

**T.C.**  
**KAFKAS ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**DİYALOGLA ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİNİN**  
**İNGİLİZCE KONUŞMA BECERİSİNE ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HAZIRLAYAN**  
**Murat GÜRBÜZ**

**Danışman**  
**Prof. Dr. Ali Osman ENGİN**

**KARS-2018**



**T.C.**

**KAFKAS ÜNİVERSİTESİ**

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**DİYALOGLA ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİNİN  
İNGİLİZCE KONUŞMA BECERİSİNE ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HAZIRLAYAN**

**Murat GÜRBÜZ**

**Danışman ve Jüri Üyeleri**

**Prof. Dr. Ali Osman ENGİN**

**Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU**

**Doç. Dr. Halil İbrahim KAYA**

**KARS-2018**

**KAFKAS ÜNİVERSİTESİ**

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

**Murat GÜRBÜZ** tarafından hazırlanan “**Diyalogla Öğretim Etkinliklerinin İngilizce Konuşma Becerisine Etkisi** “ başlıklı bu çalışma, **13/07/2018** tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda **başarılı** bulunarak jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi** olarak **oy birliğiyle kabul** edilmiştir.

**TEZ JÜRİSİ ÜYELERİ (Unvanı, Adı ve Soyadı)**

Jüri Başkanı: Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Jüri Üyesi(Danışman): Prof. Dr. Ali Osman ENGİN

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Halil İbrahim KAYA



**ONAY**

Bu tezin kabulü Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun ...../...../.....  
tarih ve ...../..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

**Dr. Öğr. Üyesi Yaşar KOP**

**Enstitü Müdürü**

## BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek Lisans tezi olarak hazırladığım “**Diyalogla Öğretim Etkinliklerinin İngilizce Konuşma Becerisine Etkisi**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlanmasına kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

## STATEMENT OF SCIENTIFIC ETHIC

I declare that I complied with the rules of academic and scientific ethics from the proposal stage to the process of completion of the study titled (**Effect of Dialogic Teaching on English Speaking Skills**) as a Master Thesis. I obtained all information regarding project under the framework of scientific ethics and traditions. I indicated sources in bibliography to each quotation that I used directly or indirectly in this study. I prepared the project in accordance with writing rules.

...../...../2018

  
Murat GÜRBÜZ

## İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iv
ABSTRACT .....	vi
ÖN SÖZ.....	viii
KISALTMALAR .....	ix
TABLolar DİZİNİ .....	xi

### BİRİNCİ BÖLÜM

#### GİRİŞ

1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	8
1.2.1. Alt Amaçlar .....	8
1.3. Araştırmanın Önemi .....	9
1.4. Araştırmanın sınırlılıkları .....	11
1.5. Tanımlar .....	11

### İKİNCİ BÖLÜM

#### KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dil ve İletişimin İnsan Hayatındaki Önemi .....	13
2.2. Dil ve Eğitim .....	15
2.3 Türk Eğitim Sisteminde İngilizce Dil Eğitimi ve Öğretimi .....	17
2.3.1. Türk Eğitim Sisteminde İngilizce Dil Eğitimi ve Öğretiminin Tarihsel Gelişimi .....	19
2.3.2. Türk Eğitim Sisteminde Güncel İngilizce Dil Eğitimi ve Öğretimi.....	21
2.3.4. İlköğretim Kademesinde İngilizce Dil Eğitimi ve Öğretimi .....	28
2.3.5. Ortaöğretim Kademesinde İngilizce Dil Eğitimi ve Öğretimi .....	30
2.3.6. Yükseköğretim Kademesinde İngilizce Dil Öğretimi .....	33
2.4. Türk Eğitim Sisteminde İngilizce Öğretiminde Sıkça Kullanılan Yaklaşımlar	39
2.4.1. Yapılandırmacı Yaklaşım.....	40
2.4.2. Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı.....	42

2.4.3. İletişimsel Yaklaşım .....	43
2.4.4 İşbirlikçi (Kubaşık) Öğrenme Yaklaşımı .....	44
2.4.5. İçerik Temelli Yaklaşım .....	45
2.4.6. Çoklu Zekâ Kuramı .....	45
2.5. Türk Eğitim Sisteminde İngilizce Öğretiminde Sıkça Kullanılan Yöntemler.	47
2.5.1. Dilbilgisi / Çeviri Yöntemi .....	48
2.5.2. Sessizlik Yöntemi .....	49
2.5.3. Direkt / Dolaysız Yöntem .....	50
2.5.4. Seçmeli Yöntem .....	51
2.5.5. Doğal Yöntem .....	51
2.5.6. İşitsel / Dilsel Yöntem .....	51
2.5.7. Bilişsel Dil Öğretim Yöntemi .....	52
2.5.8. Diyalogla Öğretim .....	53

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli .....	67
3.2. Araştırma Grubu .....	68
3.3. Araştırma Grubunun Genel Demografik Özellikleri .....	68
3.4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Diyalogla Öğretim Etkinliğine İlişkin Bilgileri .....	68
3.5. Veri Toplama Araçları .....	69
3.5.1. İngilizce Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu .....	69
3.5.1.1. İngilizce Konuşma Becerisi Değerlendirme Formunun Güvenilirliği .....	70
3.5.1.2. İngilizce Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu İçin Yapılan Güvenilirlik Analizi Sonuçları .....	70
3.6. Verilerin Toplanması .....	73
3.7. Deneysel İşlem .....	75
3.8. Veri Analizi .....	80

**DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**  
**BULGULAR ve YORUM**

4.1. Diyalogla Öğretim Etkinliği ile İlgili Bulgular ve Yorum .....	83
---	----

**BEŞİNCİ BÖLÜM**  
**SONUÇ ve TARTIŞMA , ÖNERİLER**

5.1. Sonuç ve Tartışma .....	92
5.2. Öneriler.....	102

<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>105</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>122</b>
Ek-1 İngilizce Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu .....	122
Ek-2 Öntest – Sontest Değerlendirme Soruları .....	123
Ek-3 Diyalogla Öğretim Etkinliği Uygulaması Örnek Ders İçeriği I.....	124
Ek-4 Diyalogla Öğretim Etkinliği Uygulaması Örnek Ders İçeriği II .....	126
Ek-5 Uygulama İzni Yazısı .....	128
Ek-6 İngilizce Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu İzni Yazısı I .....	129
Ek-7 İngilizce Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu İzni Yazısı II .....	130
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>131</b>

**KAFKAS ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**  
**DİYALOGLA ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİNİN İNGİLİZCE KONUŞMA BECERİSİNE**  
**ETKİSİ**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**  
**MURAT GÜRBÜZ**  
**PROF. DR. ALİ OSMAN ENGİN**  
**2018 – XII + 131**

**ÖZET**

Diyalogla öğretim etkinliği öğrencilere İngilizce dersinin farklı konularında daha önceden hazırlanmış olan diyalogları okuma, dinleme, diyaloglara dayalı alıştırmalar yapma ve diyalog oluşturarak sınıfta sunma imkânı veren, İngilizce konuşma becerisini geliştirmeyi amaçlayan bir öğretim etkinliğidir. Bu araştırma diyalogla öğretim etkinliklerinin İngilizce konuşma becerisi üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla taşımaktadır. Araştırmada “öntest - sontest kontrol gruplu deneysel desen” kullanılmıştır. Araştırmanın birinci bölümünde kuramsal temellendirmesi yapılandırılarak dil ve iletişim olgusunun insan hayatındaki önemi, eğitimde konuşma becerisinin önemi, diyalogla öğretim etkinliği ve İngilizce konuşma becerisi ile olan ilişkisi üzerinde durulmuştur. İkinci bölümde ise araştırmanın varsayımları test edilerek uygulanan bağımsız değişkenin etkisi incelenmiştir.

Araştırma Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Bölümü 4. sınıf öğrencileriyle 2016-2017 akademik yılı güz ve bahar dönemlerinde 9 hafta olarak yürütülmüştür. Deney ve kontrol grubu öğrencileri başlangıçta önteste tabi tutularak konuşma düzeyleri belirlenmiştir. Deney grubuna ders sürecinde diyalogla öğretim etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel ve dil bilgisi öncelikli yöntemlerle ders işlenmiştir. 9 haftalık uygulama sonucunda öğrenciler İngilizce konuşabilme düzeylerinin ölçülmesi amacıyla sonteste tabi tutularak iki etkinliğin de etkililiği karşılaştırılmıştır. Öntest ve sontest puanları hazırlanan “İngilizce Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu” ile elde edilmiştir. Veriler “dil ve anlatım”, “içerik” ve



“sunum” başlıkları altında incelenmiştir. Araştırma verileri “bağımlı örneklem için t-testi” ve “Wilcoxon işaretli sıralar testi” ile sınılanmış ve yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda diyalogla öğretim etkinliğinin uygulandığı deney grubunun kontrol grubuna oranla İngilizce konuşma becerisinde daha fazla gelişim sağladığı görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Diyalogla Öğretim, Diyalog ve İngilizce Konuşma Becerisi, Dil Öğreniminde Konuşma Becerisi, Diyalog Etkinlikleri, Dil ve Diyalog.



**Kafkas University**  
**Institute of Social Sciences**  
**Educational Sciences**  
**Curriculum and Instruction in Education**  
**Effect of Dialogic Teaching on English Speaking Skills**  
**Master's Thesis**  
**Murat GÜRBÜZ**  
**Prof. Dr. Ali Osman ENGİN**  
**2018 – XII + 131**

**ABSTRACT**

The Dialogic Teaching is a teaching activity that aims to improve speaking ability of English. The activity enables students to read and listen dialogues prepared previously on different subjects of English and to practice dialogue based exercises. Students also create and present their own dialogues into classroom. The aim of the study is to determine effect of dialogic teaching on English speaking skills. Pretest-posttest control group design is used in the study. First part of the study includes importance of language and communication in human life, the importance of speaking skills in education, theoretical grounding of the activity, explanation of dialogic teaching and its relation with English speaking ability. In second part, researcher's assumptions were tested and the effect of independent variable is examined.

The study carried out with Ağrı İbrahim Çeçen University, Faculty of Education, Department of Computer and Instructional Technologies, 4<sup>th</sup> grade students in fall and spring semesters of 2016-2017 academic year for 9 week period. Experimental and control group students were initially pretested and their level for speech is determined. Dialogic teaching activities were applied to the experimental group during the course. For control group, traditional and grammar based methods were used for teaching English. Following 9 week experiment, the students were subjected to post test to determine the level of English speaking. Then, results of the two implementations were compared. Pre-test and post-test data were collected by using "English Speaking Skills Evaluation Form". The data were analyzed under "language

and expression", "content" and "presentation" dimensions. Study data were tested and were interpreted with "t-test for related samples and Wilcoxon signed rank test". Study result reveals that the experimental group with dialogic teaching improved the English speaking ability more than the control group.

**Key Words:** Dialogic Teaching, Dialogue and English Speaking Skills, Speaking Skills in Language Learning, Dialogic Activities, Language and Dialogue.



## ÖN SÖZ

Konuşma becerisi dil öğreniminde büyük önem taşımaktadır. Öğrencilere sadece dil bilgisi kurallarını öğretmek onlardan konuşma becerisine sahip olmalarını beklemek uygun bir dil öğretim hedefi olarak görülemez. Öğrencilerin başarılı iletişim kurabilmesi ve konuşma becerilerinin gelişimi için dil öğrenim süresince konuşma temelli aktiviteler uygulanması önem arz etmektedir. Öğrencilerin bir yabancı dilde günlük hayatta karşılaştığı konuşma bağlamlarıyla derste karşılaşmasının ve ders ortamında oluşturulan aktivitelerle bu bağlamlara yönelik konuşma uygulamaları yapmalarının onların dış dünyada daha başarılı iletişim kurabilmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın birinci bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi ve sınırlılıkları yer almaktadır. İkinci bölümde kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Üçüncü bölümde, araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir. Dördüncü bölümde bulgular ve yoruma ele alınmıştır. Beşinci bölümde sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Çalışmamda bana yol gösteren, desteğini, bilgisini ve deneyimleri başarılı olabilmem için hiçbir zaman esirgemeyen değerli bilim insanı ve saygıdeğer danışmanım, Sayın Prof. Dr. Ali Osman ENGİN'e sonsuz teşekkürlerimi bir borç bilirim. Her konuda gönül rahatlığıyla bilgilerine başvurduğum kıymetli hocalarım Doç. Dr. Halil İbrahim KAYA, Dr. Öğr. Üyesi Özden DEMİR ve Doç. Dr. Murat TAŞDAN'a minnettarlığımı ve saygılarımı sunarım.

Çalışmamda desteklerine başvurduğum Dr. Öğr. Üyesi Adnan TAŞGIN, Dr. Öğr. Üyesi Fatih CAN, Dr. Öğr. Üyesi Ömer ÇINAR ve Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU'na ve tüm çalışma arkadaşlarıma, yetişmemde katkıları olan tüm değerli hocalarıma ve emeklerini hiçbir zaman ödeyemeyeceğim aileme minnettar olduğumu ifade etmek isterim.

**Murat GÜRBÜZ**

**2018**

## KISALTMALAR

<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>EBA</b>	: Eğitim Bilişim Ağı
<b>EF</b>	: Education First
<b>EPI</b>	: English Proficiency Index
<b>TED</b>	: Türk Eğitim Derneği
<b>NATO</b>	: The North Atlantic Treaty Organization
<b>UNESCO</b>	: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
<b>ODTÜ</b>	: Orta Doğu Teknik Üniversitesi
<b>ADOÇEP</b>	: Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı
<b>TEPAV</b>	: Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı
<b>TDK</b>	: Türk Dil Kurumu
<b>ÖSYM</b>	: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
<b>TYYÇ</b>	: Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi
<b>DAÖ</b>	: Dil ve Anlatım Öntest
<b>DAS</b>	: Dil ve Anlatım Sontest
<b>İÖ</b>	: İçerik Öntest
<b>İS</b>	: İçerik Sontest
<b>SÖ</b>	: Sunum Öntest
<b>SS</b>	: Sunum Sontest
<b>TÖ</b>	: Toplam Puan Öntest
<b>TS</b>	: Toplam Puan Sontest
<b>DDAF</b>	: Deney Grubu Dil ve Anlatım Öntest-Sontest Farkı
<b>KDAF</b>	: Kontrol Grubu Dil ve Anlatım Öntest-Sontest Farkı
<b>DİF</b>	: Deney Grubu İçerik Öntest-Sontest Farkı
<b>KİF</b>	: Kontrol Grubu İçerik Öntest-Sontest Farkı
<b>DSF</b>	: Deney Grubu Sunum Öntest-Sontest Farkı
<b>KSF</b>	: Deney Grubu Sunum Öntest-Sontest Farkı
<b>DTF</b>	: Deney Grubu Toplam Puan Öntest-Sontest Farkı
<b>KTF</b>	: Kontrol Grubu Toplam Puan Öntest-Sontest Farkı
<b>P</b>	: Anlamlılık değeri

**SD** : Serbestlik Derecesi  
**N** : Sayı



## TABLolar DİZİNİ

<b>Tablo 1.</b> Türk Eğitim Sisteminde Öğrencilerin İngilizce Dersine Katılım Oranları ...	4
<b>Tablo 2.</b> EPI 2016 Avrupa Ülkeleri İngilizce Yeterlik Düzeyleri Puan Sıralaması ....	6
<b>Tablo 3.</b> 2016 EPI Verilerine Göre 60 Ülkenin İngilizce Yeterlik Düzeyleri.....	7
<b>Tablo 4.</b> 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı Resmi Kurumlarda Okullaşma Sayısı .....	24
<b>Tablo 5.</b> 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı Özel Okullarda Okullaşma Sayısı .....	24
<b>Tablo 6.</b> 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı Uzaktan Eğitim (Açıköğretim) Okullaşma Sayısı.....	25
<b>Tablo 7.</b> 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı .....	26
<b>Tablo 8.</b> 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı .	26
<b>Tablo 9.</b> 2016-2017 Akademik Yılı Devlet Üniversitelerinde Kayıtlı Öğrenci Sayısı .....	26
<b>Tablo 10.</b> 2016-2017 Akademik Yılı Vakıf Üniversitelerinde Kayıtlı Öğrenci Sayısı .....	27
<b>Tablo 11.</b> 2016-2017 Akademik Yılı Açık Öğretim Fakültelerinde Kayıtlı Öğrenci Sayısı .....	27
<b>Tablo 12.</b> MEB İlköğretim Kurumları İngilizce Haftalık Ders Çizelgesi .....	28
<b>Tablo 13.</b> Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı.....	29
<b>Tablo 14.</b> MEB Ortaöğretim Kurumları İngilizce Haftalık Ders Saatleri .....	32
<b>Tablo 15.</b> 2017 LYS İngilizce Testi Ortalama ve Standart Sapma Tablosu .....	33
<b>Tablo 16.</b> Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi, Ön Lisans Düzeyinde Beşeri Bilimler Yetkinlikler Tablosu .....	35
<b>Tablo 17.</b> Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi, Lisans Düzeyinde Beşeri Bilimler Yetkinlikler Tablosu .....	36
<b>Tablo 18.</b> A1, A2, B1 ve B2 Seviye İngilizce Konuşma Becerisi Kazanım Tablosu	38
<b>Tablo 19.</b> Öğretim Yöntemleri Özellikleri Tablosu .....	57
<b>Tablo 20.</b> Diyalogla Öğretim Etkinliği Karşılaştırma Tablosu .....	64
<b>Tablo 21.</b> Kontrol Grubu Güvenilirlik Analizi Sonuçları .....	71
<b>Tablo 22.</b> Deney Grubu Güvenilirlik Analizi Sonuçları .....	72
<b>Tablo 23.</b> Deney-Kontrol Grupları Öğrenci Denkleştirme Tablosu.....	74
<b>Tablo 24.</b> Deneysel İşlem Süreçleri .....	77
<b>Tablo 25.</b> Kontrol Grubu Normallik Testi Sonuçları .....	81

<b>Tablo 26.</b> Deney Grubu Normallik Testi Sonuçları .....	81
<b>Tablo 27.</b> Deney - Kontrol Grubu Fark Normallik Testi Sonuçları .....	82
<b>Tablo 28.</b> Deney Grubu Dil ve Anlatım Öntest ve Sontest Puan Farkı.....	83
<b>Tablo 29.</b> Deney Grubu İçerik Öntest ve Sontest Puan Farkı .....	84
<b>Tablo 30.</b> Deney Grubu Sunum Öntest ve Sontest Puan Farkı .....	84
<b>Tablo 31.</b> Deney Grubu Toplam Öntest Puanı ve Toplam Sontest Puanı Farkı.....	85
<b>Tablo 32.</b> Kontrol Grubu Dil ve Anlatım Öntest ve Sontest Puan Farkı.....	85
<b>Tablo 33.</b> Kontrol Grubu İçerik Öntest ve Sontest Puan Farkı .....	86
<b>Tablo 34.</b> Kontrol Grubu Sunum Öntest ve Sontest Puan Farkı .....	86
<b>Tablo 35.</b> Kontrol Grubu Toplam Öntest Puanı ve Toplam Sontest Puanı Farkı.....	87
<b>Tablo 36.</b> Deney Grubu Dil ve Anlatım Öntest - Sontest Toplam Puan Farkı ve Kontrol Grubu Dil ve Anlatım Öntest - Sontest Toplam Puan Farkı Analizi.....	87
<b>Tablo 37.</b> Deney Grubu İçerik Öntest - Sontest Toplam Puan Farkı ve Kontrol Grubu İçerik Öntest - Sontest Toplam Puan Farkı Analizi .....	88
<b>Tablo 38.</b> Deney Grubu Sunum Öntest - Sontest Toplam Puan Farkı ve Kontrol Grubu Sunum Öntest - Sontest Toplam Puan Farkı Analizi .....	90
<b>Tablo 39.</b> Deney Grubu Öntest - Sontest Toplam Puan Farkı ve Kontrol Grubu Öntest – Sontest Toplam Puan Farkı Analizi.....	90



# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın; problem durumu, alt problemleri, sınırlılıkları, önemi ve tanımları ele alınmıştır.

### 1.1. Problem Durumu

Dil, bireylerin duygularını, düşüncelerini ve yaşantılarını bildirmek için kullandıkları iletişim aracıdır. Dil, aynı zamanda bireylerin iletişimlerinin daha anlaşılır ve sağlıklı olabilmesi için geliştirilmesi ve güncellenmesi gereken bir kavramdır. Doğuştan gelen dil yetisinin temel amacı insanlar arasındaki iletişim ihtiyacını karşılamaktır. Yaşantılarla zenginleşen bir yapıya sahip olan dil kişinin sosyokültürel gelişimi ile doğru orantılı olarak zenginleşmektedir.

Engin (2006, s.258) dili, insanların birbirleri ile iletişim kurmasını sağlayan önemli ve temel bir araç olarak tanımlamıştır. Dilin temel uğraşı alanı da, iletişim etkinliklerinde nasıl kullanılacağına öğrenilmesidir. Çakır (2009, s.13) dili yazılı veya sözlü olarak iletişim, üretim, kazanım ve çeviri faaliyetleri gibi temel etkinliklerde kullandığımız bilgi, beceri ve özellikler bütünü olarak tanımlamaktadır. Sung-Yul Park (2016, s.453), dilin önemini vurgularken dil kişinin ulaşmak istediği iletişim potansiyelinin katıksız bir aracıdır ve kişinin gizil güçlerini ortaya çıkaracak bir anahtardır, ifadesini kullanmaktadır.

Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğüne bağlı olarak hizmet veren Eğitim Bilişim Ağı (EBA) dilin fonksiyonlarını şöyle sıralamıştır (MEB, 2017):

- a) Dil, arzu ve isteklerimizi ifade etmek için kullanılır.
- b) Dil, heyecan ve duyguları ifade eder.
- c) Dil; olayları, nesnelere durumunu ifade ederek açıklar.
- d) Dil, kendi materyalini kendi geliştirirken en önemli aracı konuşmadır.

Dil, farklı toplumlar ve farklı coğrafyalarda değişiklik gösteren bir yapıya sahiptir; dolayısıyla farklı toplum kimliklerine sahip bireyler arasında iletişim kurulabilmesi için bireyin kendi dilinin ve ilgili yabancı dilin bilgisine sahip olması beklenir. Sahip

olunan bir dil bilgisini aktarmada en etkili iletişim yollardan birisi konuşma becerisidir. Eco (2009, ss. 9-19) dilin bazen bilinçli bazen de bilinçsiz olarak ortaya çıkmış bir yapı olduğunu ileri sürer. Dil sözel ve simgesel ifadelerden oluşur. Dilin bazı işlevleri günlük ihtiyaçları karşılamak, kültür ve bilgi aktarımını sağlamak, ticari ve siyasi etkileşimi sağlamaktır. Dil, ortaya çıkışından itibaren çoğalmamış farklılaşmıştır.

Konuşma dil kazanımının dış dünyaya aktarılabilmesini sağlayan temel araçlardan biridir. Kişinin düşüncelerini ve duygularını konuşma sesleriyle ifade etme yeteneğidir. Konuşma; konuşuyor olabilmenin gücü olarak tanımlanır (Güven & Bal, 2002, s.13). Konuşma Türk Dil Kurumu sözlüğünde, bir dilin kelimeleriyle düşüncesini sözlü olarak anlatmak şeklinde tanımlanmıştır. (TDK, 2016). Konuşma dil becerilerini doğrudan yansıtan bir iletişim biçimidir.

*“Bir anlaşma ve yakınlaşma aracı olan konuşma; göze ve kulağa hitap eden daha nice anlaşma araçları bulunduğu hâlde düşüncelerin ve duyguların ifadesinde insanlığın varlığından beri öneminden hiçbir şey kaybetmemiştir. Araştırmalar, insanların bir gününün %50 ila %80’lik bir bölümünü iletişim kurarak; iletişim kurma zamanlarının da ortalama %45’ini dinleyerek, %30’unu konuşarak, %16’sını okuyarak, %9’unu ise yazarak geçirdiğini ortaya koymaktadır  
“(Nalıncı, 2000).*

Yabancı dil öğretiminde temel amaç farklı bir dilde konuşan kişilerle iletişim ve etkileşimi doğru ve akıcı bir biçimde sağlayabilmektir. Yabancı dil öğretiminde dünyada en çok rağbet edilen dilin İngilizce olmasının çeşitli nedenleri vardır. İngilizce, dünyanın ortak dili ve kültürlerarası dil olarak kabul görmektedir; dolayısıyla İngilizceyi akıcı bir şekilde konuşabilmek kazanılması gereken bir beceridir. Romaine (2011, s.9)’e göre İngilizce dili; Avustralya, Kanada, Yeni Zelanda, Birleşik Krallık ve Amerika gibi toplumlarda baskın olarak konuşulan dildir. Belki de bu dünya dili İngilizce olgusuna sezgisel bir bağ hissedildiği içindir. İngilizcede akıcı olmak uluslararası arenada kıymetli bir özelliktir. İngilizce; belirtilen ülkelerde sosyal itibar ve resmi işleyişte kabul gören dildir. Mydans (2007) makalesinde dünya genelinde 400 milyona yakın kişinin İngilizceyi ana dili olarak,

300-500 milyon arasında bir bölümün ikinci dil olarak, yaklaşık 750 milyon kişinin ise yabancı dil olarak konuştuğunu belirtmiştir. İngilizceden daha fazla sayıda insanın konuştuğu Çince, İspanyolca ve Hintçe gibi diller olmasına rağmen, bu dilleri de ana dili olarak konuşan insanlarda kültürlerarası bir etkileşim olduğunda İngilizce dilini kullanmakta ve çocuklarına İngilizce dilini öğretmektedirler. Crystal (2003, s.2) İngilizce dilini televizyonda dünyanın her yerindeki politikacılardan duyarsınız. Seyahat ettiğiniz her yerde İngilizce tabela ve reklamlar görürsünüz. Yabancı bir şehirde otel veya restorana girdiğinizde İngilizceyi anlarlar ve İngilizce menü bulursunuz ifadeleriyle İngilizce dilinin önemini vurgulamıştır. Christiansen (2015, ss.149-150) İngilizcenin dünyanın en etkili dili olduğunu ve rakibi olmadığını belirtmiştir. Son 20 yılda, özellikle soğuk savaş sonrasında ve küreselleşmenin ilerleyişinden sonra etkisi önemli oranda artmıştır. İnternetin de yaygınlaşmasını bu etkiyi artıran diğer bir neden olarak belirtmiştir. Anglo-Saxon ülkelerin dillerinin ekonomik sebeplerle yaygın olarak kullanılmasından farklı olarak kültürel ve teknolojik etkilerin de İngilizcenin yaygınlaşan bir dil olmasına katkıda bulunduğunu ifade etmiştir.

*“Bugün için beğensek de, beğenmesek de dünyada yaklaşık olarak 700 milyon insan tarafından konuşulan İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenmek durumunda olduğumuzu kabul etmek zorundayız. Aynı durum diğer milletler için de geçerlidir, çünkü diplomaside Fransızcanın, bilimde Almancanın yerini bugün İngilizce almıştır.”* (Yiğiter, 1987, s.12) ifadesi, günümüzde de geçerli olan İngilizce dilinin önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca Yiğiter, bu dilin önemini tartışmanın artık gereksiz olduğunu ve bu dili en iyi şekilde öğretme yöntemlerinin belirlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Porzig (1995, s.170), İngilizcenin bütün uluslar arası iletişim dillerini geride bıraktığını ve siyasi önem, kültürel saygınlık ve yaygınlık faktörleri ile dünyanın ortak dili olduğunu belirtmiştir. Nardelli (2014), İngilizcenin Avrupa kıtası genelinde ise %38 ile en çok konuşulan yabancı dil olma özelliğini koruduğunu belirtmiştir.

Yabancı dil öğrenme süreci dil bilgisi, okuma, yazma ve konuşma becerilerinin kazanımını kapsamaktadır. Türkiye’de İngilizce dersi zorunlu yabancı dil olarak ilköğretimden üniversitelere uzanan tüm eğitim öğretim kademelerinde zorunlu olarak öğretilmektedir. İlköğretim ve ortaöğretim kademeleri için İngilizce dersi

öğretim programları, Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanmaktadır (URL-1, 2017). Buna ek olarak özel kurumlarda da İngilizce dilinin öğrenilmesine olanak ve destek verilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı, Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliğinde hedef ifadesi şu şekilde belirtilmiştir (MEB, 2006):

*MADDE 5 – (1) 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.*

Türkiye’de 2009 yılında ilköğretim kademesinde öğrencilerin %81. 8’i İngilizce derslerine katılmış bu oran 2014 yılında %99. 2 seviyesine çıkmıştır.

**Tablo 1.** Türk Eğitim Sisteminde Öğrencilerin İngilizce Dersine Katılım Oranları

	İlköğretim Kademesinde İngilizce Dersi Alan Öğrencilerin Oranı		İlköğretim Kademesinde Fransızca Dersi Alan Öğrencilerin Oranı		İlköğretim Kademesinde Almanca Dersi Alan Öğrencilerin Oranı	
Yıl	2009	2014	2009	2014	2009	2014
Oran	81.8	99.2	1.4	25.2	14.8	24.1

(URL-2, 2016).

İngilizce derslerinin tüm eğitim kademelerinde zorunlu olduğu düşünüldüğünde Türkiye genç nüfusunun büyük bir bölümü uzun süren bir süreçte İngilizce

öğrenmektedir. İngilizce dilinin kazanımında en önemli becerilerden biri şüphesiz ki konuşma becerisidir. İngilizce dil kazanımında konuşmanın önemini gösterebilecek önemli bir gösterge dil gelişimi için anadili İngilizce olan ülkelere yapılan öğrenci hareketlilikleridir.

*“Amerika Birleşik Devletleri Dışişleri Bakanlığı Eğitim ve Kültür Bürosu’nun, Uluslararası Eğitim Enstitüsü (Institute of International Education) işbirliği ile her yıl yayınladığı Open Doors raporuna göre, Amerika’daki yabancı öğrenci sayısı 2014-2015 akademik yılında 974.926’ya ulaşmıştır. Türkiye, Amerika’ya öğrenci gönderen ülkeler sıralamasında 10.724 öğrenci ile tüm dünyada 13. Avrupa’da 2. sırada yer almaktadır. Amerika’da eğitim alırken anadilin İngilizce olduğu bir ortamda yaşamak ve eğitim görmek, İngilizce dil becerilerinizin de hızlı bir şekilde ilerlemesine imkân sağlar “(Open Doors Raporu, 2016).*

Erasmus Plus Hareketlilik Programı verilerine göre, 1987-2014 yılları arasında yurtdışı hareketlilik gerçekleştiren öğrenci sayısı 3.3 milyonu bulmuştur. 2013-2014 yılı verilerine göre 272.497 öğrenci ve 57.488 akademik personel değişim programından yararlanmıştır. Türkiye programa üye olan 34 ülke arasında öğrenci gönderen ülkeler sıralamasında 5. akademik personel yurtdışı hareketliliği sıralamasında 3. sırada yer almaktadır (URL-3, 2016). Erasmus+, gençlerin kişisel gelişimlerini ve iş imkânlarını artıracak eğitim ve becerileri kazanmalarına yardım edecektir. Yurtdışında eğitim imkânları, gençlerin dil becerilerini ve uyum yeteneklerini de geliştirecektir (URL-4, 2016).

Veriler incelendiğinde Türkiye ve farklı ülkelere İngilizce dil becerilerini geliştirmek için çok sayıda öğrencinin yurt dışına hareketlilik gerçekleştirdiği görülmektedir. Doğal olarak bu becerilerden biri olan konuşma becerisinin geliştirilmesi ve akıcı bir hâle getirilmesi de hedeflenen bir kazanımdır.

Bu durum bazı soru ve sorunları ortaya çıkarmaktadır. Farklı eğitim kademelerinde yapılan bu hareketlilikler ülkemizde İngilizce dil eğitiminin ve konuşma becerisi kazanımının yetersiz olduğundan mı kaynaklanmaktadır? Öğrenciler eğitim hayatları

boyunca İngilizce dersine devam ettikleri hâlde neden yurt dışında dil becerilerini geliştirme ihtiyacı duymaktadır? Türkiye’de yurtdışı hareketlilik programlarına ilginin bu kadar yüksek olmasının sebebi nedir?

Türkiye’de farklı eğitim kademelerinde yer alan öğrenciler ve örgün eğitimle ilişkisi olmayan diğer gruplar üzerinde, İngilizce konuşma becerisi düzeyini ölçmeyi hedefleyen pek çok yurtiçi ve yurtdışı araştırma mevcuttur. Greene (2011) makalesinde, Education First “EF” adlı bir İngilizce öğretim kurumunun 44 ülkeden yaklaşık 2 milyon insanla yapmış olduğu online İngilizce konuşma testinde Türkiye ve Kazakistan’ın son iki sırada yer aldığını belirtmiştir.

English Proficiency Index (EPI) 2016 verilerine göre Türkiye İngilizce dil becerisi sıralamasında Avrupa genelinde Azerbaycan ile birlikte son iki sırayı paylaşmaktadır.

**Tablo 2.** EPI 2016 Avrupa Ülkeleri İngilizce Yeterlik Düzeyleri Puan Sıralaması

Hollanda 72.16	İsviçre 60.17	İtalya 54.63
Danimarka 7.15	Portekiz 59.68	Fransa 54.33
İsveç 70.81	Çekya 59.09	Rusya 52.32
Norveç 68.54	Sırbistan 59.07	Ukrayna 50.62
Finlandiya 66.61	Macaristan 58.72	Türkiye 47.89
Lüksemburg 63.20	Romanya 58.14	Azerbaycan 46.90
Avusturya 62.13	Slovakya 57.34	
Almanya 61.58	Bulgaristan 56.79	
Polonya 61.49	İspanya 56.66	
Belçika 60.90	Bosna Hersek 56.17	

(English Proficiency Index, 2016a).

Dünya geneli EPI verileri incelendiğinde ise Türkiye’nin 51. sırada bulunduğu ve en düşük yeterlilik seviyesine sahip olan ülkeler arasında yer aldığı görülmektedir (bkz. Tablo 3). EPI en düşük yeterlilik seviyesine sahip ülkeleri şu şekilde nitelemektedir:

- Kişi sadece kendisini basit nitelikleriyle tanıtabilir (isim, yaş, ülkesi).
- Basit kelime gruplarını, tabelaları ve yazılı ifadeleri anlayabilir.
- Yabancı misafirlere basit güzergâhları tarif edebilir.

İngilizce dersi tüm eğitim kademelerinde öğretilmesine, ilave olarak özel kurumlarda da öğretilmesine rağmen konuşma becerisinde görülen düşük başarı seviyesi sorgulanmaya açıktır. Uzun yıllar boyunca İngilizce eğitimi gören bireylerin kendini tanıtmaya, basit yol tarifleri gibi temel beceriler dışında yeterliliğe sahip olmamaları İngilizce konuşma becerilerinin kazandırılması konusunda ciddi sorunlar olduğunu ortaya koymaktadır.

**Tablo 3.** 2016 EPI Verilerine Göre 60 Ülkenin İngilizce Yeterlik Düzeyleri

ÇOK YÜKSEK YETERLİLİK	YÜKSEK YETERLİLİK	ORTA YETERLİLİK	DÜŞÜK YETERLİLİK	ÇOK DÜŞÜK YETERLİLİK
01 Hollanda	08 Avusturya	21 Slovakya	34 Rusya	49 Kolombiya
02 Danimarka	09 Almanya	22 Hindistan	35 Japonya	50 Panama
03 İsveç	10 Polonya	23 Dominik Cumhuriyeti	36 Uruguay	51 Türkiye
04 Norveç	11 Belçika	24 Bulgaristan	37 Makao	52 Tunus
05 Finlandiya	12 Malezya	25 İspanya	38 Kosta Rika	53 Guatemala
06 Singapur	13 Filipinler	26 Bosna Hersek	39 Çin	54 Kazakistan
07 Lüksemburg	14 İsviçre	27 Güney Kore	40 Brezilya	55 Mısır
	15 Portekiz	28 İtalya	41 Ukrayna	56 Tayland
	16 Çekya	29 Fransa	42 Şili	57 Azerbaycan
	17 Sırbistan	30 Hong Kong	43 Meksika	58 Sri Lanka
	18 Macaristan	31 Vietnam	44 Fas	59 Katar
	19 Arjantin	32 Endonezya	45 Peru	60 Venezuela
	20 Romanya	33 Tayvan	46 B.A.E.	
			47 Ekvador	
			48 Pakistan	

(English Proficiency Index, 2016b).

Dil yeterliliğinin önemli bir göstergesi olan konuşma becerisinde yetkin olmayan öğrenciler yetiştirmek eğitim programında belirtilen hedeflerle uyumluluk göstermemektedir. Bu durumda İngilizce dili öğretiminde kullanılan bütçe giderlerinin verimliliği de tartışılmalıdır. Özellikle kalabalık sınıflarda daha etkin konuşma becerisi edinebilmeleri için her bir öğrencinin konuşma fırsatı bulabilmesi gerekmektedir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı diyalogla öğretim etkinliklerinin İngilizce konuşma becerisi üzerinde olan etkisini Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Bölümü örneğinde betimlenmesidir. Bu amaçla deney ve kontrol gruplarının İngilizce konuşma becerilerinde “dil ve anlatım boyutu, içerik boyutu, sunum boyutu ve toplam puanlarında” öntest ve sontest puan farkından oluşan erişim puanlarının farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

### **1.2.1. Alt Amaçlar**

Araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen alt amaçlar:

1. Deney grubunda bulunan öğrencilerin dil ve anlatım erişim puanları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Deney grubunda bulunan öğrencilerin içerik erişim puanları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Deney grubunda bulunan öğrencilerin sunum erişim puanları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Deney grubunda bulunan öğrencilerin toplam erişim puanları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin dil ve anlatım erişim puanları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin içerik erişim puanları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin sunum erişim puanları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin toplam erişim puanları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
9. Deney grubunda bulunan öğrencilerin dil ve anlatım erişim puanları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin dil ve anlatım erişim puanları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?



10. Deney grubunda bulunan öğrencilerin içerik erişim puanları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin içerik erişim puanları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
11. Deney grubunda bulunan öğrencilerin sunum erişim puanları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin sunum erişim puanları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
12. Deney grubunda bulunan öğrencilerin toplam erişim puanları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin toplam erişim puanları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Bir dili sadece kurallarını öğretmek o dilde başarılı bir iletişim kurulmasını beklemek doğru bir dil öğretim yaklaşımı olarak görülmez. Dil öğretiminde temel amaç iletişim becerilerini geliştirebilmek olmalıdır; bunun da en güzel yolu öğrencilerin sınıf dışında karşılaşacakları konuşma bağlamlarına hazır olması ve öğrendikleri dilde etkili bir şekilde konuşuyor olabmesidir. “Tecrübeler göstermiştir ki öğrencilere sadece yeni kelimeler öğretmek ve onları tekrar ettirmek iletişimsel yeterlilik sağlamamaktadır.” (Brewster, Ellis & Gurrard, 2002, s.98).

Gürzalp (2006, ss. 58-61) konuşmayı insanların bir konu hakkında sahip olduğu bilgi ve birikimlerini seslendirerek onlara hayat vermesi olarak tanımlamıştır. Mehdiyev, Usta ve Uğurlu (2016, s.369) Dil eğitiminde nitelik sahibi öğretici önemli bir etken olduğu için, İngilizce öğretmen adaylarının bu dilin etkin konuşulduğu sosyal ve kültürel ortamlarda zaman geçirmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca önceliğe gramer yapısının değil iletişim imkânlarının alınması gerektiğini vurgulamışlardır.

Konuşma becerisi, yazma becerisi gibi silinip düzeltilme ihtimali olmadığından konuşma becerisinin daha fazla dikkatle ve doğrulukla icra edilmesi dinleyici ve etkili iletişim açısından önemlidir. Bu çalışmada, iletişimin temel gereksinimlerinden olan konuşma becerisi, oluşturulan diyaloglar aracılığıyla geliştirilmeye çalışılmıştır. Pek çok İngilizce ders anlatım kitabında diyalog metinleri yer almaktadır. Genellikle kısa metinler hâlinde sunulan bu diyalogların öğrencilerin konuşma becerisi üzerinde etkileri üzerine herhangi bir çalışma bulunmamıştır. Diyalog metinlerini daha kapsamlı ve öğrencilerin etkileşimine imkân sağlayacak şekilde düzenleyerek

öğrencilerin İngilizce konuşma becerisi üzerindeki etkisini incelemek, İngilizce konuşma becerisi konusunda yetersizliği tespit edilen yabancı dil öğretim sistemimiz için önem arz etmektedir.

Dahlberg (2017, s.246) diyalogu tanımlarken; yatay (üst / alt düzey düşünce) ve dikey (yaratıcılık) hareketler açısından, verimli bir konuşmanın önceden tanımlanmış bir ölçütü ifadesini kullanmıştır. Elsass ve Bigelow (2016, ss.34-35) eğitimde diyalogu; öğrenciler arasında anlamlı etkileşim sağlayan, geri bildirim ve alıştırma imkânı sunan, paylaşılan bilginin yaratıcı bir ürüne dönüşmesini sağlayan ve sınıfı bir toplum hâline dönüştüren kavram olarak tanımlamıştır. Hennessy vd. (2016, 16-44), eğitimde diyalog üzerine yaptıkları bir çalışmada sınıf içi diyalog ortamının; öğrenme için üretici, konu bilgisi kazandırmak için zekice, farklı öğrenme temaları için uygulanabilir, öğretmenler için yapıcı bir rol kazandıran yöntem olduğu ifadelerine yer vermişlerdir.

Fecho, Coombs ve McAuley (2012, s.481) “Demokrasimizdeki eğitim anlayışı, insanların kendi yaşamlarını ve kendilerini ait hissettikleri kültürü şekillendirmesine teşvik etmelidir. Diyalogla eğitiminin böyle bir çaba için en uygun pedagojik duruş olduğuna inanıyoruz.” ifadesini kullanmışlardır. Pehmer, Gröschner ve Seidel (2015, ss.115-117) tarafından sınıftaki diyalog ortamı üzerinde olumlu değişiklikler yapmanın; öğrencilerin öğrenme algılarına, derse aktif katılımlarına, üst düzey öğrenme gerçekleştirmelerine ve benlik algılarına olumlu katkılar sağladığı belirtilmiştir. Veen, Kruistum ve Michaels (2015, s.324), verimli sınıf diyalogunun çocukları eleştirel, yaratıcı, işbirlikçi ve etkileyici bir biçimde düşünmeye veya felsefeye teşvik edebileceğini ve öğrenciler ile öğretmenin işbirliği içinde, karşılıklı anlayışla ve entegre bir şekilde beceriler ve tutumlar geliştirmesine katkıda bulunabileceğini belirtmişlerdir.

Eğitici diyaloglar öğrencilerin daha aktif olmasını sağlamanın yanı sıra onların birlikte çalışma, iletişim kurma, yaratıcı olabilme ve problem çözme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Higgins ve Bonne (2014, ss. 55-61), eğitici diyalogları, sınıf ortamında öğretmen otoritesini daha düşük seviyelere indirebilmenin ve öğrencilerin aktif katılımını sağlamanın uygun bir yolu olarak belirtmektedirler. Embuena ve Amoros (2012, s.229), öğrencilerin kendilerini yansıttığı etkileşim ortamları ve birbirleri ile olan etkileşimleri sonucu ortaya çıkan

kolektif düşüncenin, onların kendi öğrenme süreçlerini düzenlemesiyle anlamlı bir bağ taşıdığını ortaya koymuşlardır.

Eğitim ortamında diyalog ve etkileşim öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamanın yanında onların öğretmenleriyle olan ilişkilerini de olumlu bir şekilde etkilemektedir. Öğrencilerin dil gelişimi ve konuşma becerisi kazanımları için temel gereksinim olan iletişim, öğrencilere verilen kuramsal bilgileri diyaloglar aracılığıyla konuşma becerisine dönüştürmeleri ve birbirleri ile iletişim kurmalarıyla pekişecektir. Diyalog aktiviteleri aynı zamanda dış dünyayı sınıf ortamına getirerek öğrencilerin dış dünyada karşılaşacağı konuşma ortamlarına önceden hazır olmalarına imkân sağlayacaktır.

#### **1.4. Araştırmanın sınırlılıkları**

Bu araştırma;

1. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, 2016-2017 akademik yılı, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümünde eğitim gören ve İngilizce dersi alan 30 öğrenci ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma deney grubu için İngilizce yazılı diyalog oluşturma, sözlü diyalog oluşturma, diyalog boşluk doldurma, diyalog okuma ve dinleme, diyalog sunma gibi diyalog temelli yöntem ve tekniklerle sınırlıdır.
3. Araştırma grubu başlangıç seviye İngilizce (A2) bilgisine sahip olarak belirlenmiş, ders içerikleri başlangıç seviyesine göre düzenlenmiştir.

#### **1.5. Tanımlar**

**Yaklaşım:** Değişkenler arasındaki ilişkiyi basit ve anlaşılır olarak ifade etmek amacı ile birleştirilmiş, sistemli, düzenli ve bir bilimi temel alan kurallar, yasalar, açıklamalar ve kavramlar bütünlüğüdür (Koçak, 2014).

**Yöntem:** Belirlenen hedefe ulaşmak için bilinçli bir şekilde seçilmiş olan yolda uygulanan işlemler bütünüdür (Günday, 2015).

**Etkinlik:** Öğretim programının kazanımlarını (öğrencinin göstermesi beklenen davranışları) gerçekleştirmeye yönelik, çevresel özellikler ile öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alındığı, öğrencilerin öğrenmelerinde aktif rol üstlenerek

birbirleriyle ve öğretmenleriyle etkileşimde buldukları, sonunda bilgiye ulaşarak ulaştıkları, bilgiyi yapılandırdıkları bir öğrenme-öğretme sürecidir (URL-26, 2018).

**Diyalogla Öğretim:** Öğrencilere İngilizce dersinin farklı konularında daha önceden hazırlanmış olan diyalogları okuma, dinleme, diyaloglara dayalı alıştırmalar yapma ve diyalog oluşturarak sınıfta sunma imkânı veren, İngilizce konuşma becerisini geliştirmeyi amaçlayan bir öğretim etkinliğidir.



## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın temelini oluşturan “*Diyalogla Öğretim Etkinliklerinin İngilizce Konuşma Becerisine Etkisi*” başlıklı çalışmaya ait kavramsal ve kuramsal açıklamaları içermektedir.

#### 2.1. Dil ve İletişimin İnsan Hayatındaki Önemi

İnsanların duygu, düşünce ve ihtiyaçlarını açıklamak amacıyla kullandıkları ortak iletişim vasıtasına dil denir. İletişim kurma sürecinde değişik etkinlikler söz konusudur. Örneğin, iletişim sözlü veya yazılı olarak gerçekleşebileceği gibi iletişimde beden dilini ve göstergeleri de kullanmak mümkündür. Bu etkinliklerin bireyi amaçladığı hedefe ulaştırması için bireylerin, konuşma, yazma, okuma, dinleme vb. iletişim becerilerini geliştirmesi gerekir (Başaran & Erdem, 2009, s.744). Yazıcı ve Temel (2011, s.145), “Bilişsel süreçlerin ayrılmaz parçası olan dil, düşünme, hatırlama, kavrama, dikkati yöneltme ve algılama gibi bilişsel işlevlerde önemli bir öğedir.” ifadesiyle dili tanımlamışlardır. Ergil (1995) dili, kültürel bir anlaşma aracı, iletişim ve bilişimin akışını sağlayan bir kanal ve toplumların sadece bugün değil geçmişleriyle de etkileşimlerine imkân veren bir beceri olarak tanımlamıştır. İnsanlar dil becerisi sayesinde kendilerinden önce yaşayan toplumların deneyimlerinden ve birikimlerinden istifade edebilmişlerdir.

Şahin (2013, s.12) dil ve düşünce hakkında: “Dil ve düşünce birbirini tamamlayan iki öğedir. Düşünce dili ortaya çıkarmış; dil de düşünceyi dışa vuran, düşünceye biçim veren bir araç olmuştur. İnsan düşünmesiyle doğayı; diliyle de insanları kontrol altına almaya çalışmıştır. Bu özelliğiyle insan, diğer canlılardan ayrılmaktadır.” şeklinde değerlendirmelerde bulunmuştur. Güneş (2013, s.175), dilin günümüzde sosyal iletişim aracı olarak tanımlandığını ve toplumda çeşitli rol ve görevleri yerine getiren sosyal aktör olan bireylerin dili araç olarak kullandıklarını belirtmiştir. Gökdemir (1990, s.334), “Dil, bir milletin bütün bir kültür mirasını yetişen nesillere intikal ettirdiği için, milli bağların en sağlamı ve en değerlisidir. Bir dilin gelişip zenginleşmesi de o dili konuşanların hayatın her alanında gösterdikleri faaliyetlerle yakından ilgilidir.” tanımlamasını yapmıştır.

Romaine (2011, s.9) dil ve iletişimin insan hayatındaki önemini belirtirken şu ifadeleri kullanmıştır:

*“İnsanlar kendilerinin birleştiren ve ayıran; dil, kültür ve kimliklerine ilişkin güçlü inançlara ve derin duygulara sahiplerdir. Ne olduğumuz ve kime benzediğimiz konusunda derin duygulara kapılıyoruz. Belirli bir dili konuşamamak, iletişim kurmamızı ve bu dili konuşanları tanımamızı kısıtlamaktadır. Bu nedenle, dil farklı insan kimliklerinin inşasında ve devamlılığında sınırları belirleyen kilit bir işleve sahiptir”.*

Dilin temel kullanım amacı iletişimi sağlamaktır. İletişim ise canlıların dil yetisini birbirleri ile etkileşime girmeleri için kullanmaları ve anlamlı hâle getirmeleridir. Kansızoğlu (2012, ss. 219-220), konuşma becerisinin dil ve iletişimdeki önemini “Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, çıkarım yapma gibi zihinsel becerilerin işe koşulması sonucunda beyinde şekillenen mesaj, konuşma uzuvları aracılığıyla ses titreşimleri olarak alıcıya iletilir. Konuşma, bilgi birikiminin artması ve nesilden nesle aktarılmasında; bilimin, uygarlığın, sanatın ve kültürün gelişmesinde etkin bir araçtır.” ifadesiyle belirtmiştir. Girgin (2010, s.22) iletişim kavramını şöyle tanımlamaktadır: “Bir iletişim biçimi olan konuşma, dinleyen kişi ya da toplulukla konuşmacı arasında, bir anlaşma anlamı taşıması açısından aynı zamanda bir ‘sözleşme’ demektir. Ancak mantık-dil uyumu sayesinde böyle bir sözleşmeye ulaşılabilir. İnanırcı ve etkili olmak ise mantık-dil uyumuyla gerçekleşebilir.”

Tanımlar incelendiğinde dilin zihinsel bir süreç olarak başlayan sonrasında fiziksel etkinliğe dönüşen ve insanın fikirlerini, ihtiyaçlarını, duygu ve düşüncelerini toplumla paylaşmasına, sosyal yönünün ortaya çıkmasına fırsat sağlayan bir iletişim becerisi olduğu görülmektedir.

Elbette ki insanların sahip olduğu dil yetkinliği, diğer varlıklardan yapısal anlamda daha düzenli ve çeşitli, kullanım yönünden daha karmaşık ve kapsamlı, iletişim yönünden daha fazla etkindir. İletişim insanın sadece kendisi ve çevresi ile ilgili bir süreç değildir. Toplumsal hafıza, kültürel miras, toplumlararası bağlar, eğitim-öğretim süreci, bilimsel ve sanatsal etkinlikler iletişim becerisinin doğrudan etkilediği beşeri kavramlardır.

Konuşma, insanların dil becerilerini anlamlı ve bütüncül seslere dönüştürerek iletişim amacıyla kullanmalarınıdır. Konuşma becerisinin yalnızca insan ırkına özgü bir beceri olması onun aynı zamanda zekâ ile olan doğru orantılı bir ilişki içerisinde olduğunu göstermektedir.

## 2.2. Dil ve Eğitim

Dil ve eğitim ilişkisi ile ilgili olarak Tezcan (1985), bireyin eğitim hayatında bilgi alım işini dil yoluyla öğrendiğini vurgulamıştır. İnsanın öğrenme yeteneğinin, onun doğrudan dil kapasitesi ile ilgili olduğunu savunmuş, alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin dil kullanımında yeterli dikkati göstermediği için çocukların okul başarısının düştüğünü söylemiştir. Sadece basit dil yapılarını kullanan öğrencilerin öğrenme yeteneğinin kısıtlı olduğunu ortaya koymuştur. Salmış (2011, s.44)'e göre girdisi, işleyeni ve çıktısı insan olan eğitim hayatında iletişim çok önemli ihtiyaçtır. İletişim kurmadan ve güçlü bir iletişim ilişkisi kurulmadan eğitimde başarılı olmak çok daha zor bir süreçtir.

Belirtilen iletişimi sağlamanın yolu da elbette dil kullanımından geçmektedir. Dil öğrenmek pek çok bütüncül beceriye bir arada sahip olmakla mümkün olmaktadır.

*“Toplumsal hayatta ve özellikle eğitim kurumlarında temel etkileşim aracı dildir. Etkileşim de en az iki kişi arasında anlam oluşturmak için anahtar rolünü oynayan dil, genel olarak yazma, okuma konuşma ve dinleme şekillerine ayrılabilceği ifade edilebilir. Konuşma, dinleme, yazma ve okuma şekilleri eğitim kurumlarındaki bir dersin öğretiminde en fazla kullanılan araçlardır. Öğretim seviyesi ne olursa olsun; hedeflerin öğrencilerde gerçekleşmesine neden olan dilin konuşma, dinleme, yazma ve okuma becerilerini kullanmak iletişim ilke ve kurallarına uymayı gerektirir” (Whitetaker'den aktaran Karakaya, 2005).*

Araştırmalara göre insanların, eşit dil yeteneği ile doğsal bile gelişimleri için gerekli ses uyarımlarını alamadıklarında (işitme engelli doğanlarda olduğu gibi) dil yeteneklerinin köreldiği görülmüştür. Konuşmanın olmadığı bir ortamda çocuğun konuşmayı öğrenemediği ortaya çıkmıştır (URL-5, 2017). Bu da eğitim öğretim

sürecinde dili doğru kullanımın önemli bir göstergesidir. Erözkan (2013, s.742), iletişim becerileri üzerine olan çalışmada, sosyal öz-yeterlik düzeyinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal iletişim becerileri ile pozitif yönlü ilişkisi olduğunu vurgulamış ve eğitim ortamında doğru dil kullanımının önemini göstermiştir. Güneş (2014, s.2), konuşma becerilerinin okuma, yazma, anlama, öğrenme gibi becerilerin alt yapısını oluşturduğunu belirtmiş, bu nedenle çalışmada konuşma becerilerine ayrı bir önem atfetmiştir. Johnson, Veitch ve Dewiyanti (2015, s.11), “İletişim becerilerinin öğretimini ve öğrenimini yükseköğretimin müfredatına etkin bir şekilde yerleştirmek; sistematik, kurumsal yaklaşımlar gerektiren ve farklı disiplinlerin akademisyenleri, akademik dil ve öğreticiler arasındaki işbirliği gerektiren ve sektördeki en iyi uygulamaların bilinmesini gerektiren karmaşık bir sorundur.” ifadesiyle yükseköğretim kurumlarındaki dil öğretim sürecinin ciddi bir planlama gerektiren ve farklı alan yeterliliklerini kapsayabilecek yapıda olması gerektiğini belirtmişlerdir. Güneş (2011, s.124), “Dil, bireyin kapasitesini sonuna kadar geliştirme, karmaşık sorunları çözme, bilimsel düşünme, çeşitli değerlere sahip olma, daha geniş bir dünya görüşü oluşturma gibi özellikleri etkilemektedir. Bu durum dil becerilerinin okuldaki eğitimle sınırlı kalması yerine yaşam boyu geliştirilmesi gerektiğini gündeme getirmiştir.” açıklaması ile dilin eğitim öğretim sürecinin vazgeçilmez bir parçası olduğunu göstermiştir.” Düşünme ve iletişim aracı olan dil, aynı zamanda bir öğrenme-öğretme mekanizmasının da aracıdır. İnsanın duyu ve düşünce yapısını oluşturan ve şekillendiren dilin, insanoğlunun yaşadığı evreni anlama ve bu anladıklarını diğerlerine anlatma çabasıyla ortaya çıkmış bir olgu olduğu söylenebilir” (URL-6, 2017).

Karakaya (2006, s.391), “Etkileşimin içeriği insan niteliğini belirlemede etkilidir. İnsan için her etkileşim ve devam eden süreç öğrenme ve öğretme tecrübesi veya yaşantısıdır. Öğrenme ve öğretme tecrübesini yaşayan insan, yaşadığı tecrübeye anlam verebilmesiyle bilme, yapma ve hatırlama boyutlarında değişiklik yaşamasına sebep olur.” açıklaması ile öğrenme için etkileşimin temel bir öge olduğunu göstermiştir. Etkileşimin temelini ise dil kullanımı oluşturmaktadır, dolayısıyla dil öğrenme öğretme sürecinde doğrudan etkilidir. Kemiksiz ve Güneş (2017, s.385), dilin dünyayı değiştirebilecek etkiye sahip bir yapı olduğunu, dil ve zihinsel becerilerin üst düzeyde geliştirilmesi gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Birey ve



toplumların sağlıklı iletişim kurabilmesi için zihinsel becerilerin yanında dilin doğru kullanılması gerektiğini de savunmuşlardır. Bu nedenle çoğu gelişmiş ülkede öğrencilere gerekli temel dil becerilerini kazandırmak için çağdaş yaklaşım ve yöntemlerin kullanıldığını belirtmişlerdir<sup>4</sup>. Dil gelişimi, doğumdan itibaren başlar ve yaşam boyu devam eder. Dil ve öğrenme arasında önemli bir ilişki vardır. Dil, öğrenmeyi kolaylaştırır. Öğrenme sürecinde ise çocuğun dili gelişir. Dil gelişiminde, sesin duyulması ve dili kullanabilecek ortamın bulunması gerekir” (URL-7, 2017). Karakaya (2005, s.349), öğretim süreçlerinde dil öğretiminin ve dilin kullanımı ile öğretim kalitesi arasında hem bir doğru orantı ve hem de bir paralellik ilişkisi olduğunu, bir dilin öğretiminin kendi içinde amaç olduğu kadar öğrencilere nasıl öğretildiğinin de hedefler açısından çok önemli bir yer kapsadığını vurgulamıştır.

Dil ve eğitim arasında kuşkusuz çok yakın ve bütünleşmiş bir ilişki vardır. Dil ve iletişim olmadan sağlıklı bir eğitim ortamı sağlanamayacağı gibi eğitim olmadan sağlıklı bir dil gelişimi sağlanamayacaktır. Dil öğretim sürecinin kendisi de eğitim ortamlarında gerçekleşmektedir, dolayısıyla hem dil hem de eğitim sürecinin doğası bu iki kavramın doğru orantılı ve bağlantılı bir ilişki içinde olmasını sağlamaktadır.

Dil kavramı konuşma becerisini de kapsadığı için konuşma ve iletişim eğitim ortamının en temel öğelerindendir. Dil öğretim ve öğrenim sürecinde çok önemli bir beceri olan konuşma, yararlı ve kaliteli bir dil eğitimi için mutlaka eğitim ortamında yoğun bir şekilde kullanılmalıdır. Yabancı dil eğitimi, öğrencilerin hedef dili konuşmasına imkân sağlanmadan mutlaka eksik ve verimsiz olacaktır. Yabancı dil öğrenmenin temel amacı ilgili dili konuşan toplumla etkileşim ve iletişim sağlamaktır. Konuşma becerisine sahip olmayan bir öğrenenin kazandığı teorik bilgiyi aktarması ve maruz kaldığı sözlü iletişim öğelerini algılaması, aktif konuşma imkânına sahip olan bir öğrenenden daha zor olacaktır. Öğrendiği yabancı dili aktif olarak konuşma imkânına sahip olan bir öğrenen hem eksikliklerini fark ederek düzeltme hem de iletişim ortamında özgüven duygusuna sahip olma yönleriyle daha etkili bir iletişim becerisine sahip olacaktır.

### **2.3 Türk Eğitim Sisteminde İngilizce Dil Eğitimi ve Öğretimi**

Bu bölümde, Türkiye’de geçmiş dönemlerde ve günümüzde uygulanan İngilizce dil eğitimi ve öğretimi politikaları, farklı eğitim kademelerinde uygulanan İngilizce dil

eğitimi s¼reçleri ve İngilizce öğretiminde kullanılan farklı yaklaşımlar ve yöntemler ele alınacaktır.

Cumhuriyetin kurulmasını takip eden ilk yıllardan günümüze kadar Türk eğitim sisteminde İngilizce dilinin artan bir baskınlığı söz konudur. Yakın geçmişten başlayarak, bazı orta ve yükseköğretim kurumları İngilizce derslerinin yanı sıra farklı müfredat derslerinin tamamını veya bir kısmını İngilizce olarak vermeye devam etmektedir.

İngilizce diliyle eğitimin gerekli ve yararlı olduğunu savunanların görüşlerini (Gönenç, 2004, s.3) şu şekilde sıralamaktadır:

- a. Bilim uluslararasıdır. Uluslararası bilim dili de İngilizcedir. O hâlde eğitim İngilizce yapılmalı.*
- b. Türkiye artık dış dünyaya açılmalıdır, bunun için de herkesin iyi düzeyde yabancı dil bilmesi gerekir. Yabancı dil öğrenmenin tek yolu da bu dili öğretim dili olarak kullanmaktır.*
- c. Halk, çocuklarını yabancı dille öğretim yapan okullarda okutmak istiyor; çocuğumuz yabancı dil öğrensin derdindedeler. Yabancı dil öğrenmenin tek yolu da yabancı dille eğitim veren bir okulda okumaktır.*
- d. Üniversitelerimiz uluslararası nitelik kazanacak. Çeşitli ülkelerden yabancı öğrenciler gelecek. Böylece Türkiye'nin etkisi, saygınlığı (ve döviz girdisi) artacak.*
- e. Türkçe, bilim dili olmaya yeterli bir dil değildir. Türkçe yazılmış yeterli düzeyde ve sayıda kaynak, kitap vb. yoktur.*
- f. Eğitimde kullanılan dilin sahibi olan ülkelerden bağış, yardım, kredi türünden yüklü akçasal olanaklar sağlanmaktadır.*

Ülkemizde İngilizce dili çeşitli nedenlerle farklı eğitim kademelerinde öğretilmekte olan ve hatta tamamen İngilizce eğitim veren kurumların var olmasına yol açan bir gereksinim olarak kabul edilmiştir. Eğitim sistemimizde önemli bir yere sahip olan bu dilin etkili bir şekilde öğretilmesi, öğrenenlerin bu dilin becerilerini etkili bir

şekilde kullanabilmesi eğitim programlarımızda belirlenen kazanımları elde edebilmek için önem arz etmektedir.

### **2.3.1. Türk Eğitim Sisteminde İngilizce Dil Eğitimi ve Öğretiminin Tarihsel Gelişimi**

16. yüzyılda Osmanlı döneminin en çok konuşulan yabancı dili Fransızca iken tercüme işlemleri Fenerli Rumlar tarafından yapılmaktaydı. Pek çok İngiliz ve Amerikan okuluna rağmen İngilizce dili halk arasında rağbet görmemekteydi. 1920, Rum isyanından sonra Türk ve Müslüman çevirmenler yetiştirme kararı alarak yeni bir dönem başlattı. British Council desteğinde Gatenby dönemi ve Georgetown projesi gibi İngilizce dilini yaygınlaştırmaya yönelik adımlarla 1960'lı yıllar İngilizcenin Türkiye'de pek çok eğitim kademesinde öğretildiği ve yoğun talep gördüğü bir dönemi yansıtmaktadır (Çakır, 2017, ss, 2-10). Cem (1978, s.42), "Bütünüyle Türkiye'nin batılılaşma ve çağdaşlaşma süreci boyunca Tanzimat döneminde Fransızca, Meşrutiyet döneminde Almanca, Cumhuriyet döneminde ve özellikle İkinci Dünya Savaşı'nı izleyen yıllarda İngilizce olmak üzere batı dilleri arasında bir güncelleme yarışının bulunduğu bilinmektedir." ifadesiyle Türkiye'de yabancı dil eğitimine dair tarihsel gelişimi açıklamıştır.

Osmanlı döneminde yabancı dil olarak 19. yüzyıla kadar olan Arapça ve Farsça dillerinin etkinliği ve baskınlığı, batının kültürel ve teknolojik üstünlüğe sahip olmasıyla birlikte batı dillerinin öğretilmesine verilen önemle yerini kaybetmiştir. Osmanlı devletinin 19. yüzyılda Fransa ile sahip olduğu yoğun ilişkilerin sonucunda Fransızca dili "Mühendishane-i Bahrî-i Hümayun ve Mühendishane-i Berrî-i Hümayun" okullarında müfredata alınmıştır. I. Meşrutiyet'in ilanından sonra "Jön Türk" kuşağıyla devam eden Fransızca baskınlığı Cumhuriyetin kurulduğu ilk dönemlerde ve sonrasında 1950-1960 yıllarına kadar devam etmiştir. Birinci Dünya Savaşı esnasında Almanya ile olan yakın ilişkiler Almanca öğrenmenin rağbet gördüğü dönemler olarak görülmektedir. İkinci Dünya Savaşı sonrasında ise İngilizce dili eğitimi, Türk eğitim sisteminde baskınlık kazanmaya başlamıştır. Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemleri ve Türkiye Cumhuriyeti devletinin ilk dönemlerinde devam eden batıya dönük dış politika sonucunda İngilizce, Almanca,

Fransızca, İtalyanca gibi diller farklı eğitim kurumlarında öğretilmeye başlamış ve yaygınlaşmıştır (Işık, 2008; Özdemir, 2006; Sadoğlu, 2009).

İngilizce dersleri Cumhuriyetin ilk dönemlerinden itibaren farklı ortaöğretim ve yükseköğretim programlarında kullanılmıştır. Örneğin Gazi Lisesi, 1932 yılından 1937 yılına kadar tüm eğitimini İngilizce olarak vermiştir. Yüksekokul statüsünde bulunduğu 1945 yılında İngilizce bölümü açılmıştır. 1997-1998 eğitim öğretim yılında ise ilköğretim 4 ve 5. sınıflara İngilizce dersi verilmeye başlanmıştır (Akyüz 1997, ss.350-388). Türkiye’de yabancı dil cumhuriyet döneminde belirlenen ulusal politikaların sürdürülememesi dolayısıyla belirsiz politikalarla gelişim göstermektedir, bu durum yabancı kelimelerin dilimize yerleşmesine ve özellikle İngilizce kelimelerin dilimizle bütünleşerek ortaya lümpen bir dilin çıkmasına neden olmaktadır (Özdemir, 2006, s. 20).

Demokrat Parti 1950-1960 yıllarında batıya yönelmiş ve özgürlük yanlısı politikalarının ve NATO, UNESCO gibi kurumlardan alacağı desteğin inancıyla ODTÜ gibi tamamen İngilizce verilen yükseköğretim kurumlarının kurulmasını olumlu karşılamıştır. Bu dönemden günümüze yabancı İngilizce dilinde eğitim yapan okullar kurulur. Boğaziçi, Bilkent, Bilgi İstanbul, Hacettepe, Ege, Abant İzzet Baysal üniversiteleri bunlardan bazılarıdır (Gönenç, 2004, s.1-2). Bu dönemde ortaöğretimde İngilizce öğretimi ile ilgili olarak Demirpolat, (2015, s.8), “Özellikle NATO’ya üye olduktan ve Avrupa Birliği ile müzakerelere başladıktan sonra Türkiye’de İngilizce öğrenimi büyük önem kazanmıştır. 1955’te İngilizce bilen insan yetiştirmek amacıyla daha sonra ‘Anadolu Lisesi’ ismini alacak olan Maarif Okulları açılmıştır.” ifadesini kullanmıştır.

Görüldüğü gibi Türk eğitim sisteminde İngilizce öğretimi özellikle cumhuriyet dönemi ve sonrasında Amerika, İngiltere gibi küresel ölçekli teknoloji, kültür ve siyasi güç alanlarına egemen olan devletlerin etkisi ile yaygınlaşmaya başlamıştır. Çeşitli devlet okulları ve özel okullar kısmen veya tamamen İngilizce eğitim vermeye başlamışlar ve bunun öğrenciler için küresel ölçekte bilim yapabilme, dış dünyaya açılabilme, nitelikli bireyler olarak yetişme gibi kazanımları olabileceğini öngörmüşlerdir. Ulusal ve uluslararası etkileşimde milyonlarca insanın aktif olarak konuştuğu İngilizce dilinin öğretilmesi Türk eğitim tarihinde de önemli bir yere sahip olmuştur.

Bu dönemde İngilizce öğretiminde kullanılan yöntemler hakkında ise Demiryürek (2014, ss. 194-199), Türkiye’de 19. yüzyılın sonları ile 20. yüzyılın başlarında en çok kullanılan yabancı dil öğretim yönteminin Méthode Indirecte (sadece çeviri, gramer, düşünmeye dayanan) yöntem olduğunu, bu yöntemin eleştirilere hedef olmasından dolayı 20. yüzyılın başlarından itibaren yavaş yavaş ortadan kalkarak yerini Fransa, Almanya ve Amerika Birleşik Devletleri’nde kullanılmaya başlanan Méthode Directe (konuşma temelli ve gramer kurallarının ikinci planda olduğu) yöntemin aldığını belirtmiştir. Sonrasında ise her iki yöntemin eksikliklerini gidermek için üçüncü bir yöntem olarak Méthode Mixte (Karışık Yöntem)’in gündeme geldiğini açıklamıştır.

### **2.3.2. Türk Eğitim Sisteminde Güncel İngilizce Dil Eğitimi ve Öğretimi**

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 2005-2006 eğitim öğretim yılında onaylaması ile uygulanmaya başlayan yeni müfredat yabancı dil eğitiminde yapılandırmacı yaklaşımı esas almış ve iletişimi ön plana alan öğretim yöntem ve teknikleri uygulamaya konulmuştur. Bu yeni uygulamaya yönelik Türkiye’deki tüm İngilizce öğretmenleri hizmet içi eğitime tabi tutulmuştur. Yeni öğretim programı, geleneksel ve dil bilgisi ağırlıklı yabancı dil öğretim yaklaşımlarını esas alan eski eğitim programından oldukça farklı yaklaşımlar içermektedir. Geleneksel dil öğretim programlarında dil; sözcük bilgisi, yapı bilgisi, dilin temel işlevleri gibi alt birimlere ayrılmış ve bu birimler basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır. Yani, eski müfredatta İngilizce alt birimlere ayrılarak her birim bir sonraki bölümün öğretilmesi için alt basamak ve ön koşul olarak kullanılmıştır. Dil, konu merkezli ve dil bilgisi öncelikli olarak öğretilmiştir. 2006 yılı Mayıs ayında yürürlüğe giren yeni müfredatın bu geleneksel yaklaşımın terk edilmesi yönünde hedeflere sahip olduğu görülmektedir. Yeni müfredat, dilbilgisel kuralları öğretmek yerine öğrenciyi merkeze alan ve dil öğreniminin değerlendirmesinde süreç odaklı bir yaklaşımı benimseyen yapıya sahiptir. Yöntemsel açıdan incelendiğinde dilbilgisi kurallarının analizi ile ölçmeye dayalı bir yaklaşımdan çok, öğrencilerin günlük yaşamda dili işlevsel olarak kullanabilmesini sağlayacak öğretim teknikleri yer almaktadır (Haznedar, 2010, s.748).

Şahin (2013, s.30), okullarda resmi dil öğretimini toplumsal amaç, dil öğrenimini de bireysel amaç olarak tanımlamaktadır. Toplumsal amaçların bireyi temel alarak gerçekleştirilmesinin daha etkili olabileceğini savunmuş ve kazandırılacak bilgi ve becerilerden bazılarını aşağıdaki şu şekilde sıralamıştır:

- a) *Yabancı dil bilen eğitimli bir kişi,*
- b) *Dilsel beceriler edindirme (doğru sesletim, yazılı ve sözlü metin anlama- metin üretme),*
- c) *Genel kabul gören dilsel davranışlar kazandırma; 1-Disiplinler arası bilgi ve beceri kazandırma, 2-Özel alan ve alanlar arası yeterlilik kazandırma (metin anlama, bilgi edinme, bilgiyi seçme ve bilgiyi sunma),*
- d) *Sosyal beceri kazandırma ( başkalarıyla birlikte iş yapabilme ),*
- e) *Kendini tanıma,*
- f) *Bilgi edinme stratejileri kazandırma,*
- g) *Bilgiyi seçme ve değerlendirme becerisi kazandırma,*
- h) *Bilgiyi sunma teknikleri kazandırma,*
- i) *Grup çalışması teknikleri kazandırma,*
- j) *Hedef dilin konuşulduğu ortamda kendini ifade edebilme, muhatabını anlama ve yönlendirme.*

İfadelerde geleneksel ve dil bilgisi ağırlıklı yöntemlerden farklı olarak dili öğrenmenin sadece bireysel bilgi edinme süreci olmayıp aynı zamanda dili sosyal alanlarda aktif olarak kullanabilme, öğrenilen dil üzerinde analiz, sentez ve değerlendirme yapabilme yeteneği kazandırılması hedeflendiği görülmektedir. Belirtilen ifadeler yapılandırmacı yaklaşım dil hedefleri ile uyum sergilemektedir.

Aslan (2008), dünyada erken yaş dil uygulamaları üzerine yaptığı çalışmada Türkiye’de yabancı dil derslerinde aşağıdaki uygulamaların kullanılmasını önermiştir:

- a. *Konuşma, dinleme ve görsel algılama becerilerinin geliştirilmesi,*
- b. *Öğretimin somutlaştırılması,*

- c. Çocukların taklit, keşfederek, yaparak öğrenme alışkanlıklarından yararlanması,
- d. Dersin değişkenlik, dinamiklik ve koşul/duruma göre biçimlendirilmesi,
- e. Konuların yavaş ve tekrarlar yaparak eğlenceli bir şekilde öğretilmesi,
- f. Öğrenirken öğrencilerin bütünlükçü bir yaklaşım sergilemelerini sağlama,
- g. Derslerde daha çok yabancı dil kullanma,
- h. Öğretmenin arkadaş rolü üstlenmesi; diğer öğretmenlerle eşgüdüm ve işbirliği sağlama,
- i. Öğrencilerin kültürler arası deneyim kazanmasına yönelik çalışmalar yapma,
- j. Sınavlar yapmaksızın sonuca yönelik planlamalar yapma,
- k. Belli bir okul ve sınıf farkı gözetmeksizin, öğretim programına bütün çocukların katılımını teşvik etme,

Çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinin, öğrenciyi merkeze alarak ve öğrencilerin öğrenmekte olduğu dili iletişim temelinde aktif bir şekilde kullanmalarını teşvik ederek uygulanması yapılandırmacı yaklaşımla uyumlu hedeflerdir. Gömleksiz ve Kan (2007, ss.60-61), yapılandırmacılık konusunda, bilginin bireyin kendi değer ve yaşantıları sonucu oluştuğu, bireysel olduğu, bireyin amacına hizmet etmesi gerektiği, aktif olarak öğrenilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bireyin yeni bilgileri olduğu gibi değil kendi zihninde yapılandırdığı gibi öğrendiğini ifade etmişlerdir.

İngilizce öğretiminde 2005 sonrası esas alınan yapılandırmacı yaklaşım hakkında Güneş, (2011, s.136), “Bu yaklaşımda bireyin öğrenme ve zihin becerilerini geliştirme üzerinde durulur. Dil ve zihinsel becerilerini geliştirmiş, düşünen, anlayan, araştıran, sorgulayan, bilgiyi kullanan, yeni bilgiler üreten ve kendini her alanda geliştiren bireyler yetiştirme amaçlanır.” ifadesini kullanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım, “Türk Eğitim Sisteminde İngilizce Öğretiminde Kullanılan Yaklaşımlar”

başlığı altında detaylı olarak ele alınacaktır. Demirpolat (2015, s.12), Türkiye’de kalabalık sınıf ortamlarının doğurduğu zorluklardan dolayı İngilizce öğretmenlerinin birçoğunun yapılandırmacı yaklaşımın getirdiği yeni yöntemleri sınıflarında uygulamayarak, geleneksel ve ezberci dil öğretim yöntemlerini uygulamaya devam ettiğini belirtmiştir. Kalabalık sınıf ortamları, dil öğretim sürecinin gereksinimleri olan aktivite çeşitliliğini ve demokratik sınıf ortamını engelleyen bir faktör olmaktadır. Güncel dil öğretim yöntemlerimiz ele alındığında bu kayda değer bir açıklama olarak görülmektedir. Resmi kurumlarda yer alan öğrenci sayıları Tablo 4’te görülebilmektedir.

**Tablo 4.** 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı Resmi Kurumlarda Okullaşma Sayısı

<b>2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı Resmi Kurumlarda Okullaşma Sayısı</b>	
Okul Öncesi	1.017.346
İlkokul	5.128.664
Ortaokul	4.933.417
Ortaöğretim	3.798.897

(URL-8, 2017a).

Özel okullarda ve açıköğretim programında 2015-2016 eğitim öğretim yılı itibarıyla yer alan öğrenci sayıları Tablo 5 ve Tablo 6’da görülebilmektedir.

**Tablo 5.** 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı Özel Okullarda Okullaşma Sayısı

<b>2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı Özel Okullarda Okullaşma Sayısı</b>	
Okul Öncesi	191.670
İlkokul	232.039
Ortaokul	278.089
Ortaöğretim	472.611

(URL-9, 2017).



**Tablo 6.** 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı Uzaktan Eğitim (Açıköğretim) Okullaşma Sayısı

<b>2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı Uzaktan Eğitim (Açıköğretim) Okullaşma Sayısı</b>	
İlköğretim	339.577
Ortaöğretim	1.536.000

(URL-10, 2017b).

Tablolar incelendiğinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak ilk ve ortaöğretim düzeyinde resmi, özel ve açık öğretim kurumlarında yaklaşık olarak 18.000.000 öğrenci mevcuttur. Okul öncesi müfredatında İngilizce dersi bulunmamasına rağmen basit oyunlar, kelimeler ve kendini tanıma düzeyinde İngilizce dersler verilebilmektedir. İlkokul seviyesinde ise 2. sınıftan itibaren zorunlu olarak İngilizce dersler verilmektedir. İngilizce derslerinin 2. Sınıftan itibaren verilmeye başlanması yabancı dil öğrenimine verilen önemin bir yansıması olarak görülebilir. Tüm bu eğitim kademelerinde İngilizce dersinin zorunlu olduğu düşünüldüğünde yaklaşık 18.000.000 öğrencinin ilkokul kademesinden başlayarak yükseköğretim kurumlarından mezun oluncaya kadar (10-15 yıl) İngilizce dil becerilerine yüksek derecede hakim olma ve akıcı bir konuşma becerisine sahip olması beklenmektedir. Ayrıca öğrenci sayısının yüksek olması İngilizce öğretiminde ciddi bir planlamayı ve verimliliği sağlayabilecek çeşitlilikte öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamayı gerektirmektedir. Derslik başına düşen öğrenci sayıları ve öğretmen başına düşen öğrenci sayıları Tablo 7 ve Tablo 8'de görülebilmektedir.

**Tablo 7.** 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı

<b>2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı</b>	
İlköğretim	25
Ortaöğretim	23

(URL-11, 2017c).

**Tablo 8.** 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı

<b>2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı</b>	
İlköğretim	16
Ortaöğretim	13

(URL-12, 2017d).

Derslik başına düşen öğrenci sayısı ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısı göz önüne alındığında derslik eksikliği göze çarpmaktadır. Öğrenci başına düşen öğretmen sayısı öğrenci merkezli, süreç değerlendirmesi odaklı ve yaparak yaşayarak öğrenme ilkelerine uygun iken derslik yetersizliğinden dolayı artan kalabalık sınıflar öğretmenin çağdaş yöntemleri uygulamasına imkân kılacak zaman ve enerjiyi bulmasına engel olmaktadır. Sınıf başına düşen öğrenci sayısı arttıkça dil eğitimi öğrenci merkezli olmaktan uzaklaşıp öğretmen merkezli olmaya uygun bir hâle gelmektedir.

2016-2017 akademik yılında yükseköğretim kurumlarında kayıtlı öğrenci sayıları Tablo 9, Tablo 10 ve Tablo 11’de görülebilmektedir.

**Tablo 9.** 2016-2017 Akademik Yılı Devlet Üniversitelerinde Kayıtlı Öğrenci Sayısı

<b>2016-2017 Akademik Yılı Devlet Üniversitelerinde Kayıtlı Öğrenci Sayısı</b>	
Ön Lisans	2.408.285
Lisans	3.745.367

(URL-13, 2017a).

**Tablo 10.** 2016-2017 Akademik Yılı Vakıf Üniversitelerinde Kayıtlı Öğrenci Sayısı

<b>2016-2017 Akademik Yılı Vakıf Üniversitelerinde Kayıtlı Öğrenci Sayısı</b>	
Ön Lisans	147.641
Lisans	326.212

(URL-14, 2017b).

**Tablo 11.** 2016-2017 Akademik Yılı Açık Öğretim Fakültelerinde Kayıtlı Öğrenci Sayısı

<b>2016-2017 Akademik Yılı Açıköğretim Fakültelerinde Kayıtlı Öğrenci Sayısı</b>	
Ön Lisans	1.412.391
Lisans	1.894.406

(URL-15, 2017c).

Yükseköğretim kurumlarında kayıtlı öğrenci sayıları incelendiğinde ise yaklaşık 7.000.000 örgün öğretim ve 3.500.000 açık öğretim öğrencisi İngilizce derslerine katılmakla yükümlü bulunmaktadır. Açık Öğretim fakültesi öğrencilerinden sadece İngilizce dilbilgisi becerilerini kazanmaları beklenmektedir, konuşma becerisine daha yüksek düzeyde sahip olması beklenen lisans ve ön lisans öğrencileri için hedef iletişim ve sosyal yetkinlik düzeyleri, yükseköğretim kademesinde İngilizce dil öğretimi başlığı altında ele alınacaktır.

Türkiye'nin İngilizce dil beceri düzeyinde sıralamalarda son sıralarda bulunması aynı zamanda dil öğretimi ve konuşma becerilerinin edinimi konusunda eleştirilere de yol açmaktadır.

Küzeci (2015), İngilizce dersinin anaokullarından başlayarak ülkemizin tüm eğitim kademelerinde verildiğini, uzun yıllar süren dil eğitimine rağmen İngilizce seviyesinin pek çok ülkeye nazaran düşük ve başlangıç seviyesinde kaldığını ifade etmiştir. Üniversitelerimizde İngilizce bölümlerinin olmasına rağmen bu bölümlerden mezun olan kişilerden de ülkemizin İngilizce dil seviyesini geliştirecek yeterli verim alınmadığı eleştirisinde bulunmuştur. Haznedar (2010, ss. 748-749) Türkiye'de yabancı dil eğitiminde yaşanan zorlukları; kalabalık sınıflar, fiziksel koşulların yetersizliği, nitelikli öğretmen eğitimi konusundaki açmazlar, dil politikaları ve dil öğretimine yaklaşımlardaki uygulama sorunları olarak belirtmiştir.

### 2.3.4. İlköğretim Kademesinde İngilizce Dil Eğitimi ve Öğretimi

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2013 yılında yayımlanan ilköğretim ve ortaokul kurumları için İngilizce dersi öğretim programında öğrencilerin otonom öğrenebilme, öz değerlendirme ve kültürel farklılıklara saygı gösterebilme vasıflarına sahip olmalarını hedeflemiştir. 2, 3 ve 4. sınıflarda dinleme ve konuşma becerileri ön plana alınmıştır. Bu aşamada, küçük çocukların dili şarkı, oyun ve el işi becerileriyle eğlenerek kazanması hedeflenmiştir. 5 ve 6. sınıflarda içeriğe kısa metinlerde eklenir Aynı zamanda, bu öğrenciler isim, doğum tarihi, adres, bir kulüp üyelik kayıt kartı doldurmak gibi somut ve gerçekçi bilgilere dayalı kontrollü yazma faaliyetlerine katılabilirler. Yaş olarak daha ileride olan 7 ve 8. sınıfların basit metin okumak veya arkadaşları hakkında kısa, basit öyküler yazmak gibi daha bütüncül ve dil öğreniminde edebiyata giriş adımları olarak kabul edebileceğimiz okuma ve yazma becerilerine de sahip olmaları hedeflenir (URL-16, 2017a).

**Tablo 12.** MEB İlköğretim Kurumları İngilizce Haftalık Ders Çizelgesi

MEB İlköğretim Kurumları (İlkokul Ve Ortaokul) İngilizce Haftalık Ders Çizelgesi							
Sınıf	2	3	4	5	6	7	8
İngilizce Ders Saati (Zorunlu)	2	2	2	4	4	4	4

(URL-17, 2017b).

Milli Eğitim Bakanlığı, 2011 yılında yürürlüğe giren 4+4+4 eğitim sistemi ile daha önce 4. sınıftan başlayan İngilizce derslerini 2. sınıftan başlatarak 8. sınıfa kadar zorunlu hâle getirmiştir. Daha önce dil bilgisi (gramer) ağırlıklı ve konu temelli olan ders işleme sürecinde artık ADOÇEP (Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı) esas alınarak dinleme ve konuşma ağırlıklı yöntemler uygulanmaya başlanmıştır (bkz. Tablo 13). Özellikle konuşma becerisine yönelik etkinliklerin her kademedede ön planda olması İngilizce konuşma becerisinin kazandırılması için olumlu bir adım olarak görülmektedir.

**Tablo 13.** Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı

Seviyeler (ADOÇEP)* Saat/Hafta	Sınıf (Yaş)	Geliştirilmesi Hedeflenen Beceriler	Temel Aktiviteler/Stratejiler
1 (A1) (2)	2 (6 – 6.5)	Dinleme ve Konuşma	Tüm Fiziksel Tepki (TFT) El işleri / Drama
	3 (7 – 7.5)	Dinleme ve Konuşma	
	4 (8 – 8.5)	Çok Sınırlı Okuma ve Yazma	
	5 (9 – 9.5)	Dinleme ve Konuşma Sınırlı Okuma Çok Sınırlı Yazma	
2 (A1) (4)	6 (10 – 10.5)	Dinleme ve Konuşma Sınırlı Okuma Çok Sınırlı Yazma	Drama / Rol yapma
	7 (11 – 11.5)	<b>Temel:</b> Dinleme ve Konuşma <b>Yan:</b> Okuma ve Yazma	
3 (A1) (4)	8 (12 – 12.5)	<b>Temel:</b> Dinleme ve Konuşma <b>Yan:</b> Okuma ve Yazma	Tematik (Konusal)

\*ADOÇEP: Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı

(ADOÇEP, 2017).

İngilizce dersi 2. - 6. sınıflar için A1 seviyesinde hedeflerle sınırlandırılmış, 7. – 8. sınıflar için A2 seviyesi uygun görülmüştür. Çocukların zihinsel ve motor gelişimleri göz önüne alındığında uygun hedefler olduğu görülmektedir. İngilizce öğreniminde A1 ve A2 seviye hedefleri Tablo 18’de detaylı olarak verilmiştir.

Yeni öğretim programıyla ilgili olarak, Aslan ve İzci (2017) yaptıkları çalışma sonucunda yeni öğretim programındaki hedeflerin daha gerçekçi ve tutarlı olduğunu fakat öğrenci önbilgi ve hazır bulunuşluluk düzeyleri ele alındığında, bir konunun istenilen seviyede öğretilmeden bir başka konuya geçilerek yetersiz bir dil eğitimi sağlandığını belirtmişlerdir. Kullanılan materyallerin öğrencilerin ilgisini çektiğini ve olumlu sonuçlar verdiğini, fakat öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinde

istenilen düzeye ulaşamadığını ifade etmişlerdir. Hedeflerde dinleme ve konuşma becerilerinin ön planda olmasına karşın, değerlendirme boyutunda bu becerilerde eksiklikler görülmesini ele alınması gereken bir sorun olarak değerlendirmişlerdir.

### **2.3.5. Ortaöğretim Kademesinde İngilizce Dil Eğitimi ve Öğretimi**

Ortaöğretim kademesinde İngilizce öğretimiyle ilgili olarak Tok ve Arıbaş (2008, ss.207-224), Türkiye’de ortaöğretim kademesinde İngilizce dersi zorunlu ortak dersler arasında yer almaktadır. İngilizce dersler tüm ortaöğretim kurumlarının programlarında yer alırken, tamamen İngilizce müfredata sahip bir ortaöğretim kurumu yok denecek kadar azdır. İngilizce dilinin dört temel becerisinin de öğretilmesi hedeflenmektedir. 2004/2005 öğretim yılında ortaöğretim kademesinde yabancı dil olarak Almanca 5.962, Fransızca 0.643, İngilizce 91.9, Japonca 0.011, Latince 0.018, Rusça 0,020 oranında yer almaktadır ifadelerini kullanmışlardır.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2011 yılında ortaya konulan ortaöğretim kurumları İngilizce dersi öğretim programı kazanımları aşağıda belirtilmiştir:

- a. Zihinsel gelişim düzeylerine uygun,*
- b. Bilişsel alanla (okuduğunu anlama, yorumlama, karşılaştırma vb.) ilgili,*
- c. Duyuşsal alanla (kültürler-arası hoşgörü, dil öğrenmekten zevk alma vb.) ilgili,*
- d. Psiko-motor alanla (dil kullanımı ile ilgili kasların geliştirilmesi, iletişimde vücut dilinin kullanılması, jest ve mimikler, vb) ilgili,*
- e. İletişimsel becerileri (dilsel, sosyo-dilbilimsel, edimsel yetiler )geliştirmeye yönelik),*
- f. Not tutma, altını çizme, dikkati sunulan bilgide tutma, kendi kendine öğrenme için materyalleri düzenleme ve kullanma yeteneği gibi çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik,*
- g. Dört dil becerisini dengeli biçimde geliştirmeye yönelik,*

- h. Kendi kültür değerlerini yabancılara aktarma, hedef dili konuşan ülkelerin kültür değerlerini ayırt etme ve hedef dilin yaşadığı kültürü tanıma gibi kültürler arası yetiyi geliştirmeye yönelik,*
- i. Öğrencilerin yeteneklerini keşfetmelerine, güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardımcı olacak ve onlara kendilerini değerlendirme olanağı tanıyan,*
- j. Öğrencilerin iş birliği yaparak, birlikte sorumlulukları paylaşarak çalışabilecekleri öğrenme ortamlarına imkân sağlayan,*
- k. Dört dil becerisini geliştirirken özellikle üretime dayalı beceriler aracılığıyla kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmeye yönelik (URL-18, 2017).*

Kazanımlar incelendiğinde işbirlikçi, öğrenci merkezli ve dört temel beceriyi de kapsayan bir program ortaya çıkmaktadır. Programda iletişim boyutuna önem verilmiş ve kültürel aktarım boyutunda da iletişim becerilerini kullanmanın kaçınılmaz olduğu ortaya koyulmuştur. Üretime dayalı becerilerin hedeflendiği programda öğrencilerden konuşma becerisini ortaya koymasına da beklenmektedir.

Kazanımların yapılandırmacı yaklaşım hedeflerine uygun olarak düzenlendiği görülmektedir.

**Tablo 14.** MEB Ortaöğretim Kurumları İngilizce Haftalık Ders Saatleri

Lise Türü	Hazırlık Sınıfı	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
Anadolu	20	4	4	4	4
Sosyal Bilimler	20	4	4	2	2
Fen	_	4	4	4	4
Güzel Sanatlar	_	2	2	2	2
Spor	_	2	2	2	2
Anadolu İmam Hatip	_	5	2	2	2
Uluslararası Anadolu İmam Hatip	_	4	2	2	2
Mesleki ve Teknik Anadolu	_	5	2	2	2

(URL-19, 2017).

Tablo incelendiğinde hazırlık sınıfları olan liseler de dahil olmak üzere tüm ortaöğretim kurumlarında ve tüm kademelerde İngilizce dersi zorunlu olarak verilmektedir. Haftalık ders saatleri ve hedefler incelendiğinde önemli bir dilime sahip olan İngilizce dersinin dört temel becerinin de kazanımı hedefleyen bütünlük bir yapıya sahip olması kayda değer bir ilerleme olarak görülmektedir.

Değerlendirme boyutu incelendiğinde ise hedeflere ulaşamadığı görülmektedir. Sorunun hedeflerle ilgili olmadığı açıkça görülmektedir, o hâlde uygulama problemleri incelenmeli ve yeni öğrenme-öğretme süreçleri ortaya koyulmalıdır. Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS), 2017 yılı sonuçları incelendiğinde (bkz. Tablo 15) okuma becerisi ve dil bilgisi kazanımlarının oldukça yetersiz olduğunu göstermektedir. Konuşma becerisi ülke ortalamaları incelendiğinde ve okuma becerisi ülke ortalaması göz önüne alındığında, konuşma becerisinin de istenilen seviyeye ulaşamadığı ortadadır.



**Tablo 15.** 2017 LYS İngilizce Testi Ortalama ve Standart Sapma Tablosu

Test Grubu (LYS 5)	Ortaöğretim Kurumlarının Son Sınıfında Okuyan Adaylar			Tüm Adaylar		
	Aday Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	Aday Sayısı	Ortalama	Standart Sapma
<b>Yabancı Dil (İng) (80 Soru)</b>	50.610	24.55	22.84	88.672	22.73	22.29

(ÖSYM, 2017).

Eğitim programımızda birinci yabancı dil olarak belirlenen ve % 91.9 gibi önemli bir oranla öğrencilerin sorumlu olduğu İngilizce dersi kazanımları değerlendirme boyutuyla daha üst ve başarılı bir seviyeye ulaşmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, 2012-2013 eğitim öğretim yılı yabancı dil dersi öğretim programına göre Açık Öğretim Lisesi dışında tüm ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrencilerin İngilizce dersine ait dört temel beceride B1 ve B2 seviye kazanımlarına sahip olmaları beklenmektedir (URL-20, 2017). Konuşma becerisi boyutuyla incelendiğinde ortaöğretim kurumundan mezun olan bir öğrencinin (bkz. Tablo 18) yaşantılarını, görüşlerini, farklı konularda sahip olduğu bilgileri, okuduğu metnin ana fikrini ve günlük hayatta karşılaşılabileceği durumları doğal ve akıcı bir dille aktarması beklenir. Fakat konuşma becerisi kazanımları bu hedeflere ulaşılması konusunda eksik yönler bulunduğunu göstermektedir.

### **2.3.6. Yükseköğretim Kademesinde İngilizce Dil Öğretimi**

Üniversite düzeyinde dil eğitimi ve öğretmen yetiştirme konusunda farklılıklar görülmektedir, bu durum öğretmen yetiştirirken uygulanan yöntem ve tekniklerde farklılıklara yol açmakta ve farklı donanımlara sahip İngilizce öğretmenleri yetiştirilmektedir (Demirpolat, 2015, s.15). Fakat yükseköğretim kurumları için çerçeve hedefler belirleyen Yükseköğretim Kurulu, tüm yükseköğretim öğrencileri için İngilizce dersi yetkinlik hedeflerini Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (bkz. Tablo 16 ve Tablo 17) kapsamında belirtmiştir. İngilizce yeterlilik seviyesi ön lisans düzeyinde A2 seviyesinde ve Lisans düzeyinde B1 seviyesinde olacak şekilde öngörülmüştür. Ön lisans dil seviyesinin A1 seviyesinde tutulması, ortaöğretim

kurumlarında hedeflenen B1 ve B2 seviyesi ile çelişkili bir durum yaratmaktadır (bkz. Tablo 18). Eğitimine bir üst kademede devam edecek öğrencinin daha düşük bir seviyede İngilizce dersi kazanımlarına sahip olması, ele alınması gereken bir sorun olarak görülmektedir. Bu durumun olası nedenleri arasında öğrencilerin hedeflenen dil becerilerine sahip olamaması sonucunda derslerin tekrar başlangıç seviyesinden başlatılması veya ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarının İngilizce dersi hedefleri arasında tutarlılık ve bütünlük sağlanamaması olarak kabul edilebilir.



**Tablo 16.** Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi, Ön Lisans Düzeyinde Beşeri Bilimler Yetkinlikler Tablosu

<b>YETKİNLİKLER</b>			
<b>Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği</b>	<b>Öğrenme Yetkinliği</b>	<b>İletişim ve Sosyal Yetkinlik</b>	<b>Alana Özgü Yetkinlik</b>
1. Beşeri bilimler alanıyla ilgili temel düzeydeki bir çalışmayı bağımsız olarak yürütür.	1. Beşeri bilimler alanında edindiği temel düzeydeki bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirir,	1. Beşeri bilimler alanıyla ilgili konularda sahip olduğu temel bilgi ve beceri düzeyindeki düşüncelerini eğitim, kültür ve sanat alanlarında en uygun iletişim araçlarıyla aktarır.	1. Beşeri bilimler alanıyla ilgili verilerin toplanması, uygulanması ve sonuçlarının duyurulması aşamasında bilimsel, kültürel, sanatsal ve etik değerleri gözetir.
2. Beşeri bilimler alanıyla ilgili uygulamalarda karşılaşılan ve öngörülemeyen karmaşık sorunları çözmek için ekip üyesi olarak sorumluluk alır.	sorumluluğu altında çalışanların öğrenme gereksinimlerini belirler ve karşılar.	2. Beşeri bilimler alanıyla ilgili konulardaki düşüncelerini ve eğitim, kültür ve sanat alanlarındaki sorunlara ilişkin çözüm önerilerini uzman olan ve olmayan kişilerle tartışır.	2. Beşeri bilimler alanında sosyal, kültürel ve sanatsal hakların evrenselliğine değer verir, sosyal adalet bilincine sahiptir, tarihi ve kültürel mirasa sahip çıkar, sosyal ve kültürel değerlere önem verir.
3. Sosyal, kültürel ve sanatsal alanlarda yürütülen bir proje çerçevesinde sorumluluğu altında çalışanların gelişimlerine yönelik etkinlikleri yürütür.	2. Beşeri bilimler alanındaki öğrenimini aynı alanda bir ileri eğitim düzeyine veya aynı düzeydeki bir mesleğe yönlendirir.	3. Bir yabancı dili en az Avrupa Dil Portföyü A2 Genel Düzeyinde kullanarak beşeri bilimler alanındaki bilgileri izler ve meslektaşları ile iletişim kurar.	3. Çevreyi koruma bilincine sahiptir
	3. Kültür, sanat ve eğitim alanlarında yaşam boyu öğrenme bilinci oluşturur.	4. Beşeri bilimler alanının gerektirdiği en az Avrupa Bilgisayar Kullanma Lisansı Temel Düzeyinde bilgisayar yazılımı ile birlikte bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanır.	4. Sosyal, kültürel ve sanatsal alanlarda kalite yönetimi ve süreçlerine uygun davranır ve katılır.

(TYYÇ, 2017a).

**Tablo 17.** Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi, Lisans Düzeyinde Beşeri Bilimler Yetkinlikler Tablosu

<b>YETKİNLİKLER</b>			
<b>Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği</b>	<b>Öğrenme Yetkinliği</b>	<b>İletişim ve Sosyal Yetkinlik</b>	<b>Alana Özgü Yetkinlik</b>
<p>1. Beşeri bilimler alanında karşılaşılan ve öngörülemeyen karmaşık sorunları çözmek için bireysel olarak bağımsız çalışır veya ekip üyesi olarak sorumluluk alır.</p> <p>2. Sorumluluğu altında çalışanların ilgili alandaki gelişimine yönelik etkinlikleri planlar.</p> <p>3. Beşeri bilimler alanındaki bilgi ve becerileri kullanarak, kişisel ve kurumsal gelişimi planlar.</p>	<p>1. Beşeri bilimler alanında edindiği bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirir.</p> <p>2. Sorumluluğu altında çalışanların öğrenme gereksinimlerini belirler ve öğrenme süreçlerini yönetir.</p> <p>3. Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirir.</p>	<p>1. Beşeri bilimler alanındaki ilgili kişi ve kurumları bilgilendirir ve onlara düşüncelerini aktarır, sorunlarla ilgili çözüm önerilerini kuramsal ve uygulamalı olarak ortaya koyar.</p> <p>2. Beşeri bilimler alanı ile ilgili sorunlara yönelik olarak çözüm önerilerini nicel ve nitel verilerle destekler ve bu verileri ilgili alanda bulunan uzman olan ve olmayan kişi ve kurumlarla çeşitli iletişim araçlarıyla paylaşır.</p> <p>3. Beşeri bilimler alanındaki çeşitli sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklere katılır.</p> <p>4. Bir yabancı dili kullanarak beşeri bilimler alanında kuramsal ve uygulamalı bilgileri izler ve ilgili alandaki uzman ve uzman olmayan kişi ve kuruluşlarla bu bilgileri paylaşır (Avrupa Dil Portföyü B1 Genel Düzeyinde).</p> <p>5. Beşeri bilimler alanının gerektirdiği bilgisayar yazılımı ile birlikte bilişim ve bilgi teknolojilerini ileri düzeyde kullanır.</p>	<p>1. Beşeri bilimler alanı ile ilgili bilgileri toplar, çözümler, yorumlar ve ilgili kişi, kurum ve kuruluşlarla paylaşır.</p> <p>2. Beşeri bilimler alanı ile ilgili bilgilerin uygulanması sürecinde etik değerleri gözetir.</p> <p>3. Beşeri bilimler alanında sosyal, kültürel hakların evrenselliğini destekler, sosyal adalet bilinci kazanır, tarihi ve kültürel mirasa sahip çıkar.</p> <p>4. Beşeri bilimler alanında disiplinler arası araştırma ve inceleme yapar.</p> <p>5. Kalite yönetim ve süreçlerine uygun davranır ve katılır.</p>

(TYYÇ, 2017b).

Lisans düzeyinde ise B1 seviyesinde İngilizce dil yeterliliği beklenmektedir. Ortaöğretim yeterlilik seviyesinin B1 ve B2 seviyesi olarak belirlendiği göz önüne alındığında öğrencinin dil yeterlilik seviyesini koruması veya bir alt düzeyde sürdürmesi yine çelişkili bir durum yaratmaktadır. Öğretim programı tamamen

İngilizce olan üniversitelerin yanı sıra, İngilizce hazırlık eğitimi veren üniversiteler ve öğretim programında genel ve mesleki İngilizce dersleri olan üniversitelerimiz mevcuttur. Gökdemir (2005) üniversitelerimizde yabancı dil hazırlık eğitimi üzerine yaptığı çalışmada; öğrencilere salt bilgi aktarılmamasını, derse aktif katılımlarının sağlanmasını, İngilizce öğretiminin daha çağdaş öğretim yöntem tekniklerle sürdürülmesini, öğrencilere dili kullanma fırsatının verilmesini, dil öğretimine kurumsal destek sağlanmasını ve dersten sorumlu akademisyenlerin kişisel gelişim sağlayacak etkinliklere yönelmesini tavsiye etmiştir.

Çalışma sonuçlarından üniversitelerde İngilizce derslerinin öğretmen ve sunum merkezli, öğrenciler için iletişim ve uygulama imkânı sağlamayan ve geleneksel ve dil bilgisi ağırlıklı yöntemlerle devam ettirilen bir süreçte devam ettiği görülmektedir. Kalabalık üniversite sınıflarında çağdaş öğretim yöntemlerinin uygulanmasının zorlu bir süreç olacağı ortadadır. Farklı İngilizce dil becerilerinin kazandırılabilmesi, çağdaş ekipmanlarla donatılmış İngilizce sınıfları kurumsal bir destek olarak görülebilir. Akademisyen gelişimlerine yönelik yurtdışı ziyaret, değişim programları, yurtdışı çalışmalar, seminer, konferans ve dil kursları gibi etkinliklerle desteklenebilir.

**Tablo 18.** A1, A2, B1 ve B2 Seviye İngilizce Konuşma Becerisi Kazanım Tablosu

<b>A1 Seviye İngilizce Konuşma Becerileri</b>	<b>A2 Seviye İngilizce Konuşma Becerileri</b>	<b>B1 Seviye İngilizce Konuşma Becerileri</b>	<b>B2 Seviye İngilizce Konuşma Becerileri</b>
Konuştuğu kişilerin yavaş ve anlaşılır bir şekilde konuşması ve yardıma hazır olması hâlinde basit düzeyde iletişim kurabilir.	Basit bir dil kullanarak kendi özgeçmişi ve yakın çevresi hakkında bilgi verebilir ve anlık gereksinimlerini karşılayabilir.	Yaşadığı olayları ve deneyimlerini aktarabilir; düşlerinden, umutlarından ve isteklerinden söz edebilir, görüşlerini ve planlarını kısaca nedenleriyle ortaya koyabilir.	Farklı konularda, ayrıntılı ve anlaşılır bir şekilde kendini ifade edebilir ve bir konunun olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koyarak kendi bakış açısını yansıtabilir.
Kendini ya da başkalarını tanıtabilir, bu bağlamda, nerede oturduğu, kimleri tanıdığı, sahip oldukları ve benzeri temel sorular yoluyla iletişim kurabilir.	Bildiği, alışılmış konularda doğrudan bilgi alışverişinde bulunarak basit düzeyde iletişim kurabilir.	Kişisel ilgi alanları doğrultusunda ya da bildiği konularda, basit, ancak fikirler arası bağlantıların oluşturulmuş olduğu metinler yoluyla kendini ifade edebilir.	Çok zorlanmadan, belli ölçüde doğal ve akıcı bir dil kullanarak anadilde konuşan birisiyle iletişim kurabilir.
Somut gereksinimlerini karşılayabilmek amacıyla bilinen, günlük ifadeleri ve çok temel deyimleri anlayabilir ve kullanabilir.	Kişisel, aile, alışveriş, iş ve yakın çevre ile ilgili konularda çok sık kullanılan temel deyimleri ve cümleleri anlayabilir.	Seyahatlerde, dilin konuşulduğu yerlerde karşılaşılabilecek çoğu durumların üstesinden gelebilir.	Soyut ve somut konulara dayalı karmaşık metinlerin ana fikrini anlayabilir, kendi uzmanlık alanı olan konularda teknik tartışmalar yürütebilir.
		Günlük yaşamda, işte ya da okulda, sık karşılaştığı ve tanıdık olduğu konulara dayalı yazılı ve sözlü ifadeleri ana hatlarıyla anlayabilir.	

(URL-21, 2017).

British Council ve Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) işbirliğiyle 2015 yılında yayımlanan “Türkiye’de Yükseköğretim Kurumlarındaki İngilizce Eğitimi” isimli raporda: İngilizce dersinin her aşamasında öğrenci ve öğretmen arasında sözlü iletişimin olması gerektiği vurgulanmış ve bunun

öğrencilere özgüven kazandırmanın yanı sıra motivasyonlarını artıracak ve dersleri daha dinamik hâle getireceği belirtilmiştir (s.21).

Raporda 24 devlet ve vakıf üniversitesi incelenmiştir. 3 devlet ve 5 vakıf üniversitesinin tamamen İngilizce, 2 devlet üniversitesi ve 1 vakıf üniversitenin Türkçe, 9 devlet ve 4 vakıf üniversitesinin ise Türkçe-İngilizce karışık eğitim verdiği görülmüştür. Türkiye’de eğitim dilinin İngilizce olduğu üniversitelerin uluslararası üniversite başarı sıralamalarında üst sıralarda bulunması ve ülke sıralamasında ilk 5 üniversitenin 4 tanesinin bu grupta yer alması dikkat çekmektedir (URL-22, 2017).

Üniversitelerin İngilizce diline yönelik farklı program uygulamaları ve çeşitli öğretim yöntem teknikleri kullanmaları genel bir çerçeve ortaya koymayı zorlaştırmaktadır. Fakat eğitim dili İngilizce olan üniversitelerin başarı puanının yüksek olması dil öğretiminde etkileşimin önemini ortaya koymaktadır.

Yeni atanan İngilizce öğretmenlerinin sorunları üzerine bir çalışma yapan Güvendir (2017, s.76-90) öğretmenlerin önemli bir bölümü üniversite eğitimleri boyunca dil eğitimde dört beceriyi de kapsayan çağdaş yöntem ve teknikleri uygulama imkânına sahip olduğunu belirtmiştir. Fakat edindikleri bilgilerin öğretmen olarak atandıktan sonra günlük yaşamdan uzak olduğunu ve atanma sonrasında bu yöntem ve teknikleri kullanma imkânına sahip olamadıklarını ifade etmiştir.

İngilizce öğretmenliği bölümlerinin dil eğitimde sahip olduğu olanak ve uygulamalara diğer bölüm öğrencilerinin de sahip olması, İngilizce öğrenme motivasyonlarının artırılması, derse aktif katılım imkânına sahip olmaları ve mesleki alanda İngilizce kullanma olanağı sağlanması ülke genelinde ve uluslararası alanda İngilizce dil başarı seviyesinin artmasını sağlamak açısından önemli olarak görülmektedir. Buna rağmen kalabalık sınıflarda İngilizce öğretiminin zorluğu irdelenmesi gereken bir durum olarak görülmektedir.

#### **2.4.Türk Eğitim Sisteminde İngilizce Öğretiminde Sıkça Kullanılan**

##### **Yaklaşımlar**

Yaklaşım, bir öğretme-öğrenme sürecinde nasıl bir yol izleneceğini ve belirlenen hedeflere ulaşmak için hangi izlemlerin kullanılacağını belirleyen kuramsal dayanak olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada farklı kaynaklar bir araya getirilmiş ve

çoğunluk tarafından kullanılan tanımlar esas alınmıştır. İngilizce öğretiminde kullanılan çok sayıda yaklaşım ve yöntem alanyazında farklı şekillerde nitelendirilmektedir. Bazı kaynakların yöntem olarak isimlendirdiği modeller bazı kaynaklarda yaklaşım ismiyle tanımlanmaktadır (Günday, 2015, s.26).

Türk eğitim sisteminde değişen eğitim-öğretim yaklaşımlarıyla birlikte İngilizce öğretiminde de farklı yaklaşımlar benimsenmiştir. 2004-2005 eğitim reformu öncesi geleneksel ve dil bilgisi temelli yaklaşımlar ön planda iken reform sonrası öğretimde çağdaş yaklaşımlar benimsenmiştir. “Günümüze kadar pek çok öğrenim ve öğretim yöntemi geliştirilmesine rağmen gerçek anlamda tek başına yeterli ve ideal bir yöntemin varlığından söz edilemez.” (Memiş & Erdem, 2013, s.298). Dil eğitimi süreçlerinde çok sayıda yaklaşım kullanılmaktadır fakat bu çalışmada alanyazında ortak olarak ele alındığı görülen Yapılandırmacı Yaklaşım, Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı, İletişimsel Yaklaşım, İşbirlikçi (Kubaşık) Öğrenme Yaklaşımı, İçerik Temelli Yaklaşım ve Çoklu Zekâ Kuramı yaklaşımları ele alınacaktır.

#### **2.4.1. Yapılandırmacı Yaklaşım**

Yapılandırmacı yaklaşım; Piaget, Bruner, Gestalt, Vygotsky ve Dewey gibi öncü eğitimbilimciler tarafından oluşturulmuştur. Pragmatizm felsefesi bu kuramın temelini oluşturmaktadır. Bu yaklaşımda kişinin her yeni öğrendiği bilgiyi yeniden yapılandırarak sürekli değişim hâlinde olduğu savunulur. Yapılandırmacı yaklaşıma göre kişi yeni bilgiler edindikçe yeni yaklaşımlar ve görüşler kazanır. Bilgi doğrudan dış dünyadan edinilen hâliyle değil kişinin onu kendi zihinsel düzenlemeleriyle oluşturduğu şekilde edinilir. Kişi edindiği her yeni bilgi ile kendi eksiklik ve yanlışlarını yeniden düzenleyerek başarıya ulaşma sürecinde ilerler (Sönmez, 2007).

Yapılandırmacı yaklaşımda, bilginin oluşumuna yönelik olarak bilişsel yapılandırmacılık ve sosyal yapılandırmacılık olmak üzere iki farklı görüş bulunmaktadır.

Bilişsel yapılandırmacılar, Piaget'nin zihinsel gelişim kuramından hareketle öğrenmeyi özümleme, düzenleme ve bilişsel denge ilkeleriyle açıklarlar. Bilişsel yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmenin başlangıcı, kişinin yeni bir bilgiyi edindiği anda daha önce sahip olduğu bilgilerle kurduğu ilişki sonucunda zihninde yeni



şemalar oluşturması ve yeni öğrenmelerini düzenlemesidir. Kişinin önceden sahip olduğu bilgilerle yeni edindiği bilgilerin çeliştiği anda ise ortaya bir dengesizlik çıkmaktadır, kişi bu dengesizliği düzeltmek için bilişsel yapısında yeni bir düzenlemeye gider ve nihayetinde bilişsel dengeye ulaşır. Sosyal yapılandırımcılar ise öğrenmeyi açıklarken Vygotsky'nin teorilerini kullanırlar. Vygotsky, öğrenmede kültür ve dilin çok önemli etkileri olduğunu savunmuş, bilginin sosyal etkileşimler sonucunda oluştuğunu ileri sürmüştür (Saygın, Atılboz & Salman, 2006, ss. 52-53).

Yapılandırımcı yaklaşıma göre bilgi; bireyin herhangi bir nesneyle, olguyla veya olayla etkileşimi sonucunda yaşantısına yüklediği anlam sonucunda oluşur. Yapılandırımcı yaklaşımda ezber değil, analiz ve düşünme becerilerini geliştirmek hedeflenmektedir. Bu yaklaşımda öğretmen sınıfın hâkimi ve öğrenmeyi sağlayan otorite olarak kabul edilmez, öğretmen öğrencileri yönlendiren ve onlara uygun öğrenme ortamı sağlayan rehberdir. Yapılandırımcı yaklaşımda ön bilgileri harekete geçirmek için soru cevap veya tartışma yöntemleri kullanılır. Bu yaklaşımda tümdengelim ilkesi esas alınır ve konular derinlemesine değil, öğrencinin ihtiyaçlarına göre belirlenir. Ezberci yöntemlerin kullanılmadığı bu yaklaşımda öğrencilerin ihtiyaçı olan bilgileri aralarında ilişkiler kurarak öğrenmesi sağlanır ve ihtiyaç duyulmayan bilgilere yer verilmez. Yapılandırımcı öğretimde öğrenci merkezdedir ve bireysel farklılıklar dikkate alınır. Öğretmen bireylere göre etkinlikler düzenler ve öğrencileri araştırma, problem çözme gibi aktif öğrenme ortamı yaratacak etkinliklere yönlendirir. Öğretmen, öğrenme sürecinde öğrencileri işbirliğine teşvik eder ve düşündürücü sorular sorarak zihinsel becerilerini geliştirmelerine yardım eder. Bu yaklaşımda öğrencilerin soruları ve ihtiyaçları göz ardı edilmez öğretmen rehberlik görevini üstlenir (Aykaç, 2014, ss. 125-129).

Yapılandırımcı yaklaşımda değerlendirme süreç merkezlidir ve çoklu değerlendirme yöntemleri kullanılır. Öğrenciler problem çözme, proje ve ürün geliştirme gibi günlük hayatta karşılaşılabilecekleri sorunlara yönelik çözümler üretebilecekleri değerlendirme süreçlerinden geçer. Öğrencinin sorgulama ve araştırma becerileri kazanmasını sağlayacak değerlendirme biçimleri tercih edilir (Gömleksiz & Kan, 2007, ss. 60-61).

## 2.4.2. Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı

Ausubel ve Chomsky tarafından ortaya konan bu yaklaşımda dil bir alışkanlık ürünü olarak görülmez. Dil yaratıcı bir sürecin eseridir. Anlamli öğrenmenin gerçekleşebilmesi için yeni öğrenilen bilgilerin daha önce sahip olunan bilgilerle anlamli bir bağ kurularak kazandırılması gerekmektedir. Bu yönüyle yapılandırmacı yaklaşımla benzerlik göstermektedir. Dil bilgisi öğretiminde tümevarım ve tümünden gelim ilkeleri beraber kullanılır. Dil öğretiminde dört temel beceriye de aynı derecede önem verilir. Dil bilgisi kurallarına önem verilir ve program hazırlanırken dil bilgisi kuralları dikkate alınır. Dil kuralları anadilde yapılan açıklama ve karşılaştırmalarla öğretilir. Ezberleme yöntemleri tercih edilmez, taklit ve aktif hafıza kullanımını teşvik eden öğretim yöntemleri kullanılır. Eğitim süreci öğrenci merkezlidir ve hatalar anında düzeltilir. Alıştırmalar farklı bilişsel süreçleri harekete geçirmek için çeşitlendirilir, pekiştirmeye önem verilir ve uygulamalarda oyunlara da yer verilir (Memiş & Erdem, 2013, ss. 305-306).

Demirel (2016, s.46) bilişsel öğrenme yaklaşımının kullanım özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- a. Dil bir alışkanlık geliştirme değil bilinçli olarak kuralları öğrenmedir.*
- b. Telaffuz öğretimine ayrı bir öğretim etkinliği olarak yer vermeye gerek yoktur.*
- c. Özellikle duyduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine önem verilmelidir.*
- d. Grup çalışması ve bireysel eğitim desteklenmelidir.*
- e. Dil bilgisi kuralları tümevarım ve tüm dengelim yoluyla öğretilmelidir.*
- f. Dört temel beceri öncelik sonralık sırasına göre değil önemine göre eşit olarak geliştirilmelidir.*
- g. Anadilin kullanılmasına ve çeviriye izin verilir.*
- h. Her şey bir bütünlük içinde öğretilmelidir ve gerektiği zamanlarda görsel ve işitsel araçlardan ve diğer tekniklerden yararlanılmalıdır.*

- i. Ana ve amaç dilde ve her iki dilin kültüründeki yeterlilik ideal amaçtır.*
- j. Öğretmen ve öğrencinin tutumu, sınıf içi etkileşim, iyi bir öğrenme ortamı için çok önemlidir. Öğretmen, kesin yetkiyi temsil eden bir kişi olarak değil, öğrenmeyi kolaylaştırıcı kişi olarak görünür.*

### **2.4.3. İletişimsel Yaklaşım**

Bir dili öğrenmenin temel amacının iletişim kurmak olduğunu savunan bu yaklaşım konusunda Aktaş (2005, s.93) Hedef dilin gerçek yaşamın kendisine dayandırılarak bir bütünlük içerisinde öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğrencinin öğrendiği yabancı dili her ortamda olabildiğince bağımsız, otonom ve yaratıcı bir biçimde kullanmasını sağlayacak ve daha geniş anlamda öğrenme tekniklerini kullanabileceği öğrenme ortamlarının oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir. Larsen-Freeman (2000, s.124-132) iletişimsel yaklaşımı tanımlarken; dil öğretiminde temel amacın iletişimsel yeterliliği sağlamak olduğunu, dil ve iletişimin birbiri ile bağlantılı iki kavram olduğunu ifade etmiştir. Bu yaklaşımdan etkilenerek oluşturulmuş bir ders ortamında yaptığı gözlemin sonuçlarını aşağıdaki şekilde ortaya koymuştur:

- a. Dil öğretiminde gerçek hayatta kullanılan iletişim ortamı sınıf ortamına getirilerek öğrencilerin dış dünyaya hazır hâle hedeflenmektedir.*
- b. Öğretilen dil hedef değil, sınıf için bir iletişim aracıdır.*
- c. Dil bilgisi kurallarının öğretimi ikinci planda kalmaktadır ve doğrudan öğretilmez.*
- d. Öğrenciler cümleleri kurarken bağlantılı ve anlamlı bir yapıda olmasına özen göstermelidir.*
- e. Öğrencilere konuşma fırsatı sağlanmalı ve hatalar görmezden gelinmelidir.*
- f. Öğretmenin amacı işbirlikçi bir şekilde sınıf içi etkileşimi teşvik etmektir.*

- g. Değerlendirme iletişim becerilerini ölçmeye yönelik olarak hazırlanır ve sadece cümle yapılarının doğruluğu değil, akıcı iletişim becerisi de dikkate alınır.*

#### **2.4.4 İşbirlikçi (Kubaşık) Öğrenme Yaklaşımı**

Sınıfta öğrenme-öğretme sürecinin verimli bir şekilde devam edebilmesi için öğretmen-öğrenci etkileşimi kadar öğrenci-öğrenci etkileşimi de önemli bir yer tutmaktadır. Öğrenci-öğrenci etkileşiminde işbirlikçi bir sınıf ortamı oluşturabilmek öğrencilerin başarı düzeyini ve derse karşı olan tutumlarını doğrudan etkilemektedir. Rekabetçi bir sınıf ortamı öğrenciler arasında düşmanlığa varan sonuçlar doğurabilmekte, aynı zamanda düşük başarı grubundaki öğrenciler için motivasyon kaybına sebep olmaktadır (Ekinci, 2011, s.93).

Richards ve Rodgers (2001, ss. 192-193) işbirliğine dayalı öğrenme yöntemini: Sınıfta ikili çalışma grupları veya küçük öğrenci grupları içeren ve işbirliğine dayalı etkinlikleri en üst düzeyde kullanma imkânı sağlayan öğretim yaklaşımı olarak tanımlamışlardır. Öğrencilerin sağlıklı bir sosyal, psikolojik ve bilişsel gelişim sağlaması için birbirlerine destek olmalarını teşvik edecek bir yaklaşım olarak nitelendirmişlerdir. Öğrenci merkezli olarak tanımladıkları bu yaklaşımın dil öğretiminde hedeflerini ise aşağıdaki şekilde listelemişlerdir:

- a) Etkileşimli ikili çalışma ve grup etkinlikleri kullanarak ikinci dilin doğal edimini sağlamak için fırsatlar yaratmak.*
- b) Öğretmenlerin bu hedefe ulaşmalarını sağlamak için esnek ve yöntem çeşitliliği (içerik temelli yaklaşım, yabancı dil sınıfları, kaynaştırma vb.) sağlayan bir müfredat sunmak.*
- c) Etkileşimli öğrenme içerikleri kullanarak öğrencilerin belirli sözcük öğelerine, dil yapılarına ve iletişimsel işlevlere odaklanabilmelerini sağlamak.*
- d) Öğrencilerin başarılı öğrenme ve iletişim stratejileri geliştirmeleri için fırsatlar sağlamak.*
- e) Öğrencilerin güdülenmesini artırarak ve kaygılarını azaltarak öğrenmelerini olumlu yönde etkileyen bir sınıf iklimi oluşturmak.*

#### 2.4.5. İçerik Temelli Yaklaşım

İçerik temelli yaklaşım, St. Lambert tarafından Fransızca dili öğretiminde kullanılan yöntemlerden etkilenecek ortaya çıkmıştır. İnsanların dil öğrenme ihtiyacı farklı alanlara göre şekillenmektedir. İş hayatı veya özel hayatlarındaki gereksinimler insanları dil öğrenirken daha özgül bir alanda dil gelişimine yönlendirmektedir. İnsanlar dilin yapısal öğretimini ikinci planda tutarak kendi ilgi alanlarında kullanılabilir olmasını tercih etmektedir. İçerik temelli yaklaşım dil becerilerinin bir konu içeriği etrafında etkileşimli bir şekilde kazanımını hedeflemektedir (Memiş & Erdem, 2013, ss.315-316).

Larsen-Freeman (2000, ss.140-143), bu yaklaşımı temel alınarak yapılandırılmış bir ders ile ilgili gözlemlerini aşağıdaki şekilde listelemiştir:

- a) *Dil yapıları bir konu içeriğinden hareket edilerek anlatılır. (Coğrafya dersinde dünyanın yapısı hakkında bir video sunumundan sonra videoda kullanılan edilgen yapılarla dikkat çekilerek edilgen yapılar konusu anlatılmıştır).*
- b) *Öğrencilerin bu konu hakkındaki ön bilgileri tahtaya not edilerek öğrencilerin motivasyonu artırılmıştır. Öğrencilerin kendilerine ait bir ürünü tahtada görmesi onları motive etmiştir.*
- c) *Öğretmenler öğrencilerin zorlandığı durumlarda onlara yönlendirme ve motivasyon desteği sağlarlar.*
- d) *Kelime kazanımına önem verilir. Öğrencilerin içerikte kullanılan kelimeleri öğrenebilmesi için ipuçları sağlanır.*
- e) *Öğrencilerin iletişim kurmaları teşvik edilir ve aktivite çeşitliliği sağlanarak etkileşimin artırılması hedeflenir. İletişim sadece sohbet becerisi olarak görülmez; okuma, tartışabilme ve yazma becerileri de iletişim bir parçası olarak görülür.*

#### 2.4.6. Çoklu Zekâ Kuramı

Psikolog Howard Gardner'ın "Zihnin Çerçevesi: Çoklu Zekâ Kuramı" adlı kitabıyla ortaya koyduğu bu kuramda zekâ sadece bilişsel bir yapı olarak görülmemiş

aynı zamanda sosyal ve kültürel etkileri de göz önüne alınmıştır. Bu kuram her bireyin kendi öğrenme sürecine yön verebilmesine, kendi öğrenme biçimini yaratmasına ve aktif bir öğrenme ortamı sunulmasına önem vermektedir. Bu durum farklı disiplin alanlarından pek çok eğitimcinin bu görüşü desteklemesine sebep olmuştur (Aydın, 2014, s.74-78). Çoklu zekâ kuramında belirtilen 8 zekâ kuramı şunlardır:

- a) *Sözel/dilbilimsel zekâ (verbal/linguistic intelligence): Bu zekâ alanı iletişim aracı olarak dili etkili kullanma becerisini ifade etmektedir. Dil zekâsının en önemli işlevi daha önceki bilgiyle yeni öğrenilen bilgiyi birbirine bağlamaktır.*
- b) *Mantıksal/matematiksels zekâ (Logical/mathematical intelligence): Bu zekâ alanı mantık kurallarını, neden sonuç ilişkilerini, sınıflama, genelleme yapma, formülize etme gibi becerileri içerir.*
- c) *Uzamsal/görsel zekâ (Spatial/visual intelligence): Bu zekâ alanı görsel düşünme, zihindekileri şekil ve grafiklerle ifade edebilme gibi becerileri içerir.*
- d) *Müziksel/ritmik zekâ (Musical intelligence): Bu zekâ alanı ritme uyma, melodiyi algılama ve enstrüman çalma gibi becerileri kapsar.*
- e) *Bedensel/kinestetik zekâ (Bodily/kinesthetic intelligence): Hareketleri, jest ve mimikleri, beyin ve vücut koordinasyonunu etkili biçimde kullanmayı sağlayan becerileri kapsar.*
- f) *Kişilerarası/sosyal zekâ (Interpersonal intelligence): Bu zekâ alanında iletişim kurma, empati kurma ve davranış yorumlama gibi beceriler yer almaktadır.*
- g) *İçsel/öze dönük zekâ (Intrapersonal intelligence): Kişinin kendi duygularına ulaşabilmesini ve davranışlarını buna göre sergilemesini sağlamaktadır.*
- h) *Doğacı zekâ (Natural intelligence): Çoklu zekâ kuramına eklenen son zekâdır. Doğal çevredeki canlıları tanıma, sınıflandırma ve bu*

*yetenekleri ürünsel bir şekilde kullanma becerisine ilişkin zekâ alanıdır. (Gömleksiz & Kan, 2007: 63-64).*

Bu zekâ türlerine ek olarak insanoğlunun var oluşu ile ilgili sorulara karşı hassas olma ve bu soruları çözmeye çalışma becerisi ile açıklanan Varoluşçu zekâ (Existential intelligence) alanından da bahseden Aydın (2014, s.78)'a göre bu zekâyâ sahip kişiler daha çok var olmak, yaşamak, ölüm, ölümden sonraki hayat, kader gibi kavramlara yoğunlaşıp dünyanın bilinmeyen yanlarını araştırmaya ilgi duymaktadır. Bu zekâyâ sahip kişiler; din, felsefe, toplum bilimleri, medyumluk ve astronomi gibi alanlara ilgi duymaktadırlar.

## **2.5. Türk Eğitim Sisteminde İngilizce Öğretiminde Sıkça Kullanılan Yöntemler**

Yöntem, belirlenen hedefe ulaşmak için bilinçli bir şekilde seçilmiş olan yolda uygulanan işlemler bütünü olarak tanımlanabilir. Bu bölümde alanyazında ortak bir şekilde ele alındığı görülen yöntemlere yer verilmiştir. Yöntemler uygulandığı dönemin gelişmeleri ve gereksinimleri göz önüne alınarak geliştirilmişlerdir. Farklı disiplinlerdeki alan uzmanları daha verimli bir eğitim ortamı sağlamak için farklı dönemlerde farklı yöntemleri tercih etmişlerdir (Günday, 2015, s.62-64).

Kumaravadivelu (2006, ss. 90-94) diğer kaynaklar tarafından öğretim yöntemi olarak kabul edilen Telkin Yöntemi, Sessizlik Yöntemi ve Tüm Fiziksel Öğrenme Yöntemi gibi yöntemleri daha çok sınıf içi etkinliklerde kullanılan modeller olarak kabul etmiş ve bunlara yöntem olarak yer vermemiştir. Ona göre bir yöntem iki kritere sahip olmalıdır:

- a) *Farklı disiplinler tarafından da desteklenebilecek teorik bir altyapısı olmalıdır ve öğretmenlerin kullanımına uygun sınıf uygulamalarına sahip olmalıdır. İlkeleri ve uygulamaları öğrenme-öğretme sürecini yönlendirebilecek kapsamda olmalıdır.*
- b) *Dil öğrenme ve öğretme sürecinin çeşitli boyutlarına; müfredat bağlamı (dilbilgisi ve kelime), dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma ve yazma), yeterlik düzeyleri (başlangıç, orta ve ileri) yön verebilmeli ve sürdürülebilir olmalarını sağlamalıdır;*

Kumaravadivelu yabancı dil öğretimini dil merkezli, öğrenme merkezli ve öğrenen merkezli yöntemler olmak üzere üç sınıfa ayırmıştır:

**1. Dil merkezli yöntemler:** Dilin yapıları üzerine odaklanılan bu yöntemlerde dil yapılarının öğretilmesi hâlinde dilin konuşma, dinleme gibi iletişimsel yönlerinin de doğrudan kazanılacağı ileri sürülmektedir. Dil bilgisi ve sözcük kazanımına önem verilir.

**2. Öğrenme merkezli yöntemler:** Bu yöntemlerde öğrencilerin dili aktif yaşantılarla daha verimli bir şekilde öğrenebileceği savunulmaktadır. Öğrenciler konu ve görev temelli aktivitelerle dil becerilerini içselleştirerek öğrenmektedirler. Sınıf içi iletişim ve etkileşim teşvik edilmektedir.

**3. Öğrenen merkezli yöntemler:** Dil öğretiminde iletişimsel becerilerin kazanımına önem veren bu yöntemlerde öğrencilerin ihtiyaç, istek ve durumları göz önüne alınarak program oluşturulur. Dil bilgisi öğretimi vardır fakat iletişim becerileri ön plandadır. Dış dünyada var olan dil kullanım ortamları sınıfa getirilerek iletişim temelli ve eylem odaklı bir dil öğretimi gerçekleştirilir.

İngilizce öğretiminde geleneksel ve çağdaş olarak yapılandırılmış birçok öğretim yöntemi uygulanmaktadır ve hiçbir yöntem tek başına kusursuz bir öğrenme sağlayamamaktadır. Öğrenci düzeyleri, konular, öğrenme ortamları gibi öğretme-öğrenme sürecini doğrudan etkileyecek etmenler göz önüne alınarak uygun yöntem seçilmektedir. Bu çalışmada birçok öğretim yöntemi içerisinde alanyazında yoğun olarak ele alınmış olan Dilbilgisi / Çeviri Yöntemi, Sessizlik Yöntemi Direkt / Dolaysız Yöntem, Seçmeli Yöntem, Doğal Yöntem, İşitsel / Dilsel Yöntem ve Bilişsel Dil Öğretim Yöntemi ele alınmıştır. İletişimsel Yöntem, iletişimsel yaklaşımın dil öğretim sürecinde uygulanmasıyla ortaya çıkan dil öğretim yöntemi olduğu için ve Tablo 20'de detaylarına yer verildiği için bir başlık hâlinde ele alınmamıştır. Ayrıca konuşma becerisi üzerine etkisi ölçülecek olan Diyalogla Öğretimin kuramsal temelleri ve uygulama özelliklerine bu bölümde yer verilmiştir.

### **2.5.1. Dilbilgisi / Çeviri Yöntemi**

Dilbilgisi / Çeviri yöntemi 16. Yüzyıldan 19. Yüzyıla kadar yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Dil bilgisine önem verilen bu yöntemde, dil bilgisi kurallarının



öğrenilmesinin dilin tüm becerilerine hâkim olmaya olanak verdiği savunulur. Dil öğretiminde çeviri yöntemi sıklıkla tercih edilmektedir. Çeviri yöntemi belirli bir bütünlük içerisinde yapılmaz, konular ve dil yapıları değişkenlik gösterebilir. Konuşma dili ikinci plandadır, öğrencilerin hedef dilde edebi metinler okuyabilmesi amaçlanır. Telaffuz eğitimine yer verilmez. Öğretmen sınıfta otoritedir ve soru-cevap yöntemi tercih edilir. Öğrenme sürecinde anadil hâkimdir (Şahin, 2013, ss.59-60).

Okuma yazma becerileri yönünden etkili bir yöntemdir, fakat konuşma ve dinleme becerilerine önem verilmez. Anadilde dilbilgisi sorunu yaşayan bireyin bu yöntemde hedef dili öğrenme olasılığı yoktur. Öğrenci sadece kendisine öğretilen metinlerden edindiği kelime zenginliğine sahiptir. Bu yöntemde tümevarım ilkesi kullanılır ve konular ilerledikçe daha karmaşık cümle yapıları öğrenciye sunulur (Memiş & Erdem, 2013, s.300).

### **2.5.2. Sessizlik Yöntemi**

Caleb Gattegno tarafından geliştirilen bir dil öğretim yöntemidir. Öğretmenin sınıfta mümkün olduğunca sessiz olması, öğrencinin ise hedef dilde olabildiğince üretken olması hedeflenmektedir. Gattegno'nun daha önce okuma ve matematik alanında eğitim tasarımcısı olması, bu yöntemde materyal olarak renk çizelgeleri ve renkli Cuisenaire çubuklarının tercih edilmesine neden olmuştur. Gattegno'nun böyle bir çalışmaya girişmesinin altında yatan öğrenme hipotezleri şu şekilde ifade edilebilir:

- a) Öğrencinin keşfetmesi ve yaratıcı olması öğrendiklerini hatırlaması ve tekrar etmesinden daha kolay bir öğretim ortamı sağlar.*
- b) Öğrenmeye eşlik eden (aracılık eden) gereçler öğrenme sürecini kolaylaştırır.*
- c) Öğrenilmek istenen materyali de içeren problem çözme etkinlikleri öğrenme sürecini kolaylaştırır (Richards ve Rodgers, 2001, s.81).*

Öğrenci merkezli bir yöntemdir ve işbirliği içerisinde kendilerini keşfetmeye teşvik edecek etkinliklere yer vermektedir. Verilen bir görev yerine getirilirken canlandırma, yaratma, bilinçlenme, kavrama vb. iç dinamikleri harekete geçen öğrenciler için kalıcı bir öğrenme sağlanması hedeflenir. Öğretmen öğrencileri daha üretici olmaları için teşvik eder ve yönlendirir müdahale etmez (Paker, 2012, s.165).

### 2.5.3. Direkt / Dolaysız Yöntem

Dolaysız / Direkt yöntem dilbilgisi-çeviri yönteminin dilbilgisi ağırlıklı ve konuşma becerisini yok sayan görüşüne karşı ortaya çıkmıştır. 1950'li yıllarda ortaya çıkan bu yöntem, 1980'lerde Gouin tarafından teorik bir temelde ele alınmıştır ve öğrencilerin fiziksel etkinliklerle de derse katılmaları gerektiğini savunmuştur. Dört dil becerisinin de kazandırılmasını hedefleyen bu yöntemde hedef dilin daha etkin kullanılması amaçlanmaktadır. Dil becerileri kazandırılırken önce dilin kulakla işitilmesi, dille pekiştirilmesi ve elle okunup yazılması gerektiği vurgulanmıştır. Dört becerinin de geliştirilmesine yönelik ilk görüşler dolaysız yöntemde savunulmuştur. Dilin bir çocuğun doğal dil gelişimine benzer bir şekilde geliştirilmeye çalışılması, yetişkin öğrenenler için uygun olmayacağı eleştirisine neden olmuştur. Öğretimin ilk haftalarında sadece telaffuz eğitimine önem verilir ve kitap kullanılmaz. Dil öğretiminde giriş bölümü kısa bir diyalogla veya eğlenceli bir anlatımla başlar. Gramer ve sözcük öğretimi hedef dilde ve sözlü bir şekilde yapılır. Dil telaffuzu ve akıcı konuşma becerisine yönelik aktiviteler öğrenme sürecinde önemli yer tutar. Dilbilgisine yeterince önem verilmediği için öğrenciler akıcı konuşabilmesine rağmen dilbilgisi yönünden hatalı cümleler kurmaktadır. Kelime öğretiminde görsel ve fiziksel materyaller kullanılır. Öğretim süreci tümevarım yoluyla gerçekleştirilir. Telaffuz hataları anında düzeltilir. Bu yöntemde çeviri ve anadil kullanımına izin verilmemektedir. Esnek kurallara sahip olmaması yöntemin eleştirilen bir diğer noktasıdır. Dört beceriyi de kazandırmayı amaçlayan güncel materyaller ve farklı alıştırmaya çeşitleri kullanılır. Öğrencinin derste aktif olmasına karşın öğretmenin yönlendirdiği ve öğretmen merkezli bir yaklaşımdır. Hedef dilin konuşulduğu ülkenin kültürü ve günlük yaşamı öğretim sürecine, ders etkinliklerine ve okuma parçalarına yansıtılır. Bu yöntemde anadil kullanımına yer verilmez, dolayısıyla öğretmenin öğrencilerin zorlandığı durumlarda açıklama yapabilmesi ve kelime öğretimini farklı açıklamalarla sağlayabilmesi için hedef dile anadil seviyesinde hâkim olması beklenir. Öğrenci merkezli bir yöntem olmadığı için öğrenme düzeyleri sınıf içerisinde yüksek derecede farklılık gösterebilir (Demirel, 2016, ss.37-40; Memiş & Erdem, 2013, ss.300-301).

#### **2.5.4. Seçmeli Yöntem**

Seçmeci Yöntem olarak tanımlanan dil öğretim yöntemi bir öğretim yönteminden ziyade bir yöntem seçme tekniği olarak kabul edildiği için bu çalışmada detaylı olarak yer verilmemiştir. “Seçmeli yöntem bir yöntemden çok, yöntem seçme tekniğidir. Yeni bir yöntemin oluşabilmesi için seçme aşamasından sonra bilgilerin birleştirilmesi, yani sentezi gerekir” (URL-23, 2017). Seçmeli yöntemi kullanacak öğretmenin öğretim yöntemleri hakkında detaylı bilgi sahibi olması gerekmektedir, böylece disiplin hedeflerine ulaşmasını sağlayacak uygun yöntemleri belirleme ve bütünleştirebilme becerisine sahip olabilecektir.

#### **2.5.5. Doğal Yöntem**

Doğal yöntem anadil edim sürecinden esinlenerek ortaya çıkmıştır. Farklı bir ülkede yaşamaya başlayan bireylerin dil kazanımı doğal yöneme bir örnek olarak kabul edilebilir. Doğal yöntem 20.yüzyıldan itibaren sınıf ortamında bir program dahilinde kullanılmaya başlanmıştır. İspanyolca öğretmeni T. Terrell ve S. Krashen tarafından temelleri atılmıştır. Hedef dilin günlük konuşma ortamı sınıfa taşınır ve hedef dilin sözlü olarak kullanılmasına önem verilir. Doğal yöntemde dilbilgisi öğretimine yer verilmez, bu durum hedef dilin kazanımında noksanlıklar yaratabilir. Hedef dilin doğrudan o dili konuşanlarla iletişime girerek kazandırılması hedeflenir ve dersler sözlü iletişim yoluyla devam ettirilir. Başlarda sadece öğretmen konuşurken ilerleyen süreçlerde öğrenciler de aktif olarak konuşma etkinliklerine katılır. Jest ve mimikler kullanılır. Telaffuz kazanımı için tekrarlama aktivitelerine yer verilir. Konuşma hatalarının üzerinde durulmaz. Etkinlikler dinleme ve konuşma becerisi odaklıdır. Yabancı dilin yaşanarak öğrenilmesi hedeflenir. Bir yetişkinin bir çocuk ile aynı şekilde dil becerilerini kazanması imkânsız olduğundan eleştirilmektedir. Bir öğretim programı takip etmemesi ve anadile hiç yer vermeyerek öğretim sürecinde uzun açıklamalarla zaman kaybına neden olması yöntemin eleştirilen bazı yönleridir (Günday, 2015, ss.71-74).

#### **2.5.6. İşitsel / Dilsel Yöntem**

İşitsel / Dilsel yöntemde diyaloglara önem verilir ve dil öğretiminde en önemli araç olarak görülürler. Ders sürecinde anadil kullanılmasına izin verilmeyen bu yöntemde

öğretmen bağlamları açıklamak için görsel materyaller, jest ve mimikler kullanabilir. Bu yöntemde en az hata ile öğretim sürecini devam ettirmek amaçlanır. Hatalı öğrenmeleri engellemek için cümleleri olumlu, olumsuz ve soru hâline dönüştürme, duyup tekrar etme, cümleleri birleştirme gibi farklı teknikler kullanılır (Paker, 2012, ss. 162-163).

Davranışçı ve yapılandırmacı dilbilimcilerin ortak etkisinde 1950'li yıllarda ortaya çıkan bu yöntem kısa zamanda konuşma ve iletişim becerisi kazandırmayı hedeflemiştir. Dil bilgisi yapıları öğrencilere direkt olarak verilmez. Öğrencilerin kendilerine verilen örnekler üzerinden dil bilgisi yapılarını öğrenebilmeleri beklenir. Dilin doğuştan kazanımı esas alınarak dinleme ve konuşma becerilerine öncelik verilmiştir. Okuma ve yazma becerileri bunu takip eder. Başlangıçta farklı cümle yapıları dinletilir ve ezberletilir, bunu takip eden süreçte öğrencilerin dinledikleri cümle yapılarını tekrar etmesi ve ezberlenen cümle yapılarına benzer örnekler üretebilmeleri beklenir. Alıştırmalara ve pekiştirmelere önem verilir. Dil öğretilirken kültürel bağlamın kullanılmasına önem verilir. Zihinsel süreçlere ve kavramaya yer vermeyen ezberci ve biçime dayalı olması bu yöntemin eleştirilmesine neden olmuştur. Dinleme sınıfları oluşturulması ve bilgisayar teknolojilerinden yararlanılması bu yöntemde kullanılan ders öğretim tekniklerindedir. Dili bir alışkanlıklar bütünü olarak görmesi, öğrenme sürecinde anında düzeltilmesi önemli kılmaştır. Öğretmen tüm öğrenme sürecini yöneten orkestra şefi olarak görülmektedir. Bu yöntemin okuma yazma becerisine daha az önem vermesi ve sağladığı katkı tartışma konusu olmuştur. Öğrenci hislerine önem verilmemektedir. Öğrencilerin kulaklarına bağımlı kalması ve zorlanmaları durumunda güven kaybetmeleri eleştirilen başka bir yönüdür. Jest ve mimiklerin yetişkinlerde çocukların gösterdiği ilgiyi uyandırmaması ve dil bilgisinin dolaylı öğretilmesinin yetişkinlere uygun olup olmadığı bu yöntemin tartışılan bir diğer uygulamasıdır (Demirel, 2016, ss. 40-45; Larsen-Freeman, 2000, ss. 42-47).

### **2.5.7. Bilişsel Dil Öğretim Yöntemi**

Chomsky tarafından tüm dillerin ortak ve evrensel kurallarının olduğu prensibine dayanır. Bilişsel öğrenme yaklaşımının dil öğretim sürecinde uygulanmasıyla ortaya çıkan dil öğretim yöntemidir. Bilişsel dil öğretim yöntemi dilin üretim ve iletişim

temelli bir sistem olduğunu savunur. Öğrenme bütüncül bir yaklaşımla ele alınmalıdır ve yabancı dilin kuralları incelenmelidir. Dilbilgisi kurallarının tam bir bilinçle öğrenilmesini hedefler. Tüm dil becerilerinin kazanımına önem verir. Dilbilgisi kuralları dil sisteminin temeli olduğu için mutlaka yer verilmelidir. Ders sürecinde tümdengelim ve tümevarım teknikleri beraber kullanılır. Ders sonunda konu ile ilgili oyunlar ve etkinlikler düzenlenerek öğretilen kuralların özümsemesine gayret edilir. Konu açıklamaları anadilde yapılır. Dili alışkanlık oluşturmak seviyesinde ele alan işitsel/dilsel yöntemlere karşı anlamlı kural öğrenme esasına dayalı olarak ortaya çıkmıştır (URL-24, 2017; Yavuz & Simşek, 2008).

### **2.5.8. Diyalogla Öğretim**

Diyalogla öğretim etkinliği (dialogic teaching) bazı kaynaklarda yöntem, bazı kaynaklarda yaklaşım olarak ele alınmıştır. Türkiye’de yabancı dil öğretimi üzerinde yapılan incelemesinde daha önce uygulanmış bir örneğine rastlanılmadığı ve yurtdışı literatür tanımlamasında farklı görüşlerle karşılaşıldığı için etkinlik olarak tanımlanmıştır. Deney sürecinde derslerin anlatımı ve aktiviteleri diyalogla öğretim etkinliğine göre düzenlendiği için, dil öğretim yöntemlerinin özellikleri göz önüne alınarak değerlendirilmiş ve dil öğretim yöntemleri başlığı altında ele alınmıştır (Alexander, 2010; Alvarez, 2014; Ehiobuche, Tu & Justus, 2012; Nesari, 2015; Wolford, 1965).

Diyalogla öğretim İngilizce dil öğretiminde özellikle kalabalık sınıflarda öğrencilere konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini kazandırmayı hedefleyen bir etkinliktir. Dil becerilerine ek olarak, dil bilgisi öğretimine de önem verilmektedir. Öğrencileri derste dinleyici kitlesi olmaktan çıkararak aktif birer öğrenen hâline getirmeyi amaçlar. Dört temel dil becerisinin de kazanımını hedefleyen bu etkinlikte konuşma becerisi kazanımı ön plana çıkmaktadır. Dil öğretimi alanında farklı disiplinler tarafından da uygulanabilecek bu etkinlik öğrencilere edindikleri dil bilgisi becerilerini uygulama ve etkileşim hâlinde olma imkânı sağlamaktadır. Etkinlik farklı İngilizce seviyeleri için kullanılabilir esnekliğe sahiptir. Başlangıç seviyesinde bulunan öğrenciler için sınıf içerisinde anadil kullanımı ve anadilde anlatım olanağı sağlamaktadır. Çalışmada yer alan öğrenciler düşük İngilizce seviyesine sahip oldukları için sınıf içinde anadil kullanımına izin verilmiştir. Fakat

ileri düzeylerde İngilizce öğretiminde ana dil kullanılması iletişimsel etkililik açısından uygun görülmemektedir. Etkinliğin temel amacı öğrencilerin dili aktif yaşantılarla öğrenmesini sağlamak ve sınıfta iletişim ortamını hâkim kılmak olduğundan öğrenme temelli yaklaşımlar içerisinde değerlendirilebilir. Öğrenme temelli yaklaşımlar sınıf içi iletişim ve etkileşime önem verdiği için dolayı iletişimsel yaklaşımları da kapsamaktadırlar dolayısıyla diyalogla öğretim aynı zamanda iletişimsel bir yaklaşımdır.

Diyalogla öğretim Günday'ın Öğretim Yöntemleri Özellikleri Tablosuna göre ele alındığında çeşitli değerlendirmeler ortaya çıkar (Bkz. Tablo 19):

**Diyalogla öğretimin dayanağı:** İletişim kurabilmenin en önemli araçlarından olan konuşma becerisinin kazandırılmasıdır. Dilin temel amacı iletişim sağlamaktır. Yabancı dil öğretiminin temel amacı da ilgili dili konuşan kişilerle iletişim kurulabilmesini sağlamaktır, bu da konuşma becerilerinin kazanımı ile doğrudan ilişkilidir. Akıcı ve anlaşılır bir konuşma becerisi kazandırılması bu etkinliğin seçimindeki temel etkidir.

**Diyalogla öğretimin hedefi:** Diyalogla öğretim etkinliği hedef dilin günlük konuşma bağlamlarına etkin bir şekilde katılım sağlayabilecek statü ve cinsiyet gibi değişkenleri göz önüne alarak farklı iletişim ortamlarına uyum sağlayabilecek bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Öğrencilerin hedef dilde atasözleri, deyimler ve tekerlemeler gibi dile özgü yapıları kullanabilmesi de hedeflenen bir diğer davranıştır. Dört dil becerisine ve dil bilgisi yapılarına etkinlikte mutlaka yer verilerek iletişimin doğru ve anlaşılır bir şekilde kurulabilmesi için gerekli becerilerin kazandırılması etkinliğin temel amacıdır.

**Diyalogla öğretimin destek araç ve materyalleri:** Diyalogla öğretim etkinliği dört dil becerisini de kazandırmayı hedeflediğinden geniş bir araç ve materyal kullanımına sahiptir. Her konu için hazırlanmış olan farklı çalışma taslakları (worksheet) öğrencilere dağıtılarak alıştırmaya aktiviteleri yürütülür. Diyalog dinleme ve alıştırmaya aktiviteleri için CD çalar, televizyon, bilgisayar gibi teknoloji ürünü materyaller kullanılabilir. Öğretmen tarafından hazırlanan çalışma kağıtları öğrencilere dağıtılabilir veya öğrenciler tarafından yapılacak olan diyalog sunumlarında dış dünyayı sınıfa getiren sınırsız araç gereç kullanılabilir. Diyalog

sunumlarının görseller ve araç-materyallerle desteklenmesi öğrenilen bilgilerin kalıcı olması bakımından önem arz etmektedir. Her konu için hazırlanan diyalog içerikleri ve diyaloga dayalı alıştırmalar çeşitleri bir araya getirilip kitap oluşturularak daha ekonomik, etkin ve planlı bir eğitim süreci yürütülebilir.

**Diyalogla öğretimin öncelikli etkinlikleri:** Diyalogla öğretim öncelikli olarak dış dünyada var olan İngilizce günlük konuşma bağlamlarını diyaloglar aracılığıyla sınıf ortamına taşıyacak etkinliklere yer verir. Öğrencilerin sınıf dışında İngilizce konuşulan bir ortamda bulduklarında konuşulan dili anlayabilen, konuşulan içeriğe katılım sağlayabilen, yazılı ve sözlü olarak doğru cümlelerle kendini ifade edebilen bireyler olabilmesine yönelik etkinliklere yer verir. Öncelik öğrencinin kendisini sözlü olarak ifade edebilmesine olanak sağlayacak etkinliklerin sınıfta uygulanmasıdır, bunu yapmanın en doğal ve etkili yollarından birisi de şüphesiz İngilizce olarak farklı kişilerle ve farklı konularda diyalog kurabilmesidir. Farklı konuşma bağlamlarına ait diyaloglar oluşturulur ve sınıfta sunulur. Rol oynama ve drama gibi diyalog içeren aktivitelere yer verilir.

**Diyalogla öğretimin odağı:** Diyalogla öğretim uygulanırken öğrencilerin hazırbulunuşluk ve motivasyonu dikkate alınmalıdır. Bireysel öğrenme farklılıkları dikkate alınmalı, öntest sonucunda ihtiyaç duyulması durumunda benzer öğrenme seviyesindeki öğrenciler farklı sınıflara ayrılarak seviyelerine göre ders içeriği ve alıştırmalar sunulmalıdır. Talep edilmesi durumunda ilgili öğrencilere farklı ders dokümanları sunulması, konu tekrarı, pekiştirici aktiviteler ve ev ödevleri gibi kalıcı öğrenme sağlayacak öğrenme etkinlikleri düzenlenmelidir. Etkinliğin amacı kalabalık sınıflarda konuşma fırsatı sağlamak olduğundan bireysel öğretim tekniklerine imkân verilememektedir. Farklı öğretim yöntemlerine ait alıştırmalar biçimleri pekiştirme amaçlı olarak öğrencilere sunulabilir; fakat ders sunumunda ve ders aktivitelerin çoğunluğunda mutlaka diyalog içeriklerinin ve diyaloga dayalı aktivitelerin kullanılması gerekmektedir. Hazırlanacak materyaller ve aktiviteler dört temel dil becerisini ve özellikle konuşma becerisinin gelişimini sağlayacak hedeflere dayalı olmalıdır.

**Diyalogla öğretimde derecelendirme:** Diyalogla öğretimde öğretim süreci dil yapılarının kavranması için yapılan etkinlikler ile başlar. Yapılan alıştırmalar aktiviteleriyle öğrencilerin bilişsel becerileri desteklenerek konunun pekiştirilmesi

sağlanır. Daha sonra öğrenciler arasında diyalog oluşmasına zemin hazırlayan diyalog hazırlama-sunma, rol oynama vb. iletişim aktiviteleriyle dış dünya yaşantılarını sınıfa getirerek dış dünyada karşılaşılabilecekleri olası konuşma bağlamlarına karşı hazır olurlar. Etkinlik aynı zamanda öğretim ilkelerini de göz önünde bulundurmaktadır; ders materyalleri ve alıştırmalar öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, yaş, olgunlaşma, hazırbulunuşluk durumları göz önüne alınarak hazırlanır ve öğrenciye görelilik esas alınır. Etkin katılım, yaşama yakınlık, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, güncellik, yakından uzağa, ekonomiklik, açıklık, bütünlük ve basitten karmaşığa ilkeleri ders planı hazırlanmasında ve dersin yürütülmesinde göz önüne alınmalıdır fakat öğretim süreci bunlarla sınırlı tutulmamalı konunun iletişimsel temellerine zemin sağlayacak kavramsal, işlevsel, bilişsel süreçleri öğrencilere kazandırılmalıdır. Ders planı ve işleyişinde tümevarım ilkesine öncelik verilmektedir.

**Diyalogla öğretimde öğretmenin rolü:** Diyalogla öğretimde öğretmen dil bilgisi anlatımında açıklayıcı, sonrasında ise rehber konumunda olmalıdır. Öncelikli olarak akran düzeltme ve değerlendirmeleri göz önüne alınmalı, yetersiz kalındığı durumda öğretmen müdahil olmalıdır. Öğretmen yapılacak aktiviteler ve alıştırmalar konusunda öğrenciyi yönlendirmeli, öğrencilerin ortaya koyacağı diyaloglar ve bunların sunumuna mümkün olduğunca müdahalede bulunmamalıdır.

**Diyalogla öğretimde öğrencinin rolü:** Diyalogla öğretimde öğrenci iletişim kuran ve verilen görevleri tamamlayan bir konumdadır. Öğrenci aktif ve üretken olmalı, edindiği bilgi ve becerileri sözlü ve yazılı diyaloglar şeklinde ortaya koyabilmelidir. Öğrencilerin ortaya koyması gereken ürünler konuşma becerisi ağırlıklı olmalıdır.

**Diyalogla öğretimde kazanılan temel ve tamamlayıcı beceriler:** Diyalogla öğretimde konuşma, okuma, yazma ve dinleme dil becerilerinin dışında; dil bilgisi yapılarına ve sözcük kazanımlarına da yer verilmektedir. Bir dilin öğretimi tek veya birkaç becerinin öğretimi ile tam olarak gerçekleşemez. Öğrenciler dile ait olan ve günlük hayatta karşılaşılabilecekleri tüm beceriler ve dil yapılarına hâkim olmalıdırlar.



**Tablo 19.** Öğretim Yöntemleri Özellikleri Tablosu

Yöntem	Doğal Yöntem	Dilbilgisi Çeviri Yöntemi	Doğrudan Yöntem	İşitsel-Dilsel Yöntem
Tarihçesi	İnsanlık tarihi	17.-19. Yy.	1890-1910	1950-1965
Dayanağı	Yabancılarla iletişim	Eski dilleri öğretme	Eğitim Bakanlığı Programları 1901-1908	Ordu dil prog. Eğitim Bakanlığı prog. 1950
Hedef	Doğal konuşma Dili	Eski dilleri çeviri	Sözlü dil öğrenme	Kısa sürede bazı yapıları öğrenme
Destek araç ve materyalleri	-----	Edebi metinler, sözlükler	Görseller, jest, mimikler	Edebi metinler, çizimler, kasetler
Öncelikli etkinlikler	Doğal günlük konuşma	Dilbilgisi, çeviri, okuma	Fonetik, taklit betimleme	Fonetik, ezber, yapı alıştırmaları
Odaklanma	Öğreten öğrenen	Öğrenci, yöntem	Öğrenci, yöntem	Öğrenci, yöntem
Derecelendirme	-----	Kelime, cümle, metin	Bilinen-bilinmeyen, basit-karmaşık, somut soyut	Sözcük, cümle yapısı
Öğretmen rolü	Aktör	Açıklayan	Buyuran	Alıştırma önderi
Öğrenci rolü	Gözlemci	Pasif, Alımlayan	Yerine getiren	Tekrarlayan, ezberleyen
Kazanılan temel beceriler	Konuşma	Okuma	Konuşma	Konuşma, sınırlı dinleme
Tamamlayıcı beceriler	Sözcük, fonetik	Dilbilgisi, sözcük	Sözcük, fonetik	Sözcük,yapı, fonetik

(Günday, 2015).

**Diyalogla öğretimin uygulanışı:** Öğrencilerin derse ilgisini sağlamak için dikkat çekme basamağında konu ile ilgili daha önce hazırlanmış olan bir diyalog öğrencilere sırayla okutulmaya başlanır. Her diyalog metnini farklı bir öğrencinin okuması beklenir. Başlangıç seviyesinde bulunan öğrencilerin yaptıkları hataların kalıcılık sağlamaması için anında düzeltmeler yapılabilir, fakat ileri düzeyde öğrenci diyaloglarının ve iletişimin aksamaması için anında düzeltmelerden kaçınılması tercih edilir. Hatalara ilişkin dönütler aktivite sonunda öncelikli olarak akranlar tarafından ihtiyaç duyulması hâlinde ise öğretmen tarafından sağlanabilir. Ek olarak, başlangıç seviyesinde bulunan öğrencilere bilinmeyen kelimelerin anadilde açıklaması yapılabilir, fakat ileri düzeyde İngilizce dersi alan öğrenciler için derste anadil kullanımı ve kelime açıklaması yapılması beklenmez. Okumaya isteksiz olan

öğrenciler herhangi bir zorlamaya maruz bırakılmaz. Daha sonra öğrencilerden anlatılacak olan konunun diyaloglarda kullanılmış olan dil bilgisi yapılarını belirlemeleri istenir. Böylece öğrencilerin konu hakkında sahip olduğu bilgileri hatırlaması ve konuyla ilgili sahip oldukları ön bilgi düzeyinin tespit edilmesi hedeflenir. Öğretmen tarafından anlatılacak konunun günlük hayatta kullanımına yönelik farklı örnekler sunularak öğrencilerin konuyla ilgili güdülenmesi hedeflenir. Öğretmen dersin sonunda öğrencilerin elde edecekleri kazanımları belirterek konunun dil bilgisi yapısını sunar. Ders sunumunda kullanacağı farklı cümle örnekleri ile öğrencileri yeni kelimeler öğrenmeye teşvik eder.

Ders sunumu sonunda hazırlanmış olan boşluk doldurma, soru- cevap, eşleştirme, doğru olanı yuvarlak içine alma, doğru-yanlış olanı belirtme, dinleme aktivitesi ile boşluk doldurma gibi alıştırmalar çeşitlerinden yararlanılarak öğrencilerin farklı diyaloglarda dersin dil bilgisi yapısını pekiştirmesine olanak verilir. Öğrencilere verilen alıştırmaları tamamlamaları için gerekli süre verilmelidir. Öğrenciler alıştırmaları bireysel, ikili çalışma veya grup hâlinde tamamlayabilirler. Tüm alıştırmalar çeşitlerinde düzenlemenin mutlaka karşılıklı diyaloglar içeren bir yapıda olması gerekmektedir; çünkü alıştırmaların tamamlanması ve cevapların verilmesi sonunda öğrenciler sıralama bozulmayacak şekilde diyalogları sesli olarak okumaya devam edeceklerdir. Burada amaç her öğrencinin okuma ve konuşma becerisinin pekişmesidir. Hatalar düzeltilirken öncelikle akran düzeltmesine imkân sağlanır, öğretmen zorunlu olmadıkça hatalara ve diyalog okuma sürecine müdahil olmaz. Diyalog sonunda etkili iletişimi etkileyecek ciddi telaffuz hataları için öğretmen dönüt sağlayabilir.

Öğretmen tarafından hazırlanan bu diyalog alıştırmalarının cevaplanması ve sırayla okunmasının ardından öğrencilerden konuyla ilgili ikili çalışma veya gruplar hâlinde diyalog yazmaları ve bu diyalogları sınıfta karşılıklı olarak sunmaları talep edilir. Böylece öğrenciler sadece bilme ve kavrama basamağında kalmayıp uygulama imkânı da bulabileceklerdir. Araştırma grubu öğrencileri başlangıç seviyesi İngilizce dil bilgi ve becerilerine sahip olduğundan analiz ve sentez basamakları kullanılmamıştır. İleri düzey İngilizce dil sınıflarında daha önceden hazırlanmış olan diyalog içeriklerinin dilbilgisel bölümlere ayrılarak incelenmesi, hatalarının düzeltilmesi, diyalogların yeniden sıralanması, farklı günlük yaşantılara göre

uyarlanması gibi üst düzey bilişsel alan basamakları uygulanabilir. Sınıf içi sunumlarda mümkün olduğu kadar çok öğrenci grubunun aktif olması, aktif öğrenme ortamı sağlamak için önem arz etmektedir. Öğrenci sunumlarında akran değerlendirmesine öncelik verilir. Öğrenci sunumlarından sonra bütün sınıfın yazılı olarak hazırladığı diyaloglar gruplardan ödev olarak toplanarak değerlendirilir. Süreç sonunda ise tüm konuları kapsayacak genel bir çoktan seçmeli sınav yapılmış ve dilbilgisi kazanımları ölçülmüştür. Süreç değerlendirmesi sadece özetleyici olan son sınavla yapılmamış, öğrenciler tüm konuları kapsayacak konuşma becerisi sorularına da tabi tutulmuştur. Ayrıca daha önce hazırlamış oldukları yazılı diyalog çalışmaları da göz önüne alınmıştır. Süreç sonunda yapılacak olan değerlendirme için çoktan seçmeli sınav yerine; konuşma, yazma, dinleme, okuma becerilerini ölçebilecek farklı değerlendirme yöntemleri uygulanabilir. Değerlendirme sadece sonuç odaklı değil düzey belirlemeye yönelik ve süreç odaklı olacak şekilde de yapılmalıdır.

#### **Diyalogla öğretime ilişkin alanyazın incelemesi:**

Diyalogun iletişim ve dil eğitimindeki önemi farklı yabancı ve yerel kaynaklarda ele alınmıştır. Marchenkova (2005, ss.172-177)'ya göre Franz Boaz, Edward Sapir, Georg Herbert Mead, Benjamin Lee Whorf, Lev Vygotsky ve Mikhail Bakhtin gibi akademisyenler dili her zaman sosyal ve kültürel bağlamların merkezinde görmekteydiler ve dilin temel işlevin onlar için bir iletişim aracı olarak hizmet etmesiydi. Bakhtin'in dil felsefesinde diyalog dilin en temel işleviydi ve dil diyalog için bir araç olarak görülmekteydi. Bakhtin diyalogu kültür hem de insan bilinci kapsayan bir anlayışla ele almaktaydı. Vygotsky ise diyalogu daha çok eğitim psikolojisinde ele alır ve ona eğitim ortamında ikili veya küçük gruplar hâlinde gerçek muhataplar arasındaki etkileşim durumlarıyla yer verirdi .

Tseng ve Huh (2016), başkalarıyla konuşmanın öğrenenin bilgi ve bakış açısını genişletmesine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Diyaloga dayalı aktivitelerin dil gelişimi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik yaptıkları araştırmada Johnson ve Brandy isimli dil öğrencisi ile çalışmışlardır. Johnson başlangıçta iletişim kurduğu kişilere karşı temkinli ve kendini ifade edebilme yönünden zayıf olmasına rağmen farklı kişilerle diyalog pratikleri sonucunda yeni cümleleri anlamaya başlamış, kendi cümlelerini kurma becerisi kazanmış ve iletişim kurmaya daha istekli bir hâle gelmiştir. Brandy ise öğretim sürecinde daha az diyaloga girmiş, yazma becerilerine

ve ders kitabına yoğunlaşmıştır. Bunun sonucunda, iletişimsel yönden başarısız olmuştur.

Lazslo ve Lazslo (2006, s. 359), bir haftalık planlı söyleşi aktivitesine katıldıktan sonra diyalog ortamından doğan etkileşimin bazı sonuçlarını aşağıdaki şekilde sıralamışlardır:

- a) *Topluluk bilinci kazandırmak ve hayatımıza yeni anlamlar katmak gibi amaçları olması söyleşinin olumlu yönlerinden birisiydi,*
- b) *Yaş, cinsiyet, etnik köken, eğitim veya milliyetten bağımsız olarak grubun tüm üyelerinin katkılarını onurlandırması ve takdir etmesi faydalı olarak değerlendirildi,*
- c) *Canlandırıcı ve eğlenceliydi,*
- d) *Aylar ve yıllar boyunca sürse bile devam edebilirdik ve devam ettik.*

Diyalogla öğretim sınıfın bir topluluğa dönüşmesine katkı sağlayacağı ve her öğrenciye aktif bir şekilde diyalog ortamına katılma şansı tanıyacağı için ders ortamının öğretici ve eğlenceli bir hâle dönüşmesine imkân sağlamaktadır. Ayrıca dersin daha eğlenceli hâle gelmesi ile öğrencilerin derse katılma konusunda güdülenmesini sağlamaktadır.

Otonom öğrenmenin iletişim becerisi üzerindeki etkisini ele alan Ushioda (2011, ss. 13-15) Alman ve Danimarkalı öğrencilerin İngilizce diyaloglarına dair Lienhard Legenhausen tarafından yapılan analizi şu şekilde betimlemiştir:

Ders kitabını esas alan iletişim sınıfında öğrenim gören Alman öğrenciler kendisini yabancı bir öğrenciyle konuşma bağlamında bulduğunda diyalog kurmaya isteksiz bir yaklaşım göstermişlerdir. Diyalog kurma sürecinde ise kitapta gördüğü ve ezberlediği kalıpları kullanmışlardır.

Örnek 1:

Alman Öğrenci X: Ehm, how old is your father?

Alman Öğrenci Y: My father is forty years old. And how old is your father?

AÖX: Fifteen years old. How old is your mother?

AÖY: My mother is thirty-nine years old.

AÖX: How old are you?

AÖY: I'm twelve. How old are you?

AÖX: I'm eleven. What are your foreign languages?

AÖY: My foreign languages are Sport, Textil. What are your foreign languages?

AÖX: My foreign languages are Biologie, Textil and German.

AÖY: Ehm. S: Oh, ah how ah how ne, what is the name of your father?

AÖX: The name of my father is Felix. And what is the name of your father?

AÖY: Ehm, the name of my father is ah Bernd, ah.....

Alman öğrencilerin diyalog kurmaya mesafeli davranmasının ve diyalogda sık tekrar yapmalarının nedeni ezberci bir yöntemle ders işlemleri ve sadece dili öğrenen kişiler oldukları gözleriyle bakılmalarıdır.

Aynı çalışmada, Danimarkalı öğrencilerin bulunduğu dil sınıfında ise kendi seçtikleri ve ilgi duydukları aktiviteleri yapmalarına izin verilmiş, sınıfta kendi kimliklerini oluşturarak özgürce iletişim kurmuşlardır. Danimarkalı öğrenciler yeni bir konuşma bağlamına katıldıklarında doğal ve organik bir sohbet ortamı oluşmuştur.

Örnek 2:

Danimarkalı Öğrenci X: What should we talk about, Claus?

Danimarkalı Öğrenci Y: I don't know, we could talk about our music group 'Big Engine'.

DÖX: Yeah, that's a good idea

DÖY: I think it's fun. Now we have to play, ah, record our tape.

DÖX: Yeah, the first time.

DÖY: Yeah, it's very exciting. I have made a cover to our tape at home.

DÖX: That one you showed me?

DÖY: Yes.

DÖX: The only thing it's beautiful.

DÖY: Beautiful?

DÖX: Yes

DÖY: It's lovely. (Laughing)

DÖX: I think it's good, too.

DÖY: Yes.

Danimarkalı öğrencilerin daha doğal ve başarılı iletişim kurmalarının nedeni ise sınıfta kendi kimliklerini oluşturmaları ve sadece öğrenen olarak değil dış dünyayı sınıfa taşıyan, iletişim kuran bireyler olarak öğretim ortamında bulunmalarıdır. Diyalogla öğretim, öğrencilere otonom diyaloglar oluşturma ve sınıfta sunma imkanı tanıyarak hem öğrencilerin dış dünyayı sınıf ortamına taşımasını hem de doğal konuşmalarını sağlamayı hedeflemektedir. Bu yönüyle etkinlik yeni bağlamlarda iletişim kurmaları için öğrencilere destek sağlamaktadır.

Öğrenme merkezli bir ortamda öğretmenlerin görevlerini sıralarken Dam (2003, s.140), öğrencilere rehberlik etmelerinin ve sınıf etkinliklerini çeşitlendirmelerinin yanı sıra hem öğretmen-öğrenci hem de öğrenci-öğrenci diyaloglarına zemin sağlamalarını önermiştir. Bu tarz diyalogların, öğrenmelerin değerlendirmelere tabi tutularak sınanmasına imkân verdiği gibi sosyal olarak da paylaşılan bir süreç dönüşmesini sağladığını belirtmiştir. Diyalogla öğretim doğası gereği hem öğretim sürecinde işbirliğini teşvik eden hem de süreç değerlendirmesinin yapıldığı bir etkinliktir.

Diyalogla öğretim diyaloglar yolu ile iletişimi sağlamayı ve dış dünyadaki iletişim bağlamlarını ders ortamına taşımayı hedeflediği için iletişimsel yaklaşım prensiplerine uygun bir öğretim etkinliği olduğu savunulabilir. Dil öğretiminde iletişimi temel alan, yeni konuların diyalogla sunulduğu, anında düzeltmenin doğru olmadığını savunan, öğretmenin düzenleyici ve yönlendirici rol üstlendiği, tümevarım yoluyla öğretim sürecinin benimsendiği, sınıfta demokratik ve özgür bir ortamın hâkim olduğu iletişimsel yöntemle pek çok ortak noktası bulunmaktadır. İletişimsel yöntem dilin iletişim hedefine odaklanmasına ek olarak dersin konusuna ve dil bilgisi kazanımına önem vermektedir. Diyalogla öğretim iletişim becerilerini geliştirmeyi hedeflediği için etkinliğin kendisi de önemli görülmektedir. Ders konusunun öğretimi ve dilbilgisi öğretimi diyalogla öğretim etkinliğinde etkili iletişim için önemli bir etken olarak görülmektedir. Diyalogla öğretim, demokratik

ve özgür sınıf ortamı ile öğrenci merkezli iletişimsel yaklaşımla paralellik göstermektedir, fakat dil yapılarına, konuya ve etkinliğin uygulanmasına iletişimsel yaklaşıma göre daha fazla önem vermektedir. Diyalogla öğretimin dil yapıları ve konuya önem vermesinin nedeni yabancı dilde etkili ve doğru bir iletişim kurulmasını sağlamaktır. Bu nedenle, öğretim süreci farklılıklar göstermesine rağmen etkinliğin temel amacının iletişimi ve etkileşimi artırmak olması sebebiyle diyalogla öğretim etkinliği, iletişimsel yaklaşım çatısı altında ele alınabilir (Tosun, 2006; URL-24, 2017; Yavuz & Şimşek, 2008).

Günday (2015)' in öğretim yöntemleri özellikleri tablosundan yola çıkılarak diyalogla öğretimin yakın özelliklere sahip bazı öğretim yöntemleri ile ortak ve farklı yönleri aşağıda belirtilmiştir.

**Tablo 20.** Diyalogla Öğretim Etkinliği Karşılaştırma Tablosu

<b>Yöntem</b>	<b>Doğal Yöntem</b>	<b>İşitsel-Dilsel Yöntem</b>	<b>Doğrudan Yöntem</b>	<b>İletişimsel Yöntem</b>	<b>Diyalogla Öğretim Etkinliği</b>
<b>Dayanağı</b>	Yabancılarla iletişim	Ordu dil prog. Eğitim Bakanlığı prog. 1950	Eğitim Bakanlığı Programları 1901-1908	Toplumbilim çalışmaları	Yabancılarla iletişim
<b>Hedef</b>	Doğal konuşma Dili	Kısa sürede bazı yapıları öğrenme	Sözlü dil öğrenme	Başkaları ile iletişimde bulunma	Başkaları ile iletişimde bulunma
<b>Destek araç ve materyalleri</b>	-----	Edebi metinler, çizimler, kasetler	Görseller, jest, mimikler	Eğitim amaçlı üretilmiş dok. ve otantik dökümanlar	Diyalog temelli eğitsel dök. TV, CD çal. bilgisayar
<b>Öncelikli etkinlikler</b>	Doğal günlük konuşma	Fonetik, ezber, yapı alıştırmaları	Fonetik, taklit betimleme	Rol oyunları, simülasyonlar, eğitsel oyunlar	Diyalog boşluk doldurma, diyalog oluşturma ve sunma, rol oynama, drama,
<b>Odaklanma</b>	Öğreten öğrenen	Öğrenci, yöntem	Öğrenci, yöntem	Öğrenci, materyal hedef	Öğrenci, etkinlik, hedef, materyal
<b>Derecelendirme</b>	-----	Sözcük, cümle yapısı	Bilinen-bilinmeyen, basit-karmaşık, somut soyut	Kavramsal, işlevsel, bilişsel, iletişimsel	Kavramsal, işlevsel, bilişsel, iletişimsel
<b>Öğretmen rolü</b>	Aktör	Alıştırma önderi	Buyuran	Rehber	Rehber
<b>Öğrenci rolü</b>	Gözlemci	Tekrarlayan, ezberleyen	Yerine getiren	İletişim Kuran	İletişim Kuran, dönüt sağlayan
<b>Kazanılan temel beceriler</b>	Konuşma	Konuşma, sınırlı dinleme	Konuşma	Dinleme, konuşma, okuma yazma	Dinleme, konuşma, okuma, yazma,
<b>Tamamlayıcı beceriler</b>	Sözcük, fonetik	Sözcük, yapı, fonetik	Sözcük, fonetik	Dilbilgisi, sözcük, fonetik	Dil bilgisi Sözcük, fonetik

Tablo 20 incelendiğinde; diyalogla öğretimin temel hedefi olan konuşma becerisini sınıfta diyalog ortamları oluşturarak geliştirme süreci, konuşma becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen bu dil öğretim yöntemleri ile örtüşmektedir.



Diyalogla öğretim etkinliğinin dayanağı olan yabancılarla başarılı bir iletişim kurma süreci doğal yöntem ile benzerlik göstermektedir. Fakat diyalogla öğretim etkinliğinin öğrenme merkezli olması, ezbere dayalı öğrenmelerden kaçınması, dilbilgisi yapılarının öğretimine önem vermesi ve sınıfta demokratik bir öğrenme ortamı oluşturmayı hedeflemesi onu doğal yöntemden ayırmaktadır. İşitsel-dilsel yöntemin öğretim sürecinde öğrenci ve yönteme birlikte odaklanması diyalogla öğretim etkinliği ile benzerlik göstermektedir fakat işitsel-dilsel yöntemin ezbere dayalı olması, sınırlı dinleme aktivitelerine yer vermesi ve öğrencilerin pasif konumda bulunmaları diyalogla öğretim etkinliği uygulamaları ile örtüşmemektedir. Aynı şekilde doğrudan yöntemin öğretim sürecinde öğrenci ve yönteme birlikte odaklanması diyalogla öğretim etkinliği ile benzerlik göstermektedir fakat doğrudan yöntemin ezbere dayalı, öğretmen merkezli olması ve bilinen-bilinmeyen, basit-karmaşık, somut-soyut gibi temel öğretim ilkeleri ile sınırlı kalması diyalogla öğretim etkinliğinin iletişimsel hedeflerini karşılayamamaktadır. Doğal yöntem, işitsel-dilsel yöntem ve doğrudan yöntem diyalog temelli aktivitelere yer vermeleri yönünden diyalogla öğretim etkinliğine benzerlik göstermektedir fakat bu yöntemlerde öğrencilere diyalogların ezberletilmesi ve diyalogların tekrar ettirilmesi sonucunda öğrenciler pasif ve alımlayan konumundan öteye geçememişlerdir. Diyalogla öğretim etkinliği ise öğrencilere kendi diyaloglarını oluşturma, sınıfta sunma, akranlarına dönüt verme, hazırlanan öğrenci diyaloglarına müdahalede bulunmama gibi öğrencileri merkeze alan ve etkin katılımlarını teşvik eden uygulamaları ile belirtilen yöntemlerden ayırt edilmektedir. Diyalogla öğretim etkinliğinin hedefleri iletişimsel yöntem hedefleri ile benzerlik gösterdiğinden pek çok ortak noktaya sahiptir. İletişimsel yöntem ve diyalogla öğretim etkinliği başkaları ile konuşabilme hedefine sahiptir, iletişim temelli ders aktivitelerine önem vermektedir, deste kavramsal, işlevsel, bilişsel, iletişimsel hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik uygulamalara yer verilir, dört temel becerinin yanı sıra dil bilgisi öğretimine de yer verilir. İletişimsel yöntemin derste kullanılan yöntemlere ve dil bilgisi öğretimine sadece öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirebilecek araç derecesinde önem göstermesi, dönütleri öğretmenin sağlaması ve diyalog temelli olmayan aktivitelere yer vermesi diyalogla öğretim etkinliğini iletişimsel yöntemden

ayrılan boyutlar olarak görülebilir (Demirel, 2016; Günday, 2015; Güneş, 2011; Larsen-Freeman, 2000).



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada “öntest - sontest kontrol gruplu seçkisiz desen” kullanılmıştır. Bu desende deney ve kontrol grupları seçkisiz bir şekilde belirlendikten sonra iki gruptan da uygulama öncesi bağımlı değişken ölçümleri (öntest) alınır. Uygulama sürecinde etkisi test edilmek istenilen deney sadece deney grubuna uygulanarak kontrol grubuna verilmez. Uygulama süreci bittikten sonra bağımlı değişken ölçümleri (sontest) aynı araç ya da eş formu kullanılarak tekrar elde edilir ve elde edilen ölçümler karşılaştırılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, ss. 204-205).

Deney ve kontrol grubu oluşturulurken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden sistematik örnekleme kullanılmıştır. Araştırma grubu sınıf listesi esas alınarak ve liste sıralaması bozulmadan cinsiyet temelinde ikiye ayrılmıştır. Daha sonra her iki cinsiyet için ardışık tek sayılar deney grubu ve ardışık çift sayılar kontrol grubu olacak şekilde örnekleme oluşturulmuştur. Seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden sistematik örnekleme; evrenden yapılan ilk seçimin başlangıç noktası olarak kabul edildiği ve kalan örnekleme grubunun başlangıç noktası esas alınarak sistematik aralıklarla belirlendiği örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk *vd.*, 2014, ss. 88-89). Araştırma deseni deney ve kontrol gruplarının seçkisiz olarak atanmasını savunmaktadır fakat araştırma grubunun ve başlama noktasının seçkisiz olarak belirlenmiş olması, deney ve kontrol gruplarının sistematik olarak seçilebilmesine olanak sağlamaktadır. “Seçimler bağımsız olmadığı hâlde, evren listesi seçkisiz olarak düzenlenmiş ve başlangıç noktası seçkisiz olarak belirlenmiş ise sistematik örnekleme pratik bir yol olarak iyi bir seçim olabilir.” (Büyüköztürk *vd.*, 2014, s. 86). “Seçimler bağımsız olmadığı hâlde, eğer evren listesi seçkisiz olarak düzenlenmişse, sistematik örnekleme seçkisiz örnekleme göre dikkate alınabilir. Başlangıç noktası ve diğer aşamalar hem listeleme hem de seçim sürecinde seçkisiz olmak zorundadır.” (Bickman & Rog, 2000). “Eğer seçilecek birimler nicel ve nitel olarak yakın özellikler göstermekte ve sayısal olarak düşük yoğunluğa

sahiplerse sistematik örneklemenin kullanılması seçkisiz örnekleme göre daha uygun görünmektedir.” (Thompson, 1997, s. 24).

Araştırmanın birinci bölümünde kuramsal temellendirmesi yapılandırılarak dil ve iletişim olgusunun insan hayatındaki önemi, eğitimde konuşma becerisinin önemi ve İngilizce konuşma becerisi üzerinde durularak diyalogla öğretim etkinliği ve etkileri üzerinde durulmuştur. İkinci bölümde ise araştırmanın varsayımı test edilerek uygulanan bağımsız değişkenin etkisi incelenmiştir.

### **3.2. Araştırma Grubu**

Araştırma Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Bölümü olan 4. sınıf öğrencileriyle 2016-2017 akademik yılı güz ve bahar dönemlerinde (9 hafta) olarak yürütülmüştür. Araştırma grubu İngilizce dersi alan 30 öğrenci ile sınırlıdır.

### **3.3. Araştırma Grubunun Genel Demografik Özellikleri**

Araştırma grubu toplam 20 erkek ve 10 kız öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubu 10 erkek ve 5 kız öğrenciden oluşmaktadır. Kontrol grubu ise 10 erkek ve 5 kız öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma grubuna ait demografik özellikler Tablo 23’te görülebilmektedir.

### **3.4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Diyalogla Öğretim Etkinliğine İlişkin Bilgileri**

Araştırmaya katılan öğrenciler, deneysel işlem öncesi kendileri ile yapılan ön görüşmede ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde kullanılan başlangıç seviyesi İngilizce ders kitaplarında yer alan kısa diyaloglarla daha önce karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Ders kitaplarında kullanılan bu diyaloglar daha çok öğrencilerde var olan ön bilgileri harekete geçirmek için kullanılmakta ve kısa tutulmaktadır. Fakat diyalog temelli bir etkinliklerle öğretim süreci geçirdiğini belirten öğrenci olmamıştır.

### **3.5. Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada kullanılan “İngilizce Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu”, Temizkan (2009) tarafından hazırlanan “Konuşma Becerisine Yönelik Akran Değerlendirme Formu”nun çalışmaya yönelik olarak uyarlanmış hâlidir. İngilizce Konuşma Becerisine Yönelik Değerlendirme Formu, 25 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar “ Dil ve Anlatım”, “İçerik” ve “Sunum” şeklinde düzenlenmiştir.

Toplam 100 puan üzerinden yapılan değerlendirmede Dil ve Anlatım bölümü 44 puan, İçerik bölümü 36 puan ve Sunum bölümü 20 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

Öntest ve sontest puanlamalarında sorulmuş olan 10 adet soru dil ve içerik yönünden iki alan uzmanının görüşü alınarak düzenlenmiştir.

İngilizce konuşma becerisi değerlendirme formuna ek olarak araştırma grubunda bulunan öğrencilerin demografik bilgilerini belirttikleri “Öğrenci Bilgi Formu” kullanılmıştır. Öğrenci bilgi formu araştırma grubunun cinsiyet, yaş, mezun olduğu lise türü ve daha önce hazırlık eğitimi alıp almadıklarını belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır.

#### **3.5.1. İngilizce Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu**

Temizkan (2009), değerlendirme aşamasında öğrencilerden hazırladıkları bir konuyu sunmalarını ve arkadaşlarının ilgili formu doldurarak onlara puan vermesini istemiştir. Bu çalışmada ise öğrencilere öntest ve sontest aşamasında aynı sorular olmak üzere 9 ayrı İngilizce ünitesinden 10 farklı soru sorularak değerlendirme formu öğrencilerin konuşma becerilerini dikkate alacak şekilde araştırmacının kendisi tarafından doldurulmuştur, değerlendirme biçiminin değişmesinden dolayı değerlendirme formunun bu çalışmaya uyarlanması uygun görülmüştür.

Temizkan tarafından hazırlanan “Konuşma Becerisine Yönelik Akran Değerlendirme Formu” 32 madde ve 3’lü Likert şeklinde düzenlenmiştir. Temizkan, değerlendirme formunun güvenilirliğini Cronbach’s Alfa katsayısı ile sınımiş ve güvenilirlik derecesini .891 olarak tespit etmiştir. Formun geçerliliğini sağlamak için ise uzman görüşüne başvurmuş ve değerlendirme formuna nihai şeklini vermiştir.

Değerlendirme formunun kullanılabilmesi için bu çalışmaya uygunluk taşımayan maddeleri çıkarılmış ve bazı maddeleri değerlendirme biçimindeki değişiklikten dolayı uyarlanmıştır. Ayrıca form 100'lük puanlama sistemine dönüştürülerek puan temelli ve daha duyarlı bir ölçüm yapılabilmesi amaçlanmıştır. Değerlendirme formunda yapılan değişikliklerden sonra maddelerin iç tutarlık Cronbach's Alfa katsayıları yeniden incelenmiş, deney grubu için güvenilirlik derecesi .895 ve kontrol grubu için .923 olarak belirlenmiştir.

Formun geçerliliğini sağlamak amacıyla iki eğitim programları ve öğretim alan uzmanı, bir ölçme değerlendirme alan uzmanı ve bir dil uzmanı tarafından görüşleri alınmak üzere sunulmuş ve tavsiye edilen değişikliklerle son hâlini almıştır.

### **3.5.1.1. İngilizce Konuşma Becerisi Değerlendirme Formunun Güvenilirliği**

İlgili formun güvenilirlik sonuçları maddelerin iç tutarlık (Cronbach's Alfa) katsayıları incelenerek yapılmıştır. Öncelikle kontrol grubunun tüm dil boyutlarında (dil ve anlatım- içerik - sunum) sahip olduğu öntest, sontest ve öntest-sontest toplam puanlarının güvenilirlik analizleri yapılmış, daha sonra aynı işlemler deney grubu güvenilirliği için uygulanmıştır. Büyüköztürk (2014, s.183) güvenilirlik katsayısının .70 ve üzeri olmasının güvenilirlik için yeterli olduğunu ancak bireyleri seçme ve sınıflandırmada kullanılacak testler için katsayının daha yüksek olmasının beklendiğini ifade etmiştir.

### **3.5.1.2. İngilizce Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu İçin Yapılan Güvenilirlik Analizi Sonuçları**

Kontrol grubuna ait tüm dil boyutlarının (dil ve anlatım, içerik, sunum) öntest ve sontest puanları analiz edilmiş, daha sonra bu boyutların toplam puanları da analize dahil edilerek güvenilirlik katsayıları elde edilmiştir. Kontrol grubu güvenilirlik analiz sonuçları Tablo 21 'de belirtilmiştir.

**Tablo 21.** Kontrol Grubu Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu Boyutları	Öge Sayısı	Cronbach's Alfa ( $\alpha$ )
Kontrol grubu öntestleri (DAÖ, İÖ, SÖ)	3	.859
Kontrol grubu sontestleri (DAS, İS, SS)	3	.811
Kontrol grubu öntest ve sontest toplamları (TÖ, TS)	2	.897
Kontrol grubu öntestleri ve sontestleri (DAÖ, İÖ, SÖ, DAS, İS, SS)	6	.923
Kontrol grubu öntestleri, sontestleri, öntest toplamları ve sontest toplamları (DAÖ, İÖ, SÖ, DAS, İS, SS, TÖ, TS)	8	.923

Tablo 21' de yer alan kontrol grubu güvenilirlik analizi sonuçları aşağıda başlıklar halinde ele alınmıştır:

Kontrol grubu öntestleri: Dil ve anlatım boyutu öntest (DAÖ), içerik boyutu öntest (İÖ) ve sunum boyutu öntest (SÖ), (DAÖ, İÖ, SÖ) sonuçları incelendiğinde Cronbach's Alfa katsayısı .70'den büyük olduğu için güvenilir bir sonuç elde edilmiştir.

Kontrol grubu sontestleri: Dil ve anlatım boyutu sontest (DAS), içerik boyutu sontest (İS) ve sunum boyutu sontest (SS) (DAS, İS, SS) sonuçları incelendiğinde Cronbach's Alfa katsayısı .70'den büyük olduğu için güvenilir bir sonuç elde edilmiştir.

Kontrol grubu öntest ve sontest toplamları: Öntest puan toplamı (TÖ) ve sontest puan toplamı (TS) sonuçları incelendiğinde Cronbach's Alfa katsayısı .70'den büyük olduğu için güvenilir bir sonuç elde edilmiştir.

Kontrol grubu öntestleri ve sontestleri: Toplam puanlar dahil edilmeden sadece dil ve anlatım, içerik ve sunum boyutlarının öntest ve sontest sonuçları birlikte (DAÖ, İÖ, SÖ, DAS, İS, SS) incelendiğinde Cronbach's Alfa katsayısı .70'den büyük olduğu için güvenilir bir sonuç elde edilmiştir.

Kontrol grubu öntestleri, sontestleri, öntest toplamları ve sontest toplamları: Tüm boyutlarda öntest puanları, sontest puanları, öntest puan toplamları ve sontest puan toplamları birlikte incelendiğinde (DAÖ, İÖ, SÖ, DAS, İS, SS, TÖ, TS) Cronbach's Alfa katsayısı .70'den büyük olduğu için güvenilir bir sonuç elde edilmiştir.

Deney grubuna ait tüm dil boyutlarının (dil ve anlatım, içerik, sunum) öntest ve sontest puanları analiz edilmiş, daha sonra bu boyutların toplam puanları da analize dahil edilerek güvenilirlik katsayıları elde edilmiştir. Deney grubu güvenilirlik analiz sonuçları Tablo 22’de belirtilmiştir.

**Tablo 22.** Deney Grubu Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu Boyutları	Öge Sayısı	Cronbach's Alfa ( $\alpha$ )
Deney grubu öntestleri (DAÖ, İÖ, SÖ)	3	.681
Deney grubu sontestleri (DAS, İS, SS)	3	.858
Deney grubu öntest ve sontest toplamları (TÖ, TS)	2	.883
Deney grubu öntestleri ve sontestleri (DAÖ, İÖ, SÖ, DAS, İS, SS)	6	.881
Deney grubu öntestleri, sontestleri, öntest toplamları ve sontest toplamları (DAÖ, İÖ, SÖ, DAS, İS, SS, TÖ, TS)	8	.895

Tablo 22’ de yer alan kontrol grubu güvenilirlik analizi sonuçları aşağıda başlıklar halinde ele alınmıştır:

Deney grubu öntestleri: Dil ve anlatım boyutu öntest (DAÖ), içerik boyutu öntest (İÖ) ve sunum boyutu öntest (SÖ) (DAÖ, İÖ, SÖ) sonuçları incelendiğinde Cronbach’s Alfa katsayısı .70’den küçük olduğu için orta düzeyde güvenilirdir. Özdamar (1999) Cronbach’s Alfa güvenilirlik katsayısına ilişkin ölçüt değerleri aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

$0,00 < \alpha < 0,40$  olduğu zaman ölçek güvenilir değildir.

$0,41 < \alpha < 0,60$  olduğu zaman ölçek düşük güvenilrliktedir.

$0,61 < \alpha < 0,80$  olduğu zaman ölçek orta düzeyde güvenilrdir.

$0,81 < \alpha < 1,00$  olduğu zaman ölçek yüksek düzeyde güvenilrdir.

Deney grubu için tüm boyutlara ait öntest puanları incelendiğinde elde edilen güvenilirlik katsayısı ,68’dir; fakat bu katsayının uygun görülen katsayı olan .70’e yakın olduğu görülmektedir. Deney grubu katılımcı sayısının az olması ve ölçülmek istenen özellik açısından benzerlik göstermesi bu durumun nedeni olarak gösterilebilir.



Deney grubu sontestleri: Dil ve anlatım boyutu sontest (DAS), içerik boyutu sontest (İS) ve sunum boyutu sontest (SS) (DAS, İS, SS) sonuçları incelendiğinde Cronbach's Alfa katsayısı .70'den büyük olduğu için güvenilir bir sonuç elde edilmiştir.

Deney grubu öntest ve sontest toplamları: Öntest toplamı (TÖ) ve sontest toplamı (TS) sonuçları incelendiğinde Cronbach's Alfa katsayısı .70'den büyük olduğu için güvenilir bir sonuç elde edilmiştir.

Deney grubu öntestleri ve sontestleri: Toplam puanlar dahil edilmeden sadece dil ve anlatım, içerik ve sunum boyutlarının öntest ve sontest sonuçları birlikte (DAÖ, İÖ, SÖ, DAS, İS, SS) incelendiğinde Cronbach's Alfa katsayısı .70'den büyük olduğu için güvenilir bir sonuç elde edilmiştir.

Deney grubu öntestleri, sontestleri, öntest toplamları ve sontest toplamları: Tüm boyutlarda öntest puanları, sontest puanları, öntest puan toplamları ve sontest puan toplamları birlikte incelendiğinde (DAÖ, İÖ, SÖ, DAS, İS, SS, TÖ, TS) Cronbach's Alfa katsayısı .70'den büyük olduğu için güvenilir bir sonuç elde edilmiştir.

### **3.6. Verilerin Toplanması**

Bu çalışmada öğrencilere öntest ve sontest aşamasında aynı sorular olmak üzere 9 ayrı İngilizce ünitesinden 10 farklı soru sorulmuştur ve “İngilizce Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu”na verilen cevaplar dikkate alınarak araştırmacı tarafından puanlaması yapılmıştır. Deneysel işlem süreci ve ders üniteleri hakkında detaylar çalışmanın “3.7. Deneysel İşlem” bölümünde ele alınmıştır.

Araştırma grubunda bulunan öğrencilerin öntest ve sontest sürecinde cevap süreleri kayıt altına alınmıştır. Ayrıca, ölçüm anında saatin kaç olduğunu belirtmeleri beklenmiştir. Bu hassas ve değişken verilerden dolayı ölçüm süreçleri görüntü ve ses kaydı alınarak yapılmıştır. Böylece, araştırmacının cevapları tekrar dinleme, konuşma süresini kontrol edebilme ve değerlendirme formunu daha güvenilir bir şekilde puanlama imkânına sahip olması hedeflenmiştir. Değerlendirme formu ve öntest – sontest soruları çalışmanın ekler bölümünde yer almaktadır.

İngilizce konuşma becerisi değerlendirme formuna ek olarak araştırma grubuna, öğrencilerin demografik bilgilerini belirttikleri “Öğrenci Bilgi Formu” dağıtılmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencileri ait oldukları gruplar değişmeyecek şekilde aşağıda verilen değişkenlerin sıralı önemine göre eşleştirilmiştir. Eşleştirmedeki temel amaç deney ve kontrol gruplarında belirtilen sıralama temelinde en çok ortak özellik taşıyan öğrencilerden ikili gruplar oluşturarak deney sonunda daha kapsamlı bir ölçme imkânına sahip olmaktır. “Yeni bir öğretim tekniğinin öğrenmeye etkisi inceleniyorsa deneklerin yetenek, cinsiyet ve geçmiş başarıları bakımından eşleştirilmesi uygun olabilir” (Büyüköztürk vd., 2014, s. 200). Deney ve kontrol grupları değişikliğe uğramadığı için araştırma deseni de değişiklik göstermemiştir.

Deney ve kontrol gruplarının denkleştirildiği demografik özellikler sıralaması:

- 1) Cinsiyet,
- 2) Mezun olduğu lise türü,
- 3) İngilizce hazırlık eğitimi alıp almadığı,

Öğrencilerin cinsiyet, mezun olduğu lise türü ve hazırlık eğitimine göre denkleştirilmesi Tablo 23’te görülebilmektedir.

**Tablo 23.** Deney-Kontrol Grupları Öğrenci Denkleştirme Tablosu

Değişken (n: 30)		Deney grubu (n)	Kontrol grubu (n)
Cinsiyet	Kız	5	5
	Erkek	10	10
Mezun olduğu lise türü	Mesleki ve Teknik Lise	13	13
	Genel Lise	2	1
	Anadolu Öğretmen Lisesi	-	1
Hazırlık eğitimi		-	1

Tablo 23 incelendiğinde cinsiyet değişkeninin gruplarda sayısal olarak eşit olduğu görülmektedir. Mezun olunan lise türünde ise mesleki ve teknik liselerin eşit dağılım gösterdiği ve öğrencilerin büyük bölümünün bu lise türünden mezun olduğu görülmektedir. Genel liselerden mezun olan öğrenciler hem deney hem de kontrol grubunda yer almaktadır. Anadolu öğretmen lisesi mezunu olan ve hazırlık eğitimi alan tek öğrenci ise kontrol grubunda yer almaktadır. Genel lise ve mesleki ve teknik lise öğrencilerinin hazırlık eğitimi almadıklarını belirtmeleri göz önüne alındığında geçmiş başarılarını etkileyecek farklılığın daha aza indirildiği söylenebilir. Anadolu öğretmen lisesi mezunu olan ve hazırlık eğitimi alan sadece 1 öğrencinin

bulunması gruplarda denkliğin bozulmasını etkileyecek faktörlerin sayısal olarak düşük miktarda olduğunu göstermektedir. Ayrıca yapılan seviye belirleme sınavında iki grubunda başlangıç seviyesinde İngilizce dil becerisi ortalamasına sahip olduğunun görülmesi grup denkleştirmelerinde araştırma sonucunu etkileyecek farklılıkların etkisinin düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

Değişkenler sıralanırken öncelik olarak biyo-sayısal (doğuştan var olan özellikler) olan cinsiyet değişkenine yer verilmiştir (URL-25, 2018). Daha sonra, öğrencilerin önceden sahip olduğu İngilizce öğrenme seviyelerini yansıtacak değişkenler dikkate alınmıştır. Gökyer ve Bakcak (2014, s.96), üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine olan tutumlarını incelerken araştırma değişkenlerini cinsiyet, yaş, mezun oldukları lise türü ve üniversite öncesi İngilizce dersi alma şeklinde sıralamışlardır. Çalışmalarında yaş değişkeninin öğrenci tutumlarına etkisi olmadığını belirtmişlerdir. Aydın (2006, s.277), üniversite öğrencilerinde İngilizce öğrenimindeki başarıyı farklı değişkenlere göre incelerken bilgi toplama aracında cinsiyet, yaş, öğrenim türü ve mezun olduğu lise türü sıralamasını kullanmıştır. Çalışmasında yaş değişkeninin başarıyı etkilemediğini belirtmiştir. Coşkun ve Taşgın (2018), üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik endişe ve tutumlarını inceledikleri çalışmalarında, cinsiyetin dil öğrenmeye karşı olan tutum ve dil öğrenme başarısını etkileyen bir değişken olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan incelemelerde yaş değişkeninin üniversite öğrencilerinin başarıları üzerinde etkisinin görülmemesinden dolayı çalışmada yaş değişkenine yer verilmemiştir.

### **3.7. Deneysel İşlem**

Deneysel işlem boyunca deney ve kontrol gruplarının ders süreçlerinin ve etkinliklerinin planlanarak uygulanması, verilerin toplanması ve değerlendirilmesi araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Başlangıçta araştırma grubuna genel İngilizce testi uygulanarak seviyeleri belirlenmiştir. Test sonucunda sınıf puan ortalamasının başlangıç düzeyi olan (A2) seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra sistematik örnekleme yöntemi kullanılarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney ve kontrol grupları, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, 2016-2017 akademik yılı, Yabancı Dil-I dersine ait 9 üniteyi kapsayan 10 adet İngilizce

sorusuyla önteste tabi tutulmuşlardır. Yabancı Dil-I dersi başlangıç seviyesine göre tasarlanmış olan konuları içermektedir.

Dersler deney grubunda 9 hafta boyunca diyalogla öğretim etkinlikleri kullanılarak işlenmiştir. Kontrol grubunda ise dilbilgisi-çeviri yöntemi ve bilişsel dil öğretim yöntemi kullanılmıştır (Bkz. Tablo 24). Dilbilgisi-çeviri yöntemi ve bilişsel dil öğretim yöntemi alanyazında geleneksel ve dil bilgisi odaklı yöntemler olarak ele alındığı için bu çalışmada da geleneksel yöntemler olarak adlandırılmışlardır. Güneş (2011) dil yaklaşımları üzerine yaptığı çalışmada dilbilgisi-çeviri yöntemini geleneksel yaklaşım ve yöntemler içerisinde değerlendirmiştir. Natzir (2014, s.59), dilbilgisi-çeviri yönteminin dil bilgisi yapılarına ve kelimeye odaklanan bir yaklaşım olduğunu belirtmiştir. Oflaz (2015), dil yöntemleri üzerine yaptığı çalışmada dilbilgisi-çeviri yöntemini geleneksel yöntemler içerisinde ele almıştır. Stern (1991, s.472), dilbilgisi-çeviri yönteminde ve bilişsel yöntemde ortak bir şekilde dilin “öğrencinin belli bir seviyeye kadar açıkça verilen dil kurallarını bilinçli bir şekilde öğrenebileceği” sıralı kurallar sistemi olarak tanımlandığını belirtmiştir. Brown (2000, s.24), bilişsel öğrenmeden bahsederken, işitsel-dilsel yöntemin dil yapılarını yok saymasına karşı ortaya çıkan bu yöntemin sınıfta ölçülü bir şekilde dil yapılarına yer vermekle başladığını fakat sonrasında dilin yapılarına odaklanan, dilbilgisi-çeviri yöntemine dönüşen bir uygulama hâline geldiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin iletişim yeterliliğini sağlamayan, dil kurallarına odaklanan ve sürekli tekrarlanma sonucu sıkıcı olmaya başlayan aktiviteleriyle bu yeni bakış açısının ömrünün kısa sürdüğünü belirtmiştir. Eğitimciler 1970’lerde sınıfta öğretilen dil yapılarının öğrenciler tarafından dış dünyadaki iletişim bağlamlarında etkili bir şekilde kullanılmadığını gördüler. İletişimin dil bilgisi kurallarını ezberlemekten daha öncelikli olduğuna dikkat çektiler. Böylece, dil bilgisi odaklı yaklaşımlardan iletişimsel yaklaşıma dönüşüm başladı (Larsen-Freeman, 2000, s.121)

**Tablo 24.** Deneysel İşlem Süreçleri

Hafta	Konu	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		Uygulanan Yöntem	Ders Etkinlikleri	Uygulanan Yöntem	Ders Etkinlikleri
1	Personal Pronouns, Nationalities,	Diyalogla Öğretim Etkinliği	Diyalog okuma, kısa diyalog yazma, konu anlatımı, diyalog yazarak grup hâlinde sunma (drama)	Dilbilgisi-Çeviri yöntemi	Okuma, konu anlatımı, boşluk doldurma, çeviri
2	Countable/Uncountable Nouns, Singular/Plural Nouns, Determiners	Diyalogla Öğretim Etkinliği	Diyalog okuma, diyalog dinleme ve boşluk doldurma, konu anlatımı, diyalog yazma ve çiftler hâlinde sunma	Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi	Okuma, konu anlatımı, soru cevap, çeviri
3	There is/There are, How Much / How Many, Giving Directions, Prepositions of Place	Diyalogla Öğretim Etkinliği	Diyalog okuma, konu anlatımı, diyalog dinleme ve boşluk doldurma, diyalog yazarak grup hâlinde sunma (drama)	Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi	Okuma, soru cevap, konu anlatımı, soru cevap, çeviri
4	Possessive Adjectives/Pronouns, Object Pronouns, Family Members	Diyalogla Öğretim Etkinliği	Diyalog okuma, diyalog dinleme ve yazma, konu anlatımı, rol oynama (diyalog yazarak çiftler hâlinde sınıfa sunma)	Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi	Okuma ve boşluk doldurma, konu anlatımı, soru cevap, çeviri

5	Present Continuous Tense	Diyalogla Öğretim Etkinliği	Diyalog okuma, diyalog boşluk doldurma, diyalog yazarak çiftler hâlinde sınıfa sunma	Bilişsel Dil Öğretim Yöntemi	Diyalog okuma, konu anlatımı, dinleme ve boşluk doldurma, soru cevap, eğt. oyun (diğer öğrencilerin arkadaşlarının o anda ne yaptığını söylemesi)
6	Simple Present Tense	Diyalogla Öğretim Etkinliği	Diyalog okuma, konu anlatımı, diyalog dinleme ve çeviri, diyaloglar içeren drama yazarak sunma (grup çalışması)	Bilişsel Dil Öğretim Yöntemi	Okuma, konu anlatımı, cümle eşleştirme, soru cevap, boşluk doldurma, drama yazarak sınıfta sunma (grup çalışması)
7	Simple Past Tense	Diyalogla Öğretim Etkinliği	Diyalog okuma, diyalog boşluk doldurma, konu anlatımı, eğt. oyun( her çiftin bir önceki çiftin diyalogunu devam ettirerek tüm sınıfın ortak diyalog oluşturulması)	Bilişsel Dil Öğretim Yöntemi	Okuma, konu anlatımı, cümle sıralama, dinleme ve boşluk doldurma, çeviri

8	Modals 1 (Can /Could) Used to / Would (Past Habits),	Diyalogla Öğretim Etkinliği	Diyalog okuma, diyalog dinleme ve yazma, konu anlatımı, eğt. oyun (diyalogları yazanları tahmin etme)	Bilişsel Dil Öğretim Yöntemi	Okuma, dinleme ve boşluk doldurma, konu anlatımı, soru cevap, yazma eğt. oyun (geçmiş alışkanlıklarından kişiyi tahmin etme)
	Cardinal Ordinal Numbers, Telling the time	Diyalogla Öğretim Etkinliği	Diyalog okuma, konu anlatımı, diyalog cümleleri sıralama ve çeviri, diyaloglar yazarak sınıfta sunma (grup çalışması)	Bilişsel Dil Öğretim Yöntemi	Okuma, konu anlatımı, soru cevap, boşluk doldurma
9					

Deney grubuyla (diyalog okuma, diyalog dinleme ve boşluk doldurma, diyalog yazma, diyalog cümle sıralama, diyaloglar içeren eğitsel oyunlar, diyalog oluşturarak sınıfta sunma, diyalog yazarak rol oynama, diyaloglar içeren drama vb.) diyalog temelli aktiviteler yapılırken, kontrol grubuyla soru-cevap, eğitsel oyunlar, çeviri, okuma, dinleme ve drama gibi aktivitelere yer verilmiştir. Deney grubunda öğretmen ve öğrenciler tarafından hazırlanan diyalog dökümanları, CD çalar, bilgisayar gibi görsel ve işitsel materyaller daha fazla sürelerde kullanılmışken, kontrol grubunda görsel ve işitsel materyallere daha az yer verilmiş, ders kitabı alıştırmalarına odaklanılmıştır. Deney grubunda öğrenciler ders konusu ile ilgili kendi ürettikleri dil yapılarını ve iletişim bağlamlarını ortaya koyarken, kontrol grubu öğrencileri daha çok önceden hazırlanmış olan kitap alıştırmalarını çözmek, ders kitabı sorularını cevaplamak ve ders kitabı parçalarını okumakla zaman geçirmişlerdir. Kontrol grubunda öğretmen merkezli ve ders kitabı odaklı bir yaklaşım izlenmişken deney grubunda demokratik bir sınıf ortamı ve öğrencilerin kendi ürünlerini ortaya koyabileceği işbirlikçi bir yaklaşım benimsenmiştir. Deney grubunda hatalara anında

müdahale edilmemiş ve öncelikle akran dönütlerine yer verilmiştir. Öğretmen ders aktivitelerinde mümkün olduğunca müdahaleci bir tutumdan kaçınmış, rehberlik eden bir duruş sergilemiştir. Kontrol grubunda hatalara anında müdahale edilmiş ve öğretmen lider bir rol üstlenmiştir. Deney grubu öğrencileri süreç merkezli bir değerlendirmeye tabi tutulmuş, kontrol grubu öğrencileri ürüne yönelik olarak değerlendirilmiştir.

9 haftalık ders süreci sonunda deney ve kontrol grupları öntestte sorulmuş olan sorular tekrar sorularak sonteste tabi tutulmuşlardır. Böylece, deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem sonrası gelişim düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

### **3.8. Veri Analizi**

“İngilizce Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu” deney ve kontrol gruplarında öntest ve sontest puanlarının elde edilmesi için kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ise bilgisayar destekli analiz programı kullanılmıştır.

Araştırmada öncelikle, verilerin parametrik testlerin genel koşullarını sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. Verilerin dağılımının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov –Smirnov testi kullanılmıştır.

Kolmogorov –Smirnov testi sonuçlarında anlamlılık değeri 0.05’in üstünde olan ve normal dağılım gösteren ilişkili örneklem için bağımlı örneklem için t-testi uygulanmıştır. Anlamlılık değeri 0.05’in altında olan ve normal dağılım göstermeyen ilişkili örneklem için Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır.

Güriş ve Astar (2015, s.180) Kolmogorov–Simirnov’un parametrik olmayan ve dağılımın normal olup olmadığını incelemek için kullanılan bir test olduğunu belirtmişlerdir.

Büyüköztürk (2014, s.67) ilişki örneklem için t-testini “İlişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan (birbirinden) anlamlı bir şekilde farkı olup olmadığını test etmek için kullanılır” şeklinde ifade etmiştir.

Büyüköztürk (2014, s.174) Wilcoxon işaretli sıralar testini tanımlarken; bu tekniğin iki ilişkili ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın yönü ve miktarı da dikkate alınacak şekilde anlamlılığının test edilmesi için kullanıldığını belirtmiştir.



İngilizce Konuşma Becerisi Değerlendirme Formunun normallik (normal dağılıma uygunluk) analizi sonuçları:

Kontrol grubu için uygulanan Kolmogorov–Simirnov testi sonuçları Tablo 25’te belirtilmiştir.

**Tablo 25.** Kontrol Grubu Normallik Testi Sonuçları

		DAÖ	DAS	İÖ	İS	SÖ	SS	DAF	İF	SF	TÖ	TS	TF
N		15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
Normal Parametreler <sup>a,b</sup>	Ortalama	13.40	19.47	9.47	14.47	9.13	9.87	6.00	5.13	.80	30.87	43.80	12.93
	Std. Sapma	4.940	5.139	2.748	4.422	2.774	1.356	1.813	2.748	2.145	8.831	10.199	5.824
P		.159 <sup>c</sup>	.200 <sup>c,d</sup>	.200 <sup>c,d</sup>	.145 <sup>c</sup>	.200 <sup>c,d</sup>	.089 <sup>c</sup>	.018 <sup>c</sup>	.042 <sup>c</sup>	.200 <sup>c,d</sup>	.057 <sup>c</sup>	.200 <sup>c,d</sup>	.034 <sup>c</sup>

Kontrol grubuna uygulanan Kolmogorov–Simirnov testi sonucunda anlamlılık değeri 0.05’in üstünde olan ve normal dağılım gösteren dil ve anlatım boyutu sontest-öntest farklı (DAS-DAÖ), içerik boyutu sontest-öntest farkı (İS-İÖ), sunum boyutu sontest-öntest farkı (SS-SÖ) ve toplam puanların sontest-öntest farkı (TS-TÖ) analizleri için parametrik olan ilişkili örneklem t-testi kullanılmıştır.

Deney grubu için uygulanan Kolmogorov–Simirnov testi sonuçları Tablo 26’da belirtilmiştir.

**Tablo 26.** Deney Grubu Normallik Testi Sonuçları

		DAÖ	DAS	İÖ	İS	SÖ	SS	DAF	İF	SF	TÖ	TS	TF
N		15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
Normal Parametreler <sup>a,b</sup>	Ortalama	11.93	22.60	8.27	15.07	6.93	12.13	10.67	6.80	5.20	27.13	49.80	21.53
	Std. Sapma	4.267	4.356	2.520	2.963	1.870	2.326	3.374	3.075	2.042	7.170	8.801	5.630
P		.200 <sup>c,d</sup>	.200 <sup>c,d</sup>	.200 <sup>c,d</sup>	.200 <sup>c,d</sup>	.200 <sup>c,d</sup>	.009 <sup>c</sup>	.200 <sup>c,d</sup>	.139 <sup>c</sup>	.200 <sup>c,d</sup>	.200 <sup>c,d</sup>	.200 <sup>c,d</sup>	.200 <sup>c,d</sup>

Deney grubuna uygulanan Kolmogorov–Simirnov testi sonucunda anlamlılık değeri 0.05’in üstünde olan ve normal dağılım gösteren dil ve anlatım boyutu sontest-öntest farklı (DAS-DAÖ), içerik boyutu sontest-öntest farkı (İS-İÖ) ve toplam puanlar sontest-öntest farkı (TS-TÖ) analizleri için parametrik olan ilişkili örneklem t-testi kullanılmıştır.

Anlamlılık değeri 0.05'in altında olan ve normal dağılım göstermeyen sunum boyutu sontest-öntest farkı (SS-SÖ) analizinde ise parametrik olmayan Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır.

Deney-Kontrol grupları arasındaki fark normalliği Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 27'de belirtilmiştir.

**Tablo 27.** Deney - Kontrol Grubu Fark Normallik Testi Sonuçları

		KDAF	DDAF	KİF	DİF	KSF	DSF	KTF	DTF
N		15	15	15	15	15	15	15	15
Normal Parametreler <sup>a,b</sup>	Ortalama	6.00	10.67	5.13	6.80	.80	5.20	12.93	21.53
	Std. Sapma	1.813	3.374	2.748	3.075	2.145	2.042	5.824	5.630
P		.018 <sup>c</sup>	.200 <sup>c,d</sup>	.042 <sup>c</sup>	.139 <sup>c</sup>	.200 <sup>c,d</sup>	.200 <sup>c,d</sup>	.034 <sup>c</sup>	.200 <sup>c,d</sup>

Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda anlamlılık değeri 0.05'in altında olan ve normal dağılım göstermeyen deney grubu dil ve anlatım boyutu ve kontrol grubu dil ve anlatım boyutu farkı (DDAF-KDAF), deney grubu içerik boyutu ve kontrol grubu içerik boyutu farkı (DİF-KİF), deney grubu toplam puan farkı ve kontrol grubu toplam puan farkı (DTF-KTF) analizleri için parametrik olmayan Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır.

Anlamlılık değeri 0.05'in üstünde olan normal dağılım gösteren deney grubu sunum boyutu farkı ve kontrol grubu sunum boyutu farkı analizleri için (DSF-KSF) parametrik olan ilişkili örneklem t-testi kullanılmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde bulgular tablolaştırılarak alt problemlerin sırasına göre verilmiş ve ortaya çıkan sayısal veriler yorumlanmıştır.

#### 4.1. Diyalogla Öğretim Etkinliği ile İlgili Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın problem cümlesine uygun olarak, elde edilen veriler sonrasında anlamlı farkın araştırılmasına ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

1) Deney grubunda bulunan öğrencilerin dil ve anlatım erişim puanları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

**Tablo 28.** Deney Grubu Dil ve Anlatım Öntest ve Sontest Puan Farkı

		Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata Ort.	t	sd	p
Çift 1	DAS - DAÖ	10.667	3.374	.871	12.246	14	.000

Deney grubunda bulunan öğrencilerin İngilizce konuşma becerisi erişim puanları dil ve anlatım temelinde incelendiğinde anlamlılık düzeyi  $p < 0.05$  olduğu için anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür.

Deney grubu öğrencileri, diyalogla öğretim etkinliğinde sadece İngilizce konuşma becerilerinin gelişimine yönelik bir ders süreci geçirmemiş aynı zamanda dil bilgisi yapılarının öğretimine de önem verilmiştir. Bunun sonucunda deney grubu öğrencileri kelime telaffuzu, jest ve mimikler, beden dilinin düzgün kullanımı gibi iletişim becerilerinin yanında dil yapılarını daha doğru kullanma becerisine sahip olmuşlardır ve ilerleme göstermişlerdir.

2) Deney grubunda bulunan öğrencilerin içerik erişim puanları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

**Tablo 29.** Deney Grubu İçerik Öntest ve Sontest Puan Farkı

	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata Ort.	t	sd	p
Çift 2 İS - İÖ	6.800	3.075	.794	8.564	14	.000

Deney grubunda bulunan öğrencilerin İngilizce konuşma becerisi erişim puanları içerik temelinde incelendiğinde anlamlılık düzeyi  $p < 0.05$  olduğu için anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür.

Diyalogla öğretim öğrencilere dış dünyada yaşanan konuşma bağlamlarını sınıf içerisine taşıma imkanı ve aktif bir konuşma ortamı sağladığı için konuşma becerileri daha tutarlı, bütüncül ve günlük hayatla ilişkili bir şekilde gelişmiştir. Öğrenciler daha etkin ve bir iletişim becerisine sahip olmuşlardır.

3) Deney grubunda bulunan öğrencilerin sunum erişim puanları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

**Tablo 30.** Deney Grubu Sunum Öntest ve Sontest Puan Farkı

	SS - SÖ
Z	-3.417 <sup>b</sup>
P	.001

Deney grubunda bulunan öğrencilerin İngilizce konuşma becerisi erişim puanları sunum temelinde incelendiğinde anlamlılık düzeyi  $p < 0.05$  olduğu için anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür.

Diyalogla öğretimde öğrenciler aktif ve devamlılığı olan bir şekilde konuşma imkânına sahip olduklarından dolayı yeni bir konuşma bağlamında daha rahat, daha kontrollü ve dinleyiciye karşı daha duyarlı bir iletişim kurma becerisine sahip olmuşlardır.

4) Deney grubunda bulunan öğrencilerin toplam erişim puanları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

**Tablo 31.** Deney Grubu Toplam Öntest Puanı ve Toplam Sontest Puanı Farkı

		Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata Ort.	t	sd	p
Çift 3	TS - TÖ	22.667	5.205	1.344	16.865	14	.000

Deney grubunda bulunan öğrencilerin İngilizce konuşma becerisi toplam erişim puanları incelendiğinde anlamlılık düzeyi  $p < 0.05$  olduğu için anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür.

Diyalogla öğretim ortaya koyduğu konuşma becerisi temelli aktiviteleri ve dil bilgisi becerileri kazanımı ile öğrencilerde daha rahat ve kontrollü konuşma, jest ve mimik kullanma becerisi, doğru kelime telaffuzu ve günlük hayatla ilişkilendirilmiş konuşma becerisi gibi tüm dil becerilerini içeren bütüncül bir gelişim sağlamıştır.

5) Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin dil ve anlatım erişim puanları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

**Tablo 32.** Kontrol Grubu Dil ve Anlatım Öntest ve Sontest Puan Farkı

		Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata Ort.	t	sd	p
Çift 1	DAS - DAÖ	6.067	1.751	.452	13.417	14	.000

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin İngilizce konuşma becerisi erişim puanları dil ve anlatım temelinde incelendiğinde anlamlılık düzeyi  $p < 0.05$  olduğu için anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür.

Kontrol grubu öğrencileri deney süreci boyunca dil bilgisi becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim almışlar aynı zamanda yeni kelimeler edinmişlerdir. Dil bilgisi kurallarına daha uygun, kelimeleri daha doğru yapıda ve anlamda kullandıkları cümleler oluşturmuşlardır. Eğitsel aktivite ve oyunlarla bilgilerini pekiştirmişlerdir. Bunun sonucunda konuşma becerileri dil ve iletişim temelinde gelişme göstermiştir.

6) Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin içerik erişim puanları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

**Tablo 33.** Kontrol Grubu İçerik Öntest ve Sontest Puan Farkı

		Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata Ort.	t	sd	p
Çift 2	İS - İÖ	5.000	3.047	.787	6.355	14	.000

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin İngilizce konuşma becerisi erişim puanları içerik temelinde incelendiğinde anlamlılık düzeyi  $p < 0.05$  olduğu için anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür.

Kontrol grubu öğrencileri ders konularını dil bilgisi ağırlıklı olarak görmüşlerdir ve ders konuları hakkında detaylı bilgi sahibi olmuşlardır dolayısıyla öğrencilerin cevapları konulara daha fazla uygunluk taşımış, daha tutarlı ve bütüncül bir özellik taşımıştır. Bunun sonucunda öğrencilerin konuşma içeriği yönünden daha fazla gelişim sağladıkları görülmüştür.

7) Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin sunum erişim puanları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

**Tablo 34.** Kontrol Grubu Sunum Öntest ve Sontest Puan Farkı

		Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata Ort.	t	sd	p
Çift 3	SS - SÖ	.733	2.120	.547	1.340	14	.202

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin İngilizce konuşma becerisi erişim puanları sunum temelinde incelendiğinde anlamlılık düzeyi  $p > 0.05$  olduğu için anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Kontrol grubu öğrencileri konuşma becerisine yönelik az sayıda etkinlik yaptığı için (eğitsel oyun, drama) ve daha çok ders kitabı odaklı bireysel alıştırmalara zaman ayırdıkları için yeni bir konuşma bağlamında zorlanmışlar ve rahat olamamışlardır. Dinleyiciye karşı daha duyarsız tutum sergilemişler ve test sürecinin hızlı bir şekilde bitmesini sağlayacak konu odaklı kısa cevaplara yönelmişlerdir. Bunun sonucunda sunum boyutunda anlamlı bir gelişim gösterememişlerdir.

8) Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin toplam erişim puanları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

**Tablo 35.** Kontrol Grubu Toplam Öntest Puanı ve Toplam Sontest Puanı Farkı

	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata Ort.	t	sd	p
Çift 4 TS - TÖ	12.933	5.824	1.504	8.600	14	.000

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin İngilizce konuşma becerisi toplam erişim puanları incelendiğinde anlamlılık düzeyi  $p < 0.05$  olduğu için anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür.

Kontrol grubu öğrencileri 9 haftalık ders süreci sonunda dil bilgisi yapılarını öğrenme, yeni kelimeler kazanma, okuma becerisi ve dinleme becerisi gibi dil becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim almış bunlarda bütüncül bir kavram olan dil yetisinin bir ögesi olan konuşma becerilerine olumlu katkı sağlamıştır. Ayrıca soru cevap, okuma, eğitsel oyunlar, drama gibi konuşma becerilerini geliştirmeye katkı sağlayabilecek aktivitelere sayıca az olmasına rağmen yer verilmiş sonuç olarak konuşma becerilerinde gelişim göstermişlerdir.

9) Deney grubunda bulunan öğrencilerin dil ve anlatım erişim puanları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin dil ve anlatım erişim puanları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

**Tablo 36.** Deney Grubu Dil ve Anlatım Öntest - Sontest Toplam Puan Farkı ve Kontrol Grubu Dil ve Anlatım Öntest - Sontest Toplam Puan Farkı Analizi

	DDAF - KDAF
Z	-2.929 <sup>b</sup>
P	.003

Deney grubunda bulunan öğrencilerin dil ve anlatım erişim puanları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin dil ve anlatım erişim puanları incelendiğinde anlamlılık düzeyi  $p < 0.05$  olduğu için anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür.

Deney grubunda bulunan öğrenciler ders sürecinde dil bilgisi yapılarını kazanmanın yanı sıra diyaloglar okuyarak, dinleyerek ve yazarak farklı dil becerilerinde gelişim göstermişlerdir. Yazdıkları diyalogları eğitsel oyunlar, drama, sunum gibi aktivitelerle sınıfta sergilemiş konuşma dili temel amacı olan iletişim için kullanmışlardır. Öğrenciler özgür bir sınıf ortamında konuşma becerilerini sergilemiş konuşma esnasında herhangi bir müdahale ile karşılaşmamışlardır. Deney grubu öğrencileri derste iletişim kuran bireyler olarak kabul edilmiş ve öğrendikleri dil yapılarını aktif bir şekilde konuşma bağlamlarında kullanmışlardır. Derste doğal konuşma ortamında hissetmişlerdir. Bunun sonucunda dilbilgisi gelişimi, kelime dağarcığının artması, vurgulama, tonlama, mesajını daha net bir şekilde iletme, jest, mimik ve vücut dilini etkili bir şekilde kullanma gibi iletişim öğelerinde deney grubu lehine anlamlı bir gelişim görülmüştür. Kontrol grubu öğrencileri de deney süreci sonunda konuşma becerisinde dil ve anlatım yönünden gelişim göstermiştir fakat deney grubunun daha etkin, özgür ve konuşma odaklı gelişimiyle kıyaslandığında daha az gelişim göstermişlerdir.

10) Deney grubunda bulunan öğrencilerin içerik erişim puanları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin içerik erişim puanları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

**Tablo 37.** Deney Grubu İçerik Öntest - Sontest Toplam Puan Farkı ve Kontrol Grubu İçerik Öntest - Sontest Toplam Puan Farkı Analizi

	DİF - KİF
Z	-1.861 <sup>b</sup>
P	.063

Deney grubunda bulunan öğrencilerin içerik erişim puanları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin içerik erişim puanları incelendiğinde anlamlılık düzeyi  $p>0.05$  olduğu için anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Deney grubu öğrencileri konuşma becerilerinin içerik boyutunda deney süreci sonunda başlangıç düzeyine kıyasla gelişim göstermişlerdir (Bkz. Tablo 29). Ayrıca konuşma becerisinin tüm boyutlarına ait toplam puanlar incelendiğinde deney grubunun konuşma becerisi yönünden kontrol grubundan daha fazla gelişim gösterdiği görülmektedir (Bkz. Tablo 39). Fakat deney süreci sonunda deney grubunun kontrol grubuna kıyasla konuşmanın içerik boyutunda daha fazla gelişim



göstermediği ortaya çıkmıştır. Bu durumun aşağıda belirtilen nedenlerden dolayı ortaya çıkmış olabileceği öngörülmektedir.

- a. Kontrol grubu öğrencileri deney sürecinde dil bilgisi, kelime, soru-cevap, eğitsel oyunlar, yazma, dinleme, okuma ve çeviri gibi dil öğretim süreçleri sonucunda konuşma becerisi yönünden gelişim göstermiş ve bu becerilerini daha tutarlı, günlük hayatla ilişkili ve konulara uygun bir şekilde ortaya koymuşlardır.
- b. Deney grubu öğrencileri İngilizce konuşma becerisi değerlendirme formunun içerik boyutunda yer alan “gereksiz bilgi ve açıklamalara girerek konuları dağıtmadı” maddesinin aksine sonuç ortaya koymuş, derste doğal konuşma ortamlarının ve özgür ders ortamının konuşma içeriklerini sınıttest sürecinde de ortaya koymuş ve konularla ilişkisi olmayan konuşma bağlamlarına da yönelmişlerdir. Bunun sonucunda sorulara verdikleri cevaplar diğer bir madde olan “ cevaplar konulara uygunluk taşıyordu” maddesine kısmen aykırılık teşkil etmeye başlamış ve konudan uzaklaşan bir konuşma süreci ortaya çıkmıştır. Konudan uzaklaşmaya başlayan konuşma bağlamları “ konuşmanın bölümleri arasında bir tutarlılık ve bütünlük ve tutarlılık vardı” maddesine de olumsuz etki göstermiştir. Tüm bu konu dışına taşmaya başlayan cevap bağlamları deney grubundaki konuşma gelişimine kısmi bir olumsuz etki yaratarak içerik boyutunda kontrol grubundan daha fazla gelişim göstermelerinin önüne geçmiştir.
- c. Kontrol grubu öğrencileri deney sürecinde aktif ve özgür konuşma bağlamlarını deney grubuna nazaran daha az tecrübe etmiştir, bunun sonucunda sınıttest sürecinde yeni bir konuşma bağlamına girdiklerinde rahat bir tavır sergilememişler verdikleri cevaplar konulara odaklanmış konu dışına çıkmamıştır. Test sürecinin daha çabuk bitmesi için kısa ve konu odaklı cevaplar vermişler ve daha çok ezberledikleri konuşma bağlamlarını ortaya koymuşlardır. Deney süreci sonunda dil yapıları ve kelime yönünden gelişim göstermeleri sonucunda cevapları daha kısa olduğu hâlde tutarlı ve bütüncül bir gelişim göstermiştir ve konuşmanın içerik boyutunda anlamlı bir gelişim ortaya koymuşlardır.

11) Deney grubunda bulunan öğrencilerin sunum erişim puanları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin sunum erişim puanları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

**Tablo 38.** Deney Grubu Sunum Öntest - Sontest Toplam Puan Farkı ve Kontrol Grubu Sunum Öntest - Sontest Toplam Puan Farkı Analizi

		Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata Ort.	t	sd	p
Çift 1	DSF - KSF	4.400	2.444	.631	6.974	14	.000

Deney grubunda bulunan öğrencilerin sunum erişim puanları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin sunum erişim puanları incelendiğinde anlamlılık düzeyi  $p < 0.05$  olduğu için anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür.

Deney grubu öğrencileri tüm haftalarda konuşma becerilerine odaklanmış ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik ders aktiviteleri yürütmüşlerdir. Drama, eğitsel oyunlar, sunum gibi aktivitelerle ders kazanımlarını yapıcı ve üretken bir şekilde iletişim bağlamlarına dönüştürerek konuşma becerisinde ilerleme sağlamışlardır. Kontrol grubu öğrencileri ise ders sürecinde daha çok ders kitabında bulunan aktivitelere zaman ayırmışlar bireysel ve daha az iletişim odaklı olan çeviri, okuma, soru-cevap gibi aktivitelere zaman ayırmışlardır. Yeni bir konuşma bağlamına girdiklerinde ise daha kısa ve bilgilerinin dışına taşmayacak şekilde cevaplar sunmuşlardır. İletişim sürecini kısa tutmuş ve heyecanlarını kontrol etmekte zorlanmışlardır. Bunun sonucunda sunum boyutunda deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma ortaya çıkmıştır.

12) Deney grubunda bulunan öğrencilerin toplam erişim puanları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin toplam erişim puanları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

**Tablo 39.** Deney Grubu Öntest - Sontest Toplam Puan Farkı ve Kontrol Grubu Öntest – Sontest Toplam Puan Farkı Analizi

	DTF - KTF
Z	-2.872 <sup>b</sup>
P	.004

Deney grubunda bulunan öğrencilerin toplam erişim puanları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin toplam erişim puanları incelendiğinde anlamlılık düzeyi  $p < 0.05$  olduğu için anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür.

Toplam puanlar kıyaslandığında 9 haftalık deneysel işlem sonucunda İngilizce konuşma becerisi yönünden tüm boyutların toplam puanlarında (dil ve anlatım-içerik-sunum) deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu sonucun deney grubunda konuşma becerisine yönelik daha fazla aktivite yapılmasından ve bu aktiviteleri yaparken öğrencilerin kendi konuşma bağlamlarını oluşturarak kendi öğrenme ürünlerini ortaya koymasından kaynaklandığı söylenebilir. Deney grubu öğrencileri deney süreci boyunca edindikleri bilgileri iletişim odaklı olarak kullanmış ve kendi ürünlerini iletişim ortamında ortaya koymuşlardır. Bunun sonucunda yeni bir konuşma bağlamına girdiklerinde daha başarılı iletişim süreci kurma olasılıkları artmıştır ve bu deney sonuçlarına yansımıştır.

Kontrol grubu öğrencileri de toplam puanları incelendiğinde deney süreci sonunda konuşma becerisi yönünden ilerleme sağlamışlardır (Bkz. Tablo 35). Fakat deney grubu lehine daha fazla gelişim görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinin dil yapılarını doğru şekilde kullanmaya başlaması, kelime kazanımı yönünden gelişim göstermesi, eğitsel oyunlar, çeviri, soru-cevap aktiviteleri, okuma, dinleme ve yazma gibi dil etkinliklerinde yer almaları gelişim göstermelerinde etkili olan faktörler olarak kabul edilebilir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇ ve TARTIŞMA , ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın bulgularından yola çıkılarak edinilen sonuçlar değerlendirilmiş ve tartışılmış, uygulamaya ve araştırmacılara yönelik bazı önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçları aşağıdaki şekilde sıralanabilir;

- 1) Dil ve anlatım boyutu incelendiğinde deney grubunun İngilizce konuşma becerisi deney sonucunda ilerleme göstermiştir. Dil ve anlatım boyutu; dil bilgisi yapılarının kavranılmasının yanı sıra kelime kazanımı ve mesajın açık, anlaşılır bir biçimde iletilmesi gibi iletişim becerilerinin değerlendirildiği boyuttur. Jest, mimik ve vücut dilinin de kullanılması mesajın daha açık bir şekilde iletilmesine yardımcı olacağı için bu boyutta değerlendirilmiştir. Deregözü ve Kuyumcu (2015), yabancı dil öğreniminde beden dilinin kullanımına ilişkin olarak “Yabancı dil eğitiminde öğrenene bilgilerin oyun, beden dili, drama gibi bildiği kodların desteği ile sunulması öğrenmeyi kalıcı ve işlevsel kılacaktır ki, yapılan çok küçük bir grupta yapılan küçük bir araştırma bunu açıklamış, doruluğunu kanıtlamıştır” ifadesini kullanmışlardır. Deney grubu öğrencilerinin ders sürecinde aktif ve üretken dil aktivitelerinde yer alması, drama, rol oynama ve diyalog sunumu gibi etkinliklere her ders için yer verilmesi sonucunda beden dilini daha etkin kullanmaları Deregözü ve Kuyumcu’nun ortaya koymuş olduğu sonuçla örtüşmektedir. Azar (2007, s.7), dil bilgisi öğretiminin, öğrencilerin dil yapılarının işlevlerini anlamalarını sağlayacağını ve bunun sonucunda söylemek istedikleri şeyleri düzenleme becerisi edineceklerini belirtmiştir. Dil yapılarının kazanımına ikinci dil öğretim sürecinde çok önem verilmesi gerektiğini “ikinci dil ediniminin yapı taşları” şeklinde niteleyerek ortaya koymuştur. Deney grubunu öğrencileri konuşma becerilerinin yanında dil bilgisi yapılarının doğru kullanımı yönünden de gelişim göstermişlerdir.

- 2) İçerik boyutu incelendiğinde deney grubunun İngilizce konuşma becerisi deney sonucunda ilerleme göstermiştir. İçerik boyutu; cevapların konulara uygunluk taşınması, tutarlılık göstermesi, sıralaması, örnekleme ve benzetmelerle desteklenmesi, günlük hayatla ilişkili olması ve gereksiz açıklamalara girilmemesi gibi konuşma becerilerini kapsamaktadır. Deney grubunun konuşma becerisine yönelik olarak diyalog temelli aktivitelerde yer alması ve kendi konuşma bağlamlarını üretmek sınıfıta sergilemesi onların daha tutarlı, daha zengin içeriğe sahip ve günlük hayatla daha ilişkili konuşma becerisi geliştirmesini sağlamıştır. Öğrencilerin dış dünyada oluşan konuşma bağlamlarını sınıfıta drama, rol oynama, eğitsel oyunlar ve diyalog sunumları ile sergilemesi onların sınıf dışındaki konuşma bağlamlarına hazır olmasını sağlamaktadır. Illés ve Akcan (2016), dil öğretiminde dünya bağlamlarının sınıfıta getirilmesinin etkilerini eğitsel oyunlar üzerinden değerlendirirken, öğrencinin kendi gerçeklerini ortaya koymasının yanı sıra sahip olduğu dilbilimsel yapıları ve dil kullanım becerilerini de aktifleştirmesi yönleriyle dil öğrenimi için yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuç çalışma sonucunu desteklemektedir.
- 3) Sunum boyutu incelendiğinde deney grubunun İngilizce konuşma becerisi deney sonucunda ilerleme göstermiştir. Sunum boyutu; süre kontrolü, konuşma sırasında rahat tavırlar sergilemesi, heyecanını kontrol edebilmesi ve dinleyiciye karşı olan tutumu gibi konuşma becerilerini kapsamaktadır. Tseng ve Huh (2016), diyaloga dayalı aktivitelerin dil gelişimi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik yaptıkları araştırmada Johnson ve Brandy isimli dil öğrencisi ile çalışmışlardır. Johnson başlangıçta yabancılarla konuşmaya mesafeli iken, farklı konuşma bağlamlarına katılması ve yeni kişilerle diyaloglar kurması sonucunda kendini ifade etmeye başlamış ve iletişime daha açık hâle gelmiştir. Brandy ise yazma becerilerine ve ders kitabına daha fazla yoğunlaşmış ve yeni bir konuşma ortamında iletişimsel yönden başarısız olmuştur. Diyalogla öğretimin konuşma becerisi odaklı olması ve öğrencilerin deney süreci boyunca aktif bir şekilde iletişim kurması onların yeni bir diyalog ortamına girdiğinde daha başarılı bir iletişim süreci yaşamalarını

desteklemektedir. Tseng ve Huh tarafından yapılan çalışmanın sonucu bu çalışmada ortaya çıkan sonucu desteklemektedir.

- 4) Öntest ve sontest toplam puanları incelendiğinde deney grubunu öğrencilerinin İngilizce konuşma becerileri deney sonucunda ilerleme kaydetmiştir. Deney grubu öğrencileri diyalogla öğretimin konuşma odaklı aktiviteleri sonucunda iletişim becerilerinde ilerleme göstermiş ve İngilizce dilini yeni bir konuşma ortamında konuşmaları gerektiğinde kendilerini daha açık, anlaşılır ve başarılı bir şekilde ifade etmişlerdir. Konuşurken dil bilgisi kurallarını daha doğru şekilde kullanmış ve heyecanlarını kontrol edebilmişlerdir. İletişime daha açık ve dinleyiciye karşı daha duyarlı tavırlar sergilemişlerdir. Pehmer, Gröschner ve Seidel (2015, ss. 115-117), sınıftaki diyalog ortamının öğrencilerin öğrenme algılarına, derse aktif katılımlarına, üst düzey öğrenme gerçekleştirmelerine ve benlik algılarına olumlu katkılar sağladığını ifade etmişlerdir. Kaya, Han ve Aybirdi (2015, s.782)'ye göre radyo diyalogları ve drama gibi diyalog aktiviteleri öğrencilerin yabancı dil dersine karşı olan tutumunu olumlu yönde etkileyen ders aktiviteleridir. Higgins ve Bonne (2014, ss. 55-61), eğitici diyalogların öğrencilerin daha aktif olmasını sağlamanın yanı sıra onların birlikte çalışma, iletişim kurma, yaratıcı olabilme ve problem çözme becerilerinin gelişmesine katkı sağlama gibi önemli işlevleri olduğunu belirtmişlerdir. Liao (2009, s.12), "Dört dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın birbiriyle ilişkili ve etkileşim içerisinde olmalarından dolayı, bu becerilerin ayrı ayrı değil, iç içe öğretilmesi tavsiye edilir." ifadesini kullanmıştır. Öğrencilere sadece konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik ders uygulamaları yapılmamış, dil bilgisi, dinleme, okuma ve yazma becerilerine de deney süreci boyunca yer verilmiştir. Böylece öğrencilerin bütüncül bir dil gelişimi sağlanması hedeflenmiştir.
- 5) Dil ve anlatım boyutu incelendiğinde kontrol grubunun İngilizce konuşma becerisi deney sonucunda ilerleme göstermiştir. Geleneksel ve dil bilgisi ağırlıklı yöntemlerle öğretim uygulanırken öğrencilerde dil bilgisi yönünden gelişim sağlanmış ve öğrencilerin bilgilerini daha doğru yerde

ve anlamda kullandıkları görülmüştür. Azar (2007), ikinci dil öğreniminde dil yapılarının temel taşlar olduğunu ve dil yapılarının işlevini öğrenen öğrencilerin ifadelerini daha düzenli bir şekilde oluşturabileceğini ifade etmiştir. Chen, (2009, s.99), bilişsel öğrenme yaklaşımının yabancı dilde kelime kazanımı üzerinde olumlu etkileri olduğunu ve geleneksel yöntemlerin kelime öğretimi için hâlâ önemli bir rolü olduğunu belirtmiştir. Kalia (2017, ss. 59-60), dilbilgisi çeviri yönteminin dil gelişimine kuşkusuz faydaları olduğunu, kalabalık sınıflarda hâlâ kullanıldığını ve öğrencilerin anlamlı bir okuma becerisi edinmesine katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Aslında hiçbir yöntemin iyi ya da kötü olmadığını, nasıl kullanıldığının bunu belirlediğini ve öğretim bağlamına göre uygun olanın seçilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Geleneksel yöntemlerin günümüzde hâlâ kullanılıyor olduğu ve yabancı dil gelişimine katkı sağladıkları inkar edilemez. Kontrol grubu öğrencileri 9 haftalık ders süreci sonunda bütüncül bir gelişim gösteren dil yetisinin önemli bir becerisi olan konuşma becerisinde ilerleme göstermişlerdir. Ders sürecinde eğitsel oyunlara ve drama gibi iletişim becerisini geliştirecek aktivitelere yer verilmesinin bu gelişimde etkisi olduğu söylenebilir.

- 6) İçerik boyutu incelendiğinde kontrol grubunun İngilizce konuşma becerisi deney sonucunda ilerleme göstermiştir. Kontrol grubu öğrencileri deney süreci sonunda daha tutarlı, konulara uygun, günlük hayatla daha ilişkili ve sıralaması daha doğru cümleler oluşturabilmişlerdir. Ionică (2014, s.411), dil öğretiminde geleneksel ve çağdaş yöntemleri ele aldığı çalışmasında, her dil öğretim yönteminin dengeli bir dil öğretim süreci için katkısının olduğunu kimilerinin bu süreçte daha fazla kimilerinin daha az rol alabileceğini belirtmiştir. Doğal olarak temel bir dil becerisi olan konuşma becerisi içerik boyutuyla kontrol grubunda gelişme bir gelişim göstermiştir.
- 7) Kontrol grubunda konuşma becerisi sunum boyutunda anlamlı bir gelişme sağlanamamıştır. Bu da öğrencilerin İngilizce konuşma sürelerine fazla yer verilmemesinden ve onlara konuşma becerisini geliştirmelerini sağlayacak yeterli uygulama imkânı sağlanmamasından kaynaklanmaktadır.

Öğrenciler İngilizce konuşmaları gereken bir bağlamda daha fazla kaygı ve motivasyon sorunu yaşamışlardır. Tseng ve Huh (2016), yaptıkları çalışmada, iletişim ortamına yer verilmeyen bir yöntemde eğitim gören bir dil öğrencisinin yeni konuşma bağlamıyla karşılaştığında başarısız bir süreç geçirdiğini belirtmişlerdir. Kalia (2017, s.60), dilbilgisi-çeviri yöntemiyle eğitim alan dil öğrencilerinin kelimenin sadece bir anlamı olduğu konusunda yanlış bir fikir edindiğini, farklı bağlamlarda bu kelimeyi tek anlamıyla kullanmakta başarısız olduklarını ifade etmiştir. Sunum boyutunda gelişim görülmemesi diğer çalışmalarda ortaya konan sonuçlarla örtüşmektedir.

- 8) Öntest ve sontest toplam puanları incelendiğinde kontrol grubunu öğrencilerinin İngilizce konuşma becerileri deney sonucunda ilerleme kaydetmiştir. Kontrol grubu öğrencileri ile deney sürecinde bilişsel öğrenme yöntemi ve dilbilgisi-çeviri yöntemi kullanılarak ders işlenmiştir. Bu iki yaklaşım dil yapılarının öğretilmesine ve kelime kazanımına önem vermektedirler. Dilbilgisi-çeviri yöntemi okuma ve yazma becerisine önem vermekte, bilişsel öğrenme yöntemi ise bunlara ek olarak konuşma, dinleme becerilerine, eğitsel oyunlara ve ders aktivitelerinde çeşitliliğe yer vermektedir. İletişim odaklı olmasa da İngilizce becerilerinin gelişimine katkı sağlayan bu iki yöntemin kullanılmasının konuşma becerisinin gelişimine katkı sağlaması dil öğrenme sürecinin doğal bir sonucu olarak görülmektedir. Kontrol grubunun ders sürecinde eğitsel oyunlar ve drama gibi iletişime katkı sağlayacak aktivitelerde deney grubuna göre az sayıda da olsa yer verilmesi bu gelişimi sağlayan bir diğer etken olarak görülebilir. Kayalı (2015, s.234), dilbilgisi-çeviri yönteminin konuşma ve dinleme becerilerine yer vermemesine rağmen hâlâ dil eğitiminin önemli unsurlarından birini teşkil ettiğini, sözcük ve dil bilgisi yapılarını öğretmesi yönüyle çeviri için uygun bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Demirezen (2014, ss.311-316), bilişsel öğrenme yaklaşımı ile ilgili olarak “Dil kurallarının öğretimini anlamlı tekrar ve yaratıcılık yoluyla öğretmeye önem verir.” ifadesini kullanmıştır. Dil ve dil edinimi için oluşturduğu yol haritasının davranışlıktan çok daha iyi ve gerçekçi olduğunu belirtmiştir.



Bu ifadeler kontrol grubunun da iletişimsel olarak gelişim gösterebileceğini destekler niteliktedir.

9) Deney grubunda bulunan öğrencilerin dil ve anlatım temelinde aldığı öntest ve sontest toplam puan farkı ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin dil ve anlatım temelinde aldığı öntest ve sontest toplam puan farkı karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir ilerleme olduğu görülmüştür. Dil bilgisi yapılarının kavranılmasının yanı sıra kelime kazanımı ve mesajın açık, anlaşılır bir biçimde iletilmesi, jest, mimik ve vücut dilinin kullanımı gibi konuşma becerilerinin değerlendirildiği boyut olan dil ve anlatım boyutu öğrencilerin mesajlarını başarılı bir şekilde iletmesine odaklanmaktadır. Dil ve anlatım boyutunda kontrol grubu öğrencileri de ilerleme göstermiştir fakat deney grubu öğrencileri deney sürecinde konuşma becerisine daha fazla odaklanması ve kendi konuşma bağlamlarını aktif bir şekilde ortaya koymaları sonucunda daha başarılı bir şekilde mesajlarını iletmışlerdir. Rahmawati (2013, s. 234), derste diyalog aktivitelerine yer vermenin öğrencilerin kendi cümleleriyle kendini ifade etmesini sağladığını ve öğrencilerin konuşma motivasyonunu artırdığını belirtmiştir. İki grubun da dil bilgisi yapılarını ve kelimeleri doğru şekilde kullanma becerilerinin artmasında bu becerilere deney sürecinde her ders için yer verilmesinin etkisi olduğu savunulabilir.

10) Deney grubunda bulunan öğrencilerin içerik temelinde aldığı öntest ve sontest toplam puan farkı ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin içerik temelinde aldığı öntest ve sontest toplam puan farkı karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir ilerleme olmadığı görülmüştür. Konuşma becerisi içerik boyutunda öntest-sontest puanları incelendiğinde iki grubunda ilerleme kaydettiği görülmektedir. Bu durum iki grubunda konuşma esnasında daha önce edindikleri bilgileri günlük hayatla ilişkilendirerek ve bir tutarlılık içerisinde sunduğunu göstermektedir. Ayrıca konuşma becerisinin tüm boyutlarına ait toplam puanlar incelendiğinde deney grubunun konuşma becerisi yönünden kontrol grubundan daha fazla gelişim gösterdiği görülmektedir (Bkz. Tablo 39). Deney grubunun konuşmanın içerik boyutunda kontrol grubundan daha

fazla gelişim gösterememesi aşağıda belirtilen nedenlerden kaynaklanabilir.

- a. Kontrol grubu öğrencileri deney sürecinde dil bilgisi, kelime, soru-cevap, eğitsel oyunlar, yazma, dinleme, okuma ve çeviri gibi dil öğretim süreçleri sonucunda konuşma becerisi yönünden gelişim sağlamış ve bu becerilerini daha tutarlı, günlük hayatla ilişkili ve konulara uygun bir şekilde ortaya koymuşlardır. Celce-Murcia, Dörnyei ve Thurrell (1993, s.15) çalışmalarında Canale and Swain'in ortaya koyduğu iletişim boyutlarına yer verirken, dilbilgisel yetkinliğin (gramer kuralları, kelime bilgisi, telaffuz, yazım, vb.) iletişimi etkileyen faktörler olduğunu belirtmişlerdir. Ders sürecinde dilbilgisel gelişim ve kelime kazanımı sağlaması, anında düzeltmeler sonucunda telaffuzlarında düzeltmeler meydana gelmiş olması ve yazma becerilerine yer verilmesi kontrol grubu öğrencilerinin içerik boyutunda başarılı bir konuşma süreci geçirmelerini desteklediği söylenebilir.
- b. Deney grubu öğrencileri İngilizce konuşma becerisi değerlendirme formunun içerik boyutunda yer alan “gereksiz bilgi ve açıklamalara girerek konuları dağıtmadı” maddesinin aksine sonuç ortaya koymuş, derste doğal konuşma ortamlarının ve özgür ders ortamının konuşma içeriklerini sınıt test sürecinde de ortaya koymuş ve konularla ilişkisi olmayan konuşma bağlamlarına da yönelmişlerdir. Bunun sonucunda sorulara verdikleri cevaplar diğer bir madde olan “ cevaplar konulara uygunluk taşıyordu” maddesine kısmen aykırılık teşkil etmeye başlamış ve konudan uzaklaşan bir konuşma süreci ortaya çıkmıştır. Konudan uzaklaşmaya başlayan konuşma bağlamları “ konuşmanın bölümleri arasında bir tutarlılık ve bütünlük ve tutarlılık vardı” maddesine de olumsuz etki göstermiştir. Tüm bu konu dışına taşmaya başlayan cevap bağlamları deney grubundaki konuşma gelişimine kısmi bir olumsuz etki yaratarak içerik boyutunda kontrol grubundan daha fazla gelişim göstermelerinin önüne geçmiştir. Ushioda (2011, ss. 13-15) Alman

ve Danimarkalı öğrencilerin İngilizce diyaloglarına dair Lienhard Legenhausen tarafından yapılan analizi betimlerken:

Danimarkalı öğrencilerin sınıfta kendi kimliklerini oluşturarak özgürce iletişim kurduğu bir öğretim süreci sonunda iletişimsel yeterliliklerinin arttığını ve yeni bir konuşma bağlamına katıldıklarında doğal ve organik bir sohbet ortamı oluşturduklarını belirtmiştir. Yeni bir konuşma bağlamında öğrencilerin sohbet konuları çeşitlenmeye başlamış ve konuşmanın akışı doğal bir seyir izlemiştir. Deney grubu öğrencilerinin otonom diyaloglar oluşturması ve sınıfta sunması, drama ve rol oynama gibi aktivitelerle iletişim becerilerini geliştirmesi sonucunda doğal ve organik bir iletişimi tercih etmesi konuşmanın içerik boyutundaki gelişim düzeyini etkileyen bir sebep olarak kabul edilebilir.

- c. Kontrol grubu öğrencileri deney sürecinde aktif ve özgür konuşma bağlamlarını deney grubuna nazaran daha az tecrübe etmiştir, bunun sonucunda sınıfta yeni bir konuşma bağlamına girdiklerinde rahat bir tavır sergilememişler verdikleri cevaplar konulara odaklanmış konu dışına çıkmamıştır. Test sürecinin daha çabuk bitmesi için kısa ve konu odaklı cevaplar vermişler ve daha çok ezberledikleri konuşma bağlamlarını ortaya koymuşlardır. Deney süreci sonunda dil yapıları ve kelime yönünden gelişim göstermeleri sonucunda cevapları daha kısa olduğu hâlde tutarlı ve bütüncül bir gelişim göstermiştir ve konuşmanın içerik boyutunda anlamlı bir gelişim ortaya koymuşlardır. Ushioda (2011) aynı çalışmada Alman öğrencilerin ders kitabını esas alan ve iletişime az yer veren bir öğretim süreci sonunda yeni bir konuşma bağlamında diyalog kurmaya isteksiz tavırlar sergilediğini belirtmiştir. Alman öğrenciler diyalog kurma sürecinde ise kitapta gördüğü ve ezberlediği kalıpları kullanmışlar sohbet içeriklerini zenginleştirmemişlerdir. Kalia (2017, s.60) dilbilgisi-çeviri yöntemiyle eğitim alan dil öğrencilerinin kelimenin sadece bir anlamına odaklanarak bu kelimeyi farklı konuşma bağlamlarında kullanmakta başarısız olduklarını ifade etmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin dilbilgisi ve kelime kullanımı yönünden daha başarılı

ama sadece konu odaklı cevaplara yönelmesi konuşmanın içerik boyutunu etkileyen bir diğer sebep olarak kabul edilebilir.

- 11) Deney grubunda bulunan öğrencilerin sunum temelinde aldığı öntest ve sontest toplam puan farkı ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin sunum temelinde aldığı öntest ve sontest toplam puan farkı karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir ilerleme olduğu görülmüştür. Deney grubunun konuşma esnasında kaygı düzeyinin kontrol grubuna göre daha düşük olması, konuşmaya yönelik ilgilerinin ve motivasyon seviyelerinin ise kontrol grubuna göre daha yüksek olması; deney grubunun uygulama esnasında konuşma becerisine yönelik daha fazla özgürlüğe, süreye ve aktiviteye sahip olmasıyla ilgili olduğu söylenebilir. Önceki konuşma uygulamaları onların yeni bir konuşma bağlamına katıldıklarında daha dikkatli ve akıcı bir dil kullanmasına olanak sağlamıştır. Sunum boyutu sadece konuşma becerilerinin gelişimini ölçmemektedir. Aynı anda dinleme becerilerinin gelişimini ve iletişim kurduğu kişiye karşı duyarlılığı ölçmektedir. Deney grubundaki bu gelişim diyalogla öğretim etkinliğinin sadece konuşma becerisine değil tüm dil becerilerine verdiği önemin bir sonucudur. Kontrol grubu öğrencileri de tüm dil boyutlarının öntest-sontest toplam puanı incelendiğinde konuşma becerisinde anlamlı bir ilerleme sağlamıştır. Fakat sunum boyutunda daha heyecanlı, isteksiz ve kısa cevapları tercih eden ve bir tutum sergilemişlerdir ve ilerleme gösterememişlerdir. Bunun da deney sürecinde konuşma becerilerine yönelik aktif ve üretken oldukları aktivitelere daha az yer verilmesinin bir sonucu olduğu kabul edilebilir. Bagarić ve Vucic (2007, s.100) dilbilim kuramcılarının iletişimsel yetkinlik üzerine yıllarca süren teorik ve deneysel araştırmalarından sonra fikir birliğiyle “Yetkin bir dil kullanıcısı sadece dil bilgisine sahip olan kişi değil aynı zamanda bu bilgiyi iletişim ortamında kullanabilme yeteneği olan kişidir” görüşünü paylaştığını belirtmişlerdir. Deney grubu öğrencileri sahip oldukları dil bilgilerini iletişim ortamında daha fazla kullandığı için kendilerini ifade etmede ve sunum boyutunda daha başarılı olmuşlardır.

12) Tüm konuşma becerisi boyutlarını içeren deney grubu öntest - sontest toplam puan farkı ve kontrol grubu öntest – sontest toplam puan farkı incelendiğinde deney grubu lehine anlamlı bir ilerleme olduğu görülmüştür. Deney süreci sonunda kontrol grubunun İngilizce konuşma becerileri de ilerleme göstermiştir fakat deney grubunun tüm boyutları kapsayan puan ortalamasında daha fazla gelişim sağladığı görülmektedir. Bu da dilbilgisi öğretiminin yanında konuşma becerisine yönelik uygulamalara daha fazla zaman ayrılmasının öğrencilerin daha bütüncül bir gelişim sağlamalarına imkân verdiğini ortaya koymaktadır. Diyalogla öğretim etkinliğinin konuşma ve iletişim becerilerine katkı sağladığı söylenebilir. Iddings, Haught ve Devlin (2005, s.38) diyalog aktiviteleriyle ders işlenen bir dil sınıfı ortamını hem öğrencilerin aktif olduğu hem de verimli bir ders sürecinin yaşandığı bir ortam olarak nitelmişlerdir. Çocuklar okulda olmaktan zevk almış ve ders coşkulu bir katılım göstermişlerdir. Hatta bir öğrenci okul hemşiresi tarafından evine gönderilince sınıfı ağlayarak terk etmiş, gitmek istememiştir. Diyalogla öğretimin öğrencilere aktif olabilecekleri ve demokratik bir sınıf ortamı sunması onların derste daha verimli ve üretken olmasını teşvik etmektedir. Rahmawati (2013, s.141) derste diyalogları kullanmanın İngilizce konuşma becerisine etkisine katkı sağladığını ve öğrencilerin sınıfta daha fazla İngilizce pratiği yapmalarının konuşma becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Batdı ve Özbek (2010, s. 894) diyalog aktivitelerini yabancı dil öğreniminde konuşma becerisini geliştiren ve konuşmaya teşvik eden aktivitelerden biri olarak belirtmişlerdir. Diyalogla öğretim etkinliği öğrencilerin konuşma, okuma, yazma ve dinleme becerilerine ek olarak dil bilgisi yapılarını doğru kullanmalarını ve kelime ifade becerilerini bütüncül bir şekilde geliştirmeyi hedefleyen bir öğretim yöntemi olarak iletişim boyutunda öğrencilere katkı sağladığı görülmektedir. Gelişmiş bir konuşma becerisi yabancı dilde başarılı bir iletişimin önemli araçlarından biri olduğu için diyalogla öğretim etkinliğinin yabancı dilde iletişim bağlamlarına olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 5.2. Öneriler

Araştırma sonucunda diyalogla öğretimin öğrencilerin konuşma becerilerine olumlu katkı sağladığı görülmüş, etkinliğin daha fazla geliştirilmesi ve sınıflarda kullanılmasına dair bazı önerilere aşağıda yer verilmiştir:

- 1) Diyalogla öğretimin farklı örneklerle üzerinde araştırılması etkinliğin etkisinin daha kapsamlı olarak ölçülmesi yönüyle tavsiye edilmektedir. Endonezya’da Rahmawati (2013), diyalogları kullanarak öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerine katkı sağladığını belirtmiştir bunu derste diyaloglara daha fazla yer vererek sağlamıştır. Marchenkova (2005), derste diyaloglara yer verilmesinin İngilizce konuşma becerisine katkı sağladığını belirtmiştir. Türkiye’de yürütülecek farklı araştırmalarla diyalogla öğretim etkinliğinin etkililiği daha kapsamlı bir şekilde incelenebilir.
- 2) Diyalogla öğretim ülkemiz genelinde mevcut olan kalabalık sınıf ortamlarından kaynaklanan ve öğrencilerin yabancı dil konuşma becerilerinde gelişim sağlamasını engelleyen zaman yetersizliği, güdülenmede yetersizlik ve geleneksel dil bilgisi odaklı uygulama sorunlarına karşı etkili bir uygulama olarak görülmektedir. Küçüköğlü ve Köse (2008, s.187) kalabalık sınıfların öğrenme ortamını olumsuz bir şekilde etkilediğini belirtmişlerdir. Iddings, Haught ve Devlin (2005), İngilizce diyaloglarına ve özgür iletişim ortamına yer verilen bir dil sınıfında öğrencilerin motivasyonunun yüksek olduğunu ve derse coşkuyla katıldıklarını ifade etmiştir. Bu etkinliğin uygulanması yabancı dil öğreniminde konuşma becerisinin geliştirilmesi ve öğrencilerin konuşma motivasyonu için önerilmektedir.
- 3) Diyalogla öğretim eğitimde ekonomiklik ilkesine uygun bir etkinliktir. Kullanılacak materyal ve gereçler kolaylıkla temin edilebilir. Materyaller öğretmen tarafından hazırlanabilir ve konu hedeflerine göre çeşitlendirilebilir. Kullanılacak materyallerin öğrenci seviyesine uygunluğu ve diyalogla konuşma becerisini teşvik etmesine önem verilmelidir. Derste materyal kullanımına ilişkin Temizyürek ve Birinci (2016, s.59), “Yabancı dil öğretiminde kullanılan ders materyalleri

öğretimin etkili olmasında çok önemli role sahiptir. Kullanılan görsel, işitsel ve yazılı materyaller öğrencilerin farklı duyu organlarına hitap ederek hem öğrenmeyi daha etkili kılar hem de öğrenilenlerin unutulmasını zorlaştırır” ifadesini kullanmışlardır. Diyalog temelli materyaller öğrencilerin daha planlı ve çeşitli konuşma bağlamları oluşturmalarına katkı sağlayabilir.

- 4) Yabancı dil öğretim programları tasarlanırken diyalogla öğretime yer verilebilir ve diyalog aktivitelerinin sayısı artırılabilir böylece öğrencilerin dilde konuşma, okuma, yazma ve dinleme becerilerini kapsayan bu etkinliklerle bütüncül gelişimlerine katkı sağlanabilir.
- 5) Öğrencilerin farklı konuşma bağlamlarında diyaloglar hazırlayıp sınıfta sunmaları, onların güdülenmesi ve konuşma imkânına sahip olmaları için önem arz etmektedir, diğer öğrencilerin ise bu sunumlar sonrasında eleştirel bir şekilde yapılan hatalara dönüt vermesi diyalogla öğretimin tüm öğrenciler için verimli bir dil öğrenme ortamı sağladığını göstermektedir. Anında düzeltmelerden kaçınılması iletişimin ortamının daha verimli olmasını sağlayabilir ve olası gürültü sorunlarını önleyebilir. Gumbaridze (2013, s.1661), anında düzeltmenin öğrencilerin özgür iletişim teşebbüslerini bozduğu ve böldüğü için onları iletişim kurmada daha çekingen bir hâle getirebileceğini belirtmiştir.
- 6) Uygulayıcılar daha bütüncül, planlı ve etkin bir öğretim süreci için dil derslerinin tüm konularını içerecek şekilde diyalogla öğretim esaslı metin dokümanları derleyebilir, böylece öğrencilerin konuları tekrar etme, daha fazla güdülenme, daha fazla alıştırmaya yapma ve düzenli bir kılavuza sahip olması sağlanabilir.
- 7) Diyalogla öğretim etkinliklerini kullanan bir öğretmen bu etkinlikleri sadece bir dil becerisinin gelişimi için kullanmamalı, sadece diyalog okuma veya sadece diyalog yazma gibi aktiviteler yapmamalıdır. Öğrencilerin aktif olabilecekleri ve kendi öğrenme ürünlerini ortaya koyabilecekleri diyalog süreçlerini teşvik etmelidir. Diyalogla öğretim

etkinliğinin temel amacı öğrencilerin kendi konuşma bağlamlarını oluşturup sergileyebilmesi ve iletişim becerilerini geliştirebilmesidir.





## KAYNAKÇA

- ADOÇEP (2017). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve programı. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=214> adresinden 20.08.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 89-100.
- Akyüz, Y. (1997). *Türk eğitim tarihi: Başlangıçtan 1997'ye*. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Alexander, R. (2010). *Dialogic teaching essentials*. UK: University of Cambridge.
- Alvarez, C. Á. (2014). Dialogue in the classroom: The ideal method for values education in multicultural contexts. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 132, 336-342.
- Aslan, N. (2008). Dünyada erken yaşta yabancı dil öğretimi uygulamaları ve Türkiye'deki durum. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 1-9.
- Aslan, S.A., & İzci, E. (2017). Evaluation of secondary school English teaching program according to the remarks of teachers with context, input, process and product (CIPP) model. *İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 33-44. doi: 10.17679/inuefd.323402.
- Atılboz, N.G., Salman, S., & Saygın, Ö. (2006). Yapılandırmacı öğretim yaklaşımının biyoloji dersi konularını öğrenme başarısı üzerine etkisi: Canlılığın temel birimi-hücre. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(26), 51-64.
- Aydın, S. (2006). İkinci dil olarak İngilizce öğrenimindeki başarı düzeyinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 273-285.
- Aydın, T. (2014). Dil öğretimi ve oyun-çoklu zekâ teorisi ışığında. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 14(1), 71-83.

- Aykaç, N. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Azar, B. (2007). Grammar-based teaching: A practitioner's perspective. *Tesl-ej*, 11(2), 1-12.
- Bagarić, V., & Djigunović, J. M. (2007). Defining communicative competence. *Metodika*, 8(1), 94-103.
- Başaran, M., & Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (3), 743-754.
- Batdı, V., & Özbek, R. (2010). İlköğretim yabancı dil öğretiminde konuşma becerilerinin geliştirilmesinde İngilizce ders kitaplarının etkililiği. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 892-902.
- Bickman, L., & Rog, D. J. (Eds.). (2008). *Handbook of applied social research methods*. UK: Sage.
- Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (2002). *The primary English teacher's guide*. England: Pearson.
- Brown, D. (2000). *Teaching by principles*, New York: Longman.
- Büyüköztürk, S. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Carrasco Embuena, V., & Hernández Amorós, M. J. (2012). Building pre-service teachers' identity: the value of dialogue within the classroom. *Journal of Human Sport and Exercise*, 7(1), 227-242.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1993, Şubat). A pedagogical framework for communicative competence: Content specifications and guidelines for communicative language teaching. *Deseret Language and Linguistic Society Symposium*, 19(1), 13-19. USA: Deseret.

- Cem, C. (1978), *Türkiye’de kamu görevlilerinin yabancı dil sorunları*. Ankara: Doğan.
- Chen, Y. (2009). A cognitive linguistic approach to classroom English vocabulary instruction for EFL learners in mainland China. *English Language Teaching*, 2(1), 95-100.
- Christiansen, T. W. (2015). The rise of English as the global lingua franca. Is the world heading towards greater monolingualism or new forms of plurilingualism? *Lingue e Linguaggi*, 129-154.
- Coşkun, G., & Taşgın, A. (2018). An investigation of anxiety and attitudes of university students towards English courses. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 135-153.
- Council, B. (2015) *Türkiye’de yükseköğretim kurumlarındaki İngilizce eğitimi*. TEPAV. Ankara.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Birleşik Krallık: Cambridge University Press.
- Çakır, A. (2009). Benimsenen yaklaşım. *Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme-öğretme-değerlendirme. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı yayınları*. Ankara. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 2001).
- Çakır, A. (2017). Türkiye’de YÖK öncesi ve sonrası yabancı dil eğitimi. *Journal of Language Research*, 1(1), 1-18.
- Dahlberg, G. M. (2017). A multivocal approach in the analysis of online dialogue in the language-focused classroom in higher education. *Educational Technology and Society*, 20 (2), 238–250.
- Dam, L. (2003). Developing learner autonomy: The teacher’s responsibility. David Little, Jennifer Ridley ve Ema Ushioda (Ed.). *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment*. Dublin: Authentik.

- Demirel, Ö. (2016). *Yabancı dil öğretimi: Dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası*. Ankara: Pegem.
- Demirezen, M. (2014). Cognitive-code theory and foreign language learning relations. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 1(5), 309-317.
- Demirpolat, B.C. (2015). Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı, sorunlar ve çözüm önerileri. *SETA Analiz Dergisi*, 131, İstanbul: Turkuvaz.
- Demiryürek, M. (2014). Türkiye'de yabancı dil öğretim yöntemlerinin tarihî gelişimi (1891-1928). *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 192-202.
- Deregözü, A., & Kuyumcu, N. (2015). Yabancı dil öğretiminde beden dili kullanımının önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 54, 97-104.
- Eco, U. (2009). *Avrupa kültüründe kusursuz dil arayışı*. Kemal Atakay (Çev.). İstanbul: Literatür.
- Ehiobuche, C., Tu, H. W., & Justus, B. (2012). Dialogue as a tool for teaching and learning of entrepreneurship. *ASBBS Proceedings*, 19(1), 300-309.
- Ekinci, N. (2011). İşbirliğine Dayalı Öğrenme. Özcan Demirel (Ed.). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem.
- Elkılıç, G. (2013). *English structures*. İstanbul: Favori.
- Elsass, P., & Bigelow, B. (2016). Learning to engage with multiple perspectives: The use of dialogue in the classroom. *Currents in Teaching and Learning*, 8(2), 32-40.
- Engin, A. O. (2006). Yabancı dil konuşma becerilerinin geliştirilmesinde "dolaylı anlatım" yöntem yaklaşımı ve öğrenme başarısını etkileyen değişkenler. *Ekev Akademik Dergisi*, 28, 257-280.

- English Proficiency Index (2016a). <http://www.ef.com.tr/epi/regions/europe/> adresinden 13.08. 2017 tarihinde erişilmiştir.
- English Proficiency Index (2016b). <http://media2.ef.com/~/media/centralefcom/ei/downloads/full-reports/v6/ef-epi-2016-english.pdf> adresinden 13.08.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Ergil, D. (1995). Çok kültürlülük ve çok dillilik. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 50(03), 159-165. doi: [http://dx.doi.org/10.1501/SBFder\\_0000001847](http://dx.doi.org/10.1501/SBFder_0000001847).
- Erözkan, A. (2013). The effect of communication skills and interpersonal problem solving skills on social self-efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13 (2), 739-745.
- Fecho, B., Coombs, D., & McAuley, S. (2012). Reclaiming literacy classrooms through critical dialogue. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 55(6), 476-482. doi: 10.1002/JAAL.00057.
- Foley, M., & Hall, D. (2012). *My Grammar lab, elementary A1/A2*. London: Pearson.
- Girgin, A. (2010). Konuşma yöntemi. *Marmara İletişim Dergisi*, 16, 22-32.
- Gökdemir, F. (1990). Planlama açısından yabancı dil öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(5), 331-334.
- Gökdemir, C.V. (2005). Üniversitelerimizde verilen yabancı dil öğretimindeki başarı durumumuz. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 251-264.
- Gökyer, N., & Bakcak, S. (2014). Üniversitelerde İngilizce dersi hakkında öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 90-125.
- Gömlüksiz, M. N., & Kan, A. Ü. (2007). Yeni ilköğretim programlarının dayandığı temel ilke ve yaklaşımlar. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 5(2),60-66.

- Gönenç, G. (2004). Türkiye'nin Eğitim Dili: Türkçe mi, İngilizce mi? *Dil ve Dilimiz Türçe Sempozyum Bildiriler, TMMOB Elektrik Mühendisleri Odası Bilgi Belge Merkezi Yayınlanmış Makaleler Kataloğu*. Kayıt No: 158. Ankara.
- Greene, R.L. (2011, Nisan). *Who speaks English?* <http://www.economist.com/blogs/johnson/2011/04/english> adresinden 07.09.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Gumbaridze, J. (2013). Error correction in EFL speaking classrooms. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (70), 1660-1663.
- Günday (2015). *Yabancı dil öğretiminde kullanılan yaklaşımlar, yöntemler, teknikler ve multimedya araç ve materyalleri*, ss.69-70, Ankara: Favori.
- Günday, R. (2015). *Yabancı dil öğretiminde kullanılan yaklaşımlar, yöntemler, teknikler ve multimedya araç ve materyalleri*. Ankara: Favori.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Güneş, F. (2013). Yapılandırıcı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 171-187.
- Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(3), 1-27.
- Güriş, S., & Astar, M. (2015). *Bilimsel araştırmalarda SPSS ile istatistik*. İstanbul: Der.
- Gürzalp, C. (2006). *Söz söyleme ve diksiyon*. İstanbul: Remzi.
- Güven, N., & Bal, S. (2002). *Dil gelişimi ve eğitim*. İstanbul: Epsilon.
- Güvendir, E. (2017). Göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 51, 74-94.
- Harrison, M. (2009). *Oxford living grammar pre-intermediate*. UK: Oxford University Press.

- Haznedar, B. (2010, Kasım). Türkiye’de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. Antalya-Türkiye.
- Hennessy, S., Barrera, M.J., Carrion, R.G., Drummond, S.R., Higham, R., Maine, F., Marquez, A.M., Rios, R.M., & Torreblanca O. (2016). Developing a coding scheme for analysing classroom dialogue across educational contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, 9, 16–44.
- Higgins, J., & Bonne, L. (2014). Exploring classroom life through cogenerative dialogues. *Cultural Studies of Science Education*, 9, 53-61. doi: 10.1007/s11422-013-9558-8.
- Iddings, A.C.D., Devlin, R., & Haught, J. (2005). Multimodal representations of self and meaning for second language learners in English-dominant classrooms. Hall, J.K., Vitanova, G., and Marchenkova L. (Ed.) *Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning: New Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Illés, É., & Akcan, S. (2017). Bringing real-life language use into EFL classrooms. *Elt Journal*, 71(1), 3-12.
- Ionică, L. (2014). Traditional and modern methods in ELT. *Language and Literature–European Landmarks of Identity*. Universitatea din Pitești.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- Johnson, S., Dewiyanti, S., & Veitch, S. (2015). A framework to embed communication skills across the curriculum: A design-based research approach. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 12 (4): 6.
- Kalia, P. (2017). Comparative study of methods: GTM and CLT. *Journal of Humanities and Social Science*, 22 (5), 59-63.

- Kansızoğlu, H.B. (2012). Konuşma dili ve yazı dili etkileşimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 217-235.
- Karakaya, Ş. (2005). İngiliz ve Türk orta dereceli öğretim kurumlarında dil öğretimi ve diğer derslerin öğretiminde dilin kullanım şekilleri. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 331-352.
- Karakaya, Ş. (2006). Sosyal bir süreç olarak eğitim. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 391-396.
- Kaya, H. İ., Han, T., & Aybirdi, N. (2015). Prospective EFL teachers' attitudes towards the use of authentic materials in EFL reading classes. *Journal of International Social Research*, 8(37), 773-783.
- Kayalı, Y. (2015). Dilbilgisi-çeviri yöntemi ve Sanskrit dili öğretiminde dilbilgisi-çeviri yönteminin kullanımı. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 49, 225-235.
- Kemiksiz, Ö., & Güneş, F. (2017). Doğrudan öğretim modeline dayalı konuşma eğitiminin 5. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(1), 384-405.
- Koçak, R. (2014). Temel kavramlar, öğrenmeyi etkileyen etmenler. *Öğrenme, Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. Behçet Oral (Ed.). Ankara: Pegem.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Küçüköğlu, A., & Köse, E. (2008). Yükseköğretim düzeyinde sınıf atmosferinin öğrenci başarısına etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 175-188.
- Küzeci, D. (2015). Yabancı dil seçimi ve yabancı dil politikaları. *Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 13-26.



- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching, 2<sup>nd</sup> edition*. China: Oxford University Press.
- Lazslo K.C., & Lazslo A. (2006). The conditions for thriving conversations. Bela Banathy ve Patrick M. Jenlink (Ed.). *Dialogue as a Means of Collective Communication*. New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Liao, G. (2009). Improvement of speaking ability through interrelated skills. *English Language Teaching*, 2(3), 11-14.
- Marchenkova, L. (2005). Language, culture, and self: The Bakhtin-Vygotsky encounter. Hall, J.K., Vitanova, G. and Marchenkova L. (Ed.) *Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning: New Perspectives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- MEB (2006). Milli Eğitim Bakanlığı. [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184\\_1.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_1.html) adresinden 02.04. 2017 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2017). Milli Eğitim Bakanlığı. <http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cocukgelisim/moduller/dilgelisimi> adresinden 23.06.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Mehdiyev, E., Usta G., & Uğurlu C.T. (2016). İngilizce dil öğretiminde motivasyon. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 57(15), 361-371. doi:10.17755/esosder.16268.
- Memiş, M.R., & Erdem, M.D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 297-318.
- Mydans, S. (2007, Nisan ). *Across cultures, English is the word*. [http://www.nytimes.com/2007/04/09/world/asia/09iht-englede.1.5198685.html?\\_r=0](http://www.nytimes.com/2007/04/09/world/asia/09iht-englede.1.5198685.html?_r=0) adresinden 03.09.2016 tarihinde erişilmiştir.

- Nalıncı, A. N. (2000). *Avrupa Birliği'ne tam üyelik yolunda başarının anahtarı: Yeniden yapılanma*. Ankara: Ümit.
- Nardelli, A. (2014, Eylül 26). *Most Europeans can speak multiple languages. UK and Ireland not so much*. <https://www.theguardian.com/news/datablog/2014/sep/26/europeans-multiple-languages-uk-ireland> adresinden 20.09.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Natzir, M. (2014). Grammar translation method (GTM) versus communicative language teaching (CLT); a review of literature. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 2(1), 58-62.
- Nesari, A. J. (2015). Dialogism versus monologism: A Bakhtinian approach to teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 205, 642-647.
- Nettle, M., & Hopkins, D. (2003). *Developing grammar in context: Intermediate with answers*. UK: Cambridge University Press.
- Oflaz, A. (2015). Geleneksel ve alternatif yabancı dil öğretim yöntemlerinde almanca kelime öğretimi. *Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 695-712.
- Open Doors Raporu (2016). <http://fulbright.org.tr/amerikada-egitim/neden-amerika-da-egitim/> adresinden 07.09.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Orhan, T.E., & Music, E. (2014). *Can do English*. Graves, B. (Ed.). Ankara: Blackswan.
- Oruç, N., & Yavuz, B. (2013). Yabancı dil öğretiminde ders kitabı seçimi. *Journal of International Social Research*, 6(27), 398-407.
- ÖSYM, (2017). Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/osys/LYS/SayisalBilgiler11072017.pdf> adresinden 12.09.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.

- Özdemir, O. (2006). *Egemenlik ve dil, Mersin Üniversitesi dil ve edebiyat dergisi*, 3(1) 13-24.
- Paker, T. (2012). Yabancı dil öğretiminde yöntem ve yaklaşımlar. Arif Sarıçoban ve Zekiye Müge Tavail (Ed.). *Yabancı Dil Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Anı.
- Pehmer, A.K., Gröschner, A., & Seidel T. (2015). How teacher professional development regarding classroom dialogue affects student's high-order learning. *Teaching and Teacher Education*, 47, 108-119.
- Porzig, W. (1995). *Dil denen mucize*. Ülkü Vural (Çev.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Rahmawati, D. (2013, Ocak). The effectiveness of using dialogue and prose passage techniques improving speaking ability of the students at Muhammadiyah University Tangerang. *International Conference on Education and Language*. Indonesia.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Romaine, S. (2011). Identity and multilingualism. Kim Potowski and Jason Rothman (Ed.). *Bilingual Youth Spanish in English-speaking Societies*. Amerika/Philadelphia: John Benjamins.
- Sadoğlu, H. (2009, Nisan). Türkiye'de ulusçuluk ve dil politikaları. *Osmanlı Bankası Arşiv ve Araştırma Merkezi, Toplantı Metni*. İstanbul.
- Salmış, F. (2011). *Konuşma estetiği ve diksiyon*. İstanbul: Armoni.
- Sellen, D. (2006). *Grammar tour*. Genoa: Black Cat.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Stern, H. (1991). *Fundamental concepts of language teaching*. UK: Oxford University Press.

- Sung-Yul Park, J. (2016) Language as pure potential. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(5), 453-466. doi: 10.1080/01434632.2015.1071824
- Swan, M., & Walter, C.(2011). *Oxford English grammar course*. UK: Oxford University Press.
- Şahin, Y. (2013). Dil. *Farkı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi*. Yusuf Şahin (Ed.). Konya: Eğitim.
- TDK (2016). Türk Dil Kurumu. [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.57b5f6cd91c139.03409375](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.57b5f6cd91c139.03409375) adresinden 18.08.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Teacher's Book (2016). *Interact, comprehensive course book for beginners*. Ankara: Blackswan.
- Telli, M. (2014). *Enjoy grammar I*. İstanbul: Kare.
- Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(6), 90-112.
- Temizyürek, F., & Birinci, F. G. (2016). Yabancı dil öğretiminde otantik materyal kullanımı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 54-62.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Thompson, M. (1997). *Theory of sample surveys*. UK: Springer.
- Tok, H., & Arıbaş, S. (2008). Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde yabancı dil öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(9), 205-227.
- Tosun, C. (2006). Yabancı dil öğretim ve öğreniminde eski ve yeni yöntemlere yeni bir bakış. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 5, 79-88.

- Tseng, C., & Huh, K. (2016). From Bakhtin to see the co-construction of EFL adult learners' utterances. *English Language Teaching*, 9(6), 42-51.
- TYYYÇ (2017a). Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi. [http://www.tyyc.sakarya.edu.tr/raporlar/22\\_BESERI\\_BILIMLER\\_13\\_01\\_2011.pdf](http://www.tyyc.sakarya.edu.tr/raporlar/22_BESERI_BILIMLER_13_01_2011.pdf) adresinden 15.08.2017 tarihinde erişilmiştir.
- TYYYÇ, (2017b). Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi. [http://www.tyyc.sakarya.edu.tr/raporlar/22\\_BESERI\\_BILIMLER\\_13\\_01\\_2011.pdf](http://www.tyyc.sakarya.edu.tr/raporlar/22_BESERI_BILIMLER_13_01_2011.pdf) adresinden 15.08.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Ushioda, E. (2011). Motivating learners to speak as themselves. Murray Garold, Xuesong Gao ve Terry Lamb (Ed.). *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. Multilingual Matters.
- Veen, C. Kruistum, C., & Michaels, S. (2015). Productive classroom dialogue as an activity of shared thinking and communicating: *A Commentary on Marsal, Mind, Culture and Activity*, 22(4), 320-325. doi: 10.1080/10749039.2015.1071398
- Wolford, H. G. (1965). Dialogue as a method of teaching. *Journal of Nursing Education*, 4(3), 21-35.
- Yavuz, M.A., & Şimşek, M.R. (2008) Yabancı dil öğretim yöntemlerinin eylemsel incelemesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(10), 47-64.
- Yazıcı, Z., & Temel, Z.F. (2011). İki dilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 145-158.
- Yiğiter, K. (1987). Eğitimde yabancı dil öğretimi. *Yeni Bir Yüzyıla Girenken Meselelerimiz*. İstanbul: Metinler.

### **İnternet Kaynakları:**

- URL-1 (2017). <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> adresinden 02. 04. 2017 tarihinde erişilmiştir.
- URL-2 (2016). [http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/images/d/df/Foreign\\_languages\\_learned\\_per\\_pupil\\_in\\_upper\\_secondary\\_education\\_%28general%29%2C\\_2009\\_and\\_2014\\_%28%2B9%29\\_%28%25%29\\_YB\\_16-II.png](http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/images/d/df/Foreign_languages_learned_per_pupil_in_upper_secondary_education_%28general%29%2C_2009_and_2014_%28%2B9%29_%28%25%29_YB_16-II.png) adresinden 20.09.2016 tarihinde erişilmiştir.
- URL-3 (2016). [https://ec.europa.eu/education/tools/statistics\\_en.htm](https://ec.europa.eu/education/tools/statistics_en.htm) adresinden 07.09.2016 tarihinde erişilmiştir.
- URL-4 (2016). <http://www.ua.gov.tr/kurumsal/halkla-ili%C5%9Fkiler/erasmus-%C4%B1-merak-m%C4%B1-ediyorsunuz-> adresinden 07.09.2016 tarihinde erişilmiştir.
- URL-5 (2017). [http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cocuk\\_gelisim/moduller/dilgel\\_isimi.pdf](http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cocuk_gelisim/moduller/dilgel_isimi.pdf) adresinden 23.06.2017 tarihinde erişilmiştir.
- URL-6 (2017). <http://img.eba.gov.tr/481/689/2fd/4ff/503/a24/d44/bc0/68b/457/7d9/896/a8a/7aa/001/4816892fd4ff503a24d44bc068b4577d9896a8a7aa001.pdf> adresinden 20.05.2017 tarihinde erişilmiştir.
- URL-7 (2017). <http://www.megep.meb.gov.tr/mteprogrammodul/modullerpdf/Dil%20Geli%C5%9Fimi.pdf> adresinden 25.06.2017 tarihinde erişilmiştir.
- URL-8 (2017a). <http://www.meb.gov.tr/ogrenci-sayisi-17-milyon-588-bine-yukseldi/haber/10675/tr> adresinden 14.08.2017 tarihinde erişilmiştir.
- URL-9 (2017). <http://www.kamusalhaberler.com/haber/936/mebin-2015-2016-verilerine-gore-toplam-ozel-okul-ve-ogrenci-sayilari.html> adresinden 14.08.2017 tarihinde erişilmiştir.

- URL-10 (2017b). [http://www.meb.gov.tr/ogrenci-sayisi-17-milyon-588-bine-yuk-seldi/haber/10675 /tr](http://www.meb.gov.tr/ogrenci-sayisi-17-milyon-588-bine-yuk-seldi/haber/10675/tr) adresinden 14.08.2017 tarihinde erişilmiştir.
- URL-11 (2017c). [http://www.meb.gov.tr/ogrenci-sayisi-17-milyon-588-bine-yuk-seldi/haber/10675 /tr](http://www.meb.gov.tr/ogrenci-sayisi-17-milyon-588-bine-yuk-seldi/haber/10675/tr) adresinden 14.08.2017 tarihinde erişilmiştir.
- URL-12 (2017d). [http://www.meb.gov.tr/ogrenci-sayisi-17-milyon-588-bine-yuk-seldi/haber/10675 /tr](http://www.meb.gov.tr/ogrenci-sayisi-17-milyon-588-bine-yuk-seldi/haber/10675/tr) adresinden 14.08.2017 tarihinde erişilmiştir.
- URL-13 (2017a). <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden 14.08.2017 tarihinde erişilmiştir.
- URL-14 (2017b). <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden 14.08.2017 tarihinde erişilmiştir.
- URL-15 (2017c). <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden 14.08.2017 tarihinde erişilmiştir.
- URL-16 (2017a). <http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/dosya/6> adresinden 20.08.2017 tarihinde erişilmiştir.
- URL-17 (2017b). <http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/dosya/6> adresinden 20.08.2017 tarihinde erişilmiştir.
- URL-18 (2017). <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/program2.aspx?islem=1&kno=76> adresinden 10.09.2017 tarihinde erişilmiştir.
- URL-19 (2017). <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=234> adresinden 10.09.2017 tarihinde erişilmiştir.
- URL-20 (2017). [http://ogm.meb.gov.tr/belgeler/ybdil\\_derskitabi\\_secimi\\_2012\\_1\\_3.pdf](http://ogm.meb.gov.tr/belgeler/ybdil_derskitabi_secimi_2012_1_3.pdf) adresinden 12.09.2017 tarihinde erişilmiştir.
- URL-21 (2017). <http://sem.yeditepe.edu.tr/tr/kisisel-gelisim/ingilizce-dil-kursu> adresinden 16.08.2017 tarihinde erişilmiştir.

URL-22 (2017). [https://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/20160211\\_english\\_he\\_baseline\\_study\\_final\\_tr.pdf](https://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/20160211_english_he_baseline_study_final_tr.pdf) adresinden 16.09.2017 tarihinde erişilmiştir.

URL-23 (2017). [http://egitim.erciyes.edu.tr/~arak/3.TurkceOgreniyorum.com/27-31Ocak2014TR\\_EgiticilerSemineri/Makaleler/YabanciDilOgretimYontemleriVeDegerlendirilmesi---.doc](http://egitim.erciyes.edu.tr/~arak/3.TurkceOgreniyorum.com/27-31Ocak2014TR_EgiticilerSemineri/Makaleler/YabanciDilOgretimYontemleriVeDegerlendirilmesi---.doc) adresinden 11.10.2017 tarihinde erişilmiştir.

URL-24 (2017). <http://img.eba.gov.tr/469/8dd/a94/8d2/e99/7e4/6cc/ace/c37/83e/0a6/7f8/bd8/e58/005/4698dda948d2e997e46ccacec3783e0a67f8bd8e58005.pdf?name=Sistemik%20Dil%20C3%96%C4%9Fretim%20Teknikleri.pdf> adresinden 12.10.2017 tarihinde erişilmiştir.

URL-25 (2018). <http://tipedu.cumhuriyet.edu.tr/Donem3/KomiteVIHHalkSagligiAileHekimligiAcilTip/HalkSagligi/FeritKOCOGLU/ToplumunDemografikYapisi.ppt> adresinden 01.01.2018 tarihinde erişilmiştir.

URL-26 (2018). <https://www.tedankara.k12.tr/index.php/ortaokul-etkinlik> adresinden 03.06.2018 tarihinde erişilmiştir.

<http://englishconversations.org/lessons/present-simple-tense/>

Erişim Tarihi: 25.12.2016

<http://www.conquerenglish.com/english/150/past-tense-and-dialogues>

Erişim tarihi: 30.12.2016

[https://www.usingenglish.com/forum/threads/132751-do-\(the\)-shopping-vs-go-shopping](https://www.usingenglish.com/forum/threads/132751-do-(the)-shopping-vs-go-shopping) Erişim Tarihi: 14.01.2017

<https://tr.scribd.com/document/311395442/Present-Continuous-Dialogues>

Erişim Tarihi: 14.01.2017



[http://bbm.emo.org.tr/genel/katalog\\_detay.php?katalog=2&kayit=158](http://bbm.emo.org.tr/genel/katalog_detay.php?katalog=2&kayit=158)

Erişim Tarihi: 01.08.2017



## EKLER

### Ek-1 İngilizce Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu

Öğrenci Kodu:

Ön Test Dil Sınav Puanı (Sözlü Sınav):

Son Test Dil Sınav Puanı (Sözlü Sınav):

Değerlendirme Ölçütü	Puanlar				
	0-8	9-17	18-26	27-35	36-44
<b>A Dil ve anlatım</b>					
1 İşitilebilir bir ses tonuyla konuştu					
2 Kelmeleri doğru telâffuz etti					
3 Kelmeleri doğru yerde ve anlamda kullandı					
4 Dil bilgisi kurallarına uygun cümleler kurdu					
5 Konulara hâkim bir şekilde konuştu					
6 Uygun yerlerde vurgulamalar yaptı					
7 Uygun yerlerde tonlamalar yaptı					
8 Uygun yerlerde duraklamalar yaptı					
9 Mesajını açık ve anlaşılır bir şekilde ilettilti					
10 Jest ve mimiklerle mesajları destekledi					
11 Konuşma sırasında söylediklerini jest ve mimikler dışındaki beden dili ile destekledi					

B İçerik	0-7	8-14	15-21	22-28	29-36
	12 Cevaplara dinleyicinin ilgisini çekebilecek bir girişle başladı				
13 Cevaplar konulara uygunluk taşıyordu					
14 Olayları ve bilgileri belli bir sıraya göre anlattı					
15 Konuşmanın bölümleri arasında bir tutarlılık ve bütünlük vardı					
16 Konuşmanın konusunu örnekleme ve benzetme gibi unsurlarla destekledi					
17 Konuşmasını deyim, atasözü, özdeyiş vb. zenginleştirdi					
18 Konuşmasını günlük hayatta ilişkilendirdi					
19 Konuşma öncesinde konularla ilgili bilgi sahibi olduğu izlenimi verdi					
20 Gereksiz bilgi ve açıklamalara girerek konuları dağıtmadı					

C Sunum	0-4	5-8	9-12	13-16	17-20
	21 Konuşmasını verilen sürede tamamlayabildi				
22 Konuşma sırasında rahattı					
23 Konuşurken heyecanını kontrol edebildi					
24 Dinleyicisi ve konuşma süresini sürekli denetledi					
25 Dinleyiciye kendisini sabırla dinlediği için teşekkür etti.					

## Ek-2 Öntest – Sontest Değerlendirme Soruları

### QUESTIONS

**Date:**

**You have 2 minutes to answer for each question.**

- 1) Please introduce yourself.
- 2) Please introduce your family members.
- 3) What time is it? What day is it today?
- 4) What do you have in your home or room? Please tell the names of your belongings.
- 5) How can i go to Faculty of Science and Letters?
- 6) What could you do when you were a child? Please give some examples.
- 7) What are you doing at the weekends?
- 9) Please inform me about your daily activities. What do you do during weekdays?
- 8) Please inform me about your holiday experiences. What did you do in your last holiday?
- 10) Please tell your opinions about Ağrı City.

## Ek-3 Diyalogla Öğretim Etkinliği Uygulaması Örnek Ders İçeriği I

### PRESENT CONTINUOUS TENSE

#### Dialogue 1

(Read the dialogue and underline all the examples of Present Continuous Tense )

Agatha: Hey. What are you doing?

Maryann: Sorry. I could not see you. I am some sleepy.

Agatha: Why did not you sleep?

Maryann: My baby is some ill. He is crying all night nowadays.

Agatha: I see. You are looking tired too. Are you ill too?

Maryann: No, I am not ill. I am only tired.

Agatha: You are learning how to be a mother. I can fulfill your work today. Go home and fill your boots.

Maryann: Thank you so much. I am going to buy something, then I will go home.

\*Grammar explanation on Present Continuous Tense.

#### Exercise 1

(Read the dialogues and fill in the gaps with appropriate form of Present Continuous Tense)

A: Hi, John. Nice to see you. What.....(do) these days?

B: Hi, Rosanna. I ..... (work) in a hotel near the beach. I.....(like) it so much, because it's so interesting.

B: And you?

B: ..... (still study) French at the college?

A: Yes. But I .....(not feel) happy, because we have to study too much.

A: One good thing is that I ..... (write) letters to a French boy who lives in Marseilles.

A: It helps with my French.

A: ..... (go) to work now?

B: No, I .....(go) to the supermarket to buy something. Do you want to come with me?

A: I can't, sorry. I ..... (go) to a cafe to meet my friend Melissa.

A: She ..... (help) me with my thesis study. I will call you tomorrow.

B: OK, see you tomorrow. Bye.

### Exercise 2

A: Hello. Can I speak to Alex?

B: This is Alex. Who .....(speak)?

A: Hi. This is Tracy.

B: Hi Tracy. I could not find out your voice. How are you?

A: I .....(just watch) TV. What ..... (do) ?

B: Well. I..... (cook) meal.

A: What..... (cook) now? I could eat a horse.

B: I .....( boil) some carrots and ..... (slice) potatoes at the moment.

A: It sounds delicious.

B: Do you want to join me for dinner?

A: I .....(come) there at 7.00 o'clock.

B: See you.

**Write a dialogue that is between a teacher and a student with your desk mate by using Present Continuous Tense.**

## Ek-4 Diyalogla Öğretim Etkinliği Uygulaması Örnek Ders İçeriği II

### Personal Pronouns

Please read the dialogues

#### Dialogue 1

A: Hello (Hi)! My name is Açelya. What is your name?

B: My name is Ülkü.

A: Nice to meet you.

B: Nice to meet you.

#### Dialogue 2

A: Where are you from?

B: I am from Poland and you? Are you from Poland too?

A: No. I am from Turkey

B: Very good. I like Turkey.

#### Exercise 1 (Write your own dialogue)

A: .....! My name is .....

B: .....

A: .....

B: .....

#### \*Grammar explanation on personal pronouns subject

#### Exercise 2 (Fill in the gaps with appropriate form of personal pronouns and verb "to be")

A: Good morning Jonah. This is my friend Amy. .... is student.

B: ..... she from Spain?

A: No. .... is not.

C: ..... am from Italy.

#### \* Countries list and pronunciation exercise

#### Exercise 3 (Pair work activity)

Prepare a meeting dialogue between a German and an Arabian citizen.

**Dialogue 3**

A: Hi. How are you?

B: I am ok, thanks and you?

A: I am great thanks. My name is Ahmet by the way and you?

B: I am Nihal. How old are you Ahmet?

A: I am thirty three years old and you?

B: I am thirty seven. I am older than you.

A: Yes, but you are looking younger.

B: Thank you so much.

**Exercise 4**

A: Hi. How old ..... she?

B: She..... twenty.

A: Wow. She..... so .....

B: Yes, she looks like 35.

A: It is really surprising for me.

**Exercise 5 (Group work activity)**

Please write a dialogue by using your family members.

## Ek-5 Uygulama İzni Yazısı

T.C.

### AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğü

Sayı: 45573505-903.02.02

24.10.2017

**Konu:** Araştırma – Uygulama İzni

#### İLGİLİ MAKAMA

Yüksekokulumuzda görevli okutman Murat GÜRBÜZ'ün Kars Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında devam eden yüksek lisans eğitimine ait "Diyalogla Öğretim Etkinliklerinin İngilizce Konuşma Becerisi Üzerindeki Etkisi" isimli tez çalışmasının ders uygulamalarını Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde 2016-2017 akademik yılı güz ve bahar dönemlerinde 9 hafta olmak üzere yürütmesi 04.10.2017 tarih ve 17/03 sayılı Yönetim Kurulu Kararı ile uygun görülmüştür.

İş bu belge ilgilinin isteği üzerine verilmiştir.

  
Adem AKALIN

Yüksekokul Müdür V.



## Ek-6 İngilizce Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu İzin Yazısı I

----- Yönlendirilmiş İleti -----  
From: mtemizkan@mku.edu.tr  
To: "MURAT GURBÜZ" <mugurbuz@agri.edu.tr>  
Cc:  
Bcc:  
Date: Tue, 24 Mar 2015 19:13:40 +0200 (EET)  
Subject: Re: Konuşma becerisi ölçeği

Murat Bey merhaba,  
mesajınızı geç cevapladım kusura bakmayın  
ölçeği gönül rahatlığıyla kullanabilirsiniz  
çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim  
hoşça kalın...

----- Yönlendirilmiş İleti -----  
From: "MURAT GURBÜZ" <mugurbuz@agri.edu.tr>  
To: mtemizkan@mku.edu.tr  
Cc:  
Bcc:  
Date: Tue, 17 Feb 2015 17:31:10 +0200 (EET)  
Subject: Konuşma becerisi ölçeği  
Sayın Doc.Dr. Mehmet Temizkan

Hocam saygılarımla.

Ağrı İbrahim Cecen Üniversitesinde İngilizce okutmanı olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda yüksek lisansımı Kafkas Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında devam ettirmekteyim. Yüksek lisans tezimde Erasmus programının öğrencilerin konuşma becerileri üzerindeki etkisini ölçmeyi planlıyorum. Eğer izniniz olursa [Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Üzerindeki Etkisi](#) adlı makalenizde bulunan konuşma ölçeğini kullanmaktan büyük memnuniyet duyarım. İzniniz olması durumunda ölçekten birkaç maddeyi değiştirme veya kaldırma durumu söz konusu olabilir ve daha detaylı bilgi sağlamak isterim.

Hayırlı akşamlar dilerim.

Okt. Murat GURBÜZ  
Ağrı İbrahim Cecen Üniversitesi  
Uluslararası İlişkiler Birimi

Tez çalışmasının başlangıçta “Erasmus Programının Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerilerine Etkileri” ismiyle yürütülmesi planlanmış ve “İngilizce Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu” kullanım izni form sahibi Mehmet TEMİZKAN’dan bu şekilde talep edilmiştir (bkz. EK-6). Daha sonra çalışma “Diyalogla Öğretim Etkinliklerinin İngilizce Konuşma Becerisine Etkisi” ismiyle yürütülmüş ve 04.06.2018 tarihinde yapılan 1. tez savunması sırasında tez sınav jürisi tarafından değerlendirme formu izin yazısı yeterince açık ve anlaşılır bulunmadığından dolayı Mehmet Temizkan ile tekrar iletişime geçilerek değerlendirme formu kullanım izni güncellenmiştir. Güncellenen değerlendirme formu kullanım izni yazısı çalışmaya eklenmiştir (bkz. EK-7).

## Ek-7 İngilizce Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu İzin Yazısı II

---

### Konuşma Becerisine Yönelik Akran Değerlendirme Formu Kullanım İzni

3 İleti

Murat Gürbüz <muratgurbuz2587@gmail.com>  
Alıcı: mtemizkan@mku.edu.tr

10 Temmuz 2018 22:55

Sayın Mehmet Temizkan Hocam

Ben Murat GÜRBÜZ, Kafkas Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim programları ve Öğretimi bilim dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Üzerindeki Etkisi adlı çalışmanızda kullanmış olduğunuz "Konuşma Becerisine Yönelik Akran Değerlendirme Formu" isimli değerlendirme formunu "Diyalogla Öğretim Etkinliklerinin İngilizce Konuşma Becerisi Üzerindeki Etkisi" adlı tez çalışmamda kullanmak istiyorum. Değerlendirme formunda bazı maddelerin çıkarılması ve bazı maddelerin tez çalışmamda uyarlanması gerekmektedir. Değerlendirme formu kullanım ve değişikliği konusunda izninizi talep ediyorum.

Saygılarımla

--  
Lect. Murat GURBUZ

Ibrahim Cecen University of Agri

International Relations Office

+9054

---

mtemizkan@mku.edu.tr <mtemizkan@mku.edu.tr>  
Alıcı: Murat Gürbüz <muratgurbuz2587@gmail.com>

11 Temmuz 2018 13:01

Merhaba Murat Bey  
Söz konusu değerlendirme formunu çalışmanızda kullanabilirsiniz.  
Başarı ve kolaylıklar diliyorum.

---

## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı	Murat GÜRBÜZ
Doğum Yeri	Olur / Erzurum
Doğum Tarihi	20.09.1987

### LİSANS EĞİTİM BİLGİLERİ

Üniversite	Anadolu Üniversitesi
Fakülte	Açıköğretim Fakültesi
Bölüm	İngilizce Öğretmenliği

### YABANCI DİL BİLGİSİ

İngilizce	KPDS (90.00)
-----------	--------------

### İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurum	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Görevi/Pozisyonu	Öğretim Görevlisi Erasmus+ Öğrenci Koordinatörü AKTS/DE Koordinatörü
Tecrübe Süresi	6 Yıl

### İLETİŞİM

Adres	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi /İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi / Uluslararası İlişkiler Birimi Erzurum yolu üzeri 4. Km 04100 Merkez Ağrı
E-mail	muratgurbuz2587@gmail.com/mugurbuz@agri.edu.tr