerden çevrilmiş eserleri okuyanların çoğu okuduklarının bir çeviri olduğunu hissetmektedir. Bazı mecazi kullanımlar orijinal olarak kullanıldığı dilden başka dillerde anlaşılammaktadır. Özellikle mizah ve kelime oyunları ise yalnızca içinde kullanılan dillerde anlam bulabilmektedir.

Sosyal yaşamda ise birden fazla dil bilmek bir kalifiye niteliği taşımaktadır. Hemen hemen her kültürde birden fazla dil bilen kişilere saygı duyulmaktadır. Ayrıca birden fazla dil bilen kişiler; kültürel, bilimsel ve sosyal yönden tek bir dile ait olan eserlerle yetinmeyip sınırsızca dünyaya açılabilirler.

Günümüze kadar edinilen bilgiler her yıl katlanarak artmaktadır ve “bilmek” en önemli meziyetlerden biri olmuştur. Dünya üzerindeki basılı yayınlarda en çok kullanılan dil, Türkiye’de de öğrenilmek için en çok rağbet gören İngilizcedir (Language Statistics & Facts, 2015). Türkiye de bulunan üniversitelerin birçok bölümünde İngilizce ile eğitim

yapılmaktadır. Eğitimine yüksek lisans ya da doktora ile devam isteyen bir bireyin, ilgilendiği alan hakkında bilgi sahibi olabilmek adına ikinci dil olarak başta İngilizce olmak üzere en az ikinci bir dil bilmesi gerekmektedir. İngilizce öğretim kitapları ile tanınan Jeremy Harmer'a göre (2005) İngilizce anadil olarak en çok konuşulan dil olmasa da dillerin 'lingua franca' sı (ortak dil) olmuştur. Lingua Franca terimi, ana dilleri birbirinden farklı olan konuşmacıların iletişim kurabilmek adına kullandıkları ikinci dil olarak tanımlanabilir.

Yabancı dil öğrenimi hakkında eğitim bakanlarından Michael Gove (Gove, bt) "yabancı dili ve bu dilin kullanıldığı kültürü öğrenmenin; bir çocuğun empati yeteneğini, yaratıcı sempatisini ve kültürel bakış açısını genişletebilmek için yapılabilecek en yararlı şeydir" ifadesini kullanarak yabancı dil öğreniminin önemini dile getirmiştir. Bu ve bunun gibi kazanımlar nedeni ile ülkeler eğitim programlarının dizaynında yabancı dil öğrenimine önemli bir yer vermektedirler.

Yabancı dil bilmek bu denli önemli olunca bilim dünyasında yabancı dil öğrenimi/öğretimi hakkında birçok çalışma yapılmıştır. Etkili ve hızlı bir dil öğrenimi için birçok yaklaşım mevcuttur. Aynı amaca sahip olsalar da teorik alt yapıları birbirlerinden oldukça farklı olabilmektedir. Hangi yaklaşımla olursa olsun, yabancı dil öğrenim sürecinin incelenmesinin, bilimsel anlamda faydalı olduğu düşünülmektedir.

Problem Durumu

Yabancı dil öğretimi adına yıllardır yapılan çalışmalara rağmen, dil öğretiminde karşılaşılan güçlükler günümüzde de güncelliğini korumaktadır. Yabancı dil öğretimi; öğretilen dilin öğrencinin anadilinden farklılıkları, kullanılan yaklaşım, kullanılan materyaller, öğrencilerin bireysel farklılıkları, yabancı dil öğretiminin yapıldığı ortam vb. gibi birçok bileşenin aynı anda etkin olduğu bir durum olması sebebi ile, en iyi ya da en kötü öğretim

yöntemini aramak faydasız olacaktır. Yabancı dil öğretim süreci kendi içinde planlanabildiği kadar da planlanamayan, umulmadık durumları içerebilmektedir.

19. yüzyılın son çeyreği boyunca, günümüzdeki yabancı dil öğretim şeklini değiştiren bir devrim yaşanmıştır. Bu devrim özellikle gramer açıklamaları ve metin çevirileri ile yapılmakta olan yabancı dil öğretim tekniğine karşıdır. Bu aşamada yabancı dil öğretiminin öncülerinden Henry Sweet ve Otto Jespersen konuşma dilinin kullanımına ve yabancı dil öğretim tekniğinin doğallığına vurgu yapmış ve sınıf içinde öğrencilerin anadilleri yerine öğrenmekte oldukları dilin kullanımının önemi üzerine ısrarcı olmuşlardır (Howatt, 2004, Akt. Cook, 2008).

Bütün başarılı öğretimler öğrenmeye dayalıdır. Eğer öğrenci hiçbir şey kazanmıyorsa; eğlenceli, canlı, iyi yapılandırılmış olan bir yabancı dil dersi hiçbir öneme sahip değildir. Öğretimin kanıtı öğrenmede saklıdır. Yabancı dil öğretiminin hayati faktörlerinden biri de öğrencilerin bu öğretimle sınıfa ne getirdiğidir. Öğrencilerin yaşadıkları farklı şekildeki zorluklar aynı zamanda başarılarını da etkilemektedir. Öğrencilerin zihinleri farklı şekillerde çalıştığı için, sınıfta olan bitenle öğrencilerin sergiledikleri aynı ölçüde verimli olmayabilir. Öğrenciler yabancı dil öğrenimine en baştan değil, geçmiş yaşamlarındaki yabancı dil öğrenimlerini ve dil kullanımlarını temel alarak başlarlar (Cook, 2008).

Yabancı dil öğrenimi sürecinde de diğer alanlardaki öğrenmelerde meydana gelen istedik ve istenmedik durumlar bulunmaktadır. Peki, bu bahsedilen durumlar yabancı dil öğrenimi sürecinde nasıl oluşmakta ve dil öğrenimi sürecinde edinilen bilgilerin performansa dönüştürülmesinde nasıl bir rol oynamaktadır? Bu bağlamda yabancı dil öğreniminde öğrencilerin performans sergileme sürecinin incelenmesi, yabancı dil öğretiminin ve öğreniminin doğasını anlamak adına önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı yabancı dil öğrenimi sürecinde ortaya çıkan istedik ve istenmedik durumların oluşumundaki nedenselliği keşfederek, yabancı dil öğretimi esnasında bu bağlantıların kullanılması yolu ile yabancı dil öğretiminin niteliğini yükselterek öğretimdeki başarıyı artırabilmektir.

Bu doğrultuda aşağıda belirtilen alt amaçlara ilişkin bir sonuca ulaşılabacaktır:

1. Yabancı dil öğrenimi esnasında öğrenciler tarafından edinilen teorik bilgilerin performansa dönüştürülmesinde neler yaşanmaktadır?
2. Öğrenciler edindikleri teorik bilgileri uygulamaya geçirirken sorun yaşadıklarında ne gibi davranışlar sergilemektedirler?
3. Yabancı dil öğretiminde, öğrencilerin edindikleri teorik bilgileri performansa dönüştürme konusunda hangi öneriler verilebilir?
4. Yabancı dil öğrenimi esnasında öğrenciler tarafından edinilen bilgilerin performansa dönüştürülmesi hakkında elde edilen bulgularla, yabancı dil öğretimi nasıl daha nitelikli hale gelebilir?

Araştırmanın Önemi

Hem Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı literatüründe hem de Yabancı Diller Eğitimi Bilim Dalı literatüründe yabancı dil öğrenimi hakkında hazırlanmış birçok çalışma hâlihazırda mevcuttur. Ayrıca bu çalışmalar arasında nicel araştırma yöntemi kullanılan çalışmalar sayıca üstün olsalar da nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmalar da bulunmaktadır. Fakat bu bahsedilen çalışmalar arasında araştırmayı tek yönlü ele almayıp yabancı dil öğreniminde süreci değerlendiren çalışma sayısı oldukça azdır.

Diğer bir açıdan bakıldığında ise; çalışmanın, yönteminin nitel araştırma olarak seçildiği bir eylem araştırması olmasından dolayı, araştırmaya bir yanıt ile başlanılmayacağı için araştırmanın bilimsel kazanımlarının yüksek olması beklenilmektedir. Araştırmanın alt amaçlarına bakıldığında ise ortaya çıkması muhtemel bulguların hem yabancı dil öğrenenler hem de yabancı dil öğretmenleri adına önem arz ettiği düşünülmektedir. Bu açıdan, araştırma sonucunda elde edilecek bulguların yabancı dil öğreniminde öğrencilerin performans sergileme sürecine dair ipuçları sunabileceği ve alana katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2014-2015 akademik yılının ilk döneminde, Tekirdağ ilinin, Şarköy ilçesindeki bir lisedeki (Araştırmada katılımcı bilgilerinin gizliliği esas alındığından bu araştırma raporunda okulun adı kullanılmamıştır) 9-A sınıfında bulunan 19 kız, 12 erkek olmak üzere 31 öğrenci ve uygulayıcısının araştırmanın kendisi olduğu katılımcılar ile sınırlıdır. Uygulamadan elde edilen bulguların herhangi bir evrene genellenmesi amaçlanmamıştır.

Araştırmada veri toplama 16 Ekim 2014 ile 03 Kasım 2014 arası olan günlerle sınırlı tutulmuştur. Araştırmanın planlama evresi veri toplama takvimi süresi haricinde bırakılmış ve bu plan veri toplamada sürecinde değişikliğe uğramamıştır. Araştırma için resmi izin alınırken geçen süre de veri toplama takvimine dâhil edilmemiştir.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları video kaydı, görüşme, gözlem, araştırma notları, öğrenci ödevleri ve performansları, öğrenci tanıma fişleri ile sınırlı tutulmuştur.

Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın gerçekleştiği Tekirdağ ilinin, Şarköy ilçesindeki bir lisedeki 9-A sınıfında bulunan 19 kız, 12 erkek öğrencinin; sosyo-ekonomik durumlarının, ders başarı durumlarının, kardeş sayılarının, ailesel değişkenlerinin farklılığı ve çeşitliliği hesaba katıldığında, araştırmanın doğal bir ortamda ve homojen bir atmosferde gerçekleştiği kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin geçmiş yaşantılarında İngilizce dili ile alakalı bir kursa katılmadıkları, ders içi ve ders dışında İngilizce öğrenme amaçlı olarak farklı materyaller kullanmadıkları bilinmektedir. Bu sebeple öğrencilerin İngilizce seviyelerinin birbirlerinden kayda değer şekilde farklı olmadıkları kabul edilmiştir.

Veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme ve öğrenci tanıma fişleri gibi verilerin bizzat katılımcıların alındığı durumlarda, katılımcıların görüşlerini tarafsız şekilde belirttikleri kabul edilmiştir. Ders kayıtlarında ve gözlemlerde öğrencilerin doğal şekilde davrandıkları, öğrencilerin tutum ve davranışlarını etkileyebilecek durumlardan kaçınıldığı varsayılmıştır. Veri toplama araçlarının çeşitliliği ve niteliği göz önünde alındığında araştırmanın güvenilirliğinin ve geçerliğinin sağlandığı varsayılmaktadır.

BÖLÜM II: ALANYAZIN

Bu bölümüm amacı, araştırmanın kuramsal çerçevesini aydınlatabilmek adına çalışmada geçen kavramların artalan bilgilerini açıklayabilmektir. Bu doğrultuda; öğrenme psikolojisi kavramları, öğrenme ve performans farkı, yabancı dil edinimi sürecine dair kavramlar, Saussure (1916) “langue ve parole”, Chomsky (1965) “dil yeterliliği (linguistic competence) ve dil kullanımı (linguistic performance)”, Krashen (1981) “Doğal Yaklaşım”, Chomsky (1986) "I-Language" and "E-Language" hakkında bilgiler verilecektir.

Öğrenme ve Performans Kavramları

Öğrenme

Öğrenme, doğuştan gerilen davranışları, eğilimleri, olgunlaşmayı ve yorgunluk, ilaç vb. etkilerler meydana gelen organizmanın geçici durumlarını kapsamayan, çevredeki etkileşimler yoluyla davranışların oluşması ya da değiştirilmesi sürecidir (Bower ve Hilgard, 1981).

Bireyin kendisi, başkaları ve çevresiyle etkileşimleri sonucundaki yaşantıların bireyde oluşturduğu şeylerdir (Brubaker, 1982, Akt. Senemoğlu, 2012).

Sadece büyüme sürecine atfedilmeyen, insanın eğilimlerinde ve yeterliklerinde belli bir zaman diliminde oluşan bir değişimdir (Gagnê, 1983, Akt. Senemoğlu, 2012).

Öğrenme, pekiştirmenin sonucu olarak davranış ya da potansiyel davranışta oldukça sürekli bir değişim meydana gelmesidir (Kimble, 1961, Akt. Senemoğlu, 2012).

Öğrenme, vücutta hastalık, yorgunluk ya da ilaç etkisiyle meydana gelen geçici değişimlere atfedilmeyecek, yaşantı sonucunda davranışta ya da potansiyel davranışta meydana gelen nispeten kalıcı izli bir değişimdir (Hergenhahn, 1988).

Senemoğlu'na göre (2012) öğrenme, büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişmelere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişmedir.

Öğrenmenin Özellikleri

Öğrenme tanımlarına bakıldığında, ortak bir takım özelliklerin olduğu fark edilmektedir.

Bunlar:

- Davranışta gözlenebilir bir değişiklik olması.
- Davranıştaki değişimin nispeten kalıcı izli olması.
- Davranıştaki değişikliğin yaşantı ürünü olması.
- Davranıştaki değişikliğin hastalık, ilaç ve uyuşturucu madde kullanımı, yorgunluk vb. etmenler sebebi ile meydana gelmemiş olması.
- Davranıştaki değişimin yalnızca büyümeden kaynaklı olmaması.

Eğitimde Performans Kavramı

Performans sözcüğü, belirli bir zaman birimi içerisinde üretilen mal veya hizmet miktarı olarak tanımlanmakta ve alanyazında işlevine göre "etkinlik", "verim", "çıktı" kavramlarıyla, bunun yanı sıra bireyin yeteneği ve motivasyonu arasındaki etkileşimin bir sonucu şeklinde ifade edilmektedir (Torrington ve Hall, 1995. s.316 ; Kalkandelen, 1997, s.154).

Performansın tanımlanmasında şu şekilde görüşler de mevcuttur.

- Performans “edim” (TDK, 2006) “başarım, verim gücü” olarak tanımlanmaktadır.

- Performans: iş başarımı, bireyin bir göreve ilişkin neleri yapabildiğinin nicel ve nitel anlatımıdır.
- Bir işin gerçekleştirilmesine yönelik tüm çabalardır.
- İstenilen işin tamamlanmasıdır. Çaba ise, istenilen işin tamamlanmasında harcanan emeği, etkinlikleri gösterir.
- Bireyin bir işi yaparken gösterdiği çabadır.
- Görevi yerine getirme adına yapılan her şeydir.
- Bir öğrenme görevine yönelik tüm çabalar ve ortaya konulan üründür.

Performans, bir kişinin tüm yaptıkları onun performansını (edim) oluşturur. Performans kötü ya da iyi bir davranış düzeyini ifade etmektedir. İnsanın performansı iki ana kökene dayanır: kalıtım ve çevre. Başka bir deyişle insan davranışlarını bir kısmı öğrenilmiş, bir kısmı doğuştan getirilmiştir. Performans organizmanın bizzat yaptığı şeyler olup, öğrenme, güdü ve yorgunluk gibi çeşitli bileşenlerden oluşmaktadır. Öğrenilmiş veya öğrenilmemiş birçok etken performansı etkilemektedir.

Öğrenme ve Performans Farkı

Öğrenme davranışta ya da potansiyel davranışta değişme olarak ele alındığında öğrenme ve performans kavramları arasındaki önemli farkları da belirlemek gerekmektedir. Örneğin öğrenilen şey hemen kullanılmayabilir. Garsonluk yapacak öğrenci, bir film izleyerek öğretmenini dinleyerek nasıl servis yapılması gerektiğini öğrenebilir. Ancak bir restoranda garsonluk yapıncaya kadar öğrendiklerini davranışa dönüştüremeyebilir. Ya da bir öğrenci bir kavramın tanımını öğrenmiştir; kendisine sözel ya da yazılı şekilde soruluncaya

kadar davranış olarak göstermeyebilir. Ayrıca, bireyin öğrendiği şeyleri davranış olarak göstermesini hastalık, kaygı, endişe vb. faktörler de engelleyebilir.

Örneğin, öğrenci sınavdaki soruları tam bilmesine rağmen, aşırı kaygısı ya da hastalığı nedeniyle öğrendiklerini ortaya koymayabilir. Bu durumda potansiyel davranış, öğrenmeden farklı bir şekilde sonuçlanabilir. Yani öğrenme nitelikli bir şekilde oluşsa bile; açlık, yorgunluk, kaygı, hastalık vb. nedenlerle gözlenebilir davranış olarak gösterilemez. Sonuç olarak **öğrenme**, potansiyel olarak davranıştaki değişmeye; **performans** ise bu potansiyelin davranışa dönüştürülmesine işaret eder (Senemoğlu, 2012).

Öğrenme ve performans arasındaki farklar şu şekilde sıralanabilir;

- Öğrenme performansı oluşturan unsurlardan sadece biridir.
- Öğrenme soyut ve doğrudan ölçülemez bir süreçken, performans somut ve doğrudan ölçülebilir.
- Öğrenme devamlılığı olan bir süreçken, performans ihtiyaç duyulduğunda üretilebilir.
- Öğrenme her bireyde aynı oranda performans ortaya çıkaramayabilir, bu öğrenmedeki bireysel farklılıkların sonucudur.
- Öğrenme organizmanın ne yapabileceğini, performans organizmanın ne yaptığını ifade eder.

Performansa Karşı Öğrenme

Tolman öğrenme ve performans arasındaki kesin ayrımı yapan öncü psikologlardan biridir. Tolman'ın (1886-1959 İşaret-Gestalt Kuramı) sisteminde beklentiler, organizmanın öğrendiği küçük bilgi birikimleridir ve organizma çevreden çok şey öğrenir. Ancak tüm bu öğrendiklerini etkinlik olarak göstermez. Öğrenilen bu bilgiler, onlara ihtiyaç duyuluncaya

kadar bellekte saklanır, sessiz kalır. Birçok şeyin nasıl yapılacağı, nerede olduğu insanca bilini fakat gerek duyulmadığı için o bilgi kullanılmaz. Örneğin A bankasının yeri bilinmektedir, ancak bankaya ihtiyaç duyuluncaya kadar bu bilgi kullanılmaz.

Genel olarak, öğrenilenlerin gerek duyulduğunda gözlenebilir davranışa dönüştürülmesine **performans** denir. Organizma, talep edildiğinde ya da ihtiyaç hissettiğinde bilişsel haritasındaki bilgilerden yararlanarak ihtiyacı giderici davranışı gösterir (Senemoğlu, 2012).

Çalışmada Kullanılan Eğitimsel Kavramlar

Algı

Algı, psikoloji ve bilişsel bilimlerde duyuşsal bilginin alınması, yorumlanması, seçilmesi ve düzenlenmesi anlamına gelir (Schacter,2011). Algı, duyu organlarının fiziksel uyarılmasıyla oluşan sinir sistemindeki sinyallerden oluşur. (Goldstein, 2009). Örneğin, görme gözün retinasına düşen ışıkla, işitme kulağa gelen ses ile oluşur. Algı bu sinyallerin sadece pasif bir şekilde alınması değildir. Öğrenme, dikkat, hafıza ve beklenti ile şekillenebilir (Bernstein, 2010). **Algılama**, sinir sisteminin kompleks işlemlerine dayanır, ancak bilinçsel farkındalığın dışında gerçekleştiği için çoğu zaman kişilere zahmetsizce gerçekleşir gibi gelir (Goldstein, 2009).

Bu kavramla beraber kullanılan bir diğer kavram ise duyumdur. **Duyum**, bilginin duyu organları tarafından toplanıp beyne ilemesi işlemidir.

İnsanların etrafındaki uyarıların neredeyse hepsini algılayabildiği gibi, algılanacak olan uyarılar çoğu zaman bir filtreden geçerek seçilir. **Algıda seçicilik**, etraftaki sayısız uyarı arasında öncelikle ilgili olunanların algılanmasıdır.

Hazırbulunuşluk

Lahey'e göre; "hazırbulunuşluk, öğrencinin belli bir hedef davranışa ulaşması için kendine sunulan öğrenim görevini yapma yeterliğidir. Bir öğrenim görevinin, beklenen edim düzeyinde gerçekleştirebilmesi için öğrencinin, öğrenim görevinin gerektirdiği olgunluk düzeyine ulaşmış ve ön yaşantıları kazanmış olması gerekir".

Topses'e göre hazırbulunuşluk kavramı, bireyin belli davranış yeterliklerini gösterebilmesi için gerekli olan, fizyolojik ve psikolojik donanımları içermektedir. Öğrenme ve öğretme davranışlarının gelişmesi için de, organizmanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel düzeyde belirli yeterlik ve davranış biçimlerine, performans düzeylerine gelmiş olması neredeyse zorunludur.

Ertürk, hazırbulunuşluk kavramını; bireyin "eğitim pazarına" getirdiği özelliklerin tümü, olarak ifade etmektedir.

Eğitim öğretim süreci için son derece önemli olan hazırbulunuşluk öğrenme öğretme sisteminin önemli bir girdisidir (Bloom, 1995).

Eğitimde yeni bir davranış değişikliğinin meydana gelebilmesi öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine bağlıdır. Bu nedenle öğrenci kazanacağı yeni davranış için gerekli olan ön koşul niteliğindeki bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışlara sahip olmalıdır (Başar, 2001).

Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

Bir öğrenme durumunda öğrenen, öğrenme, öğrenilen, öğretene ve öğrenme ortamı olmak üzere beş öge bulunur. Bu beş öge, öğrenmeyi etkilemeleri açısından ele alındığında, son iki ögenin öğrenmeyi doğrudan etkilemediği, diğer öğeleri etkileyerek, yani dolaylı öğrenme üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Örneğin, öğretmen öğrenmeyi doğrudan

etkilemek yerine, öğrenenin öğrenmeye daha hazır hale gelmesine yardımcı olmak, öğrenme malzemesini daha kolay öğrenilebilecek bir şekilde sokmak ve uygun öğrenme stratejisini kullanmak yoluyla öğrenmenin kolayca gerçekleşmesini veya zorlaşmasını sağlayabilir. Benzer bir şekilde, fiziksel ortamın araç-gereç, ısı, ışık ve ses açısından özelliklerini ifade eden öğrenme ortamı da, öğreneni öğrenmeye yönlendirmek, çeşitli öğrenme stratejilerinin kullanılmasına uygun olmak ve öğretim araçlarını içermek yoluyla öğrenmeyi kolaylaştırabilmektedir. Dolayısıyla, öğrenmeyi etkileyen faktörler olarak öğrenen ile ilgili ve öğrenme malzemesiyle ilgili olmak üzere üç grupta ele alınmaktadır (Bacanlı, 2005, s.55)

1. Öğrenen ile İlgili Faktörler

Öğrenen ile ilgili faktörler, öğrencinin iyi öğrenme yapabilmesi için sahip olması gereken özellikleri ifade eder. Bu özelliklerin başında türe özgü hazır oluş gelmektedir.

a. Türe özgü hazır oluş

Türe özgü hazır oluş, öğrenecek olan organizmanın, istenilen davranışı göstermek için gerekli biyolojik donanıma sahip olması gerekir. Yani, öğrenenin tür olarak öğrenebilecek durumda olması gerekir. Papağana konuşmayı öğretebiliriz, ama serçeye öğretemeyiz. Türe özgü hazır oluş budur. Bu, o kadar açık bir faktördür ki, dikkate alınmaması düşünülemez bile. Onun açık olması, tabii ki önemsiz olması anlamına gelmemektedir. İnsanlara da her şeyi örneğin uçmayı öğretemeyiz. Çünkü insan türü her davranış için hazır oluş durumunda değildir.

b. Olgunlaşma

Organizma türe özgü hazır oluş durumunda olabilir, ama eğer gerekli olgunluğa ulaşmamış ise, gene öğrenemeyecektir. Davranışların öğrenilmesi için, organizmanın belli bir

olgunluğa, gelişmişlik düzeyine ulaşmış olması gerekir. Olgunlaşma yaş açısından ve zeka açısından ele alınabilir:

Yaş: iyi bir öğrenmenin olabilmesi için, organizmanın o davranışı öğrenebilmek için gerekli yaşa gelmiş olması gerekir. Örneğin, insanın yürümeyi öğrenebilmesi için 9 ay civarında bir yaşa gelmiş olması gerekir.

Zeka: Bazı kişiler yaş olarak olgunlaşmış olsalar bile, öğrenemeyebilirler, çünkü zihinsel açıdan yeterli olgunluğa ulaşmamış olabilirler. Zihinsel açıdan olgunluk genel olarak zeka kavramı ile ele alınır. Zekayı, herkesin üzerinde anlaşabildiği bir tanımlanmamış olmakla birlikte, “yeni durumlara uyum yapabilme gücü” şeklinde tanımlanabilir. Zeka, bireysel farklılıklarla ilgili bölümde ele alınmıştır.

c. Genel Uyarılmışlık Hali

Uyarılmışlığın düzeyi bireyin dışarıdan gelen uyarıcıları alma derecesi olarak anlaşılabilir. Kişi dışarıdan çok az uyarıcı alıyorsa, genel olarak uyarıcılara karşı kapalı ise, uyarılmışlık düzeyinin düşük, (örn. uyku), çok fazla uyarıcı almışsa, yüksek (örn. panik) uyarılmışlık düzeyinde demektir.

Uyarılmışlığın azı da çoğu da öğrenmeyi zorlaştırır. İyi bir öğrenmenin meydana gelebilmesi için uyarılmışlık düzeyinin orta düzeyde olması gerekir.

Kaygının öğrenmeye etkisi genel uyarılmışlık düzeyine benzer. Çok düşük ve çok yüksek kaygı düzeyleri öğrenmeyi zorlaştırırken, orta düzeyde bir kaygı duymak öğrenmeyi kolaylaştırır ve teşvik eder. Ancak kaygının öğrenmeye etkisi kişilere göre farklılık göstermektedir. Akademik yetenek ve benlik saygısı gibi özellikler kaygının öğrenmeye etkisini farklılaştırabilmektedir. Örnek için, akademik yeteneği düşük ve yüksek öğrenciler kaygının azlığı veya çokluğundan etkilenmezken, orta akademik yeteneğe sahip olan

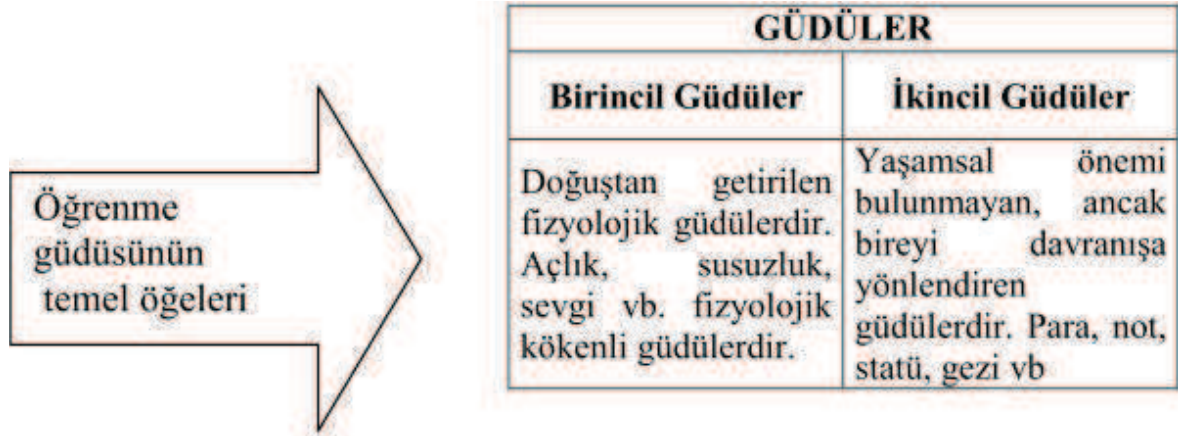
öğrenciler aşırı kaygılandıkları zaman daha az öğrenebilmektedirler. Benlik saygısı yüksek öğrencilerin kaygıya dayanma sınırları da yüksek olmakta, diğer öğrencilerin öğrenmesini olumsuz olarak etkileyen kaygı düzeylerinde bile öğrenme sağlayabilmektedir. Ancak, okullarda sınıf halinde ders yapıldığı için, öğrencilerin ortalama özelliklerine göre hareket etmek gerekir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu gerek akademik yetenek, gerekse benlik saygısı açısından orta düzeydedir. Dolayısıyla, eğitimde de orta düzeydeki öğrenciler dikkate alınarak, kaygının “azı karar, çoğu zarar” olduğunun akılda tutulması yararlı olacaktır. Şu noktanın da vurgulanması gerekir ki öğrencileri aşırı kaygılandırmak korkusuyla onları hiç kaygılandırmamak da uygun bir davranış olmayacaktır. Orta yol izlenmelidir (Oktaylar, 2006, s. 20-25).

d. GÜDÜ (Motivasyon)

Organizmayı harekete geçiren güç olarak tanımlanan güdü, öğrenmede önemli bir etkidir. Güdü, organizmanın davranışta bulunmadan önceki süreçleri (ilgi duyma, önem ve öncelik verme, ihtiyacı karşılama, ne işine yarayacağını anlama, istekli olma, harekete geçme) kapsar. Güdüler, organizma içindeki ihtiyaçlardan doğar ve bu ihtiyaçların giderilmesi için organizmayı harekete geçirir. Bireye zorla bir şeyler öğretemeyiz. Öğrenme malzemesi öğrenenin hayatında geçerli olan ve ihtiyaçlarını karşılayabilen içerikte sunulmalıdır. Öğrenme konuları da bireyi öğrenme için istekli kılacak ve harekete geçirecek bir şekilde sunulmalıdır.

İçsel güdüler; Bireyi davranışa geçiren güç (güdü kaynağı) kendisindedir. Başarılı olma, meraktan kurtulma, hedeflerine ulaşma, sağlıklı yaşama vb.

Dışsal güdüler; Bireyi davranışa geçiren güç dışarıdan kaynaklanır. Yüksek not alma, öğretmenin takdirini alma, harçlık alma, statü elde etme (Seven ve Engin, bt).



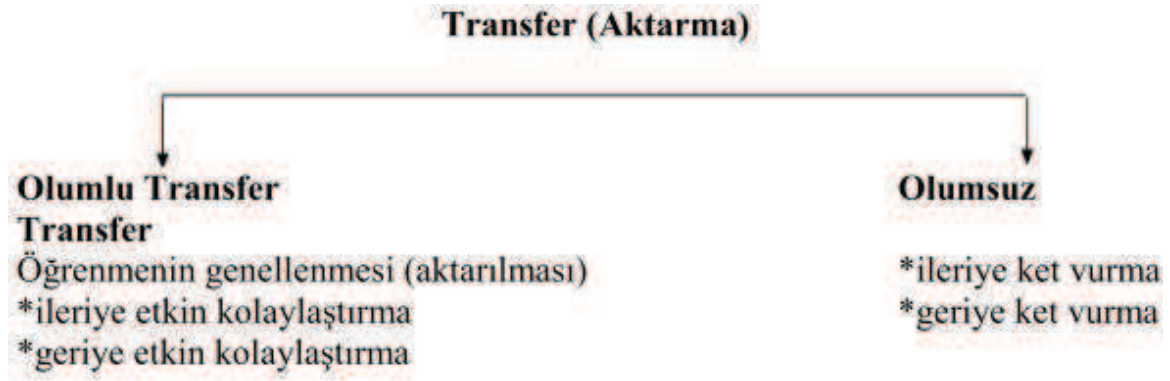
Şekil 2.9. Birincil ve İkincil Güdüler (Seven ve Engin, bt)

Davranış; Organizmanın her tür etkinliğine davranış adı verilmektedir. Organizmanın gözlenebilen ya da gözlenemeyen açık ya da örtük etkinliklerinin tümüdür. Örneğin; konuşma, yazma, düşünme, kalbin çalışması vb. (Senemoğlu, 2012).

e. Eski Yaşantılar (Olumlu- Olumsuz Transfer – Aktarım)

Öğrencinin daha önceden sahip olduğu bilgiler yeni öğreneceklerini kolaylaştırabilir (olumlu transfer-iki parmakla daktilo yazan birisinin on parmakla daktilo yazmayı kolay öğrenmesi) ya da zorlaştırabilir (olumlusuz transfer, traktör kullanan birisinin otomobil kullanırken zorlanması). Öğrencinin yeni bilgileri öğrenmesinde önceki bilgileri ve onlarla ilişki kurabilmesi öğrenmenin etkisini artırır. Olumlu aktarma, bir alanda öğrenilmiş bilgi ve becerilerin bir başka alandaki bilgi ve becerilerin öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır.

Öğrenmenin Aktarılması; Bir düzeyde yapılan öğrenmenin daha sonra öğrenilecekleri kolaylaştırmasıdır. Örneğin, karenin alanını öğrenen bireyin üçgenin alanını da öğrenebilmesi kolay olur.



Şekil 2.10. Öğrenmede Transfer (Seven ve Engin, bt)

İleriye etkin kolaylaştırma (İleriye destekleme); Önceki öğrenmenin sonraki öğrenmeyi kolaylaştırmasıdır. Örneğin fotoğraf makinesini kullanan birey kamera ile çekim yapmayı kolay öğrenir. Toplama-çıkarma işlemini bilen biri, çarpma ve bölme işlemin daha kolay öğrenir.

Geriye etkin kolaylaştırma (Geriye destekleme) ; Sonraki öğrenmenin önceki öğrenmeyi daha ustaca ve etkili yapmayı sağlaması durumudur. Örneğin, önceleri futbol oynayan bireyin sonra basketbol öğrendiğini ve oynadığını düşünelim. Bireyin yeni öğrenmesi olan basketbol önceki öğrenmesi olan futbolu daha ustaca oynamasını sağlıyorsa bu geriye etkin kolaylaştırmadır. Çarpma ve bölmeyi yeni öğrenen bir öğrenci, toplama- çıkarma işlemlerini daha etkili yapar.

İleriye ket vurma; Önceki öğrenmenin yeni öğrenmeyi karıştırması ve zorlaştırmasıdır. Örneğin birey daha önce iyi bildiği bir şarkının sözlerinden dolayı yeni öğrendiği şarkının sözlerini karıştırmaktadır.

Geriye ket vurma; Yeni öğrenmenin önceki öğrenmeyi karıştırması ve zorlaştırmasıdır. Örneğin bireyin yeni öğrendiği İngilizcedeki bazı kelimelerin karşılığına ilişkin bilgileri önceki Fransızcadaki bazı kelimelerin karşılığını karıştırmasına ve unutmasına neden olur (Seven ve Engin, bt).

f. Dikkat

Dikkat, en genel anlamıyla “zihinsel bir faaliyetin odaklaşmasıdır”.Dikkatin yapısında zihinsel bir uyarılmışlık hâli ve seçme işlemi vardır. Zihin dış dünyadan gelen uyarıcıları almaya hazır hâldedir, uyarıcıları fark eder ve karşı karşıya olduğu büyük miktardaki uyarıcılar arasından amacına uygun olanları seçer. Bu süreci yönlendiren unsur“DİKKAT” mekanizmasıdır (ÖZTÜRK, bt).

2. Öğrenme Yöntemiyle İlgili Faktörler

Öğrenmeyi etkileyen diğer bir faktör grubu da öğrenmenin nasıl gerçekleştirildiğini, yani öğrenmede kullanılan yöntemdir. Öğrenme yöntemi çeşitli açılardan sınıflandırılabilir.

a. Öğrenilen Konunun Yapısı

Ele alınan konum yapısına göre öğrenme yöntemleri parçalara bölerek çalışma ve bütün halinde çalışma olarak ikiye ayrılabilir. Hangisinin daha yararlı olduğu ele alınan konuya göre değişmektedir. Konunun çok bütünleşmiş olduğu, parçalara bölüldüğünde, parçaların yeniden bütünleştirilebilmesi için çok çaba harcamanın gerektiği durumlarda bütün halinde çalışmak daha yararlı görülmektedir. Ancak genel olarak eğitim sistemleri parçalara bölerek öğrenmenin kolay ve uygun olduğu konu ve dersler içermektedir. Burada önemli olan, konunun bütünü hakkında bir fikir edinerek, hangi noktaya kadar parçalanmasının uygun olacağına karar vermektir.

b. Öğrenmeye Ayrılan Zaman

Öğrenme için ayrılan zaman dikkate alındığında, öğrenme yöntemlerine aralıklı çalışma ve toplu çalışma şeklinde sınıflandırmak mümkündür. Aralıklı çalışma ilgili konunun her gün veya her hafta tekrar edilmesi, dersin sistematik bir çalışması anlamına gelir. Toplu çalışma ise derse sadece sınav zamanı çalışmayı ifade eder. Toplu çalışan kişiler, dersle sınav

dışındaki zamanlarda ilgilenmezler, sınav günü “sabahlayarak “ sınava hazırlanırlar. Aralıklı çalışma-toplu çalışma yöntemleri tabii ki iki uçtur, ikisini birleştirmek, şüphesiz daha fazla başarı sağlamaktadır. Ancak, “hangisi daha yararlıdır” sorusuna verilebilecek cevap beklenenden biraz farklıdır. Toplu çalışan öğrenciler aralıklı çalışan öğrencilere göre ertesi gün yapılan sınavda daha başarılı görülmektedirler, daha yüksek not almaktadırlar. Öğrencilerin ısrarla toplu çalışmayı tercih etmelerinin nedeni budur. Kısa zamanda yüksek not alabilmektedirler. Ancak, öğrenilen bilgiler kısa bir süre içinde unutulmakta, örneğin sınav ertelendiğinde hatırlayamamaktadırlar. Aralıklı çalışan kişilerin bilgileri daha istikrarlı görülmektedir. Sınav ertelendiğinde bile, onların başarıları aynı düzeyde gerçekleşmektedir. Eğitimciler derslerde öğretilen konuların yaşam boyu gerekli olduğuna inandıkları için, aralıklı çalışmanın daha yararlı olduğunu öne sürerler.

c. Geri Bildirim

Öğrenme yöntemi olmakla beraber bu bağlamda vurgulanması gereken bir diğer nokta, öğrenme sonucunun hemen bilinmesidir. Başka bir ifade ile iyi bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, öğrencinin öğrenip öğrenmediği veya ne kadar öğrendiği ile ilgili bilgilendirilmesi gerekir. Öğrenci, yaptığı öğrenmenin yeterli olup olmadığını, güdülenme ortadan kalkmadan, öğrenmelidir. Sınıf ortamında örnek verilecek olursa, öğrenci sınava girmişse, sınav sonucunu en kısa zamanda öğrenmelidir ki, doğru cevaplayıp cevaplamadığını test edebilsin. Eğer sonuç hakkındaki bu bilgi hemen sağlanmazsa, öğrenci ne yazdığını unuttur ve yazdıklarını test edemez. Sınavların sadece değerlendirme değil, öğretim aracı olarak da görülmesinin nedeni budur: öğrenci yazdığının doğru olup olmadığını kontrol ederken, öğrenme devam etmektedir.

d. Öğrencinin Aktif Katılımı

Öğrencinin aktif veya pasif oluşu dikkate alındığında öğretim yöntemleri, dinlenme-okuma-yazma-anlatma şeklinde bir dizi üzerinde yerleştirilebilir. Dinleme durumunda öğrenci pasiftir. Anlatmada ise aktif bir durumdadır. Anlatma yöntemine doğru gidildikçe öğrenme artmaktadır. Yazma geri bildirim sağlamadığı için anlatmadan daha az öğrenmeye yol açar. Dolayısıyla, iyi bir öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için, önce dinlenmek, sonra okumak, sonra yazmak ve en sonra da anlatmak en iyi öğrenme yöntemi olarak ortaya çıkmaktadır (Seven ve Engin, bt).

3. Öğrenme Malzemesi ile İlgili Faktörler

Öğretmenin öğrenme üzerindeki tek fonksiyonu gerek öğrenciyle, gerek öğrenci stratejileriyle ilgili durumlarda etkili olabilmesi değil, öğrenme malzemesi üzerinde düzenleme yapabilmesi, otoriter olabilmesidir. Öğrenme malzemesinin bir takım özellikleri vardır ki, öğrenmeyi kolaylaştırabilir veya zorlaştırabilir. Öğrenme malzemesinin bazı özellikleri taşıması öğrenmeyi kolaylaştırıcı veya zorlaştırıcı etkide bulunabilir. Bu özelliklerin başında onun telaffuz edilebilmesi gelir. Tabiidir ki, öğrenme malzemesi telaffuz edilemediği zaman, başkasına aktarılamayacağından, öğrenciye de aktarılamayacaktır.

a. Algısal Ayırt Edilebilirlik

Algının bir takım temel kuralları vardır. Bunlardan biri de çevresindeki uyarıcılardan ayırt edilebilmesidir. Örneğin, bir manzarada önce hareketli nesnelere dikkat çeker. Etrafındaki öğrenme malzemesine uygulayarak, denebilir ki, öğrenme malzemesi çevresindeki uyarıcılardan ayırt edilebilir olmalıdır. Beyaz uyarıcıların içerisinde siyah bir nesnenin dikkat çekmesi gibi, belli bir vurgunun özel olarak yönetildiği konular da daha iyi öğrenilir.

b. Anlamsal Çağrım

Ele alınan konu başka bazı bilgi birikimleriyle ilgili olmalıdır. Örnek için, bir kelime söylendiğinde, öğrencinin aklına ilgili diğer kelimeler gelebilmelidir. Öğrencinin zihnindeki diğer kelimelerle bağlantısı olmayan kelimelerin öğrenilmesi zor olur ve kolayca unutulabilir. Bu özelliği öğrenmede transfer ile bağdaştırmak mümkündür. Benzer uyarıcıların birbirlerinin öğrenilmelerini kolaylaştırdıkları olumlu aktarma durumunun oluşturulmaya çalışılması gerekir. Anlamsal çağrışım dizileri çoğaldıkça, yani bir kavram diğer bir kavramı, o kavram da başka bir kavramı, vb. çağrıştırdıkça, öğrenme ihtimali derece derece artar. Dolayısıyla, belki anlamsal çağrışımı bu şekilde basamaklar şeklinde ele almak daha yararlı olur. Çağrışımlar kişinin zihninde gerçekleşen olaylardır ve öznedir, yani her bireyde aynı şekilde gerçekleşmez. Çağrışım, kişinin geçmiş yaşantı ve öğrenmeleri çerçevesinde gerçekleşir. Bu yüzden, bir kişinin zihninde meydana gelen çağrışımlar başka bir kişinin zihninde gerçekleşmez. Bu da, öğrenme malzemesinin bu özelliğini bireysel öğretimde daha kullanışlı hale getirir. Sınıfta grupta yapılan öğretimlerde çağrışım bağları kurmaya çalışılır, ama genel yaşantılara hitap edebilir. Bireysel öğretimde ise öğrencinin geçmiş yaşantıları bilindiğinde, onlarla bağlantı kurmak kolay olacaktır.

c. Kavramsal Gruplandırma (Kavram Haritaları-Ağı)

Kavram haritası, geniş bir kavramın ilişki içinde olduğu diğer kavramlar ile iki boyutlu bir şemada gösterilmesi ile elde edilir. Kavram haritaları bilginin zihinde somut ve görsel bir şekilde düzenlenmesini ve öğrenilmesini sağlar. Böylece kavramlar arasındaki ilişkiler şemalandırılarak ve ilişkiler somutlaştırılarak anlamlı öğrenmeyi sağlar. Bu nedenle sunuş yoluyla öğretim stratejisinde etkili olarak kullanılır. Kavram Haritalarının (ağı) faydalı yönleri şunlardır.

- Dersin (konuların) bütününlü anlamlı olarak öğrenmeyi sağlamak

- Sunuş yoluyla öğretim stratejisinin etkisini artırmak
- Bilginin zihinde somut, görsel ve sistematik olarak algılanmasını sağlamak
- Öğrencinin bilgileri organize etmesini ve sentezlemesini sağlamak
- Öğrencilerin kendilerini hazırlaması durumunda öğrenmede aktif kılar ve grup çalışmasını geliştirir (Seven ve Engin, bt).

Dilin Tanımı ve Dillerin Temel Bileşenleri

Dilin Tanımı

Oxford Dictionaries dilin tanımını şu şekilde yapmaktadır: Dil kelimelerin geleneksel ve yapılandırılmış yolla, yazılı ya da sözlü kullanımından oluşan insan iletişim metodudur (“language”, 2015).

Türk Dil Kurumu dil için, insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, tanımını yapmıştır (“dil”, 2015).

Dil, yalnızca insana özgü olan; düşüncelerin, duyguların ve isteklerin, istençle (irade göstererek) üretilmiş semboller kullanarak iletilmesini sağlayan ve içgüdüsel olmayan bir yöntemdir (Sapir, 1921).

Ergin’e göre (2008) dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir araç, kendisine özgü kuralları olan ve ancak bu kurallar içerisinde gelişen canlı bir varlık, temeli tarihin bilinmeyen dönemlerinde atılmış bir gizli anlaşmalar düzeni, seslerden örülmüş toplumsal bir kurumdur.

Dilin Temel Bileşenleri

Dil bilimciler dil öğrenme kurallarını beş farklı bileşene ayırarak incelerler. Bu bileşenler şu şekilde sıralanabilir.

- a. Ses Bilgisi (Phonology)
- b. Biçim Bilgisi (Morphology)
- c. Söz Dizimi (Syntax)
- d. Anlam Bilgisi (Semantics)
- e. Kullanım Bilgisi (Pragmatics)

1. Ses Biliminin (Phonology) Tanımı

Ses bilimi, ses birimi (fonem, phonem) adı verilen ve anlam ayırd edici özelliği bulunan dil içindeki seslerin işlevlerini/görevlerini inceleyen dil bilimi koludur. Bu yönüyle kimi dilcilerce, görevsel ses bilgisi diye de adlandırılır. Hece yapısı, vurgu, aksan, titremleme ve ses olayları gibi konular ses biliminin inceleme alanında yer alır.

2. Biçim Bilgisinin (Morphology) Tanımı

Anlamlı en küçük biçim birimi (morfem “morpheme”) olarak tanımlanan kök ve eklerin, bunların eklemleme biçimlerinin, eklerin işlevlerinin ve yükledikleri anlamların, kelime türlerinin incelendiği bilgi dalıdır.

3. Söz Diziminin (Syntax) Tanımı

Doğal dillerdeki cümle kurma ilke ve kurallarını inceleyen bilim dalıdır. Bu konuda Noam Chomsky'nin öncü çalışmaları vardır. Üretici Dil Bilgisi adıyla anılan yaklaşımında cümle, diğer dil bilgisi yapılarından farklılık gösterir. Çünkü ona göre, dilin asıl yapı taşı cümledir

4. Anlamın (Semantics) Tanımı

Anlam, dilbilim bağlamında söylemlerin ve yazılı metinlerin zihindeki çağrışımları olarak tanımlanabilir. Ancak bu tanım çoğunlukla eksiktir. Çünkü birçok kaynakta değişik tanımlamalar mevcuttur. Anlam bir bakıma niyet, değer, bilgi vb. pekçok kavramı karşılayan bir terim olarak karşımıza çıkmaktadır (Altun, 2015).

5. Kullanım (Pragmatics) Tanımı

Pragmatik, dilin nasıl kullanıldığı ve bir konuşmacının ne tür dilsel eylemler yerine getirdiğini araştırır. Austin, Pragmatik'te "Sözcüklerle nasıl bir şeyler yapılabilir" sorusunun cevabını araştırmıştır. Dilsel ifadelerle bir şeylerin sözü verilebilir, birileri tehdit edilebilir, birisi uyarılabilir ve bir şeyler iddia edilebilir. Pragmatik 20. yüzyılın ürünüdür, felsefi olarak da Aristoteles, John Locke, Ludwig Wittgenstein gibi düşünürlerden esin ve etkiyle John L. Austin ve John R. Searle'den geliştirilmiştir (Pragmatik, 2015).

Yabancı Dil Edinimi Sürecine Dair Kuramlar

Saussure (1916), Langue (Dil) – Parole (Söz) Kuramı

Dil dizgesi ile onun gerçek görünümleri arasındaki ayrım, langue ile parole arasında gözardı edilemeyecek bir karşıtlık bulunmaktadır. La langue bir dilin dizgesi, bir biçimler dizgesi olarak dildir. Oysa parole gerçek konuşma, dilin olanak verdiği söz edimleridir. La

langue, bireyin bir dili öğrenirken özümledikleri, bir bölük biçim ya da sözün (parole) kullanılması yoluyla, aynı toplumdan olan kişilerde gerçekleşen bir birikimdir. Bu her beyinde, daha doğrusu bir topluluk oluşturan bireylerin beyinlerinde — çünkü dil kimsede eksiksiz değildir; yalnız toplumda bulunur eksiksiz olarak— yer alan gücül bir dilbilgisi dizgesidir. 'Bireyin dil yeteneğini uygulamasını sağlayan toplumsal üründür' (Engler, 31). Öte yandan, parole, dilin 'uygulamalı yanı'dır; Saussure göre hem 'konuşan bireyin kişisel düşüncesini anlatmak için dil dizgesini kullanmasını sağlayan birleşimler' hem de 'bu birleşimleri dışa iletmesini sağlayan anlksal fiziksel düzeneği içine alır' . Parole'ün eyleminde konuşmacı dil dizgesinin öğelerini birleştirir ve bu biçimlerin ses ve anlam olarak somut sessel ve anlksal gerçekleştirmelerini sağlar (Culler, 1985).

Saussure'ün görüşlerine göre dilin bakış açısı üç farklı biçimde sınıflandırılmaktadır: İnsanların konuşmasını ifade eden “Langage” kavramı, soyut kurallar sistemini ifade eden “langue” kavramı ve konuşmayı ifade eden “parole” kavramıdır. İnsanların konuşma yetisine Saussure de Noam Chomsky gibi insanlarda biyolojik olarak var olan bir yeti olarak bakmaktadır. “Langage” kavramı insan dilini konuşanların konuşma yetkinliği içerisinde karşılaştığı kuram öncesi olgusal bir alan olarak tanımlamaktadır. Buna karşılık “langue” kavramı kuramsal bir dil kavramı olarak anlaşılmaktadır. Bu kavram bilgi-mantıksal bir düzeni “langage” kavramının ve insan konuşmasının kuram öncesi olgusal alanında bulunmaktadır. “Langue” kavramı aynı zamanda dilbilimsel bakış açısı altında “langage” olarak kabul edilerek tanımlanabilmektedir.

Bu kavram sosyal ve bireysel bir boyut da ortaya koymaktadır. Bu kavramın sosyal boyutunda “langue” kavramı özneler arası kabul edilen toplumsal bir kurum ve dilsel alışkanlıkların sosyal olarak oluşturulduğu, konuşanın kafasındaki geleneksel bir sistemdir. Bu kavram bireysel boyutunda öznel olarak içselleştirilmiş tekil bir dildir (bu duruma “langue” kavramının öznel olarak ifade edilmesi de denilebilmektedir.).

Ayrıca “parole” kavramının da sosyal ve bireysel bir tarafı bulunmaktadır. Bu kavram bir yandan somut bir söz eylem kuramını (konuşma yetisini) ifade ederken diğer taraftan da her bir konuşan aracılığıyla “langue” kavramının bireysel olarak gerçekleştirilmesini ifade etmektedir. Aynı zamanda "parole" kavramı bulunduğu yerdeki sosyal boyutunda ele alındığında yeni dilsel anlamların diyaloglu olarak oluşturulmasını ve “langue” kavramının değişimini ifade etmektedir. “Langue” ve “parole” kavramları karşılıklı bağımlılıklarının karmaşık ilişkisi içerisinde de bulunmaktadır. Bir yandan “langue” kavramı içerisinde “parole” kavramına dair hiçbir şey bulunmazken diğer yandan da “parole” kavramının her bir sosyal üretim sayesinde “langue” olarak adlandırılması mümkündür.

Ayrıca “parole” kavramı aracısız gözlemlere ait "langue" kavramından uzaklaşmaktadır. “Parole” kavramı insan konuşmasının kuramsal bakış açısı olarak anlaşılmaktadır. “Langage” kavramı ise dilsel göstergelerin ve bu dilsel göstergelerin seslerinin oluşturulmasının oluşum sürecindeki yeniden yapılandırılması olarak ifade edilebilmektedir.

Langue

Langue (frz.: dil, dil sistemi) Ferdinand de Saussure’e göre işaretlerin ve dil bilgisi kurallarının (genel, bireyler üstü, sosyal) sistemidir ve yine ona göre parole (konuşma) kavramının karşıtıdır ve somut ifadelerde langue'un somut, mekânsal ve zamansal gerçekleşmesi olarak tanımlanmaktadır.

Langue kavramı Saussure tarafından "Genel Dilbilimin Temel Sorunları" (Cours de linguistique générale, 1916/dt. 1967) eserinde ele alınmıştır.

Saussure langue kavramıyla dili sistem, sosyal olgu olarak ve bununla birlikte ortaya çıkan dilsel işaretlerin yerleşmesi olarak tanımlamıştır.

Parole

Parole, Ferdinand de Saussure'ün konuşma, bireysel dil kullanımın (performance, Noam Chomsky'nin anlayışına göre) Fransızca tanımı olarak seçtiğidir. John Langshaw Austin'in dil edimi kuramı da bu terimi kullanmaktadır.

Saussure'deki karşıt terim langue, -yani ulusal dil- sistem olarak algılanan langage'ın genişletilmiş, insanın dil yetisi. Saussure ile özdeşleşmiş yapısalcılıktaki langue sosyallik için, parole ise bireysellik içindir (Langue ve Parole Kuramı, 2015).

Chomsky (1965), Üretimci Dönüşümsel Teori (Transformational-Generative Grammar) Dilsel Yeterlilik (Linguistic Competence) ve Dilsel Kullanım (Linguistic Performance)

Dil bilimi alandaki, dilsel kullanım (linguistic performance) ve dilsel yeterlilik (linguistic competence) kavramlarını ilk ortaya atan, 1965 yılında yazdığı "Aspects of the Theory of Syntax" adlı kitabı ile Noam Chomsky'dir (Chomsky, 1965).

Chomsky, dil bilimsel teorinin esas ilgi alanının: homojen bir konuşma topluluğunda, kullanılan dilin; hafıza sınırlılıkları, dikkat dağınıklığı, vurgu ve tonlama kaymaları ve konuşma performansı sergilenirken oluşan hatalar gibi dil bilgisi kurallarından alakasız olduğu bilinen, kusursuz konuşmacı ve dinleyiciler olduğunu belirtmiştir. Bu düşüncesi ile Chomsky, dilsel kullanım ve dilsel yeterlilik kavramlarının birbirinden ayrı fakat birbirine bağlı şeyler olduğunu da ortaya koymuştur.

Chomsky, dilsel yeterlilik (linguistic competence) için; bir kimsenin nasıl konuşulması gerektiği hakkında bilinçaltında barındırdığı bilgi olarak açıklamada bulunmuştur. Dilsel kullanım (linguistic performance) ise gözlenebilen durumlarda dilin gerçek kullanımı olarak bahsetmiştir (Chomsky, 1965:4). Ayrıca dilsel kullanımın dilsel yeterliliği tam anlamıyla

yansıtılabileceği gibi, konuşma hataları, dil sürçmesi, hafıza sınırlılıkları gibi daha önceden belirtilen dışsal faktörler sebebiyle yansıtılamayabileceğini de aktarmıştır.

Üretimci Dönüşümsel Teori

Üretimci teorinin esasları Noam Chomsky'nin 1957 yılında "Linguistic Structures" adlı kitabını yayınlaması ve buna bir takım insanların destek vermesiyle çıkmıştır. Seneler geçtikçe taraftarlarının sayısı çoğalmış ve günümüzde dilleri incelemede konuşanın görüşünü düşünmeye başlamasından onu sözlü veya yazılı olarak ifade etmesine kadar tamamlanan işlemin açıklanmasında en önemli teorilerden birisi olmuştur.

Üretimciler göre bir dili konuşan kimselerin tümünün o dilin ses sistemini, kelime yapısını ve cümle yapısını mutlaka bilmesi gerekir. Aksi halde duymadığını veya bilmediğini ifade edemez ve bunlarla ilgili cümleler kuramaz. Bir dili iyi bilen herkes o dilde daha önce duymadığı veya kullanmadığı herhangi bir cümleyi veya ibareyi rahat bir şekilde anlar. Anlama ve bulma işlemi özü teşkil eder. Hiç bir değişikliğe uğramayan 'karşılama', 'iltifatta bulunma' ve 'veda etmek' için kullanılan lafızlarla, duyulan bir sözü aktarırken kullanılan lafızlar bu genellemenin dışında kalır. Çünkü burada ifadeler olduğu gibi aktarılır ve algılanır. Yeni bir takım anlamlar eklenmez ve değişiklikler yapılmaz. Yeni cümlelerin üretilmesi, duymadığımız veya önceden okumadığımız ifadeleri anlayabilmemize imkan sağlayan şey ise dil yeteneğimizdir. Bu matematik öğretmenin daha önceden toplamasını veya çıkarmasını yapmadığı iki işlemi çözümlemesine benzer. Bu çözümlenmenin kaynağı matematik kurallarını bilme, bu kuralları sayısız örnekler üzerinde uygulama gücüdür. Böylece daha önceden karşılaşmadığı herhangi bir işlemi bu yetenek ve güç sayesinde çözümlenmektedir. Burada dikkat edilecek husus, öğretmenin matematiksel yeteneği önceden çözümlendiği problemlerin aynısını çözümlemesi yoluyla elde ettiği tecrübesi değil daha önce karşılaşmadığı fakat aynı kurallara tabi olan işlemleri çözümlenme yeteneğidir. Dil öğrenen bir kimsenin dilsel yeteneği,

duyduğu şeyleri tekrarlamadaki hafıza gücü değil, öğrendiği kuralı sayısız dil araştırmalarında anlama ve yeni şeyler üretme şeklinde uygulama gücüdür.

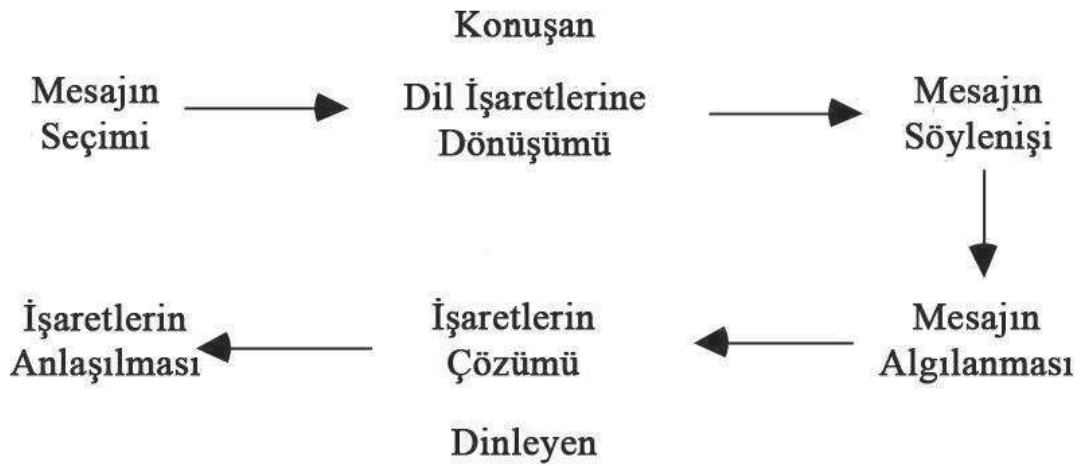
Bu görüşe göre ortaya yeni bir takım şeylerin konması, dil yeteneği için gerçek bir ölçüdür. Belki de araştırmacıların bu yeteneğin önemini idrak edememelerinin sebebi, günlük yaşantıda sürekli kullanılması, dikkat edilmemesi araştırma ve çalışma konusu yapılmamasından kaynaklanmaktadır.

Bu görüşü dilin yalnızca, algılanabilen mekanik bir işlev olduğunu savunanlar reddetmektedir. Onlara göre konuşan ve dinleyen kimse, önceden hafızasına yerleştirilmiş olan bilgileri aktaran elektronik hesap makinesi konumundadır.

Dönüşümcüler konuşanla dinleyen arasında iletişim esnasında oluşan aşamaları şöyle açıklamaktadırlar.

1. Konuşan kişi, hiçbir dilbilgisel etkileşim olmadan dinleyiciye ulaştırmak istediği konuyla ilgili bir mesajı zihninde seçer. Mesajın içeriği ve seçimi bu dilbilimsel nazariyenin dışında kalan psikolojik, duygusal ve çevresel etkilerle bağlantılıdır. Örnek olarak konuşanın dinleyiciye 'yarınki derse gelmeyeceğini' haber vermek istediğini var sayalım.
2. Konuşan kişi, bu fikri dinleyiciye aktarabilmesi için birtakım dilsel işaretlere çevirir. Bu çevirim, dili iyi bilmesi ve bu konuda yeterli olması ile oluşan dilsel ifade dil kurallarına uygunluk arz eder. Yukarıdaki ifadeyi oluştururken tamlama ve olumsuzluk eki gibi gramer kurallarını göz önünde bulundurur. Bu manayı ifade edecek dil seslerini seçer;
3. Konuşanın ifade etmek istediğini söze dökmesi için aklından söz azalarına emir çıkar ve şöyle der: "Yarın derse gitmeyeceğim";

4. Dinleyicinin işitme duyusu kullanılan ve genel dil sistemine uygun olan düzenli ses şeklindeki işaretleri algılar;
5. Algılanan bu işaretler dinleyici tarafından çözümlenmeye başlar. Bu da dinleyenin dil gücü nispetinde olur. Akli gücü ve yeterliliğiyle dil işaretlerinin(göstergelerin) dilsel ve gramer anlamları arasında bir uygunluk söz konusudur;
6. Dinleyici, konuşanın dil işaretlerini oluşturmada kullandığı kuralların aynısını bu işaretleri çözümlenmede kullanır. Böylece konuşanın ifade etmek istediği anlam ve içeriğin aynısına ulaşır ve anlama gerçekleşir. Bu iletişimi şematik olarak şu şekilde gösterebiliriz:



Şekil 2.11. Üretimci Dönüşümsel Teori (El-Arabi ve Işkın, bt)

Şekilde de görüldüğü gibi konuşan ile dinleyen arasında geçen bu aşamalarda mesajın oluşumunda, konuşan ve dinleyen aynı gramer ve ses kurallarını kullanır; işaretlerin çözümümüyle de iletişim işlemi tamamlanır. Dinleyici konuşanın anlatmak istediği mesajı aynen algılar. Burada şunu belirtmek gerekir. Bu işlem başarı etkenleri oluşmuş örnek bir durumdur. Bununla dinleyici hata yapmadan konuşanın hedeflediği anlama ulaşır. Bu başarıyı sağlayan etkenler her ikisinin de dilin kurallarını ve sistemini bilmeleri yani dilde yeterli olmaları, dili kullanma kabiliyetleri, düzgün ifade tarzları, vurgulanması gereken yerlerin vurgulanması ve

dinleyicinin sağlıklı bir şekilde yorumlamasıdır. Diğer taraftan iletişimin başarılı olabilmesi için, konuşan ile dinleyen kişiler arasında gerekli iyi münasebetlerin, karşılıklı güvenin, birbirine benzeyen tecrübeleri ile birbirine yakın kültür düzeylerinin olması gerekir (El-Arabi ve Işkın, bt).

Dilsel Yeterlilik (Linguistic Competence)

Her ne kadar bu son sayılanlar Üretimci Dönüşümsel Okula bağlı dilbilimciler tarafından dil nazariyelerinden sayılmıyorlarsa da düzgün iletişim kurmada büyük etkileri vardır. O halde konuşanla dinleyenin başarılı bir iletişim kurmalarına yardımcı olan kurallar nelerdir? Üretici Dönüşümcüler insanların konuştukları herhangi bir dilin üç yönünün bulunduğunu vurgularlar. Gramer, ses ve anlam. Bir dili incelerken incelemenin başarılı, tam ve kapsamlı olabilmesi için bu üç yönün mutlaka göz önünde bulundurulması ve incelenmesi gerekir. Her üç yönün de kendisine özgü bir takım kuralları vardır.

Dili konuşan kişinin dilsel yeteneği ve dildeki gücü bu kuralları uygulamadaki başarısıyla orantılıdır. Dönüşümcülere göre gramer, ses kurallarının ve anlamın esasını teşkil eder. Böylece sesle anlam arasında bilimsel temellere dayandırılabilen ve tanımlanabilen mantıkî bir ilişkinin olmadığını savunmaktadırlar. Onlara göre bu ilişki kendiliğinden oluşmaktadır. Bu oluşumdaki etkenler de dili konuşan insanların ittifakı ve istekleridir. Buna paralel olarakta, değişim ve gelişim arz etmektedir.



Şekil 2.12. Dilsel Yeterlilik (Linguistic Competence) (El-Arabi ve Işkın, bt)

Sesle anlam arasındaki bu ilişki her ne kadar kendiliğinden olsa da yine de sürekli ve düzenli bir şekilde tekrarlanan bir ilişkidir. Çünkü ses ve anlam sistemlerinin her biri morfolojik kurallara dayanmaktadır. Bu kurallar da, düzgün ibareler ve cümleler oluşturmaya gücü olan insanların üzerlerinde ittifak ettikleri ve sürekli olarak bir manaya delalet eden ses sistemine bağlı olarak ortaya çıkar.

O halde insanın duyduğunu anlamasını sağlayacak ve istediği bir şeyi ifade etmek için sayılamayacak kadar lafız üretmesine yardımcı olacak dilsel yeteneğin esası nedir?

Dönüşümcüler buna şu şekilde cevap vermişlerdir: Bu, konuşan kimsenin dilin etkilerini, düzenini, konularını anlaması ve aralarındaki irtibatı bilmesidir. Böylece gramer kurallarına ulaşılabilir; sonuçta dilbilgisel olarak sesi tanımış olan insan istediği anlamı ifade etmek için dil seslerini üretebilecektir.

Tüm bunlar gözle görülemeyen, hiç bir bilimsel kural dairesine girmeyen zihinsel varsayım işlemleridir. Diğer taraftan varsayım olması da insanlar arasındaki dil iletişiminin bir açıklamasının var olmasını gerektirir (El-Arabi ve Işkın, bt).

Dilsel Kullanım (Linguistic Performance)

Üretici Dönüşümcülerin önem gösterdikleri bir diğer konu ise dilsel kullanımdır. Onlara göre dilsel kullanım iletişim işleminin algılanabilen tüm yönlerini kapsamaktadır. Dilsel kullanım, açıklamanın, orjinalitenin ve üretkenliğin ortaya konulması için gerekli olan zihni işlemlerin algılanabilen neticelerini temsil eden konuşma ve yazı dilini kapsamaktadır. Dilsel kullanımın, gözlemlenmeyen ve temel bilimsel araştırmalara tabi tutulamayan zihinsel işlemlerin tamamı yapısalcı dilbilimciler tarafından dilsel kullanımın dışında tutulmuştur ve yapısalcılar yalnızca bu dilsel kullanımla ilgilenmişlerdir

O halde dilsel kullanım dil, dudak, küçük dil ve ses telleri gibi dil seslerini çıkarmaya yarayan konuşma azalarının hareketlerini içeren dilsel iletişimin algılanabilen tüm yönlerini kapsamaktadır. Diğer taraftan da konuşma sırasında işitme duyusunun algıladığı sesleri, yazarken harflerin yazımını ve yazan kişinin nezdinde bir anlam kazanmasını, okuma anında ise açıklama yöntemini içermektedir (El-Arabi ve Işkın, bt).

Dilsel Kullanım (Linguistic Performance) ve Dilsel Yeterlilik (Linguistic Competence) Kavramlarının Ayırımı Neden Önem Taşımaktadır?

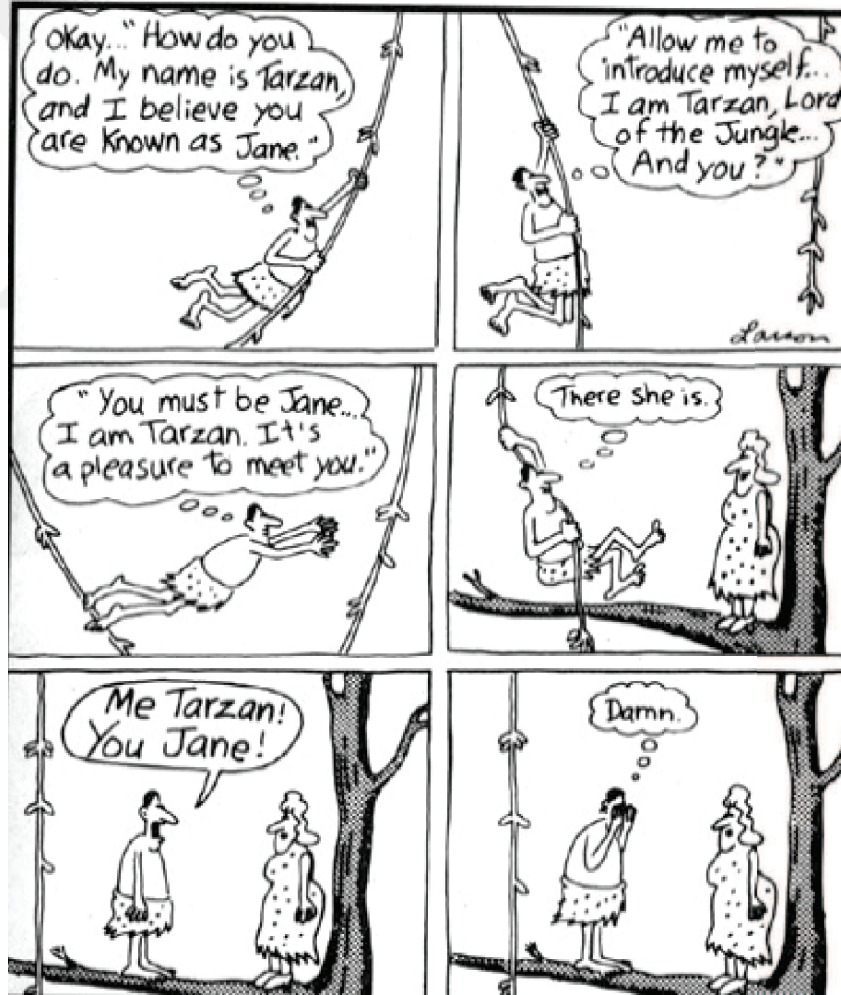
Bu ayırımın tam olarak anlaşılabilmesi için ana dilini konuşurken hata yapan bireyleri örnek göstermek yerinde olacaktır. Ana dili İngilizce olan bir birey örnek olarak gösterilecek olursa, şu şekilde üretilmiş bir cümle bu ayırımı tam olarak ortaya koyacaktır.

We swimmmed in the ocean this weekend.

Ana dili İngilizce olan ve yeterli şekilde dili kullanabilen bir birey, “swim” kelimesinin geçmiş zaman halinin “swam” olduğunu hâlihazırda bilmektedir. Bu hatayı yapan konuşmacının dilsel yeterliliğinde problem olmasa da, daha önce bahsedilen dışsal bir takım

faktörler (dil sürçmesi vb.) sebebiyle dilsel kullanımında bazı aksamalar meydana gelmiştir. Dilsel kullanımdaki aksama sebebiyle dilsel yeterlilik tam olarak yansıtılmamıştır.

Bu ayırım, nelerin dışsal faktörler sebebi ile dilsel kullanımın (linguistic performance) tam olarak işleyişini aksattığını ya da dilsel yeterlilik (linguistic competence) bakımından nelerin birey tarafından bilinmediğine dair bilgiler verdiği için yabancı dil öğretimi ve konuşma problemleri tedavisi gibi alanlar da öğretimi/tedaviyi yönlendirmek adına büyük önem taşımaktadır (Bilash, 2009).



The Far Side by Gary Larson

Şekil 2.13. Dil Yeterliliği ve Dil Kullanımı Farkı

(Competence Performance Difference) (Larson, 1991)

Dilsel Kullanım (Linguistic Performance) ve Dilsel Yeterlilik (Linguistic Competence) Yabancı Dil Sınıflarında Nasıl Kullanılabilir?

Dilsel Kullanım (Linguistic Performance) ve Dilsel Yeterlilik (Linguistic Competence) ayrımı yapıldıktan sonra, dilsel kullanımın “yapmak, kullanmak” ile ilgili olduğu, dilsel yeterliliğin ise “dili bilmek, anlayabilmek” ile ilgili olduğu söylenebilir.

Son zamanlara kadar, dil öğretim kurumlarının çoğu eğitim programlarını daha çok dil öğreniminin dil yeterliliği (competence) kısmına odaklamışlardı. Öğrencilere bir dili öğretirken kelimeleri ve dil bilgisi kurallarını kullanarak cümlelerin nasıl oluşturulduğunu öğrencilere benimsetilmesinin öğrencilere dil öğrenimlerinde en büyük yardımın olacağı düşünülüyordu. Buradaki varsayım ise, öğrencilerin bunu yapabilmeyi bir kere öğrendiklerin de okuma, yazma, dinleme ve konuşma yolu ile kolaylıkla hayata geçirebilecekleriydi. Öğrencilerin bir dili bu şekilde öğrenip doğal bir şekilde kullanamamaları ise bu yaklaşımın dezavantajını oluşturmaktadır. Öğrenciler bir dili “bilmeleri” için eğitim gördükleri için o dili “kullanma” konusunda aynı başarıyı gösterememektedirler.

Öğrencileri, dil öğrenme eyleminin daha çok “kullanma” kısmına odaklamak için, ki dil öğreniminin yalnızca bu kısmı doğrudan bir şekilde ölçülebilmektedir, daha iletişimsel yaklaşımlar kullanılabilir. Bu şekil bir yaklaşım öğrencileri dil ile ilgili olan öğrenmeleri açısından “yapmaya” ve “kullanmaya” odaklayabilir. Öğrencilerin hedef dili, “dilin kendisinin kullanımı” yoluyla öğrenmelerini sağlamak, dil kullanımı (performance) ve dil yeterliliği (competence) ayrımı nezdinde daha dengeli bir öğrenme sağlayacaktır (Bilash, 2009).

Krashen (1981), Doğal Yöntem (Natural Approach)

İnsanlar arası iletişimin toplumlar arası boyuta geçmesiyle birlikte yabancı dil öğrenimine ihtiyaç duyulduğu tahmin edilmektedir. Ancak tarihsel süreçte yabancı dil kavramının ortaya çıkış zamanı ile ilgili kesin bilgiler bulunmamaktadır. Yazının bulunması dönemine kadar yabancı dil öğrenimi ve öğretiminin sözel gerçekleştiği var sayılmaktadır. Krashen & Terrell, (1983:7) ‘Doğal Yöntem’ adlı kitaplarında yazının kullanılmadığı dönemlerde yabancı bir dili öğrenmek için izlenecek tek yolun, o dili anadil olarak konuşan kişilerle doğal iletişim ortamına girmekten ibaret olduğunu belirtmektedir (Mete, bt).

Krashen ve Terrell’in ikinci dil edinime ilişkin teorilerine dayanan Doğal Yaklaşım 1980’lerin başında geliştirilmiştir (Kamhuber, 2010; Richard ve Rodgers, 1986, Akt. Tunçel, 2014, s. 129). Terrell California’da yabancı dil olarak İspanyolca öğretmenliği yaparken; Krashen uygulamalı dil bilimi üzerine çalışmaktadır. Terrell 1977 yılında yayınlanan bir çalışmasında daha sonraları dil öğretimi yaklaşımına dönüşecek olan dil edinimi teorilerini anlatmaktadır (Terrell, 1977). Terrell, henüz Doğal Yöntemin adı konulmamışken, ikinci dil ediniminde doğal yolların daha fazla kullanılması gerektiğini (aynı zamanda Krashen’in sözlerini de aktararak) savunmaktadır. Terrell’in (1977) makalesinde bir veya iki yıldır dil kurslarına katılan öğrencilerinin çoğunun küçük bir iletişimsel yeteneğe bile ulaşamamasından şikâyet ettiği görülmektedir. Aslında bu tür şikâyetler günümüz Türkiye’inde de hem eğitimciler hem de öğrenciler tarafından dile getirilmektedir. Terrell (1977) bu makalesinde yabancı dil kurslarının özellikle ilk yıllarında genellikle iletişimsel becerilere çok az yer verdiğini, öğrencilerin gayretlerinin daha çok sorulara yönlendirildiğini ve iletişim beceriler yerine sözdizimsel kavramların öğretildiğini söylemektedir. Krashen (Akt.: Terrell, 1977) yabancı bir dilde akıcılığın özellikle de sözlü ifade üretiminin, dilde edinilmiş olan bilgiye bağlı olduğunu, bu bilgi sayesinde konuşmacının konuşma sırasında adeta bir ekrana bakıyor gibi rahat davranarak düzeltmeler yapabileceğini belirtmektedir.

Krashen'in bu görüşlerini aktaran Terrell, sözü yabancı dil sınıflarında uygulanan dil bilgisi öğretisine getirir ve dil bilgisi kurallarının çok iyi açıklansa, pratiği yapılırsa ve öğrenilse bile bu (ham) bilginin pek çok konuşmacı tarafından normal bir konuşmada kullanılmaya hazır olmadığını savunur. Görüldüğü gibi Krashen ve Terrell özellikle Dil Bilgisi Çeviri Yönteminin temel dil öğretim mantığı olan dil bilgisi öğretimine karşı mesafeli olduklarını açıkça belirtmektedirler.

Yabancı dil sınıflarında sadece hedef dilin kullanılması gerektiğini ve dil bilgisi öğretimi ile yabancı dil öğrenilemeyeceğini savunan Stephen Krashen ve Tracy Terrell'in düşünceleri 1983 yılında The Natural Approach adı altında kitap haline getirilerek yayınlanmıştır. Krashen ve Terrell (1983) Doğal Yaklaşımın dil öğrenen bireylerin sınıf dışındaki dünyayı da anlayabileceği bir yol olduğunu ve bu yaklaşımın başlangıç seviyesindeki bireylerin (beginners, A1 ve A2) orta seviyeye (intermediates, B1 ve B2) ulaşmaları için tasarlandığını belirtmektedirler. Bu bilgi Doğal Yaklaşımın genel prensiplerinin daha iyi anlaşılması için oldukça önem arz etmektedir; çünkü yaklaşım daha çok başlangıç seviyesi (A1-A2) öğrencileri düşünülerek tasarlanmıştır.

Dil Edinim Cihazı (Language Acquisition Device)

Dil bilimin Einstein'ı sayılabilecek ve yaşayan sosyal bilimciler arasında dünyada kendisine en çok atfın yapıldığı kişi olan Noam Chomsky, dil olgusunun ancak dile has bir mekanizmanın varlığı ile açıklanabileceğini iddia etmektedir. Özellikle ana dil ediniminin böylesi bir cihazdan yoksun ortamda gerçekleşmesinin imkânsız olduğunu söylemektedir. Chomsky'ye göre, dil bilimcilerin onyıllarca (hatta yüzyıllarca) süren sistemli çalışmalarının akabinde dahi, halen ulaşamadıkları dil bilgisi kurallarını, yeni doğmuş ve zihnî gelişimini dahi henüz tamamlamamış bir çocuğun birkaç sene zarfında edinmesi mümkün değildir. Bu ancak doğuştan gelen, dile özgün kurallarla donatılmış içgüdüsel bir sistem sayesinde

gerçekleşmektedir (Chomsky, 1986). Dil Edinim Cihazı (Language Acquisition Device-LAD) olarak adlandırılan bu cihaz, tüm dünya dillerinin iskeletini oluşturan “Evrensel Gramer”i içermektedir. Dünyaya yeni gelmiş bir bebeğin yapması gereken sadece bu iskelete, ortamına (ana diline) uygun bir et giydirmekten ibarettir. Evrensel Gramerin kuralları öylesine soyut ve karmaşıktır ki, dil içgüdüsünden mahrum bir çocuğun bu iskeleti sıfırdan, sadece duyduğu dilsel girdiden (langauge input) deneme yanılma yoluyla çıkarsaması değil birkaç yılda, birkaç yüzyılda dahi mümkün değildir. Nitekim, yüzlerce dil bilimci yüzyıllardır bu konuda çalışmalarına rağmen, İngilizce de dâhil olmak üzere, hiçbir dilin gramerini tam olarak çözümlenememişlerdir. Chomsky’nin dile bu içgüdüsel yaklaşımı ilk zamanlarda tepki toplasa da artık yaygın bir şekilde kabul görmektedir (Jackendoff, 1993, Pinker, 1994, Akt. Buyukcelebi, bt).

Krashenin Monitör Modeli (Krashen’s Monitor Model)

Dilin temel işlevinin iletişim kurmak olduğunu düşünen Krashen ve Terrell, yabancı dil öğretilirken iletişimsel yeteneklerin öğretilmesi gerektiğine inanmaktadırlar. Dilbilgisini, dil öğretiminin temel bileşeni olarak gören yaklaşımlara karşı çıkmaktadırlar ve anlamın öncelik taşıdığını vurgulamaktadırlar. Bir dilin temelde söz varlığından oluştuğunu bu nedenle de sözcük öğretiminin çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bir dilin dilbilgisi, o dilin söz varlığını bir araya getirerek nasıl cümle kurulacağını göstermektedir. Dil, anlamın ve mesajların iletilmesi için bir araç olarak görülmektedir. Ancak, insanlar hedef dildeki mesajları anladıklarında edinim gerçekleşebilir (Krashen ve Terrell,1983).

Krashen’in İkinci Dil Edinim Kuramı Beş Temel Hipotezden Oluşmaktadır:

- Edinme Öğrenme Hipotezi
- Denetleme Hipotezi

- Doğal Sıralama Hipotezi
- Girdi Hipotezi
- Etkili Filtre Hipotezi

Edinme Öğrenme Hipotezi (The Acquisition-Learning Hypothesis)

Krashen'in kuramında en temel ilke edinme – öğrenme ayrımıdır. Ona göre yabancı dil kullanımında iki bağımsız sistem vardır. Bunlar 'edinilmiş sistem' ve 'öğrenilmiş sistem'dir. Edinilmiş sistem çocukların anadillerini öğrenirken farkında olmaksızın izlenen süreç ile benzerlik göstermektedir. Hedef dilde anlamlı etkileşim yani doğal iletişim gerektirmektedir. Doğal iletişim; konuşmacının ifade edeceğinin yapısına değil iletişim hareketine yoğunlaşmasını ifade eder. Öğrenilmiş sistem ise biçimsel öğrenmenin ürünüdür. Öğrenilmiş sistem, dil ile ilgili bilinçli bilgi ile sonuçlanan bir süreçtir. Krashen'a göre 'öğrenme', 'edinme' kadar önemli değildir.

Monitör - Denetleme Hipotezi (The Monitor Hypothesis)

Denetleme hipotezi edinim ve öğrenme arasındaki ilişkiyi açıklar ve öğrenmenin edinmeye etkisini belirler. Denetleme işlevi; öğrenilmiş dilbilgisinin uygulama sonucudur. Edinim sistemi söylem başlatıcısı görevini üstlenirken öğrenme sistemi denetleme görevini üstlenir. Yani edinilmiş sistem bir dilde iletişimde bulunduğumuzda cümlelerimizi başlatırken; öğrenilmiş sistem, edinilmiş sistemin kurduğu cümleleri öğrenilenler ışığında denetler ve düzeltir. Denetleme işlemi planlama, hazırlama ve düzeltme fonksiyonunu içerir ve şu üç koşul sağlandığında mümkün hale gelir; **Süre**, yabancı dil öğrencisinin cümlesini kurmak için yeterince süresinin olması gerekir. **Odaklanma**, öğrenci kuracağı cümlenin yapısına odaklanmalı ve doğruluğunu düşünmeli. **Kuralı Bilme**, öğrenci kuracağı cümle yapılarını ve dilbilgisi kurallarını bilmelidir.

Denetleme sistemini kullanan dil öğrencilerini Krashen üçe ayırmaktadır. Bunlar;

a. Denetlemeyi her zaman kullanan öğrenciler

Bu öğrenciler bilinçli dilbilgisini aşırı derecede kullanırlar bunun nedeni ise ileri derecede doğruluk kaygısıdır. Edinimin eksikliği de denetlemenin kullanımını arttırmaktadır. Yabancı dilin sınıfta öğrenildiği ve vurgunun özellikle dilbilgisi kurallarına yapıldığı durumlarda edinim sağlanamamakta ve öğrencinin denetlemeyi aşırı kullanmaktan başka seçeneği bulunmamaktadır. Yabancı dilde edinilmiş dilsel yeteneğe sahip olmayan yabancı dil öğrencileri konuşmak zorunda bırakıldıklarında konuşmayı başlatmak için anadillerinden faydalanırlar. Öz-güven eksikliği olan dil öğrencileri çoğunlukla bu gruba girer.

b. Öğrenilmesi gereken bilgiyi öğrenmemiş ya da öğrendiğini kullanmaktan hoşlanmayan öğrenciler

Bilinçli dilbilgisini asla kullanmazlar. Bu tip öğrenciler hisleri ile cümlenin kurallara uygun olduğu hükmüne varırlar. Yani öğrenilmiş dilbilgisi yerine bilinçaltında edinilmiş sistemi kullanır. Bu guruba giren öğrenciler ya hedef dilin konuşulduğu ülkede yaşamaktadırlar ya da kendi ülkelerinde bu dil ile sürekli karşılaşmaktadırlar. Göçmenler ve göçmen çocukları yabancı dili bu şekilde edinirler. Dışa dönük ve rahat kişiler çoğunlukla bu gruba girer.

c. Denetlemeyi doğru kullanan öğrenciler

Bu tip öğrenciler öğrenilen dili, edinilen dilin bir ilâvesi olarak görür ve bu amaçla öğrenirler. Denetlemeyi ise, iletişim yolunda gitmediğinde kullanırlar. Edinilmiş dilsel yeteneklerinde boşluk meydana geldiğinde bu boşluğu doldurmak için dilbilgisi kurallarından faydalanırlar. İçe dönük kişiler ve her şeyin mükemmel olmasını bekleyen kişiler çoğunlukla bu gruba girer.

Doğal Sıralama Hipotezi (The Natural Order Hypothesis)

Doğal Sıralama Hipotezi, dilbilgisi yapılarının ediniminin doğal bir sıra izlediğini ifade eder. Yapılan araştırmalar; belirli dilbilgisi yapılarının anadil ediniminde diğerlerinden önce geldiğini ve benzer doğal sıralamanın yabancı dil ediniminde de bulunduğunu göstermektedir. Bu doğal sıranın öğrenenin yaşından, anadil geçmişinden ve etkileşim koşullarından bağımsız gerçekleştiği düşünülmektedir. Hataların anadil edinim sürecinde görüldüğü gibi yabancı dil ediniminde de görülmesi doğaldır.

Girdi Hipotezi (The Input Hypothesis)

Krashen, girdi hipotezi ile öğrencinin yabancı dili nasıl edindiğini açıklanmaya çalışmıştır. Girdi hipotezi 'öğrenme' ile değil 'edinme' ile ilgilidir. Bu hipoteze göre öğrenci, o anki dilsel yeteneğin bir üst düzeyinde girdiyle karşı karşıya bırakılırsa doğal sıraya göre gelişme ve ilerleme kaydedecektir. Dil öğrencisinin o anki düzeyini 'i' olarak kabul edildiğinde ve ancak 'i +1' o dil öğrencisinin yabancı dilde gelişmesini sağlar. Tüm öğrencilerin dilsel yetenekleri aynı düzeyde değildir. Doğal iletişim girdilerinin yabancı dil dersi öğretim programları hazırlamada anahtar olması gerektiğini söyleyen Krashen böylece her öğrencinin bir 'i+1' girdi ile etkileşim içerisine girebilecektir. Konuşma yeteneği doğrudan öğretilemez. Yabancı dil öğrenmekte olan kişi girdiyi anlayarak dilsel yeteneği gelişir ve konuşma kendiliğinden meydana gelir. Yeterli miktarda kavranabilir girdi ile 'i+1' sağlanır.

Etkili Filtre Hipotezi (The Affective Filter Hypothesis)

Krashen, yabancı dil ediniminde birkaç etkili değişkenin kolaylaştırıcı rol oynadığını söyler. Bu değişkenler; motivasyon, öz-güven ve endişeyi içerir. Motivasyonu ve öz-güveni yüksek ve düşük düzeyde endişeye sahip yabancı dil öğrencileri daha başarılı iken; motivasyonu ve öz-saygısı düşük dil öğrencilerini zayıf hissettiren endişesi, büyüyerek zihinsel bir duvar

oluşmasına neden olur. Bu duvar girdinin anlaşılmasını ve sonuç olarak edinilmesini engeller. Bu duvar girdiyi dışarıda tutan bir tür filtredir. Yani filtre yüksek ise dil edinimi engellenir. Bu duvar sayesinde öğrencilerin zihninde; dil, kurum ya da öğretmen ile ilgili ya da dil öğretim yöntemi ile ilgili tepki oluşabilir. Öğretmenin görevi dil öğretimini mümkün olduğunca baskıdan uzak ve zevk alınacak hale getirmek olmalıdır (Türker, 2007).

Doğal Yaklaşımın Eğitim Programlarına ve Dil Sınıflarına Uygulanışı

Krashen ve Terrell (1983), geliştirdikleri yaklaşımın uygulandığı bir sınıftan nelerin beklendiğini, sınıfta hangi konuların işlenmesi gerektiğini ayrıntıları ile anlatmışlardır. Doğal Yaklaşım'a ait bu ayrıntıları vermeden önce yabancı dil sınıflarının hem temel hem de akademik seviyede yazma ve konuşmaya yönelik ne tür hedefler içerdiklerini, neleri amaçladıklarını sıralamışlardır. Ancak bu çalışmada Doğal Yaklaşım üzerinde durulduğu için doğrudan konu ile ilgili olan bölümler üzerinde açıklamalar yapılması planlanmıştır.

Doğal yaklaşım bilindiği üzere temel iletişim becerilerinin geliştirilmesi için tasarlanmıştır; akademik öğrenim becerileri için değil. Doğal Yaklaşım iyi bir başlangıcın (temel dil becerilerinin) öğrencileri daha büyük başarılarla yönlendireceğini düşünmektedir. Kolaydan zora doğru ilkesinin benimsendiği söylenebilir. Doğal Yaklaşımın iletişim becerileri geliştirmeyi hedeflediği ve bunu gerçekleştirmek için de belirli mesajlar içeren kazanımlar üzerinde önemle durduğu görülmektedir.

Doğal Yaklaşım ders içeriklerinde öğrencilerin hedef dili kullanmak zorunda olduğu durumlar oluşturmaya çalışmıştır. Bazı örnekler şu şekildedir:

Başlangıç Üniteleri

Konu: İsimler

Durum: Öğrencilerin adları, adresleri, telefon numaraları vs.

Konu: Sayılar

Durum: Saatin söylenmesi.

Boş Zaman ve Eğlence Üniteleri

Konu: Favori aktiviteler

Durum: Oyun oynamak (Sınıf içerisinde uygulanabilecek oyunlar)

Yolculuk ve Taşımacılık

Konu: Diller

Durum: Bilet satın alınması

Konu: Tatile çıkmak

Durum: Elbiselerin temizlenmesi

Örnekleri verilen bu konular üzerinden geliştirilebilecek iletişimsel beceriler sınıfta kullanılabilir bazı durumları göstermektedir. Sınıf içerisinde oluşturulacak gruplar üzerinden bu tür konuşmalar, belirlenen durumlar üzerinden gerçekleştirilebilir. Doğal Yaklaşım örneklerde de görüldüğü üzere hedef dilin kullanılabilir durumlar oluşturmaya çalışmaktadır. Öğrenciler oluşturulan bu durumlar sayesinde iletişimsel dile ait sözcükleri de öğrenmek durumunda kalacaklardır. Bu diyalogların sonunda öğrencilerden bazı kalıpları veya yapıları ezberlemeleri beklenmemektedir. Öğrencilerden beklenen; diğer konularda da karşılıklarına çıkabilecek benzer durumlarla baş edebilmeleri; dili yeni durumlara adapte edebilmeleri dolayısıyla yabancı dili içselleştirerek edinmeleridir. Bilindiği üzere Doğal Yaklaşım kalıplar ve tekrarlar üzerinden dil öğretimi yapılamayacağını savunur. Bu nedenle verilen örneklerin altı doldurulmamış, sadece örnek durumlar verilerek bunların uygulanabileceği söylenmiştir. Bu tür uygulamalar ile öğrenciler hedef dili konuşan öğretmeni

anlamaya çalışacaklardır. Her durumla ilgili sözcükleri öğrenmek için gayret göstereceklerdir. Böylelikle anlama (mesaja) önem verecekler ama dil bilgisi detaylarını öğrenmeye ihtiyaç duymayacaklardır. Örneğin öğrenciler bir restoranda nasıl sipariş vereceklerini öğrenmek istiyorlarsa arzu ettikleri yemeklerin isimlerini ve bazı diğer sözcükleri bilmek zorundadırlar. Bunları biliyorlarsa ve henüz bazı şekilbilimsel-yapısal eksikleri olsa da, bildikleri sözcükleri peş peşe sıralayarak iletişim kurabilirler.

Doğal Yaklaşım ders müfredatında, yabancı dil öğreniminde en temel nokta olarak kabul ettiği iletişim konusunda başlangıç seviyesi öğrencileri için üç temel strateji belirlemiştir. Birincisi; öğrencileri birbirleri hakkında bilgiler edinebilecekleri bazı durumlar içerisine koymaktır ki bu aşama kişisel kimlik aşaması olarak adlandırılmıştır. Bu aşamada öğrenciler kendilerini, ailelerini nasıl tanıtacaklarını öğrenirler. Öğrenciler, kendileri ve yakınlarının ilgileri, gelecek planları ve günlük yaşantıları hakkında hedef dilde konuşurlar. İkinci aşamada öğrencilere tecrübeler hakkında mesajlar içeren kazanımlar verilir ve kendi tecrübelerini bu mesajlarda söz edilen tecrübelerle birleştirmeleri-karşılaştırmaları istenir. Doğal Yaklaşım öğrencilerin kendileri hakkında doğrudan konuşmayı çok fazla tercih etmediklerini; ancak yolculukları, tatilleri, öğrencilik anıları vs. hakkında konuşacaklarını savunmaktadır. Bu aşamada hedef dilin konuşulduğu ülkelere yolculuk yapıldığı veya orada yaşanıldığı düşünülerek bu gibi durumlar oluşturulabilir. Üçüncü ve son strateji ise seçeneklerdir (options). Bu aşamada öğrenciler oluşturulan durumlarla ilgili farklı seçenekler hakkında tartışmalar gerçekleştirirler. Politik konular, insan hakları, evlilik, aile gibi konular tartışma için seçilebilir. Öğrenciler hedef dilde kendi düşüncelerini savunarak dinleyicileri ikna etmeye çalışırlar.

Krashen ve Terrell'in (1983) üzerinde durdukları bir diğer nokta ise müfredattan ya da daha genel anlamda yöntembilimden (metodoloji) öğrencilere bahsedilmesinin gerekli olup olmadığı konusudur. Günümüzde yabancı dil kurslarına katılan bireyler genel olarak kursun

içeriğinden, zamanlamasından, kursun neleri kapsadığından vs. bilgi sahibi olarak hatta bunlara göre kurslara katılmayı ya da katılmamayı tercih etmektedir. Ancak bu konunun 1983 yılında Doğal Yaklaşımın ders müfredatına ilişkin düşüncelerinin paylaşıldığı bir kitapta tartışılması önemli görülmelidir. Doğal Yaklaşım öğrencilerle sadece yabancı dil kursunun (veya dersinin) amaçlarının değil aynı zamanda bu amaçlara ulaşmak için kullanılacak yöntem biliminin de paylaşılması gerektiğini düşünmektedir. Çünkü bir kursun amacı sadece dil öğretimi değil aynı zamanda bir yabancı dilin nasıl öğrenileceği veya edinileceğini de öğretmek ve öğrencileri gelecekte edinecekleri daha ileri düzey yabancı dil öğrenimi için donanımlı hale getirmektir.

Sınıf ortamında öğretmenler tarafından sadece hedef dilin kullanılması gerektiğini savunan Doğal Yaklaşım öğrencilerin çoğunlukla iyi bir dil bilgisi öğrenimi ve yeterli sözcük bilgisi ile yabancı bir dilin başarılı bir şekilde öğrenilebileceğini düşündükleri ancak bu kabulün doğru olması durumunda doğal yollarla dil edinen insanların sayıca çok az olması gerektiğini belirtir. Hâlbuki özellikle en az iki dilin konuşulduğu ülkelerde insanlar dil bilgisi eğitimi almadan bir süre ikinci dili sonra anlamaya ve konuşmaya başlamaktadır. Sınıf ortamında öğrenciler öğretmenin kullandığı cümlelerin dil bilgisi yapılarını bilmeseler bile cümlelerdeki anahtar sözcüklere dikkatlerini verdikleri takdirde cümlenin anlamını doğru olarak algılayabileceklerdir. Doğal Yaklaşım göre bu kritik bir eşiktir ve bu eşik aşıldığı takdirde öğrenciler dil ediniminde daha başarılı sonuçlar elde edeceklerdir.

Doğal Yaklaşım göre, özellikle ilk derslerde hedef dilde gerçekleştirilecek başlangıç seviyesi öğrencilerine yönelik aktivitelerde öğrencilerin yanıt vermeden de katılabilecekleri aktivitelerin düzenlenmesi gerekmektedir. Bu aktiviteler öğretmenin çeşitli komutlar vereceği ve öğrencilerin sadece dinleyerek hareket edecekleri çeşitli uygulamalar olabilir (otur, kalk, gel, git, sağ gözüne dokun, sol elini kaldır gibi). Bu durumda öğrenciler söylenenlere daha iyi konsantre olabilirler.

Krashen ve Terrell (1983) yabancı dil öğretimi sürecinde evet-hayır, adını söylemek, kendini tanıtmak gibi basit geri dönütler/çıktılar için (production) yetişkinlerin bir iki saatlik; daha küçük yaşlardaki öğrencilerin ise 10-15 saatlik derslere ihtiyaç duyduklarını söylemektedir. Ancak bu sürenin gösterilecek **performansa** ve bazı diğer faktörlere göre değişebileceği belirtilir. Ayrıca küçük yaşlardaki çocukların yabancı dilde geri dönütler vermesinde genellikle bir-altı ay arasında gecikmeler yaşayabileceği vurgulanmaktadır (Tunçel, 2014, s. 134-136).

Chomsky (1986), I-Language and E-Language (İç Dil ve Dış Dil)

Chomsky 1986 yılında, Dilsel Yeterlilik ve Dilsel Kullanım (Comptence – Performance) ayrımı ile benzerlikler taşıyan fakat aynı olmayan I-Language and E-Language (İç Dil ve Dış Dil) ayrımını ortaya atmıştır. I-Lanugage (iç dil), E-Language'nin (dış dil) karşıtı olarak dilin içsel süreçleriyle ilgilidir. I-Lanugage (iç dil) dilbilimsel teorinin konusu olarak ele alınmıştır; bir dilin sahip olduğu dil kullanıcısının dilbilimsel bilgisini teorik olarak temsil etmektedir. Bu açıdan teorik dilbilimin çoğu bir psikoloji dalıdır. E-Language (dış dil) ise dilin ne olduğu hakkındaki, örneğin bir bilgiler yığını ya da toplum tarafından paylaşılan davranışsal alışkanlıklar, diğer tüm diğer kavramları kapsamaktadır. Chomsky, E-Language'nin (dış dil) diğer çalışma alanlarınca kullanışlı, mantıklı ve sezgisel olsa da; kendisinin tam olarak tutarlı bir kavram olmadığını ve doğuştancı dilbilimin çalışma alanı dâhilinde olmadığını belirtmiştir (Chomsky, 2001). Competence'nin (dilsel yeterlilik), dillere zihinsel faaliyetler olarak bakıldığı taktide tek çalışma alanı olduğunu iddia etmiştir.

I-Language her konuşmacının sahip olduğu kişisel bir olgudur. I-language, her konuşmacının beyninde/zihninde temsil edilen bir sistemdir (Chomsky, 1986a, p.36). I-language söz diziminin zihni ve psikoloji ile bağlantısının bulunması sebebi ile I-language teorisinin görevi bu zihinsel iradeyi açıklayabilmektir. E-language, zihinsel niteliklerden

bağımsız olarak anlaşılan cümleler topluluğudur (Chomsky, 1986a, p.20). Bu, insanların gerçek yaşamda ürettikleri konuşma, etkileşim için dilin kullanım yolları ve dilsel faaliyetlerin istatistiksel açıklamasıdır. E-language söz dizimi sosyal etkileşim ve sosyoloji ile ilgilidir. I-language teorisinde, bir çocuğun dili nasıl edindiğinin açıklandığı edinim araştırmasıdır. E-language teorisinde bu, kısmen bir çocuğun cümlelerinin düzenini açıklayan olarak görülür.

Bir dil topluluğunun içinde bulunan her akıcı konuşmacı I-language'ye sahiptir. Her konuşmacı sınırsız E-language üretme potansiyeline sahiptir. Bu sebeple E-language epifenomenaldir (gölgegörüngüsel); I-language'nin bir sonucudur. E-language, I-language'den bağımsız var olamaz. I-language çalışmanın tek yolu E-language aracılığıyla çalışmaktır. E-language, I-language'yi görünür kılmaktadır (I-Language and E-Language, bt).

Araştırma Modeli Hakkında Bilgi

Eylem Araştırması

Günümüz eğitim araştırmalarında, nicel veriler eğitim ortamında neler olduğunu açıklamakta yetersiz kalabilmektedir. Örneğin, bir konunun ne kadar iyi ve kapsamlı şekilde gerçekleştiğini nicel araştırma gibi geleneksel araştırma teknikleriyle anlayabilmek mümkün değildir (Fraenkel & Wallen, 2006). Nicel araştırma sorunlara bu tür veriler kazandırmaz. Eğitim olgusu klasik yöntemlerle incelenememesi için oldukça karmaşıktır. Nicel araştırma karmaşıklıkları ve süreçleri derinlemesine inceleyebilir (Patton, 1990). Eğitimsel araştırma içinde nitel araştırma bağlantılarının, aktivitelerin, durumların ve materyallerin niteliğini incelemek adına artan bir şekilde kullanılmaktadır (Fraenkel & Wallen, 2006).

Nitel araştırma içinde kullanılabilen araştırma desenlerinden biri de eylem araştırmasıdır. Genel olarak eylem araştırması, katılımcı araştırma (participatory research), işbirlikçi araştırma (collaborative inquiry), özgürleştirici araştırma (emancipatory research),

eylem öğrenme (action learning), bağlamsal eylem araştırması (contextual action research) olarak da farklı şekillerde isimlendirilmektedir (O'Brein, 1998).

Eylem Araştırmasına Dair Tanımlamalar

Alanyazında eylem araştırması hakkında farklı tanımlamalar mevcuttur. Fakat bu tanımlamalar, yürütülmekte olan uygulamanın iyileştirilmesi ortak paydasında birleşmektedir. Bazı tanımlamalar şu şekildedir;

Eylem araştırması, öğretmenin kendi uygulamalarını, gözlemlenmeleri veya bir problemi ve bir eylemin olası yönünü incelemeleri için sistematik ve düzenli bir yoldur (Dinkelman, 1997; McNiff, Lomas & Whitehead, 1996).

Eylem araştırması önceden planlanmış, düzenlenmiş ve diğerleri ile paylaşılabilen bir sorgulama türüdür (Foshy, 1998; Tomlinson, 1995).

Eylem araştırması, katılımcıların (öğretmen ve eğitim yöneticilerinin) araştırma tekniklerini kullanarak kendi eğitim uygulamalarını sistematik olarak dikkatle gözden geçirme sürecidir (Ferrance, 2000, 7).

Eylem araştırması uygulayıcıların, öğretmenlerin, eğitim yöneticisi ve deneticilerinin işlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olan bir araştırma türüdür (Glanz, 1999, 302).

Eylem araştırması sosyal durumun içindeki eylemin niteliğini geliştirmeyi amaçlayan sosyal durum çalışmasıdır (Ellioti 1991, 69).

Eylem araştırması bir grup insanın bir problemi tanımlaması, problemi çözmek için bir şeyler yapması, çabalarının ne kadar başarılı olduğunu görmesi, eğer sonuçtan tatmin olmazlarsa yeniden denemesi kısaca, yaparak ve yaşayarak öğrenmesidir (O'Brien, 2003).

Eylem araştırmaları uzman araştırmacıların yürütücülüğünde, uygulayıcının ve probleme taraf olanların da katılmasıyla, var olan uygulamanın eleştirel bir değerlendirmesini yaparak, durumu iyileştirmek için alınması gereken önlemleri belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Karasar, 1999, 27)

Eylem araştırması eğitimcilerin uygulamalarını iyileştirmek ve onları bilgilendirmek için sistemli ve sürekli olarak yürütülen araştırmadır (Calhoun, 2002).

Eylem araştırması, bir grup veya kişi tarafından yürütülen çözüm yönelimli araştırmadır (Beverly, 1993).

Yukarıdaki tanımlardan hareketle bir tanım yapıldığında ise eylem araştırması;

Alanında uzman araştırmacılar tarafından ya da alanında uzman araştırmacılar rehberliğinde, yürürlükteki uygulamanın iyileştirilmesi amacıyla, uygulamadaki sorunların saptanıp bu sorunların doğasını anlamak adına toplanan verilerle, eleştirel bir bakış açısı ile verilerin analiz edilmesini ve teori ile uygulama arasındaki boşluğun doldurulmasını kapsayan yeni bir uygulama planı geliştirme sürecidir.

Eylem araştırması sürece odaklanan bir araştırma modelidir. Araştırmaya konu olan ortamda uzun süre çalışılarak, sorun ile ilişkili veri toplanması esasına dayanır. Araştırmaya konu olan sorun ile alakalı değişiklikler, gelişmeler, konu ortamındaki bireylerin birbirleri ile olan etkileşimleri detaylı şekilde incelenir. Sorun zerine yapılacak çalışmalarla çözüm alternatifleri ortaya çıkacak ve veriler eşliğinde yapılacak değerlendirmelerden sonra en iyi alternatif belirlenebilecektir. En iyi alternatifin uygulamaya konulup sonuçların değerlendirilmesi yine eylem araştırması kapsamındadır.

Eylem Araştırmasının Tarihsel Gelişimi

Eylem araştırmasına ilişkin alanyazın incelendiğinde, ilk olarak nerede ve nasıl kullanıldığı net bir şekilde bilinmemektedir. Kemmis ve McTaggart (1988), Zuber-Skerrit (1992), Holter ve Schwartz-Barcott (1993)' a göre eylem araştırması ilk olarak Amerikalı bilim adamı Kurt Lewin tarafından kullanılmıştır. McKernan (1998) eylem araştırmasının bir araştırma yöntemi olarak, köklerinin 19. yüzyılın ikinci yarılarında meydana gelen eğitimde bilim hareketlerine kadar dayandığını ve geçen yüzyıl boyunca geliştiğini ifade etmektedir. Ona göre eylem araştırmasının başta Kurt Levin olmak üzere Collier (1945), Lippitt & Radke (1946) ve Corey (1953) gibi birçok sosyal reformcular tarafından kullanıldığına ilişkin kanıtlar bulunmaktadır (Akt. Masters, 1995).

Bu araştırma türü, Avrupa ve Amerika'da savaş sırasında, sosyal bilimcilerin birtakım problemlere çözüm bulunmasına yardım etmek amacıyla ortaya çıkmıştır (Reason, 2001). Wallace'a (1987) göre eylem araştırması, ilk kez 1945 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde Collier tarafından yerli Amerikan halkın tarımsal faaliyetlerini geliştirmek üzere ortaklaşa yürütülen bir çalışmanın tanımlanması için kullanılmıştır (Akt. Ekiz, 2009, 180).

Eylem araştırmasını eğitimde ilk kullananlardan biri Stephan Corey'dir. Corey (1953), eğitimde bilimsel yöntemin, eğitimcilerin bilginin hem araştırılmasında hem de uygulamasında yer alacağından, değişiklik getireceğine inanmıştır. Corey, 1950'li yıllarda birçok kişinin eylem araştırmasını bilimsel olmamakla eleştirmesine rağmen, öğretmenler ile araştırmacıların birlikte çalışmaları gerektiğini savunmuştur. Sonraki yıllarda, araştırma desenlerinde deneylerin ve nicel veri toplama tekniklerinin bir norm haline gelmesiyle, eylem araştırmasına olan ilgide düşüş görülmektedir (Ferrance, 2000, 7-8).

1960'larda eylem araştırmasına yönelik eleştirilerin arttığı ve araştırmanın bilimselliğinin sorgulandığı görülmektedir. Bu eleştiriler, eylem araştırmasının, daha çok örnek olay çalışmalarıyla ilgilendiği ve çalışmanın evrenini temsil etmediği yönünde yoğunlaşmıştır (Glanz, 1999). Diğer taraftan özellikle endüstriyel tasarım alanında yapılan çalışmalar kavramın eleştirilmesinde önemli rol oynamıştır. Mühendislik kökenli araştırmacılar sorunların çözülmesinde “bilimsel yöntemlerin” (nicel yöntemler) kullanılması gerektiğini savunmuşlardır (Swann, 2002). Diğer bir ifadeyle, bu dönemde pozitivist yaklaşımın hâkim olduğu nicel araştırmaların yaygın olduğu dönemdir.

1970'li yıllara gelindiğinde eylem araştırmasına olan ilginin tekrar yükseldiğini görülmektedir. Bu dönemde eğitim uygulamacıları, eğitimin sorunlarını çözmeye bilimsel araştırma yöntemlerini ve eylem araştırması yönteminin eğitimde uygulanabilirliğini sorgulamaya başladılar. Federal yönetimlerce bazı araştırmaların desteklendiği ancak desteklenen bu araştırmaların sonuçlarının uygulamaya yerleşmediği, kuramsal düzeyde kaldığı görülmektedir (Ferrance, 2000, 8).

1970-80'li yıllar, eylem araştırmasının Amerika'dan İngiltere'ye kadar geniş bir alana yayıldığı ve eğitimde yoğun olarak kullanılmaya başlandığı yıllardır. Bu yıllarda, eğitimcilerin, bu araştırma yönteminden aktif bir biçimde yararlandığı, Lawrence Stenhouse gibi bazı eğitimcilerin Lewin'in görüşlerini geliştirdiği ve bu yöntemin eğitimin önemli konuları üzerinde kullanıldığı görülmektedir (McNiff, 2002).

Eğitimde eylem araştırmaları, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak amacıyla kullanılmaktadır. 1980'li yıllara kadar öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin gerçekleştirilebilmesi için öğretim genellikle, üniversitelerde ve bölgesel merkezlerde düzenlenen kurslarda verilmekteydi. Sonraki dönemlerde ise bu eğitimlerin niteliğinde

değişmeler gerçekleşti. Eğitimler akademi merkezli olmaktan çıkıp öğretmen merkezli eğitim araştırmalarına döndü (McNiff, 1988; akt. Ekiz, 2009, 182).

Eylem araştırmasının temel konusu, öğretmenlerin araştırmacı olmasıdır. Bu yönde “*araştırmacı olarak öğretmen*” terimini ilk kullanan İngiliz eğitimci Lawrence Stenhouse’dur. Stenhouse (1975), öğretmenlerin de araştırmacı olabileceklerini ve kendi uygulamalarını bu şekilde geliştirebileceklerini ileri sürmüştür. Stenhouse’un bu görüşleri sonraki dönemlerde Eliot & Adelman gibi araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve araştırma ve uygulamanın farklı olmadığı aksine iç içe olduğu, birbirini desteklediği ifade edilmiştir (Ekiz, 2009, 182).

Ekiz (2009, 182); bu araştırma modelinin günümüzde öğretmenler tarafından kullanılmak üzere yaygınlaştırıldığını, hatta 2001 yılından başlayarak İngiliz Hükümeti tarafından desteklendiğini, eğitimin çeşitli konularında öğretmenlerin araştırma yapmaya teşvik edildiğini ve araştırma yapmak isteyen öğretmenlere gerekli maddi desteğin sağlandığını belirtmektedir (Beyhan, 2013).

Eylem Araştırmasının Amacı ve Özellikleri

Eylem araştırması birçok farklı alanda ve farklı amaçlarla yapılabilir. Var olan sorunların çözümüne yönelik olarak hemen hemen her alanda yapılabilen bir iş birliği bir araştırma türüdür. Eylem araştırması, katılımcıların üzerinde çalışılan durumla ilgili derinlemesine yaptığı kritik ve pratik tecrübelerine dayanır ve araştırmalara ve eyleme rehber olacak teori geliştirmeyi amaçlar (Köklü, 2001, 35). Eylem araştırması okula dayalı program geliştirme, mesleki gelişim, sistem planlaması, okulu yeniden yapılandırma ve bir değerlendirme aracı olarak kullanılır (Akt. Ferrance, 2000, s. 26). Mayring’e göre (2000, s. 40) eylem araştırmasının üç hedefi vardır:

1. Somut sosyal sorunlara doğrudan yaklaşım,

2. Araştırma sürecinde sonuçların uygulamaya dönüştürülmesi,
3. Araştırmacı ve etkilenen taraflar arasında eşitlik.

Koshy'e göre (2010) eylem araştırmasının amaçları şu şekildedir:

- Eylem araştırması uygulamayı iyileştirmek için kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntem aksiyon, değerlendirme, eleştirel düşünce ve toplanan verilere dayanarak yapılan değişiklikleri kapsar.

- Eylem araştırması katılımcı ve iş birliğidir; ortak amaçları olan bireyler tarafından gerçekleştirilir.

- Konu ve durum bazlıdır.

- Eylem araştırmasında düşünce, araştırmadaki katılımcıların konuyu yorumlamalarıyla ortaya çıkar.

- Veriler uygulama esnasında eylemler aracılığı ile oluşur.

- Bulunan alternatif çözümler uygulamayı iyileştiriyorsa problem çözüm süreci de içerir.

- Bulgular eylem yaşanırken oluşur, fakat bunlar nihai ve mutlak değerler değildir.

Ayrıca eylem araştırması, bireysel ve kurumsal çapta bir değerlendirme aracı olarak da kullanılabilir.

Eylem araştırması eğitim alanında bazı temel özelliklere sahiptir. Carson, Connors, Smits & Ripley (1989) eylem araştırmasının genel özelliklerini şu şekilde sıralamışlardır (Akt. Aydın, 2005, 241-242).

Eylem araştırması;

- İşbirliğine dayanır,
- Çalışanların öz eleştiri yapmasına olanak verir,
- Sistematik bir öğrenme sürecidir,
- Çalışanların yaptıkları iş hakkında düşüncelerini sınamalarını gerektirir,
- Açık fikirli olmayı gerektirir,
- İş deneyimleri hakkında kişisel günlük tutmayı gerektirir,
- Politika geliştirmeye yönelik bir süreçtir,
- İş yerinin eleştirel bir analizidir,
- Özellikler üzerine vurgu yapar,
- Küçük grupların işbirliği içinde çalışmasıdır,
- İş uygulamalarının gerekçelendirilmesidir.

Eylem araştırmasında, öğretmen araştırmacılar yalnız çalışabileceği gibi diğer öğretmenlerle, öğrencilerle ve üniversitedeki araştırmacılar ile işbirliği yapabilirler. Bu tür araştırmalarda deneysel desenler, sistematik gözlem, betimsel araştırma ve örnek olay çalışmaları içeren çeşitli tekniklerin ve yaklaşımların kullanılması söz konusudur (Downhower, 1990; Eisenhart & Borko, 1993; Neubert, 1989; Wessinger, 1992; Akt. Köklü, 2001, 36). Ayrıca, bu tür araştırmalarda hipotez test etmekten, korelasyonel çalışmalar ve istatistiksel analizlerden ziyade, keşfetmeye ve yoruma dayalı nitel araştırma yöntemleri kullanılmaktadır. Eylem araştırmasında derinlemesine görüşmeler, katılımcı gözlemler, örnek olaylar ve hikâye tarzı anlatımlara yer verilmektedir. Katılımcıların problemlere ilişkin

derinlemesine ve detaylı açıklamaları, alan notları, fotoğraflar, filmler ve teyp kayıtları eylem araştırması için gerekli olan dokümanları oluşturur (Borgia & Schuller, 1996; Akt. Köklü, 2001, 36).

Johnson'a göre (2014, s. 20-21) eylem araştırmasının on anahtar özelliği bulunmaktadır:

1. Eylem araştırması sistematiktir.
2. Eylem araştırması bir yanıtla başlamaz.
3. Bir eylem araştırmasının etkili olabilmesi için karmaşık veya ayrıntılı olması gerekmez.
4. Veri toplamaya başlanmadan önce araştırma yeterince planlanmalıdır.
5. Eylem araştırması projeleri çeşitli uzunlukta dırlar.
6. Gözlemler düzenli olmalı fakat uzun olmak zorunda değildirler.
7. Eylem araştırması projeleri basit ve resmi olmayandan, ayrıntılı ve resmi olana kadar bir aralıkta yer alır.
8. Eylem araştırması bazen kurama gömüktür.
9. Eylem araştırması nicel bir araştırma değildir.
10. Sayısal eylem araştırması projelerinin bulguları sınırlıdır.

Araştırmacının Rolü

Bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı veya bir kurumda çalışan mühendis, planlamacı, yönetici gibi kişiler eylem araştırmacısı olabilir. Araştırmacı, kurum içinden veya kurum dışından olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 295). Genel anlamda,

eylem araştırmacısının; planlayıcı, katalizör, öğretmen, dinleyici, sentezleyici, kolaylaştırıcı, gözlemci, raportör gibi rollerde bulunduğu söylenebilir (O'Brien, 2001).

Araştırmacının rolü, problem durumunu mümkün olduğunca doğru şekilde belirlemek veya açıklamaktır. Buradaki amaç çoklu durumlar için genellenebilir yasalar oluşturmak değil tersine, sonuçlardan veya çözümlerden etkilenenlerin durumunu geliştirmek ve değiştirmektir (Zuber-Skerritt, 2001).

Eylem Araştırması Türleri

Alanyazında, eylem araştırmalarının farklı şekillerde sınıflandırıldığı görölmektedir. Yıldırım ve şimşek'in çalışmalarına göre (1999, s. 334-335) birçok kabul gören sınıflama mevcuttur. Grundy (1988, Akt. Berg, 2001) üç tür eylem araştırmasından söz etmektedir. Bunlar "teknik", "uygulayıcı" ve "özgürleştirici" eylem araştırmalarıdır. Başka bir şekilde, Holter ve Schwartz-Barcott (1993, Akt. Berg, 2001) "teknik iş birliğine dayalı", "karşılıklı katkı iş birliğine dayalı" ve "geliştirici" olmak üzere üç tür eylem araştırması tanımlamaktadır. McKernan (1991, Akt. Berg, 2001) ise "bilimsel-teknik problem çözüme temelli", "uygulama amaçlı" ve "eleştirel-özgürleştirici eylem araştırması" sınıflaması yapmaktadır. Berg (2001) ise bu yaklaşımlardan yola çıkarak eylem araştırmasını üç tür altında sınıflamaktadır. Bunlar, "teknik/bilimsel/işbirlikçi/ eylem araştırması", "uygulama/karşılıklı iş birliği/tartışma odaklı eylem araştırması" ve "özgürleştirici/geliştirici/ eleştirel eylem araştırması" dır.

Teknik/Bilimsel/işbirlikçi Eylem Araştırması

Bu türün amacı, önceden belirlenmiş kuramsal bir çerçeve içindeki bir uygulamayı test etmek ya da tekrar değerlendirmektir. Bahsi geçen kuramsal çerçeveye hâkim bir araştırmacı kılavuzluğunda uygulayıcı yeni bir yaklaşımı ortaya koyabilir ve bu süreç uygulayıcı tarafından analiz edilerek değerlendirmeler yapılabilir. Bu türde, araştırmacı ve uygulayıcı

arasında süreç boyunca yoğun bir etkileşim söz konusudur. Yaklaşım, uygulama sürecini betimlemeye çalışır. Uygulamada karşılaşılan sorunlar araştırmacıya iletilir ve araştırmacı uzmanlığı dâhilinde çözüm yollarını uygulayıcıya aktarır. Uygulayıcı öneriler doğrultusunda uygulamaya devam eder (Yıldırım ve Şimşek, 1999, s. 334-335). Bu yaklaşım, bilginin edinilmesinde pozitivist bir yaklaşımı benimsemektedir (Norton, 2009, 53).

Uygulama/Karşılıklı İşbirliği/Tartışma odaklı eylem araştırması.

Bu yaklaşımda araştırmacı ve uygulayıcı bir araya gelerek uygulamada ortaya çıkan olası sorun alanlarını, bu sorunlara neden olan olası etmenleri ve olası müdahale yollarını saptarlar (Holter ve Schwartz-Barcott, 1993). Araştırma problemi uygulayıcı ve araştırmacı tarafından sorunların değerlendirilmesi sonucunda işbirliği içinde saptanır. Bu yaklaşım uygulamayı geliştirmeye yönelik bir yaklaşım olduğu için “uygulama odaklı eylem araştırması” olarak da adlandırılır (Grundy, 1998; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 1999)

Bu desen, teknik/bilimsel/işbirlikçi yaklaşıma göre daha esnek bir yapıya sahiptir çünkü uygulayıcı ile gerçekleştirilen etkileşim araştırmanın seyrini değiştirebilir. Bu esneklik araştırmacı açısından birtakım güçlükleri de beraberinde getirmektedir. Bu güçlüklerin en önemlisi sürecin değişkenliği nedeniyle sistematik veri toplamanın kolay gerçekleştirilememesidir (Yıldırım ve Şimşek, 1999, s. 334-335).

Özgürleştirici/Geliştirici/Eleştirel Eylem Araştırması

Bu yaklaşımda ise amaç uygulayıcıya yeni bilgiler, beceriler ve deneyimler kazandırmak ve kendi uygulamalarına karşı eleştirel bir bakış açısı geliştirmesine yardımcı olmaktır. Böylece uygulayıcı kendi uygulamalarını bir problem çözme süreci olarak görece ve sürekli olarak bu süreç içindeki kendi rolünü sorgulayacaktır. Aynı zamanda uygulamalarına eleştirel bir gözle bakabilme anlayışını geliştirebilecek ve uygulamada sık sık karşılaşılan sorunlara ilişkin bilinçli açıklamalar getirilebilecektir. Bu yaklaşımda

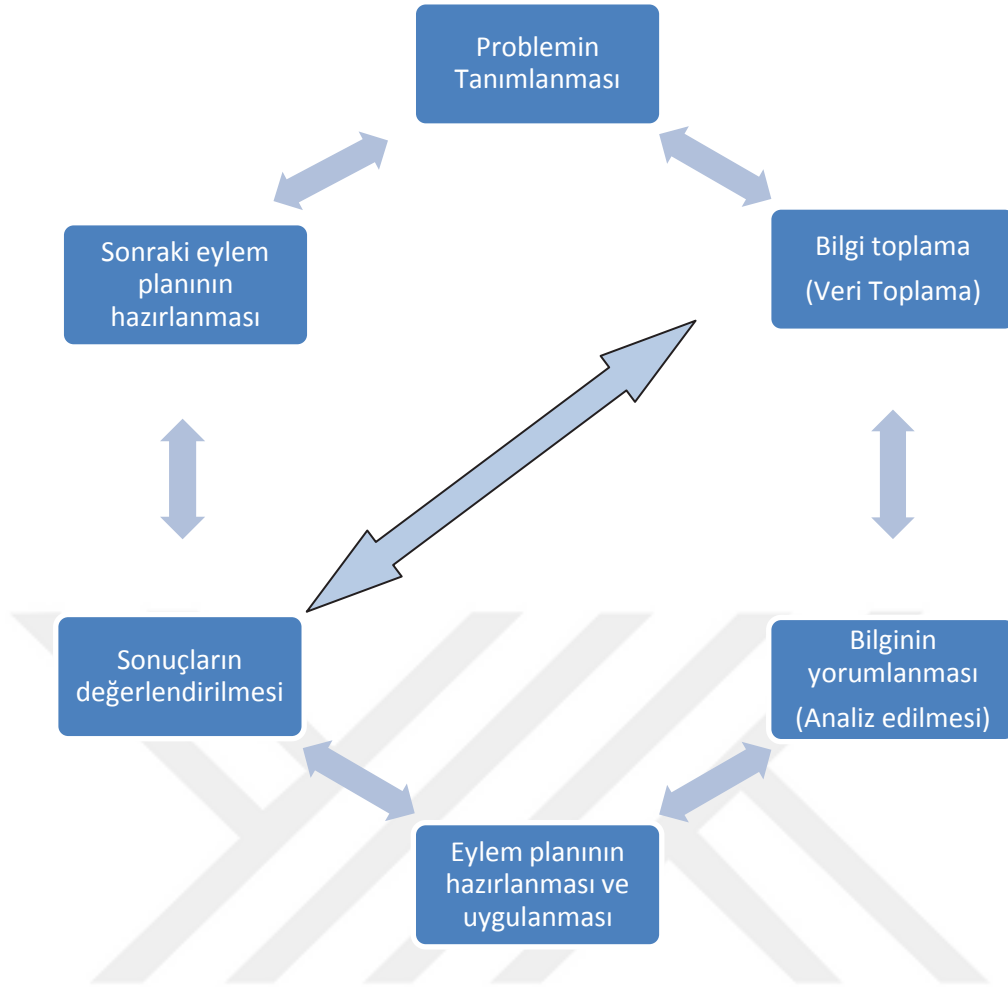
uygulayıcının araştırma yoluyla mesleğinde daha yetkin hale gelmesi, kuram ile uygulamayı bütünleştirme becerisi kazanması ve kendi alanı ile ilgili politikalara ilişkin de görüşler geliştirmesi olasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 1999, s. 334-335).

Berg'in yaptığı bu sınıflamaya uygulayıcının da eylem araştırması yapabileceğini dikkate alarak bir dördüncü tür de eklenebilir. "Uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı olduğu" yaklaşımda araştırmacı uygulamayı sürdürürken aynı zamanda belirlediği soruna ilişkin veri toplamayı da başarabilmelidir. Bu veriler uygulayıcının tuttuğu notlar, gerçekleştirdiği kayıtlar (video, ses kaydı gibi), bir meslektaşın gözlemi, dokümanların incelenmesi gibi farklı veri toplama yöntemleri ile elde edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 1999, s. 334-335).

Bu araştırma, amacı uygulayıcıya yeni bilgiler, beceriler ve deneyimler kazandırmak ve kendi uygulamalarına karşı eleştirel bir bakış açısı geliştirmesine yardımcı olmak olan özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırması olarak görünse de; uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı olduğu, araştırmacının uygulamayı sürdürürken aynı zamanda belirlediği soruna ilişkin veri toplamayı da başarabildiği bir çalışma olduğu için daha önce bahsedilen dördüncü türe girdiği söylenebilir.

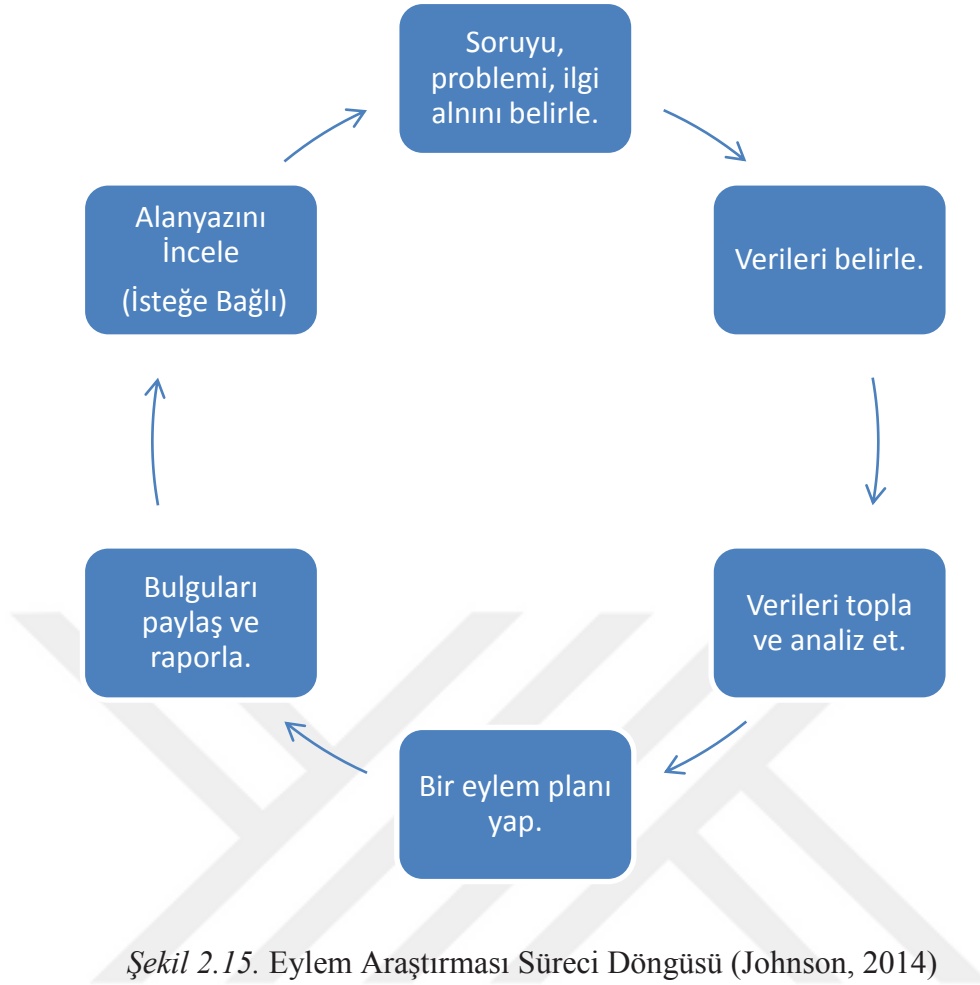
Eylem Araştırmasının Aşamaları

Alanyazında, eylem araştırmasının aşamalarının oluşturulmasında farklı fikirler bulunmaktadır. Schön (1983; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008, 298) ve Bassey (1988; akt. Köklü, 2001), Cummings & Worley (1997) eylem araştırmasını sekiz aşamada, Büyüköztürk ve diğerleri (2009) ve Johnson (2014) beş aşamada ve Ferrance (2000) altı aşamada ele almıştır.



Şekil 2.14. Eylem Araştırması Aşamaları Ferrance (2000)

Johnson (2014, s.19) eylem araştırması sürecinin beş temel bölümünden şöyle bahsetmektedir. İlki, sorunu, problemi ya da ilgi alanını belirlemektir. Çalışılmak istenilen konu bu bölümde kararlaştırılır. İkincisi, hangi verilerin ne sıklıkla toplanacağını kararlaştırıldığı bölümdür. Üçüncüsü, verilerin toplanıp analiz edildiği bölümdür. Dördüncüsü, bulguların betimlendiği ve bu bulguların temel alınarak bir eylem planı yapıldığı bölümdür. Ve son bölüm de, bulguların paylaşılıp rapor edildiği bölümdür. Eylem araştırması her zaman doğrusal şekilde ilerlemeyen döngüsel bir süreçtir (Patterson & Shannon, 1993). Bu bölümlerden bazılarının tekrarlanması ya da farklı bir sıralama ile yapılması mümkündür.



Eylem araştırmasının döngüsel yapısı sayesinde araştırmacılar çalışmalarında revizyon yapabilme olanağına sahip olmaktadır (Bkz. Şekil 2).

Eylem Araştırmasının Adımları

Johnson' a göre (2014) eylem araştırmasının on adımı bulunmaktadır. Bu adımlar bir sıraya sahip olsalar da evrensel bir düzenleri yoktur. Bazı adımların atlandığı, yeni sıralamalar yapıldığı veya bazı adımların tekrarlandığı görülebilmektedir. Araştırmacı gerektiğinde bu adımları yeniden düzenleyebilir ya da bazı adımları tekrarlayabilir (Bkz. Şekil 2).

1. *Bir problem ya da araştırma konusunu belirlemek.* İlk adım ne çalışılacağına karar vermektir. Merak edilen durum nedir? Bir soru sorulup, bir problem belirlenmeli ya da

araştırma için ilgilenilen alan tanımlanmalıdır. İlgi çeken ve derinlemesine gözden geçirilebilecek bir konu bulunmalıdır.

2. *Kuramsal bağlamda problemi ya da araştırma konusunu ortaya koymak.* Bu alanyazın taraması yapmak anlamına gelmektedir. Başka araştırmacıların ne bulduklarını veya bahsi geçen araştırma konusu hakkında ne söylediklerini görmek için mesleki dergilere, kitaplara ve internet kaynaklarına bakılır. Bu durum, bahsi geçen araştırma konusu ile güncel kuramların ilişkilendirilmesini sağlayarak güvenilirliği artırır ve bulgular için kuramsal bağlamlar sağlar. Alanyazın taraması yapılırken açıklanacak olan üç yaklaşımdan biri kullanılabilir. İlk yaklaşım veri toplamaya başlamadan önce alanyazın taraması yapmaktır. Alan yazın taraması; kuramsal bir bağlam kurgulamasının yanı sıra, soruların hazırlanabilmesine, çalışılacak olan eğitsel yaklaşımın belirlenmesine ya da veri toplama ile ilgili yeni fikirler vermeye yardımcı olması için kullanılabilir. İkinci yaklaşım; sonuçların ve verilerin raporlaştırılması aşamasında alanyazının gözden geçirilmesidir. Alanyazın her bir sonuçla ilişkilidir. Üçüncü yaklaşım; alanyazın taraması yapmamaktır. Birçok kısa eylem araştırması projesi alanyazın taraması yapmayı içermez. Görüldüğü üzere eylem araştırması projesi düzenlemenin birçok yolu vardır. Güvenilir ve tutarlı bir rapor oluşturmak araştırmacının sorumluluğundadır. Bunu yapmanın yolu araştırmayı önceki araştırma ve kuramlarla ilişkilendirmektir.

3. *Veri toplamak için bir plan yapmak.* Geleneksel araştırmalarda bu, yöntem olarak bilinir. Ne tür veriler ile çalışılacak? Veriler nasıl toplanacak? Veriler hangi sıklıkla toplanacak? Eylem araştırması ne izlenime dayalıdır ne de belli bir yöntemi destekleyen el kitabıdır. Eylem araştırması daha çok sistematik bir gözlemdir; bu nedenle, veri toplamaya odaklanmış olunmalı ve araştırmaya başlanmadan önce veri toplama elamanları belirlenmeli ve tanımlanmalıdır.

4. *Veriyi toplamak ve analiz etmek.* En az iki tür veri tanımlandıktan sonra veri toplama sürecine başlanır. Veriler toparlanırken; oluşan temalara, kategorilere ya da örüntülere bakılarak analiz yapılır. Bu analiz, neye dikkat edilmesi gerektiği konusunda araştırmacıya yardımcı olarak verilerin toplanmasını etkileyecektir.

5. *Gerektiğinde soruların ya da problemlerin değişmesine izin vermek.* Eylem araştırması dinamik ve sürekli değişken bir süreçtir. İnsan olarak toplanan verilerden etkilenmemek pek mümkün değildir. Bu nedenle, belirli bir öğretim stratejisini, veri kaynaklarını ya da toplanan verinin odak noktasını değiştirmek oldukça yaygındır. Bu durum eylem araştırması raporu yazılırken neyin, neden yapıldığının okuyucuya anlatıldığı sürece kabul edilebilir.

6. *Verileri düzenlemek ve analiz etmek.* Veriler toplanırken düzenlendiği sürece, veri düzenleme ve analiz süreci oldukça sistematik ve kolay olacaktır. Verilerin analizinde, toplam kaç kaydın yapılmış olduğu, bunların çeşitliliği ve her bir kategoride nelerin olduğu belirlenmiş olması gereklidir.

7. *Verileri raporlaştırmak.* Durumların ya da bulguların sunulmasıdır. Bu sunum önemli olayları, etkinlikleri ve yanıtları, ayrıntılı betimlemeleri ve tanımlayıcı örnekleri içerir. Temaların çeşitliliği ve sayısı, kategoriler ya da desenler raporlaştırılır. Raporun bu bölümünde araştırmacı, gördüklerini ve algıladıklarını örneklerle betimleyen bir gazeteci ya da antropolog gibi bir rol alır.

8. *Verileri yargılamak ve öneriler yapmak.* Bu adım verilerin yorumlandığı, bu verilerin ne anlama geldiğinin anlatıldığı adımdır. Veriler temel alınarak ne gibi sonuçlara varılabilir? Yargılara göre ne önerilebilir? Araştırma sorusunun yanıtları bu bölümde verilir ve öneriler yapılır. Ayrıca araştırmacı yargılarını ve önerilerini kuramsal bir temele bağlamak amacı ile alanyazını bu bölümde de inceleyebilir.

9. *Bir eylem planı oluşturmak.* Bu eylem araştırmasında, eylemin ortaya konduğu bölümdür. Yargılar ve öneriler temele alınarak neler yapılacak? Bu doğrultuda bir eylem planı hazırlanır.

10. *Planı eyleme geçirmek ve değerlendirmek.* Eylem planı uygulamaya geçirildiğinde işe yarıyor mu? Neyin değiştirilmesine ya da çıkarılıp eklenmesine ihtiyaç vardır? Planın değerlendirilmesi bir sonraki eylem araştırması projesinin temelini oluşturabilir ve böylece eylem araştırması döngüsü devam eder.





Şekil 2.16. Eylem Araştırması Adımları (Johnson, 2014)

Eylem Araştırmasında Evren ve Örneklem, İç ve Dış Geçerlik

Eylem araştırması, yerel uygulayıcıların okullarında ve bölgelerinde karşılaştıkları belli başlı sorunların çözümüne odaklanır (Burke & Christensen, 2004, 10-11). Genellikle, bir okuldaki herhangi bir dersi kapsayan, ulaşılabilen küçük bir evren üzerinde uygulanır (Wiersma, 2009, 12). Fraenkel & Wallen'e (2006) göre araştırma sonuçları çoğunlukla genellenmez, hatta bazı durumlarda istense bile genellenemez. Bu nedenle, geniş bir evrende çalışılması, seçkisiz bir yöntemle bir örneklem seçilmesi bu araştırma türü için zorunlu değildir (Akt. Büyüköztürk ark., 2009, 279).

Eylem araştırmalarına araştırmacı yanlılığının karışması olasılığı çok yüksektir. Bu yüzden araştırmanın planlanması, verilerin toplanması, çalışma grubunun belirlenmesi ve araştırmanın yürütülmesi sürecinde uzmanlardan yardım alması araştırmanın tutarlı ve amacına uygun olarak gerçekleştirilmesinde önemli katkıda bulunacaktır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, 279). Eylem araştırmalarında geçerlik, çoklu görüş açıları sağlandığında gerçekleşir (Köklü, 2001, 36). Eylem araştırması genellikle küçük gruplar üzerinde ve kasıtlı örneklemelere gerçekleştirildiğinden dış geçerliği düşüktür (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, 279).

Eylem Araştırmasının Öğretimde Kullanılması

Eylem araştırmalarının öğretimde kullanılması ilk olarak Dewey 1930'lu yıllarda önermiştir. Dewey (1933; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013) öğretim ve öğrenme sürecinde denemenin ve araştırmanın önemini vurgulamış ve öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine yönelik yaklaşımların ve uygulamaların bu yolla keşfedebileceğini ve paylaşılabileceğini belirtmiştir.

Hopkins (1993; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013) eylem araştırmalarının, kendi uygulama süreçlerindeki sorunların varlığını algılayan ve bu sorunların çözümüne yönelik

adımlar atmak isteyen öğretmenler için uygun olduğunu belirtmektedir. Bu adımlar sorunun çözümüne yönelik bir uygulama planı yapılması, uygulamanın gerçekleştirilmesi, sonuçlarının değerlendirilmesi ve daha sonra alınacak önlemlere ilişkin planların yapılmasından oluşmaktadır. Elliot (1991; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013) ise eylem araştırmalarının öğretim ve öğretmenin mesleki gelişimini, program geliştirme ve değerlendirmeyi, araştırma ve düşünmeyi bir araya getirerek eğitim alanındaki uygulamaların araştırma yoluyla geliştirilmesine önemli katkılar yaptığını belirtmektedir.

Eylem araştırmaları öğretimde kullanıldığı zaman öğretmen yaptığı işi bir araştırma süreci olarak görebilmektedir (Millis, 2000; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu süreç içinde kendini sorgulama ve karşılaştığı sorunlara bir araştırmacı gözüyle çözüm arama çabası içine girmektedir. Bu çaba etkili öğretim için oldukça önemlidir. Çünkü öğretmenlikte standart öğretim becerilerinden ve standart öğrenci tipinden söz etmek artık mümkün değildir. Her öğretmen kendi sınıfında farklı bir durumla ve farklı sorunlarla karşı karşıyadır. Bu problemlere tek tip çözüm uygun olmayabilir. Bir araştırmacı olarak kendi sınıf ortamı içinde problemleri irdeleyebilen ve çözüm arayışları içinde olan ve bu çözümleri deneyen öğretmen “iyi öğretmen” olmaya adaydır. Bu tür öğretmenler araştırma ile uygulama arasındaki uçurumu yok edebilen ve araştırmayı kendi uygulamalarının bir parçası haline getirebilen öğretmenlerdir.

Geleneksel olarak öğretmenlerin büyük çoğunluğu kendilerini araştırmaya uzak görmekte veya başkaları tarafından yapılmış araştırma sonuçlarını kendi sınıflarında uygulamakta güçlük çekmektedirler. Oysa eylem araştırmasının kendilerine sunduğu yaklaşım çerçevesinde öğretmenler, kendi öğretim süreçlerine eleştirel bir gözle bakma, bu süreçlerle ilgili araştırma soruları belirleme, veri toplama, sonuçları analiz etme ve buna göre iyileştirmeye yönelik önlemler alma olanağı bulabilmektedirler. Aynı zamanda, eylem araştırması yapan

öğretmenler yeni uygulamaları paylaşma ve bir ekip olarak uygulama ve araştırma yapma konusunda da kendileri donanmış olarak algılamaktadırlar.



BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli açıklanarak, örneklem seçimi, veri toplama araçları, araştırma süreci ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilecektir. Ayrıca, araştırma yönteminin detaylı ve değişken yapısı gereği, eylem araştırması hakkında bilgiler sunulacaktır.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, yabancı dil öğretimi sürecinde ortaya çıkan istenilen ve istenmeyen durumların oluşumundaki nedensellik keşfedilerek, bu bağlantıların kullanılması yolu ile yabancı dil öğretiminin niteliğini yükseltip öğretimdeki başarıyı artırabilme amaçlanmıştır. Bu sebeple, eylemlerin ve öğretimin niteliğini anlamak ve iyileştirmek için gerçek sınıf veya okul durumunu çalışma süreci olarak tanımlanmasından dolayı araştırma, eylem araştırması (action research) biçiminde desenlenmiştir (Hensen, 1996; McTaggart, 1997; Schmuck, 1997). Araştırmada nitel verilerden faydalanılmıştır.

Araştırma Ortamı

Nitel araştırmalarda, araştırmacılar, üzerinde araştırma yapılan kişilerin içinde buldukları ortam ya da üzerinde araştırma yapılan konu, olay ve olguların geçtiği yerlerin geniş bir biçimde betimlemesini yaparlar. Böylece verilerin hangi ortamlardan elde edildiği ya da benzeri ortamlar için hangi anlamları ifade ettiği belirlenmiş olur (Ekiz, 2004, s.429). Bu sebeple araştırma ortamının detayları betimlemelerinin yapılması araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliği adına yarar sağlamaktadır.

Araştırma ortamının belirlenmesinde, araştırmacının Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir lisede İngilizce öğretmeni olarak çalışıyor olmasının payı büyüktür. Araştırmanın uygulaması için kendi okulunu seçen araştırmacı, kurum müdürü ile görüşmüş ve gerekli izin

belgeleri için yazışmalara başlamıştır. İzin sürecinin tamamlanmasının ardından Tekirdağ ili, Şarköy ilçesindeki bir lisede 9-A sınıfında uygulama yapmak için bir engel kalmamıştır. Resmi izin belgesi Ek-1'de (Bkz. Ek-1) sunulmuştur.

Araştırmada katılımcı bilgilerinin gizliliği esas alındığından bu araştırma raporunda okulun adı kullanılmamıştır. Okul, biri daha eski olmak koşulu ile iki ayrı binadan oluşmaktadır. Eski olan binanın 1963 yılında hizmete açıldığı, geçmişte başka faaliyetler için kullanıldığı da öğrenilmiştir. Her ikisi de iki (2) katlı olan bu binalar çok eski olmalarına rağmen faaliyet dışı kalacak kusurları bulunmamaktadır. Yinede, okulun 04.05.2015 tarihinde güçlendirme bakımına alınacağı ve içindeki öğrencilerin tam gün eğitim verilen bir okula öğlenci olarak taşınacağı öğrenilmiştir. Taşınılan okulda ders saatlerinin 01.³⁰ – 20.³⁰ arasında olacağı okul idaresi tarafından duyurulmuştur. Okul bünyesinde faal olarak, biri özel alt sınıf olmak üzere toplamda on altı (16) derslikte ders işlenmektedir. Okulda ayrıca bir (1) adet müdür odası, bir (1) adet müdür yardımcısı odası, bir (1) adet grup ve bireysel rehberlik odası, bir (1) adet çok amaçlı salon, bir (1) adet kütüphane, bir (1) adet yemekhane, bir (1) adet spor odası, bir (1) adet araç gereç odası, bir (1) adet kimya laboratuvarı, bir (1) adet giyinme odası, bir (1) adet öğretmen odası, bir (1) adet hizmetli odası ve bir (1) adet kalorifer hane bulunmaktadır. Sınıf mevcutları genel itibarı ile 15 ile 30 arası değişmektedir. 9. sınıfların mevcutları en yüksek sınıflar olduğu göze çarpmaktadır. Okul 2010-2011, 2011-2012 ve 2012-2013 akademik dönemlerinde Düz Lise olarak, 2013-2014 yılında Kız Teknik ve Meslek Lisesi olarak görev yapmış ve halen devam eden 2014-2015 akademik döneminde ise Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi olarak faaliyete devam etmektedir. Uygulamanın gerçekleştiği okul, pazartesi, salı ve çarşamba günleri 08.³⁰ – 16.⁴⁰ saatleri arasında dokuz (9) saat; perşembe günleri 08.³⁰ – 15.⁵⁰ saatleri arası sekiz (8) saat ve cuma günleri 08.³⁰ – 15.⁰⁰ saatleri arasında tam gün eğitim öğretim veren Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir devlet okuludur. Okul ilçeyi oluşturan üç (3) mahallenin ortasında bulunması sebebi ile oldukça

merkezi bir noktadadır. Okulun yanında bir anaokulu ve taksi durağı bulunmaktadır. Okulun önünde ise ilçenin limanı bulunmaktadır. Okulun kapalı spor salonu bulunmamaktadır. Okulun bahçesi ağaçlık ve öğrencilerin rahatlıkla dolaşıp vakit geçirebileceği büyüklüktedir. Okulun birimlerinin ve etrafındaki yapıları gösteren harita aşağıda verilmiştir (Bkz. Şekil 4).



Şekil 3.17. Okulu Kuş Bakışı Görüntüleyen Harita

Okulun bulunduğu ilçenin şehir merkezi nüfusu 17800'dür. İlçe, köyleriyle beraber 30000 nüfusa sahiptir. İlçe göç almış, yazın ve kışın çok fazla değişiklik gösteren bir nüfus yapısına (kışları yaklaşık 30000 kişi, yazları yaklaşık 100000 kişi) sahiptir. İlçe, şehir merkezine yaklaşık 100 km. uzaklığı ve kışları yolların kapanması sebebi ile sapa

kalmaktadır. İlçe deniz kıyısında olması ve Marmara bölgesinin en uzun sahiline sahip olması sebebi ile büyük bir turizm potansiyeline sahiptir. İlçede, içinde turizm ve şarapçılık bölümleri olan bir yüksek okul bulunmaktadır. Uygulamanın yapıldığı tarihe kadar ilçede bir tane üniversiteye hazırlık dershanesi bulunmaktadır. İlçede yabancı dil kursu bulunmamaktadır. Uygulamanın başladığı tarihlerde ilçenin, özellikle öğretmen sirkülasyonunun azaltılması amacıyla zorunlu hizmet bölgesi kapsamına alınması planlanıyordu ki, 24.04.2015 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından zorunlu hizmet bölgesi kapsamına alınması kararlaştırılmıştır.

Okulda toplam 327 öğrenci öğrenim görmekte ve araştırmacının da aralarına dâhil olduğu yirmi iki (22) öğretmen görev yapmaktadır. Okulda üç (3) adet 9. sınıf, 10. sınıflarda büro yönetimi, konaklama ve seyahat, yiyecek ve içecek hizmetleri bölümleri olmak üzere üç (3) sınıf, dört (adet) 11. sınıf ve beş (5) adet 12. sınıf bulunmaktadır. Öğrencilerin yarısı köylerden taşınmalı eğitim vasıtası ile diğerleri ise yürüyerek ve hususi taşıtlarla gelmektedir. Öğrencileri velilerinin çoğunun çiftçi ve esnaf olduğu, az da olsa memur olanların da varlığı bilinmektedir. Okulda öğrencisi bulunan ailelerin ortalama gelirleri 2.000 TL'dir. Öğrencilerin çoğu birden fazla kardeşe sahiptirler. Öğrenci velilerinden azımsanmayacak miktar kişi eşlerinden boşanmış ve ayrı yaşamaktadırlar. Öğrencilerin büyük çoğunluğu 12. sınıfa kadar dersane ve özel ders gibi destekleyici eğitim olanaklarından faydalanmamışlardır. Okul, Tekirdağ ili genelinde başarı sıralamasında en alt sıralarda bulunan okullardan biridir. Bölgenin turizm bölgesi olması ve mayıs ayı ile turizm sezonunun başlaması sebebiyle bazı öğrencilerin devamsızlık yaparak sınıf tekrarı yaptıkları ve kimi durumlarda devamsızlık sonucu örgün eğitim hayatlarının sonlandığı da bilinmektedir.

Okuldaki öğretmen kadrosu sürekli değişmektedir. İlçenin eğitim, sağlık ve sosyal yaşantı yönünden yetersiz oluşu öğretmenlerin kısa sürede okuldan ayrılmalarına sebep olmaktadır. Önemli bir miktar öğretmen de ücretli olarak görev yapmaktadır. Ücretli olarak

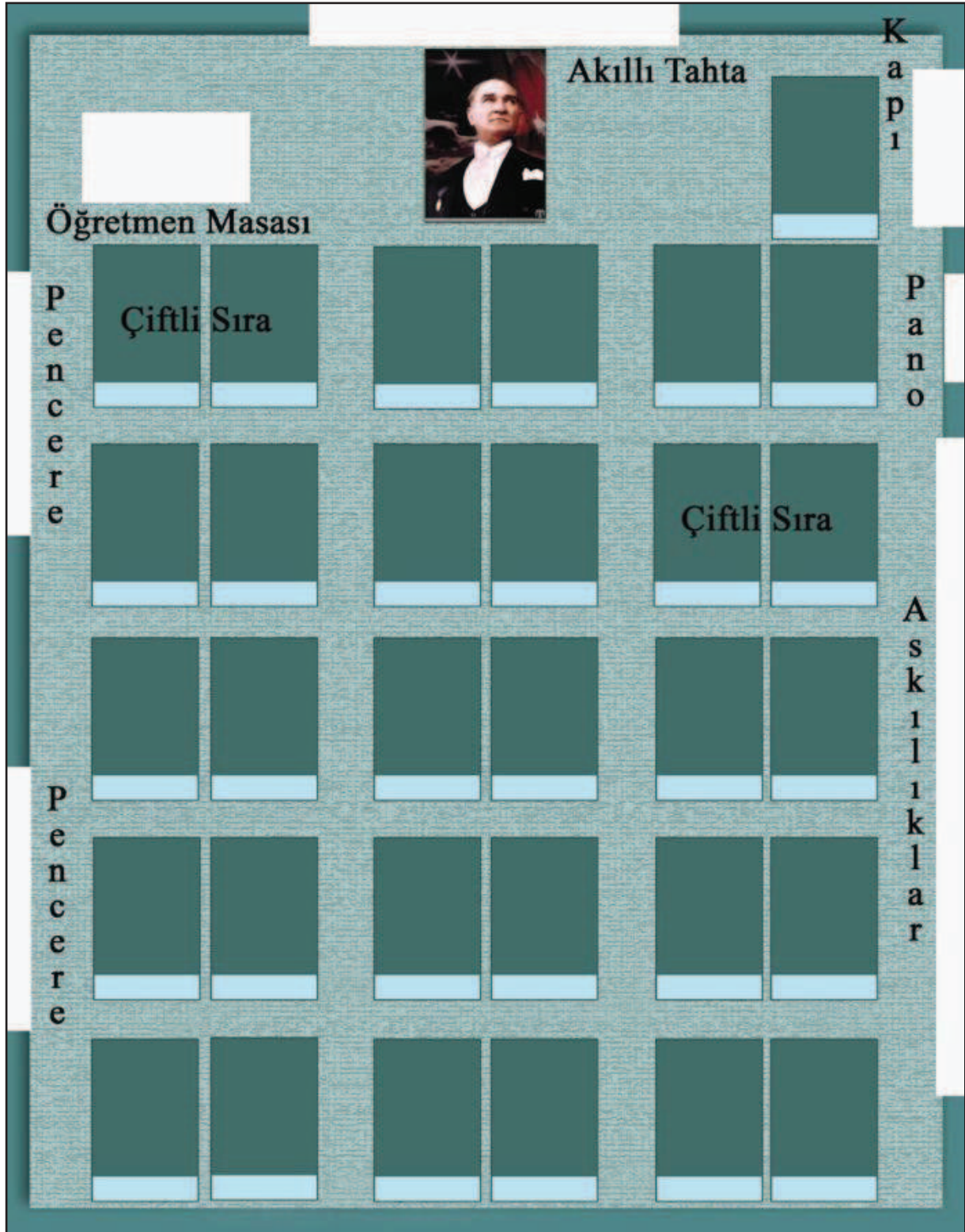
görev yapan öğretmenlerin büyük bir bölümü öğretmenlik formasyonuna sahip değildir. Okulda göre yapan 22 öğretmenden yaklaşık beş (5) tanesi okulda 12 yıldan fazla süredir çalışmaktadır.

Okulun uygulama süresince görev yapmakta olan müdürü daha önceden okulun ayrıca müdür yardımcılığını da yapmıştır. Uygulamanın yapıldığı tarih süresince de müdür vekili olarak görev almaktadır. Okul müdürü ilçe bazından tanınan ve saygınlığı olan bir kişidir. Meslek hayatının büyük bölümünü idareci olarak geçirmiştir. Uygulamanın yapıldığı tarihlerde, okul müdür yardımcısı görevinde vekâleten bulunmaktadır ve ilk defa idare tecrübesi yaşamaktadır. Müdür ve müdür yardımcısı odası ana binanın ikinci katında ve yan yana bulunmaktadır.

Çalışmanın geçtiği 9-A sınıfı, ek bina olarak adlandırılan binanın ikinci katında kuzey cephesinde yer almaktadır. 9-A sınıfının bulunduğu katta bir diğer 9. sınıf ve iki (2) tane de 10. sınıf bulunmaktadır. Yaşları daha küçük olan şubelerin aynı katta tutulması, özellikle teneffüs aralarının oldukça gürültülü geçmesine sebep olmaktadır. Sınıfın pencereleri okul arka bahçesine bakmaktadır. Pek güneş almayan sınıf özellikle kış aylarının sabah saatlerinde hissedilir ölçüde soğuk olmaktadır. Bunda eskimiş ve bazen hava yapan kalorifer peteklerinin payı da vardır. Güneşin yönü yaz ve kış aylarında öğrencileri rahatsız edecek bir açıda değildir. Bu sebeplerle sınıfın konumu eğitime uygundur. Sınıfın duvarları birkaç yılda bir boyansa da lekeli ve kirli bir görünüme sahiptir. Çalışma süresince sınıfta 31 öğrenci bulunmaktadır. 31 öğrenciden 27 tanesi tekli sıralarda, 4 öğrenci de çiftli sıralarda oturmaktadır. Sınıfta öğretmen masası ve sandalyesi, yazı tahtası, akıllı tahta (smart board), çöp bidonu, perdeler, sınıf panosu ve askılık bulunmaktadır. Öğrenci sıraları klasik düzen şeklinde dizilmiştir. Bu sıra sistemi uygulama esnasında da değiştirilmemiştir. 9-A sınıfının uygulama esnasındaki sınıf oturma düzeni ve planı şekil 5’ te gösterilmiştir (Bkz. Şekil 5). Çalışma süresince veri toplamak amacıyla kullanılan kamera, öğrencilerin jest ve mimiklerini

de kayıt edebilmek adına ilk olarak sınıfın ön-sol köşesine yerleştirilmiştir. Veri kaydı esnasında tüm öğrencilere ulaşabilmek adına kamera diğer köşelerde de denenmiştir. Hem öğrencilerin yüz ifadelerinin hem de en iyi ses kalitesinin yakalanabilmesi adına kamera çoğunlukla en iyi sonucun alındığı nokta olan sınıfın ön-sol köşesine yerleştirilmiştir.





Şekil 3.18. 9-A Sınıfı Oturma Düzeni ve Planı

Araştırma Katılımcıları

Klasik pozitivist-nicel araştırma geleneğinde bir araştırmanın kalitesi nesnellik, yansızlık, güvenilirlik, tekrar edilebilirlik ve geçerlik ölçütleriyle tartışılır. “Titizlik ve özen” iyi bir deneysel ve nicel araştırmanın tartışmasız en önemli özelliklerini ifade eder ve araştırmacılar arasında titizlik ve özenin ne olduğu konusunda örtülü bir uzlaşa da vardır (Davies ve Dodd, 2002, s. 20). Nitel araştırmada da “titizlik ve özen” söz konusudur ancak kastedilen farklıdır. Tekrar edilebilirlik, geçerlik, güvenilirlik, yansızlık gibi kavramların nitel araştırmada aldığı anlamlar farklılaşır.

Lincoln ve Guba’ya göre (1987), pozitivist-nicel geleneğin en önemli yapı taşlarından birisi olan “nesnellik” kavramı gerçeğin ve doğrunun keşfedilmesi sürecinde araştırmacının rolüne ilişkin bir tanımlamaya işaret eder. Yansız ve nesnel olarak doğrunun ve gerçeğin keşfedilmesini amaçlayan bir araştırmacının dünyasında deneyine katılan “denek” (subject) ile araştırmacı arasında orantısız bir güç ilişkisi ortaya çıkar. Araştırmacı, gerçeğin ve doğrunun keşfedilmesinde denek üzerinde bir şeyler denemeye hak ve yetkiye sahip bir otoritedir. Bu, araştırma dünyasında “denek” (subject), araştırmacı dışında var olan ve keşfedilmeyi bekleyen nesnel dünyanın veya gerçekliğin (objective world/reality) bir parçasıdır. Bu yolla aslında denek, duygusu ve dünyası önemsizleşmiş bir nesne halini alır. Bu şekilde kurgulanmış bir paradigma içinde gerçeğin ve doğrunun keşfine kendini odaklamış bir araştırmacı, gerçeği ve doğruyu nesnel ve olduğu gibi keşfedebilmek için gerekirse araştırmaya katılanlara doğrunun tamamını da söylemeyebilirler. Çünkü doğrunun söylenmesi durumunda gerçekliğin işleyişinde bir farklılaşma ortaya çıkıyorsa, bu aslında doğal dünyanın ve gerçeğin doğal akışına bir müdahaledir ve bu tür müdahalelerden kaçınılması gerekir. Dolayısıyla Lincoln ve Guba’ya göre, pozitivist gelenekte araştırma süreçlerinde, araştırmaya katılanların aldatılması ve yanıltılması bir dereceye kadar meşrudur (1987, s. 10).

Nesneleştirilmiş veya nesne olarak görülen denekler/katılımcılar üzerinde yapılan çalışmalar etik ihlallerinin en fazla yapıldığı çalışmalar olmuştur.

Öte yandan, yorumlamacı-oluşturmacı paradigma altında etik kavramı anlamsal farklılığa uğrar. Gerçeklik dünya ve bireyin bu dünyadaki yeri hakkında çoklu, farklı ve kuramsal olarak sonsuz sayıda oluşturulmuş yapılardan oluşur. Bu gerçekliği anlayabilmek için çoklu, esnek, zaman ve mekân bağımlı yöntemlere ihtiyaç vardır. Oluşturmacı-yorumlamacı paradigma yapay olarak oluşturulmuş kontrollü deneysel ortamlar yerine doğal çevrede, olay ve olguların doğal akışı içinde incelenmesini kabul eder. Bu anlamda, bir araştırmada yer alan bireyler özgür iradeleriyle ve gönüllü olarak bu süreçte yer almayı kabul etmiş “ katılımcılardır”. Araştırmacı ve araştırmaya katılanlar arasında alt-üst şeklinde bir otorite ilişkisinden çok eşit, adil, şeffaf ve karşılıklı etkileşime dayalı denk bir ilişki söz konusudur. Kavramları bu şekilde yeniden tanımladığımızda sosyal araştırmalarda ve nitel araştırmalarda günümüzde norm haline gelmiş bilinçli onay, gizlilik ve özel hayata saygı, zarar vermeme, aldatmama/yanıltmama, verilere sadık kalma gibi etik kuralların gerekliliği zaten ortaya çıkmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 116-117).

Bu araştırmanın katılımcıları Tekirdağ ili, Şarköy ilçesindeki bir lisedeki 9-A sınıfı öğrencileri, bu sınıftaki öğrencilerin velileri, 9-A sınıfına giren öğretmenler ve 9-A sınıfının İngilizce dersine girmekte olan araştırmacının kendisidir. Araştırmalar, ister tıbbi bir ilacın denemesi ister insanların kişisel alışkanlıkları hakkındaki bir söyleşi ister insanların nasıl düşünüp hissettiği hakkındaki bir çalışma ya da onların toplum içindeki yaşantılarının gözlemi olsun, insanların içinde buldukları durumlarla ilgili gerçekleri öğrenme amacındırlar. Ne yazık ki tarih, bazı araştırmacıların katılımcılara bir birey olarak değil de bir nesneymişçesine davrandıklarına da şahit olmuştur (Jonas, 1969, s. 219). Bu sebeple, araştırmanın etik anlayışı çerçevesi gereği katılım konusunda gönüllük esas alınmıştır. Uygulama plan sürecindeyken öğrenciler ile görüşülmüş, uygulamanın konusu, amacı ve

kapsamı hakkında detaylı bilgiler verilmiştir. Uygulama öncesi yapılan veli toplantısında araştırmacı kendini tanıtmış, öğrenci velilerine uygulama hakkında açıklamalar yapılmış ve gönüllü olanların izinleri yazılı şekilde alınmıştır (Bkz. Ek-2). Aynı toplantıda anahtar katılımcı olarak belirlenen öğrencilerin velileriyle çocuklarının ev ortamındaki davranışlarını gözlemlenmeleri konusunda görüşmeler yapılmıştır.

Araştırma Uygulayıcısı – Öğretmen

Araştırmacı aynı zamanda uygulamayı yapacak olan öğretmenin kendisidir. 2008 yılında, Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nden mezun olmasının ardından, öğretmenliğe başlayan araştırmacı bir (1) yıl Amerikan Kültür Derneği Dil Okulları'nda İngilizce öğretmenliği yaptıktan sonra 2009 yılında MEB'de göreve başlamıştır ve halen MEB'de İngilizce öğretmeni olarak çalışmaya devam etmektedir. Öğretmenliği boyunca, öğrencilerin yabancı dil öğrenim sürecinde yaşadıklarını gözlemlemiş ve yabancı dil öğretimi metotlarını incelemiştir. Eğitime karşı olan merakı üzerine bu alanda eğitim almak istemiş ve 2012 yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi bölümünde yüksek lisans eğitimine başlamıştır. Meslek hayatı boyunca edindiği izlenimleri, eğitimsel kuramlara dayandırarak “daha iyi nasıl eğitim sunulabilir?” sorusuna alternatif cevaplar bulma amacındadır. Araştırmacı aynı zamanda gitar çalmakta ve müzik öğretmenliği de yapmaktadır.

Öğrenciler

Araştırmaya uygulama için seçilen okulun 9-A sınıfındaki öğrenciler katılmıştır. Öğrencilere sürecin nasıl işleyeceğine dair kapsamlı bilgiler verilmiştir. Öğrencilerin araştırmaya karşı çok istekli olduğu görülmüştür. Öğrencilere, aileleriyle görüşüp uygulama hakkında ve yapılacak olan veli toplantısına katılmaları konusunda bilgi vermeleri istenmiştir. Sınıftaki tüm öğrenciler ve ailelerinden gelen olumlu dönütler neticesinde uygulamanın iyi

gececeği düşünülmüştür. Öğrencileri daha yakından tanımak isteyen araştırmacı e-okul sistemini kullanmış fakat öğrenciler 9. sınıfta oldukları için detaylı bilgi sahibi olamamıştır. Öğrencilerin okula TEOG sınav puanları ile yerleştikleri düşünüldüğünde, okulun taban puanları incelenirse nispeten düşük puanlarla (9. sınıf taban puanı 116,800) kayıt oldukları görülmektedir. Sınıfın mevcudu 19 kız, 12 erkek olmak üzere 31'dir. Her ne kadar sınıf mevcudu sonraki dönemde 29'a düşse de, araştırma kamera kayıt verileri 31 öğrenciden, 2014-2015 akademik yılının ilk dönemi içinde elde edilmiştir. Öğrenciler uygulama süreci boyunca klasik yerleşim düzeni şeklinde oturmuşlardır. Öğrenciler yabancı dil öğrenimi hazır bulunuşlukları bakımından birbirlerinden çok farklıdır. Sınıf bu bakımdan heterojen bir dağılım göstermektedir. İngilizceyi neredeyse akıcı bir şekilde konuşabilen bir öğrencinin de bulunduğu bu sınıfta, öğrencilerin çoğunluğunun temel bilgilerden bile yoksun olduğu kolaylıkla anlaşılabilir. Bu durum, sınav sonuçlarına ele alındığında da kendini hissettirmektedir. Böyle bir ortam öğretmenin sınıf içindeki rolünü de zorlaştırmaktadır. Diğerlerine göre nispeten kolay olan konular işlenirken İngilizce seviyesi yüksek olan öğrenciler sıkılırken, biraz daha detaya sahip olan konuların işlendiği durumlarda düşük seviyeleri öğrenciler dersten kopmaktadır. Tablo-1'de uygulamanın geçtiği sınıftaki öğrencilerin çeşitli bilgilerini yer verilmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcı Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik ve Sosyo-Demografik Özellikleri

Katılımcı Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik ve Sosyo-Demografik Özellikleri		f	%	Σ
Cinsiyet	Kız	19	61,3	31
	Erkek	12	38,7	
Yaş	15	26	83,9	
	16	5	16,1	
Gelir Durumu	500-1000 TL	1	3,2	
	1000-1500 TL	11	35,5	
	1500-2000 TL	12	38,7	
	2000-2500 TL	3	9,7	
	2500-3000 TL	2	6,5	
	3000 ve Üzeri	2	6,5	
Kardeş Sayısı	0	3	9,7	
	2	17	54,8	
	3 ve üzeri	11	35,5	
Annenin Mesleği	Kamu Görevlisi	0	0	
	Serbest Meslek	9	29	
	Emekli	1	3,2	
	Ev Hanımı	21	67,7	
Babanın Mesleği	Kamu Görevlisi	0	0	
	Serbest Meslek	28	90,3	
	Emekli	3	9,7	
Anne Eğitim Durumu	Eğitim Almamış	2	6,5	

	İlkokul	23	74,2	
	Ortaokul	4	12,9	
	Lise	2	6,5	
	Üniversite	0	0	
Baba Eğitim Durumu	Eğitim Almamış	0	0	
	İlkokul	11	35,5	
	Ortaokul	12	38,7	
	Lise	8	25,8	
	Üniversite	0	0	
İnternete Ulaşım Durumu	Var	26	83,9	
	Yok	5	16,1	
Çalışma Odası Varlığı Durumu	Var	29	93,5	
	Yok	2	6,5	
Barınma Şekli Durumu	Kendi Evi	26	83,9	
	Kira	5	16,1	

Öğrenci Velileri

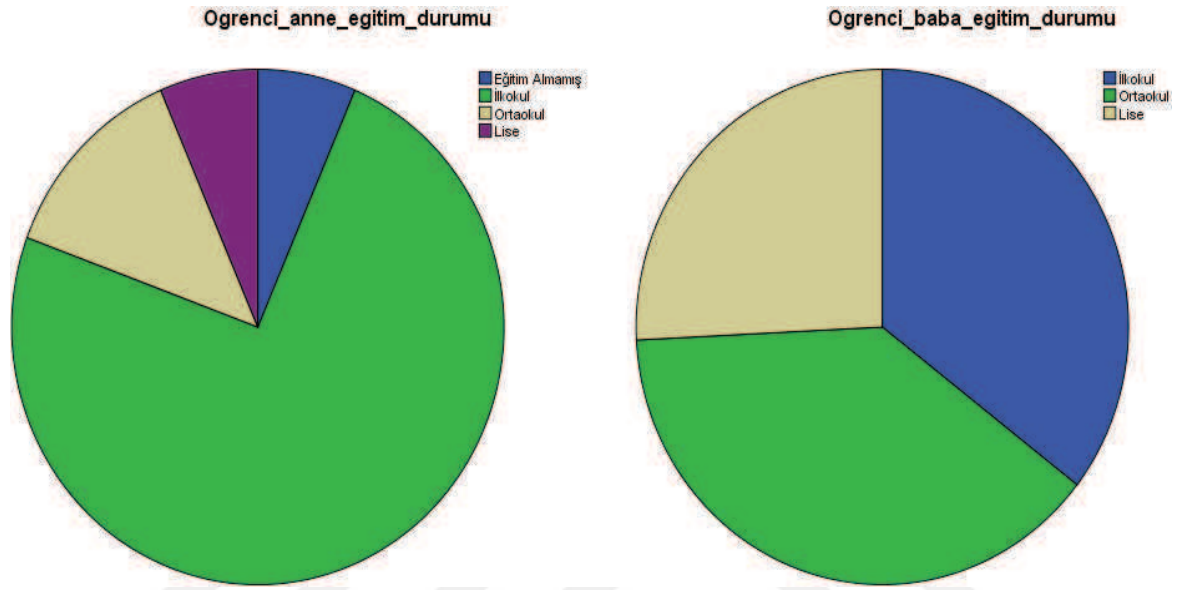
Uygulamadan önce, hem öğrenci velileri ile tanışmak hem de araştırma hakkında bilgi vermek için veli toplantısı düzenlenmiştir. Toplantıda araştırmanın konusu, amacı ve kapsamı velilere bildirilmiştir. Toplantıda araştırmaya katılımın gönüllük esasına dayandığı belirtilmiş ve velilerden yazılı izinleri alınmıştır. Veli toplantı tarihinde toplantıda bulunamayan velilerden de daha sonra yazılı izin belgeleri alınmıştır. Sınıftaki öğrenci velilerinin tümü çocuklarının araştırma katılımcı olmasına izin vermiştir. Ayrıca veri toplamak adına birkaç veli ile görüşülmüş, onların da araştırmaya katılım sağlamaları sağlanmıştır. Toplantı yaklaşık bir (1) saat sürmüştür. Konuşulan konular toplantı tutanağında şu şekilde geçmiştir:

...Öğrenci velileri dersliğe geçtikten sonra beş (5) dakika gelmeyen veliler için beklenmiş ve daha sonra veli toplantısı gündemleri okunmuştur. Veli toplantısı gündemi şu şekildedir:

1. Sınıf Öğretmeni açılış konuşması
2. Öğrenci – Veli – Öğretmen işbirliğinin önemi
3. Başarıyı artırmak için alınacak önlemler
4. Öğrenci devam – devamsızlık takibi (Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği)
5. Temizlik, tertip, düzen okul kurallarına uyma
6. Öğrencilerin olumlu davranış kazanmaları için alınacak önlemler (Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği)
7. LYS, YGS bilgilendirmesi
8. Bağımlılık yapıcı maddelerle mücadele
9. Tez araştırması hakkında bilgi verilmesi ve yazılı izin
10. Dilek ve Temenniler
11. Kapanış...

...9. Öğretmen uygulayıcısı olduğu araştırma konusunda velilere detaylı bilgilendirmelerde bulunmuştur. Araştırmaya MEB tarafından izin verildiği açıklanmış, valilik olur belgesi velilere gösterilmiştir. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayandığı için velilerden yazılı izin istenmiştir. Derslikte bulunan tüm öğretmenler çocuklarının araştırma katılımcısı olmalarını kabul etmişlerdir...” (Araştırmacı veli toplantı tutanağı, 10.01.2014)

Uygulama sürecince veliler hem çocuklarının İngilizce dersi durumlarını sormak hem de onların ev içindeki davranışlarını bildirmek amacıyla öğretmenle görüşmeler düzenlemişlerdir. Öğretmen velilere bu çalışmada katkılarının çok büyük olduğunu ifade etmiştir.



Şekil 3.3. Öğrenci Velilerinin Eğitim Durumlarını Gösteren Grafik

Veri Toplama

Eylem araştırmasının amacı, veri toplayarak sınıfın içindeki bazı öğeleri anlamaktır. Veriler toplanmış veya kayıt edilmiş bilgiler, gözlemler veya durumlardır. Veri toplama, eylem araştırması projesini gazete baş makalesinden ayıran şeydir. Eylem araştırması yalnızca doğru olarak düşünülenleri yazmak değildir; daha ziyade veri toplamak ve bu verilere dayalı olarak sonuçlar çıkarmaktır.

Eylem araştırmasıyla ilgili kaynakça gözden geçirildiğinde neredeyse her kitap ve makalede kullanılan özellik sistematik sözcüğüdür. Eylem araştırması sistematiktir. Bu, araştırmaya başlamadan önce hangi verilerin toplanacağını açıklayan bir planın varlığı demektir. Ancak eylem araştırması dinamik bir süreçtir; nitekim çalışmayı yaparken belli

şekillerdeki veri toplama tekniklerini bırakmak ve başkalarını (çeşitli veri toplama teknikleri) kabul etmek yaygındır.

Verileri düzenli olarak toplamamızı sağlayan bir yol; takvim veya kontrol listesi kullanmaktır. Bu, verilerin sistematik olarak toplandığının ve her tür verinin eşit olarak temsil edildiğinin göstergesidir.

Bir eylem araştırması projesinde, veri toplama bir test sonucu gibi tek bir olayın anlık kaydı değildir. Veri toplarken araştırmacı; örneğin, sadece anket verisi ya da sadece ev ödevi notlarını toplamak gibi tek bir veri toplama türüne de güvenmemelidir. Daha ziyade, eylem araştırması farklı zamanlarda ve yollarla yapılan hızlı bakış serisidir. Bu anlamda eylem araştırmasında veri toplama toprak örnekleri toplamaya çok benzerdir. Zaman içinde birçok yerden küçük küçük toprak örnekleri toplanır (Johnson, 2014).

Eylem araştırma projesine başlamanın iyi bir yolu, genel ilgi alanlarında (keşif) birkaç başlangıç verileri toplamaktır, sonra bunları yansıtmak ve daha sonra değişen eylem için plan yapmaktır (Kemmis ve McTaggart, 1992, s. 25).

Veri toplama işleminin resmi izni alınırken, araştırmacı veri toplama sürecinin sistematik bir şekilde gerçekleşmesi için bir plan geliştirmiştir. Verileri hangi araçlar vasıtası ile hangi zaman aralıklarında ve nasıl toplayacağı üzerine düşünmüş ve bazı kararlara varmıştır. Bir ders içindeki değişkenlerin çokluğunun bilinci ile esnek ama uygulanabilir bir plan yapmaya çalışmıştır. Nitekim bu plan pek değişikliğe gerek kalmadan uygulanabilmiştir.

Veri Toplama Takvimi

Araştırmaların en zorlayıcı bölümü, veri toplama araçlarının en uygununun seçimine karar vermek ve parçalar halindeki verileri anlamlı bir üniteye dönüşecek şekilde organize etmek olmuştur. Araştırmanın amacına göre veri toplama araçları değişmektedir. Veri

toplama süreci; veri toplama, kodlama ve verinin analizinden oluşur (Glaser & Strauss, 1967). Bu sebeple, veri toplama sürecinin sistematik bir şekilde önceden planlaması gerekmektedir. Aksi takdirde araştırmacı hem zaman kaybedecek hem de verileri anlamlı bütünler haline getirirken çok zorlanacaktır. Bu çalışmadaki verilere ilişkin çalışma takvimi Tablo-2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Araştırma Süreci Veri Toplama Takvimi

Veri Adı ve Numarası	Tarih	Veri Türü	İkincil Veri Türü
DSCF3256	16 Ekim 2014	Kamera Kaydı	Ödev Kontrolü
DSCF3257	16 Ekim 2014	Kamera Kaydı	
DSCF3258	17 Ekim 2014	Kamera Kaydı	Ödev Kontrolü
DSCF3260	17 Ekim 2014	Kamera Kaydı	
DSCF3261	20 Ekim 2014	Kamera Kaydı	
DSCF3262	21 Ekim 2014	Kamera Kaydı	Ödev Kontrolü
DSCF3263	21 Ekim 2014	Kamera Kaydı	
DSCF3265	22 Ekim 2014	Kamera Kaydı	
DSCF3266	23 Ekim 2014	Kamera Kaydı	Ödev Kontrolü
DSCF3272	23 Ekim 2014	Kamera Kaydı	
DSCF3285	27 Ekim 2014	Kamera Kaydı	Ödev Kontrolü
DSCF3286	27 Ekim 2014	Kamera Kaydı	
DSCF3287	27 Ekim 2014	Kamera Kaydı	
DSCF3288	28 Ekim 2014	Kamera Kaydı	Ödev Kontrolü
DSCF3289	28 Ekim 2014	Kamera Kaydı	
DSCF3290	29 Ekim 2014	Kamera Kaydı	
DSCF3292	30 Ekim 2014	Kamera Kaydı	Ödev Kontrolü

DSCF3293	30 Ekim 2014	Kamera Kaydı	
DSCF3294	31 Ekim 2014	Kamera Kaydı	
DSCF3295	03 Kasım 2014	Kamera Kaydı	Ödev Kontrolü
DSCF3296	03 Kasım 2014	Kamera Kaydı	
DSCF3300	10 Kasım 2014	Kamera Kaydı	Ödev Kontrolü
DSCF3301	10 Kasım 2014	Kamera Kaydı	
DSCF3302	20 Kasım 2014	Kamera Kaydı	
DSCF3311	20 Kasım 2014	Kamera Kaydı	Ödev Kontrolü
DSCF3318	25 Kasım 2014	Kamera Kaydı	
DSCF3321	27 Kasım 2014	Kamera Kaydı	Ödev Kontrolü
DSCF3322	01 Aralık 2014	Kamera Kaydı	Öğrenci Performansları
DSCF3324	10 Aralık 2014	Kamera Kaydı	Ödev Kontrolü

Veri Toplama Araçları

Toplanacak pek çok veri çeşidi ve onları toplamak için çok çeşitli yöntemler vardır. Araştırmayı odaklanmış tutmak için sadece iki (2) veya dört (4) tür veri aracı önerilmektedir. Hiçbir şey, çeşitli yönlere gitmiş bir araştırmayı okumaya çalışmaktan daha zor değildir (Johnson, 2014). Eylem araştırma veri çeşitliliğini belli temeller üzerinde sınırlama en doğru karar olacaktır.

Araştırma sorularına cevap verebilmek için hem nitel hem de nicel veriler kullanılmıştır. Araştırma da kullanılacak olan veri araçları, imkânlar ve ortam şartları hesaba katılarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Araştırma ve analiz için farklı veri kaynaklarını birleştirmek çalışmanın metodolojik gücünü artıracaktır (Patton, 1990). Bu sebeple, çalışmada video kaydı, görüşme, gözlem, araştırma notları, öğrenci ödevleri ve performansları, öğrenci tanıma fişleri kullanılmıştır.

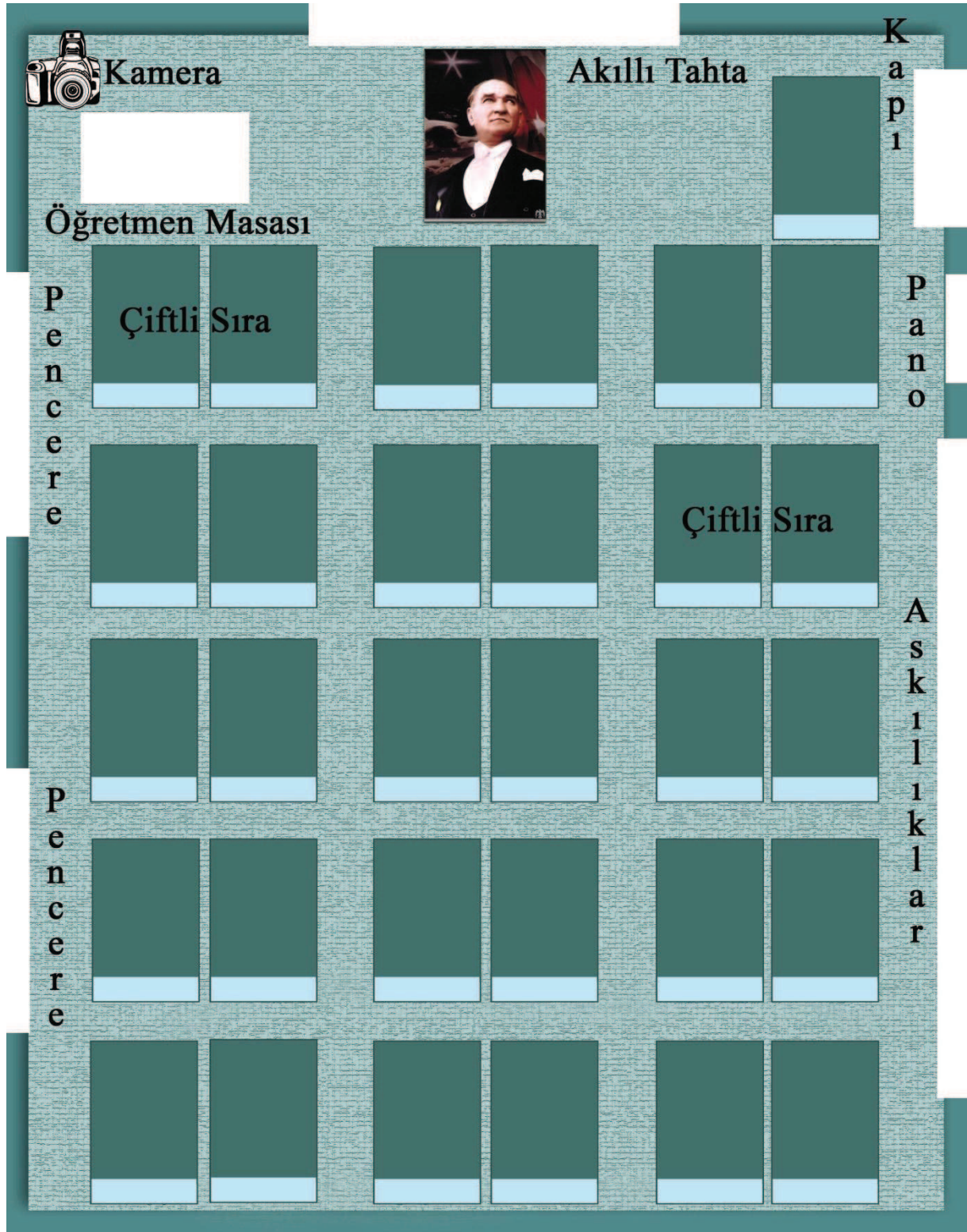
Video Kamera

Video kayıtları (videoteyp ve dijital), öğrencilerin sözel olmayan davranışları, ders boyunca oldukları yer ve hareketleri, uygulayıcının pedagojik teknikleri veya performansı hakkında genel bilgi sağlar. Ancak video kamera rahatsız edici bir araçtır ve gerçek olmayan bir öğretim ortamı yaratır. Bu etkiyi azaltmanın bir yolu, video ile pek çok kez kayıt yaparak öğrencilerin kameraya alışmasını sağlamaktır (Johnson, 2014).

Sınıf ortamında bir öğretmenin tüm sınıf ile nasıl etkileşime geçtiğini gerçek zamanlı değerlendirmede yalnızca bir gözlem tekniği kullanılarak başarılı olunamaz (Clark, b.t.). Knight'a göre (2013), beklide profesyonel öğretimde videonun bu denli kullanışlı olmasının en önemli sebebi; bir öğretmenin nasıl öğrettiğinin ve bir öğrencinin nasıl öğrendiğinin tam olarak neye benzediğini görmemize yardımcı olmasıdır.

Araştırmada en çok kullanılan ve en yüksek öneme sahip veri toplama aracı video kameradır. Araştırma sorularına en geçerli cevapları video kamera verilerinin analizi sayesinde ulaşılabileceği öngörülmektedir.

Veri toplama süreci planlanırken video kaydı için hazırlık yapılmıştır. İlk olarak yeterli kalitede bir video kaydı için Fujifilm marka, s1700 model video kamera edinilmiştir. Kayıt esnasında öğrencilerin ilgilerini çekerek yapay bir ortam oluşmasını önlemek adına video kaydının sınıfın bir köşesinden, tripod marifetiyle yapılması düşünülmüştür. Uygulama esnasında video kaydı veri toplama planına uygun olarak en iyi ses ve görüntüyü yakalamak adına sınıfın farklı bölgelerinden deneme çekimleri yapılmıştır. Deneme çekimleri incelenmiş ve en iyi ses ve görüntü kalitesinin sınıfın önü, öğretmen masasının sağ tarafına konumlandırılan kamera ile yakalanabildiği anlaşılmıştır. Bu açı güneşi de doğru yerden aldığı için kayıtlar yeterli derecede aydınlıktır. Kameranın konumu Şekil-6'da gösterilmiştir.



Şekil 3.4. Kameranın Sınıf İçindeki Konumunu Gösteren Şekil

Uygulamada 29 ders kayıt altına alınmıştır. Video kayıtları yaklaşık 18 saat sürmektedir. Video kayıtları her dersin bitiminden sonra, verilerin güvenliği ve önlem

maksadı ile bilgisayarda ve taşınabilir hard diskte yedeklenmiştir. Kamera konumlandırıldığı açıdan neredeyse tüm öğrencileri görüntüleyebilmektedir. Video kayıtları kameranın kullandığı formatla (DSCFXXX) saklanmıştır. Bazı yabancı dil etkinliklerinde uygulayıcı kamerayı eline alarak, o anki yabancı dil performansını görüntüleyebilmek için öğrencilerin üzerinde çalıştığı materyali (tahta, defter, kitap vb.) kayıt altına almıştır.

Görüşme

Görüşme, sosyal bilimlerde özellikle de Sosyoloji’de en sık kullanılan araştırma yöntemlerinden biridir; “neredeyse sosyolojik yöntemle hemen hemen eş anlamlı kullanılır hale gelmiştir” (Chadwick ve diğerleri, 1984, s.102).

Yirminci yüzyılın son çeyreğinde pek çok sosyal bilim alanında görüşme, etkili bir veri toplama aracı olarak yerini almıştır. Örneğin, örgüt çalışmalarında örgüt bilimciler örgütlerin değişik yönlerini ve özellikle de örgütlerin kültür ve sembolik boyutlarını çalışırken görüşmeyi, temel veri aracı olarak kullanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2014).

Briggs (1986) görüşmenin, sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama yöntemi olduğunu savunmakta ve bu durumun, görüşme yönteminin; bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntem olmasından kaynaklandığını belirtmektedir.

Görüşme tekniği daha önceden belirlenen anahtar öğrenci katılımcıları ile velilere uygulanmıştır. Video kayıtlarda araştırmanın yapay bir ortamda geçmesini önlemek adına, ders sürecinde hiçbir şekilde müdahalede bulunulmamıştır. Bu, video kayıtlarının geçerlik ve güvenilirliğini artırmaktadır, fakat katılımcıların araştırma hakkındaki görüşlerini ve kendilerinde meydana gelen davranış değişikliklerini ortaya çıkartabilecek yapılandırılmış soruları yalnızca görüşme tekniği kullanılarak elde edilebilir. Bu sebeple, görüşme tekniği video kaydında elde edilmesi mümkün olmayan verileri elde etme amacıyla kullanılmıştır.

Gözlem

Gözlem, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Ancak gözlem, basit anlamda, sadece normal durumlarda sık olarak görülmeyen davranışları ortaya çıkarmak için kullanılmaz. Eğer bir araştırmacı, herhangi bir ortamda oluşan bir davranışa ilişkin ayrıntılı, kapsamlı ve zamana yayılmış bir resim elde etmek istiyorsa, gözlem yöntemini kullanabilir (Bailey, 1982). Gözlem yöntemi araştırmacının amacına bağlı olarak her tür araştırma alanında veri toplama aracı olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmacı gözlem tekniğini daha çok resmi izin alımı öncesinde veri toplama sistemini oluştururken kullanmıştır. Araştırmacının yaptığı gözlemdeki amaç; ortamı daha iyi tanıyarak uygulama için hazırlık yapmaktır. Bunu yaparken, öğrencilerin doğal sınıf ortamında ve ders esnasında nasıl davrandıklarını incelemiştir. Uygulayıcı aynı zamanda uygulamanın yapıldığı okulda öğretmen olarak çalıştığı için, nöbet günlerinde öğrencilerin teneffüsteeki durumlarını, sınıf içinde, okul bahçesinde ve kantinde olmak üzere inceleme altına almıştır. Araştırmacı gözlem tekniği yoğun olarak sekiz (8) gün boyunca kullanmış ve uygulamanın geri kalan kısmı için önemli notlar almıştır. Yapılan gözlem ile ilgili olan bilgiler Tablo-3'te sunulmuştur.

Tablo 3.3. Gözlem Takvimini Gösteren Çizelge

Tarih	Ortam	Süre
15.09.2014	Sınıf içi, okul bahçesi ve kantin	40 dk
16.09.2014	Sınıf içi, okul bahçesi ve kantin	40 dk
17.09.2014	Sınıf içi, okul bahçesi ve kantin	40 dk
18.09.2014	Sınıf içi, okul bahçesi ve kantin	40 dk
22.09.2014	Sınıf içi, okul bahçesi ve kantin	40 dk
23.09.2014	Sınıf içi, okul bahçesi ve kantin	40 dk
24.09.2014	Sınıf içi, okul bahçesi ve kantin	40 dk
25.09.2014	Sınıf içi, okul bahçesi ve kantin	40 dk

Araştırma Notları (Kayıt Defteri veya Araştırma Günlüğü)

Araştırma günlüğü araştırmaların tüm bölümleri ile ilgili gözlemlerin ve düşüncelerin kayıt edilmek için kullanıldığı bir not tutma aracıdır. Araştırmaların kronolojik olarak parçalarını bir araya getirmeye çalışıldığında çok önemli bir kaynaktır. Gözlemler, analizler, şekiller, taslaklar, alıntılar, öğrenci yorumları, sınav sonuçları, düşünceler veya hatta duygular ve izlenimler gibi çok çeşitli verilere yer verilebilir. Araştırma günlüğünün nasıl kullanıldığı veya şeklinin nasıl olacağı kişisel tercihlere bağlıdır. Bazı araştırmacılar günlüklerini, saha notlarını ve başka şekillerdeki verileri toplamak için kullanır. Oysa başkaları saha notlarını ayrı tutar ve araştırma günlüklerinde araştırma süreçleriyle ilişkili izlenimlerini ve fikirlerini kayıt etmek için kullanır (Johnson, 2014).

Araştırmacı araştırma notlarını özellikle küçük detayları gözden kaçırmamak ve sistemli bir çalışma süreci geçirmek istediği için kullanmıştır. Bu sayede önem arz eden noktalar not tutularak unutulması önlenmiş, çalışmaların tarihsel bir dökümü ortaya çıkmıştır.

Yoğun olarak plan aşamasında kullanılan araştırma notları daha seyrek biçimde olsa da uygulamanın her safhasında kullanılmıştır. Araştırmacı not tutma materyali olarak taşınabilir bir defter kullanmış ve bu defterin içine zaman zaman yapışkanlı kâğıt (post-it) kullanmıştır. Bu sayede araştırmacı taşıma zorluğu çekmeden küçük ama önemli sayılabilecek detayları da not altına alabilmiştir. Araştırmada kullanılan araştırma notlarının bir örneği Ek-3’de (Bkz. Ek-3) sunulmuştur.

Öğrenci Ödevleri ve Performans Görevleri

Öğrencilerin çalışması (ürün) örnekleri veri kaynağı olarak kullanılabilir. Öğrencilerin işlerinin her bir parçasını toplama zorunluluğu yoktur. Performanslarını ve zaman içindeki değişimlerini anlamlandırmanız için farklı zaman periyotlarından sadece temsili örnekler toplamak yeterlidir. Başlamadan önce öğrencilerin çalışmalarının ne zaman toplanacağını belirlemek için esnek bir program yapmak genellikle işe yaramaktadır (Johnson, 2014).

Araştırma sorularına cevap ararken öğrencilerin anlık göstermiş olduğu performansların yanında her derste verilen ödevlerde veri aracı olarak kullanılmıştır. Özellikle öğrencilerin ödevlerini tam ve doğru yapma oranları dikkate alınarak çıkarımlarda bulunulmuştur. Bu esnada öğrencilerin geçmiş eğitim yaşantılarından getirdikleri “ödevler gereksizdir, sıkıcıdır, anlamsızdır” gibi düşünceleri, onlara ödev yapma alışkanlığı kazandırmakta öğretmeni oldukça zorlamıştır. Öğrencilerin sıradan ödevlere ilgi göstermezlerken, içinde teknoloji kullanımının ve yaratıcılığın olduğu ödevlere heyecan duymaları gözlerden kaçmamıştır. Ödevlerin öğrencide bıraktığı izlenimler bulgular bölümünde özellikle işlenmektedir.

Öğrenci Tanıma Fişleri

Hammersley and Atkinson'a göre (1983), katılımcı gözlemlerinin, görüşmelerle ve belgesel kaynaklarla birleştirilmesi nitel araştırma bulgularını güçlendirmektedir. Bu sebeple katılımcıya dair bilinmesi gerekenleri öğrenmek adına araştırmacı uygulama başlamadan önce öğrenci tanıma fişi kullanmıştır. Araştırmacı öğrenci tanıma fişlerini ayrıca, öğrencilerin hassas oldukları noktaları önceden öğrenerek, sınıf içindeki yaşanan herhangi bir olayın katılımcıları kötü yönde etkilemesine engel olabilmek için kullanmaktadır. Araştırmacı bir öğretmen olduğu için bu tanıma fişlerinin öğrenciye yaklaşımda yararlı birer araç olduğunun farkındır. Araştırmacı yapılandırılmış bir form kullanmamıştır. Öğrencilerden sadece kendilerinden bahsetmelerini istemiştir. Katılımcılar bu sayede, araştırmacının daha önceden öngörmesi muhtemel olmayan olguları da aktarmaktadırlar. Öğrenci tanıma fişlerinin bir örneği Ek-4'te gösterilmiştir (Bkz. Ek-4). Araştırmanın katılımcıların gizliliği prensibine dayalı olarak katılımcının kişisel bilgileri gizlenmiştir.

Verileri Analiz Etme

Bu bölümde, eylem araştırması uygulama sürecinde toplanan nitel ve nicel verilerin analizi edilmesi süreci anlatılmaktadır.

Nitel Verilerin Analizi

Veri analizi, nitel araştırmacıların en fazla güçlük çektikleri aşamalardan biridir. Toplanan verilerin analiz edilerek yazılı bir rapor haline getirilmesi aşamasında deneyimli araştırmacılar bile oldukça zorlanabilmektedir.

Nitel araştırmalarda veri analizi çeşitlilik, yaratıcılık ve esneklik anlamına gelir. Her nitel araştırma farklı bir takım özellikler taşır ve veri analizinde birtakım yeni yaklaşımları gerektirir. Bu nedenle araştırmacının, gerek araştırmanın, gerekse toplanan verilerin

özelliklerinden yola çıkarak ve var olan veri analiz yöntemlerini gözden geçirerek, kendi araştırması için veri analiz planı geliştirmesi beklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Nitel araştırma insanların yaşam tarzlarını, öykülerini, davranışlarını, örgütsel yapıları ve toplumsal değişmeyi anlamaya dönük bilgi üretme süreçlerinden biridir (Strauss ve Corbin, 1990)

İstatistiksel veri analizine dayalı nicel araştırmanın aksine nitel araştırma, insanların olaylara ne tür anlamlar yükledikleri, diğer bir deyişle olayları nasıl niteledikleri sorusuna cevap aramaktadır (Dey, 1993).

Strauss (1987) nitel araştırmadaki veri analiz yöntemlerinin standart hale getirilemeyeceğini ve veri analizi standartlaştırmanın nitel araştırmacıyı sınırlandıracağını vurgulamaktadır. Standartlaştırılmış veri analizinin araştırma yoluyla elde edilen verilere uygun, zengin ve derinlemesine sonuçlar elde edilmesini olumsuz yönde etkileyeceğini dile getirmektedir. Coffey ve Atkinson (1996) veri analiz sürecinin kapsamlı ve sistematik olması gerektiğini, ancak, bu süreci her araştırma için geçerli olabilecek standart bir süreç haline getirmenin mümkün olmayacağını belirtmektedir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Wolcott' a göre (1994), veri analizinde üç (3) yol bulunmaktadır. Birinci yol, toplanan verilerin orijinaline sadık kalarak, hatta doğrudan alıntılar da yaparak betimsel bir tutumla verileri okuyucuya sunmaktır. İkinci yol, birinci yolu da içeren, verilerin analizine gitme yoludur. Bunda, betimsel tutumla sunulan verilerin temalar arası ilişkileri bulunmaya çalışılır. Üçüncü yol ise, her iki yolu da izleyerek analiz sürecine yorumlamayı da eklemektir.

Miles ve Huberman (1994) da veri analiz sürecini üç (3) aşamada incelemektedir. Bu aşamaların ilki, “verilerin azaltılması”, “data reduction” dır. Bu bölümde araştırmacı eldeki verileri ayıklama ve sınıflama yoluna gider. İkinci aşamada ise, “verilerin görsel hale getirilmesi süreci” vardır. Bunu kullanarak, birbirinden kopuk gibi görünen verilerin zihnen

işlenebilirliğini artırmak hedeflenmiştir. Son aşamaysa, “sonuç çıkarma ve teyit etme” dir. Bu aşamada verilerin ardına gizlenmekte olan bulgular ortaya çıkmaktadır.

Alanyazında, nitel veri analizi için dikkat çeken bir diğer yaklaşım ise Strauss ve Corbin’in (1990) önerdiği analiz şeklidir. Bunlar, betimsel analiz ve içerik analizidir. Betimsel analiz, araştırmanın kavramsal yapısının önceden belirlendiği araştırmalar için kullanılmaktadır. İçerik analizinde ise, toplanan verilerin detaylı incelenmesine ve önceden belirlenmesi mümkün olmayan temalar ve boyutların ortaya çıkarılması ile olur.

Bu çalışmada Strauss ve Corbin’in (1990) içerik analizi yaklaşımı benimsenmiştir.

İçerik Analizi

İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramlaştırılması, daha sonra da ortaya çıkacak kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

İçerik analizi, nitel veri analiz türleri arasında en sık kullanılan yöntemlerden biridir. İçerik analizi ağırlıklı olarak yazılı ve görsel verilerin analiz edilmesinde kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemde tümdengelimci bir yol takip edilmektedir. İçerik analizinde araştırmacı öncelikli olarak araştırma konusu ile ilgili kategoriler geliştirmektedir. Araştırmacı daha sonra, incelemiş olduğu veri setinde, bu kategoriler içerisine giren kelime, cümle ya da resimleri saymaktadır. Kategori geliştirme aşamasında araştırmacı dikkatli olmalı ve aynı metin üzerinden benzer bir araştırma yürütmeyi planlayan başka araştırmacıların da aynı sonuçlara ulaşabilecekleri türden uygun kategoriler geliştirmelidir (Silverman, 2001).

Strauss ve Corbin'in (1990) belirttiği gibi "Bilim kavramlar olmadan var olamaz; kavramlar bizim olguları anlamamıza ve bu olgular üzerinde etkili düşünmemize yardımcı olur. Bir kavrama bir ad verdiğimiz zaman; o kavramla ilgili sorular sorabiliriz, o kavramları inceleyebiliriz ve başka kavramlarla ilişkilendirebiliriz" (s. 62). Kavramlar bizi temalara götürür ve temalar sayesinde olguları daha iyi düzenleyebilir ve daha anlaşılır hale getirebiliriz.

İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirini benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları anlaşılabilir bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu safhada, içerik analizi hakkındaki bazı kavramları açıklamakta yarar vardır.

Tümevarım analizi, bir alana veya bir grup veriye bakmak ve gruplar içinde gözlemleneni düzenleyerek tüme varmaya ya da bir düzen oluşturmaya gayret etmek anlamına gelmektedir (Johnson, 2014). Strauss ve Corbin (1990) bu süreci "kuram oluşturma" olarak adlandırmaktadır. Tümevarımcı analiz, kodlama kullanarak verilerde gizlenen kavramları ve kavramlar arası ilişkileri ortaya koymaktadır. Bu kavramlar arası ilişkiler de temaları açıklamak için kullanılmaktadır.

Kodlama: Verilere içerik analizi uygulayarak, verilerde bulunan anlamlı bölümlerin (sözcük, cümle, paragraf vb.) adlandırılması olarak adlandırılabilir.

Kavram: Veriler arası yer alan anlamlı bölümlere (bir kelime, cümle, paragraf vb.) ve olaylara verilen anlamdır. İçerik analizinin temel analiz birimidir.

Kategori: İçerik analizinde elde edilen kavramların birbirleriyle belirli bir tema altında sınırlandırılmasıdır.

Verilerin Kodlanması

İçerik analizinin ilk aşaması verilerin kodlanmasıdır. Bu aşamada araştırmacı elde ettiği bilgileri inceleyerek, anlamlı bölümlere ayırmaya ve her bölümün kavramsal olarak ne ifade ettiğini bulmaya çalışır. Bu bölümler bazen bir sözcük, bazen bir cümle, bazen de bir paragraf hatta bir sayfalık bir veri bile olabilir. Kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan bu bölümler araştırmacı tarafından isimlendirilir, diğer bir deyişle kodlanır. Bu kodlama bazen bir sözcük ile bazen de birkaç sözcükten oluşan bir deyim ile yapılabilir. Tüm veriler bu şekilde kodlandıktan sonra bir kod listesi oluşur ve bu liste verilerin incelenmesinde ve düzenlenmesinde anahtar liste görevini görür. Toplanan verilerin farklı bölümlerinde benzer anlamlara sahip veriler, bu sayede aynı kodlarla isimlendirilirler ve bu şekilde, farklı bölümlerde yer alan ve anlam bakımından ilişkili olan verilerin bir araya getirilmesi ve ilişkilendirilmesi mümkün olur. Verilerin kodlanması nitel verilerin düzenlenmesinde büyük bir kolaylık sağlar.

Verilerin kodlanması sürecinde araştırmacı, verilerin anlamlı bütünler halinde nasıl bölümlere ayrılabileceğini, bu anlamlı bütünlere nasıl bir kod verebileceğini ve bu farklı bölümlerde yer alan verilerin benzer kodlarla düzenlenip düzenlenmeyeceğini dikkate almak zorundadır. Bu nedenle verilerin kodlanması gerek fiziksel, gerekse zihinsel yönden oldukça yorucu ve yoğun bir süreçtir. Kodlama sürecinde araştırmacının, araştırma sorularını ya da araştırmanın kavramsal çevresini dikkate alması ve bu çerçevede verilerin içinde ne aradığını sürekli farkında olması gerekmektedir.

Araştırmanın amacı çerçevesinde, okunan verilerin kodlanması daha kolaydır. Aksi takdirde, araştırmanın çerçevesi içinde yer almayan verilerin de kodlanması söz konusu olabilir. Oysa yoğun bir veri seti ile çalışan araştırmacının, seçici olabilmesi ve araştırmanın

temel soruları çerçevesinde kodlama işlemini yürütebilmesi, araştırmanın geçerli sonuçlara ulaşması için geçerlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.260).

Kodlama öncesinde kullanılan tüm veri toplama araçlarındaki veriler aynı formatta olmak koşuluyla yazıya geçirilmiştir. Bu yazılar daha sonra kronolojik olarak bir sıralamaya tabi tutulmuşlardır. Hâlihazırda yazılı şekilde edinilen verilere dokunulmamıştır. Daha sonra eldeki tüm veri çeşitliliği hesaba katılarak bir analiz planı yapılmıştır.

Kodlama öncesinde araştırmacı, kodlamalarını en doğru şekilde yapabilmek amacı ile alanyazına göz atmış ve araştırmanın kavramsal çerçevesi hakkında bilgi toplamıştır. Araştırmacı kodlamayı daha çok araştırma sorularını dikkate alarak yapmıştır. Kodlamada verilerin birimsel seçiciliği yapılmamıştır. Verilerde, araştırma sorularını cevaplamak adına hangi birim en kısa yoldan bilgi sunuyorsa; kelime, cümle ya da paragraf olarak o birim seçilmiştir. Kodlamada bilgi, en küçük birim olan kelimedden başlanarak tüm bir diyalogu yansıtan paragrafa kadar taranmıştır.

Kodlama sürecinde araştırmacı, nitel veri analizinde bir öğrenme macerasına çıkmıştır. Kodlamanın en doğru şekilde yapılabilmesi adına araştırmalara başlamış ve kodlamayı bu araştırmada öğrendiklerine göre yapmıştır. Kodlamada araştırmacı klasik yöntemleri kullandığı gibi bilgisayar programı desteği de almıştır. Araştırmacı verileri yazıya geçirirken “Word” kelime işlemcisini kullanmıştır. Her ne kadar kodlama için kelime işlemciler de kullanılabilir olsa da, sağladığı kolaylıklar bakımından biraz daha önde olan nitel veri analiz programları da denenmiştir. Araştırmacı bu amaçla “Nvivo”, “MaxQDA” ve “ATLAS.ti” gibi programları denemiş, kendisine en yakın olarak “ATLAS.ti” programını görmüş ve verilerin bir kısmını bu program vasıtası ile kodlamıştır. Araştırmacı kodlama sürecinde tek araç kullanmamış, ayrıca klasik yöntem kullanarak çıktısını aldığı verileri elle

de kodlamıştır. Araştırmacı kodlamada, veriler İngilizce ve Türkçe dillerinde olduğu için her iki dili de kullanmıştır.

Strauss ve Corbin (1990) üç tür kodlama biçiminden söz etmektedir:

- Daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama.
- Verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama.
- Genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama.

Her ne kadar alanyazında ön inceleme yapılmış olsa da, katılımcılar bölümünde değinildiği gibi, okul ortamı ve öğrenciler hakkında var olan ayırt edici özelliklerden dolayı kodlama için “genel bir çerçeve” çıkarılamamıştır. Daha çok “verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama” kullanılmıştır.

Temaların Bulunması ve Kodların Temalara Göre Düzenlenmesi

Richards & Morse (2007) bu konuda şöyle bir açıklama yaparak “sınıflandırma, verilerin çok çeşitlilikten, belli bir şekle nasıl sokulduğunun temsildir” temalandırma sürecini açıklığa kavuşturmuştur.

Toplanan verilerin kodlanması ve bu kodlara göre sınıflandırılması yeterli değildir. İlk aşamada ortaya çıkan kodlardan yola çıkarak verileri, genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temaların bulunması gerekmektedir. Kodlar arasındaki ortak yönler bulunmaya çalışılır. Bu tematik kodlama işlemidir ve toplanan verilerin kodlar aracılığı ile kategorize edilmesidir.

Tematik kodlama aşamasını, verilerin ortaya çıkan kodlara ve temalara göre düzenlenmesi aşaması takip eder. Daha sonra araştırmacı, bu sisteme göre elde edilen verileri

düzenler ve bu şekilde belirli olgulara göre verileri tanımlamak ve yorumlamak mümkün olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bulguların Yorumlanması

Bu aşama veri analizinin son aşamasıdır. Tanımlanıp düzenlenen bulgular bu aşamada araştırmacı tarafından yorumlanır. Araştırmacı, nitel araştırmada veri toplama sürecinin doğal parçalarından biri olduğu için, yorumlamada önemli bir yere sahiptir ve onun yorumları değerlidir. Bu bölümde daha önceden oluşturulan temalar, örnekler, alıntılar alanyazın ile karşılaştırılarak bir yargıya varılır.





Şekil 3.5. İçerik Analizinde İzlenen Aşamalar
(Kaynak: Collins, 1999, Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013)

Raporlaştırma

Rapor açık bir şekilde verilerin nasıl seçildiğini, toplandığını, analiz edildiğini ve sonuçlara nasıl ulaşıldığını göstermelidir (Ekiz, 2009).

Nitel araştırmada beklenen sadece betimsel veri toplama ve bunları mantıklı bir yapı içinde sunmak değildir. Araştırmacıların verilerden elde ettiği bulguları bilimsel bir titizlikle tanımlamasının yanı sıra, yorumlaması ve uygulamaya ve daha sonraki araştırmalara ilişkin bir takım çıkarımlarda bulunması gerekir (Yıdırım ve Şimşek, 2013, s. 273).

Raporlaştırmadaki amaç; saha raporlarını ve diğer verilerin kolayca sindirilebilir bir şekle dönüştürmektir (Taylor & Bogdan, 1998).

Bulgular bölümünde, ihtiyaç hissedilen noktalarda kısa, öz tanımlamalara yer verilmiştir. Bulguların orijinal haline sadık kalınması hususunda azami ölçüde dikkat gösterilmiştir. Nitel veri analiz sonucunda da bulgular, alanyazın taranarak elde edilen bilgilerle kıyaslanarak yorumlanmıştır. Özellikle yöntem bölümünde araştırmanın safhaları gerek detaylı açıklamalar ve alıntılarla, gerekse şekiller kullanılarak açıklanmaya çalışılmıştır. Bulguların sunumunda, araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı olduğu hesaba katılarak uygulayıcının bakış açısından da faydalanılmıştır. Böylelikle teori ve uygulama arasında boşluk en aza indirgenmiş, hatta teori uygulamada bizzat yer edinmiştir.

BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın bulguları yer almaktadır. Çalışma sonucunda ulaşılan bulgular maddeler haline getirilmiş ve düzenlenmiştir. Bulgular düzenlenmesi araştırma soruları esas alınarak yapılmıştır. Düzenlemede, yabancı dil öğreniminde edinilen teorik bilgilerin performansa dönüştüğü ve dönüşemediği durumlar, sıradışılık (deviant cases) içeren halleri de dâhil edilerek sunulmuştur.

Veri Çeviri Yazımı (Trankripsiyon) 1 - Video DSCF3256



Olumlu Durum (Positive Case)

Öğrenciler hata yapmanın dil öğreniminde normal bir durum olduğunu anlayarak denemeler yapmaya başladıktan sonra daha önceleri yapılan hatalar artık birer öğrenim fırsatı haline almaktadır.

Olumlu Sıradışı Durum (Positive Deviant Case)

Öğrenimin ilk dönemlerinde dil kullanımında panik ve endişe yaşayan öğrencilere, gerekli zaman tanınıp konu hakkında yeterli alıştırma yaptırıldığında bu öğrenciler dili kendilerinden daha emin bir şekilde kullanabilmektedir.

Olumsuz Durum (Negative Case)

Öğrenciler alışkın oldukları ders işleme ve ders çalışma rutinlerine farklı gelen ders işleme şekilleri ve ders çalışma yollarını öğrenimin ilk evrelerinde yadırgamakta ve alışma döneminde zorluk yaşatabilmektedirler.

Olumsuz Sıradışı Durum (Negative Deviant Case)

Öğrencilerin sahip oldukları farklı dil seviyelerine rağmen hepsinin aynı sınıfta ve seviyede ders işleme işlenen konular seviyesine kolay gelen öğrencileri sıkarken, işlenen konular dil hazır bulunuşluk seviyesini aşan öğrencilere ise zor gelmekte ve onları dil kullanımından soğutmaktadır.

Veri Çeviri Yazımı (Trankripsiyon) 2 - Video DSCF3257



Olumlu Durum (Positive Case)

Kendilerini hedef dile (İngilizce) izledikleri dizi, film ve belgeseller, dinledikleri müzikler ve kullandıkları sosyal ağ araçları ile maruz bırakan öğrencilerin yabancı dili ders yerine bir iletişim aracı olarak gördükleri tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin ders içinde hedef dili yalnızca sınıf ortamında kullanan arkadaşlarına kıyasla daha istekli, hevesli ve başarılı bir şekilde kullandıkları belirlenmiştir.

Olumlu Sıradışı Durum (Positive Deviant Case)

Öğrencilerin algı seviyelerinin normal durumlara kıyasla düşük olduğu ilk ve son ders saatlerinde (9 saatlik eğitim göz önünde bulundurulduğunda) öğretimde üretken beceriler (productice skills) yerine alımlayıcı becerilere (receptive skills) dair alıştırmalara yer verildiğinde öğrenciler dili daha istekli kullanmaktadırlar.

Olumsuz Durum (Negative Case)

Öğrenciler kendi anadillerindeki dil bilgisi kaidelerinden farklı bir dil bilgisi yapısına sahip olan hedef dili (İngilizce) kullanırken kendi anadillerindeki dil bilgisi kurallarını genelleme yaparak uygulamaktadırlar.

“Child” kelimesini “Childs” olarak çoğullaştıran öğrenci örneği.

Olumsuz Sıraşdı Durum (Negative Deviant Case)

Materyal kullanımında öğretmen mümkün olabildiğince açıklayıcı olmalı, kısa ve temiz yönergeler vermelidir. Öğrencilerin yönergeleri yanlış anladığı ya da yeterince anlayamadığı durumlarda öğrenciler yapılan çalışmalardan yeterince faydalanamamakta ve dil kullanım oranı düşmektedir.

Üzerinde çalışılan alıştırımayı öğrenci kitabı (student book) yerine çalışma kitabında (work book) bulmaya çalışan öğrenci örneği.

Veri Çeviri Yazımı (Trankripsiyon) 3 - Video DSCF3258



Olumlu Durum (Positive Case)

Dil öğretiminde teknolojik cihazların (akıllı tahta, projektör, bilgisayar vb.) etkin kullanımı öğrencilerde merak uyandırmakta ve onları dil kullanımına karşı güdülemektedir. Ayrıca bu cihazların kullanımıyla oluşturulacak olan ilgi çekici ortamlar (popüler bilgisayar oyunları, sosyal ağ araçları, diziler vb.) oluşturulduğundakil kullanımında pasif olan öğrenciler de derste aktif hale gelmektedir.

Olumlu Sıradışı Durum (Positive Deviant Case)

Yabancı dil (İngilizce) kullanımında çekingen tavır takınan öğrenciler özellikle alıştırma yaparken ipucu aldıktan sonra dil etkinliğini yerine getirme konusunda daha hevesli hale gelmekte ve dil kullanım sıklıkları giderek artmaktadır.

Olumsuz Durum (Negative Case)

Öğrenciler içinde buldukları durumlara yabancı dil (İngilizce) öğreniminde de kendi algı pencerelerinden baktıkları için öğrendikleri dilin dil bilgisi, anlam bilim (semantic) ve tümce bilim (syntax) dinamikleri yerine kendi ana dillerinin dinamiklerini uygulamaları sebebi ile yabancı dil kullanımında bir takım hatalar yapmaktadırlar.

Paranın sayılamayan bir isim olduğunu anlamada zorlanan öğrenci örneği.

Olumsuz Sıraşığı Durum (Negative Deviant Case)

Öğrencilerin işlenen derslere dair öğrenimlerini tekrar etmeden, çalışmadan sınıfa geldikleri durumlarda, hedef dil (İngilizce) ile temas halinde buldukları hemen hemen tek yer sınıf ortamı olduğu için bir önceki derste işlenen konuların neredeyse unutulduğu gözlemlenmiştir. Öğrenciler ise bu duruma daha çok yoğun ders yükünün yol açtığını, günlük ödevlere bile zaman yetiremediklerini, okuldan çok geç çıktıklarını (8:30 – 4:40) belirtmişlerdir.

Veri Çeviri Yazımı (Trankripsiyon) 4 - Video DSCF3260



Olumlu Durum (Positive Case)

Verilen ödevleri yaparak ders dışında da hedef dil (İngilizce) kullanan öğrencilerin hem konularda yetkin hale gelmekte hem de konuları unutmayarak ders boyunca aktif şekilde katılım göstermektedirler.

Olumlu Sıradışı Durum (Positive Deviant Case)

Dil kullanımı açısından çekingen tavır sergileyen öğrencilere az da olsa ısrarcı bir öğrenmen tavrı ve öğrencileri başarıya götürecek kolay dil etkinlikleri ile yaklaşıldığında, bu öğrencilerin kendilerine güven duyarak dil kullanımında daha istekli hale geldikleri görülmüştür.

Olumsuz Durum (Negative Case)

Öğrencilerin genel kültür anlamındaki hazır bulunuşluk seviyelerinin düşük olması bazı dil etkinliklerinde öğrencilerin alıştırmayı tam olarak anlamamasına yol açmaktadır.

İskoçya'yı daha önce hiç duymayan ve New York'u bir ülke olarak düşünen öğrenci örneği.

Olumsuz Sıraşdı Durum (Negative Deviant Case)

Sınıfın içinde meydana gelebilecek herhangi bir düzensizlik (öğrencilerin tahtayı net görememesi, tadilat sesi, elektrik kesintisi, öğrenci sırası eksikliği vb.) derse geçmeyi ve öğrencilerin dil kullanımına odaklanmasını geciktirmektedir.

Veri Çeviri Yazımı (Trankripsiyon) 5 - Video DSCF3261



Olumlu Durum (Positive Case)

Öğrencilerin yabancı dil öğrenim süreçleri boyunca öğrendiklerini yeni öğrenmelere ekleyebildikleri durumlarda dil öğretimi hem hız kazanmakta hem de öğrencilerin dil kullanımındaki doğruluk oranları da artmaktadır.

Olumlu Sıradışı Durum (Positive Deviant Case)

Yabancı dil öğretiminde bağlam oluşturulurken aynı grup içinde bulunan kelimelerin kullanımı öğrencilere kelime öğreniminde kolaylık sağlamak ve kelimelerin öğrenciler tarafından hatırlanıp kullanılma sıklığı artmaktadır.

Olumsuz Durum (Negative Case)

Öğrencilerin geçmişlerinde yaşamış oldukları dil öğrenimlerinin yeni öğrenimlere transferleri her zaman pozitif şekilde olmamaktadır. Öğrencilerin geçmiş yabancı dil öğrenimlerine ait bir yanlış, yeni öğrenimlere de yanlış şekilde uygulanmakta ve dil kullanımında problemler çıkarmaktadır.

Olumsuz Sıraşdı Durum (Negative Deviant Case)

Eğitim sisteminde yapılan değişiklikler, zamanlamaları planlanmadığı takdirde, yürürlükteki eğitimsel uygulamaları ortadan kaldırarak öğrencilerin eğitimsel alışkanlıklarını da değiştirmekte ve onları olumsuz şekilde etkilemektedir.

Bazı öğrencilerin normalde el yazısı kullanırlarken zaman zaman dik yazı karakterleri kullandığı ve bu yazılarını okuyamadıkları, özellikle yazma (writing) etkinliklerinde başarısız oldukları görülmüştür.

Veri Çeviri Yazımı (Trankripsiyon) 6 - Video DSCF3262



Olumlu Durum (Positive Case)

Uygulamadaki ölçme ve değerlendirme sisteminin bir unsuru olan performans görevlerinin, öğrencilerin yabancı dili kullanarak yapabilecekleri görevlerden (Şarkı çevirisi, hikâye analizi, kelime defteri, günlük vb) oluşması hem öğrencilerin hedef dili günlük yaşamlarına dâhil etmekte hem de öğrencilerin hedef dili sınıf ortamı dışında da kullanmalarını sağlamaktadır.

Olumlu Sıradışı Durum (Positive Deviant Case)

Kelime öğretiminin başarısı uygulanan tekniğin öğrencilere uymasına bağlı olsa da, kelimelerin türetilmesindeki evrensel unsurların (ön ek (prefix), son ek (suffix)) ve sözcükte anlam öğelerinin (eş anlam (synonym), zıt anlam (antonym), mecaz anlam (figurative

meaning) kazandırılması amaçlanan görevlerin öğrencilere verilmesi kalıcı öğrenme sağlamakta ve bu bilgiler öğrenciler tarafından performansa dönüştürülebilmektedir.

Olumsuz Durum (Negative Case)

Öğrencilerin ana dillerindeki dil bilgisi eksiklikleri, özellikle de kelime türlerini tam olarak bilmemeleri hedef dilde kelime hatalarına yol açmaktadır. Öğrenciler kullanmak istedikleri kelimelerin yalnızca anlamlarına bakıp kelimenin türü ve görevini göz ardı ederek kullanmaktadırlar. Bu kullanımlarında kelimenin anlam olarak eş anlamlı olması onlara yetmektedir.

“well” ve “good” kelimelerini kullanırken problem yaşayan öğrenci örneği.

Olumsuz Sıraşlı Durum (Negative Deviant Case)

İşlemekte olan konu eğer öğrencilerin öğrenim rutinlerine kıyasla daha fazla detaya sahip ise; öğretmenin bu konuyu bir kerede anlatmak yerine mantıklı bölümlere ayırması en doğru karar olacaktır. Aksi takdirde öğrenciler detaylar arasında boğulmakta ve bildiklerini karıştırmaya başlamaktadır. Bunu tecrübe eden öğrenci bahsi geçen konuyu zor olarak adlandırmakta ve yabancı dili kullanmaya dair olan güvenini kaybetmektedir.

Veri Çeviri Yazımı (Trankripsiyon) 7 - Video DSCF3263



Olumlu Durum (Positive Case)

Öğrenciler yabancı dil kullanarak iletişime geçerken yalnızca sözel kaynakları değil, işitsel ve görsel kaynakları da kullanmaktadırlar. Yabancı dil öğretiminde de öğrencilerin mesaj kaynağını mümkün olduğunca çoğaltmak öğretimin kalıcılığını artırmaktadır.

Olumlu Sıradışı Durum (Positive Deviant Case)

Dil öğretiminde bilinenden bilinmeyene ve kolaydan zora gibi evrensel öğretim ilkeleri izlendiğinde öğrencilerin yabancı dile dair bileşenleri daha kolay öğrendiği gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrenciler bu öğretim ilkelerinin kullanımı sayesinde yabancı dil kullanımlarında başarıyı tadarak kendilerine güven duymaktadırlar.

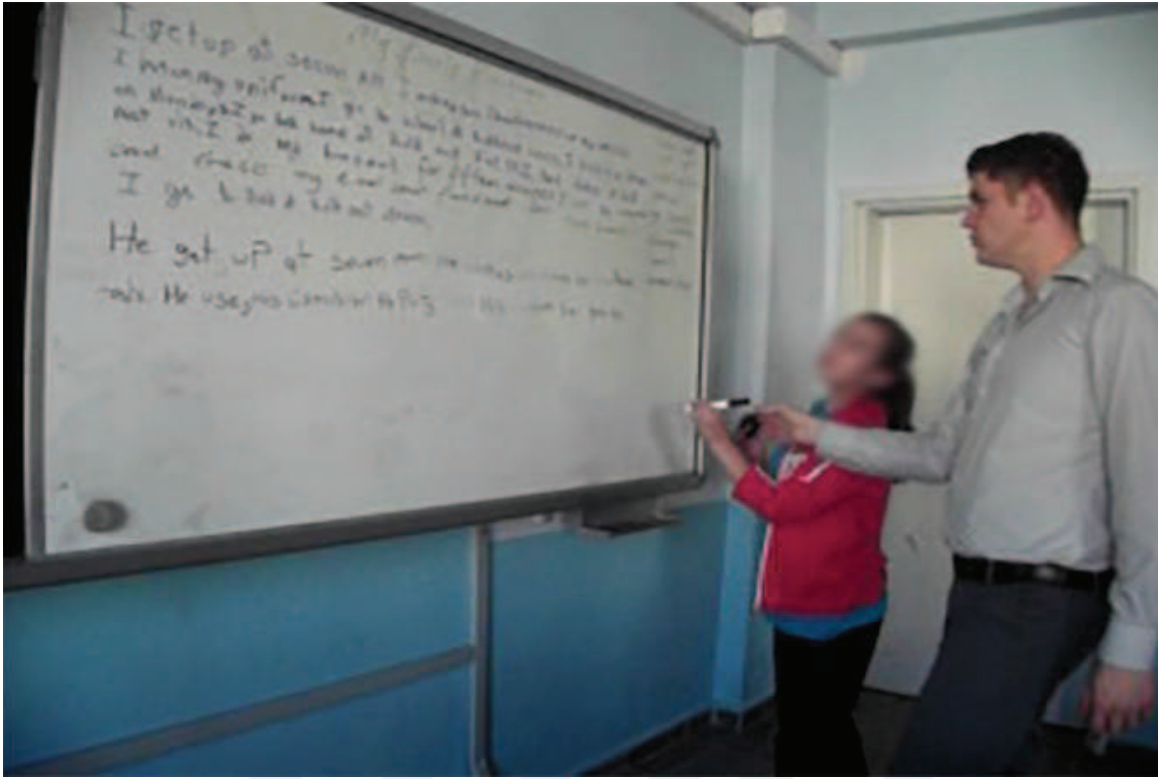
Olumsuz Durum (Negative Case)

Bir yabancı dil etkinliği içinde bulunan kelimeler öğrenciler tarafından bağlama bakılmaksızın ilk sözlük anlamı ile kullanılmakta ve tümce bilim (syntax) bakımından hatasız olmasına rağmen semantik açıdan problemler yaratmaktadır.

Olumsuz Sıraşıdı Durum (Negative Deviant Case)

İşlenen derslerdeki öğrenci gözlemleri ve öğrencilerden gelen öz değerlendirmeler hesaba katıldığında bazı öğrencilerin şu ana kadar herhangi bir yabancı dil çalışma stratejisine sahip olmadıkları belirlenmiştir. Bu, öğrencilerde yabancı dil öğrenirken bocalamalara neden olmakta ve yabancı dil kullanımını sekteye uğratmaktadır.

Veri Çeviri Yazımı (Trankripsiyon) 8 - Video DSCF3265



Olumlu Durum (Positive Case)

Öğretim yöntem ve teknikleri içinden en çok kullanılanlardan birisi olan soru-cevap tekniğinin yabancı dil öğretiminde kullanımında, soruların zorluk derecelerinin öğrencilerin seviyelerine uygun olması ve soruların öğrencilerin ilgi alanlarına da değinmesi yabancı dil kullanımını artırmaktadır. Öğrenciler bildiklerini ortaya çıkarmak için hevesli bir hale gelmektedir.

Olumlu Sıradışı Durum (Positive Deviant Case)

Yabancı dil öğretimi yapılan ortamda öğretmenin etkinlikler aracılığı ile yaratacağı mücadeleci atmosfer makul şartlarda tutulduğunda öğrencileri dil kullanımına karşı cesaretlendirmekte ve onları yabancı dil hakkında bildiklerini ortaya çıkarma konusunda normalden daha istekli bir hale getirmektedir.

Olumsuz Durum (Negative Case)

Öğrencilerin eğitim ve öğretim ile olan genel problemleri (yazmayı ve okumayı tam bilmemek, yazarken çok miktarda yazım yanlışı yapmak, yazarken zorluk yaşamak vb.) öğrenme eyleminin kendini etkilediği gibi yabancı dil eğitimini de olumsuz bir şekilde etkilemekte, öğrenciler yabancı dil öğreniminde ve kullanımında zorluklar yaşamaktadır.

9. sınıf öğrencisinin yazısının kimi harflerinin el yazısı ve kimi harflerinin dik olması sebebi ile not tutamaması, tuttuğu notları okuyamaması örneği.

Olumsuz Sıraşdı Durum (Negative Deviant Case)

Öğrencilerin kişisel yaşantılarında karşılaştıkları herhangi bir problem, zihinsel kabiliyeti de etkilediği için yabancı dil öğretimi sürecinde öğrenciler bir takım zorluklarla karşılaşmaktadır. Öğretmen bu gibi durumların farkında olur ve gerekli önlemleri alırsa öğrencilerin öğretimin niteliğinden yana kaybı en aza indirilebilir.

Veri Çeviri Yazımı (Trankripsiyon) 9 - Video DSCF3266



Olumlu Durum (Positive Case)

Ders içindeki yabancı dil etkinliklerinde bilinmeyen kelimelerin öğretiminde ve öğrenciler tarafından hatırlanmakta zorluk çekilen kelimelerin hatırlatılmasında, bahsi geçen kelimenin anlamının sözel yolla verilmesindense, öğretmen tarafından kullanılacak olan; vücut dili, jest ve mimikler yardımı ile hatırlatılması öğrencilerin birden çok duyusuna hitap edeceği için kelimelerin uzun süre hatırlanabilmesini sağlamakta ve yabancı dil kullanımında kolaylık sağlamaktadır.

Olumlu Sıradışı Durum (Positive Deviant Case)

Ders esnasında eğer öğretmen öğrencilerin ilgi alanlarını bilerek mizahı da derse dâhil ederse, gülünen ya da o anda hakkında konuşulan konuyu anlayabilmek adına derse en

çekingten tavrı sergileyen öğrencilerin bile ilgileri artmakta, yabancı dili kullanmak istekleri artmaktadır.

Olumsuz Durum (Negative Case)

Ders içinde öğrenciler tarafından yapılmaya çalışılan cümle çevirilerinde (yazılı ve sözel) öğrenciler öğrendikleri kelimelerin başka bir anlamı yokmuşçasına hep öğrendikleri anlamda kullanmakta ve semantik açıdan hatalar yapmaktadırlar.

“Do” kelimesini “kek yapmak” çevirisinde “make a cake” yerine kullanan öğrenci örneği.

Olumsuz Sıraşıcı Durum (Negative Deviant Case)

İnternetin yabancı dili öğrenmek adına sunduğu nimetler kadar yanlış kullanımı ile olumsuz şekilde etkilenmek de muhtemeldir. Öğrencilerin geçmiş eğitim ve öğretim hayatlarından getirdikleri ödevlere karşı yanlış tutum ile “google translate” gibi çeviri programlarının amaçlarının dışında kullanılması yabancı dil kullanım oranını düşürmekte, yabancı dil ile çoğunlukla okulda karşılaşan öğrenci ders dışında yabancı dil hakkında hiçbir aktivite gerçekleştirmemektedir.

Veri Çeviri Yazımı (Trankripsiyon) 10 - Video DSCF3272



Olumlu Durum (Positive Case)

Özellikle utangaç ve çekingen olan, yabancı dili öğretim sürecinde başarılı olsa bile yabancı dili kullanmaktan çekinen öğrencilere, öğretmenin sergileyeceği davranışlarda pekiştirece yer verilmesi, bu utangaç öğrencilerin yabancı dil kullanımına olan endişelerini indirmekte ve onları bu işe hevesli bir hale getirmektedir.

Olumlu Sıradışı Durum (Positive Deviant Case)

Her ne kadar soru cevap tekniği yabancı dil öğretiminde sıklıkla kullanılsa da, öğretmen tarafından belirlenecek ayırt edici ve özendirici sorular öğrencilerdeki yabancı dile ait bilgileri performansa dönüştürme sürecinde soru cevap tekniğini daha da etkili hale getirecek ve istenen bilgilerin performansa dönüştürülmesinde yardım edecektir.

Olumsuz Durum (Negative Case)

Öğretmenin uygulayacağı ve öğrencilerdeki yabancı dil hakkındaki bilgileri kullanmalarına fırsat tanıyacak dil etkinliklerinin sayısı fazla ve bu etkinliklerin niteliği ne denli yüksek olursa olsun, öğrencilerin karakteristik gereği kimi öğrenciler içe kapanık olabilmektedirler. Bu durum öğretmen tarafından fark edilmeli ve böyle öğrencilere yabancı dil bilgilerini daha kolay şekilde ortaya çıkarabilecekleri ortamlar ve etkinlikler yaratılmalıdır.

Olumsuz Sıraşdı Durum (Negative Deviant Case)

Öğrencilerin isteksiz ve yabancı dili kullanmaya karşı motivasyonlarının düşük olduğu durumlarda, her zaman tekrar edilen kelimelerin bile hatırlanamadığı, çok emin olunan konularda bile yanlışlar yapıldığı gözlemlenmiştir. Öğretmen böyle durumlarda öğrencilerde yabancı dil kullanımını bir ihtiyaç durumuna getiren eğlenceli aktivitelere yönelebilir.

Veri Çeviri Yazımı (Trankripsiyon) 11 - Video DSCF3285



Olumlu Durum (Positive Case)

Ödevlerini takip ederek eksiksiz şekilde yapan öğrencilerin derse aktif katılımları, sorulara doğru cevap verebilmeleri ve sınavda gösterdikleri başarılar ödev takibi ile doğru bir orantı içindedir.

Olumlu Sıradışı Durum (Positive Deviant Case)

Öğretmen öğrenci ilişkilerinde adaletli ve eşit davranmak öğrencilerin öğretmene olan güvenini artırmakta ve onların yabancı dil öğretimi sürecinde daha rahat davranmalarını sağlamaktadır. Bu, öğrencilerin öğrendiklerini çekinmeden, daha kolay bir şekilde ortaya çıkarmalarını sağlamaktadır.

Olumsuz Durum (Negative Case)

Yabancı dil öğretimi sürecinde kullanılan dil etkinliklerinin öğrencilere net ve açık yönergelerle sunulması gerekmektedir. Gerektiği durumlarda öğretmen yönergeyi öğrencilerin daha kolay bir hale getirmelidir. Dil etkinliklerinin yönergelerini anlayamayan öğrenciler ortaya gerçek performanslarını koyamamaktadır.

Olumsuz Sıraşlı Durum (Negative Deviant Case)

Öğrenciler hedef dilde zaman ve ölçü birimleri hakkında terimler kullanırlarken, ana dillerindeki kuralları öğrendikleri yabancı dile aktarmaya çalışmakta ve hatalar yapabilmektedirler.

Türkçe argo kullanımıyla “saatin buçuğu x dakika geçiyor” kullanımının hedef dile aktarılmaya çalışılması örneği.

Veri Çeviri Yazımı (Trankripsiyon) 12 - Video DSCF3286



Olumlu Durum (Positive Case)

Öğrenciler bazı durumlarda öğretmenin kullandığı metotlar ve kullanılan materyaller ne kadar nitelikli olursa olsun farklı sebeplerden (öğrencilerin ve dersliğin fiziksel durumu, daha öncesinde yaşanan tatsız bir hadise vb.) ötürü kelimeleri hatırlamayabilirler. Bu gibi durumlarda örneklerin çoğaltılıp sebat edilmesi öğrencilerin bu kelimeleri hatırlayıp kullanmasında yardımcı olacaktır.

Olumlu Sıradışı Durum (Positive Deviant Case)

Okuma çalışmalarında okuma metinlerini oluşturan kelimeler eğer öğrencilerin ana dillerinde de öğrenilen yabancı dildeki haliyle kullanılıyorsa (televizyon, radyo, internet, telefon, chat, meeting vb.) öğrencilere daha tanıdık gelmekte ve dil kullanım oranı kelimelerin yoğunluğuyla orantılı şekilde artmaktadır.

Olumsuz Durum (Negative Case)

Öğrenciler yabancı dile (İngilizce) ait bir kelimenin çağrışımını, kendi anadilindeki bir çok kelimenin İngilizce karşılığının da aynı olması sebebi ile, kendi anadilindeki bir kelimeye benzetiyor ve anlamlarının aynı olduğunu düşünerek o şekilde kullanıyor.

“Company” kelimesini “kampanya” sanarak kullanmak.

Olumsuz Sıraşlı Durum (Negative Deviant Case)

Öğrenciler gördükleri her kelimeyi ayrı ayrı üniteler olarak ele almakta ve eş dizimli kelimelerde “collocations” problemler yaşamaktadır. Bu problemin yaşanmaması için öğretmen, kelime öğretimi sırasında eş dizimli kelimeleri belirtmeli ve bu kelimelerin bir grup halinde anlam kazandıklarını öğrencilere örneklerle göstermelidir.

Veri Çeviri Yazımı (Trankripsiyon) 13 - Video DSCF3287



Olumlu Durum (Positive Case)

Öğrencilerin öğrenim gördükleri ortamda kendilerini güvende hissetmeleri, hedef dili kullanırlarken yapacakları hataların anlayışla karşılanacağı bilinci ve öğretmenden gelecek yabancı dil kullanımına dair hafif ısrarcı tavır ile öğrencilerin yabancı dil hakkında bilgilerinin performansa daha rahat biçimde dökülebildikleri gözlemlenmiştir.

Olumlu Sıradışı Durum (Positive Deviant Case)

Öğrenciler yabancı dil öğrenimleri sürecinde bu dili kullanırlarken, yapısal bir temel üzerinden değil de bağlamsal bir temel üzerinden ilerleme kaydettikleri için, öğrencilere uygulanacak ölçme ve değerlendirme uygulamalarında salt yapı hatırlamayı gerektiren teorik sorular yerine, bu yapıların bağlamda (context) geçtiği soruların sorulması öğrencilerin bildiklerini performansa dökme konusunda daha faydalı olacaktır.

Olumsuz Durum (Negative Case)

Öğrencilerin ana dillerindeki kelime hazinelerinin seviyesi öğrendikleri yabancı dildeki kelimeleri öğrenebilmelerinde önemli yer tutmaktadır. Ana dilde yaşanan kelime hazinesindeki yetersizlik doğrudan yabancı dili de etkilemekte ve öğrenciler kelimelerin yan ve mecaz anlamlarını daha önceden öğrenmelerine rağmen kelimelerin hep birinci anlamları ya da öğrendikleri anlamda kullanma yolunu seçmişlerdir.

Olumsuz Sıraşdı Durum (Negative Deviant Case)

Öğretmen derse başlamadan önce öğrencilerin fiziki hazır bulunuşluk durumlarını kontrol etmeli. Normalde derste çok başarılı olan öğrenciler bile fiziki durumlarındaki anormallikler dolayısı ile dersten normalde almaları gereken faydayı alamamakta ve yabancı dili yeterince kullanamamaktadırlar.

Veri Çeviri Yazımı (Trankripsiyon) 14 - Video DSCF3288



Olumlu Durum (Positive Case)

Öğretmenin sınıf içinde çok ekstrem durumlar haricinde anadilinde (Türkçe) konuşmaması ve öğrencilerin yabancı dil etkinliklerinde kendi dillerini kullanmalarına müsaade etmemesi, öğrencilerin dersi anlayabilmeleri için pür dikkat dinlemelerini ve iletişim ihtiyaçları dolayısı ile hedef dili kullanarak iletişime geçmelerini sağlamaktadır. Hatta bazı anlarda öğretmen öğrencilerine hedef dili kullanmak koşulu ile kendi aralarında konuşmalarına da izin vererek bunu bir konuşma (speaking) etkinliğine de çevirebilir.

Olumlu Sıradışı Durum (Positive Deviant Case)

Öğretmen gerekli gördüğü yerlerde materyal adaptasyonu seçeneğini kullanmalıdır. Öğrenciler tarafından çekici olmayan, eski ya da kullanımı zor olan materyaller yerine güncel ve öğrencilerin ilgi alanlarından oluşan materyalleri seçmelidir. Bu hem öğrencilerin sıkılarak

konundan kopmasını önlemekte hem de sınıf ortamındaki yeni bir materyal öğrenciler tarafından heyecanla karşılanmakta ve hedef dil kullanım oranını arttırmaktadır.

Öğrenciler tarafından sevilerek dinlenen bir şarkının ders materyali olarak kullanılması örneği.

Olumsuz Durum (Negative Case)

Öğrencilerin geçmişlerindeki eğitim öğretim faaliyetlerinde not tutmaya dair öğrendikleri bilgiler, yabancı dil öğretiminde de öneme sahip olup, not tutmayı bilmeyen öğrenciler dersteki önemli noktaları kaçırmakta ve not tutan arkadaşlarına kıyasla kelimeleri ve kullanımları hatırlayamamakta, yabancı dil kullanım oranları ise düşmektedir.

Olumsuz Sıraşdı Durum (Negative Deviant Case)

Bir yabancı dil etkinliği içinde, öğrenciler eğer üzerilerine düşen görevlerin öğretmen ya da diğer arkadaşlarının yardımı ile yapacaklarını bildiklerinde kendilerini bu görev için yeterince zorlamamaktadırlar. Bu gibi durumları önlemek için, öğrencilere gereğinden fazla ipucu verilmemeli ve arkadaşlarının her soruya yardım etmeleri önlenmelidir.

Veri Çeviri Yazımı (Trankripsiyon) 15 - Video DSCF3289



Olumlu Durum (Positive Case)

Öğretmen, yabancı dil ile direk temas kurulabilecek olan mektup arkadaşlığı sistemlerini (güvenli ve kendini ispatlamış eğitimsel siteler ve uygulamalar aracılığı ile) ve çok oyunculu, (multiplayer) daha çok diyaloglar şeklinde ilerleyen, çevirim- içi (online) oyunları performans görevi olarak kullanabilir. Böylelikle öğrencilerin hem ödevlere karşı ezberleri bozulmakta hem de öğrendiklerini performansa dökebilecekleri ortamlar hazırlanmış olmaktadır.

Mektup arkadaşlığı sistemlerini kullanarak yabancı dilini çok iyi şekilde geliştiren öğrenci örneği.

Olumlu Sıradışı Durum (Positive Deviant Case)

Milli eğitim bakanlığı ve ulusal ajans bünyesinde gerçekleştirilen “e-twinning” ortak okul topluluğu programı ile farklı ülkelerden okullar birlikte projeler üretebilmektedirler. Farklı bir dil ve kültürle tanışmayı sağlayan bu tarz etkinliklerde öğrenciler doğrudan hedef dili kullanmaktadırlar. Hemen hemen tüm öğrenciler bu tarz bir etkinlikte yer almak istemiş hatta birçok öğrenci bu amaç doğrultusunda derste daha aktif hale geldiği gözlemlenmiştir.

Öğretmen bu tarz hedef dil ile doğrudan etkileşim içeren projeleri değerlendirmelidir.

Olumsuz Durum (Negative Case)

Öğrencilerdeki dil bilgisi açısından mükemmel ve hatasız cümleler kurma tutumu, özellikle konuşma (speaking) etkinliklerini baltamakta, öğrenciler duraksayarak hatta bekleyerek ancak konuşabilmektedirler.

Olumsuz Sıradışı Durum (Negative Deviant Case)

Kelimelerin türetilmesi hedef dilde(İngilizce) öğrencilerin ana dillerinden farklı olarak son ekin haricinde ön ek ve kimi resmi olmayan durumlarda ara ek alarak oluşmasından dolayı, yalnızca son ek kullanarak kelime türetmeye alışkın öğrencileri şaşırtmakta, anlamını bildikleri halde ön ek almış kelimelerin anlamlarını tahmin edememektedirler.

Veri Çeviri Yazımı (Trankripsiyon) 16 - Video DSCF3291



Olumlu Durum (Positive Case)

Yabancı dil etkinliği olarak yapılan eşli (pair-work) çalışmalarda anadilin kullanımına izin verilmediği durumlarda öğrenciler bilinmeyen kelimeleri öğrenirken kullanılan vücut dili, jest ve mimik gibi yöntemleri kendileri de kullanarak arkadaşlarına kelimeleri tahmin ettirmeye çalışmakta, bu sayede hedef dil normalden de fazla kullanılmaktadır.

Olumlu Sıradışı Durum (Positive Deviant Case)

İlgi alanları (özellikle basketbol ve diğer sporlar, müzik ve çalgı aletleri, bilgisayar oyunları, tiyatro, sinema, yabancı medya vb.) hedef dil ile iç içe olan öğrenciler, ilgi alanları hedef dille bağlantısı bulunmayan öğrencilere kıyasla yabancı dil kullanımında çok daha

aktiftirler. Öğretmen elden geldiği müddetçe tüm öğrencilere yabancı dilin kullanıldığı ilgi alanlarını tanıtmalıdır.

Olumsuz Durum (Negative Case)

Öğrencilerin geçmiş hayatlarındaki yabancı dil öğrenimine dair sorunlar, güncel öğrenimlerini de etkilemektedir. Özellikle telaffuzu (pronounsation) yanlış öğrenilen kelimelerin doğru halleri ile kullanımında öğrenciler problem yaşamaktadırlar. Her ne kadar çaba da gösterebilirler ancak telaffuz hataları belli bir süre sonra tekrar etmektedir.

Olumsuz Sıraşdı Durum (Negative Deviant Case)

Dersliklerin fiziki koşullarındaki eksiklikler ve materyal anlamındaki yetersizlikler dersin süresini çalmakta ve öğrencilerin motivasyonu çeşitli uyaranlar tarafından bozulmaktadır. Bu gibi engeller öğrencilerin öğretimden alacakları yararı azaltarak yabancı dil kullanım sıklığını düşürmektedir.

Veri Çeviri Yazımı (Trankripsiyon) 17 - Video DSCF3290



Olumlu Durum (Positive Case)

Önceki derslerde yabancı dil etkinliklerinin içinde geçen kelimelerin daha sonra hatırlanma oranı, etkinliklerin içinde geçmese de anlamı verilen kelimelere kıyasla bir hayli yüksektir. Öğretmen kelime öğretimi yaparken bir bağlam kullanmalı, bu bağlamı da zaman zaman kullanıp öğrencilerin bilgilerini canlı tutmalıdır.

Olumlu Sıradışı Durum (Positive Deviant Case)

Yabancı dilin gerçek kullanımı ile bağlantısı bulunmasa da, öğrencilere sınavda çıkma ihtimali yüksek olarak belirtilen konular daha dikkatli dinlenilmekte ve öğrenciler tarafından daha çok kullanılmaya çalışılmaktadır.

Olumsuz Durum (Negative Case)

Kullanılan materyallerdeki (kitap, defter, sözlük vb.) eksiklikler ve yanlışlar öğrencilerin yanlış bilgi sahibi olmalarına yol açarak hedef dilin doğru kullanımını önlemektedir.

İçinde dil bilgisi ve kelime hataları bulunan ders kitabı örneği.

Olumsuz Sıraşdı Durum (Negative Deviant Case)

Kelime türlerinden özellikle sıfatların kullanımında öğrencilerin kendilerine has algıları önemli bir rol oynamakta, onları bazı yanlış kullanımlara götürmektedir.

“Dalgalı saç” kavramını bu güne kadar kendi dilinde “kıvırcık” olarak kullanan öğrencinin aynı kullanımı hedef dilde de devam ettirmesi örneği.

Veri Çeviri Yazımı (Trankripsiyon) 18 - Video DSCF3292



Olumlu Durum (Positive Case)

Öğrencilerin yaş seviyesine uygun olarak seçilen ve birçok dil becerisinin aynı anda kullanımını gerektiren oyunlar öğrencilerin ilgisini çekmekte, özellikle çekingen davranan öğrenciler oluşturulan öğrenci gruplarında yabancı dil kullanımı fırsatına kavuşmuş olmaktadır.

Olumlu Sıradışı Durum (Positive Deviant Case)

Sınıf dışında öğretmenin öğrenciler ile geçireceği zamanda ve etkinliklerde (gezi, piknik vb.) öğretmen-öğrenci bağı kuvvetlenmekte ve ilgi alanı paylaşımları söz konusu olmaktadır. Öğretmenini sınıf dışında da hedef dili kullanır (hedef dildeki telefon görüşmesi,

öğretmen ile bir turist arasında geçen diyalog vb.) şekilde gören öğrencilerde yabancı dile dair merakın ve isteğin arttığı gözlemlenmiştir.

Olumsuz Durum (Negative Case)

Öğrencilerin ana dillerindeki dil bilgisi kurallarını bilmemelerinin yanında, materyal kullanımında yaşanan kişisel yetersizliklerden ötürü öğrenciler bazı dil etkinliklerinden faydalanamamakta, yabancı dili yeterince kullanamamaktadırlar.

“Olur musun” sözcük öbeğini sözlükte arayıp (!) bulamayan ve bu sebeple ödevini yapmayan öğrenci örneği.

Olumsuz Sıraşdı Durum (Negative Deviant Case)

Bazı okullarda uygulanan nöbetçi öğrencilerin son ders saatinde ders bitmeden sınıfa girip dersi bölmesi öğrencilerin motivasyonunu bozmakta ve o anda yapılmakta olan yabancı dil etkinliği de bölünmektedir.

Veri Çeviri Yazımı (Trankripsiyon) 19 - Video DSCF3293



Olumlu Durum (Positive Case)

Öğrenciler ders dışında, günlük hayatlarında karşılaştıkları ve sıklıkla gördükleri kelimeleri anlamlarına bakmaksızın bağlam içinden çıkarımda bulunabildikleri görülmüştür.

Olumlu Sıradışı Durum (Positive Deviant Case)

Öğretmen ders esnasında öğrencilere söz verirken belli bir sıra değil de gelişigüzel bir şekilde seçim yapıyorsa, öğrenciler sıra her an kendilerine gelebileceği için hazır bir şekilde beklemektedir. Bu hem derste adil bir tablo çizmeyi hem de öğrencilerin motivasyon düzeyini yüksek tutmayı sağlamaktadır.

Olumsuz Durum (Negative Case)

Okuma ve dinleme (receptive skills) gibi öğrencilerin bilgileri aldıkları ve pasif oldukları, zaman ve konsantrasyon gerektiren çalışmalarda öğrenciler etkinliklerden koparak gündüz rüyası görebilmektedir.

Okuma parçalarında uyuyan öğrenci örneği.

Olumsuz Sıraşıdı Durum (Negative Deviant Case)

Öğrencilerin yabancı dillerini geliştirmesi için önerilen chat sitelerinin amacından farklı kullanılarak hedef dili kullanmak yerine sadece keyifli vakit geçirmek için kullandığı, cümlelerin çeviri programları vasıtası ile hedef dile çevrildiği öğrenilmiştir. Öğretmen ya da veli öğrencilerin çalışmalarını uzaktan da olsa kontrol etmeli, amacının dışına çıkmaması için çabalamalıdır.

Veri Çeviri Yazımı (Trankripsiyon) 20 - Video DSCF3295



Olumlu Durum (Positive Case)

Öğretmen yabancı dil öğretimi adına yapılan çalışmalarını, öğrencileri tanıma amaçlı yapılan etkinliklerle (öğrenci tanıma fişleri, doyası vb.) birleştirdiği takdirde, öğrencilerin ilgi alanları öğrenilmiş olacak ve öğretmen onlara yabancı dil kullanımını heveslendirecek çalışmalar yaptırılabilir.

Gitar çalan öğrenciye, içinde işlenmekte olan konunun geçtiği bir şarkı ödevi hazırlatma örneği.

Olumlu Sıradışı Durum (Positive Deviant Case)

Öğrenciler, içinde yaşadıkları toplum tarafından tanınan ve beğenilen ünlü şahsiyetler ile ilgili yapılan diyaloglara daha fazla katılım sağlamak ve daha etkin şekilde dili kullanmaya çalışmaktadırlar.

Olumsuz Durum (Negative Case)

Öğrencilerden, kendilerine sorulan soruları cevaplayabilme ihtimali düşük olarak kabullenenlerden olanlar, özellikle konuşma (speaking) etkinliklerinde yanlış yapma korkusuyla endişe yaşamakta, bu durum da daha fazla kullanım yanlışına sebep olmaktadır.

Olumsuz Sıraşıcı Durum (Negative Deviant Case)

Telaffuzları birbirine yakın olan kelimelerin kullanımında öğrencilerin hata yapmaktan korkmaları sebebi ile kendilerine olan güvenleri düşmekte ve tereddütle cevap vermektedirler.

“Date” “day” kelimelerini karıştırarak cevap vermekten kaçınan öğrenci örneği.

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde öncelikle, elde edilen sonuçlarla alanyazında geçen yabancı dil öğretimi/öğrenimi sürecindeki performans ve dil kullanımı kavramlarına ilişkin araştırma bulgularına dayalı olarak tartışma gerçekleştirilmiştir. Sonrasında, araştırma kapsamında ulaşılan bulgular incelenerek ortaya çıkan sonuçlar üzerinde durulmuştur. Son olarak, hem gerçekleştirilmiş olan araştırmaya, hem de gelecekte yapılması muhtemel benzer araştırmalara yönelik olarak geliştirilmiş olan öneriler üzerinde durulmuştur.

Tartışma

Yöntem bölümünde vurgulandığı gibi, nitel gelenek yorumlayıcı; nicel gelenek ise akılcı, pozitivist anlayış içinde yer alır. Bu anlamda araştırma yöntemleri hakkında yapılan her tartışma gerçekte, varsayımlar ve felsefeler üzerine yapılıyor demektir (Cassell ve Symon, 1995). Positivist anlayışta ve onun yansıması olan nicel yöntemde temel kaygı; geçerli, güvenilir ve genellenebilir ölçme yapmak iken, yorumlamacı anlayışa dayanan nitel gelenekte temel kaygı; sınırlı olgu ve olayları olabildiğince derinlemesine ve betimsel bir şekilde çözümlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, yabancı dil öğretiminin/öğreniminin önemine eklemeler yapılacak olursa; her geçen gün kültürel ve dilsel etkileşimin arttığı ve globalleşen dünyamızda iletişim konusunda ortak bir dil edinmek oldukça gerekli hale gelmiştir. İş hayatından eğitime, sağlıktan sanata hayatın birçok alanındaki gelişmeye ve devinime ayak uydurabilmek için en az bir yabancı dil öğrenmek kaçınılmaz bir hal almıştır. İletişim teknolojilerindeki ve yöntemlerindeki gelişmeyle, dünyanın en uzak yeri bile bir telefon ya da bir bilgisayar kadar yakın hale gelmiştir. Tarihsel süreç incelendiğinde ise, farklı dilleri kullanan kabilelerin iletişiminden tutun, krallıkların ve

ülkelerin birbirleri ile olan ilişkilerinde de yabancı dil oldukça önemli olmuştur. Bu durum, dünyanın her yerinde yabancı dil öğretimini/öğrenimini önemli kılmaktadır.

Yabancı dil bu denli önemli olunca, yabancı dil öğretimi ve öğrenimi adına birçok bilimsel çalışma yapılmıştır. Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, genel itibarıyla, kullanılmakta olan bir yöntemin eksikliklerini veya yetersiz kaldığı noktaları kapatmak amacıyla ortaya çıkmış, bu çabalar yabancı dilin daha iyi öğretimine katkı sağladığı gibi, bu alana alternatif yöntemler kazandırmıştır. Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü (European Centre of Modern Languages) 'nce kabul edilen ve yaygın bir biçimde kullanılan yabancı dil öğretim yöntemleri sırasıyla şunlardır" (Memiş ve Erdem, 2013). Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

- Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)
- Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem (Direct Method)
- Doğal Yöntem (Natural Method)
- İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method)
- Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method)
- İletişimsel Yöntem (Communicative Method)
- Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)

Bu yöntemlerin dışında yabancı dil öğretiminde daha az yaygınlık kazanmış ve alternatif olarak kullanılan başlıca diğer yöntemler ise şöyledir:

- Telkin Yöntemi (Suggestopedia)
- Danışmanlı(Grupla) Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning)

- Sessizlik Yöntemi (The Silent Way)
- Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)
- İşitsel-Görsel Yöntem (Audiovisual Method)
- Görev Temelli Yöntem (Task-Based Method)
- İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method)

Yabancı dil öğretiminde en etkin yolu bulabilmek için eğitimciler ve dilbilimciler yıllarca çalışmışlardır. 20. Yüzyılın ikinci yarısından sonra dil öğretimi daha bilimsel çerçevede alınmış ve geleneksel yöntemlerin dışında yeni hedefler ortaya çıkmıştır. Geleneksel sistemde yazılı metinlere dayanan dil öğretimi ruhbilim, dilbilim ve eğitim bilimleri alanlarında meydana gelen gelişmelerden etkilenmiş ve bu alanlardaki yeniliklerden yararlanmıştır (Senemoğlu, 1983).

Dilbilim ve yabancı dil öğretimi alanlarında, araştırmanın konusunu oluşturan teorik yabancı dil bilgisi ve bunun performansa dönüştürülme sürecini inceleyen birçok çalışma mevcuttur. Fikirleriyle dilbilimdeki kayda değer gelişimin temelini hazırlayan bilim adamlarından biri olan Ferdinand Saussure, 1916 yılında "Genel Dilbilimin Temel Sorunları" (Cours de linguistique générale) adındaki çalışmasında, dilin teorik bilgisini ve soyut kavramları içeren kısmına "langue"; gerçek konuşmayı ifade eden kısma ise "parole" adını vererek, teorik dil bilgisi ve bunun performans ayrımı bilimsel anlamda yapan ilk kişi olmuştur (Culler, 1985).. Dilin teorik bilgisi ve bunun performans farkını ayıran bir diğer dilbilimci, belki de dilbilim dünyası tarafından ismi en çok duyulan kişi olan Noam Chomsky'dir. Chomsky 1965 yılında yayınladığı "Aspects of the Theory of Syntax" adlı kitabında, teorik dil bilgisini 'linguistic competence' (dilsel yeterlilik); konuşma pratiğini ise 'linguistic performance' kavramları ile açıklamıştır (Chomsky, 1965). Bu ayrım üzerine dilbilim ve

yabancı dil öğretimi alanlarında birçok çalışma yapılmaktadır. Yabancı dil öğretiminde görülen yeni yaklaşımların çoğunda öğretimin odak noktası dilsel kullanım olmuştur. Özellikle de yabancı dil öğretiminin değerlendirilmesinde ana kriter öğrencilerin dili ne kadar kullanabilir olduklarını ölçmektir. Dilbilim ve yabancı dil öğretimi alanında kendinden sıkça söz ettiren bilim adamlarından bir diğeri de Stephen Krashen'dir. Krashen 1983 yılına akademik dünyaya monitör modeli (Krashen's Monitor Model) sunmuştur. Bu model ikinci dil edinimi adına beş (5) hipotezden oluşmaktadır. Bu hipotezlerden özellikle 'monitör hipotezi', denetleme işlevinde bulunmaktadır ve öğrenilmiş dilbilgisinin uygulama sonucudur. Ona göre, edinim sistemi söylem başlatıcısı görevini üstlenirken öğrenme sistemi denetleme görevini üstlenir. Yani edinilmiş sistem bir dilde iletişimde bulunduğumuzda cümlelerimizi başlatırken; öğrenilmiş sistem, edinilmiş sistemin kurduğu cümleleri öğrenilenler ışığında denetler ve düzeltir (Krashen ve Terrell,1983). Bu bilgiler ışında, Krashen'in de teorik dil bilgisi ile performans arasındaki söylemin birbirlerinden farklı olduğunu, monitör hipotezine göre söylemin (performans anlamında) içsel dil mekanizması tarafından denetlenip, dil bilgisi hatalarından ve söylem yanlışlarından arındırılmaya çalışıldığı söylenebilir. Bu çalışmalardan bir diğeri ise, Chomsky tarafından 1965 yılında, dilsel yeterlilik (linguistic competence) ve dilsel kullanım (linguistic performance) olarak ortaya atılan fikre benzerlikler taşıyan, yine Chomsky tarafından ortaya atılmış olan 'İç Dil ve Dış Dil' (I-Language and E-Language)' dir. I-Language (iç dil), E-Language'nin (dış dil) karşıtı olarak dilin içsel süreçleriyle ilgilidir. E-Language (dış dil) ise dilin ne olduğu hakkındaki, örneğin bir bilgiler yığını ya da toplum tarafından paylaşılan davranışsal alışkanlıklar, diğeri tüm diğeri kavramları kapsamaktadır (Chomsky, 1986a). Chomsky ayrıca I-language hakkında çalışmanın tek yolunun E-language aracılığıyla çalışmak olduğundan bahsetmiştir. Bu çalışma incelendiğinde, içsel bir dil mekanizmasının varlığından ve performans halindeki söylemin bu içsel dile bağımlı olsa da kendi içinde bir bütün oluşturduğunu söylemek mümkündür.

Günümüzdeki yabancı dil eğitim kurumları, öğretim yaklaşımlarında ve öğrenci seçme ve değerlendirmede boyutlarında akademik olarak güvenilirliği ve geçerliği bulunan bir takım sistemler izlemektedir. Bu kurumlardan önemli bir miktarı Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programını (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR) kullanmaktadırlar. Ülkemiz, Avrupa'da ortak eğitim uygulamalarını öngören Socrates Projesine 24 Ocak 2000 tarihinde 253/2000/EC sayılı Avrupa Konseyi kararıyla katılmıştır. Bu nedenle, Avrupa ülkelerindeki yabancı dil öğretim uygulamaları ülkemizde de benimsenmiştir. Avrupa ülkelerinde yabancı dil öğretimi, Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümünce belirlenen eğitim politikalarına göre yapılmaktadır. Avrupa'da ortak bir yabancı dil öğretim programı ve yabancı dil öğretiminde ortak bir standart, ortak ölçütler ve buna dayalı bir araç geliştirmeyi amaçlayan Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (The Common European Framework of Reference for Languages)'nı oluşturmuştur. Bugün tüm Avrupa ülkelerinde yabancı dil öğretimi bu çerçeve programa dayalı olarak gerçekleştirilmektedir (Avrupa Dil Portfolyosu, 2015). Bu programa göre öğrenciler dilsel becerilerine göre sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırılma genellikle öğrencilerin dilsel beceri seviyelerine göre değişiklik gösteren soruların öğrencilere sözel şekilde sorulup, öğrencilerin bu soruları cevaplarken gösterdikleri sözel **performansa** göre yapılmaktadır. Öğrenciler yabancı dil eğitimlerini aşağıda belirtilen dil becerileri dâhilinde almaktadırlar:

- Dinleme
- Okuma
- Karşılıklı konuşma
- Sözlü Anlatım

- Yazılı Anlatım

Yabancı dil eğitimleri her bir seviye grubu için 74-96 saatler arasında tutulmakta ve diğer bir seviye grubuna geçilirken, öğrenciler önceden belirtmiş olan, her dil becerisi alanından başarı sağlamak durumundadırlar. Bu değerlendirme her beceri alanı için yine öğrencinin hedef dili kullanım yetkinliğine göre yapılır.

Ülkemizde de Milli Eğitim Bakanlığının okul türlerince değişiklik gösteren yönetmeliklerinde, yabancı dil eğitimi hakkında şunlar geçmektedir:

7 Eylül 2013 Tarihli, Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği,

8. Maddenin 2. Fıkrası:

- Yabancı dil, Kur'an-ı Kerim ve meslek derslerinde şube ve grup oluşturulurken okulların, programların ve derslerin özelliklerinin yanı sıra öğrenci seviyeleri de dikkate alınır.

10. Maddenin 2. Fıkrasının A. Bendi:

- Yabancı dil dersinde öğrencilere dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileri yönünden yabancı dil programında belirlenen kazanımlara uygun olarak eğitim verilir. Haftalık ders çizelgesinde belirtilen ders saatinin becerilere göre dağılımı, hazırlık sınıfı yabancı dil zümre öğretmenlerince belirlenir.

51. Maddenin 4. Fıkrası:

- Yabancı dil dersinde öğrencilere dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması esastır. Bilgi ve beceriler, çeşitli ölçme araçlarından yararlanılarak özelliğine göre yazılı veya uygulamalı sınavlar, performans çalışmaları ve projeye değerlendirilir. Dersin birden fazla öğretmen tarafından okutulması durumunda verilen

puanların ağırlıklı ortalamasına göre yabancı dil dersinin dönem puanı belirlenir. Gerekliğinde zümre öğretmenler kurulu kararıyla becerilerin değerlendirilmesi ortak yapılabilir.

31.05.2006 Tarihli, Yabancı Dil Eğitimi Ve Öğretimi Yönetmeliği,

5. Maddenin 1. Fıkrası:

- Örgün, yaygın ve uzaktan öğretim kurumlarındaki yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacı, Millî Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak okul ve kurumların amaç ve seviyeleri de göz önünde bulundurularak eğitim ve öğretimi yapılan yabancı dilde bireylerin;
 - a. Dinleme-anlama,
 - b. Okuma-anlama,
 - c. Konuşma,
 - d. Yazma

Becerileri kazanmalarını, öğrendiği dille iletişim kurmalarını ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır.

Bahsi geçen yönetmelikler incelendiğinde, yabancı dil öğretiminde mümkün olduğu sürece öğrencilerin bir sınava tabi tutulup yabancı dil seviyelerinin belirlenmesini, ayrıca yabancı dil eğitiminin dil becerileri bakımından yapılması gerektiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, değerlendirme aracı olarak sınavların yanında, performans ve proje çalışmaları da bulunmaktadır. Performans görevleri, öğrencilere daha önceden bildirilen konular dâhilinde öğrencinin anlık becerilerini ölçmeye dayalı değerlendirmelerdir. Proje görevleri ise bir süreç içerisinde önceden bildirilen konular hakkında yapılan araştırmaların derlenmesi ile yapılan değerlendirme sistemleridir. Bu açıklamalara dayanarak, ülkemizdeki yabancı dil öğretiminin

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen ölçütlerle, daha çok kullanım amaçlı ve iletişimsel olduğu söylenebilir.

Sonuç

Yabancı dil (İngilizce) öğreniminde öğrencilerin performans sergileme sürecini inceleyen bu çalışma eylem araştırması modeliyle desenlenmiştir. Araştırma 2014 – 2015 akademik yılının ilk döneminde, 16.10.2014 ve 10.12.2014 tarihleri arasında uygulanmıştır. Araştırma Tekirdağ ili, Şarköy ilçesindeki bir lisenin (araştırmada katılımcı bilgilerinin gizliliği esas alındığından bu araştırma raporunda okulun adı kullanılmamıştır), 9-A sınıfında 29 ders saati uygulanmıştır. Araştırma sürecinde toplamda 29 video kayıtlı ders, 1 veli toplantısı, 5,3 saat yapılandırılmış gözlem, bir dönem süren birçok yapılandırılmamış gözlem, velilerle ve öğrencilerle planlı olmayan birçok görüşme yapılmıştır. Uygulama dersleri video kaydına alınmıştır. Ayrıca araştırmada görüşme, gözlem, araştırma notları, öğrenci ödevleri ve performansları, öğrenci tanıma fişleri kullanılmıştır. Araştırmacı nitel araştırma programları denemiş, kendisine en yakın olarak “ATLAS.ti” programını görmüş ve verilerin bir kısmını bu program vasıtası ile kodlamıştır. Araştırmacı kodlama sürecinde tek araç kullanmamış, ayrıca klasik yöntem kullanarak çıktısını aldığı verileri elle de kodlamıştır. Araştırmacı kodlamada, veriler İngilizce ve Türkçe dillerinde olduğu için her iki dili de kullanmıştır.

Yabancı Dil Öğrenimi Esnasında Öğrenciler Tarafından Edinilen Teorik Bilgilerin Performansa Dönüştürülmesinde Neler Yaşandığı İle İlgili Sonuçlar

- Yabancı dil öğreniminde hata yapmanın normal bir durum olduğunun anlaşılması, hataları birer öğrenim fırsatına çevirmektedir.
- Öğrenciler, öğrenilen bilgilerin performansa dönüşümünde, konunun yoğunluğuna bağlı olarak değişen sürelerde zamana ihtiyaç duymaktadırlar.

- Konuya göre değişen yoğunluklarda yapılan dil pratikleri, öğrencilerin yabancı dil öğrenimlerinde kendilerine güven duymalarını sağlamaktadır.
- Hedef dil kullanımı konusunda çekingen tavır takınan öğrenciler, yeterli ve doğru ipucu aldıklarında daha hevesli hale gelmekte ve dil kullanım sıklığı artmaktadır.
- Yeni öğrenmelerin eski öğrenmelere olumlu anlamda eklenebildiği durumlarda, yabancı dil öğrenimi/öğretimi hem hız kazanmakta hem de öğrencilerin hedef dil kullanımındaki doğruluk oranları da artmaktadır.
- Yabancı dil öğretiminde bağlam (context) oluşturulurken aynı grup içinde bulunan kelimelerin kullanımı öğrencilere kelime öğreniminde kolaylık sağlamak ve kelimelerin öğrenciler tarafından hatırlanıp kullanılma sıklığı artmaktadır.
- Kelimelerin türetilmesindeki evrensel unsurların (ön ek (prefix), son ek (suffix)) ve sözcükte anlam öğelerinin (eş anlam (synonym), zıt anlam (antonym), mecaz anlam (figurative meaning) kazandırılması amaçlanan görevlerin öğrencilere verilmesi kalıcı öğrenme sağlamak ve bu bilgiler öğrenciler tarafından performansa dönüştürülebilmektedir.
- Bilinenden bilinmeyene ve kolaydan zora gibi evrensel öğretim ilkeleri izlendiğinde öğrencilerin yabancı dile dair bileşenleri daha kolay öğrendiği gözlemlenmiştir.
- Soruların zorluk derecelerinin öğrencilerin seviyelerine uygun olması ve soruların öğrencilerin ilgi alanlarına da değinmesi yabancı dil kullanımını artırmakta ve öğrencileri yabancı dil kullanımı konusunda daha hevesli hale getirmektedir.
- Etkinlikler aracılığı ile yaratılacak mücadeleci atmosfer, makul şartlarda tutulduğunda öğrencileri dil kullanımına karşı cesaretlendirmektedir.
- Kelime öğretiminin vücut dili, jest ve mimiklerle desteklendiği durumlarda, bu kelimelerin öğrenciler tarafından daha çok hatırlandığı ve kullanıldığı tespit edilmiştir.

- Derse, öğrencilerin ilgi alanları ve mizah da dâhil edilince, çekingen tavır sergileyen ve yabancı dili kullanma konusunda tereddüt yaşayan öğrenciler de daha istekli hale gelmekte ve çabalarını artırmaktadır.
- Pekiştireçlerin doğru ve etkin kullanımı, hedef dile dair teorik bilgilerini performansa geçirme konusunda utangaç olan ve çekingen tavırlar sergileyen öğrencileri aktifleştirmeyi sağlamaktadır.
- Soru-cevap tekniğinde, ayırt edici ve yabancı dil kullanımına özendirici soruların seçilmesi, dersi monotonluktan kurtarmakta ve daha heyecanlı bir atmosfer sağlamaktadır.
- Ödevlerini takip ederek, hatasız ve eksiksiz yapan öğrencilerin, derse katılım seviyelerinin ve sınav notlarının oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir.
- Öğretmen öğrenci ilişkilerinde adaletli ve eşit davranmak, öğrencilerin öğretmene olan güvenini artırmakta ve onların yabancı dil öğretimi sürecinde daha rahat davranmalarını sağlamaktadır.
- Hedef dilden, öğrencilerin ana diline geçmiş olan kelimelerin (televizyon, radyo, internet, telefon, chat, meeting vb.) yabancı dil öğrenimi esnasındaki kullanımı, daha önce hiç duyulmamış kelimelerin kullanımına kıyasla fazladır. Öğrencilerin daha önce pratiğini yaptıkları kelimeleri daha iyi kullanabildikleri gözlemlenmiştir.
- Sınıfın içinde yaratılacak güvenli atmosfer, yapılan hataların anlayışla karşılanacağı bilinci ve akranlarından gelecek alaycı olmayan dönütler, öğrencilerin yabancı dili kullanırlarken kendilerini rahat hissetmesini sağlamaktadır.
- Sınıf içinde ekstrem durumlar haricinde anadilin kullanılmaması, öğrencilerde hedef dili bir iletişimsel bir ihtiyaca dönüştürmekte ve yabancı dil kullanımını artırmaktadır.

- Gerekli görülen yerlerde materyal adaptasyonu yaparak, sıkıcı ve güncel olmayan bölümlerin yerine, öğrencilerin ilgi alanlarına da hitap eden, güncel kaynakların kullanımı derse yönelik ilgiyi artırmaktadır.
- Ödev karşılığında öğrencilerde ezber bozan, hedef dil ile direkt temas halinde olan mektup arkadaşlık sistemlerinin (güvenliği ispatlanmış, yabancı dil eğitimi amaçlı siteler ve uygulamalar) ve çoklu oyunculu (multiplayer), daha çok diyaloglarla oynanabilen çevirim-içi (online) oyunların, ödev ve performans, proje görevi olarak kullanımı öğrencilerin yabancı dil ile olan etkileşimlerini artırmaktadır.
- Milli eğitim bakanlığı ve Ulusal Ajans bünyesinde gerçekleştirilen “e-twinning” ortak okul topluluğu programı ile farklı ülkelerden okulların birlikte projeler yapması, öğrenciler tarafından heyecan ile karşılanmış ve proje gruplarına dâhil olabilmek için çalışmalarda bulunmuşlardır.
- Eşli ve yarışma içeren aktivitelerde, anadilin kullanımının müsaade edilmediği bir ortamda, eşler yarışmayı kazanmak adına birbirleri ile hedef dili kullanarak iletişime geçmekte ve vücut dili, jest ve mimiklerini de kullanarak eşlerine bahsi geçen kelimelerin anlamlarını tahmin ettirmeye çalışmaktadırlar. Bu tarz aktivitelerde hedef dil sözel yoldan oldukça fazla kullanılmaktadır.
- Anlamları, bir bağlamda temellendirilip birçok duyu organı ile etkileşen kelimelerin hatırlanma oranı, alelade şekilde, sözlükten bakmak aracılığıyla öğrenilen kelimelere kıyasla çok daha uzundur ve sıklıkla kullanılabilir. Bu durumun nedeni, yabancı dil öğretimindeki doğal yöntemle çelişip, gerçek yaşamla bir bağlantısı bulunmasa da bir takım konuların sınavda çıkma ihtimali öğrenciler tarafından daha çok çalışılması ve tekrar edilmesi ile sonuçlanmaktadır. Bu konuların daha fazla kullanıldığı gözden kaçmamaktadır.

- Grup aktiviteleri ve öğrencilerin yaşlarına uygun oyunlar, arkadaşlarına kıyasla daha sessiz ve çekingen öğrencilerin hedef dil kullanımları için fırsatlar oluşturmaktadır.
- Sınıf dışında öğretmenin öğrenciler ile geçireceği zamanda ve etkinliklerde (gezi, piknik vb.) öğretmen-öğrenci bağı kuvvetlenmekte ve ilgi alanı paylaşımları söz konusu olmaktadır.
- Öğretmenini sınıf dışında da hedef dili kullanır (hedef dildeki telefon görüşmesi, öğretmen ile bir turist arasında geçen diyalog vb.) şekilde gören öğrencilerde yabancı dile dair merakın ve isteğin arttığı gözlemlenmiştir.
- Belli bir süre bağlamsal (context centered) olarak devam eden yabancı dil eğitimin ardından, öğrencilerin bilmedikleri kelimelerin anlamlarını yine bağlamdan, sözlüğe bakmaksızın tahmin edebildikleri görülmüştür.
- Öğrencilere, sorular ya da aktiviteler için söz verilirken belli bir sıra ile değil, rastgele seçim yapıldığı takdirde, öğrenciler dersi daha iyi dinlemekte ve derse katılabilme anlamında sürekli hazır halde olmaktadır.

Öğrenciler Edindikleri Teorik Bilgileri Uygulamaya Geçirirken Sorun Yaşadıklarında Nelerin Olduğu ve Ne Gibi Davranışlar Sergiledikleri İle İlgili Sonuçlar

- Yabancı dil hakkındaki edinilen bilgilerin kullanımında, özellikle yeni öğrenilmiş konularda öğrenciler panik yaşamakta ve endişe duymaktadırlar.
- Öğrenciler alışkın oldukları ders işleme yöntemlerinden daha farklı olan yöntemlere hemen ısınmamakta ve yadırgamaktadırlar.
- Öğrenciler, öğrendikleri yabancı dilin dil bilgisi kuralları ile kendi ana dillerinin kurallarını zaman zaman karıştırmaktadırlar. Bu genelleme hatalara yok açmaktadır.

- Materyal kullanımında yönergelerin anlaşılmaması ya da yanlış anlaşılması, dili kullanmaya karşı öğrencilerde tedirginliğe yol açmaktadır ve dil kullanım oranını düşürmektedir.
- Öğrenciler içinde buldukları durumlara kendi algı çerçevelerinden baktıkları için, hedef dilin anlam bilim (semantic) ve tümce bilim (syntax) dinamikleri yerine, kendi dilinin dinamiklerini kullanmakta ve bir takım hatalar yapmaktadır.
- Derslerin tekrar edilmeyip ödevlerin yapılmadığı durumlarda, hedef dil ile kurulan bağ giderek zayıflamakta ve işlenen konuların hatırlanmasında güçlükler yaşanmaktadır.
- Öğrencilerin genel kültür anlamındaki hazır bulunuşluk seviyelerinin düşük olması bazı dil etkinliklerinde öğrencilerin alıştırmayı tam olarak anlamamasına yol açmaktadır.
- Eski öğrenmelerin yeni öğrenmelere olumsuz anlamda transfer olduğu durumlarda, öğrencilerin geçmiş yabancı dil öğrenimlerine ait bir yanlış, yeni öğrenimlere de yanlış şekilde uygulanmakta ve dil kullanımında problemler çıkarmaktadır.
- Öğrencilerin ana dillerindeki dil bilgisi eksiklikleri, özellikle de kelime türlerini tam olarak bilmemeleri hedef dilde kelime hatalarına yol açmaktadır.
- Öğrenciler kullanmak istedikleri kelimelerin yalnızca anlamlarına bakıp kelimenin türü ve görevini göz ardı ederek kullanmaktadırlar. Bu özellikle hedef dilin kullanılarak yapıldığı aktivitelerde yanlış anlatımlara ve anlaşılmalara yol açmaktadır.
- Hedef dildeki kelime kullanımında, bağlamdan (context) bağımsız hareket eden öğrenciler, tümce bilim (syntax) bakımından hatasız olsalar da, semantik (anlam bilim) açıdan hatalı kullanımlarda bulunup mesajlarını doğru şekilde iletememektedirler.
- Yapılan gözlemlere dayanarak, öğrencilerin yabancı dil öğrenimine diğer dersler gibi yaklaştığı, yabancı dil öğrenimine dair bir stratejileri ve çalışma alışkanlıkları

bulunmadığı söylenebilir. Bu, öğrencilerin yabancı dil öğrenimine karşı olumsuz tutumlar içinde olmasına neden olmaktadır.

- Öğrencilerin eğitim ve öğretim ile olan genel problemleri (yazmayı ve okumayı tam bilmemek vb.), yabancı dil öğretiminin kalitesini doğrudan etkilemekte ve başarı ihtimalini oldukça düşürmektedir.
- Öğrencilerin özel yaşamlarında karşılaştıkları zorluklar (ailevi ve maddi sorunlar vb), motivasyon seviyesinin düşmesine ve öğrencilere ulaşma konusunda engeller çıkarmaktadır.
- İnternetin yabancı dil öğrenimi için sunduğu nimetler yanında, bir o kadar da yanlış ve zararlı kullanıma açık yanları da bulunmaktadır. Ödevlerini “google translate” gibi çeviri programları ile yapan öğrenciler, yabancı dil ile olan etkileşimlerini azaltmakta ve yabancı dili kullanmadan ödevlerini tamamlama arayışına girmektedirler.
- Öğretmenin, öğrencilere yabancı dilin kullanımını amacıyla uygulayacağı etkinliklerin sayısı ne kadar fazla, niteliği ne kadar yüksek olursa olsun, karakteristik özellikleri bakımından oldukça sessiz öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrenciler süreçte belirlenmeyip, ilgi alanlarının ve isteklerinin not alınmaması, onların arka planda kalmalarına neden olmaktadır.
- Öğrencilerin motivasyonlarının düşük olduğu durumlarda, kolaylıkla kullanılabilen yabancı dil öğelerinin kullanılmadığı ve her zaman hatırlanabilen kelimelerin hatırlanamadığı gözlemlenmiştir.
- Öğrenciler, yabancı dil etkinliklerinin yönergelerini anlayamadıkları zaman etkinliklerle alakalı problemler yaşamakta ve ortaya gerçek performanslarını koyamamaktadırlar.

- Hedef dildeki zaman ve ölçü birimlerini, kendi anadilindeki zaman ve ölçü birimlerinin dinamikleriyle kullanmaya çalışan öğrenciler anlatımda hatalar yapmaktadır.
- Öğrencilerin fiziksel durumları ile ilgili sorunlar (açlık, uykusuzluk, kronik sağlık problemleri vb.), dersin işleniş niteliği ne denli yüksek olursa olsun, yabancı dilin kullanım başarısını kötü yönde etkilemektedir.
- Öğrenciler hedef dildeki bazı kelimelerin telaffuzunu, çağrışımsal olarak kendi ana dillerindeki kelimelere benzetmekte (company –kampanya vb.) ve bu kelimeleri yanlış şekilde kullanmaktadırlar.
- Öğrenciler, öğrendikleri her kelimeyi ayrı birer birim olarak düşünmekte ve eş dizimli kelimelerde (collocations) problemler yaşamaktadır. Eş dizimli kelimelerin ayrı bir anlamı olabileceği detayını kaçırmaktadırlar.
- Öğrenimin ölçme ve değerlendirme yapılırken, yabancı dil öğrenim doğasına uymayan, salt yapı kuralları hatırlamayı gerektiren soruların sorulması; hedef dili bir bağlam (context) içinde öğrenmiş ve kullanan öğrencileri doğru şekilde ölçemeyip ölçme sisteminin geçerliliğini düşürmektedir.
- Öğrencilerin ana dillerinde, yaşanan ana kadar edindikleri kelime hazinesi yabancı dil öğrenimini etkilemekte, hayatlarında daha önce hiç kullanmadıkları kelimeleri kullanırlarken tereddüt yaşamaktadırlar. Bu kelimelerin anlamları öğrenilse dahi, mecaz ve eş anlamlı kullanımlarda hatalar yapmaktadırlar.
- Geçmiş eğitim ve öğretim hayatlarında not tutma alışkanlığı edinemeyen öğrenciler, yabancı dil eğitimi sırasında da not tutmamakta ve öğrendiklerini daha sonra tekrar edebilme konusunda zorluklarla karşılaşmaktadır.

- Yabancı dil etkinlikleri sırasında, dozunda verilen ipuçları öğrencileri ne kadar cesaretlendirirse de, fazlasıyla yapılan yardım öğrencilerde kendilerini yabancı dili kullanma konusunda zorlamalarına engel olmaktadır.
- Öğrencilerdeki dil bilgisi açısından mükemmel ve hatasız cümleler kurma çabası, özellikle konuşma (speaking) etkinliklerini baltamakta, öğrenciler duraksayarak hatta bekleyerek ancak konuşabilmektedirler.
- Hedef dildeki (İngilizce) kelime türetim yolları, öğrencilerin ana dillerinden (Türkçe) farklı olarak ön ekler ve resmi olmasa da ara ekler vasıtasıyla yapıldığı için, yalnızca son ek kullanarak kelime türetmeye alışkın öğrenciler, hedef dildeki öğrenilmiş kelimelere dahi ön ek getirildiğinde tahmin etmekte oldukça zorlanmaktadır.
- İlgi alanları (özellikle basketbol ve diğer sporlar, müzik ve çalgı aletleri, bilgisayar oyunları, tiyatro, sinema, yabancı medya vb.) hedef dil ile iç içe olan öğrencilerin, ilgi alanları hedef dille bağlantısı bulunmayan öğrencilere kıyasla yabancı dil kullanımında çok daha aktif oldukları gözlemlenmiştir.
- Geçmiş yabancı dil öğrenim hataları, özellikle de kelimelerin telaffuzu (pronounsation) ile ilgili yanlış öğrenmeler öğrencileri zor durumda bırakmaktadır. Her ne kadar çaba da gösterebilirler, kemikleşen telaffuz hataları tekrar etmektedir.
- Yabancı dil eğitiminde kullanılan materyaller, dil bilgisi ve yazım hatalarından mümkün mertebe arındırılmış olması gerekmektedir, aksi takdirde öğrenciler öğrenimlerini yanlış şekilde gerçekleştirmektedirler.
- Öğrenciler, kültürel ve kişisel sebepler dolayısıyla olaylara bağımsız bir bakış açısı yerine kendi algı pencerelerinden bakabilmekte ve özellikle sıfat kullanımlarında hatalar yapmaktadırlar.

- Materyal kullanımındaki bazı hataların (sözlükte kelime yerine söz öbeği aramak vb.), hedef dilin öğrenimi ve kullanımında engeller yarattığı gözlemlenmiştir. Bu sebeple kimi öğrencilerin ödevlerini yapmadığı öğrenilmiştir.
- Okuma ve dinleme gibi alımlayıcı (receptive skills), öğrencilerin bilgileri aldıkları, pasif oldukları, zaman ve konsantrasyon gerektiren çalışmalarda öğrenciler etkinliklerden koparak gündüz rüyası görebilmektedirler.
- Kendilerine yabancı dil öğrenimi adına güvenmeyen öğrencilerin, çalışmalarına ve tekrar yapmalarına rağmen performans esnasında heyecan, tereddüt gibi sebepler dolayısıyla bilgilerini kullanamadıkları ve hatalar yaptıkları saptanmıştır.
- Öğrenciler, telaffuzları birbirine yakın olan kelimelerin kullanımında tereddüt yaşamakta ve hata yapmaktan korkmaları sebebi cevap vermektedirler.

Öneriler

Araştırma bulguları yorumlandığında; önerilerin genel bir çerçeve yerine, birkaç boyut altında yapılmasının daha yararlı olacağı düşünülmüştür. Bu boyutlar; öğrenci, öğretmen, okul idaresi ve öğrenci velileri olarak düşünülmüştür.

Öğrenciler ile İlgili Öneriler

- Yabancı dil eğitimi alan öğrenciler, hedef dil ile olan etkileşimini, izledikleri dizi, film ve belgeseller, dinledikleri müzikler ve kullandıkları sosyal ağ araçları ile artırmaları, teorik yabancı dil bilgilerini daha kolay performansa geçirmeleri açısından önerilmektedir.
- Hedef dil kullanımının yalnızca okulla sınırlı kalmaması, konuların tekrarının ve ödevlerin eksiksiz yapılması hedef dilin kullanımının artırılması bakımından yararlı olacaktır.

- Kelimelerin öğreniminde, kelimelerin ekleriyle (ön ek (prefix), son ek (suffix) gibi) ve sözcükte anlam öğeleriyle (eş anlam (synonym), zıt anlam (antonym), mecaz anlam (figurative meaning) beraber öğrenilmesi, kelimelerin hatırlanabilmesini kolaylaştırabilir.
- Dillerin yapısal ortak özellikleri dikkate alındığında, anadilde var olabilecek dil bilgisi ve kullanım eksikliklerinin hedef dili öğrenirken ortaya çıkabilecek zorlukları önlemesi açısından giderilmesine çalışılabilir.
- Yabancı dil çalışmaları esnasında yalnızca yazılı olan kaynaklar değil, sözel, işitsel ve görsel kaynaklarında kullanımı, yabancı dil öğreniminde girdi sayısını artırarak eğitimi zenginleştirebilir.
- Öğrencilerin eğitim ve öğretim ile olan genel problemleri (yazma ve okuma sorunları vb.) önceden belirlenip bunların iyileştirilmesi, yabancı dil eğitimi sürecinde karşılaşılabilecek sorunların önüne geçmeyi sağlayabilir.
- İnternetin, araştırmalar ya da ödevler için kullanımında, yabancı dil çalışmalarını sekteye uğratacak çeviri programlarının kullanımından kaçınmak, hem yabancı dilin yanlış öğrenilmesinin önüne geçebilir, hem de öğrencilerin hedef dil ile olan etkileşimindeki azalmayı önleyebilir.
- Ödevlerin eskizsiz ve hatasız şekilde yapılması, yabancı dil kullanımını ve sınav notlarını yükseltebilir.
- Öğrenciler, fiziksel durumlarıyla alakalı sorunların (uykusuzluk, açlık, halsizlik) ders başarılarını engellemesine önlem almak amacıyla sağlıklarına, yemek ve uyku düzenlerine özen gösterebilirler.
- Öğrenciler kelime öğrenimleri sürecinde, eş dizimli kelimeleri (collocations) ve deyimsel fiilleri (phrasal verbs), onlarla birlikte kullanılan edatlarla (prepositions)

öğrenip sonradan tekrar edebilmek amacıyla, gruplar halinde kelime defterlerine ya da kartlarına not alabilirler.

- Milli eğitim bakanlığı ve Ulusal Ajans bünyesinde gerçekleştirilen “e-twinning” ortak okul topluluğu programı, öğrencilere hedef dil ile direk temas kurabilme ve farklı ülkeler ve kültürlerden arkadaşlar bulabilme adına fırsatlar sağlayabilir.
- Hedef dil eğitiminde kullanılan materyallerin nasıl daha faydalı şekilde kullanılacağını öğrenmek, öğrencilerin derste vakit kaybı yaşamadan istenilen bilgiye ulaşmalarını sağlayabilir.

Öğretmen ile İlgili Öneriler

- Öğrencilerin algı seviyelerinin diğer ders saatlerine kıyasla düşük olduğu ilk ve son saat derslerinde, üretken beceriler (productive skills) yerine alımlayıcı beceriler (receptive skills) içeren aktivitelerin seçilmesi, ders katılımını ve yabancı dil kullanımını artırması bakımından faydalı görülmektedir.
- Materyal kullanımında yönergelerin anlaşılmaması ya da yanlış anlaşılması gibi durumlara engel olmak için, yönergeler kısa ve net olmalıdır.
- Teknolojik cihazların (akıllı tahta, projektör, bilgisayar vb.) etkin kullanımı öğrencilerde merak uyandırmak ve onları dil kullanımına karşı güdülemek için kullanılabilir
- Hedef dil kullanımında çekingenlik yaşayan öğrencilere, öğretmen tarafından gösterilecek olan hafif ısrarcı tavır, öğrencilerin dil kullanım denemelerini artıracaktır.
- Bazı dil etkinliklerinden önce yapılacak olan bağlamsal tanımlamalar, öğrencilerin alıştırmayı tam olarak anlamamasından kaynaklanacak problemleri ortadan kaldıracaktır.

- Uygulamadaki ölçme ve değerlendirme sisteminin bir unsuru olan performans görevlerinin, öğrencilerin yabancı dili kullanarak yapabilecekleri görevlerden (Şarkı çevirisi, hikâye analizi, kelime defteri, günlük vb) oluşması hem öğrencilerin hedef dili günlük yaşamlarına dâhil etmekte hem de öğrencilerin hedef dili sınıf ortamı dışında da kullanmalarını sağlayabilir.
- Kelime öğretiminde (ön ek (prefix), son ek (suffix)) gibi unsurların ve sözcükte anlam öğelerinin (eş anlam (synonym), zıt anlam (antonym), mecaz anlam (figurative meaning) kazandırılması, kelimelerin hatırlanabilmesini kolaylaştırabilir.
- Öğrencilerin anadil eğitimlerinden sorumlu olan öğrenmenler ile yapılacak olan koordinasyon, öğrencilerin ana dillerindeki dil bilgisi eksiklerinin bulunup bu eksikliklerin giderilmesi ve yabancı dil eğitiminin kalitesini artırma konusunda yardımcı olabilir.
- İşlenmekte olan konu, eğer bir ders saati için fazla detaya sahipse, konuyu mantıklı bölümler halinde işlemek öğrencilerin detaylar içinde boğulup konunun zor olarak algılanmasının önüne geçebilir.
- Bilinenden bilinmeyene, küçük adımlarla ve kolaydan zora doğru yapılacak bir yabancı dil eğitimi, öğrencilerin başarıyı tadarak kendilerine güven duymalarını sağlayabilir.
- Soru-cevap tekniğinin yabancı dil öğretiminde kullanımında, soruların zorluk derecelerinin öğrencilerin seviyelerine uygun olması ve soruların öğrencilerin ilgi alanlarına da değinmesi yabancı dil kullanımını artırabilir.
- Etkinlikler aracılığı ile yaratılacak mücadeleci atmosfer, makul şartlarda tutulduğunda öğrencileri dil kullanımına karşı cesaretlendirebilir.

- Kelime öğretiminde, bahsi geçen kelimenin yalnızca anadil karşılığını vermektense, vücut dili, jest ve mimikler kullanılarak daha çok duyu organına hitap etmek kelimelerin hatırlanma oranını artırabilir.
- Öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik ve mizahın kullanıldığı dersler, çekingen tavırlı ve hedef dil kullanımında tereddüt yaşayan öğrencileri cesaretlendirebilir.
- Doğru ve etkin pekiştirme kullanımı, derste arka planda kalan ve çekingen tavırlar sergileyen öğrencileri yabancı dil kullanımını konusunda aktifleştirebilir.
- Soru-cevap tekniği kullanımında, ayırt edici ve yabancı dil kullanımına özendirici soruların seçilmesi, dersi monotonluktan kurtarıp heyecanlı bir hale getirebilir.
- Karakteristik özellikleri bakımından oldukça sessiz olan öğrencilerin yabancı dil öğretimi sürecinde belirlenmesi, ilgi alanlarının ve isteklerinin öğrenilmesi, onların derste kaybolmalarını önleyerek daha etkin olmalarını sağlayabilir.
- Motivasyonun düştüğü durumlarda, öğrencilerin algı seviyelerindeki düşüş hesaba katılıp ders içinde küçük aralar verilebilir, ayrıca bu atmosferi değiştirmek için oyun tarzı etkinlikler yapılabilir.
- Yabancı dil etkinliklerinin yönergelerinin anlaşılmasını, öğrencilerin gerçek performanslarının ortaya çıkamamasına önlem olarak yönergeler açık ve net olabilir.
- Öğrencilerin fiziksel durumları ile ilgili sorunların (açlık, uykusuzluk, kronik sağlık problemleri vb.) yabancı dilin kullanımını önlememesi için, önlemler alınabilir.
- Öğrencilerin, öğrendikleri her kelimeyi ayrı birer birim olarak düşünmesine ve eş dizimli (collocations) kelimeleri kullanırlarken hata yapmalarına önlem alabilmek adına, eş dizimli kelimelerin öğretimi, bu kelimelerin grup halinde anlam kazandıklarını belirtilerek ve örnekler verilerek yapılabilir.
- Çok elzem olmadığı sürece, ders esnasında anadilin konuşulmasına müsaade edilmemesi, öğrencilerin iletişim ihtiyaçlarını yabancı dili kullanarak gidermelerini

sağlayabilir. Ayrıca bu, sınıf için konuşmaları da bir konuşma 'speaking' aktivitesine dönüştürebilir.

- Gerekli yerlerde materyal adaptasyonu seçeneği kullanılarak, sıkıcı ve güncel olmayan materyaller yerine, öğrencilerde heyecan ve şevk yaratacak güncel kaynaklar seçilebilir.
- Öğrenciler, yabancı dil etkinlikleri esnasında zorlandıkları zaman, yeterli derecede verilecek ipucu onları cesaretlendirebilir; fakat yeterinden fazla verilecek ipucu da öğrencilerin kendilerini zorlamamalarına neden olabilir.
- Öğrencilerin ödevlere karşı olan olumsuz bakış açıları, hedef dil ile direkt temas halinde olan mektup arkadaşlık sistemlerinin (güvenliği ispatlanmış, yabancı dil eğitimi amaçlı siteler ve uygulamalar) ve çoklu oyunculu (multiplayer), daha çok diyaloglarla oynanabilen çevirim-içi (online) oyunların, ödev ve performans, proje görevi olarak kullanımıyla olumlu şekilde değiştirilebilir.
- Eşli ve yarışma içeren aktiviteler, yarışmayı kazanmak adına öğrencilerde yabancı dili bir ihtiyaç durumuna getirebilir ve hedef dilin kullanılma oranını oldukça artırabilir.
- Öğretmen elden geldiği müddetçe yabancı dili bir ihtiyaç unsuru olarak göstererek, öğrencilere yabancı dilin kullanıldığı ilgi alanlarını, sanat eserlerini ve spor müsabakalarını tanıtabilir.
- Grup aktiviteleri ve öğrencilerin yaş seviyelerine uygun olarak seçilen oyunlar, diğerlerine kıyasla sessiz ve çekingen olan öğrenciler için hedef dili kullanma fırsatı sunabilir.
- Öğrencilerin öğretmenlerini hedef dili sınıf dışında aktif şekilde kullandığını görmeleri ve bilmeleri, hedef dili bazı öğrencilerin gözündeki gibi uzak bir meta olmaktan çıkarabilir.

- Öğrencilere, sorular ya da aktiviteler için söz verilirken belli bir sıra ile değil, rastgele seçim yapılırsa, öğrencilerin derste daha fazla süre aktif olmaları ve hedef dili daha çok kullanmaları sağlanabilir.
- Okuma ve dinleme (receptive skills) gibi alımlacı beceriler çalışılırken dersti monotonluktan kurtaracak tutumlar, öğrencilerin ders esnasında dalmalarının ve gündüz rüyalarını görmelerinin önüne geçebilir.
- Yabancı dil eğitimin öncesinde, öğretmen tarafından uygulanacak öğrenci tanıma fişleri, yabancı dil eğitimi sürecinde öğrencilerin ilgi alanlarının saptanması ve varsa başarıyı önleyebilecek problemlerinin önlenmesi adına yarar sağlayabilir.

Okul İdaresi İlgili Öneriler

- Öğrencilerin sahip olduğu farklı yabancı dil bilgisi seviyeleri sebebi ile seviye gruplarının oluşturulması ve yabancı dil eğitiminin bu seviyelere göre yapılması yabancı dil eğitiminin niteliğini artıracaktır.
- Yabancı dil derslerinde kullanılabilir olan teknolojik cihazların (akıllı tahta, projektör, bilgisayar vb.) çeşitliliği artırılıp bakımları düzenli yapılabilir.
- Yoğun ders programlarının (8.30 – 4.40, günlük 9 ders saati) öğrencilere ekstra yük getirdiği göz önüne alındığında, derslerin tekrarına ve kişisel anlamda zaman geçirmeye fırsat tanıyacak bir ders programının tasarımı planlanabilir.
- Sınıfın içinde meydana gelebilecek düzensizliklere (öğrencilerin tahtayı net görememesi, tadilat sesi, elektrik kesintisi, öğrenci sırası eksikliği vb.) önlem almak, derse geçmeyi ve öğrencilerin dil kullanımına odaklanmasını geciktirecek etkenleri ortadan kaldırabilir.

- Eğitim sistemindeki yapılacak değişikliklerin (dik düz yazıdan bitişik el yazısına geçmek vb.) zamanlaması iyi planlanırsa, öğrencilerin eğitimsel alışkanlıklarının değiştirilmesine gerek kalmayacak ve onları olumsuz etkilerden koruyabilecektir.
- Okul idaresi, dersliklerin fiziki durumlarındaki aksaklıkların (ışık eksikliği, elektrik kesintisi, tadilat sesi, bozuk kapılar, eksik teknolojik teçhizat vb.) öğrencilerin motivasyonlarını ve dersin başarısını düşürmesine engel olmak adına önlemler alıp düzenli kontroller yapabilir.

Öğrenci Velileri ile İlgili Öneriler

- Öğrencilerin özel yaşamlarıyla ilgili sorunların (maddi ve ailevi sorunlar vb.) veli tarafından, öğretmen, okul idaresi ve rehberlik servisi ile paylaşılması, bu sorunların eğitimden yana sebep olabileceği kayıpların en aza indirilmesi bakımından yararlı olabilir.
- Öğrencilerin fiziksel durumları ile ilgili sorunların (açlık, uykusuzluk, kronik sağlık problemleri vb.), öğrencilerin yabancı dildeki başarılarını önlemesine engel olabilmek adına, öğrencilerin yemek ve uyku düzenleri, sağlık durumları yakından izlenebilir.
- Nöbetçi öğrencilerin, ders saatlerinde ve ders esnasında bazı resmi belgelerin imzaları için ya da sınıf defterlerini toplamak amacıyla dersi bölmelerine ve öğrencilerin motivasyonlarının bozulmalarına engel olunabilir.
- Yabancı dili geliştirmek adına önerilen ‘chat’ sitelerinin amacından saparak, hedef dili kullanmak yerine sadece keyifli vakit geçirmek için kullanmasının önüne geçebilmek için öğrenci velileri, öğrencilerin çalışmalarını uzaktan da olsa kontrol edebilir, amacının dışına çıkmaması için çabalayabilir.

KAYNAKÇA

- Altun, M. (2015). *Dilin Tasarım Özellikleri*. <http://www.dilbilimi.net/geneldilbilimi.htm> adresinden 01.05.2015 tarihinde edinilmiştir.
- Avrupa Dil Portfolyosu. (2015). *Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı Ve Avrupa Dil Portfolyosu Nedir?* <http://adp.meb.gov.tr/nedir.php> adresinden 02.05.2015 tarihinde edinilmiştir.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim: durum saptama, değerlendirme ve geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bailey, K.D. (1982). *Methods of social research* (2nd ed.) New York: The Free Press.
- Başar, E. (2001). *Genel öğretim yöntemleri*. Samsun: Kardeşler Ofset ve Matbaa.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Beverly, J.(1993). *Teacher as Researcher*. ERIC Digest. (ERIC Clearinhouse on Teacher Education, Washington DC, No: ED 355205).
- Beyhan, S. (2013). Eğitim Örgütlerinde Eylem Araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 1, Sayı 2, 65-89.
- Blash, O. (2009). *Competence versus Performance*.
<http://www.educ.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/best%20of%20bilash/competencyperformance.html> adresinden 02.05.2015 tarihinde edinilmiştir.
- Bloom, B. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (2. Baskı). (Çeviren: Durmuş Ali Özçelik). Ankara:Milli Eğitim Basımevi.

Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley & Sons.

Bogdan, R., Biklen, S. K. (2006). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories and Methods* (5th Edition). California: Pearson/Allyn and Bacon.

Bower, G. H. ve E. R. Hilgard. (1981). *Theories of Learning*. Englewood Cliffs, Nj.: Prentice-Hall.

Briggs, C. (1986). *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge: Cambridge University Press.

Burke J. & Christensen, L. (2004). *Educational research quantitative, qualitative and mixed approaches*. (2. edition). USA: Pearson Education, Inc.

Büyükçelebi, M. (bt). *Yabancı Dil Öğretiminde Temel Prensipler, Dil Edinim Cihazı (Language Acquisition Device - LAD)*.

<http://wiki.zirve.edu.tr/sandbox/users/mustafa.buyukcelebi/weblog/c513d/attachments/5bd86/Yabanc%C4%B1%20Dil%20%C3%96%C4%9Fretiminde%20Temel%20Prensipler.pdf?sessionID=c8602e3f2cc97c885ec49ffb827e38842d00f995> adresinden 02.05.2015 tarihinde edinilmiştir.

Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Calhoun, E. F. (2002). Action Research for School Improvement. *Educational Leadership*, Vol. 59, NO.6, March, p. 18-24.

- Cassell, C., Symon, G. (1995). *Qualitative research in work context*. In C. Cassell & G. Symon (Eds.), *Qualitative methods in organisational research : A practical guide*, London: Sage.
- Chadwick, B. A., Bahr, H. M. & Albrecht, S. L. (1984). *Social science research methods*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*, The MIT Press, Cambridge, Ma.
- Chomsky, Noam (1986). *Knowledge of Language*. New York: Praeger. ISBN 0-275-90025-8.
- Chomsky, Noam (2001). "Derivation by Phase." In other words, in algebraic terms, *the I-Language is the actual function, whereas the E-Language is the extension of this function*. In Michael Kenstowicz (ed.) *Ken Hale: A Life in Language*. MIT Press. Pages 1-52. (See p. 49 fn. 2 for comment on E-Language.)
- Clark, K.T. (b.t.). *Using video for action research*. 877.98.TEACH info@teachscope.com. San Francisco California: www.teachscope.com
- Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching* (8th edition). New York: Hodder Education.
- Culler, J. (1985.). *Saussure*. AFA Çağdaş Ustalar Serisi 8 (Çev. AFA). İstanbul: AFA Yayıncılık.
- Cummings, T. G. & Worley, C. G. (1997). *Organization development & change*. (6.th edition). Cincinnati: South-Western College Publishing.
- Davies, D. & Dodd, J. (2002). Qualitative research and question of rigor, *Qualitative Health Research*, 12 (2), 279-289.

Dey, I.(1993). *Qualitative Data Analysis: A User-Friendly Guide for Social Scientists*.
London: Routledge Publications.

Dil. (2015). *Türk Dil Kurumu*.

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.555a31857c9232.54632279 adresinden 01.05.2015 tarihinde edinilmiştir.

Dinkelman, T. (1997). The promise of action research for critically reflective teacher education. *The teacher educator*, 32(4), 250-257.

Edward Sapir (1921) *Language*. New York: Harcourt Brace, p.8)

Ekiz, D. (2004). Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş. Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı yayıncılık.

Elliot, J. (1991), *Action Research for Educational Change*. Open University Press.
Buckingham

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları. No. 4.

Ferrance, E. (2000). Action Research. *Themes in Education*. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University. USA

Foshy, A. W. (1998). Action research in the nineties. *The educational forum*, 62, 108-112.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education*.
New York: McGraw-Hill.

Glanz, J. (1999). A Primer on Action Research for the School Administrators. *The Clearing House*, May/June, p:301-304.

- Glanz, J. (1999). A primer on action research for the school administrator, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 72, (5), 301-304. Erişim Tarihi: 19 Şubat 2012, <http://www.tandfonline.com/loi/vtch20>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter.
- Hammersley, M. & Atkinson, P., (1983). *Ethnography: principles in practice*. London: Routledge.
- Harmer, J. (2005). *The Practice Of English Language Teaching* (3rd edition). The Place Of English. Essex: Pearson Education Limited.
- Hensen, K. T. (1996) Teachers as researchers. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 53-66). New York: Macmillan.
- Hergenhahn, B. R. (1988). *An Introduction to Theories of Learning* (3. Edition) New Jersey: Prentice Hall.
- Hockett, C.F. (1960). *The origin of speech*. *Scientific American*, 203, s.88-96.
- I-Language and E-Language*. (bt).
<http://linguismstics.tumblr.com/post/17149848166/linguistics-i-language-and-e-language> adresinden 02.05.2015 tarihinde edinilmiştir.
- Johnson, A. P. (2014). *Eylem Araştırması El Kitabı* (s. 19). (Çev. Y. Uzuner, M. Özten Anay). Ankara: Anı Yayıncılık
- Jonas, H. 1969. *Philosophical Reflections on Experimenting with Human Subjects*. *Daedalus* 98: 219–247

- Kalkandelen, H.(1997). *Örgütlerde Yeniden Yapılanma ve Norm Kadro*. Ankara: Anı Yayınları.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Arastırma Yöntemi (9. Basım)*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara
- Kemmis, S. (1988). Action research. in J. P. Keeves (Ed.). *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook* (p.177-190). Oxford: Pergamon, Erişim Tarihi: 01 Ocak 2012, http://www.google.com/books?hl=tr&lr=&id=OwWlv3MPnL8C&oi=fnd&pg=PA167&dq=kemmis,+1988&ots=fe0NGsbFpT&sig=1P6yY3vmZUMfxgGlUXPG4_sevk#v=onepage&q=kemmis%2C%201988&f=false
- Kemmis, S. and McTaggart, R. (1992). *The Action Research Planner* (3 nd edition), Geelong, Vic.: Deakin University Press, Victoria 1992.
- Knight, J. (2013). What video helps us see [Blog post]. Retrieved from www.radicallearners.com/video-helps-us-see
- Koshy, V (2010) *Action Research for Improving Educational Practice*. A Step-by-step guide. Sage, London. Second Edition.
- Köklü, N. (2001). Eğitim Eylem Araştırması. *A.Ü Eğitim Bilimleri Dergisi*. Cilt 34, Sayı 1-2, 35-43.
- Krashen, S. , T. Terrell. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.

- Kalkandelen, H.(1997). *Örgütlerde Yeniden Yapılanma ve Norm Kadro*. Ankara: Anı Yayınları.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Arastırma Yöntemi (9. Basım)*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara
- Kemmis, S. (1988). Action research. in J. P. Keeves (Ed.). *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook* (p.177-190). Oxford: Pergamon, Erişim Tarihi: 01 Ocak 2012, http://www.google.com/books?hl=tr&lr=&id=OwWlv3MPnL8C&oi=fnd&pg=PA167&dq=kemmis,+1988&ots=fe0NGsbFpT&sig=1P6yY3vmZUMfxgGlUXPG4_sevk#v=onepage&q=kemmis%2C%201988&f=false
- Kemmis, S. and McTaggart, R. (1992). *The Action Research Planner* (3 nd edition), Geelong, Vic.: Deakin University Press, Victoria 1992.
- Knight, J. (2013). What video helps us see [Blog post]. Retrieved from www.radicallearners.com/video-helps-us-see
- Koshy, V (2010) *Action Research for Improving Educational Practice*. A Step-by-step guide. Sage, London. Second Edition.
- Köklü, N. (2001). Eğitim Eylem Araştırması. *A.Ü Eğitim Bilimleri Dergisi*. Cilt 34, Sayı 1-2, 35-43.
- Krashen, S. , T. Terrell. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.

Language statistics & facts. (2015)

http://www.vistawide.com/languages/language_statistics.htm adresinden 02.05.2015 tarihinde edinilmiştir.

Language. (2015). *Oxford Dictionaries*. <http://www.oxforddictionaries.com> 01.05.2015

adresinden 01.05.2015 tarihinde edinilmiştir.

Langue ve Parole Kuramı. (2015). http://tr.wikipedia.org/wiki/Ferdinand_de_Saussure

adresinden 01.05.2015 tarihinde edinilmiştir.

Larson, G. (1991). *"The Complete Far Side"*. Andrews McMeel Publishing.

<http://www.educ.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/best%20of%20bilash/competencyperformance.html> adresinden 02.05.2015 tarihinde edinilmiştir.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1987). *Ethics: The failure of positivist science*. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association. Washington, D. C.

Marshall, C. & Rossman, G. B. (2006). *Designing qualitative research*. (4th edition). USA: Sage Publications, Inc.

Mayring. (2000). *Nitel sosyal Araştırmaya Giriş*. (Çev. A. Gümüş, M. S. Durgun). Adana: Baki kitabevi.

McNiff, J. (2002). Action research for professional development concise advice for new action researches. Erişim Tarihi: 15 Nisan 2010, http://74.125.155.132/scholar?q=cache:Os511smluTIJ:scholar.google.com/+Action+Research+for+Professional+Development+Concise+Advice+for+New+Action+Researches&hl=tr&as_sdt=2000

McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (1996) *You and your action research project*. New York: Routledge.

McTaggart, R. (1997). Reading the collection. In R. McTaggart (Ed.) *Participatory action research* (pp. 1-12). Albany, NY:Sunny Press.

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 Volume 8/9 Summer 2013.

Mete, F. (bt). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*.

http://www.researchgate.net/profile/Filiz_Mete/publication/230898896_YABANCI_DIL_OLARAK_TRKE_RETME_LKN_RETME_GRLERNN_DEERLENDRLMES_EVALUATION_OF_TEACHERS%27_OPINIONS_ON_THE_TEACHING_TURKISH_AS_A_FOREIGN_LANGUAGE/links/0912f505f29ebdfe93000000.pdf

adresinden 02.05.2015 tarihinde edinilmiştir.

Michael Gove. (n.d.). <http://www.brainyquote.com/quotes/quotes/m/michaelgov485492.html>

adresinden 02.05.2015 tarihinde edinilmiştir.

Miles, M. B., Huberman, A. M. (1984). *Qualitative Data Analysis: A Source Book of New Methods*. London: SAGE Publications.

Norton, L.S. (2009). *Action research in teaching and learning: a practical guide to conducting pedagogical research in universities*.(1. edition). New York: Routledge .

O'Brein R. (1998). An Overview of the Methodological Approach of Action Research, Retrieved on October 2009, from: <http://www.web.net/%7Erobrien/papers/arfinal.doc>

- O'Brien, R. (2001). *An overview of the methodological approach of action research*. R. Richardson (Editör). *Theory and Practice of Action Research*. Erişim Tarihi: 20 Nisan 2010, <http://www.web.net/~robrien/papers/arfinal.html>.
- O'Brien, R. (2003). *An Overview of the Methodological Approach of Action Resaerch*. (Online). <http://www.wb.net/robrien/papers/artinal.htm>.
- Oktaylar, H. C. (2006). *KPSS Eğitim Bilimleri Sınava Hazırlık Kitabı*, Ankara: Yargı Yayınevi.
- Öztürk, B. (bt). *Öğrenme ve Öğretmede Dikkat*.
http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/144/ozturk.htm
 adresinden 01.05.2015 tarihinde edinilmiştir.
- Patterson, L., Shannon, P. (1993). Reflection, inquiry, and action. In L. Patterson, C. Santa, Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Pragmatik. (2015). <http://tr.wikipedia.org/wiki/Pragmatik> adresinden 01.05.2015 tarihinde edinilmiştir.
- Prof. Dr. Muharrem Ergin, Türk Dil Bilgisi, Bayrak Basım, İstanbul, 2008, s. 3
- Reason, P. (2001). *Learning and change through action research*. J. Henry (Editör). Creative Management. London: Sage. Publications.
- Richards, L., & Morse, J. M. (2007). *Readme first for a user's guide to qualitative methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schmuck, R. A. (1997). *Practicalaction research for change*. Arlington Heights, IL:IRI/Skylight Training and Publishing.

Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim* (22. Edition). Ankara: Pegem Akademi.

Senemoğlu, O. (1983). *Yabancı Dil Öğretiminde Öncelik Sorunları*. Dilbilim V. İ. Ü. Yabancı Diller Yüksek Okulu Fransızca Bölümü Dergisi.

Seven M. A., Engin, A. O. (bt). *Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler*.

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ataunisosbil/article/viewFile/1020000546/1020000538>
adresinden 01.05.2015 tarihinde edinilmiştir.

Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: SAGE Publication.

Strauss, A., Corbin, J.(1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. New Delhi: SAGE Publications.

Swann, C. (2002). Action research and the practice of design. *Massachusetts Institute of Technology Design Issues*, 18(1), 49-61.

Taylor, S. J.,& Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource (3rd edition)*. New York: John Wiley & Sons.

Terrell, D., T. (1977). *A Natural approach to second language acquisition and learning*. The Modern Language Journal, 61(7), 324-337.

Tomlinson, C. A. (1995). Action research and practical inquiry: An overview and an invitation to teachers of gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(4), 468-484.

Topses, G. (2003). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Torrington, D.ve Hall, L.(1995). *Personel Management*. HRM in Action

Tunçel, H. (2014). Yabancılara Türkçe Öğretimine Yöntembilimsel Açıdan Yeni Bir Bakış Doğal Yaklaşım ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Yönelik Uyarlamalar. *International Journal of Language Academy*, Volume 2/2 Summer 2014 p. 127/143.

Türker, M. (2007). *Proje Tabanlı Öğrenmenin Yabancı Dil Kullanımında Konuşma Yeterliliğine Etkisinin Değerlendirilmesi*.

<http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/4420/4910.pdf> adresinden 02.05.2015 tarihinde edinilmiştir.

Walcott, H. F. (1994). *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis and Interpretation*. London: SAGE Publications.

Wiersma, W. (2009). *Research methods in education: an introduction*. (9. edition). USA: Pearson Education, Inc.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ed.). Ankara: Seçkin yayıncılık.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9th ed.). Ankara: Seçkin yayıncılık.

Zuber-Skerritt, O. (2001). *Action learning and action research: paradigm, praxis and programs*. S. Sankara, B. Dick, ve R. Passfield (Editör). Effective Change Management through Action Research and Action Learning: Concepts, Perspectives, Processes and Applications. Lismore: Australia Southern Cross University Press, s. 1-20.

EKLER



T.C.
TEKİRDAĞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 43996270/44/3966960
Konu: Araştırma Uygulaması

16/09/2014

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :Şarköy İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 09/09/2014 tarih ve 43583049/0/3315 sayılı yazısı.

Şarköy İlçesi, Şarköy Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde İngilizce Öğretmeni olarak görev yapan Emre KOÇAK'ın "Yabancı dil (İngilizce) öğreniminde öğrencilerin performans sergileme süreci: Bir eylem araştırması" başlıklı, yabancı dil (İngilizce) öğrenim sürecinin doğasını inceleyerek elde edilen bulguları yabancı dil (İngilizce) öğretimine aktarmayı hedefleyen yüksek lisans tez çalışmasına veri toplamak amacıyla görev yaptığı okulda gözlem yapmak suretiyle nitel araştırma yapmak isteği, ilgi yazı ile Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Söz konusu araştırma uygulaması, Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup herhangi bir sakınca görülmemiş yapılacak çalışmalar sonucunda hazırlanacak raporun Müdürlüğümüze gönderilmesinin uygun olacağı bildirilmiştir.

Bu kapsamda gözlem yapmak suretiyle yapılacak araştırma uygulaması; eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, okul müdürünün koordinesinde ve kontrolünde, gönüllülük esas olmak kaydıyla Şarköy ilçesi Şarköy Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde, Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2012/13 sayılı "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" konulu genelgesine göre gerçekleştirilmesi hususunu;

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Halis İŞLER
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
16/09/2014


Ahmet BÜYÜKÇELİK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Strateji Geliştirme Bölümü -Valilik Binası Zemin Kat No:49 59030 /TEKİRDAĞ Ayrıntılı Bilgi İçin: G.USLU-Şef
Tel: (0 282) 261 20 11 (Dahili 1041) Faks: (0 282) 261 87 22
E-Posta: stratejigelistirme59@meb.gov.tr Web Sayfası: http://tekirdag.meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden e76f-73a2-392f-9e0a-86ae kodu ile teyit edilebilir.


VELİ İZİN BELGESİ

Velisi bulunduğum 9/A sınıfı Emre KOÇAK isimli öğrencinin bilgim dahilinde, Emre KOÇAK'ın "Yabancı dil (İngilizce) öğreniminde öğrencilerin performans sergileme süreci: Bir eylem araştırması." başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına nitel veri toplamak amacıyla gözlem, görüşme, ders kaydı, ödev incelemesi ve bilimsel günlük tutma gibi veri toplama çalışmalarına dahil edilmesini kabul ediyorum.


Tarih : 28.08.2014
Veli Adı Soyadı : Emre Koçak
İmzası : 

Ek 6. Veli İzin Belgesi Örneği

19.08.2014

 ÇANAKKALE
ONSEKİZMART
ÜNİVERSİTESİ

- Öğrenciler araştırmaya aldıkları kaygılarla tanışmışlardır.
- Okul idaresi, araştırmanın en dilekçesinin gönderildiği, standı olan onay belgedeki belittir.
- Öğrencilerin sıra düzenli problemler için başka öğrencilerle birlikte daha kısa öğrenciler tabiyi görür menekte. Bunun için video kay- dında da problem yaratığı dır- sınılmakta.
- Öğrenciler önümüzde hafta top- lantı yapılmaya ve araştırma bel- se öğrenciler gerektirdiği duyurulmuştur.

 /onsekizmartuni www.comu.edu.tr

Ek 7. Araştırma Notu Örneği

~~Yılında~~ Kırklarelinde doğdum. Belli bir süre Lüleburgazda okudum. Daha sonra Sorköye geldim. Annem ve Babam ayrı 2 abim ve bir kız kardeşim var. Annem 2. evliliğini Sorköyde yaptı bende onunla geldim. Babam'ın tekstil atölyesi var işveren olarak çalışıyor. Annem ve üvey babam ikisinde çalışıyor. Rahatsızlıklarından dolayı herşeyi yapamıyorum. Ailemle ilgili sıkıntılarımız olduğu için biraz sıkıntılı dönemlerden geçtim. Birçok psikolog'a gittim bu sıkıntılar arkadaş çevremde çok yansıdı ama düzeltmeye çalışıyorum.

Genelde müzik dinlerim, kitap okurum, bisiklete binerim, kardeşimle vakt geçirmeyi çok seviyorum. Annemin çalışması beni çok zor durumda bırakıyor. Kardeşimin belli bir saatte kreşten alınması gerek ve bunu hep ben yapıyorum. Annem çalıştığı için evde bütün herşeyi benim yapmam gerekiyor ve benim vaktim bunların hiç birine yetmiyor. Ders çalışmak istesem de vaktim olmadığı için bunu yapamıyorum.

Ek 8. Öğrenci Tanıma Fişi Örneği

Transcription 1 - DSCF3256

T: Arkadaşlar şu an kaydı başlattık, az önceki gibi gürültü yapabilirsiniz yani. Olayı biliyorsunuz, konuşmuştuk zaten, Student 110 senden dilekçeyi daha almadım bu arada.

Student 110: Hocam getiricem ben onu.

T: Student 23, dostum, sen getirmeyi düşünüyor musun?

Student 23: Hocam çantamda yok ama getiririm.

T: İmzalı yani?

Student 23: Tabi hocam.

T: o zaman hadi başlayalım, bir de el sallayın kameraya tam olsun (sınıf gülüp el sallıyor). Hiçbir panik yapmaya gerek yok, her ders olduğu gibi olacak. Let's start the lesson. Student 17 come here please. Just here (Öğretmen duracağı yeri gösteriyor). And another friend we need. She is, she is (Öğretmen parmağıyla göstererek bir student seçiyor), she is a he. Come here please Student 103. We need one more

student. Who is she, who is she, she is Student 3, come here please, just here (Öğretmen studentleri karşılıklı konuşma yapmaları için yerlerini gösteriyor). Now, just here and you will be just here. This is what? This is checking your homework, this is how I check your homework. Check? Checking? Control?

Students: Kontrol?

T: First of all, this is a role play. Student 18, you are from... a country. A country, I need a country!

Students: England, Italy etc.

T: Okay, you are from Italy. So let's find him a name. By the way, Student 8, you are the translator, you will translate the sentences. What is translator?

Students: Çevirmen.

T: You are right. Student 103, where are you from in real life?

Student 103: ne, anlamadım hocam.

Students: Nerelisin onu soruyo hoca.
=8:39 (04:32)

Student 103: Van.

T: Okay, that is nice. No we suppose that you don't know English. Student 18 and suppose that you don't know Turkish. Student 8, you both know English and Turkish. Both of them. You will be the translator. The hardest job here. Right?

Students: Yes.

T: this will be a complete introduction role play. Students 18, you will be an engineer by the way. Engineer?

Students sot: Muhendis.

T: Student 103, you are an engineer too. Student 8, You are the translator. You will help them. Help?

Students sot: Yardım ediyorsun.

T: I will also ask questions to you. These engineers don't know each other. Students 18, first, introduce yourself to the translator, kendini tanıt, because students

103 doesn't know English. Translator, will do do that job. Give me a high five, çak, çak bir beşlik. Start.

Student 18: Hi, my name is Michael.

T: Stop, stop stop there... Hey... He doesn't know how to speak. You should use translator. Okay? (05:11)

Student 18: Tamam hocam. Okay. Hi my name is Alexandro.

Student 8: Merhaba, benim adım Aleksandro.

Student 103: Hi my name is student 103.

T: No, no no, you don't know English. You are from Turkey. Go on.

Student 103: I am from Van.

Student 8: Sen Türkçe konuşacaksın Student 103. Ben çeviricem.

T: Student 103, Student 8 is here for translating. She is the translator. Okay? You don't know how to speak in Turkish. GO!!!

Student 103: I am from ...

T: Loudly, loudly, we can not hear.

T: Yes, right.

Student 18: Where are you from?

Student 8: Hangi millettensin?

Student 8: Nerelisin?

Student 18: Millet millet?

Student 103: I am from Turkish.

T: Hey, you don't know how to speak Turkish.

T: Hey... You don't know how to speak English. You will just speak in Turkish.

Student 8: Ülke Değil, Millet Millet.

Just in Turkish. Go on.alf

Student 103: Türküm, Türk.

Student 8: Türkmüş.

Student 8: Türkmüş.

Students aot: Laughing.

T: in English!!!

T: Age?

Student 8: Turkish.

Student 18: How old are you?

T: He is, he is...

Student 8: Kaç Yaşındasın?

Student 8: He is Turkish.

Student 103: 15.

T:Job?

Student 8:

Student 18: How are you?

T: Translate, go on, Don't wait. (05:55)

Student 8: Nasılsın?

Student 8: Fifteen.

Student 103: İyiyim.

T: He is...

Student 8: İyi.

Student 8: He is fifteen years old.

T: He is fine, fine... Job Job!!! Ask his job.

Student 18: What nationality are you?

Student 18: What is your job?

Student 8: Job?

Students sot: İş iş, meslek.

Student 8: İşin ne?

Students 103: İşim ne?

T: Engineer. Okay, Student 18, Let's ask them about his family.

Student 18: Have you got brothers or sisters?

T: Wait wait for translator!!!

Students 8: Kardeşin var mı? (07.58)

Student 103: Evet.

T: Student 18, how many?

Student 18: How many?

Student 8: Kaç tane?

Student 103: 2 tane.

Student 8:

T: He has... has ... help her, help her...

Students sot: he is, he is...

T: not is, sahip sahip. Look at your notebooks. Look at your notebooks.

Student 3: have got, has got.

T: Yes you are right. Okay then. Please answer. Look at your notebooks.

T: Ok, He has got two brothers. Who has got 2 brothers? Alexandro or Student 103? Translator, how many brothers has he got? Translate please translator.

Student 3: Hocam valla bu kez ben bile anlamadım.

T: Please in English, try it, you can do it.

Student 3: Kaç tane kardeşin var?

Student 18: 2

Student 3: He has got two brothers.

T: Student 18, let's ask their names.

Student 18: Ney?

T: names names, his brother's names, ask him.

Student 18: What are the... What are the names?

T: Himmmmmm... their, their.

Student 18: What are their names?

T: Translate Student 8. What are their names!!! Translate go on...

Student 8: İsimlerini mi sorcam?

T: Yes, go on....

S8: Kardeşlerinin adları ne?

S103: Furkan ve Muhammet.

S8: They are Furkan and Muhammet.

T: Furkan and Muhammet, Now, s103, You will ask him the same, in Turkish, kardeşin var mı?

S103: Have you g...

T: stop stop, hey... You don't know English. Use translator.

S103: Senin kardeşin var mı?

S8: ııı... ııı...

T: Hey, everybody, help her, help...

Ss smt: brother sister?

T: hey, I need a long question sentence.

S110 go on, have you got... have you got?

S110: Have you got brother sisters?

T: Have you got brother Or sisters? Right?

S8: Have you got brother or sisters?

S18: I am... I am...

T: Not I am, I ... I ...

S18: Ablam ve iki kardeşim var hocam.

T: Okay, I ... I ...

Ss smt: have got...

S18: I have got a sister and two brother.

T: BrotherS.

S8: iki ablası bir de erkek kardeşi varmış.

T: s18, Ask their names...

S18: ııı... ııı... names names...

T: ss aot, help him help.

S110: What are their names?

T: Yes, you are right. Names! Birden fazlalar değil mi? Yes go on, their names are...

S18: Their names are tahir, merve and tuğba.

T: alexandro and tahir? What a family!!!

S8: Türkiye de pizza var mı?

Ss aot: Laughing...

S103: Evet var.

T: Hadi bakalım, s18, Türkiye de pizza var mı diye sor.

S8: Yes, There is.

S18: pizza var mı?

T: Sor bakalım hangi pizzalar varmış, reklam serbest.

T: How can we say that? Var mı? var mı?

S18: Nasıl sorcam hocam bunu?

Anyone? No one? Please look at your note books. Var mı?

T: Ne? in English ne?

S3: Hocam söyleyebilir miyim?

Ss sot: What?

T: go on please...

T: Yes, s18, gon on.

S3: There is!!! (11:02)

S18: What pizza in Turkey? (15:09)

T: we need a long question sentence. How can we do it, let's remember. Change the places. There is, is there right.

T: No... Yo can say "What are they?"
Bunlar neler, hangileri?

T:Başkan!!! I need some board makers, have you got them?

S8: Hangi pizza markaları var?

S52: Buyrun hocam.

S103: Dominos, Pizza hut KFC etc.

T: Thanks so much... By the way, role playing group, go on please.

Ss sot: KFC pizzacı değil ki.

T:okay, Let's translate them. They are...

S18: Is there pizza in Turkey?

S8: They are dominos, pizza hut etc.

T: You are right this time.

T: s103, sen de italyada çiğ köfte var mı sor bakalım.

S103: Nasıl sorucam ki?

T: sen zaten translator sorucaksın, Türkçe.

S103: italyada çiğ köfte var mı?

T: The same, it is the same, is there... Just take the pizza out and put the çiğ köfte in...

S8: Is there çiğ köfte in Italy?

T: Yes... yes... give me a high five!!! So, is that enough for a introduction? Nice to... Nice to...

S18: Nice to meet you.

S103 Nice to meet you, too.

S8: Tanıştığımıza memnun oldum.

Ss aot: Laughing and applauding.

T: Give me now high five again, thank you. You can sit down now.

T: Ödev tekrarı demiştik ya hani? İşte bu, hem şu ana kadar olan tüm konuları bir kez daha hatırlamış olduk. Ha, defterlerinize de bakar mıyım? Bakarım ama siz ne zaman olduğunu tahmin edemezsiniz. Artık canım ne zaman isterse (!)

S14: Hocam benim ödevime şimdi de bakar mısınız?

T: We will look them but not now.

S14: Hocam bir göz gezdirseniz.

T: Okay, let me have a look at that. That is nice, a nice homework but you should be careful plural s, that's all.

T: Okay than, what did we learn in the last lesson? En son ders ne öğrendik, aslında az once tekrarını yaptık ama.

Ss sot: How many, how much.

T: Yes, we talked about how many and how much. What else?

S9: in, on under...

T: Yes, you are right. Preposition of places. What else?

Ss sot: Bunlardı hocam.

T: Okay, today we will talk about "family tree". Do you know that?

Ss sot: aile ağacı.

T: so, do you know the names of the family members? Family members?

Ss sot: Üye, aile üyesi.

T: Yes, that's it. What about family members? For example, amca dayı teyze etc.

T: Let's start the first one. S14, what is your grandfather's name? (18:13)

S14: Hocam evimizin üzerinde oturuyorlar.

Ss aot: Laughing.

T: Just, just stop S14, take a deep breath. Listen to me. What is your grandfather's name?

S14: Ahmet.

T: Ahmet is your grandfather. And your grandmother's name?

S14: Fatma ya da fadime.

T: Fadime Okay.

S14: aaaa hocam durum, annemin adı fatma, siz fadime yazın.

Ss aot: Laughing...

T: S14 annenini ismini biliyorsun değil mi?

Ss aot: Laughing.

S14: Hocam babaannemin ismi fatime.

T: Okay, nevermind, ahmet and fatme. Okay, S14, it is not a problem.

S14: Ama hocam...

T: S14, how many children have they got?

S14: Kaç tane çocukları mı var diyorsunuz hocam?

T: hı hı...

S14: Üç çocuğu var hocam.

T: Heeeey... in English...

S14: Three...

T: I need a long sentence. Come on class...

Ss sot: They are...

T: No, not "they are"

S14: Üç tane çocuğu var hocam.

T: Ahmet and fatime, they, they, they have got...

Ss sot: They have got three children.

T: Okay, what are their names? First, the eldest one. The eldest? En büyüğü.

S14: En büyüğü Raci,

T: Raci?

S14: Evet babam. Sonra taner.

T: Amcandır büyük ihtimalle.

S14: Sonra ıııl. Halam.

T: Raci is your father. Raci is married to?

S14: Fatoş.

T: Raci is married to Fatoş. So, Fatoş is your mother's name. Ok S14, How many brothers or sisters have you got?

S14: Hocam dedim ya.

T: S14, listen to me, listen to my sentence. How many brothers or sisters have you got?

S14: Kadir!

T: S14, I need a long sentence.

S14: iki kardeş işte.

T: in English.

S14: I ... have ... got ... a ... sister.

T: a sister? What is her name?

S14: Kadir.

Ss aot: Laughing.

T: Her name is KADİR!

S14: Hocam karıştırıyorum ya...

T: Okay, listen everyone, she has got a brother. What is his name?

S14: Kadir.

T: Eksik olma, sağolasın.

Ss sot: Laughing

T: Leyla and Kadir, right? Okay, let's talk about taner. How many children has he got, has taner got?

S14: bir tane var.

T: in English.

S14 has got one.

T: try again.

S14: he has got one çocuk.

T: çocuk? Child. What is his/her name?

S14: kartal.

Ss sot: Mother.

T: kartal?

T: s14 is sister and kadir is brother. So, what about kartal?

S14: kartal ahmet.

Ss sot: cousin.

T: and tane is married to...

T: again please?

S14: kimle evlendi? Ferya.

S3: Cousin.

T: so taner is married to ferya. And your aunt.

T: Taner is uncle. (Teacher is writing them on the board and making a family three). And Işıl is...

S14: Hocam evli değil o.

Ss sot: Aunt.

T: she is...

S14: bekar.

T: aunt right. What about ferya?

T: she is...

Ss sot: Yenge.

Ss sot: single, bekar hocam.

S8: O da aunt olmuyor mu?

T: so let's write the members of the family.

T: Yes, you are right. Also, you can right grandparent for ahmet and fatme. Parent? Ebeveyn. Grandparents?

T: ahmet is the grandfather.

T: And fatme is..

Ss aot: Grandmother.

Ss sot: Büyük Ebeveynler.

T: raci is...

T: But fatoş and raci, they are just parents. You got the message from here (there on the board). And now, we will write some

Ss sot: father...

T: And fatoş...

sentences about family members. Look at the board. Kartal is Raci's ...

T: kartal racinin...

S52: Yiğeni oluyor hocam.

T: yes, but in English.

S52: Uncle.

T: Uncle? O zaman raci kartala amca diyor öyle mi? Kartal is Raci's ... what?

Ss sot: yiğen ya da kuzen hocam.

T: yiğen ve kuzen farklı şeyler ama?

S10: Nephew hocam.

T: Yes, it is nephew. High five...

Arkadaşlar gözünüzü seveyim şu sözlükleri kullanın, boşuna aldırmadık.

Ss sot: aaaa sözlükten bakmış...

T: Hani bilinmeyen kelimelere bakılıyor ya bundan, hatta performans ödeviniz olan

kelime defter oluştururken de bunu kullanacaksınız. Arada kullanın, gerçekten bunu kullanmadan zor olur. Beni yürüyen sözlük olarak kullanıyorsunuz ama bunu da arada kullanın. Olur ya bir gün belki üşenmezsiniz, hani açacasın bulacaksın, anaaaaam, ne büyük dert değil mi? Let's go on, newhew right?

T: ya yiğen bayan olursa? Niece, okay, kız yiğen.

--The bell is ringing...

T: Bu ders bu kadar olsun, herkes ailesindeki bireylerle bizim yaptığımız gibi aile ağacı oluşturup altına bizim yazdığımız gibi yazacak. Yine bu günkü gibi sizlerden birilerini seçip ödevini uygulamaya performans dökebiliyor mu control edicem. Görüşürüz...

--En of the lesson...

Transcription 2 - DSCF3257

T: Şu kız, şununla sürekli konuşuyor (by showing them)

S52: Benle mi hocam?

Ss aot: Laughing.

S52: ama hocam şu kız dedini beni göstererek, şununla konuşuyor dediniz.

T: Yok ben s14 arkadaşından bahsettim, arkada oturuyor ya ondan. Let's start the lesson.

T: Kartal is Raci's nephew. Nephew?

Ss aot: Erkek yiğen.

T: and niece?

Ss aot: Kız yiğen.

T: Look at the board again. Fatoş is Raci's?

Ss aot: (silent)

T: S13, answer the question please. You don't have to stand up. Sit down please, just relax. Fatoş is raci's ... Evli?

Ss sot: Wife? Evli? Evli hocam! Husband?

T: Husband, koca, erkek eş. And the answer is ...

S23: Wife

T: yes. Wife. Look at the board. Raci is fatoş's husband. Nereden hatırladın? Diziler falan mı?

S23: Bir tane dizi var hocam, ev kadınları ile ilgili.

T: "Desperate house wives" mi?

S23: Evet hocam.

T: Bu arada arkadaşlar, size birkaç dizi önerisi yapayım. "Breaking bad" izleyin, kimya dersine olan ilginiz artar.

Ss sot: Ben izliyorum zaten hocam.

S110: Hocam ben izlerken bir ara dalmışım. Anca 2. Sezona gelince farkına vardım.

Ss sot: "Game of thrones" da süper.

S110: Çok hızlı geçiyor izleyince.

T: And it is really important for your English. Okay then, raci is fatoş's husband. Look at the board. Leyla and ahmet is ... hım... look at the board please.

Ss sot: Whispering (There is a murmuring sound)

T: Leyla is ahmet's grandchild. Children?

S56: her name is Mustafa...

Ss sot: Çocuklar.

Ss sot: laughing...

T: Child? (03:03)

T: her name is...

Ss sot: Çocuk.

S56: hocam, tahir, bekir ...

T: this is singular right? Singular? Tekil.

Ss sot: laughing...

Children? Plural?

T: hey... just wait and relax... Listen to me again. Have you got brothers or sisters?

Ss sot: Çocuklar.

Go on...

S110: Hocam grandchildren büyük çocuk mu oluyor?

S56: metin ...

T: What is grandchild? In Turkish? Torun. Okay then, s56, stand up please. Let's talk about your family. Now, I will ask you some questions about your family. First of all, how many brothers and sisters have you got?

T: hey... (taking a deep breath) take a deep breath s56... Listen, have you got broooootheers or sisteeeeeers?

S56: hocam...

T: I have got...

S56: Hocam, i... a sister...

S56: I have got two brothers and ... iii...

T: have got...

T: a sister?

S56: I have got a sister.

S56: a sister.

T: what is her name?

T: Thank you so much. What are your brothers names?

S56: I...

S56: Metin and tahir.

T: her name...

T: What is your sister's name?

S56: hediye.

T: so, you have got two brothers and a sister. And, how many uncles have you got?

S56: hocam four.

T: a long sentence...

S56: I have got four ... ııı...

T: uncles.

--the door is being knocked...

T: wait a minute please.

--Hocam beden kulübünde olanlar bunu dolduracaklar.

Ss sot: şimdi mi?

--Doldurulacak ve tenefüste beden öğretmenlerine teslim edilecek. İyi dersler hocam...

T: Okay, you have four uncles ha?...

S56: yes...

T: And their names are ahmet, mehmet... their names?

S56: sait, ali, mehmet, hacı...

T: How many aunts have you got?

S56: two.

T: Their names are...

S56: Yengemlerden mi bahsediyorsunuz hocam?

T: No, aunts... Your father's and mother's sisters...

S56: anlamadım hocam.

T: babanın yada annenin kız kardeşlerinden bahsediyoruz.

S56: sisters?

T: listen, your father's or, yada, your mother's sisters. babanın yada annenin kız kardeşlerinden bahsediyoruz. Hep aynı şey, sahibim darken have got, has got. He, she, it kullandığımızda has got, diğerlerinde have got. TAmam mı? Türkçe'de konuşturdun bizi!!!

S56: I have got aunts.

T: how many?

S56: one aunt, rahime.

T: That's all, thanks...

T: s110, I have a question for you. How many people are there in your family, at your home? Again, I will repeat that. How many people are there in your family?

S110: ııı...

T: I'm talking about the number the people in your family. Is it a small family or...

S110: small family.

T: You, your mother and father. Thanks. So, who is here lives with his/her grandmother and grandfather?

S87: Biz hocam.

T: Thanks. These are (on the board) the members of the family. Peki sınavda nasıl olacağını biliyor musunuz arkadaşlar? Şöyle olacak; bir tane saçma sapan aile ağacı, bir kaç cümle ve şuraları silicem (

spotting the sentences on the board) ve sonar sorucam, işte raci fatoşun nesidir?

Ss sot: wife.

T: peki kartal ahmetin nesi oluyor?

Ss sot: Grandchild.

T: Aynen sınavda bununla karşı karşıya kalacaksınız. Şöyle söyleyebilirim, isimler değişerek %100 aynısını soracağım. Mutlaka, zaten başka ne sorabilirim ki?

Ss sot: Hocam aynı böyle leyla mı yazacak?

T: Ya ne bileyim, leyla olmaz da abiding olur, başka isim olur. Murtaza olur. SAfinaz olur. Okay, It will be foreign, foreign?

Ss aot: ıııı...

T: Yabancı, name. (Teacher is searching in the book) Let's have a look at your books. Page 24, ...

Ss sot: Hocam çalışma kitabı mı? (09:00)

T: No, student's book. Open the page 24 please. Look at the board please. Hey, look at the board!!!.

T: Whose? Whose?

Ss sot: Kim, kiminle, kime?

T: Kimin. Whose is this, right? Okey then, let's ask this question to someone. What is your name s4?

S4: S4.

T: and you please, stand up. S76, Whose is this? (by showing a pencilcase of S4's.

Waoow, the hardest question ever.

S76: Şunu mu soruyorsunuz hocam?

T: Whose is this?

S76: Nası, o kalem kutu mu?

T:Yes, who is this? Okay, s103 help us please. Whose is this?

S103: Her pencilcase.

T: It is ...

S103: It is pencil case...

T: s4's pencilcase.

S103: It is s4's pencilcase.

Ss sot: S4 is pencilcase!!!

T: Kalem kutunun S4 olduğunu söylüyorsun öyle mi? This is S4's pencilcase. Let's do it again, again. So what's your name?

S16: s16.

T:Okay S16. Whose is this? The same. Aynıını yapıcaksın.

S16: Şimdiii...

T: Hey, s2, stand up, whose is this?

S2: ııı...

T: Hey, s103, repeat it again, whose is this?

S103: It is pencilcase s2.

T: No no no, it is S2's pencilcase. S16, did you see that, the same. Whose is this?

S16: It is s2's pencilcase.

T: Yes... annnnd, yo of course, stand up please, have you got a best friend? Best friend?

Ss sot: En iyi arkadaş.

T: okay, who is your best friend. Who is your best friend.

S15: Ben mi söylicem?(14:08)

T: What is her name? Her name is ...

S15: Buse.

T: Buse... Okay, your best friend is Buse.

Stand up please. What is your name?

S15: s15, They are best friend, you got the point right? Let's do it again. Whose best friend is Buse? Tamamlayın hadi.

S110: En iyi arkadaşın kim diye mi soruyorsunuz hocam?

T: Whose best friend Buse? Kimin en iyi, kimin en iyi ... (16:16)

S15: You...

T: You? Sen mi?

S15: she is...

T: she is... tamam doğru devam et...

Ss sot: şofjsldghsdpsşgidsşgsgsdgjsdpg...

T: Okay okay, let's change the topic. A hard question. S23, whose English teacher

is Emre KOÇAK? Again, whose English teacher is Emre KOÇAK?

S23: Hocam bunu şimdi ben çevirecek miyim?

T: Answer my question.

S23: Anlamadım ki hocam!!!

T: Again again, no problem.

S23: Hocam ne yapacağımı bilmiyorum.

T: Heeeey, take it easy, take a deep breath.

Whose English teacher is Emre KOÇAK?

Okay?

S23: ...

T: whose English teacher is emre kocak?

S3: Hocam, hocam, hooocam.

T: Yes,

S3: Kimin ingilizce öğretmeni emre koçaktır?

S23: He is mi diyim hocam?

T: My name my name... emre kocak is...

S23: Emre kocak, he is... we are... (18:00)

T: Our our, not we are...

S23: he is our teacher.

T: eeee, s23 bey, çalışmazsan böyle karıştırır ve bir cümle kurabilmek için böyle cebelleşirsin. Okay, you can sit down. Yes s110.

S110: Bana sorun hocam.

T: You want to answer the question ha?

(17:01) Not now, later. For example, now.

Stand up s110, this question is for you.

Ss sot: Kimin gözü mavi? (Teacher is writing on the board)

T: Whose eyes are blue?

S110: s14'ün gözü mavi galiba.

T: in English, in English.

Ss sot: Ama yeşil hocam onun gözleri.

T: Let me see those, , yes they are green.

S110: Mavi gözlü hiç yokki hocam.

T: Okay,

Ss sot: Var olum, görmüyor musun?

T: Hey, that is enough... that is enough.

Go on and answer please, s110. Kimin gözleri mavidir.

S110: eeee, s5. S5 has got blue eyes.

T: Diğer türlü söyle diğer türlü, bud a doğru ama sen diğer türlü söyle. Hani, S5's eyes... Hani onun gözleri gibi... S5's eyes are blue. What about you?

S110: Black.

T: So, s5's and sarı's eyes are blue. (19:58)

S110: Hocam bu sene asdadasd...

T: Again please, I couldn't hear that.

S110: Hocam bu sene ingilizcem güzel gelecek diyorum.

T: I don't know. We will see that together.

Another question, another question to you.

Look at me please and stand up. How much is it? How much?

Ss sot: Ne kadar hocam, sayılmayan.

T: Peki adetli olsaydı

Ss sot: How many.

T: Stand up please, how much is this?

S33: iii... iii...

T: How much is this, that's all, answer please.

S33: iii...

T:arkadaşlar, bahsedilen şey çoğul mu teki mi?

Ss sot: tekil.

T: hah, ne kullanıcaz o zaman, ayrıca cansız bir şey.

S33: It is kaç hocam, (The teacher is showing 20 number by his fingers),It is 20 ...

T: Turkish liras. Sonucta ne soruyorum? Fiyat. A nother question. How much is your pencil.

S7: it is ...

T: it is ...

S7: ...

Ss sot: Kalem kalem.

T: Come on, give me a price. 1 turkish liras or 3, how much?

S7: seven Turkish liras.

T: Thanks, that's all. Another question toooooo, s3. Okay, listen to me. How much is it? (by showing some stationery)

S3: 1 turkish liras.

T: Then, how much is that? (by showing some stationery)

S3: 4 four Turkish liras.

T: Hold them please ... How much are they?

S110: Hocam toplamını mı soruyor sunuz?

T: Woooov, we've got an Einstein.

S9: It is...

T: it? She says it? (by showing two different pens)

S9: Bilmiyorum hocam.

T: Come on, try ... They are, they.(22:41)

S9: Bunları nasıl söylicem hocami paralarını mı söyleyeceğim?

T: in total, they are... they are...

S9: kaç hocam.

T: 5 türkisch liras that is all. Hayırdır sen böyle şeyleri yapardın. Another question to you, but first clean the board please. Where is the doctor? Here is the doctor. Peki ödev neydi arkadaşlar, vermiş olduğum ödev?

Ss aot:
 asdaposıdhasolıdhasodıahysdoıhasşaksdpa
 osuidp a9oou apoıeuva poıevu adda
 vpe9aiuvn

T: aile ağacı ile ilgili 20 tane cümlemiz ve kitaptaki alıştırmalarımız var doğru mu?

Ss aot:
 aşsdjapoıeaubpsdovııanpsdovianspdovans
 pdoausnpao np np oın po npo np
 oıupdeoINap

T: Hey, beni bölmeyin arkadaşlar. Fakat bakıyorum ki özellikle şu 's' takısı konusu yapılmamış. Ama bakın S3'e, helal olsun yapmış. Çak bir beşlik be, aferin sana. Gerçekten yaptın mı ama?

S3: Hocam how much, how many bend aha once yaptığım için yapmadım ama aile ağacını yaptım, işte burada.

T: bakın arkadaşlar arkadaşınızın ödevini yaptığı nasıl da belli oluyor. Biz size ödevleri eziyet olsun uraşın diye vermiyoruz ki. Niye veriyoruz? Burada öğrendiğiniz şeyleri inanılmaz bir hızla unutuyorsunuz. Bu öğrenme ve hatırlama mevzunu uzun bir vadeye yaymak adına, kalıcılığı artırmak adına ödev veriyoruz. Sizing için yani arkadaşlar açıkcası. Bu arada iyi öğretmen rolu yapıyorum ha... (by turning towards the camera) Şaka bir yana, neyse o arkadaşlar, kamera var diye falan sakın düşünmeyin. Bazen konuşmalarda etkileniyo olabilirsiniz ama, çoğu zaman da unutuyorsunuz haaa... (25:36)

Ss sot: Evet hocam, valla bu ders unuttuk.

T: Açıkcası ben de unutuyorum. Ne yani kamera var diye farklı mı davranalım. Ama sen hiç unutmuyorsun. Kamera yokken de utangaçsın, konuşmuyorsun, kamerayla da.

Akşam eve bir gidiyorsunuz, hepsi facebookta.

Ss aot: Laughing.

T: Page 24 friends. Look at the vocabulary part. Şöyle bir kelimelere bakalım. The first one. Torch?

Ss sot: (by raising their hands) Hocam hocam, Fener hocam, meşale de olabilir.

T: picture? Picture... Give me a number, pic 1, pic 2 ...

Ss sot: Picture ten.

T: Watch?

Ss sot: Nine, nine.

T: Hey, just raise your finger. I can see you.

T: Picture 6. Watch?, Okay. Hııııı, notebook? S76?

S76: twenty.

T: twenty? Twenty means yirmi!!! Hey, s76, twelve, twelve. Okay then, sunglasses, s110.

S110: four.

T: sunglasses?

Ss sot: Güneş gözlüğü.

T: telephone? Pichachu?

S32: Seven.

T: Yes, right. (the bell is ringing) Neden haber vermiyorsunuz hocam zil çalacak diye? Ödevden kaçabileceğinizi mi sanıyorsunuz? Şimdi arkadaşlar, bu ders kamera falan filan varken dediniz ama bildiğiniz bayağı çalışmamışsınız yani. Şurda birkaç arkadaşınız iyiydi ve ayağa kalkıp bir şey söylediler. İşte, s3, s8, s103, s18 etc. Bu ders onları kaldırdım. Diğer ders emin olun, size kaldırıcam. Ödevinizi yapmadıktan sonra da biliyorsunuz hiç bir başarı sağlayamıyorsunuz. Şimdi buraya bakın ve not alın. 24, 25 ayrıca workbooktan.

Ss sot: Hocam 24'ü vermişti ama?

T: Ama arkadaşlar henüz o bölümü control edemedik ki. Ve practice book 16 and 17. 16 ve 17. Sayfa, bakın özellikle bus

sayfalarda aile ağacı var. Onları mutlaka yapıyorsunuz. Sınavda çıkacak, ayrıca şu how many how much benim hala aklımda, olmadı kelime defter kontrolü sırasında bakıcam. Haydi görüşürüz.

Transcription 3 - DSCF3258

T: Hey, silence please, the lesson has just started. Now, come here pichachu, run run run run...

S18: Yık onu pikaçu.

T: How are you today?

S32: Fine Hocam.

T: Fine hocam? in English, not in Turkish. So you can say “alaykum salam hocam” ha!

Ss aot: Laughing

T: Pichachu now will help us. You (to pichachu) will help us. Help?

Ss sot: Yardım etmek.

T: us?

Ss sot: bize.

Ss sot: Hocam bir şey sorucuz.

T: Sor.

Ss sot: Resim hocası okulda mı?

T: ... Neyse şu kamerayı bir kapatayım da

T: Okay then, what did we learn in the last lesson?

Ss aot: ...

T: Geçen ders en son ne öğrendik.

Pichachu, go on.

S32: Hocam ödev vermişsiniz.

T: Yes, we have homework and what is homework?

S32: hocam kitaptan 23 ve 24 yapıcaktık.

T: Okay but what was the topic? Topic?

Ss alt: ...

T: Konu, tema.

Ss sot: Konu neydi? (02:32)

T: Yes, what did we learn in the last lesson?

Ss sot: Aile ağacı hocam.

T: Family tree right? What else?

Ss sot: Whose.

T: Yes, whose. Whose? In Turkish?

S18: Neydi yaaa...

Ss sot: Kim? Kim?

T: No...

Ss sot: kimin?

T: Yes. Kimin? So, whose book is this?

S110: Bu kimin kitabı?

T: This is his book, ooor, it is his book.

And, did we talk about “there is/are”?

Ss sot: Evet hocam.

T: countables and uncountables, we talked about it and now we will go on.

S52: Hocam konunun sonlarına doğru zil çalmıştı zaten.

T: By the way, thank you Pichachu, but listen to the lesson carefully, coz I will ask you some questions about it. Okay?

S52: Okay hocam.

T: Give me a board marker now. I need three different color board markers. This is important. Mutlaka soracağım konulardan bir tanesi, mutlaka sorucam. In the exam, you will see them on the paper. Exam?

Ss sot: Sınav hocam.

T: Yes, look at the board. Bu derste herkes arkadandan atıp tutabilir ve el hareketi yapabilir, ne de olsa, hah hah hay, ben de aksam sizleri izleyeceğim.

Ss sot: Estağfurullah hocam.

T: Countables and uncountables, look at the board and listen carefully, first of all what is “to count”? I’m counting, one, two,three ...

Ss sot: Saymak hocam.

T: Then what is uncountables? For example, jam? What is it? (Figuring it by using finger)

S52: Reçel mi?

T: Yes it is, reçel. So then, money?

Ss aot: para hocam.

T: It is uncountable right. And, books?

Ss aot: Countables

T: people?

Ss aot: countables.

T: and, furniture

Ss aot: ...

T: Furniture is mobilya.

Ss sot: Uncountable... countable,
uncountable!

S110: Mobilya sayılmaz mı hocam?
(06:23)

T: “”Using body language to express the
message ‘I don’t know’

S110: 1.2.3.4.5 koltuk diye sayabiliyorum
hocam.

T: Siz mobilya saymıyorsunuz ki, koltuk
sayıyorsunuz.

Ss sot: “”Laughing””

T: Hiç üçlü koltukla, tekli ya da sandalye,
sehpa aynı şey mi?

T: Okay, now we will talk about
quantifiers. Quantifiers?

Ss aot: ...

T: quantifiers is “miktar zarfı” arkadaşlar.
Burada çok dikkat etmenizi istiyorum.

Look at the board. The first quantifier you
will learn is “some”. Some?

Ss sot: Biraz.

T: Some, if it is used with uncountables it
means, eğer sayılamayan isimlerle
kullanılırsa “biraz”; If it is used with
countables it means, eğer sayılabilenlerle
kullanılırsa “birkaç” anlamını alır. For
example, some milk?

S110 and ss sot: Biraz süt.

T: Bu some students?

Ss sot: Birkaç öğrenci. (04:55)

T: Okay... Another one is “a lot of”, it
means “çok”. Yalnızca olumlu cümlelerde

kullanılıyor. For ex, there are a lot of students. “There are” are right.

S110: Çok öğrenci var.

T: Peki şişede çok su var desek. Translate please.

Ss sot: They...

T: No, There is a lot of water, right? Then, another one is “any”. Any? What is that? In Turkish? Ne demek?

S110: Yok, hiç.

T: For example. I haven’t got any money?

S110 and ss sot: hiç param yok.

T: Have you got any money? Senin hiç paran var mı? Sadece sorularda ve neyde? In negative sentences. Then, “a few”. What is its meaning? What is?

Ss alt: ...

T: Birkaç, ama nasıl yarından daha az olan bir birkaçlık. Meseala bu sınıf için konuşulacaksa. There a few students in the classroom. How many students are there in the class? 30 students, then in means 3 or 4

sudents. Then, pichachu, are you listening to the lesson?

S32: Dinliyorum da bazı yerleri anlamıyorum hocam. (10: 12)

T: Thank you so much. Then, “a little” ?

S110: Az değil mi hocam?

T: I need a bottle, bottle of water. Give me that bottle please. Look at me. There is, neden there is

Ss sot: Çünkü tekil hocam.

T: and, there is a lot of water in the bottle.

S18: Çok su var şişede.

T: Su şişenin şurasında olsaydı (By showing them middle point of the bottle).

Ss sot: Az su.

T: Biraz su var. and here? (By showing them bottom point of the bottle).

Ss sot: Az su var hocam.

T: Then, another one, look at the board. Give me that bottle please. Uncountable – much, countable many (by writing them on

the board). We use them mostly in negative sentences and question sentences. in negative sentences and question sentences. Peki anlamı nedir bu ikisinin?

Ss sot: ...

T: "Çok". Çok demektir. İkisinin de anlamı çok demektir. Ama sadece nerede kullanılır?

Ss sot: Olumsuz ve soru cümlelerinde.

T: O zaman şu cümleleri bir çevirelim bakalım. Benim çok param yok. You have got 10 seconds. Hey, everybody, try to write this sentence on your notebooks.

T: 2

T:3

T:4...

T:10. Yes, The time is up. S8, gon on, tell us your sentence.

S8: ...

T: Okay, let's do it together. Let's write it on the board. Benim çok param yok. Önce neyi kullanıcam.

Ss sot: Sahibiz dicez hocam.

T: Sahip olmak?

Ss sot: have got.

T: yes, have got or has got. And who? Kim sahip?

Ss sot: ben. I.

T: I have got or I haven't got. Sahip miyim değil miyim?

Ss aot: haven't got.

T:I havent got.... much... what? have I got?

Ss aot: money.

T: I haven't got much money, right? Şimdi de bu sınıfta çok öğrenci yok diyelim. You have got 15 seconds. 1, 2, 3, 4... 15.

Ss: "chatting each other"

T: I chose you s3, stand up and say your word.

S3: Hocam daha yetiştiremedim.

T: You can do it, do right now. You can.

S3: Hocam az daha bekleyin.

T: Come here s3, please come here.

S3: Hocam daha şey yapmadım ama yazıcam.

T: Var ne demek?

Ss sot: There is – there are.

T: Yok?

Ss sot: There isn't- aren't.

S3: Tamam işte hocam, çoğul olduğu için there aren't ile başlaycam.

T: There aren't... much or many? (20:58)

Ss sot: many hocam, sayılır.

T: There aren't many students in the class. Şimdi daha karmaşığı geliyor. Kavanozda çok bal var mı? diye sor bakalım bize. (11:54) kavanoz?

Ss alt: ...

T: Jar. And bal? in English?

Ss sot: honey hocam.

T: ee, yap artık. Kavanozda çok bal var mı diye sor bakalım. Go on... Bu arada arkadaşınızı tahtaya kaldırıp yaptırıyorum ya, emin olun sınavda yapabilecek. Dili ne kadar kullanırsanız o kadar öğrenirsiniz.

Ss alt: “writing the sentences on the boards”

T: Peki bu örnekte neden hem “there is” hem de “there are” yazdım?

S3: Çünkü hem bir tane olup sayılabilen olur, hem de birden çok olabilir.

T: Pichachu, are you listening to us? Are you ready? So, be ready, it will be your turn.

T: Şimdi bir tekrar edelim arkadaşlar. “So any and a lot of” bunlar nasıldı arkadaşlar? Hem sayılabilenler de hem de sayılamayanlarda kullanılabiliyor muydu? O yüzden ne yapıyorum? Tabloyu ortadan bölmüyorum. Ama tablonun burasınra artık ikiye bölmeye başlıyorum, neden?

Ss sot: Sayılabilen sayılamayan farkı hocam.

T: Bunlar “a few, many” sadece sayılabilenlerde, bunlar “a little, much” ile kullanılır. These are used with countables, and these with uncountables. And pichachu, come here...

S32: Hemen hocam.

T: Are you ready? Be ready, you must be. By the way, how many ... minutes left?

Ss sot: Kaç dakika kaldı mı hocam? Left sonar mı demek hocam?

T: in that case, it means “kalan”.

S32: 19 dokuz dakika var hocam.

S52: Bunun saati yanlış hocam, siz bakmayın ona.

T: Bu arada arkadaşlar, bugün kimse geçen dersi tekrar etmemiş, ne there is there are ne de have got has got öğrenmiş gibisiniz. Ben bunun farkındayım. (18:00) Bu şekilde hiç bir şey elinize geçmeyecek. Sınavdaysa çalışanlar kazanacak.

Bu söylediklerimi de yanlış anlamayın. Bu dersin süresi dolar ve ben çıkar giderim.

Kim kaybeder? Benim kaybedeceğim bir şey yok ki, olan size oluyor sonra. Sonucta derslerini not korkusu ile işleyen bir adam değilim ama sınav olacağınız ve sizing ne kadar başarılı olduğunuzu ortaya koyan şey sınavdır. Tek benim dersimde değil, tüm derslerde başarılı olmanızı dilerim. (this speech was given while the teacher was trying to open smartboard). Haydi şu örnekleri yapalım. (23:00)

There are some flowers, translate please.

S23: Bir kaç çiçek... var.

T:They have some cake.

S18: Biraz keki var. (an Immediate Answer)

T: and pichachu (standing in front of the board), sugar? What is that?

Ss sot: Şeker.

T: And look at here, there some cars? Answer please? Is or are?

Ss sot: is... are... is... are

T: is? There is some cars!!! Cars!!! Is that true?

Ss sot: There are some cars.

Ss sot: (Chatting loudly)

T: Hey, be quiet please. There ... some eggs? Pichachu?

S32: There are some eggs.

T: there ... some flour, pichachu?

S32: There is some flour hocam.

T: Oil?

S18: Petrol.

S110: Yağ

S8: yağ.

S18: Petrol değil mi ya, oyunlarda öyle.
(26:44)

T: Both meanings are true. Hem yağ hem petrol anlamında kullanılır.

S32: there is some oil.

T:Fruit?

S103: Meyve hocam.

T: countable or uncountable?

Ss sot: countable ... countable ...
countable... uncountable

T:Countable? O halde düşünün ben iki kişiye meyve üleştirmiş olayım. Birine 1 tane karpuz vereyim, diğerine de 1 tane erik. Eşit üleştirmiş oldum mu?

Ss sot: ...

T: Bu birim ve adet farkına dikkat edin, bunları sınavda mutlaka sorucam.

T: glass?

S32: ...

T : There aren't any glasses, it is countable.

S32: Hocam farklı farklı boyutlarda bardaklar oluyor ya ondan bir düşündüm.

T: So, it is countable and we can say there are or there aren't. Because it is a countable name.

T: Mistake?

Ss sot: Hata.

T: There isn't or there aren't any mistakes?
Any mistakes, mistakes.

Ss sot: are...

T: I said, mistakes. "s" right. It means it is countable. And coffee?

Ss sot: There isn't any coffee in the cup.
(Completing exercises on the smartboard)

T: It is uncountable right. Then, stamp?
(Teacher is using body language to give some tips to students make them guess the meaning of the word)

S110: Ateş mi hocam?

T: Stamps. On the letters. Pul pul. There aren't any stamps. It is countable and plural. And time?

Ss sot: Zaman.

T: is it countable?

Ss sot: ...

T: there isn't any time. It is uncountable. Now we will continue solving these exercises, it is about some and any. S14

stand up and start solving them. Go on.
First, read and translate.

S14: there aren't any shoes under the table.

Masanın altında

T: hiç ayakkabı...

S14: yok.

T: and s110 stand up and look at the instructions. What does it say? Look at the exercises and do the same. Egzersizlere bakın ve aynısını yapın. Let's do them. There are some boys in the library, now we will make it a question sentence, are there any boys in the library.

S110: Hocam, şimdi diyor ki...

T: Ne yapmışlar bak bakalım bir, cümlelerin sonundakim işarete göre cümleyi soruya çevirmişler. Bak cevap vermiyor.

S110: Haaa, hocam tamam ya, şimdi kaptım olayı.

T: Şimdi buradaki örnekte ne yapacaksın?

S110: cevaplayacağım.

T: acaba?

S110: soruyu olumsuzuza mı çeviricem?

T: Soruyu pozitif cümleye çeviriceksin. Come here, come come come, quickly. Be quick man, be quick. (26:17)

Transcription 4 - DSCF3260

S18: Len, mikalenjelo, baksana... heyy...

S12: Arkadalar, hadi ergen muhabbetini geçelim.

T: Konuş, konuş bak çekiyor.

T: Şimdi hemen şunu bir tekrar edelim. Bu konunun başında ben –

Ss sot: (still chatting)

Ss sot: (chatting each other)

T: Kayıtta şuan, çekiyor.

T: Dinler misin arkadaşım artık!

Ss sot: Hocam reklam yapmayın.

S3: Hocam beni çekmiyor ama.

S14: Hocam hiçbir şey göremiyorum. (01:18)

T: Hakkaten de sizi çekmiyor. Ama dün çektim, başka günde şuaradan çekicem merak etmeyin siz. Hatta çekiceğim sizi.

T: Geçen derste de gördüğümüz gibi, çalışmayınca konuları anlayamıyorsunuz. Anlamamanız da gayet doğal, öğretmenden size öğretmesini bekliyorsunuz fakat bilgileri beyninize pompalayamam ki? Öğretmenin görevi nasıl öğreneceğinizi göstermektir, eğitimi kılavuzlamaktır. Öğrenme sonuçta bireysel bir faaliyettir. Ama bütün gün gezer, köprü altlarında sigara içerseniz bu iş olmaz arkadaşlar. Çalışmadan ne olmuş ki? Hadi başlayalım.

S110: Hocam go pro alın, jeneriklik olur.

T: Şimdi derse başlayalım. S3 hanım bir şeyler söylemişti. S3 demiştiki...

S3: Hayır öyle demedim.

S12: Mouse bana hediye etti hocam.

T: etti mi, iyi öğleyse.

T: Öncelikle there is there are ile bir probleminiz varsa onu çözmelisiniz, onu çözmeden bunu yapamazsınız ki. Bu saatten sonra bu konu benim problemim olmaktan çıkmıştır. Tabii ki sizin probleminiz. Ödevleri yapmadan da çok zor zaten işiniz. S56, ödevini gerçekleştirdin mi?

S56: Yaptım hocam buyurun bakın.

T: Tamam inandım zaten. Ama benim için defterinize bıraktığınız kurşun kalem izleri hiçbir anlam ifade etmiyor. Ben sizin bir şeyi öğrenip öğrenemediğinizi nasıl anlarım? Sorduğum, ders ile ilgili sorulara cevap verebilir, sınavda da yapabilir ise ben buna inanırım. Sonuçta davranış olarak bana bunu göstermelisiniz.

T: quantifiers yani miktar zarflarının countables and uncountables olarak ikiye ayrıldığını söylemiştik. Bu gruptakiler arkadaşlar hem sayılabilen hem de sayılamayanlar ile kullanılabilenlerdi doğru mudur? Some – any – a lot of. Any sadece olumsuz cümlelerde ve soru

cümlelerinde kullanılıyordu. A lot of olumlu cümlelerde kullanılıyordu. Some durumu uygun olan her cümlede kullanılır. A few birkaç anlamında ama some dan daha az. Many çok demek, genelde soru ve olumsuz cümlelerde kullanılıyor. How many biliyorsunuz kaç tane.

S3: Hocam ilk başta öğreniyorsun ama sonra karışıyor. (02:33)

T: Çok normal, bugün de verdiğim ödevleri yapmayın çünkü gibi, yine öğrendikleriniz uçup gidecektir. Fakat ödevlerini yapıp bunları kullanırsan mutlaka öğrenirsin.

S3: Hocam ama... Kitapta var zaten.

T: Yapman gereken de bu zaten, bak kitap var, istediğin gibi, hem de ücretsiz, sınav sorularını bile oradan alıyorum biliyorsunuz. Dediğim gibi, siz öğrenmek istemedikten sonra biz ne anlatırsak anlatalım boş. Öğrenmek istemeniz lazım. Bu arada internetteki kitaplarınızı da güncelledim. Daha yeni versiyonunu koydum. Şimdi kitabınızdan işlediğimiz

konuyu açalım. Arayın bakalım içindekiler bölümünde, quantifiers ya da a little - a few gibi yapılarla bakın. Kaçınıcı ünite?

Ss sot: 45.

T: Beni amada Türkçe konuşturdunuz be. Here, a litte and a few. A litte water you know. A few books. Hey, s81, are you listening?

S81: Evet hocam.

T: Look at the exercises, little, a little. Do you know the difference?

Ss sot: ...

T: İkinin in farkını söylemiş miydin daha önce?

Ss sot: ...

T: A few ve a litte az demek, ama sadece few, little daha az demek, iyice az yani. Yani "a" olmayınca daha az anlamına geliyor. Here there are some exercises. Pichachu, no no, that girl. Stand up please. Tell me your name, what is your name?

S1: S1.

T: okay s1, now you will answer the questions. Answer?

Ss sot: Cevaplamak hocam.

T: Let's try them. Have you got any money? Yes, a little. Okay. Have you got any envelopes? Envelopes?

Ss aot: ...

T: Zarf. Yes s1.

S1: a few.

T: Right, because it is a countable noun, sayılabilen bir nesne olduğu için a few geldi. Three, do you want sugar in your coffee?

S1:...

T: Translate s110, please.

S110: Kahvende şeker var mı?

Ss sot: Hayır.

T: s1, answer please.

S1: a few.

T: No, that must be a litte, sugar is an uncountable noun. Okay, four s1.

S1: a few.

T: photographs, a few, right. Five, does your *** speak English?

S1: ...

T: English? Countable or uncountable?
(07:40) İngilizce sayılabiliyor mu?

S110: Uncountable.

S1: A little.

T: a little, yes. Are there any factories?
Factory? Bakın sorunda ne var?

Ss sot: Countable.

S1: a few.

T: right. Arkadaşlar kitabın sonuna bakacak olursanız. There are answers. These are answer keys. Bu kitaptan çalışmak gerçekten çok kolay. Doğru mu?

S110: Hocam bence bu kitap çok iyi.

T: Now, open your books please. Page 36, use your book together please.

S14: sayfa?

T: 36.

S110: Hocam bunlar dinlemeli ama?

T: Sory, again please?

S18: Dinlemeli diyor hocam.

S110: aaa, pardon hocam ben yanlış yeri açmışım.

T: Hey, s110, There is a reading passage.

Read it please, and you, please listen the reading passage and try to translate.

Cümleleri ne yapıcaz?

Ss sot: Çeviricez.

T: s110, go on please.

S110: Okuyorum hocam, me and my family.

T: me and my family?

S110 and ss sot: Ben ve benim ailem. Hi, I haven't got a big family. Merhaba, ben büyük bir aileye sahip değilim. My name is William, benim adım William. I'm 38. I'm a doctor. She is my wife.

T: wife?

Ss sot: Eş hocam, kadın eş.

S110: She is a teacher.

Ss sot: ...

S3: Benim karım öğretmen.

T: My sister's son is my nephew.

S110: She is 30. She is from India. Our daughter-

S110: Erkek yiğen. I haven't got a brother. Erkek kardeşe sahip değil.

T: daughter?

T: Who?

Ss sot: erkek evlat ... Kız evlat.

S110: Ben bir erkek kardeşe sahip değilim.

T: Son is male, but daughter is female.

My parents, my mother and father, David and Merry. They are in Glasgow.

Okay?

T: Glasgow? Which country?

S110: Her name is Jasmine. Jasmine's aunt is Lucy. She is my sister. She is a teacher at university (üniversity).

Ss aot: ...

T: Not üniversity, it is university.

T: who likes football? Who knows Glasgow rangers? It is a football team, a football club. Glasgow rangers, Glasgow.

S110: She isn't single.

S110: Takım demi hocam? (16:16)

T: Single?

T: I need the country. Which country?

Ss sot: Bekar değil.

S18: Amerika.

S110: She has got a son.

T: Italy, France, England, Scotland etc. which one?

Ss sot: Onun bir oğlu var.

Ss sot: Onun bir şeyi var diyor içinde.

S110: O bir oğula sahip. His name is George. He is only four and he is the only child. He is my nephew. Nephew?

T: It is a different question. Where is Glasgow? In which country?

S8: Bir ülke-

S110: Yes.

S110: Glasgow hangi ülkede?

T: What kind of bicycle? A mountain bicycle?

T: Yes of course, which country? Hey, pichachu, which country? Do you know it?

S110: yes.

Ss sot: New York?

T: What is the brand? Brand?

T: New York is not a country. It is a city in USA. Okay, go on.

Ss sot: ...

S110: We have got a small house. Onun şey a-

T: bianchi, salcano etc.

S32: küçük bi evi var.

S110: salcano.

S110: Onlar bir ...

T: Okay go on. My wife has got a car.

T: Okay.

S110: My wife has got a car.

S110: I haven't got a car. Bir arabaya sahip değilim.

T:s110, have you got a car?

T: S110, have you got a play station?

S110: Yes.

S110: No.

T: What kind of car? Give us a brand.

T: Have you got xbox?

S110: Nissan micra.

S18: One.

T: Okay, look at the b part. You are the first one, you are the second one, third one the eight one. (exercises are being distributed) (15:14) start!

S110: No

Ss sot: (murmuring)

T: have you got bicycle?

T: Hey, do them on your own. It is not a pair work.

S23: Hocam benim kitabım yok.

T: Come here and sit with your friend. Share this book and bring your book to school. I don't want to hear something again. Go on s13. Who hasn't got a daughter. S13.

S13: ...

S110: jasmine.(16:07)

Ss sot: (murmuring)

T: So, who hasn't got a daughter? Kimin kızı yok okuma parçasıda?

S110: Willliam'ın yok herhalde hocam.

Ss sot: jasmine mi?

S110: Jasmine'nin kızı var ya!

Hocam jasmine'nin kızı yok.

S3: Var yaaa.

S110: Hayır william'ın kız kardeşi jasmine işte. Tamam hocam jasmine'nin kızı yok.

Oğlu var diye yazıyor.

T: Look at the page again and read the Lucy part. Has she got a daughter? Lucy'nin kızı var mı bakın bakalım bir?

Ss sot: (scanning the passage)

T: Lucy hasn't got a daughter.

S110: Kızı yok, oğlu var.

T: She has got a son, she hasn't got a daughter. Two.

S7: My parents' names are ...

T: My parents' names are ... en zor da sana gelmiş (kidding).

S18: david and marry.

T: here, it is written here. Three, three, three.

Ss sot: Lucy's son's name ...

T: Lucy'nin oğlunun ismi...

S18: Joshua.

T: Joshua of course. Four. Yes.

Ss sot: (reading)

T: Joshua is William's nephew. Bu arada sen ödevini yapmamışsın.

S10: Bu kısmı yapmadım hocam.

S110: Hocam cevap vereyim mi?

T: Yes please. Lucy's niece. Bir şey söyleyim mi sana, aşırı kolay, her şey şuarada yazıyor zaten. Okay, you, read please.

S11: ...

T: Hey, reeeeee, reeeeee please.

S11: Yapamıyorum hocam (even without trying).

T: Arkadaşlar lütfen bana yapamıyorum demeyin, okuyun, bir şeyler yapın, savaştın ya! Bırakmak olur mu? Ben de öyle "yapamıyorum" diye bir şey yok.

Kim kimin nesi yazıyor şu okuma parçasında. (24:45)

S110: Hocam ben yapayım mı?

T: Hayır aynısını sınavda sorucam arkadaşlar, ne çıkacak bekliyorsunuz.

Hepsi okuma parçasında var zaten.

S2: Hocam cevap verebilir miyim?

T: yes please.

S2: Acaba William olabilir mi?

T: William is Joshua's uncle of course.

Yazıyor arkadaşlar şurada. Ödev yapanla, ödev yapmayan arasındaki farkı şimdi anladın mı? (to s11). Ve aynı şekil gidersen söylememe rağmen sınavda yapamayacaksın. İyi oldumu şuan? Güzel bir duygu olmasa gerek. Go on.

S4: (reading quietly, no one hears) Jasmine's parents are aunt and uncle.

T: Jasmine's parents are aunt and uncle? Diyorsun ki, jasmine'nin ebeveynleri teyze ve amcadır?

S11: Şaşırdım hocam.

S110: Williiam'ın kardeşi işte

T: Nasıl bir şaşırmak bu? Ama şuan arkadaşınız marsta olduğunun farkında mısınız? Arkadaşınız şuan bayağı bir marsta be. Hani isim yazıyoruz buraya.

Akraba bağı yazmıyoruz ,sadece isimlendiriyoruz. Aunt dedi!

S110: Hocam.

T: s3.

S3: ...

T: Jasmine's parents are...

S3: ...

T: Arkadaşlar jasmine kimin kızı?

S110: Hocam William ve-

T: William'ın ya. Bu yazıyı yazan onlar zaten. Görmüyor musunuz başta? My name is William. Our daughter is 11, jasmine. Arkadaşlar şu dördüncü sınıf seviyesi bir okuma parçası. 4. 10 yaşında çocuklar yapıyor işte. Okay, seven... seven, come on, go on, please read, just read. Go please.

S11: Hocam bir şey sorabilir miyim?

T: Go please, just read. Do not ask question inTurkish. Go on.

Ss sot: Hocam ya., William, William.

T: Answer is William. William. William just has got a daughter. Go on.

S23: wife.

T: Maria's wife is husband, arkadaşınız ne dedi, wife.

Ss sot: (laughing)

T: maria'nın kocası eştir (karı) dedi.

Ss sot: (laughing)

T: ama wife dedi. Arkadaşınız çalışmadığı için "wife" kelimesini bir isim sanıyor. Dün öğrendik ama kadın olarak eş demektir. Answer?

S52: William.

T: William tabi ya. Ya bu işe böyle olacağına ben size ödev vermekle uğraşmayayım. Gerçekten. Ne de olsa yapılmıyor zaten. Ne gerek var.

Ss sot: Yapanlar da var hocam, onlar ne olacak? (28:28)

T: Yok ya yok, hani nerede? İlk defa egzersiz ve sorularla sınavda karşılaşacaksınız işte. Ciddi söylüyorum ha, beni tanıdınız artık, dediğimi de yaparım. Vermiyim arkadaş.

S8: Hocam siz ödevlerini yapanlar için yine verin.

T: Ödevlerin ne denli önemli olduğunu anladın mı arkadaşım? (to s3). Sen? (to 11). Ben hiç bir zaman size işe yaramayan ödev vermem. Aile ağacını çizmediğiniz, hiç bir şey yapmadınız, hala wife kelimesine “eş” yahu neler dediğiniz. “Maria’nın kocası karıdır.” Diye bir cümle söylediniz ya.

S23: Hocam ben maria aile üyesi olarak karıdır diye anladım.

T: Turn the page. Look at the board okay. Look at the board.

S110: Hocam relationship ne demek?

T: relationship, ilişki. (choosing a reading passage from the book on the smart board)

we previously read this one right? Did we read that one?

Ss alt: ...

T: Bunu okuduk değil mi arkadaşlar?

Ss sot: Evet, evet.

T: Okay.

S110: Ama cevap vermemiştik hocam.

T: Hepsini cevapladık diye hatırlıyorum.

S110: cevaplamadık hocam, hatta yarısında kesildi, zil çaldı.

S103: zil çalmıştı hocam.

T: Okay, nevermind, nevermind. New York University. S23 read please.

S23: (he is standing up, misunderstood the instruction)

T: s23, read please.

S23: ...

T: s23 reaaaaaad please. (Teacher is using body language)

S23: New York University at Greenwich village.

T: Okay stop. Translate please.

Ss sot: New York University Greenwich' te.

T: village?

S110: which cadı demek değil mi hocam?

T: Kocaali, terziköy, tepeköy (teacher is talking about the villages to express the meaning of the word)

Ss sot: Köy.

T: New York Üniversitesi Greenwich köyünde.

Ss sot: Köy tabi ya.

T: Go on.

S23: students can get everything they need near the campus.

T: Öğrenciler ihtiyaçları olan her şeyi nereden elde ediyorlar?

Ss sot: Üniversite kampusunden.

S23: there is a post office on the 9th street.

S18: 9. Caddede bir postane varmış.

S23: There is a bank-

S110: Hocam kitabı facebookta yükleyecektiniz?

T: Kitabın nerede olduğunu herkes biliyor. Sor öğrenirsin. Hele ki dinleseydin, mutlaka öğrenirdin. Go on. And there are two on the 5th street. Kaç tane banka var.

Ss sot: 1 tane hocam.

T: there are 3 banks. Two of them are in the 5th street.

S23: Restaurants and cafes are really popular.

T: s7.

S7: restaurant ve kafeler çok popüler.

T: Okay then, question 1. Where is the university?

S87: New York university is in the Greenwich village.

T: q2.

S6. What is there on the 9th street?

T: dokuzuncu sokakta ne var?

(the bell is ringing, end of the lesson)

S110: Hocam hocam.

Ss sot: Hocam valla ben kameranın olduğunu unuttum.

T: Okay, s110.

S110: there is a post office.

T: 5 dakikadan sonra ister istemez unutuluyor zaten. Şu geçen ders yapılmayan ödev vary a onu yapın ve her birinden 2 şer cümle yazın. Burçin kamera

T: 3.

S23. "hev" many banks-

en çok seni çekti.

T:"hev" not hev how many banks are there.

Transcription 5 - DSCF3261

T: So recording has just been started friends. And last lesson we talked about what? Countables and uncountables, okay, then, we talked about quantifiers, quantifiers I mean, some-any, a few – a little, much – many, a lot of, so lets remember them one by one. What are their meanings?

Ss aot: (Listening)

T: Any?

Ss sot: Hic.

T: For example, I havent got any Money. Have you got any Money s104?

Ss sot: ...

S104: ...

T: Have you got any Money s18?

T: a lot of? For example there are a lot of students in this classroom. And in this glass, there is a lot of tea. Both countable and uncountable.

S18: Money?

T: Answer my question.

S18: Param yok.

T: In English. Have you got any many.

Ss sot: I haven't –

T: I didn't ask you. What did I use? Have right. And you will use have while answering my question. Have you got any my?

S18: No I have.

T: (using body language to say no)

S18: haven't.

T: Then I remember a few and a little. A few?

S3: Birkaç hocam sayılabilende.

T: a little?

Ss sot: biraz, az (Teacher is using his body to remind them the meaning)

T: for example, look at that bottle, it is here (a little) so there is a little water. Here is, some water, and that, a lot of water. What about a few?

Ss sot: ...

T: Here for example, there are a few books. One, two, maybe three.

Ss sot: a few books.

T: Much and many? ... Much and many?

S3: Question and negative sentences.

T: Okay but what is their meaning?

S110: Çok.

T: Okay, but what is the difference between much many and a lot of?

Ss sot: (listening)

T: While using a lot of, you should use it in positive sentences. But many and much, they are used in question and negative sentences. For ex, I haven't got much money. At the street, there aren't many cars. Look at your book and also tell me what the homework is.

S10: Much many ve a lot of ile cümleler kuracaktık.

T: Yes, so what is your sentence. Tell us.

S10: ... (Whispering to her deskmate)

T: We have got homework right? Did you do your homework? ... Did you do your homework?

S10: Yes,

T: read us a few sentences from your homework.

S8: Oku oku,cümleni oku.

Ss sot: (murmuring)

T: Listen to your friend please. Go on s10.

S10: ...

T: It is recording to you, go on please.

S10: ...

T: Listen, we have got homework and you should write some sentences about quantifiers. Did you do your homework? Is that? Did you do it? ... Yaptın mı?

S10: Evet hocam.

T: so read please, a few, read please.

S10: Hocam sadece onu yapamadım, gerisi var.

T: Ok, then it is a little, read please.

S10: There are many students in the classroom.

T: Okay, but you should read a sentence about a little.

S10:

T: s10, you didn't do your homework right? Yapmamışsın s10, yapmamışsın ödevini! Sit down thank you so much.

T: Then, you stand up please, a little.

S84: Ben mi hocam?

T: Yes.

S84: I have a little money.

T: s10, did you see that? Then, what about a few?

S84: I have a few books on my desk.

T: Yes, money is uncountable, book is a countable noun. You are right. Thanks so much. And you, a lot of.

s33: ... I have a little-

T: a lot of, a lot of. (teacher is taking some small notes on his note taking sheet.

S33: ...

T: s33, did you do your homework.

Ödevini yaptın mı?

S33: Yaptım hocam da-

T: so, a lot of, a lot of, go on.

S33: Yaptım hocam da onu yapmadım.

T: Okay, thank you so much. You can Sit down. (T is taking some small notes on his note taking sheet.) Yes, you girl, stand up please. Much. Not how much, but just much. Go on (06:55)

S1: I don't drink much coffee.

T: Ben çok kahve içmem. Thanks so much.

And you girl, the last one. Some, some.

S11: some, a .. a lot of Oturarak yapabilir miyim?

T: Yes, of course, sit down. Take a deep breath, everything is all right.

S11: Some, a lot of-

T: some a lot of? you please.

S84: there are some cook (kuk)-

T: There are some cook (kuk)? Or cake.

Okay. Not cook, cook aşçı. Bakın arkadaşlar, arkadaşınız yanlış yazmamış ama yanlış okuduğunda bile başka bir şey gibi oluyor, a a ne oldu, yanlışından öğrenmiş oldu.

T: and you, how much. The last student. He is s52.

S52: Yapmadım ödevimi hocam. (teacher is taking small notes) What is your number?

S52: elli iki hocam.

T: Ödevlerini yapmayan arkadaşlar kendilerini şuan için şanslı sayıyor olabilirler. But later, I'll check your homework again. Today, we will learn an important subject. I need boardmarkers, where are they? I need a red, blue and black one. Look at the board carefully. Arkadaşlar yüksek önem göstererek dinlenmesi gereken bir konu. Bir cümle kurduğumuzda, oyanın ne zaman geçtiğini de bir şekilde anlatıyoruz değil mi? Present – içinde bulunduğumuz zaman dilimi, past-

geçmiş ve future – gelecek. Bu olay nerede geçiyor?

Ss sot: şimdi, şuan.

T: İçinde bulunduğumuz zamanda, ne geçmiş ne de gelecekte geçiyor. Neydi bu? Kaba tabirle am-is-are. Be neydi? Olmak bulunmak fiili. Ve her zamanda, bu arada buraya bakıyor musunuz? Şuan g10 ve s32 bakmıyor farkındayım. Bu çok önemli, tahminlerinizden hatta tahmin bile edemeyeceğiniz kadar önemli bir konu. Her bir zaman diliminde değişiyor, mesela present ta ne oluyor?

Ss aot: ... (listening)

T: am, is, are oluyor. Past ta ne oluyor?

Ss sot: was, were.

T: future da?

Ss aot: ...

T: will be. Bu nu da öğrenmiştik zaten. Şimdi ben bunu neden yazdım? Açıklamama gerek var mı? I?

Ss: am

T: you, we, they.

Ss:are

T: he, she, it.

Ss: is.

T: I am a teacher, translate please.

Sos: ben bir öğretmenim.

T: You are a teacher.

Sos: sen öğretmensin.

T: She is a teacher.

Sos: O öğretmen.

T: They are teachers.

Sos: Onlar öğretmen.

T: We are teachers.

Sos: Biz öğretmeniz.

T: arkadaşlar aranızda it zamirine hayvan she ye kız he ye oğlan diyenler var (by laughing). Öyle bir şey yok, üçünün de anlamı “o” dur. (12:02) Biz it'i, hayvanlarda, cinsiyeti bakılarak anlaşılmayan bebeklerde ve karşı taraftaki

kişinin cinsiyetini bilmediğimiz zamanlarda kullanıyoruz. Bunu yazdım neden? İngilizce dili bu fiile diğerlerinden farklı yaklaşıyor. İçinde kullanıldığı cümlelerin soru ve olumsuz halleri yine bu fiileri kullanılarak yapılıyor. For ex, Are you a student s56?

S56: ...

T: Neyse soruyorsam yine onu kullanarak cevap verecek.

S56: yes, I am a student.

T: Yes, I am right. Neden “be” olarak bahsedildiğini şimdi daha iyi anladınız mı?

Sos: evet hocam.

T: “be” çünkü her öznede ne yapıyor, değişiyor. S56, is she a student?

S56: o ... -

T : öğrenci mi?

S56: yes ... yes she is a student.

T: s56, am I, am I a student?

S56: Öğrenci değil misin?

T: answer the question.

S56: Öğrenci misin?

T: in English Mustafa. Am I a student?

S56: no ... you are, aren't.

T: neden bunu yazdık, tekrarlıyorum. Eğer cümle bununla kurulduysa, yani neyle?

Ss: ...

T: present simple tense için am, is, are diyebiliriz. “to be”. Yine bunu kullanarak soru sorup, cevap verip yerine göre olumsuz yapıcak. Am not, aren't, isn't. Şimdi başka bir şey sorucam. Ya cümledeki fiil “be” den başka bir şey ise. For ex, I am in Şarköy.

Sos: Şarköydeyim, ben şarköydeyim.

T: Hangi zamandayız?

Ss: Şimdi. (15:01)

T: I am in şarköy. Are you in şarköy? Sen de şarköy de misin? That is all. Peki fiilimiz olmak fiilinden başka bir şey ise, olmak ve bulunmak ile ilgili değil, mesela müzik dinlemek.

Ss: (listening and looking at the board carefully)

T: I am teacher, ok, I am in şarköy, ok too. You are a student ok. So, bu, ben müzik dinlerim. Her gün müzik dinlerin, in English.

Ss: (trying to find the answer)

T: Bir şeye dikkat ettiyseniz bu konu diğerinin üzerine inşa ederek anlatıyorum. İngilizce matematik gibi derslerde bu çok önemli, o yüzden lütfen dikkatle dinleyin.

I, you, we they listen to music every day.

He, she, it listens to music every day.

listens, why did I use that suffix, what is that “s” at the end of the word.

Sos: çoğul mu hocam?

T: çoğul? Okay. Let me explain this. Dinlemek, single, dinlemekler(!) Çoğul mu sizce?

S52: tekil.

T: Çoğul olmadığı belli, çünkü biz fiileri çoğul yapamayız. Düşünün bir, koşmak-

koşmaklar, gülmek-gülmekler. Soru da değil. O “s” takısının amacı, nasıl gelmiş oraya, neden gelmiş? Look at the board. Aslında bizim görmediğimiz burda bir tane “do” bir tane de “does” var. Bunlar artık olumlu cümle yapısı içinde kullanımını yitirmiş. Şuan biz bunları olumlu cümle yapısı içinde kullanmıyoruz. Sadece nerede kullanılıyor bunlar?

Ss: ...

T: Burdaki “s” takısı daha sonra ne olmuş arkadaşlar? Peki amacı ne? Lütfen burayı dikkatle dinleyin, burada bir tane ne olduğunu gösteriyor? “does” olduğunu bize gösteriyor. Doğru mu? Şimdi anlaşıldı mı o “s” takısının neden geldiği. S52, stand up please. Does she listen to music?

S52: O müzik dinliyor mu?

T: Yes. Answer. Yes-

S52: yes, she does.

T: Okay s52, in question sentence, I didn't use “s”, but in positive sentence I used it, why?

S16: Hocam çünkü o cümle does var.

(20:15)

T: Stand up s52, do you listen arabesk music?

S52: No.

T: Okay, then just wright, dinlemem, but, but, pazartesiileri dinlemem. Zamanlar nereye gelir İngilizce 'de en... ..

Ss: sona.

T: Kim dinlemez?

S52: ben. (he is writing "I am ...")

T: What is that? "I am" mi? dur dinle çok güzel bir şey yaptın. (21:04) bu cümlede, olmak ve ya bulunmak adına herhangi bir şey var mı? tekrarlıyorum, ben pazartesiileri arabesk müzik dinlerim. Öğretmenim, eskişehirdeyim, hastayım, güzelim etc. Böyle şeyler söyledim mi? olmak ya da bulunmak hakkında bir şey söyledim mi? O zaman benim fiilim "am" değil, değil mi? Hemen söyleyim.

Sos: are.

T: "are" mi.

Sos: I

T: Fiilim ne benim?

S52: listen

T: Tamam yaz o zaman. Abi nasıl bir yazış o? allah korusun ya, bir doktora görün sen.

I listen arabesk music pazartesi.

S52: Monday. (22:18)

T: Önünde bir şey olması lazım. To? In? at? Ne gelecek? On Monday. Yıllardan once?

Ss: in.

T: Aylardan once?

Ss: in.

T: O zaman s52 şöyle yazsın. "kış ayını hiç sevmem." Ya dad aha zorunu yazsın. "s8 (singular name) kış ayını hiç sevmez."

S52: Hocam she yazsam.

T: Doesn't matter. Kış?

Ss: winter.

T: “s8 kış ayını sevmez.” Yaz hemen yanına is. neden “is” yazdın?

S52: siz dediniz hocam.

T: ben dedim de, (23:33) bu cümlemin içinde bir durumda bulunmak, ve ya bir halde olmak anlamında herhangi bir şey var mı?

S52: yok hocam.

T: “she is winter” desek, o kıştırm demiş oluruz değil mi? grura bak, o kıştırm. Go on, go on. She doesn't like ... winter, winter...

S52: Hocam yazamadım ya.

T: w-I-n-t-e-r, don't you know alphabet s52. (24:14) last question. You will ask a question to s110. S110'a bir tane soru soracaksın. By using simple present tense. ...

S52: tamam hocam.

T: Okuldan sonra playstation onay mısınız? Hocam bunu bilsem benim burada ne işim var. Önce playstation onay mısınız diye bir

sor, zaman takısını en sona getiricez.

Playstation onay mısınız? (teacher is giving some tips by using some mimics)

T: do you ...

S52: play mi, playing mi hocam? (25:33)

T: ing. Ing. It didn't answer me. Bu konuda hiç “ing” kullandık mı?

Ss: Hayır.

T: eee... “does he play playstation” okuldan sonra? Sonra?

S110: after. (25:43)

S52: Do you play playstation after school?

S110: Yes I do.

S110: Son soru. Sözlüye kadar gider bu iş. “yemekten önce kahve içer misin?” Önce ne soracaksın? Kahve içer misin? Önce ne demek?

Ss: before.

T: Bir şey farkettiler mi? kalktığında bunların hiç bir tanesini s52 arkadaşınız soramıyordu. Şuarada 5-10 dakikadır

kullanıyor. Maaşallah dili çözüldü. (27:04)

Does she coffee?

S110: Drink coffee,

T: He will be famous. Translate please, he will be famous.

Sos: Meşhur oldu.(27:50)

T:Olacak. Before... before ...

Transcription 6 - DSCF3262

S7: I am, no i dont then.

T: do not panic.

S52: Oturayım mı hocam?

T: Of course, thank you so much.

Congratulations... Congratulations?

Ss: ...

T: tebrikler.

Ss: yazalım mı?

Transcription 7 - DSCF3263

T: Şu çocuk, s13, hi...

S52: Gösterip de mi çektiniz hocam?

S52: Hocam hangi yemek bu? Lunch mı?

T: dinner, akşam yemeği. Luch, afternoon.

Dinner in the evening. Now ask a question.

S52: s10 does she drink coffee before diner?

S10: No I doesn't, pardon, No I does.

T: Bu güne kadar kime yazma dedim arkadaşlar? Herkes yazabilir. Ben yazıyor muyum?

Ss: Evet.

T: Her ders tahta doluyor mu?

Ss: evet.

T: O zaman ne yazıp yazmayacağınızı bilin, saygılar sunarım.

Another Teacher: Hocam bu dışarıda bekliyor.

T: Hocam beklesin, sürekli geç kalıyor zaten.

S81 (Lightly retarded student): Hocam ben-

T: Yok yazdım ben seni.

Another Teacher: Hocam her seferinde bird aha olmayacak diyor.

T: Ne yapayım? Ne yapayım? Geç otur ama yok yazdım, haberin olsun.

Another Teacher: Kapıda bekliyor hocam.

T: geç kalırsan böyle sınıfta kalırsın.

S81 (Lightly retarded student): Geç kalmadım hocam.

T: Geç kaldı mı arkadaşlar?

Ss: evet.

T: Duydun zilin senini s81. Hemen ne işimiş ne değilmiş bakalım şu simple present tense.

T: Onlar ne yapar çok kitap okur.

T: He likes ice cream.

S52: Dondurmayı sever.

T: Dondurma yalar dedi ya!

T: If you see he, she, it, you must put an "s" to end of the verb. I mean, if they are single. Tekillerse yani. I work in a shop, translate please.

Sos: (trying to translate)

T: Shop?

S18: Market.

S110: alışveriş merkezi.

T: I work in a shop?

S110: Alışveriş merkezinde çalışıyorum.
(02:45)

T: My brother works in a bank.

Sos: Benim kardeşim bankada çalışıyor.

T: Linda lives in London.

Sos: Linda Londra'da çalışıyor.

T: Her parents live in Scotland.

Sos: Onun ailesi İskoçya'da yaşıyor.

T: It rains a lot in winter.

S110: o

S52: Kışın yağmur yağıyor. (03:10)

T: And here look at the, I like fifties.

Sos: Ben ellileri severim. (03:22)

T: s56, do you like fifties?

S56: Hocam... I ...

T: do you like fifties?

S56: (looking for and seeking help from his friends)

S56: Hocam, I love ...

T: Yes, I do. What is your favorite city? İstanbul, izmir, bursa etc.

S56: İzmir.

T: Why?

S56: ...

T: Because you like izmir so much hah?

S110: Because girl in izmir – (04:18)

T: Because girls in izmir are very beautiful. Burda ne var kullanılan? Çünkü beautiful, güzel “olduğundan”

bahsettik. Ok then, The shops open 9 o'clock, close at 6 o'clock.

Sos: Marketler 9 da çıkar 6 da kapanır. (04:36)

T: The earth goes around the sun.

Sos: Dünya güneşin etrafında döner. (04:44)

S110: Parmak kaldırıyoruz hocam ya!

T: no, no, all together. We do a lot of different things in our free time.

S8: Boş zamanlarımda ...

T: different?

S110: farklı.

T: farklı şeyler?

Sos: Yaparım. (05:02)

T: Arkadaşlar buradaki do ile fiil olan do'yu karıştırmamaya çalışın. Do ve does soru olduğu zaman en nereye geçer?

Sos: Başa.

S110: cost ne demek hocam?

T: mal olmak. Stay in a luxurious hotel.

Lux bir otelde kalmak çok fazla paraya-

Sos: Mal olur.

T: Always, never, sometimes, often, usually. Can I clean the board?

S52: Ben silerim hocam. (05:57)

T: Frequency adverbs... Frequency, sıklık, adverb, kelime defterlerinden biliyorsunuz ki zarf. Frequency adverbs, sıklık zarfları. Never?

Sos: asla değil mi hocam?

T: Ben asla akşam dışarı çıkmam, translate please.

Ss: ...

t: I never go-

s18: night, night. (07:23)

t: I rarely go tekirdağ.

S110: Ben nadiren tekirdağa giderim.

T:Yes of course. I sometimes buy sport magazines.

Ss: (murmuring)

T: magazine?

Ss: dergi. Alırım.

T: yes, of course. I often drink coffee while watching tv.

Ss: televizyon izlerken kahve içerim.

(8:49)

T: Usually.

S110: genellikle.

T: tell me your own sentence.

S110: I usually read book.

T: Ben genellikle kitap okurum.

T: I always do my homework on time, translate please.

Ss: Ödevlerimi zamanında yaparım.(10:01)

T: nereye geldi arkadaşlar bu zarf? Zaten zarfın görevi neydi? Fiili nitelemek. Neresine geldi fiilin?

S110: yanına.

T: Önüne geldi. Çünkü diğer tarafı da yanı oluyor.

T: s56, you always arrive at work early.

Arrive?

S87: come, ulaşmak. (10:47)

T: early?

S87: erken.

T: translate s56.

S56: I,

T: hey, you will translate it. (11:01)

T: he, she, it de ne geliyordu?

Ss: s.

T: bunu unutmuyorsunuz değil mi
cümlede?

T: I usually go to work by car, but
sometimes I walk, translate s56.

S56: Araba... I ...

T: Ben genellikle

S56: işe arabayla gelirim. (12:11)

T: but,

Ss: Ama bazen yürüyerek.

T: bugün s56'yı kazanmak istiyorum
arkadaşlar, parmak kaldırmayın. Julia
never eats breakfast. Hey, s32, s56'yı
istiyorum sadece güürükdü yapma lütfen.

S56: Kahvaltı-

T: Kim?

S56: Julia never-

Ss: kahvaltısını yapmaz.

T: And the last sentence, son cümle s56,
kurtarıcam seni.

T: live?

Ss: yaşamak.

T: eat?

Ss: yemek

T: go:

Ss: gitmek.

T: s6, stand up please. Look at the picture
one. He plays the piano. Two, look at that
picture, they...

S6: ...

T: Yukarıdaki kelimelerden bir tanesi ile dolduracaksın arkadaşım.

S6: haaaaaa... (14:12)

T: Okay, three. She...

T: s32, ikinci kez seni uyarıyorum, şunu yapmayı kes, yapma oğlum, arkadaşını engelliyorsun. Arkadaşlar read please.

T: (The teacher is now teaching unknown vocabulary)

T: Yes, s110, two. In Britain, where is Britain?

S18: Ülke.

T: aslında ingiltereyi, iskoçyayı, irlandayı, wales'I içine alan toprak parçası, adanın tümü. United kingdom, birleşik krallık yani. In Britain banks usually,

S110: İngiltere'de banka-

T: bankalar,

Transcription 8 - DSCF3265

T: Benim söylediğim şeyi tamamlamanızı istiyorum arkadaşlar, hazır mısınız?

S110: bankalar saat 9:30'da açılır.

T: Thank you so much.

T: Hey, read please.

S7: museum open at- (19:58)

T: opens.

S110: Hocam orda bir de close vardı.

T: Pardon, closes. Ok. You are right.

T: She teaches math to the young children.

S3, five.

S3: My job is bery interesting.

T: interesting?

T: I ... bir çok insane ile meet. Buluşuyorum.

T: Peter wash... .. washes his hair.

End of the lesson.

Ss: evet.

T: Çok kolay. İlk söyleyen kazanır. 1, 2, 3.

Very...

S8: Much. (00:18)

T: Şu derbilerde atılan en güzel gollerden oldular. Hele ilk gol hakkında facebook'da bir şey gördüm, resmen geberdim ya. Adam Sneider'in atığı yere yazmış, işte seyrantepe, aktarma, Kadıköy etc. Volkan'da insan ya, yazık günah. Üzüldüm. Adam golü yemiş böyle yapıyor, ne yapsın, 3 tane kaleci olsa yine o gol olacak.

T: Ok friends, last lesson we talked time. we talked how to ask and tell the time. I want you to translate this sentence into English. S56 stand up please. Now I will tell you a time, for ex "9 buçuk" and you will translate it into English ok? Are you ready? "12'ye çeyrek var"

S56: It is-

T: Wov, ok.

S56: it is twelve-

T: You can write write there before telling me. S23, "12'yi 23 geçiyor" and you of course (to s1), "1'i 1 geçiyor".

S56: It is a "quartır" past- (02:44)

T: a quarter. "12'ye çeyrek VAR". It is a quarter to twelve. Yes s23. It is your turn. S103 stand up. "18'e 18 var". Yes s1, go on.

S1: It is... one ...

T: geçiyor mu?

Ss: Evet hocam.

T: Kaç geçiyor?

Ss: 1'i 1 geçiyor hocam.

T: Önce hangisini söylüyoruz? Once dakika sonra saat. It one past one.

T: Yes s103.

S103: It is two.

T: It is two... go on go on.

S103: 18'e 18 var diyeceğiz değil mi? (04:23)

T: Önce dakikalar s103.

Ss: It is 18 to six.

T: Yes, listen to your friend, go on. S10,
10 buçuk, go on. And s13, 9'a çeyrek var.

S23: It is twenty past, half past thirteen.

T: It is half past.

S23: aaaa, pardon hocam, bir dakika bir
dakka.(05:12) It is twenty to thirteen.

T: thirteen yerine 1 desene, 12'lik saat
sistemine göre söyleyen sözel dilde daha
iyi. Yes s13.

S13: It is fifteen to ... It is to-

T: s13 fifteen, fifteen.

S13: Onbeş.

T: s13 fifteen. Fifteen.

S13: ...

T: a quarter s13, a quarter. Geçiyor mu var
mı?

S13: var hocam.

T: It is a quarter fifteen.

T: Geçiyor mu var mı?

S13: It is a quarter fifteen. (06:21)

T: s13 istersen yazabilirsin, baktın
yapamıyorsun cidden yazabilirsin. Yes
s10.

S10: it is half past ten. (06:35).

T: Yes s32, tell us the time please. Go on.

S32: ... (07:26)

T: s14, help your friend please.

S14: Hocam ben mi?

T: are you ready s32. Be ready s32.

S32: ...

T: Hazır ol hazır. Tell me something.

S32: (decided to go to the board –
misunderstood the instruction) (07:56)

T: s32, 1, 2, 3, 4, 5, her birinden 5'er tane
yapıp geliyorsun. Siz de arkadaşla 5'er
tane yapıyorsunuz ben de bakıyorum.
Stand up, saat üç tam üç s33.

S33: It is three o'clock. (09:05)

S52: Hocam illa bir şey bulacaksınız değil
mi?

T: Of course. The camera is recording to you. Thrust me it is recording to you. SO, let's clean the board please s12. But quickly, quickly?

Ss: Hızlı.

S18: haaa, quick time. (10:08)

T: By the way, s32 you have got just one minute.

T: My daily routine. Routine?

ss...

T: Belirli bir zaman aralığında tekrar eden olaylara genel olarak routine denir. It is my routine in weekdays. It is about my routine on a weekday. Hafta içi bir günün rutinini yazıcam şimdi. Give me another one (boardmarker). Sabah ilk olarak ne yaparız?

S18: Kalkarız hocam.

T: Let's wake up. Wake up?

Ss: uyanmak fiili.

T: Get up?

Ss: Kalkmak.

S18: I get up at 7 am.

T: Sonra ne yaparsın?

S14: Tuvalete girerim desene.

T: By the way, s32, tell me the time.

S32: It is thirteen past thirteen.

T: It is thirteen past one. (14:04) Am or pm?

S32. Am? (not sure)

T: I wash my face. Sonra ne yaparsın?

S18: Kahvaltı.

T: Ok. Kahvaltı yapmak?

Ss: breakfast.

T: I have breakfast. (14:40) Ayrıca arkadaşlar kitapları koyduğum yer değişti. Okulumuzun ismi değiştiği için artık kitablara smtal material paylaşım grubunda bulunmaktadır.

T: I have ... azıcık küçük yaz lütfen... O play computer games. I put on my uniform, then I go to school (a daily routine is being

written on the board). Azıcık ayrı yaz, ayrı yaz, dostum ayrı yaz. Heyy. Olum küfür eder gibi ne yapıyorsun öyle. (17:29)

S18: Hocam ayrı yazıyorum zaten.

T: Half past seven. Günde kaç dersin var?

Ss: Dokuz.

T: I have 9 classes on Monday., on Monday. Bir şey söylicem, kimisini küçük yazıp, kimisini de büyük yazdığının farkında mısın?

S18: Evet hocam. (19:01)

T: Kimisi küçük, kimisi büyük, kimisi şey ... Korkun. İlkokulda neler oldu sana? (19:08) I have nine classes on Monday, kaçta eve dönüyorsun?

T: I go back home ... bitişik yaz arkadaşım bitişik yaz, hiç aralarında boşluk kalmasın.

S18: I go back home at...

T: half past 5 but am or pm?

S18: eee, pm.

T: evde ne yaparsın.

S18: Yemek yerim hocam.

T: Okay, I have ... akşam yemeği?

S18: Bilmiyorum?

T: Öğle yemeği?

S52: Lunch.

T: Kahvaltı,

Ss: breakfast.

T: I have dinner at half past six, haha. Then what else? (21:54)

S18: Ödevlerimi yaparım.

T: Büyük bir yalan ama. I do my homework. Kaç dakika uraşırsın? Yarım saat?

S52: 15 dakika hocam, ne yarım saati. (22:10)

T: I do homework for fifteen minutes. Başka? Hiç bilgisayar, televizyon falan yok mu?

S18: Var hocam var.

T: I use my computer and check my e-mails and facebook account for 2 hours.

Ok. I go to bed at half past eleven. Thank you so much s18.

T: Ok then, sen şimdi aynısını s52 için yapıcaksın. Hey look at the board and check your sentences. Aynısını yapıcaksın, başka bir şeye gerek yok.

S9: He gets up ...

S52: 7 buçuk.

S9: Tamam yazdım işte.

S52: ama s52' ye göre dedi.

T: Hey, look at the board, look at the board. Bir şey söylemeyecek misiniz?

S52: "s" takısı gelicek hocam.(24:58)

T: He, she, it olunca "s" takısı gelmiyor muydu? Bekle gel... çık çık çık çık, alakası var mı? Hiç öyle bir yere "s" takısı geldiğini gördün mü?

T: Neyi unuttun ?

S9: ...

T: washes, "es". "s" takısı gelmiyor muydu arkadaşlar "simple present tense" te?

Ss: Geliyor hocam.

T: Unuymuşsunuz ama? Hiç bir şey kalmamış maaşallah.

T: Yanlış orada on my face demiş ya? Sen diyeceksin ki yüzünü yıkıyor? Aynısını yazmayacaksın? (26:29)

T: Şunlara söyle de sussunlar ya, kendimizi duyamıyoruz. (26:55)

T: Bak burada my diyor ya. Kendinden bahsediyor. Sen s52'yi anlattığın için ne diyeceksin? Yüzünü yıkar? Kimin yüzünü yıkar? Onun yüzünü yıkar. Yani "his".

T: He "have" mi? Gel buraya. "He have" olur mu arkadaşlar? (27:43)

T: I go back. Hey hey hey. "uses" "s" takısı. (28:46)

T: Put on ayrı yazılıyor. "s" takısını da yanlış yere koydun. Phrasal verb o, put ons değil, puts on. (29:33)

T: He goes to school at half past seven. How many minutes do I have?

Ss: lasludoasnd dakika var hocam.

T: Hey listen, everyone of you will write your own daily routines. Ok friends? Herkes kendi rutinini yazacak tamam mı arkadaşlar? And also, you have got a homework about telling time. Her birinden 5'er tane yazılacak. S32 de ilk olarak sunacak. Yazağınız rutinde en az 200 karakter barınacak arkadaşlar. Her bir harf

Transcription 9 - DSCF3266

T: Secon lesson, not now. It has just started recording again. So, s103, we talked about ... what? How to ask and tell time right? Secondly, we talked about present simple tense. So what is the present simple? How can we use it? how? While talking about routines. Routine?

Ss: Düzenlik olarak yapılan şeyler hocam.

T: For example, ı get up at seven o'clock. I have my breaktfast , I go tos school, etc. And this is your homework right? So let's check your homework. Please stand up s7, have you got a watch? have you got a watch?

S7: ... (01:04)

ve boşluk bir karakterdir. İsterseniz bunu 200 kelime ile değiştirebilirim? bunu 200 kelime ile değiştirebilirim? Ya da 150 kelimelik bir ödev de verebilirim. Çok da sağlam bir ders olmadı, biraz saçma bir ders oldu.

End of the lesson.

T: Have you got a watch?

S7: Hocam ...

T:Ok, have got?

Ss: Var hocam, sahip olmak.

T:Have you got a watch s7?

S7: Who?

T: Who who?

S7: Yes, I have.

T: s110, have you got a watch?

S110: No, I havent. (02:28)

T: Have you got a cell phone?

T: (Teacher is checking homework)

(03:20) – (05:45)

T: s2 read please your home work. (07:14)

S2: (reading his homework) –

T: generally, what do you eat in the morning? For example, kavurma (!). for ex, çiğ köfre (!). Mantı (!) what do you eat, stand up and answer my question.

S2: (feeling ashamed) (08:19) ...

T: olives.

Ss: yağ. (08:33)

T:olives

Ss: zeytin.

T: cheese?

Ss: Penir.

T: a little bit?

Ss: ... (08:48)

T: (using body language to explain the word)

T: salam?

S2: yes.

T: sosis?

S2: yes (09:11)

T: what don't you eat? (09:31)

Ss: İnsan, people.

S2: (going on reading) (10:15) then I rest.

T: s2, did you use internet?

S2: Biraz baktım hocam. (10:28)

S2: I don't eat fast food and chocolate cake. (11:06)

T: You don't eat them ha?

T: unit bla, teenagers clothes. Teenager?

Ss: Gençler.

T: clothes?

Ss: ...

T: (using body language to explain them) (14:09)

T: arkadaşlar buradaki "s" takısının olayı nedir?

Ss: Çoğul mu hocam? (14:37)

T: Çoğul olsa neden “s” kesme işareti ile kullanılmaz ki.

T: In this exercise you should put “there is or there isn’t”. Let’s start. A denim coat?

Ss: there is. (16:48)

T: 87, have you got a denim coat?

S87: var hocam.

T: really? Blue jean?

Ss: Mavi kot hocam.

T: s how many blue jeans have you got?
(17:40)

T: s76, have you got a orange dress?

S76: ... (20:05)

Ss: Elbisen var mı diyo.

T: Hey hey, have you got a orange dress?

S76: Yes, I have. (20:23)

T: Stand up. Has she got a dress (By showing her friend)

S76: Onun elbisesi var mı diyosunuz hocam. (20:40)

T: In English, in English, not in Turkish.

T: Ok. How many dresses has she got?

S76: ...

T: Ok, again, how many dresses has she got? Has she got? (21:20)

S76: she...

T: she has got ... (21:39)

S76: she has got five dresses.

T: Give her a applause.

Ss: (applousing) (21:44)

T: a purple t-shirt?

Ss: Mor t-shirt. (22:17)

T: s3, have you got a necklace?

S3: yes, I have.

T: silver or gold?

Ss: Gümüş mü altın mu diyor?

S3: No. (22:48)

T: Have you bot black sun glasses s12?

S12: ... no

T: You haven't got any sunglasses. Have you got sunglasses s1?

S1: ... (looking the book) (24:00) It is not about the book. What is its brand? Brand?

Ss: Marka, rayban etc.

T: s23, have you got a sun glasses?

S23: I ... I have ... (24:37) glasses neydi ki?

T: Okay, okay, thanks.

T: Have you got black sandals? Sandals?

Transcription 10 - DSCF3272

S110: Selena Gomez, she is really good looking –

T: good looking?

S110: iyi bakan (04:42)

(07.12)

T: s14 stand up and do the first one.

S14: nereyi okuyayım hocam. (10:34)

S14: selena,, hocam b'yi mi okuyoruz? (11:52)

Ss: sandalet. (25:15)

T: How many trainers have you got?

S87: Bir dakika hocam. (25:48) two.

T: Hocam bir dakka, bekle bekle, two desin(!) Ok, what color are they?

S87: Bunlar beyaz yeşil, öbürkü altın rengi. (26:06)

T: golden color.

End of the lesson.

T: Yes you, s9, go on please.

S9: (reading) ... true.

T: No, no, no, translate. (12:15) then, choose it as true or false.

(26:37) s17 (trying to answer the question, choosing the best option.

T: what color is the t-shirt. Onur kolu.

S33: ... , hocam ...

T: Profesörlerin bile cevap veremediği bu soruya bakalım nasıl cevap vereceksin.

S33: (hesitating a little bit) purple.ç

T: Bravo, applause please . (27:10) Hey get this candy.

S33: (catching it in the air)

T: Onu pekiştirdim.

Ss: (laughing)

T: Who wants to all of them? Hepsini yapmak isteyen kim var? (28:00)

End of the lesson.

Transcription 11 - DSCF3285

T: Geç kaldığının farkındasın değil mi?

S23: Hocam ya...

T: Hocam geçen biz de geç kalmıştık, bizi orada bekletmişiniz. (01:24)

T: s103, please tell me the exact time.

S103: Nasıl hocam İngilizce mi?

T: Yok, arapça söyle sen, delirdin mi sen?

İngilizce dersindeyiz (04:17)

T: Size ingilizce saat söylerken, 30 dakikadan sonrası için “geçiyor” ibaresini kullanmayacağınızı söylemiştim. (05:26)

T: s14, Açıkcası nasıl yapamıyorsunuz ben de zorlanıyorum anlamakta, 60'tan çıkarın yeter zaten. (06:34)

T: So, let's check your homework. Please open them. Show me your homework.

S3: İşte hocam.

T: It is not about time. Show me your homework being related with time.

S3: Hocam ben bunu biliyorum.

T: This is not about time. I want to see the one about time.

S3 Hocam ... yaptım aslında ama ... (08:12)

End of the video

Transcription 12 - DSCF3286

T: yes.

T: company?

S18: Jim chapman is a famous cameraman.

Ss:

T: Translate please.

T: coka cola company.

Ss: kameramandır.

Ss: ...

T: famous?

T: Microsoft company.

Ss: ... Ünlü ünlü... (00:18)

Ss: ...

T: company?

T: apple company.

S12: Kampanya. (01:07)

S110: şirket hocam. (01:38)

T: no!

Transcription 13 - DSCF3287

T: are you married s13?

S23: eeee Şey hocam şey...

S13: ...

T: you please...

T: Are you married? Answer the question.

S104: ...

Ss: Olm evil misin diye soruyor.

T: what is the meaning of it? (05:20)

S18: No I'm not.

T: come here please s5:

S13:

S5: (sitting down on her desk)

S13: No I'm not. (01:48)

T: come hereeee.

T: What is there is/are ?

S5: (stil same)

T: hey, gel geeeel, come hereeeee. Kaç kez söyleyeceğim. (09:33)

T: Translate please. (12:09)

S15: am.

T: translate please.

S15: am(!)

T: Translate, cevap değil.

T: Bir densesen kesin yapıcaksın.

S15: Heyecanlandım hocam. (13:20)

T: London?

Ss: he...

T: Is London a person? İnsan mı londra?

Ss: Bİlmiyorum hocam (17:46)

T: what is his job?

S15: ...

T: what is his job?

S15: ...

T: He goes to faculty. Who goes faculty?

S15: student. (20:48)

T: Ne diyo...

S84: ...

T: Azıcık dene hata yapmaktan neden korkuyorsun.

S84: İşimi sevmiyorum. (28:40)

T: Kaç tane çocuğu varış?

S84: ...

T: bir dene bakalım yanlış yaparsan bir şey kaybetmiyeceksin nasıl olsa.

S84: he has got one child. (29:37)

T: Kate yaşıyor mu?

S110: Yaşıyor hocam.

T: emin misiniz? Kate orada isim olarak geçiyor.

S110: Hocam insane işte.

T: Bakın oradaki kate bir isim olarak geçiyor

S110: ... (32:39)

End of the lesson

Transcription 14 - DSCF3288

T: open your notebook please s2. What
did we talked about last lesson.

T: Last week were you here?

S2: ... (01:15)

S2: Hocam ben yazmadım.

Transcription 15 - DSCF3289

T: vote?

T: seçim.

Ss: ...

T: elect?

T: oy vermek, oylamak.

Ss: ...

T: election?

T: seçmek. (01:33)

Ss: ...

End of the lesson.

Transcription 16 - DSCF3289

T: (looking for board markers with
students) (01:10)

T: overweight

Ss: ...

T: election?

T: Bir kere over ne demek ya?

S87: elektronik. (01:33)

Ss:

T: height?

T: fat, yani şişko demezk biraz küfüre
giriyor. (07:50)

Ss: boy.

T: weight?

End of the lesson.

Ss: kilo. (04:39)

Transcription 17 - DSCF3290

T: we wrote this before. We use these to describe people. Describe?

Ss: tanımlamak. (01:12) (they used that word in the previous lesson)

T: what about the colors?

S52: rengini diyo rengini.

Ss: yellow. (02:31)

T: Saç için yellow kullanabiliyor muyuz acaba? Colors are, fair, brown, black or dark, and red. He has got fair hair. Let's start.

T: come here please. She has got long, fair and –

S18. Curly! (05:57)

T: Not curly hair, but wavy hair.

T: has s103 got beard? (to s25)

S25: Yok hocam.

T: in English please.

S25: No. (17:31)

T: Fakat sen sadece yes ve no ile cevap verirsen ben bunu sınavda cevap olarak kabul edemem. Sadece sana sorduğum yapıyı kullan.

S25: ...

Ss: no, he hasn't.

T: Please look at the picture. In that pic, there are 3 people. Which one is the youngest?

Ss: b.

T: yes, which one is the oldest? En yaşlısı?

Ss: c:

T: Thanks. (26:18)

T: I have an idea for you. With this, you can make friends also. It is penpal.com. With this site you can use English and make friends.

Ss: ..

T: It is like facebook. You will have an account with pic. And then by choosing

country, age, gender, you can make a pen pal. Yani kalem, mektup, mail arkadaşlığı yapabiliyorsunuz.

Transcription 18 - DSCF3292

T: what did we learn in the last lesson?

S18: Hocam kitaptan bir şeyler yapmıştık.

T: I am asking about what we learned in the last lesson. Learn?

Ss: Öğrenmek.

T: Yes, what did we learn?

S18: Hocam ... (00:53)

T: Pardon, my cell phone is ringing; I forgot to switch it off. (02:58)

Ss: Hocam şu anı da nöbetçinin sınıfa girip dersi böldüğünü de yazacak mısınız çalışmanızda?

T: Evet yazıcam. Nöbetçi geldi ve dersi böldü.

Hall monitor: Hocam yoklamayı aldınız mı?

T: yes (10:10)

Ss: Hocam bu süpermiş. (30.52)

End of the lesson.

T: Çıkarın bakalım kalameleri, bir tane cümle söyleyeceğim, çevirebilene büyük bir ödül var. Cümle şu, ingilizcemi geliştirmek istiyorum.

Ss: (They are trying to translate this sentence) (13:40)

Ss: Hocam geliştirmek?

T: Use your dictionary.

T: İkinci cümle geliyor hazır mısınız?

Ss: hazırız hocam.

T: Mektup arkadaşı ne demekti?

Ss: Penpal.

S12: Hocam, “benim mektup arkadaşım olur musun?” cümlesini nasıl çeviricez?

Ss: ...

Ss: Hocam “olur musun” ne demek ki?
(17:26)

T: Olur musun yerine olmak filini düşünmen gerek miyor mu?

Ss: Hocam bakar mısınız?

T: “my be penpal” yazmışsın ha? Sanki biraz Türkçe düşünmüş olmaysin? (18:17)

T: Penpal zaten kalem arkadaşı, bir daha neden friend ekliyorsun. (19:02)

End of the lesson.

Transcription 19 - DSCF3293

T: did you do your homework?

S52: Hocam valla kitaptakileri falan yaptım.

T: did you signed up penpal.com?

S52: ...

T: sign up?

Ss: Üye olmak.

T: Hocam üye oldum da aktivite mesajı gelmedi. (02:47)

T: (teacher is disturbing some students who are daydreaming) (16:59)

Transcription 20 - DSCF3295

T: You will read and answer the questions. Like multiple answer questions. Second question is about singularity and plurality,

T: Whose turn?

S110: Benim hocam.

T: It is not your turn.

S110: Ben yapsam hocam?

T: Tell this in English then you can do it.

S110: ...

T: Bunu İngilizce söyle.

S110: It is my turn.

T: Well done.

End of the lesson.

for example this is a book but these are books. Then, there is also question about describing people.

S18: İnsanları tanıtmaktı değil mi hocam?

T: Yes off course. You will use adjectives such as tall, short, slim etc. and also there are some questions about personal features. There are shy, funny, easygoing etc. people. Also we talked about introducing people. You know the questions.

T: What is your name?

S18: I am s18.

T: Where are you from?

S18: I am from Şarköy. (03:23)

T: What day is today?

S18: It is Monday.

T: What the date is?

S18: ...

Ss: ... tarih demi hocam?

T: Of course. (03:51)

T: Have you got a watch?

S17: ...

T: Yes, you have, I can see that. Please give it to me.

S17: ... (Looking for help)

T: Give it to me please. (Teacher is using his body language)

S17: Ne yapıyım hocam?

T: Give it to me (Teacher is using his BL)

S17: ...

T: Give iiiiiiit please.

S17: ... Vereyim mi hocam.

T: Yes please.

S17: Saati demi hocam?

T: Yes give it to me. (05:23)

T: What time is it?

S56: Ben mi hocam.

T: Yes please.

S56: It is two, three.

T: Are you sure.

S56: yes hocam

Ss: (laughing) (07: 08)

End of the lesson.