



International Journal of Languages' Education and Teaching
Volume 7, Issue 2, June 2019, p. 273-293

Received	Reviewed	Published	Doi Number
13.05.2019	22.06.2019	30.06.2019	10.18298/ijlet.23371

Action Oriented Method in Teaching Turkish as a Foreign Language and Its Effect on Learners' Attitudes ¹

Murat DELİBAŞ ² & Suna Timur AĞILDERE ³

ABSTRACT

The purpose of this study is to test the effect of action-oriented method on attitudes in learning environments where Turkish is taught as a foreign language. The study was carried out in Ondokuz Mayıs University in the Turkish Teaching Center. For this purpose, two different groups were identified with a total number of 32 students; 16 of them were assigned as the experimental group and the other 16 students were assigned as a control group. In the experimental group, while the course content prepared for the action oriented method, which is the language teaching approach proposed in the Common European Framework of Reference for Languages throughout the A1- A2 levels, was applied; the course content according to the traditional method was applied to the control group students. The study consisted of 280 course hours, including A1 and A2 levels. The 45-item attitude scale developed by Abidin, Mohammadi and Alzwarı (2012) was applied to both groups before and after the study. T-test, Mann Whitney-U test and Wilcoxon signed rank test were used for data analysis. The findings of the study showed that the language teaching program prepared for the action oriented method and applied to the experimental group significantly increased the students' attitudes towards learning Turkish as a foreign language. When the pre-test and post-test of the control and experimental group was compared, a statistically significant difference was observed in favour of the experimental group. When the effect size of this difference was calculated, there was a very high effect size in favour of the experimental group. Considering these results, it is understood that the action-oriented approach has a positive effect on the attitudes of learners.

Key Words: Turkish as a foreign language, action oriented method, attitude, language learning environment

¹ Bu makale Türkçenin Fransızca Konuşanlara Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Eylem Odaklı Yaklaşımına Dayalı Uygulamaların Değerlendirilmesi başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

² Öğr. Gör., Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, murfbhat@hotmail.com.

³ Prof. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, sunatagildere@gmail.com .

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Eylem Odaklı Yaklaşım ve Öğrenenlerin Tutumlarına Yönelik Etkisi

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği öğrenme ortamlarında eylem odaklı yaklaşımın öğrenenlerin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumları üzerindeki etkisini sınamaktır. Çalışma Ondokuzmayıs üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde gerçekleştirilmiş olup çalışma kapsamında deney ve kontrol grubu olmak üzere toplamda 32 öğrenciden oluşan iki farklı grup belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerine A1-A2 kuru boyunca Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde önerilen dil öğretim yaklaşımı olan eylem odaklı yaklaşıma yönelik hazırlanan ders içerikleri uygulanırken kontrol grubu öğrencilerine geleneksel yönteme uygun ders içeriği uygulanmıştır. Çalışma A1 ve A2 kuru olmak üzere 280 ders saati sürdürülmüş olup her iki gruba da çalışma öncesi ve sonrası olmak üzere Abidin, Mohammadi ve Alzwari (2012) tarafından geliştirilen 45 maddelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Verilerin analizinde T-testi, Mann Whitney-U testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, eylem odaklı yaklaşıma yönelik hazırlanan ve deney grubuna uygulanan dil öğretim programının, öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenmelerine yönelik tutumlarını anlamlı derecede arttırdığını göstermiştir. Kontrol grubu ön test-son test farkıyla deney grubunun ön test-son test farkları karşılaştırıldığında ise yine deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür. Ortaya çıkan bu farklılığın etki büyüklüğü hesaplandığında ise deney grubu lehine çok yüksek bir etki büyüklüğü ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar dikkate alındığında eylem odaklı yaklaşımın öğrenenlerin tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil Türkçe, eylem odaklı yaklaşım, tutum, dil öğretim ortamları

1. Giriş

Dil, en genel anlamıyla insanlar arasındaki iletişimi sağlayan bir araçtır. Yabancı dil ise konuşulduğu ülkeye özgü olmayan bireylerin anadillerinden başka bir dildir (Aida, 1994). Kendi ülkelerindeki bireylerin konuşmadığı fakat başka ülke insanlarıyla iletişim kurabilmek için öğrenilen dildir. Yabancı dil bilme ihtiyacı insanlığın farklı dönemlerinde birbirinden farklı sebeplerle süregelen bir uğraştır. Eski devirlerden kalan eserlerin günümüze ulaştırılmasından, kutsal kitapların çevirisinden, askeri ihtiyaçlardan, eğitsel ihtiyaçlardan, iletişimsel ihtiyaçlardan tutun, ülkeler arası ilişkilerden günümüzdeki çok kültürlü çok dilli ortamlara kadar geçen tüm tarihi dönemlerde bir dil bilme, öğrenme ve öğretme arzusu insanoğlunu arayışlara itmiştir.

Özellikle 2000'li yıllardan sonra çok hızlı gelişim gösteren teknoloji sayesinde her dil ulaşılabilir ve öğrenilebilir olmuştur. Son on yılda ise ülkelerin güçlenme isteği, dillerini yayma politikasıyla iyice hissedilmiştir. Kısacası, tarihin her döneminde dil öğretimi bir takım ihtiyaçlar sonucunda ortaya çıkmıştır. Günümüzde ise yabancı dil ekonomik, siyasi, ticari ve politika gibi alanlarda temel iletişimi sağlayan en önemli unsurdur.

Ülkelerin birbiriyle olan stratejik ilişkileri iletişimsel düzlemi elzem kılmaktadır. "İki yabancı topluluk birbiriyle anlaşabilmek için ya ortak bir dil bilmeli, ya da birbirinin dilinden anlamalıdır. Olaya yalnızca iki toplumun birbirinin söylediğini anlaması olarak bakmak yeterli değildir; yabancı dil

öğrenildiğinde o toplumun kültür birikimi, tarihsel gelişimi ve değer yargıları da öğrenilmeye, böylece ilişkiler sağlamlaşmaya başlar” (Akkurt, 2012).

Küreselleşme neticesinde dil insanların yalnızca iletişim de kullandığı bir araç olmaktan çıkarak birlikte yaşamalarına, hatta birlikte çalışmalarına olanak tanıyacak bir araca dönüşmüştür (Bourguignon, 2011; Puren, 2004). Dolayısıyla, dil öğretimi yapılırken, dilin doğasında bulunan bir takım özelliklere de dikkat edilmesi ve bu özelliklerin öğrenme ortamında bulunan öğrenenlere kazandırılması gerekmektedir. Dili, sahip olduğu bir takım değerlerden soyutlayarak öğretmek dili öğrenenlerin sosyal yaşamdaki ihtiyaçlarına cevap vermemektedir. Özellikle öğrenenin sosyal bir eylem olarak düşünüldüğü güncel yaklaşımlarda bir yabancı dili öğrenen bireyin nihai amacı bu dili kullanımsal alana aktarmaktır (Springer, 2009, s. 512). Bu sebeple öğrenen bir nevi iletişim kurmaya, o dili kullanmaya, aktif olarak öğrenme sürecinde rol almaya itilmelidir. Çünkü öğrenme ancak ona ihtiyaç duyulduğunda gerçekleşen zihinsel, imgesel ve fiziksel bir işlemdir. Çocukların, gerek anadillerini gerekse yabancı dillerini bu ihtiyacı gidermek için gerçekleştirdikleri aşikârdır. Bu sebeple bir dili öğrenirken kişinin karşılaşılabileceği durumların ve gidermek isteyeceği ihtiyaçların hesaba katılması öğrenenlerin dil öğrenimine yönelik tutumlarının değişmesine de katkı sağlayacaktır (Balçıkınlı, 2010; Berwick, 1989; Brindley, 1989; Çangal, 2013; Jordan, 1997; Robinson, 1991; West, 1994). Öğrenenin bu bilgi veya beceri benim ne işime yarar sorusu eğer karşılık bulursa anlamlı öğrenme gerçekleşir (gerek sözlü/sözsüz eylemler gerekse kültürel eylemler).

Dil öğretimi durağan değildir, dil de insan gibi sürekli değiştiğinden yabancı dil öğretiminde de bu değişiklikleri göz önünde bulundurmak ve ihtiyaçları güncelleştirmek gerekir. Yabancı dil öğretimi aynı zamanda güncel olmanın da bir sonucudur. Bu yüzden bir dil öğrenme ortamında öğreticiler tarafından şu sorulara cevap aranmalıdır: Dili niçin öğretmeliyiz? Kime öğretmeliyiz? Nasıl ve ne kadar öğretmeliyiz?

Günümüz öğrenme ortamlarının çok dilli ve çok kültürlü olması Avrupa birliği ülkelerini diller için ortak bir çerçeve programını oluşturmaya itmiştir. İhtiyaca paralel olarak oluşturulan bu çerçeve metni (2001) dil öğretiminde benimsenen yaklaşım olarak eylem odaklı yaklaşımı kabul etmiştir. Bu yönelimin başlıca sebebi ise çok dillilik ve bundan kaynaklanan çok kültürlü Avrupa’yı bir arada tutmak ve kendi dilsel ve kültürel değerlerine sahip çıkılmasını sağlamaktır. Birey bağlamında çok dilli ve çok kültürlü olan öğrenenlerin dil öğrenimindeki beklentileri de farklı olmaktadır. Özellikle bireysel temelde öğrenene farklı özgürlükler sunmak eylem-odaklı yaklaşımın temel hedefi haline gelmiştir. Çok dilli bireylerin ve çok dilli ulusların dilsel mirasını var olan dilsel mirasa dâhil etmek için diller arası etkileşimi dil öğretiminde yasaklamamıştır. Bu sebeple dil öğretiminde hem ana dilin hem de yabancı dilin kültürü önem kazanmıştır.

1.1. Eylem Odaklı Yaklaşım

Sosyal ve iletişimsel boyutu bir arada tutabilen, iletişimsel yaklaşımdan tam anlamıyla kopmadan onu daha da güçlü kılan eylem odaklı yaklaşıma göre bir dili öğrenenler o dilin sosyal aktörleridir (A.O.B.M., 2001). Yani, çeşitli durumlarda, belirli bir çevrede ve özel bir hareket sahasında yerine getirmeleri gereken (sadece dille sınırlı da olmayan) görevleri bulunan toplum üyeleridir. Söz konusu görevler, dil etkinlikleri içerisinde yer alırken dil etkinlikleri de daha geniş bir sosyal bağlamın parçasıdır. Söz eylemlere anlamlarının tamamını kazandıran işte bu geniş sosyal bağlamdır

(A.O.B.M., 2001, s. 6). Tanımda geçen yerine getirilmesi gereken görevler aracılığıyla dilin öğrenilmesi dil öğretiminde kullanımsal boyutu, sosyal boyutu ve dilbilimsel boyutu ön plana çıkarmaktadır.

Aslında eylem odaklı yaklaşımın dilbilimsel temellerine bakıldığında Saussure'ün yıllar önce yaptığı dili sözden ayırmanın mümkün olamayacağı ifadesindeki haklılığı açığa çıkmaktadır. Ona göre "Dili sözden ayırmak toplumsal olanı bireysel olandan ayırmak demektir" (Saussure, 2014, s. 30). Bireysel olan dilin toplumsal olan kullanımdan soyutlanamayacağını gösteren Saussure, *sosyal dil* diye adlandırılan dilin yalnızca sosyal bağlamda iletişim işlevini yerine getirebileceğini göstermektedir. Bu doğrultuda günümüz dil öğretimi için "dil sosyal yaşamı kolaylaştırabilirdiği ölçüde faydalıdır" denilebilir. Çünkü dil öğretiminde artık küreselleşmeden kaynaklanan bazı farklılıklar ve benzerlikler sosyal boyutu zenginleştirmektedir. "[...] Bu sosyal boyut, öğrenenleri birbirinden farklı kültürlerin yaşandığı ve farklı dillerin konuşulduğu, gerek kendi ülkelerinde gerekse yabancı bir ülkedeki yabancılarla, bir arada yaşamaya değil, aynı zamanda onlarla birlikte çalışmaya hazırlamaktır. Artık bir başkasıyla iletişim kurmaktan ziyade, onunla, yabancı dili kullanarak birlikte hareket etmekten söz edilmektedir" (Puren, 2002, s. 58-71'akt. Delibaş, 2013, s. 243).

Bu doğrultuda sosyal bağlamın gösteren ve gösterilen arasındaki nedensiz bağı anlayışımızda bir eylem üzerine oturarak anlaşılır kıldığı aşikârdır. Eylemler aracılığıyla nedensiz gösterenleri bağlam içerisinde öğrenmek konuşurken gerçekleştirdiğimiz seçme ve yerleştirme eyleminden ilki olan seçme eksenini ihtiyacımız olan kelimelerle doldurmak demektir. Bilinçaltı, eylemlere duyarlı olduğu için eylemlerle ifadeleri istem dışı birleştirmektedir. Bu sebeptendir ki Guiraud "sözcüklerin anlamları yoktur, kullanımları vardır. Anlam sözcüğün aynı bağlamdaki öbür sözcüklerle kurduğu ilişkilere bağlıdır"(1984, s. 19) demiştir. Bu ilişkilerin birbirlerini etkileyip anlamlarını değiştirdiği bağa bağlam denilmektedir. Bağlamdan yoksun olguları ve ifadeleri anlamlandırmak zor olduğu kadar Saussure'ün belirttiği çağrışımsal ağı kurmak da zor olacaktır. Olguların ve ifadelerin insan zihninde anlamlandırılması aşamasında kelimeler bağlamdan uzaklaştığı ölçüde anlamdan da uzaklaşmış kabul edilir. Bu noktada Saussure de "olguları tanımlamak için kelimelerden yola çıkmak kötü bir yöntemdir" diye belirtmiştir (2014, s. 31). Bağlam kelimelerin bağımsız yaşam alanları içinde buldukları sosyal çevredir. Bu sosyal çevre sayesinde kelimeler zamanla yeni anlamlar kazanabilir, değişime uğrayabilir.

1.1.1. Eylem odaklı Yaklaşımın Özellikleri

Eylem odaklı yaklaşım kendisinden önceki yaklaşımlarda olduğu gibi dil öğrenenlerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir takım özelliklere sahiptir. Söz konusu özellikler bir dili öğrenen kişinin o dili sosyal ortamında araç olarak kullanmasına olanak vermek üzere oluşturulmuştur. Eylem odaklı yaklaşıma uygun olarak hazırlanmış olan ders izlenceleri ve ders materyallerinin incelenmesi sonucunda eylem odaklı yaklaşımın özellikleri belirlenmiş ve tabloda belirtilmiştir.

Tablo 1. Eylem odaklı yaklaşımın özellikleri

ÖĞRETME	Beceriler: Dört dil becerisinin yanında dilbilgisi, sesletim ve kelime olmak üzere üç alt beceriye yer verir.
	Aşamalılık ilkesi esastır. Basitten karmaşığa doğru giden öğrenmelerde öğrenenlerin önceki bilgileriyle öğrendikleri bilgiler harmanlanarak bir sonraki öğrenmelere ihtiyaç oluşturulur.
	Klasik yaklaşımdan farklı olarak dilbilgisi öğretimi örtük bir şekilde yapılır. Kurallardan ziyade anlamlar üzerinde durulur.
	Kelime öğretimi bağlamsaldır. “sözcüklerin anlamları yoktur kullanımları vardır” ilkesini esas alır (Guiraud, 1984, s. 19).
	Öğretmenin rolü öğrenenlerle birlikte hareket etmek, onlarla işbirliği halinde olmak veya gerekli alt yapıyı oluşturduktan sonra görevleri gerçekleştirmelerine olanak sağlamaktır. Bilgiyi anlatmaktan çok ona nasıl ulaşabileceklerine aracılık etmektir.
	Öğrenim ortamları: Yapararak yaşayarak öğrenme ilkesinden hareketle sınıf-içi öğrenmeler kadar sınıf dışı öğrenmelerde öğrenme sürecinin bir parçası olarak görülür (Günday, 2015, s. 132).
	İçerik: Öğrenenlerin ihtiyaçları yerine getirmeleri gereken görevleri, görevlerde dersin içeriğini belirler.
	Öğrenme çıktılarından çok öğrenme süreçlerine ve süreç içerisinde öğrenilenlere odaklanır.
	Öğrenen öğrenme sürecinin sorumluluğunu alır. Öğrenenler süreç içerisinde otonom yani özerktirler. Bu özerklik onlara öz-yeterlik ve özgüven kazandırır.
	Eylemler: iletişimi belirleyen eylemlerdir (Puren, 2006) ilkesinden hareketle dilsel göstergeler bağlam içerisinde anlamlı hale getirilir. Eylemler gösteren ve gösterilen arasındaki nedensiz olan ilişkiyi öğrenenlerin zihinlerinde anlamlı kılar.
ÖĞRENME	Öğrenen: kendi öğretim sürecinin sorumluluğunu alan özerk bireylerdir. Öğrendiği bilgi ve edindiği becerilerin bilincindedir.
	Görevler “çözülecek bir problem, yapılması gereken bir zorunluluk ya da ulaşılması gereken bir hedef bağlamında istenen sonuca ulaşmak için bir birey tarafından gerekli görülen amaçlı eylem olarak tanımlanabilir. Bu tanım, bir gardırobu taşımak, bir kitap yazmak, bir sözleşme görüşmesinde belirli şartları elde etmek, iskambil kâğıdı oynamak, bir lokantada yemek ısmarlamak, bir yabancı dil metnini çevirmek ya da grup çalışması yoluyla sınıf gazetesi çıkarmak gibi geniş bir eylem yelpazesini kapsar” (A.O.B.M.,2001, s. 7). Kısacası dilsel imgeler taşıdığı varsayılan anlamlarla değil kurduğu örüntülerle anlamlandırılır.
	Etkinlikler: Günlük hayattan alınmış metinler, videolar, şarkılar gibi çeşitli didaktik ve/veya otantik türden materyalleri kullanarak öğrenenleri hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamaklarından geçirme aracıdır.
	Edince odaklandığı kadar edime de odaklanır
	Öğretilen dil ile toplumda konuşulan dil aynıdır. Dilin toplum dilbilimsel ve edimsel boyutunu soyutlamaz
	Kullanımsal bilgiye öncelik verir. Durumsal öğretimden ziyade anlamsal öğretime yer verilir.
	Grup içi öğrenme: verilen görevlerin daha hızlı ve etkileşimli olarak yerine getirilmesi için grupla öğrenme ön plandadır. Çünkü öğrenen etkileşim sürecinde her zaman bir başkasına ihtiyaç duymaktadır.
	Değerlendirme: Gerçekleştirilen yazılı veya sözlü görevlerin öğretmen tarafından düzeltip dönüt verilmesidir.
	Öz değerlendirme: gerçekleştirilen sözlü veya yazılı görevlerin, kazanılan dilsel yeterliklerin öğrenenin kendisi tarafından değerlendirilmesidir.
	Akran değerlendirmesi: Grup içi gerçekleştirilen çalışmalarda öğrenenlerin kendi aralarında birbirlerini değerlendirmeleri hem motivasyonu hem de karşılıklı hoşgörüyü artırır.
DEĞERLENDİRME	Otonomi: Özerklik bu yaklaşımda dili öğrenenlere sorumluluk duygusu kazandırır. Bir bütüne ait olma ve aktif olma imkanı sağlar.

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi eylem odaklı yaklaşımın özelliklerinde temelde birey esas alınmıştır. Bireye sorumluluk duygusu vermek, bireyi öğrenme ortamlarında aktif kılmak, bireylerin ihtiyaçlarına cevap vermek, dilsel kazanımlarıyla gereksinimlerini örtüşürmek, sahip olduğu ön öğrenmeleri ve kültürel birikimleri göz ardı etmemek bireye öğrenme ortamında sosyal bir aktör olduğunu hissettirmektedir. Böylesi öğrenme yaklaşımları, öğrenmelerin aynı zamanda ruhsal boyutunu temel alır. Bu boyut ise öğrenenlerin öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Demirezen, 2004).

1.1.2. Tutum

Her ne kadar dil yetisinin doğuştan geldiği kabul edilmiş olsa da birçok çalışmada etkilendiği bir takım etmenlerden bahsedilmiştir (Rosenthal, 1996; Neufeld, 1978; Singleton, 2014; Vinkhuysen, Van der Sluis, Posthuma, Boomsma, 2009). Bu etmenler arasında araştırmacılar tutumun dil gibi zamanla değişebilirliği üzerinde hemfikirdirler.

Tutum, öğrenmeye etki eden en temel faktörlerden birisidir. İnsan davranışlarının arkasında yatan sebepler onların (canlı veya cansız) bir uyarana veya nesneye karşı hislerine etki edebilir. Bu noktada tutum “bireyin çevresindeki herhangi bir konuya (canlı ya da cansız) karşı sahip olduğu bir tepki eğilimini ifade etmektedir” (Baysal, 1981, s. 121). Yani tutum bir davranıştan ziyade davranışa hazırlayıcı bir ön eğilimdir (Arkonacı, 2001, s. 159).

Öğrenme söz konusu olduğu zaman ön eğilimler sürece ve sonuca olumlu veya olumsuz etki edebilir. Özellikle de yabancı dil öğrenimi gibi sonuçlardan ziyade süreçlerin ön planda olduğu bireyin becerilerine odaklı bir öğretim ortamında dil öğrenmeye yönelik tutum, öğrenmeye yönelik olası kolaylık olarak görülür. Bu kolaylık bir kişinin yabancı dil öğrenmek için başlangıçtaki hazırbulunuşluğu, yetileri, imkân ve motivasyonudur (Carroll, 1981, s. 86). Bir dili öğrenmeye karşı hazırbulunuşluk ve yatkınlık arasındaki süreç gibi algılanan dil tutumu değişebilir. Bir dili öğrenenlerin o dile karşı olumlu veya olumsuz tutumları olabileceği gibi bu olumlu veya olumsuz tutumların artması veya azalması da söz konusudur. Birçok çalışmada belirtildiği gibi tutumlar, sonrasında değişebilen eğilimlerdir (Baysal, 1981; Brown, 2000; Hosseini & Pourmandnia, 2013; Karatay & Kartallıoğlu, 2016; Malallaha, 2000).

Dil öğrenimi herhangi bir bilginin öğreniminden farklıdır. Genel anlamdaki öğrenmelerde genellikle sonuçlar üzerinde durulurken dil öğrenmede süreçler üzerinde durulması beklenir. Zira dil öğrenmeye etki eden en önemli faktörlerden biri süreçtir. Dil öğrenim ortamlarında başlıca tutum, motivasyon, kaygı ve korku gibi sürece doğrudan etki eden bir çok etmen bulunmaktadır. Bu çalışmada bu etmenlerden biri olan tutum üzerinde Avrupa Ortak Başvuru Metni tarafından önerilen eylem odaklı yaklaşımın etkisinin olup olmadığı araştırılmaktadır.

1.2. Araştırmanın amacı

Avrupa Ortak Başvuru Metni diller için ortak bir çerçeve programı oluşturmayı amaçlamaktadır. Bu çerçevede üye ülkelere dil öğretimi kapsamında referans niteliğinde bir dizi öneriler sunulmuştur. Söz konusu metinde önerilen ve birçok ülkede uygulanan eylem odaklı yaklaşım ülkemizde de uygulanmaya başlanmıştır. Bu çalışmada Diller için Avrupa Ortak Başvuru metni tarafından önerilen eylem odaklı yaklaşımın kullanıldığı dil sınıflarında öğrenenlerin tutumlarındaki değişim araştırılmaktadır. Bu bağlamda aşağıda belirtilen araştırma sorularına cevap aranacaktır:

1.3. Araştırma soruları

1. Deney grubunun ve kontrol grubunun Türkçe öğrenimine yönelik tutumları nedir?
2. Deney grubunun ön test ve son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Kontrol grubunun ön test ve son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubu ve kontrol grubunun tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır? (Son test puanı öntest puanından çıkarılarak elde edilecek farklar arasında anlamlılık var mı?)

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu çalışma, belirtilen evren ve örneklem dâhilinde yalnızca A1 ve A2 öğrencileriyle sınırlandırılmıştır.
- Bu çalışma, yalnızca Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde önerilen eylem odaklı yaklaşım ve tutuma olan etkisiyle sınırlandırılmıştır.
- Bu çalışma, toplamda 280 saat ders ile sınırlandırılmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Çalışma, deneysel modelde olup belirlenen deney ve kontrol gruplarına ön test-son test deney deseni uygulanarak yürütülmüştür. Nicel araştırma yöntemlerinden deneysel araştırma “bilimsel yöntemler içinde en kesin sonuçların elde edildiği araştırmadır. Çünkü araştırmacı karşılaştırılabilir işlemler uygular ve daha sonra onların etkisini inceler, bu tür araştırmanın sonuçlarının araştırmacıyı en kesin sonuçlara götürmesi beklenir” (Büyüköztürk vd., 2016, s. 17). Deneme modeli bir araştırmada mutlaka bir karşılaştırma söz konusudur. Bu tür araştırmalarda amaçlar genellikle denence (hipotez) şeklinde ifade edilir. Ön test – son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2005).

Çalışmayı gerçekleştirebilmek için seçilen çalışma grubu kontrol ve deney grubu olmak üzere ikiye ayrılmış ve iki gruba da farklı öğretim yöntemi uygulanmıştır. Deney grubuna kısa adı (A.O.B.M.) olan Avrupa Ortak başvuru Metnine dayalı içerik, metinde belirtilen A1 ve A2 kazanımlarına uygun olarak hazırlanmıştır. Dersler A.O.B.M’de benimsenen eylem odaklı dil öğretim yaklaşımının gerekliliklerine uygun olarak sürdürülmüştür. Kontrol grubuna ise geleneksel yaklaşım modeline uygun, ağırlıklı olarak dilbilgisi öğretiminin ön planda tutulduğu, yabancı dile veya ortak dile kısmen yer verilen dil bilgisi-çeviri yöntemi ve işitsel-görsel yöntem uygulanmıştır. Uygulanan yöntemler ders sorumlularının kendi seçtikleri ve kullandıkları ders anlatım yöntemleridir. Derslerinde yaptıkları anlatım, alıştırmaya ve etkinlik türleri alan uzmanlarınca incelendikten sonra dil öğretim yöntemlerine göre sınıflandırılmıştır. Çalışmada seçilen dil öğretim yöntemi ders kitapları üzerinde belirtilen yöntemi değil uygulama aşamasındaki yöntemi kapsamaktadır.

Tablo 2.

Deney ve Kontrol grubunun şematik görünümü

Grup	Deney öncesi	İşlem	Deney sonrası
	Ön test		Son test
Deney	Tutum Ölçeği	A.O.B.M’ne göre hazırlanmış ders içeriği ve uygulanması	Tutum Ölçeği
Kontrol	Tutum Ölçeği	Geleneksel yaklaşım modeline dayalı ders içeriği ve uygulanması	Tutum Ölçeği

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma merkezinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma merkezinde öğrenim gören uluslararası öğrencilerden seçilen iki sınıf oluşturmaktadır. Seçilen iki sınıf deney ve kontrol grubu olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Deney grubunda ve kontrol grubunda 16 öğrenci bulunmaktadır.

2.3. Denel işlemler için

2.3.1. Süreç öncesi normlar

Denel işlemler için sınıf oluşturma süreci öncesinde hem Türkçe merkezince yapılan seviye tespit sınavlarından alınan puanlar hem de ön testlerden alınan puanlar incelendiğinde öğrencilerin Türkçeyi hiç bilmedikleri tespit edilmiş olup deney ve kontrol grupları oluşturulmaya başlanmıştır. Hem kontrol hem de deney grubundaki öğretmenler alanlarında tecrübeli öğretmenlerdir. Kontrol grubunda yapılan ders dil öğretim yöntem ve yaklaşım ilkeleri referans alındığında geleneksel yöntem adıyla tabir edilebilecek dilbilgisi ağırlıklı bir yöntemdir. Deney grubunda ise dil öğretiminde kullanımsal bilgiye ve öğrenenlerin ihtiyaçlarına ağırlık veren esnek bir yaklaşım olan eylem odaklı yaklaşım referans alınmıştır. Deney grubundaki ve kontrol grubundaki öğrencilerin çoğunluğu Fransızca, İngilizce ve Arapça dillerinden en az birini ana dil olarak kullanmaktadır. Kontrol grubunda öğrencilerin dilsel birikimleri öğretim süreci içerisine dâhil edilmemiştir. Yani Türkçe öğretiminde öğrenenlerin ana dillerine veya yabancı dillerine başvurulmamıştır. Deney grubunda ise öğrenenlerin çoğunluğunun ortak dili Fransızca olup yabancı dilleri İngilizce veya Arapçadır. Deney grubunda ortak dil olarak belirlenen dil Fransızcadır. Dersin sorumlusu iyi derece de Fransızca ve İngilizce bilmektedir. Kontrol grubu için öğretim süreci başında dersin sorumlusu tarafından kullanılacak olan kaynak materyal İstanbul Türkçe Öğretim Seti ve destek materyali olarak Hitit öğretim setine karar verilmiştir. Deney grubunda kullanılacak materyal ders sorumlusu tarafından eylem odaklı yaklaşıma yönelik daha önceden hazırlanan ders materyalidir. Ders materyali her ders için kendisinden önceki ve sonrakiyle ilintili olacak şekilde önceden belirlenen hiyerarşik bir sıraya göre düzenlenmiştir. Öğrenenlerin ön bilgileri öğrenme süreci içerisinde en hassas olunan ve öğretici tarafından titizlikle takip edilen bir koşuldur. Ders planlamasında ikinci önemli koşul ise öğrenenlerin bir sonraki konuya mutlak ihtiyaç duymasıdır. İyi hazırlanmış bir ders izlencesinin mutlaka öğrenenlere ihtiyaç hissettirmesi gerekmektedir. Aksi durumda öğrenilen her şey bir bilgi seviyesinde kalacak olup kullanımsal alana yani beceriye dönüşmeyecektir. Öğrenilenlerin kullanımsal alana aktarılmasında ihtiyaç oluşturma ve ihtiyacı giderme en önemli hususlardır. Zira eyleme dönmeyen bilgi veya beceri eylem odaklı yaklaşımın doğasına hizmet etmemektedir. Eylem odaklı yaklaşıma göre hazırlanmış A1 seviyesinde yer alan ve deney grubunda kullanılan ilk 3 ünitenin içeriği aşağıda gösterildiği gibidir.

Resim 1. A1 seviyesine göre hazırlanmış ders içeriği

KONU	GÖREV (ORTAK EYLEM)	DÖRT TEMEL BECERİ	KELİME	DİLBİLGİSİ	KÜLTÜR	SESLETİM
	TÂCHE	COMMUNICATION LANGAGIER	VOCABULAIRE	GRAMMAIRE	CULTURE	PHONETIQUE
1	Tanışma, Kendini tanıtmaya ve sınıf panosuna kendi bilgilerini yazma	Tanışma Parçalarını dinleme- kendini tanıtmaya, karşılıklı konuşma tamamlama ve okuma	Milletler Sayılar	Alfabe İmek fiili	Türkçe isimler, Türk Kahvaltısı	Türk alfabesi sesletim Sayılar ve okunuşu
2	Çevresindeki nesnelere öğrenme, Türk kahvaltısı hazırlama	Kahvaltı konuşmalarını dinleme, çevresindeki nesnelere sorma ve cevaplama, metinleri okuma, benzerini yazma	Günler Aylar Mevsimler Tekil çoğul	İşaret sıfatları Soru eki mı mi	Türk Kahvaltısı	lar,ler mı mi mu mü
3	Alışveriş yapma, Albüm hazırlama	Alışveriş metinlerini dinleme, Aile parçasını okuma, temel ifadeleri konuşma. yazma	Ailem Meslekler	Var yok İyelik ekleri	Türkçe şarkı	İyelik ekleri Var/Yok

Resim 2. A1 seviyesinde var/yok kullanımının ve iyelik eklerinin öğretimi ile ilgili kullanılan bir materyal örneği (Okuma ve Konuşma bölümü)

7.2.1.3.2. Compréhension de l'écrit

A.1.Utilisateur peut comprendre des textes simples très courts en se servant des mots, des noms et des phrases familiers et en relisant, par exemple, des parties du texte.

Benim Ailem

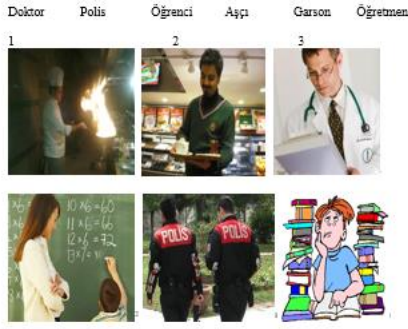


Benim adım Fatih. Bu benim ailemin fotoğrafı. Benim ailemde yedi kişi var. Dedem, babaannem, annem, babam, kız kardeşim, erkek kardeşim ve ben. Kız kardeşim ve erkek kardeşim öğrenci. Babamın mesleği aşçılık, fakat şuan emekli. Annem gy hanımı, dedem öğretmen, babaannem ise hemşire. Benim mesleğim ise taksicilik, her akşam böyle bir araya geliyoruz. Dedem eski anılarını anlatıyor, biz de dinliyoruz. Gece olunca herkes odasına gidiyor. Dedemin güzel ve özel bir odası var. Odasında eski okul defterleri, okul çantası, eski resimleri ve kullandığı eski eşyaları var.

Okuma bölümüyle ilgili yukarıda verilen metin örneği bilinen bilgilerle yeni öğrenilen bilgilerin harmanlandığı didaktik bir metin örneğidir. Bu tür metinler bilgilerin hatırlanması, akılda tutulması ve yeni öğrenilecek bilgilere zemin hazırlanması bakımından önemlidir. Metin, özellikle aile bireyleri, iyelik ekleri ve bulunma ekinin kullanılmasına yönelik kurgulanmıştır. Var/yok ifadesi iyelik ekleri ve bulunma ekiyle olan doğal bağı sebebiyle bütünlük içerisinde verilmiştir ki eylem odaklı yaklaşımın nihai amacı da budur. Metinde kullanılan şimdiki zaman ifadeleri ise bir sonraki ünitenin konusu olup öğrenenlerin bu konuya aşinalık kazanmaları için verilmiştir. Okuma anlama bölümünde hiçbir dil bilgisi açıklamasına yer verilmemektedir. Öğrenenlerden örnekler ve bağlamlardan yola çıkarak anlama ulaşmaları beklenmektedir. Bir başka ayrıntı ise altı çizili olan ifadelerin örtük olarak öğretilmeye çalışılmasıdır. Bu ifadelerin A seviyesine ait olmadığı halde öğrenilebilirliği önünde herhangi bir engel bulunmamaktadır.

Resim 3. Okuma ve Konuşma bölümü materyal örneği

Resimlerle meslekleri eşleştirin. (associez les métiers avec les images)



Sorulara doğru yanıtı olarak cevap veriniz. (Repondez aux questions: Vrai ou Faux)

- Fatih'in kardeşleri öğrencidir.
- Fatih'in annesi hemşiredir.
- Fatih'in ailesinde 7 kişi var.

Doğru Yanıt:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Resimlerin altındaki adresler.

7.2.1.3.3. Production de l'oral

7.2.1.3.3.1. Conversation

A.1. Utilisateur peut répondre à des questions simples et en poser ; peut réagir à des déclarations simples et en faire.

On leur donne quelques expressions en turc qui facilitent leur compréhension.

EXPRESSIONS	
En Turc	En Français
Affedersiniz/Bakar mısınız?	Excuse-moi.
Buyurun.	Oui.
Nasıl yardımcı olabilirim?	Comment je peux vous aider?
Ne kadar? (pour demander le prix)	Ça coûte combien?
Bu size çok yakıştı.	Ça te va bien.
İyi günlerde kullanın/ Güle güle kullanın.	Fais en bon usage.

À partir du texte sur la famille, on demande aux apprenants de répondre à certaines questions qui servent à communiquer :

- Senin ailede kaç kişi var?
- Kız kardeşin var mı?
- Babanın mesleği ne?

On demande à chacun de poser ces questions à son ami. À la suite de cette activité, l'enseignant choisit un des apprenants et lui demande de répondre à ces questions. Quand il termine répondre, l'enseignant lui demande de dire les réponses de son ami. Grâce à cette question, l'enseignant crée une interaction entre les apprenants.

- Onun ailesi kaç kişi ?
- Onun kız kardeşi var mı?
- Onun mesleği ne?

Yukarıdaki materyal okuma bölümüne ait soruları ve konuşma bölümüne ait ifadeleri kapsamaktadır. Metinlerde görülen yabancı dil açıklamaları bir dilin bir başka dil kullanılarak öğretilmesine örnek değil, bir dilin bir başka dilin öğretiminde kontrol mekanizması olarak kullanılmasına örnektir. Aşağıda verilen örnek ise öğrenenlerin kendilerini ve ailelerini tanıtabilecekleri dilsel bilgilerin yer aldığı yazma bölümünü kapsamaktadır. Dört becerinin ve üç alt becerinin geliştirilmesinin amaçlandığı bu ünite de öğrenenlerden görev olarak aile soy ağaçlarını oluşturmaları istenmektedir

Resim 4.

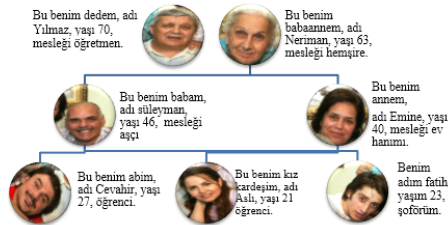
Yazma bölümü materyali

A1. Utilisateur peut remplir des formulaires personnels sur lui/elle-même et sa famille.

On leur demande de dessiner un arbre de famille et d'écrire leur nom, leur âge, leur profession etc...

Herkes aşağıdaki sorulardan hareketle bir aile soyağacı oluştursun.

- Ailenizdeki kişilerin adları nedir?
- Ailende kaç kişi var ?
- Kaç yaşındalar ?
- Meslekleri nelerdir ?



Telefon var mı? Hayır, telefon yok.

Masanın üstünde ne var? Qu'est-ce qu'il y a sur la table?

Masanın üstünde... var.

Masanın üstünde... yok.

Masanın üstünde ne var ?

.... var.

.....yok

Adjectif possessif : L'adjectif possessif est utilisé pour indiquer à qui appartient une chose, il ne change pas selon le nombre et le genre de noms

Turc	Français
Benim kalemim	Mon stylo
Benim Odam	Ma chambre
Senin mesleğin	Ta profession
Onun evi	Sa maison
Bizim arabamız	Notre voiture
Sizin bilgisayarınız	Votre ordinateur
Onların anahtarları	Leur clé

Resim 5. Otantik bir materyal örneği

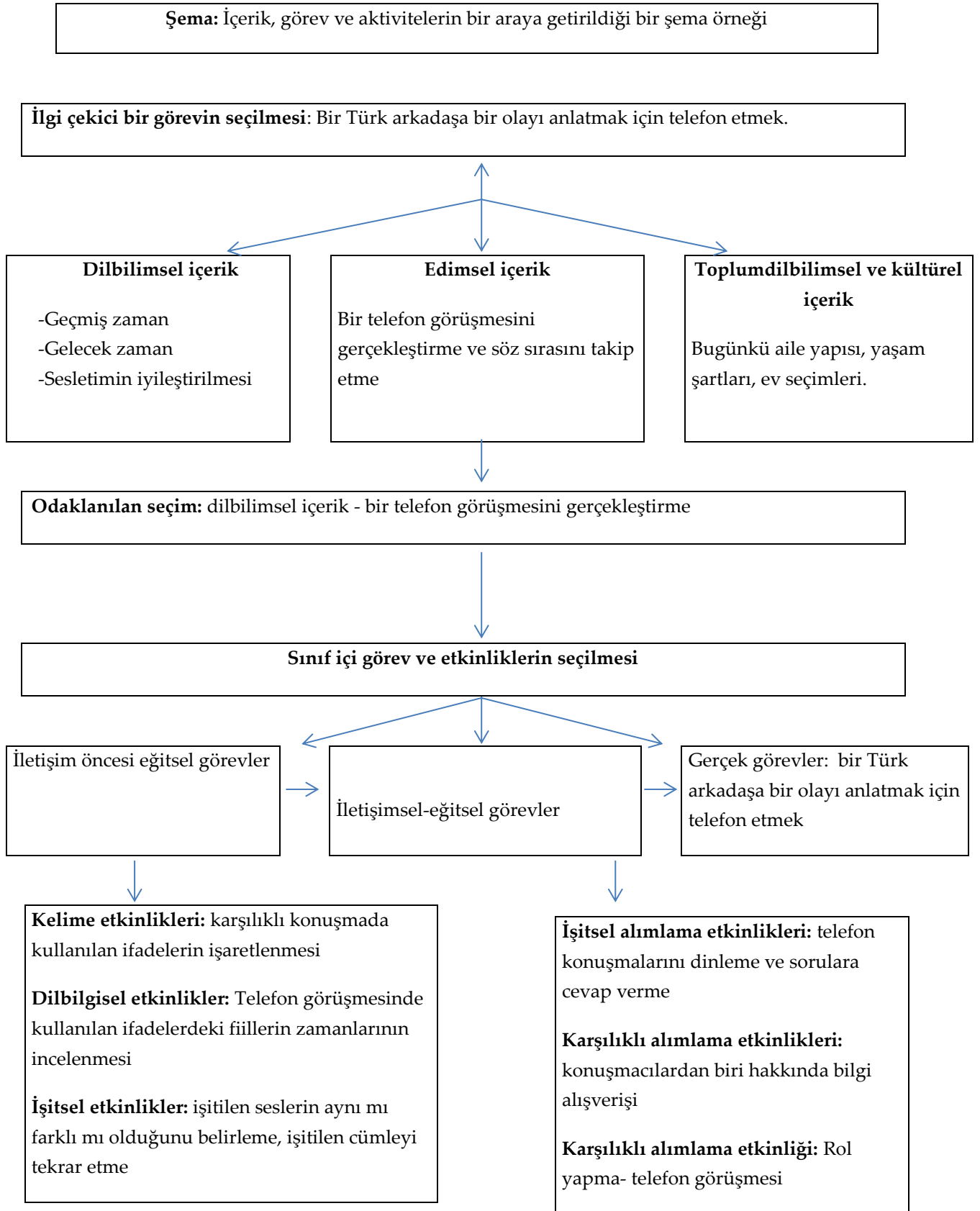


Onun arabası var güzel mi güzel.
 Şoförü de var özel mi özel.
 Bastı mı gaza gider mi gider.
 Maalesef ruhu yok.
 Onun için hiç mi hiç şansı yok.
 (Mustafa Sandal)

Son olarak her üniteye dilin gerçek kullanımının yer aldığı otantik bir materyal örneğine yer verilmektedir. Özellikle bu tür materyaller dilin toplum dilbilimsel ve edimsel bileşenlerini içermektedir. Bu şarkı “iyelik ekleri” ve “var/yok” eklerinin öğretiminde faydalı olduğu kadar Türkçe öğretim kitaplarında neredeyse hiç yer verilmeyen “mi” eki ile pekiştirmenin öğretilmesinde de faydalıdır.

Süreç normları

Bilgilerin kullanılabilir olması öğrenenlere verilen ve her dersin başlangıcı olan görevlerin yerine getirilmesiyle sıkı sıkıya ilintilidir. Öğrenenler bu görevleri (bir alışveriş yapmak, oda kiralamak, yemek tarifi vermek vb.) yerine getirmek için dilsel, dilbilimsel ve edimsel bilgilere ihtiyaç duyacaktır. Bu noktada, İçeriklerin, görevlerin ve aktivitelerin bir arada olduğu eylem odaklı yaklaşımda her ders için ders planı hazırlanmaktadır. Her ders bir önceki dersin ön koşulu olacak şekilde planlanmakta ve uygulanmaktadır. Bu sebeple kimi zaman uygulama esnasında planlamalarda değişikliğe gidilebilmektedir. Öğrenenlerin yerine getirmeleri gereken görevler, içerik ve aktivitelerin yer aldığı bir şema örneği aşağıda verilmiştir. Şema Robert & Rosen & Reinhardt tarafından Fransızcanın yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda eylem odaklı yaklaşıma göre dersin planlanması üzerine yazılan kaynak kitaptan çevirisi yapılarak uyarlanmıştır (2011, s. 137).

Tablo 3. Görevler, içerik ve aktivitelerin yer aldığı bir şema örneği

2.4. Veri Toplama Aracı

Tutum Ölçeği

Çalışmada kullanılan ölçek Abidin, Mohammadi ve Alzwari (2012) tarafından İngilizce öğrenenlerin İngilizceye yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş ve bu çalışmada kullanılmak üzere izni alınmıştır. Ölçekteki maddeler Boonrangsri ve arkadaşlarının 2004 yılında geliştirdiği 27 maddelik ölçekten hareketle oluşturulmuş olup ölçeğe Gardner 1985 yılında hazırladığı tutum ve motivasyonla ilgili maddelerde dâhil edilmiştir (Abidin, vd., 2012). Toplamda 45 maddenin yer aldığı ölçek 5'li likert tipine göre düzenlenmiş olup 30 olumlu ve 15 olumsuz maddeden oluşmaktadır. 45 maddeden oluşan ölçek öğrenenlerin tutumlarını davranışsal, bilişsel ve duygusal olmak üzere üç alt alanda ölçmeyi amaçlamaktadır.

2.5. Verilerin çözümlenmesi

Çalışmanın nicel verilerini deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçeye yönelik tutumlarını ölçmek için kullanılan ve uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere her gruba aynı anda iki defa uygulanan tutum ölçeğiyle elde edilen veriler oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında toplanan veriler SPSS 20 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmada toplanan nicel verilerin analizinde Wilcoxon işaretli sıralar testi, Mann-Whitney U ve T-testi kullanılmıştır.

Uygulama öncesinde ve sonrasında çalışmanın kontrol ve deney grubunda bulunan öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarını ölçmek ve Türkçeye yönelik tutumlarında bir farklılık olup olmadığını görmek için uygulanan toplamda 45 maddenin yer aldığı ölçek 5'li likert tipine göre düzenlenmiş olup 30 olumlu ve 15 olumsuz maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki olumlu maddeler aşağıda gösterildiği gibi puanlanmıştır. Ölçekte bulunan 15 olumsuz madde ise ters çevrilerek hesaplanmıştır.

Ölçek seçenekleri	Puanlama
Kesinlikle katılmıyorum	1,00
Katılmıyorum	2,00
Kararsızım	3,00
Katılıyorum	4,00
Kesinlikle katılıyorum	5,00

2.5.1. Ölçüm Güvenilirliği

Denel işlemler öncesinde ve sonrasında öğrencilerin tutumlarını ölçmeye yönelik uygulanan ölçek Abidin, Mohammadi ve Alzwari (2012) tarafından İngilizce Öğrenenlerin İngilizceye yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla kullanılmış olup Cronbach's Alpha değeri 0.878 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise Cronbach's Alpha değeri tekrar hesaplanmış ve 0.864 olarak bulunmuştur. Bu iki değer birbirine yakın olması ölçek yardımıyla elde edilen verilerin güvenilir ve tutarlı veriler olduğunu göstermektedir. "Güvenirlik aracın kendisine değil, bir bellilendirme aracı ile elde edilmiş ölçümlere işaret eder" (Linn & Gronlund, 2000; Linn & Miller, 2005' den akt. Bademci, 2006, s. 1).

3. Bulgular ve Yorum

Bu çalışmanın amacı Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda eylem odaklı yaklaşımın öğrenenlerin tutumları üzerindeki etkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan ve uygulanan dersler neticesinde elde edilen veriler analiz edilmiş olup bulguları ve yorumları aşağıda paylaşılmıştır.

Deney grubunun ve Kontrol grubunun Türkçe öğrenimine yönelik tutumları nedir?

Oluşturulan deney ve kontrol grubunun çalışma öncesindeki tutumlarını öğrenmek üzere uygulanan tutum ölçeğinin sonuçlarına göre deney grubunun tutum ortalama puanı 164,9375 olarak bulunmuş, kontrol grubunun ortalama tutum puanı ise 159,6875 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun tutumları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakıldığında ise $p=0,93>0,05$ olarak bulunmuştur. P değerini 0,05'ten büyük olması iki grubun tutum puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Tablo 4. Deney grubunun ve kontrol grubunun Türkçe öğrenimine yönelik tutumlarının Bağımsız t-testi sonuçları

Gruplar	Kişi sayısı	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Kontrol	16	159,6875	10,21580	-1,732	,093
Deney	16	164,9375	6,52655		

Deney grubunun ön test-son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney grubuna uygulanan 280 saatlik eylem odaklı yaklaşıma göre yapılan Türkçe öğretimi sonucunda öğrenenlerin tutumlarında herhangi bir değişiklik olup olmadığı kontrol etmek için aynı tutum testi tekrar uygulanmıştır. Deney grubunun son testten aldığı puan ön testten aldığı puandan çıkarılarak bulunan farkın normal dağılıp dağılmadığının testi yapılmıştır.

Tablo 5. Deney grubu verilerinin Normallik testi sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			Skewness Kurtosis	
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.	Statistics	Statistics
Fark	,199	16	,090	,933	16	,268	-,245	-1,074

a. Lilliefors Significance Correction

Kolmogorov-Smirnow ve Shapiro-Wilk test sonuçlarına göre, verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri uyarınca normal dağıldığı gözlemlenmiştir. Veriler incelendiğinde Shapiro-Wilk değeri ,05'ten büyük olduğu ve betimsel değerlerde bununla uyumlu olduğu için verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Bunun için ilişkili örneklem için t testi yapılmasına karar verilmiştir.

Tablo 6. İlişkili örneklem testi sonuçları

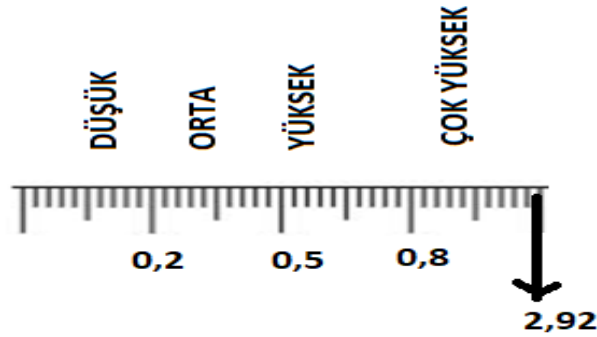
		Ortalama	N	Std. Sapma	Std. Error Mean
Deney	Ön test	164,9375	16	6,52655	1,63164
	Son test	188,4375	16	9,47255	2,36814

Tablo 6 sonuçlarına göre, değişkenlerin ortalamaları birbirinden farklıdır. Deney grubunun ön test ortalaması 164,9375, son test ortalaması ise 188,4375 olarak bulunmuştur. Fakat yalnızca bu değerlere bakılarak bu farklılığın anlamlı ya da anlamsız olduğu sonucu çıkarılamaz. Bu sebeple bir sonraki tabloda deney grubunun son test ortalama puanı ön test ortalama puanından çıkarılarak aradaki farkın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır.

Tablo 7. Deney grubunun son test- ön test fark puan farkı

	N	Ortalama	S. Sapma	T	Sig.
Son test-ön test	16	23,50000	8,02496	11,713	,000

İlişkili örneklem testinde P değeri 0.01'den küçük olması farklılığın anlamlı olduğunu göstermiştir. $T_{16} = 11,713$, $p < 0.01$ ($d = 2,92$). Deney grubu son test- ön test farkının etki büyüklüğünü hesaplamak için $d = \frac{\text{ölçüm ortalaması arası fark}}{\text{fark puanlarının standart sapması}} = \frac{23,50000}{8,02496} = 2,92$ d değerini vermiştir. Etki büyüklüğünün 0,8 den büyük olması deney grubuna uygulanan işlemin etkisinin çok büyük olduğunu gösteriyor. Bir diğer ifadeyle deney grubunun ön test ve son testi arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Ortaya çıkan bu farkın etkisinin de çok büyük olduğu tespit edilmiştir.



Şekil 1. Etki büyüklüğünün hesaplanması

Yukarıdaki şekilde etki büyüklüğünün sayısal değerleri verilmiştir. Eylem odaklı yaklaşımın yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılması ve öğrenenlerin Türkçeye yönelik tutumlarındaki etkisinin araştırıldığı bu çalışma 16 kişilik bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Eylem odaklı yaklaşımın kullanıldığı bu çalışmada denel işlemler öncesi ve sonrası uygulanan tutum puanlarının ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için ilişkili örneklem testi için t-testi yapılmıştır. Bu test sonucunda uygulama öncesi yapılan tutum puan ortalamaları ($X_{\text{Ön test}} = 164,9375$) ile uygulama sonrası yapılan tutum puanlarının ortalaması ($X_{\text{son test}} = 188,4375$) arasında anlamlı bir fark görülmüştür. [$t_{16} = 11,713$, $p < 0.01$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($d = 2,92$) olarak bulunmuştur. Bu fark [$d = 0,8$] den büyük olduğu için etkinin çok büyük olduğu anlaşılmıştır (Green & Salkind, 2005, s. 157; Morgan vd., 2004, s. 91; akt. Can, 2018 s. 141).

Kontrol grubunun son test- ön test tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Kontrol grubunun son test- ön test puan farkları alınarak bu farkın anlamlı olup olmadığına bakmak için öncelikle verilerin normalliği test edilmiştir.

Tablo 8. Kontrol grubu son test-ön test puanları normallik testi

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			Skewness Kurtosis	
	Statistic	df	Sig.	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Statistic
Fark	,211	16	,056	,854	16	,015	-1,724	3,931

a. Lilliefors Significance Correction

Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testlerine göre, veriler basıklık ve çarpıklık değeri uyarınca normal dağılmamaktadır. Shapiro Wilk testi değerine göre veriler normal dağılmadığı için Wilcoxon sıralar testi yapılmıştır.

Tablo 9. Kontrol grubu Wilcoxon işaretli sıralar testi

		N	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı
		Son test – Ön test	Negatif Sıralar	4 ^a
	Pozitif Sıralar	12 ^b	8,54	102,50
	Fark olmayan	0 ^c		
	Toplam	16		

a. son test < ön test

b. son test > ön test

c. son test = ön test

Wilcoxon sıralar testi sonucuna göre 4 kişide olumsuz yönde 12 kişide ise olumlu yönde değişim olmuştur.

Tablo 10. Wilcoxon işaretli sıralar testi

	son test - ön test
Z	-1,785 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,074

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Bu değişimin p değeri de 0.05'ten büyük olduğu için anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Türkçe öğrenmek için gelen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye başlamadan önceki ve başladıktan sonraki tutumları arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testinin sonucuna göre öğrenme öncesi ve sonrası tutumları arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. [z= -1,785, p=0,74>0,05] Fark puanlarının pozitif sıralar lehine olması öğrenenlerin tutumlarında anlamlı bir etki olmadığını göstermektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin son test tutum puanları ile ön test tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Deney grubu ve kontrol grubunun tutumları arasındaki farklılık arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları ön test puanlarından çıkarılıp elde edilen puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Fark puanları üzerinden öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığını görmek için normallik testi yapılmıştır.

Tablo 11. Deney grubu ve kontrol grubu verilerinin normallik testi

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		Skewness Kurtosis	
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.	Statistic
Fark	,197	32	,003	,867	32	,001	-1,718 4,643

a. Lilliefors Significance Correction

Betimsel değerler, skewness ve kurtosis ile shapiro wilk değeri verilerinin normal dağılmadığını göstermektedir.

Tablo 12. Deney grubu ve kontrol grubunun tutum puanlarının fark ortalamaları

	Deney ve Kontrol grubu tutum puan farkı	Kişi sayısı	Ortalama	Sıralama ölçeği Puan toplamı
	Deney	16	22,34	357,50
Fark	Kontrol	16	10,66	170,50
	Toplam	32		

Bağımsız örneklem için yapılan Mann whitney-u testine göre oluşan farklılığın deney grubu lehinde olduğu görülmüştür.

Tablo 13. Deney grubu ve kontrol grubu sonuçlarının farklarının farkının kıyaslanması

	N	Sıra Ort.	U	Z	P
Deney grubu	16	22,34			
			34,500	-3,531	,000
Kontrol Grubu	16	10,66			

Tablo 13' e göre deney grubu ve kontrol grubu sonuçları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır ($p < 0.05$).

4. Sonuç

Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıf ortamlarında eylem odaklı yaklaşımın öğrenenlerin tutumları üzerindeki etkisinin araştırıldığı bu çalışmada eylem odaklı yaklaşımın kullanıldığı sınıf ortamlarının geleneksel yaklaşımın kullanıldığı sınıf ortamlarına göre öğrenenlerin Türkçeye yönelik tutumlarına daha fazla olumlu yönde etki ettiği tespit edilmiştir. Temelinde dil öğrenen bireyi sosyal aktör olarak kabul eden eylem odaklı yaklaşımın olduğu bu çalışmada görevler aracılığıyla öğrenenlere sorumluluk duygusu verilmektedir. Özellikle grup çalışmalarında aktif olma duygusu ve öğrenilenlerin kullanıldığı dil ortamları tutumların değişimine önemli ölçüde etki etmektedir. Baysal'ın belirttiği gibi "Sosyo-psikolojik bir olgu olan tutumların değişiminde grup önemli bir

etkendir" (1981, s. 138). Grup çalışmasına dâhil olma isteği aynı zamanda bireysel çalışmayı da gerektirmektedir. Ama dil sınıflarında yadsınılmaması gereken ötekinin varlığıdır. Öğrenmelerimiz, davranışlarımız bizim olduğu kadar ötekilerinin de ürünüdür. "Çünkü tutumların oluşmasında temel etken diğer bireylerdir; içinde bulunduğu topluma uyma birey için yaşamsal önem taşır" (Baysal, 1981, s. 125). Bir sosyal ortam olan sınıf içi öğrenmelerde öğrenenlerin tutumlarına etki etmenin en kolay yolu işlevsel ve aktif öğrenme ortamlarını oluşturmaktır.

Çalışmanın verilerinden hareketle deney grubu öğrencilerinin tutum puanlarına göre en yüksek üç madde seçilmiş olup kontrol grubunun verileriyle karşılaştırılmıştır. Seçilen maddeler ölçeğin alt boyutlarına göre şöyledir: Davranışsal alt boyuttaki maddelerden biri olan *Öğretmen Türkçe dersini anlatırken dikkat ederim* maddesi(%100); Duyuşsal alt boyuttaki maddelerden biri olan *Keşke daha iyi Türkçe konuşabilsem* maddesi (%93,3); Bilişsel alt boyuttaki maddelerden biri olan *Gelecekte daha fazla Türkçe öğrenmek isterim* maddesi (81,3)'tür. Aynı maddelerin yüzdelik oranı sırasıyla kontrol grubunda %68 %62,5 ve 81,3 olarak bulunmuştur.

Deney grubu öğrencilerinin tutumlarındaki değişimin özellikle hangi maddelerden kaynaklandığı incelendiğinde ise deney grubu öğrencilerinin ön test sonuçlarına bakıldığında *Başkalarıyla Türkçe konuşurken heyecanlı hissederim* maddesine uygulama öncesi olumsuz cevap veren öğrencilerin sayısı %25 iken uygulama sonrası bu oran %100 yükselmiştir. Bu maddeye kontrol grubunda olumsuz cevap veren öğrenci sayısı %12,5'tir. Bu maddeden hareketle uygulamanın öğrenenlere Türkçe konuşurken kendilerini daha rahat hissetmelerini sağladığı söylenebilir. Yine bu maddeyle benzer bir madde olan *Türkçe konuşmak beni endişelendiriyor* maddesine uygulama öncesi olumlu cevap veren öğrenci sayısı %81,3 iken uygulama sonrası %18,8'e düşmüştür. Kontrol grubunda ise bu maddeye olumlu cevap veren öğrenci sayısı %43,8'dir. Bu demek ki öğrenenlerin yaşadıkları endişe eylem odaklı yaklaşımın öğrenenlere sunduğu öğrenme ortamları sayesinde olumlu yönde azalmıştır. *Türkçe öğrenim sınıfında bir soruya cevap vermem gerektiğinde kaygılanırım* maddesine kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum cevabını veren öğrenci sayısı %81,3 iken uygulama sonrası bu oran %12,5'e düşmüştür. Kontrol grubunda ise bu oran %62,5 olarak bulunmuştur. Öğrenenlerin yanılarından ziyade doğruları üzerinde durulduğu bu yaklaşımda hata yapma korkusunun öğrenenleri kaygılandığı gerçeği göz önünde bulundurulur ve hatalar öğrenme sürecinin bir parçası olarak görülür ve hata yapmaktan korkmamaları sağlanır. Özellikle açıklamalı kurallar bilgisinin depolandığı açık belleğin beceri gerektiren işlemlerde öğrenenleri kaygılandığı bilenen bir gerçektir.

Diğer öğrencilerin önünde Türkçe konuşmaya utanırım maddesine kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum cevabını veren öğrenci sayısı ön testte %68,8 iken son testte bu oran %12,5'e düşmüştür. Kontrol grubunda ise bu oran %18,8'dir. Özellikle konuşmaya çekinen öğrenenleri bir kenarda bırakmaktansa onların yapabildiklerinden hareketle yavaş yavaş öğrenme sürecine dâhil edilmesi konuşmaya karşı ön yargıları kırmıştır. *Türkçe dersindeki konuları gerçek hayatta uygulayamıyorum* maddesine kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum cevabını veren öğrenci sayısı uygulama öncesi %43,8 iken uygulama sonrası bu oran %100'e yükselmiştir. Bu madde kontrol grubunda ise %43,8'dir. Bu madde özellikle öğrenenlerin kullanımsal bilgiye ihtiyaç duyduklarını ve işlevsel bilginin öğrenenlerin tutumlarına olumlu yönde etki ettiğini, eylem odaklı yaklaşımın da öğrenenlere gereksinimlerine uygun bir öğrenme sunduğunu göstermektedir.

Türkçe dersinde geçireceğim zamanı sabırsızlıkla beklerim ifadesine katılıyorum cevabını veren öğrenci sayısı %56,3 kesinlikle katılıyorum cevabını veren öğrenci sayısı ise % 25'tir. Uygulama sonrası

kesinlikle katılıyorum ifadesi % 87,5' e yükselmiştir. Her ne kadar uygulama öncesinde olumlu bir tutuma sahip olsalar da uygulama sonrasında daha pozitif bir yönde değişim olmuştur.

Sonuçta Avrupa ortak başvuru metninde belirtilen eylem odaklı yaklaşımın öğrenenlerin tutumları üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu, bu pozitif etkininde çoğunlukla grup-içi ve aktif öğrenme ortamlarından kaynaklandığı, öğrenenlere sunulan ders içeriği ile yerine getirmeleri gereken görevler arasındaki ilişkinin uyumlu olmasının öğrenenlerde dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirdiği anlaşılmıştır. İngilizce öğrenenlerin tutumlarını ölçmeye yönelik aynı ölçeğin kullanıldığı bir diğer çalışmada Abidin ve ark., (2012) İngilizce öğrenenlerin tutumlarının olumsuz yönde olduğunu göstermiştir. Bu tutumların kullanılacak uygun öğretim yöntemi ve aktivitelere bağlı olarak değişebileceğine, kullanılan materyallerin güncelleştirilmesinin gerekliliğine, öğrencilerin ihtiyaçlarına paralel içerik oluşturulabileceğine vurgu yapılmıştır.

Benzer bir çalışmada Al Zahrani (2008) yine İngilizce öğrenenlerin tutumlarının olumsuz olduğuna ve bu olumsuz tutumun sebebinin öğretmenler tarafından kullanılan geleneksel yöntemlere tepki olabileceğine değinmiştir.

Bu çalışmada ise deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarının olumlu yönde olduğu, ama yine de uygun yöntem ve materyal kullanımıyla deney grubunun çalışma öncesi ve sonrası tutum puanları arasında son test lehine anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur. Söz konusu çalışmalarda tutumların düşük olmasının sebebi geleneksel yöntem kullanımı olarak gösterilmiştir. A1 ve A2 öğrencileriyle yapılan *Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde eylem odaklı yaklaşım ve öğrenenlerin tutumlarına yönelik etkisi* başlıklı çalışmamızda ise özellikle eylem odaklı yaklaşımın kullanılmasının öğrenenlerin tutumlarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Öneriler

Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda kullanılan materyaller öğrenenlerin ihtiyaçlarına yönelik değiştirildiğinde öğrenenler olumlu yönde etkilenmektedir. Yöntem kitaplarının öğrenenlerin tutumlarında etkisi olduğu kadar öğreticilerin derslerinde kullandığı yöntemlerinde öğrenenlerin tutumlarında etkisi vardır. Bu sebeple özellikle bu alanda ders vermekte olan öğreticiler dil öğretim yöntem ve teknikleri hakkında bilgi sahibi olursa ders materyallerini ve etkinlikleri daha eğlenceli ve öğretici hale getirebilirler. Ortalama 18 öğrenenin olduğu bir dil sınıfında öğrenenleri aktif kılmanın yegâne yolu birlikte gerçekleştirilecek eylemlerdir. Öğrenenler grup-içi ve gruplar arası çalışmalarla aktif kılınabilir. Hangi dil becerisi olursa olsun, her beceri grup çalışması için uygun hale getirilirse öğrenenler pasif alıcı konumundan çıkarılır. Derslerde yabancı dil kullanımına (eğer iyi biliniyorsa) yer verilebilir. Bu noktada tartışma konusu bir dilin öğretiminde aracı bir dilin gereksizliğine olan ön yargıdır. Asıl olan, yabancı dili anlatım dili olarak kullanmanın doğru olmadığıdır. Dolayısıyla yabancı dil bir başka dil öğretilirken kullanılabilir, özellikle öğrenenlerin doğru öğrenip öğrenmediklerini ve hatalarının nereden kaynaklandığını tespit etmek için öğreticilere farkındalık kazandırmaktadır. Ayrıca derslerde öğrenim ortamından ve sosyal hayattan canlı örnekler verilmesi ve otantik materyallerle derslerin zenginleştirilmesi önerilir. Son olarak, öğreticilerin her dersin sonunda kendilerine şu soruları sorması beklenir:

- Bugün öğretilen konu öğrenenlerin hangi ihtiyacına cevap verdi?
- Anlatılan konuyu önceki ve sonraki bilgilerle bir araya getirebildim mi?

- Kuralları mı anlattım yoksa kullanımları mı?
- Bütün öğrenenlere söz hakkı verebildim mi?
- Öğrenilen konular uygulama ve yaratma boyutundan geçirildi mi?
- Öğrenenler derse aktif olarak katılabilir mi?
- En önemli soru ise, 40 dakikalık derste öğrenenlerin konuşma süresi ne kadardı? Ben ne kadar konuştum, öğrenenler ne kadar konuştu? Bu soru derslerde kullanılan yaklaşım ve yöntemin ne kadar öğrenen odaklı olduğunu göstermektedir.

Kaynakça

- Abidin, M. J. Z., Mohammadi, M. P. & Alzwari, H. (2012). EFL Students' Attitudes towards Learning English Language: The Case of Libyan Secondary School Students. *Asian Social Science* 8(2).
- Aida, Y. (1994) Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's Construct of Foreign Language Anxiety: The case of Students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78(2), 155-168.
- Al-Zahrani, M. (2008). Saudi Secondary School Male Students' Attitudes Towards English: An exploratory study. *J. King Saudi University, Language and Translation*, 20, 25-39.
- Arkonacı, S. A. (2001). *Sosyal Psikoloji*. İstanbul: Alfa Basım Yay. ve Dağıtım.
- Avrupa Konseyi. (2001). Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: (Çev. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı). M.E.B. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları: Ankara. (Conseil de l'Europe, (2001) Cadre Européen Commun De Référence Pour Les Langues. Les Éditions Didier: Paris)
- Bademci, V. (2006) Tartışmayı Sonlandırmak: Crobach'ın Alfa Katsayısı, iki değerli [0,1] ölçümlenmiş maddeler ile kullanılabilir. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3.
- Balçıkanlı, C. (2010). A Study on Needs Analysis of Learners of Turkish Language. *Sino-U.S English Teaching*, 7(1).
- Baysal, A. C. (1981) *Sosyal ve Örgütsel Psikolojide Tutumlar*. İstanbul: Yalçın Ofset Matbaası
- Berwick, R. (1989). Needs assessment in language programming: From theory to practice. Johnson, R. K. (Ed.), *The second language curriculum* içinde (ss. 48-62). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative a l'approche communic' actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues cultures. *Synergie Europe*, 1, 58-71.
- Brindley, G. (1989). The role of needs analysis in adult ESL program design. Johnson, R .K. (Ed), *The second language curriculum* içinde (ss. 63-78). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, D. H. (2000). *Principles of language learning and teaching (4th ed.)*. Pearson Education.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadaeniz, Ş., & Demirel, F. (2016) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Çangal, Ö. (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna Hersek Örneği*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Delibaş, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde ortak eylem odaklı yaklaşıma göre sınıf içi hedef ve etkinliklerin hazırlanması (yenilenmiş Bloom taksonomisi). *Turkish Studies*, 8(10), 241-249.
- Demirezen, M. (2004). Relations between psycholinguistic approach and foreign language learning and teaching. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 17, 26-36.
- Guiraud, P. (1984). *Anlambilim* çev. Berke Vardar. Ankara: Kuzey yayınları

- Günday, R. (2015). *Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler ve Multimedya Araç ve Materyalleri*. Ankara: Favori Yayınları.
- Hosseini, B.H., & Pourmandnia (2013). Language Learners' attitudes and Beliefs: Brief Review of the related literature and Frameworks. *International Journal on New Trends in Education and Their Imolications*, 4(4).
- Jordan, R. R. (1997). *English for academic purposes: A guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Karatay, H., & Kartallıoğlu, N. (2016) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Tutumu ile Dil Becerilerinin Edimi Arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 16(4) , 203-213.
- Malallaha, S. (2000). English in an arabic environment: current attitudes to English among Kuwait University students. *International Journal of Bilingual Education and Biligualism*, 3/1 ss. 19-43.
- Neufeld, G.G. (1978). A theoretical perspective on the nature of language aptitude. *International Review of Applied Linguistics*, 16(1), 16-26.
- Puren, C. (2004, Şubat). "De L'Approche par Les Tâches a La Perspective Co-Actionnelle, " *Le Cahiers de L'Aplut*, 23(1), 10-26.
- Puren, C. (2006). "De l'approche communicative a la perspective co-actionnelle," *Le Français dans le monde*(347), 37-40.
- Robert, J.P., Rosen, E. & Reinhardt, C. (2011). *Faire classe en FLE: Une Approche Actionnelle et Pragmatique*. Vanves Cedex: Hachette.
- Robinson, P. (1991). *ESP today: A practitioner's guide*. Prentice Hall. UK: Prentice Hall International (UK) Ltd.
- Rosenthal, J. (1996) *Teaching science to language minority students: Theory and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Singleton, D. (2014). Apt to change : The problematic of language awareness and language aptitude in age related research. *Studies in Second Language Learning and Teaching* (4)3, 557-571.
- Springer, C. (2009)." La Dimension Sociale Dans Le CECR: pistes pour scénariser, evaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif," *Le Français dans le Monde/ Recherches et applications*, 45, 511-523.
- Vinkhuyzen, A.A.E., van der Sluis, S., Posthuma, D. and Boomsma, D.I.(2009). The heritability of aptitude and exceptional talent across different domains in adolescents and young adults. *Behavior. Genetics* 39(4), 380-392.
- West, R. (1994). Needs analysis in language teaching. *Language Teaching*, 27(1), 1-19