



Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı

**İKİNCİ YABANCI DİL OLARAK FRANSIZCA ÖĞRENİMİNDE
İLETİŞİM BECERİLERİNİ ETKİLEYEN DEĞİŞKENLERİN
İNCELENMESİ**

Barış Aydın

Doktora Tezi

Ankara, 2010

İKİNCİ YABANCI DİL OLARAK FRANSIZCA ÖĞRENİMİNDE İLETİŞİM BECERİLERİNİ ETKİLEYEN DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ

Barış Aydın

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

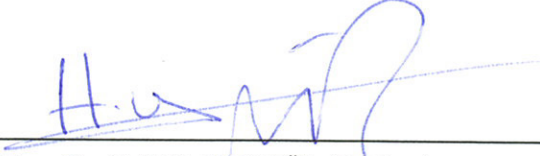
Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı

Doktora Tezi

Ankara, 2010

KABUL VE ONAY

Barış Aydın tarafından hazırlanan "İkinci Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğreniminde İletişim Becerilerini Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi" başlıklı bu çalışma, 23.12.2010 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.



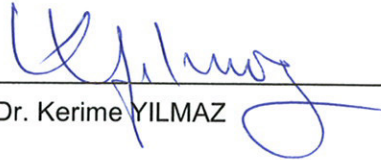
Doç. Dr. Halil YURDUGÜL (Başkan)



Prof. Dr. Ece KORKUT (Danışman)



Prof. Dr. Ayşe KIRAN



Yrd. Doç. Dr. Kerime YILMAZ



Yrd. Doç. Dr. İrem ONURSAL AYIRIR

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. İrfan ÇAKIN

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kağıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☒ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim/Raporum sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.


29.12.2010

Barış Aydın

Sevgili Babam Hüsamettin AYDIN'a...

TEŞEKKÜR

Öncelikle, katkılarını hiçbir zaman esirgemeyen ve çalışmamı en iyi biçimde yürütebilmem için değerli zamanını bana ve çalışmama ayıran, değerli hocam Prof. Dr. Ece KORKUT'a sonsuz teşekkürlerimi iletmek istiyorum. Her zaman, destekleyici ve yol gösterici olarak, çalışmam boyunca karşılaştığım güçlükleri aşmamda ayrdımcı oldunuz. En umutsuz anlarımda, yaktığınız küçücük bir ışıkla yolumu aydınlattınız. Teşekkürler hocam... Çalışmam süresince, destek ve katkılarını her zaman hissettiğim, değerli hocam Prof. Dr. Ayşe KIRAN'a da teşekkürü bir borç biliyorum. Çalışmamın her aşamasında desteğini aldığım, bilgisini koşulsuz paylaşan saygıdeğer hocam Doç. Dr. Halil YURDUGÜL'e sonsuz teşekkürler... Tez jürimde yer alan ve katkılarıyla çalışmama ışık tutan değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Kerime YILMAZ'a ve Yrd.Doç.Dr. İrem ONURSAL AYIRIR'a ne kadar teşekkür etsem azdır. Çalışmam boyunca değerli fikirleri ve yorumlarıyla desteklerini esirgemeyen saygı değer hocalarım Prof. Dr. Fidan KORKUT'a ve Doç. Dr. Mukaddes ERDEM'e ayrıca teşekkürlerimi sunmak istiyorum. Yabancı Diller Yüksekokulu'nun saygıdeğer Yüksekokul Müdürleri, değerli hocalarım Prof.Dr. Güray KÖNİG, Prof.Dr. Sibel BOZBEYOĞLU ve Prof.Dr. S. Nalan BÜYÜKKANTARCIOĞLU'na, çalışmama olan destekleri ve engin hoşgörülerini için çok teşekkür ediyorum. Üniversitemdeki ilk hocam, birim başkanlığını yürüttüğü Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Fransızca Birimi'nde birlikte çalışmaktan gurur duyduğum, her zaman desteğini hissettiğim ve hissedeceğim sevgili hocam Dr. Nebahat AÇIKTAN'a sonsuz teşekkürler. İyi ki varsınız hocam... Ayrıca, değerli çalışma arkadaşlarıma destekleri ve katkılarından dolayı teşekkürü bir borç biliyorum. İngilizceden Türkçeye çevirileri ile sundukları katkılardan dolayı, Yabancı Diller Yüksekokulu'nun değerli öğretim elemanları Fatma SEVİM, Hikmet ATEŞ, İbrahim YILDIZ, Lütfiye EKİZ ve Şenay SARAÇ'a desteklerinden dolayı çok teşekkür ediyorum. Bu çalışmanın temelini oluşturan, 2008-2009 öğretim yılında Yüksekokulumuzda Fransızca hazırlık eğitimi alan sevgili öğrencilerime sonsuz teşekkürler. Onlar olmadan bu çalışma gerçekleşmezdi... Bugünlere gelmemde büyük paya sahip olan sevgili annem Berra AYDIN ve sevgili babam Hüsamettin AYDIN'a; her zaman ve her koşulda desteğini esirgemeyen ve bana her zaman inanç ve güven veren sevgili hayat arkadaşım Emel AYDIN'a ve çalışmalarım süresince istemeyerek de olsa ihmal ettiğim ama küçük yaşına rağmen bana destek ve güç veren sevgili oğlum Devrim'e teşekkür ediyorum. İyi ki varsınız...

ÖZET

AYDIN, Barış. *İkinci Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğreniminde Sözlü İletişim Becerilerini Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi*, Doktora Tezi, Ankara, 2010.

Günümüzde yabancı dil öğrenme süreci, öğrenenlerin dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerle gerçekleşmektedir. Merkezinde öğrenenlerin yer aldığı bu süreç, dış etkilerden olduğu kadar, öğrenenlerin içsel durumlarından da etkilenmektedir. Çalışmamızda, Fransızca'yı ikinci yabancı dil olarak (İngilizceden sonra) öğrenenlerin sözlü iletişim becerilerini etkilediğini düşündüğümüz kimi psikodidaktik değişkenleri inceledik. Sözlü iletişim becerileri üzerinde etkisi olduğunu düşündüğümüz psikodidaktik unsurları, "Anadilde İletişim Becerileri", "Yabancı Dillere Yönelik İlgisi", "Fransızlara Yönelik Tutumlar", "Fransızca Öğrenmeye Yönelik Tutumlar", "Bütüncül Yönelim", "Yarar Odaklı Yönelim", "Fransızca Derslerinde Sosyal Kaygı" ve "Öz-yeterlik" başlıklarıyla sınırlandırdık. Ölçme araçları yardımıyla bu psikodidaktik değişkenlerle ilgili verilere ulaştık. Bu veriler ve çalışma grubunu oluşturan öğrenenlerin "Fransızca Sözlü İletişim Becerileri"ne ait başarı puanlarının yapısal eşitlik modeliyle çözümlenmesinin ardından bulgulara ulaştık.

Anahtar Sözcükler

İkinci yabancı dil, öğrenme, Fransızca, anadil, ilgi, tutum, yönelim, sosyal kaygı, öz-yeterlik, iletişim becerileri

ABSTRACT

AYDIN, Barış. *An investigation of variables that affect oral communication skills in learning French as a second foreign language*, Doctoral Thesis, Ankara, 2010.

At present, learning a foreign language is carried out by means of learner's curricular and extracurricular activities in order to improve their four basic language skills. This learner-centered process is affected by learners' inherent traits as well as certain external effects. In this research some certain psychodynamic variables that may affect oral communication skills of learners who learn French as a second foreign language (after English) were investigated. Psycho-didactic factors which are thought to effect on oral communication skills were titled as follows: "Communication Skills in Mother Tongue", "Interest in Foreign Languages", "Attitudes towards French People", "Attitudes towards Learning French", "Integrative Orientation", "Instrumental Orientation", "Social Anxiety in French Classes" and "Self-efficacy". By means of measurement tools, the data related to these psycho-didactic variables were collected. The collected data and research group learners' achievement scores for Oral Communication Skills in French were analyzed by using structural equation modeling, and results were reached.

Key Words

Second foreign language, learning, French, mother tongue, interest, attitude, orientation, social anxiety, self-efficacy, communication skills

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar	xii
ŞEKİLLER	xiii
 GİRİŞ	 1
1. BÖLÜM: ÖĞRENME	8
1.1. ÖĞRENME KURAMLARI	10
1.1.1. Davranışçı Kuramlar.....	10
1.1.2. Toplumsal Öğrenme Kuramı	12
1.1.3. Bilişsel Kuramlar	13
1.2. YABANCI DİL ÖĞRENİMİ	13
1.2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler	18
1.2.1.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Geleneksel Yöntem)	18
1.2.1.2 Doğrudan Öğretim Yöntemi.....	20
1.2.1.3. İşitsel-Dilsel Yöntem.....	21
1.2.1.4. Görsel-İşitsel Yöntem	22

1.2.1.5. Görsel-İşitsel Yapı-Bütünsel Yöntem (Yapısalcı Dilbilim)	23
1.2.1.6. İletişimsel yaklaşım (Sözcelem-Edimbilim)	25
1.2.1.7. İşlevsel-kavramsal Yaklaşım (Anlambilim)	28
1.3. ÖĞRENEN MERKEZLİLİK	28
2. BÖLÜM: İLETİŞİM BECERİSİ	33
2.1. İLETİŞİM BECERİSİNİ ETKİLEYEN DEĞİŞKENLER	49
2.1.1. Anadilde İletişim Becerisi	51
2.1.2. Yabancı Dillere Yönelik İlgisi	55
2.1.3. Tutum	57
2.1.3.1. Öğrenenlerin Fransızlara Yönelik Tutumları	58
2.1.3.2. Öğrenenlerin Fransızca Öğrenmeye Yönelik Tutumları	59
2.1.4. Yönelim	62
2.1.4.1. Yarar Odaklı Yönelim	62
2.1.4.2. Bütüncül Yönelim	63
2.1.5. Kaygı	63
2.1.5.1. Fransızca Derslerinde Sosyal Kaygı	64
2.1.6. Öz-yeterlik	66
3. BÖLÜM: ÖĞRENME ORTAMLARI	75
3.1. FARKLI DİL / ÖZDEŞ DİL ORTAMLARI	76
3.2. ÖĞRENME ORTAMININ BİLEŞENLERİ	78
3.2.1. Öğrenen	79

3.2.1.1. Öğrenme stratejileri	80
3.2.1.2. Öğrenme stilleri	84
3.2.1.3. Davranış	86
3.2.2. Öğreten	90
3.2.3. Program	92
3.2.4. Ders Malzemeleri	94
4. BÖLÜM: YÖNTEM.....	97
4.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	97
4.2. ÇALIŞMA GRUBU.....	97
4.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	98
4.3.1. İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ)	98
4.3.1.1. İBDÖ'nün Özellikleri	98
4.3.1.2. İBDÖ'nün Psikometrik Özellikleri.....	98
4.3.2. Fransızca İletişim Becerileri Öz-yeterlik Ölçeği (FİBÖÖ).....	102
4.3.2.1. FİBÖÖ'nün Özellikleri.....	102
4.3.2.2. FİBÖÖ'nün Psikometrik Özellikleri	102
4.3.3. Tutum/Güdülenme Test Bataryası (TGTB).....	104
4.3.3.1. TGTB'nin Özellikleri	105
4.3.3.2. TGTB'nin Türkçeye Uyarlama Çalışmaları	106
4.3.3.2.1. Yabancı Dillere Yönelik İlgî Ölçeği.....	108
4.3.3.2.2. Fransızlara Yönelik Tutum Ölçeği.....	109

4.3.3.2.3. Fransızca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği	111
4.3.3.2.4. Fransızca Öğrenmeye İlişkin Bütüncül Yönelim Ölçeği	113
4.3.3.2.5. Fransızca Öğrenmeye İlişkin Yarar Odaklı Yönelim Ölçeği	115
4.3.3.2.6. Fransızca Dersi Kaygısı Ölçeği	116
4.4. VERİ ANALİZİ	117
5. BÖLÜM: BULGULAR	119
5.1. “ANADİLDEKİ İLETİŞİM BECERİLERİ”NİN FRANSIZCA SÖZLÜ İLETİŞİM BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ	119
5.2. ÖĞRENCİLERİN “YABANCI DİLLERE YÖNELİK İLGİ DÜZEYLERİ”NİN FRANSIZCA SÖZLÜ İLETİŞİM BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ	120
5.3. ÖĞRENCİLERİN “FRANSIZLARA YÖNELİK TUTUMLARI”NİN FRANSIZCA SÖZLÜ İLETİŞİM BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ	122
5.4. ÖĞRENCİLERİN “FRANSIZCA ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARI”NİN FRANSIZCA SÖZLÜ İLETİŞİM BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ	123
5.5. ÖĞRENCİLERİN “FRANSIZCA ÖĞRENMEYE YÖNELİK BÜTÜNCÜL YÖNELİM ALGI DÜZEYLERİ”NİN FRANSIZCA SÖZLÜ İLETİŞİM BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ	125
5.6. ÖĞRENCİLERİN “FRANSIZCA ÖĞRENMEYE İLİŞKİN YARAR ODAKLI YÖNELİMLERİ”NİN FRANSIZCA SÖZLÜ İLETİŞİM BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ	126

5.7. ÖĞRENCİLERİN “SOSYAL KAYGI DÜZEYLERİ”NİN SÖZLÜ İLETİŞİM BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ	126
5.8. ÖĞRENCİLERİN “FRANSIZCA SÖZLÜ İLETİŞİM ÖZ-YETERLİĞİ DÜZEYLERİ”NİN FRANSIZCA SÖZLÜ İLETİŞİM BECERİLERİNDEKİ ETKİSİ	128
5.9. PSİKODİDAKTİK DEĞİŞKENLERİN ÖRÜNTÜSÜ	129
6. BÖLÜM: SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	132
6.1. SONUÇLAR VE TARTIŞMA	132
6.1.1. Öğrencilerin “Anadilde İletişim Becerileri”nin Fransızca Sözlü İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi	134
6.1.2. Öğrencilerin “Yabancı Dillere Yönelik İlgileri”nin Fransızca Sözlü İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi	136
6.1.3. Öğrencilerin “Fransızlara Yönelik Tutumları”nın Fransızca Sözlü İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi	137
6.1.4. Öğrencilerin “Fransızca Öğrenmeye Yönelik Tutumları”nın Fransızca Sözlü İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi	138
6.1.5. Öğrencilerin “Fransızca Öğrenmeye İlişkin Bütüncül Yönelimleri”nin Fransızca Sözlü İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi	139
6.1.6. Öğrencilerin “Fransızca Öğrenmeye İlişkin Yarar Odaklı Yönelimleri”nin Fransızca Sözlü İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi	139
6.1.7. Öğrencilerin “Sosyal Kaygı Düzeyleri”nin Fransızca Sözlü İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi	140
6.1.8. Öğrencilerin “Fransızca Sözlü İletişim Öz-yeterliği Düzeyleri”nin Fransızca Sözlü İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi	141
6.1.9. Psikodidaktik Değişkenlerin Örüntüsü	141
6.2. ÖNERİLER	144

6.2.1. Anadilde İletişim Becerilerinin, Fransızca Sözlü İletişim Becerileri Üzerine Etkisi ile İlgili Öneriler	144
6.2.2. “Yabancı Dillere Yönelik İlginin” Fransızca Sözlü İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi ile İlgili Öneriler	146
6.2.3. Öğrencilerin “Fransızlara Yönelik Tutumları”nın Fransızca Sözlü İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi ile İlgili Öneriler	147
6.2.4. Öğrencilerin “Fransızca Öğrenmeye Yönelik Tutumları”nın Fransızca Sözlü İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi ile İlgili Öneriler.....	148
6.2.5. Öğrencilerin, “Fransızca Öğrenmeye İlişkin Bütüncül Yönelimleri”nin Sözlü İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi ile İlgili Öneriler.....	150
6.2.6. Öğrencilerin “Fransızca Öğrenmeye İlişkin Yarar Odaklı Yönelimler”inin Sözlü İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi ile İlgili Öneriler.....	150
6.2.7. Öğrencilerin “Sosyal Kaygı Düzeyleri”nin Sözlü İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi ile İlgili Öneriler	150
6.2.8. Öğrencilerin “Fransızca Sözlü İletişim Öz-yeterliği Düzeyi”nin Fransızca Sözlü İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi ile İlgili Öneriler.....	151
6.2.9. Psikodidaktik Değişkenlerin Örüntüsü Üzerine Öneriler	153

TABLOLAR

Tablo 1: Anadilde İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Faktör Sonuçları	101
Tablo 2: Fransızca İletişim Becerileri Öz-yeterlik Ölçeğinin Faktör Sonuçları .	104
Tablo 3: Yabancı Dillere Yönelik İlgi Ölçeğinin Faktör Sonuçları.....	109
Tablo 4: Fransızlara Yönelik Tutum Ölçeğinin Faktör Sonuçları	111
Tablo 5: Fransızca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Faktör Sonuçları	113
Tablo 6: Fransızca Öğrenmeye İlişkin Bütüncül Yönelim Ölçeğinin Faktör Sonuçları	114
Tablo 7: Fransızca Öğrenmeye İlişkin Yarar Odaklı Yönelim Ölçeğinin Faktör Sonuçları	116
Tablo 8: Fransızca Dersi Kaygısı Ölçeğinin Faktör Sonuçları	117
Tablo 9: Psiko-Didaktik Değişkenler Arasındaki Örüntüde Yer Alan İlişki Değerleri.....	131
Tablo 10: Psikodidaktik Unsurlar ve Fransızca Sözlü İletişim Becerileri Arasındaki Anlamlılık İlişkileri	133

ŞEKİLLER

Şekil 1: Skinner'in edimsel koşullanma modeli.....	12
Şekil 2: Fransızca ve Türkçe hece tekrarı ve ses benzerliği.....	15
Şekil 3: Dilbilgisi-çeviri yönteminde öğrenme ortamı	19
Şekil 4a: Geleneksel Eğitim İlişkisi	27
Şekil 4b: Çağdaş Eğitim İlişkisi.....	27
Şekil 5: Shannon ve Weaver'ın iletişim modeli.....	36
Şekil 6: Jakobson'un dilin altı işlevi modeli.....	37
Şekil 7: Charaudeau'nun söylem evrenleri modeli	39
Şekil 8: Ses benzerliği ve söylem evrenleri	41
Şekil 9: Ses benzerliğinden kaynaklanan yanlış anlama	42
Şekil 10: Chomsky'nin Edinç-Edim Modeli	46
Şekil 11: Ölçme ve Değerlendirme	47
Şekil 12: Psikodidaktik unsurların edinç-edim ve ölçme-değerlendirme sürecine etkisi	49
Şekil 13: Anadilde ve yabancı dilde söylem evrenleri.....	52
Şekil 14: Dilin iki farklı betimlenmesi	54
Şekil 15: Denetlenemeyen dış güçlerin sonucu belirlediği inancı	67
Şekil 16: Eylemleriyle sonucu etkileyebileceğine inanan öğrenen.....	67
Şekil 17: Yeterlik düzeyi-çaba ilişkisi	69
Şekil 18: Güdülenme/Davranış/Sonuç ilişkisi	70

Şekil 19: Güdülenme/Kaygı/Yeti ve Sonuç İlişkisi	71
Şekil 20: Bandura'nın "Yeterlik inançları"yla "sonuç beklentileri"nin koşullu ilişkisi modeli.....	72
Şekil 21: Bandura'nın farklı "yeterlik" ve "sonuç beklentisi" inançlarının psikososyal ve duygusal etkileri modeli.....	73
Şekil 22: Program Geliştirme Sürecinde Yer Alan Öğeler	93
Şekil 23: Anadilde İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Faktör Modeli.	100
Şekil 24: Fransızca İletişim Becerileri Öz-yeterlik Ölçeği Faktör Modeli	103
Şekil 25: Yabancı Dillere Yönelik İlgı Ölçeğinin Faktör Modeli	108
Şekil 26: Fransızlara Yönelik Tutum Ölçeğinin Faktör Modeli	110
Şekil 27: Fransızca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Faktör Modeli.....	112
Şekil 28: Fransızca Öğrenmeye İlişkin Bütüncül Yönelim Ölçeğinin Faktör Modeli.....	114
Şekil 29: Fransızca Öğrenmeye İlişkin Yarar Odaklı Yönelim Ölçeğinin Faktör Modeli.....	115
Şekil 30: Fransızca Dersi Kaygısı Ölçeği Faktör Modeli.....	116
Şekil 31: Anadilde İletişim Becerilerinin Fransızca Sözlü İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi.....	120
Şekil 32: Yabancı Dillere Yönelik İlginin Fransızca Sözlü İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi.....	121
Şekil 33: Öğrencilerin Fransızlara Yönelik Tutumlarının Fransızca Sözlü İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi.....	122
Şekil 34: Öğrencilerin Fransızca Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Fransızca Sözlü İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi.....	124

Şekil 35: Öğrencilerin, Fransızca Öğrenmeye Yönelik Bütüncül Yönelimlerinin Fransızca Sözlü İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi	125
Şekil 36: Öğrencilerin Fransızca Öğrenmeye İlişkin Yarar Odaklı Yönelimlerinin Sözlü İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi.....	126
Şekil 37: Öğrencilerin Sosyal Kaygı Düzeylerinin Sözlü İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi.....	127
Şekil 38: Öğrencilerin Fransızca İletişim Öz-yeterliği Düzeylerinin Fransızca Sözlü İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi.....	128
Şekil 39: Fransızca Öğrenme Sürecinde Psikodidaktik Değişkenlerin İlişkisel Örüntüsü	129

GİRİŞ

Öğrenme çok boyutlu bir etkinlik olduğu için birçok etkiye açık bir süreçtir. Dil öğrenme süreci de diğer öğrenme süreçleri gibi öğrenme ortamının, daha açık bir ifadeyle, öğrenme ortamını oluşturan bileşenlerin nitelik ve özelliklerine göre olumlu ve olumsuz etkilere açıktır. Bu etkenler arasında bir önem sırası oluşturmak çok yararlı olmayacaktır; ancak psikodidaktik unsurların öğrenme sürecine etkisi yadsınamayacak kadar büyüktür. Öğrenme sürecinin ve öğrenme ortamlarının merkezine öğrenenin konulduğu ve öğrenmenin gerçekleşmesinde en önemli bileşenin öğrenen olduğu artık yadsınmaz bir gerçeklik olarak kabul edildiği günümüzde, öğrenenin, öğrenme etkinliği ve öğrenilen içerik ile ilgili içsel durumları göz ardı edilemeyecek kadar önem taşımaktadır.

Yabancı dil öğrenme süreci, öğrenenler açısından, bu psikodidaktik unsurlar çerçevesinde değerlendirilmeli ve öğrenenin içsel durumlarının bu süreç üzerindeki olumlu ve/veya olumsuz etkileri ve bu farklı değişkenlerin kendi aralarındaki ilişkileri de titizlikle irdelenmelidir. Araştırmalarımız, bu alandaki çalışmaların daha çok Anglosakson araştırmacılar tarafından gerçekleştirildiğini göstermiştir. Tezimizin konusu olan, Fransızcanın yabancı dil olarak öğrenimine ilişkin bu alandaki çalışmaların da Fransızlardan çok, ikidilliliğin önemli bir araştırma konusu olduğu Kanada'da yoğunlaştığı gözlemlenmiştir.

Tezimizin konusu gereği, Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenenlerin iletişim becerilerini etkilediğini düşündüğümüz psikodidaktik unsurları birkaç başlıkla sınırlandırdık. Buna göre, öğrenenlerin anadilde iletişim becerileri, yabancı dillere yönelik ilgileri, Fransızlara yönelik tutumları, Fransızca öğrenmeye yönelik tutumları, Fransızca öğrenmenin toplumsal etkileşimdeki önemine ilişkin algıları, Fransızca öğrenmeye ilişkin yarar algıları, Fransızca dersi kaygıları (sosyal kaygı) ve öz-yeterlik algılarını araştırmamızda inceleyeceğimiz değişkenler olarak belirledik. Bu psikodidaktik unsurların, Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenen, Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu

Fransızca Hazırlık Birimi başlangıç düzeyi öğrencilerinin iletişim becerileri üzerindeki etkilerini araştırdık. Söz konusu çalışma için, daha sonraki bölümlerde psikometrik¹ özellikleriyle birlikte vereceğimiz ölçeklerden yararlandık.

Tezimizin ana eksenini, Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenenlerin iletişim becerileri ve bu becerileri etkileyen kimi psikodidaktik unsurlar oluşturduğu için çalışmamızın ilk bölümlerini “öğrenme”, “yabancı dil öğrenimi”, “öğrenme ortamları ve bileşenleri”, “öğrenme stratejileri” ve “öğrenme stilleri” gibi temel kavramlara ayırdık.

Günümüzde artık yabancı dil öğrenmek, çoğunlukla o dilde iletişim kurmayı öğrenmek olarak düşünüldüğü ve öğrenme sürecinin öğrenen merkezli olması gerekliliği üzerinde durulduğu için, tezimizde öğrenme sürecinin en önemli bileşeni olan “öğrenen” üzerinde özellikle durmayı tercih ettik.

Çalışma grubuna uyguladığımız ölçeklerle, Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin iletişim becerileri üzerinde etkisi olduğunu düşündüğümüz psikodidaktik unsurların kendi aralarındaki ilişkilerini de gözlemledik ve elde edilen verilerin çözümlemeleriyle sonuçlara ulaştık.

Çalışma grubumuzu oluşturan öğrencilerin tamamı, Fransız dili ile Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Fransızca Hazırlık Birimi hazırlık sınıflarında tanışmışlardır. İlgili birimce, her yeni akademik yıl başında, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi; Edebiyat Fakültesi Fransız Dili ve Edebiyatı ve Fransızca Mütercim-Tercümanlık Bölümlerinde okumaya hak kazanan öğrencilerin katıldığı, “Yeterlik ve Düzey Belirleme” sınavı yapılmaktadır. Bu sınavın ilk aşaması, öğrencilerin kazandıkları bölümde eğitimlerini sürdürmeye yetecek Fransızca bilgisine sahip olup olmadıklarını ölçmeye yöneliktir. Bu aşamada başarılı olan öğrenciler, düzeylerinin ölçüldüğü ikinci aşamaya katılmaktadırlar. Özellikle Fransız Dili Eğitimi ve Fransız Dili ve Edebiyatı Bölümlerinde okumaya hak kazanan öğrenciler, merkezî üniversite yerleştirme sınavında İngilizce testini çözerek bu bölümlere

¹ Psikolojik süreçlerin ve etkinliklerin nicel olarak değerlendirilmesine olanak sağlayan inceleme yöntemine özgü.

yerleştirildiklerinden, Fransızca düzeylerinden söz etmek mümkün olmamakta ve hazırlık sınıflarının neredeyse tamamı başlangıç düzeyi olarak oluşturulmaktadır. Bu sınavın, uygulamada neredeyse hiçbir anlamı olmadığı açıktır. Sınıflar, öğrenci listelerinden, daha çok cinsiyetler arasındaki denge göz önünde tutularak oluşturulmaktadır.

Düzy belirlleme sınavı ile dil düzeylerini bir değişken olarak ele almanın anlam yitirdiği gözleminden yola çıkarak, bu öğrencilerin farklı değişkenler temelinde oluşturulacak gruplarla hazırlık eğitimlerine devam edebileceklerini düşündük ve tezimize konu olan psikodidaktik unsurların öğrenme ortamlarının oluşturulmasında veri olarak kullanılıp kullanılamayacağını araştırmaya karar verdik.

Yabancı dil öğrenenlerin hedef dilde iletişim becerilerinin geliştirilmesinin dilsel unsurların yanında, dil dışı unsurlarla da yakından ilgili olduğunu ve bu dil dışı unsurlar içinde de psikodidaktik unsurların önemli bir yere sahip olduğunu düşünmekteyiz.

Psikodidaktik unsurlar çerçevesinde öncelikle, öğrencilerin anadilde (Türkçe) iletişim becerilerini ele alacağız. Anadilinde iletişim kurmakta güçlük yaşayan bir öğrencinin, sonradan öğrenilen bir dilde, yani yabancı dilde de güçlük çekeceği ya da aksi durumda, yabancı dilde de iletişim becerisinin yüksek olacağı düşünülebilir. Yabancı dil öğrenenlerin anadilleri ve öğrendikleri yabancı dil arasındaki benzerlik ya da farklılıklar ya da dil/kültür ilişkisi gibi birçok etmen, iki dildeki iletişim becerileri kapsamındaki farklılıklara neden olarak gösterilebilir. Anadilde hiçbir iletişim sorunu yaşamayan bir öğrenenin, yabancı dilde çok ciddi iletişim sorunları ile karşılaşmaları da sıkça rastlanan bir durumdur; bu da söz konusu ilişkiyi etkileyen farklı unsurların da olduğunu / olabileceğini göstermektedir. Örneğin, anadilde çok yüksek bir iletişim becerisine sahip bir öğrenen, sadece öğrendiği yabancı dile karşı olumsuz tutumu nedeniyle bu dilde iletişim güçlüğü çekebilmektedir. Yine tezimizde inceleyeceğimiz değişkenlerden biri olan öz-yeterlik inancı da hedef dildeki iletişim becerileri üzerinde etkili olabilmektedir. Katılımcıların anadilde iletişim becerilerinin Fransızca iletişim becerileri ile ilişkisini inceleyebilmek için çalışma grubuna

Korkut (1996) tarafından geliştirilen İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ) uygulanmıştır.

Diğer yandan, yabancı dillere yönelik ilginin, öğrenenin Fransızca sözlü iletişim becerileri üzerinde etkisi olacağına inanmaktayız. İlgi duyulan bir içeriğin, ilgi duyulmayan içeriklere oranla daha etkin bir biçimde öğrenileceği kanısından yola çıkarak, Fransızca'yı (İngilizceden sonra) ikinci yabancı dil olarak öğrenen ve araştırma grubumuzu oluşturan öğrenenlerin, genel olarak yabancı dillere yönelik ilgi düzeylerini ölçmeye karar verdik. Bu amaçla Gardner (1985) tarafından geliştirilen ve tarafımızca Türkçe çeviri ve uyarlama çalışması yapılan Tutum/Güdülenme Test Bataryasından (TGTB) yararlandık.

Araştırmalarımız, öğrenenlerin öğrenme sürecine; hedef dile ya da söz konusu hedef dili anadil olarak konuşanlara karşı tutumlarının da öğrenme süreçlerini olumlu ya da olumsuz olarak etkilediğini göstermiştir. Tezimizde bu değişkenlerin diğer değişkenler ve katılımcıların Fransızca iletişim becerileri ile ilişkisini irdelleyeceğiz. Bu değişken ile ilgili verileri de, yine, Gardner (1985) tarafından geliştirilen Tutum/Güdülenme Test Bataryasından (TGTB) elde edilen veriler ışığında inceleyeceğiz. Söz konusu test bataryası ile ilgili çeviri ve uyarlama çalışmaları ve ölçek ile ilgili ayrıntılı açıklamalara “Veri Toplama Araçları” bölümünde yer vereceğiz.

Öğrenenler bir yabancı dili öğrenirken farklı yönelimler gösterirler. Bu yönelimler, öğrenme içeriği ile ilgili algılarını yansıtır. Kimi öğrenenler, Fransızca'yı, Fransızları ya da Fransız kültürünü daha yakından tanıyabilmek için öğrenmek isterlerken, kimi öğrenenler ise Fransızca öğrenmenin kendilerine sağlayacağı yarar için bu dile yönelim gösterirler. Tezimizde, bu iki algının Fransızca sözlü iletişim becerileri üzerindeki etkisini de araştıracağız.

Yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenenlerin iletişim becerileri üzerinde etkisi olduğunu düşündüğümüz bir başka psikodidaktik unsur da sosyal kaygıdır. Sosyal kaygı, sadece öğrenme sürecinde değil, günlük yaşamın gerektirdiği birçok durumda da kişinin sorun yaşamasına neden olabilmektedir. Yüksek kaygı düzeyine sahip bir kişi, topluluk içinde konuşmaktan yemek yemeye kadar

uzanabilen farklı durumlarda sıkıntı yaşayabilmektedir. Öğrenme sürecinde sosyal kaygı, en çok titreme, kekeleme, yüz kızarması, terleme gibi belirtilerle kendini gösterir ve öğrenenin sınıf etkinliklerine katılmasını engeller. Bu sorunla karşı karşıya kalan öğrenenler, öğretmenin kendilerine soru yöneltmemesi için gözlerini sürekli olarak öğretmenden kaçırmaya ve kendilerine söz verildiği zaman da yukarıda anılan fiziksel tepkilere engel olamazlar. Bu fiziksel tepkiler, grup karşısında gülünç duruma düşmek; öğretmen tarafından eleştirilmek gibi kaygıların sonucudur. Yabancı dil öğrenme süreci, büyük ölçüde, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci temelli etkinliklere dayalı toplumsal bir süreç olduğundan ve öğrenenlerin bu etkinliklere etkin olarak katılımını gerektirdiğinden, sosyal kaygı bozukluğu yaşayan öğrenenlerin bu süreçte sorunlar yaşamaları; etkinliklere katılmaktan kaçınması ve bunun doğal sonucu olarak da yabancı dilde iletişim becerilerini geliştirememesi beklenebilecek bir sonuç olmaktadır. “Sosyal kaygı” unsurunu da bu yönüyle tezimizde inceleyeceğimiz psikodidaktik unsurlar arasına almayı uygun gördük. Bu psikodidaktik yapıyı da yine Gardner’ın (1985) Tutum/Güdülenme Test Bataryasından (TGTB) elde edilen veriler ışığında inceleyeceğiz.

Bandura’nın (2003) bireyin kimi eylemleri gerçekleştirebilme yeterlikleri ile ilgili inanışları olarak tanımladığı, “algılanan bireysel yeterlik” unsuru da yabancı dil öğrenenler açısından önem taşımaktadır. Öz-yeterlik düzeyi yüksek, yani “Fransızca’yı öğrenmek için gerekli yeterliğe sahibim ve bu yeterliliğim ile amacıma ulaşmada gerekli edimleri yerine getirebilirim” diye düşünen bir öğrenenin, öz-yeterlik düzeyi düşük bir öğrenene oranla sınıf içi etkinliklere katılımının ve etkinliğinin daha fazla olması beklenir. Bu durumda, bu öğrencinin yabancı dilde iletişim becerilerinin daha yüksek; sosyal kaygı düzeylerinin ise daha düşük olması beklenir. Öz-yeterlik algısının öğrenme üzerindeki etkisi, başta Bandura olmak üzere birçok araştırmacı tarafından dile getirilmiş ve deneysel çalışmalarla bu etki bilimsel zemine oturtulmuştur. Biz de bu psikodidaktik unsuru, Fransızca iletişim becerileri özelinde ele aldık ve bu amaçla kendi geliştirdiğimiz kaygı ölçeğini söz konusu çalışma grubuna uyguladık. Ölçeğin geliştirilme süreci ve elde edilen verilerin çözümlemeleri “Veri Toplama Araçları” ve “Bulgular” bölümlerinde ayrıntılarıyla ele alınacaktır.

Tezimizin son bölümünde, Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenenlerin Fransızca iletişim becerilerini etkileyen psikodidaktik unsurlar, ve bu değişkenlerin etkisini araştırmak amacı ile çalışma grubuna uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler ışığında, daha etkin öğrenme ortamları oluşturabilme konusunda öneriler getireceğiz.

Araştırmanın Amacı: Fransızca'yı ikinci yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini etkileyen psikodidaktik değişkenlerin etkisinin incelenmesidir.

Araştırma Problemi: Fransızca'yı ikinci yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sözlü iletişim becerileri, bu öğrencilerin psikodidaktik özelliklerinden etkilenmekte midir?

Alt Problemler:

- 1) Öğrencilerin hedef dilde sözel iletişim becerilerindeki başarı puanları, birinci dildeki (anadildeki) iletişim becerilerinden etkilenmekte midir?
- 2) Öğrencilerin hedef dilde sözel iletişim becerilerindeki başarı puanları, yabancı dillere yönelik ilgi düzeylerinden etkilenmekte midir?
- 3) Öğrencilerin sözel iletişim becerilerindeki başarı puanları, Fransızlara yönelik tutumlarından etkilenmekte midir?
- 4) Öğrencilerin sözel iletişim becerilerindeki başarı puanları, öğrencilerin Fransızca öğrenmeye yönelik tutumlarından etkilenmekte midir?
- 5) Öğrencilerin sözel iletişim becerilerindeki başarı puanları, öğrencilerin Fransızca öğrenmenin toplumsal etkileşimdeki önemine ilişkin algı düzeyinden etkilenmekte midir?
- 6) Öğrencilerin sözel iletişim becerilerindeki başarı puanları, öğrencilerin Fransızca öğrenmeye ilişkin yarar odaklı eğilim düzeyinden etkilenmekte midir?

- 7) Öğrencilerin sözel iletişim becerilerindeki başarı puanları, öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinden etkilenmekte midir?
- 8) Öğrencilerin sözel iletişim becerilerindeki başarı puanları, öğrencilerin Fransızca sözlü iletişim öz-yeterlik düzeyinden etkilenmekte midir?

Araştırma Sayıtları: Bu araştırma kapsamındaki sayıtlılar;

- 1) Öğrencilerin başarı puanları, öğrencilerin sözel iletişim becerilerinin doğru bir göstergesidir.
- 2) Öğrenciler, psikodidaktik değişkenleri ölçmek üzere oluşturulmuş maddelere samimi yanıtlar vermişlerdir.

Araştırma Sınırlılıkları: Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Fransızca Birimi başlangıç düzeyi hazırlık sınıfı öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın Önemi: İkinci yabancı dil öğreniminde sözel iletişim becerilerinin geliştirilmesi başat amaçlardan biridir. Bu öğrenme sürecinde, bilgiden daha çok, beceri ön plana çıkmaktadır ve dil becerilerinin de birer edinç olduğu düşünüldüğünde, sözel iletişim becerilerindeki öğrenci profillerinin öğrenme etkinlik ve ortamlarının düzenlenmesinde önemli rol oynayacağı düşünülmektedir.

1. BÖLÜM

ÖĞRENME

Fransız Dili Sözlüğü *Petit Robert* (1993), “öğrenme” kavramını “tekrarlanan deneyimler sayesinde, öznenin (insan ya da hayvan) davranışındaki sürekli değişimler” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımda, öğrenme süreci tekrarlanan deneyimler olarak ele alınmaktadır ve sürecin sonucu olan öğrenme de, bireyin davranışındaki sürekli (kalıcı) değişimler olarak tanımlanmaktadır.

Cuq (2003) ise, *Dictionnaire de didactique du Français*’de, öğrenme kavramını “öğrenenin giriştiği, bilinçli, gönüllü ve gözlemlenebilir gelişim” olarak tanımlamaktadır.

Öğrenme kavramı ile ilgili tanımlar daha da çoğaltılabilir. Örneğin, Galisson (v.d) (1976, s. 41), öğrenmeyi “yeni bir durumun gerekliliklerine ve bir yöntemin zorlayıcı özelliklerine uygun ve uyarlanabilir bir davranışın düzenlenmesi” olarak tanımlar ve “doğuşta olmayan somut ya da simgesel motor dizelgelerin (fr. répertoires) edinimi ve örgütlenmesi” olarak görür.

Öte yandan, öğrenme sürecinin hangi koşullarda başarıyla sonuçlandığı konusuna açıklık getiren Gagné’ye göre öğrenme, “bireye kendi davranışını dönüştürme olanağı veren bir süreçtir; öyle ki her yeni bir durumun ortaya çıkışında aynı dönüşüm gerçekleşmez, yani edinim, uyum sağlama ve değişim süreci ile ilgilidir” (aktaran: Donnadieu ve diğerleri, 1998, s. 68).

Piéron (1951, 1968), belleğin önemini vurgulayarak, öğrenme teriminin “genel biçimde, temel olarak motor etkinliklerin sırasına göre, belleğe özgü edinim sürecini adlandırmak” (akt. Galisson ve diğerleri, 1976, s. 42) için kullanıldığını söylemektedir.

Öğrenme ile ilgili tanımların neredeyse tamamında “süreç” kavramı ile karşılaşmaktayız. Süreç, “aralarında birlik olan ya da belli bir düzen içinde yinelenen, ilerleyen, gelişen olay ya da eylemler dizisi” (TDK Sözlüğü, 1983)

olarak tanımlandığına göre, öğrenme sürecini oluşturan en önemli özelliklerin “yineleme”, “ilerleme” ve “gelişme” olduğu ortaya çıkmaktadır. Korkut’a göre, “öğrenme, genel anlamda, öğrenenin gerçekleştirdiği birçok etkinliğin söz konusu olduğu bir süreçtir ve şüphesiz herşey, öğrenenin sabırlı ve yinelenen çabasına bağlıdır” (2004, s. 28). Aynı biçimde, Donnadieu ve diğerleri, öğrenmenin başarılmasında öğrenenin rolünün altını çizmektedir: “Öğrenme, öğrenenin etkinliğine, uyum sağlama (fr. adaptation) ve değişme (fr. changement) yetkinliğine bağlıdır ” (1998, s. 68).

Kuşkusuz öğrenenler, öğrenme sürecinin merkezinde yer almaktadır, çünkü öğrenme etkinliğini gerçekleştiren özne, öğrenenin kendisidir ve kendisini çevreleyen herşey, öğrenen öznenin bu etkinliği en başarılı biçimde gerçekleştirebilmesi için ona gerekli ortamı ve desteği sağlamaya yöneliktir. Öğrenme ortamları, tüm bileşenleri ile, bu amaca yönelik olarak tasarlanır, ya da tasarlanmalıdır. Öğrenme etkinliğinin gerçekleşebilmesi için, öğretmenin rehberliğinde, hedefe ve hedef kitleye göre, en uygun program, en etkili yöntem ve ders malzemeleri kullanılır. Hangi öğrenme ortamında olursa olsun, sonuçta, öğrenme etkinliği öğrenen tarafından gerçekleştirilir. Porcher’ye göre (2004), her öğrenme bir öz-öğrenmedir (fr. auto-apprentissage). Porcher bu önermesini, öğrenenin öğrenme sürecindeki konumu ile açıklamaktadır:

“Öğrenme konumunda olan kişi sadece öğrenen olduğuna göre, normal olarak, içinde bulunduğu şartlar ne olursa olsun, öğrenme eylemini gerçekleştirdiği bu süreci yöneten kendisidir. İstemsiz (fr. captif) bir grubun (örneğin, bir ortaöğretim sınıfının) içinde olsa da öğrenme sürecini, öğretmeni, kitabı ve diğer unsurları, ya da ona yardım eden ve kendi öğrenme eylemine katkı sağlayan tüm diğer araçları bütünleştirir.” (Porcher, 2004, s. 60)

Öğreneni, öğrenme sürecinin merkezî olarak değerlendirmek, bilişsel yaklaşımın (fr. approche cognitive) temel önermelerinden biridir (Pendanx, 1998, s. 10). Bilişsel psikolojiye göre, öğrenen sadece kendi öğrenme sürecine katılmaz, aynı zamanda bu sürecin temel oyuncusudur (Tagliante, 2001, s. 35). Tüm oyuncular gibi, öğrenen de söz konusu etkinliğe yönelik tutumlar ve beklentilere sahiptir. Öğrenme sürecine, içerik ile ilgili önceden edinilmiş bilgilerle başlayan öğrenen, yeni bilgileri bu bilgilerle yapılandırır. Bu bazen,

önceden edinilmiş bilgiyi destekleyen ve geliştiren yönde; bazen de bu bilgiler ile yeni bilgilerden doğan çelişkinin sentezi ile bilgiyi yapılandırma (fr. construction du savoir) biçiminde karşımıza çıkar. Pendanx, öğrenen için, “her tür bilgiden yalıtılmış değildir” (1998, s. 10) diyerek öğrenenlerin öğrenme ortamlarına önceden edinilmiş ya da öğrenilmiş bilgileriyle geldiklerinin altını çizer. Örneğin, yabancı dil öğrenmeye başlayan öğrenenin, dil ile ilgili her türlü bilgiden uzak olduğunu söylemek imkansızdır. Hedef dil ile ilgili hiçbir fikri olmasa da, konuştuğu, daha genel anlamda, iletişim dili olarak kullandığı anadili ile ilgili bilgileri öğrenme ortamına getireceği açıktır. Anadilinin dilbilgisi yapısı, hem anadilinde hem de hedef dilde ortak olarak kullanılan sözcükler ve daha birçok ön bilgi öğrenme ortamına taşınır. Öğrenen, hedef dille ilgili yeni bilgileri bu ön bilgilerle karşılaştırır, benzerlikler ya da çelişkilerle bilgiyi yapılandırır.

Tüm bu tanımlardan yola çıkarak, öğrenimin, öğrenenin çevresi (öğrenme ortamı) ile sürekli ya da kesintili etkileşimi olduğunu söyleyebiliriz. Bunun yanı sıra, öğrenmeyi kolaylaştırmaya yönelik çeşitli stratejiler ve öğrenen bireylere özgü öğrenme stilleri de bu süreçte büyük önem taşımaktadır. Öğrenme süreci ile doğrudan bağlantılı olan bu konuları “Öğrenme Ortamları” bölümünde ayrıntılı olarak ele alacağız (Bkz.: 3. Bölüm).

1.1. ÖĞRENME KURAMLARI

Birçok araştırmacı, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği sorusuna yanıt aramış ve bu araştırmaların sonucunda oluşmuş ilkelere dayalı olarak kuramlar geliştirmiştir. Geliştirilen bu öğrenme kuramlarını davranışçı (fr. béhavioriste) kuramlar, bilişsel (fr. cognitif) kuramlar ve toplumsal öğrenme (fr. apprentissage social) kuramları olarak üç ana başlıkta toplayabiliriz.

1.1.1. Davranışçı Kuramlar

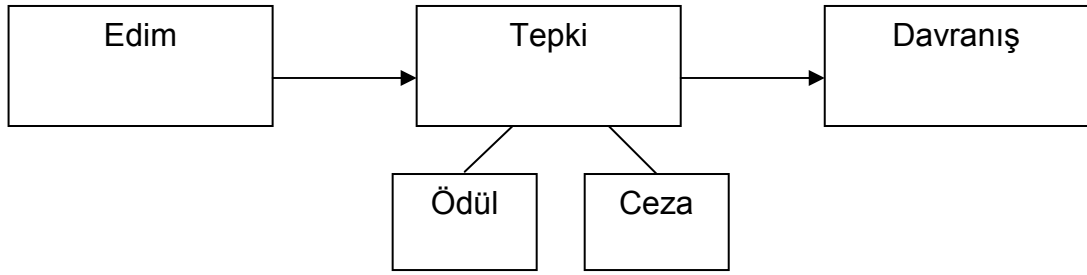
Davranışçı kuramların öncüsü Watson’dur. Bu kuramlar, öğrenmenin bir davranış değişikliği olduğunu söylerler ve bu açıdan insanlar ve hayvanların

aynı kurallar içinde öğrenme eylemini gerçekleştirdiğini savunurlar. Uyarıcı ve davranış arasındaki ilişki olarak açıkladıkları öğrenme sürecindeki öğreneni tüm bilgilerden uzak “beyaz bir kağıt” olarak değerlendirirler. Davranışçılara göre, dünyaya boş bir kâğıt gibi gelen birey, herşeyi sonradan öğrenir. Uyarıcı ve davranış ilişkisi gereği, öğrenmeyi bir koşullanma olarak gören davranışçı kurama göre, öğrenme denilen süreç, bireyin çevreden gelen uyarılara verdiği tepkilerle gelişir ve davranış değişikliği olarak ortaya çıkar.

Davranışçılar üç temel öğrenme biçiminin altını çizerler: Pavlov’un klasik koşullanma kuramı, edimsel koşullanma ve gözlem yoluyla öğrenme.

Gagné’nin “işaret öğrenme” olarak adlandırdığı klasik koşullanmada, öğrenen, dışarıdan gelen bir uyarıcı karşısında belli bir davranış gösterir. Trafikte ambulans sireni duyulunca araçlarını sağa çekip ambulansın geçişini kolaylaştıran sürücülerin bu davranışı, siren işareti (uyarıcı) ile davranış değişikliği arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Burada, siren sesi duyan sürücünün bu işaretle birlikte bir davranış sergilediği görülmektedir. Aynı sürücünün, bir başka güçlü siren sesi karşısında yine aynı davranışı göstermesi durumuna da uyarıcı genellemesi denir. Benzer bir durumda, sürekli olarak polis üniformalı bir kişiden dayak yiyen bir köpek, önceleri polis üniformasını bir uyarıcı olarak algılarken, daha sonraları her türden üniformaya (asker, zabıta üniforması gibi) aynı tepkiyi gösterecektir.

Skinner’in (1938) edimsel koşullanma (fr. conditionnement opérant) adını verdiği durumda ise, bireyin uyarıcılara verdiği tepki, yani edimsel davranış, klasik koşullanmadaki gibi duygusal bir tepki değildir. Otonom sinir sisteminin yönlendirdiği klasik koşullanmanın aksine, edimsel koşullanmada davranış, istemli kaslarla yapılır ve bu yönüyle bilinçli davranışlardır.



Şekil 1: Skinner'in edimsel koşullanma modeli

Edimsel koşullanmada, bireyin davranışlarının sonuçlarının yine davranışları üzerinde etkisi olduğu söylenir. Davranışlardaki bu değişiklik, olumlu ya da olumsuz pekiştireçlerle gerçekleşir.

1.1.2. Toplumsal Öğrenme Kuramı

Bu kuram, bireyin toplumsal bir varlık olduğu önermesinden yola çıkarak, öğrenmelerin bu toplumsal çevrenin içinde, toplumsal ilişkilerle gerçekleştiğini savunur. Birey, çevresindeki, özellikle değer verdiği kişilerin davranışlarını gözlemlerler ve model alma ya da gözlem yoluyla öğrenirler. Ormrod'un da (1990, s. 159) aktardığı gibi, toplumsal öğrenme kuramında gözlem yoluyla öğrenme, taklit ve modelden öğrenme kavramları öne çıkar.

“Pek çok insan davranışı, model alarak ve gözlem yoluyla öğrenilir. Başkalarını gözlemleyerek birey yeni davranışların nasıl gerçekleştirildiğine dair bir düşünce oluşturur ve bu kodlanmış bilgi, daha sonra karşılaşılan durumlarda eylem için bir rehber hizmeti görür.” (Bandura, 1977a, s. 22)

Uyarıcı olaylar karşısında gösterilen tepkilerin gözlem ya da model alma yoluyla öğrenildiğini söyleyen toplumsal öğrenme kuramında gözlem yoluyla öğrenmede dört temel süreç vurgulanır: Dikkat süreci, akılda tutma süreci, davranış oluşturma süreci ve güdülenme (fr. motivation) süreci.

Tezimizin araştırma konularından biri olan öz-yeterlik inancı gözlem yoluyla öğrenmede, davranış oluşturma süreci üzerinde etkilidir.

1.1.3. Bilişsel Kuramlar

Bireyler, doğal olarak çevrelerini ve çevrelerinde gelişen olayları anlamaya çalışırlar. İnsan zihninin bu amaca yönelik işlemleri sonucunda öğrenme gerçekleşir ve öğrenme zihinsel bir edim ya da bireyin özelliklerindeki değişme olarak tanımlanır.

Bilişsel kuramlar, öğrenenleri dış uyarıcıların özümleyicisi ve davranış oluşturma sürecinin etkin bileşeni olarak görürler. Öğrenen, kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alır ve bilgilerin içinden uygun olanını seçer. Gaonac'h'a göre, "bireyin daha önceden sahip olduğu bilgiler, bu bireyin ne öğrenebileceğinin temel göstergesidir" (1991, s. 107). Bu yanılla, bilişsel kuramlar doğuştancı felsefeye yaklaşır. Bireyin doğuştan sahip olduğu ya da sonradan öğrendiği bilgiler, sonraki süreçte öğrenebileceklerini de belirlemektedir. Bu nedenle, yetişkin bireylerin daha genç bireylere göre yabancı dil öğrenme konusunda daha başarılı olacağını savunan Gaonac'h, yetişkinlerin "yabancı dil öğrenme durumuna özgü stratejilerin doğru bir biçimde yaşama geçirilmesine olanak sağlayan bilişsel edinçlerden" (1997, s. 21) yararlandıklarını söyler. Oysa Chomsky'nin doğuştancılığına karşı çıkan Piaget ve Inhelder'e göre "çocuğun zihinsel gelişimi bütün olarak üç büyük yapının birbirini izlemesiyle ortaya çıkar. Bu üç yapı öncelikle bir öncekini aşmak için onu yeni bir planda yeniden yapılandırarak devam ettirir" (1998, s. 119).

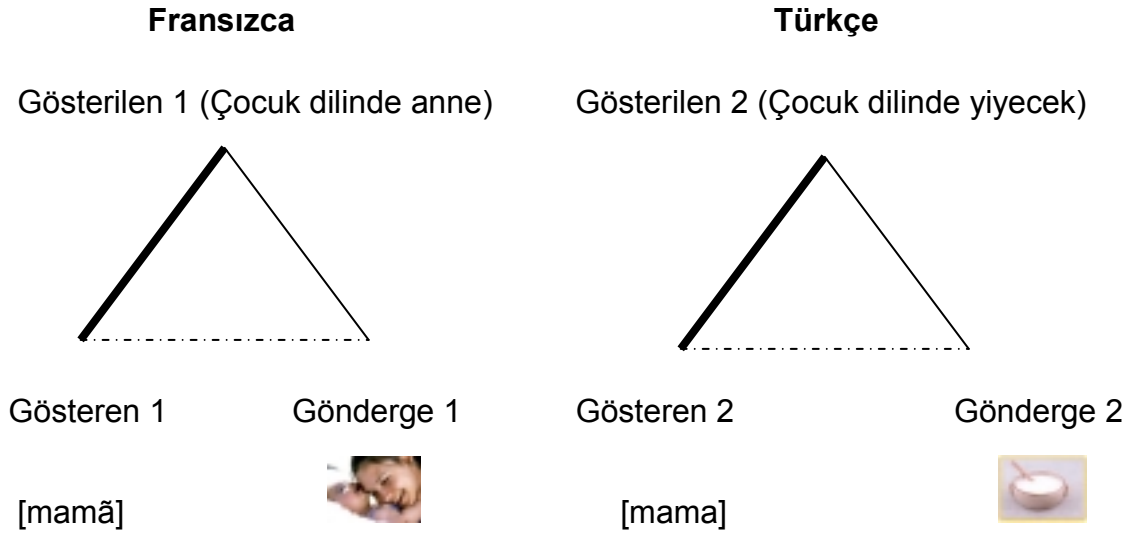
1.2. YABANCI DİL ÖĞRENİMİ

Yabancı dil öğrenimi ile anadilin edinimi süreçleri uzun zaman karşılaştırılmış, iki süreç arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Gerçekten de, söz konusu iki süreçte benzer ve farklı edimler göze

çarpmaktadır. Korkut'a (2004, s. 1) göre, yabancı dil öğrenimi "anadilin edinimi ile karşılaştırıldığında kimi kez benzer kimi kez çok farklı bir çabadır".

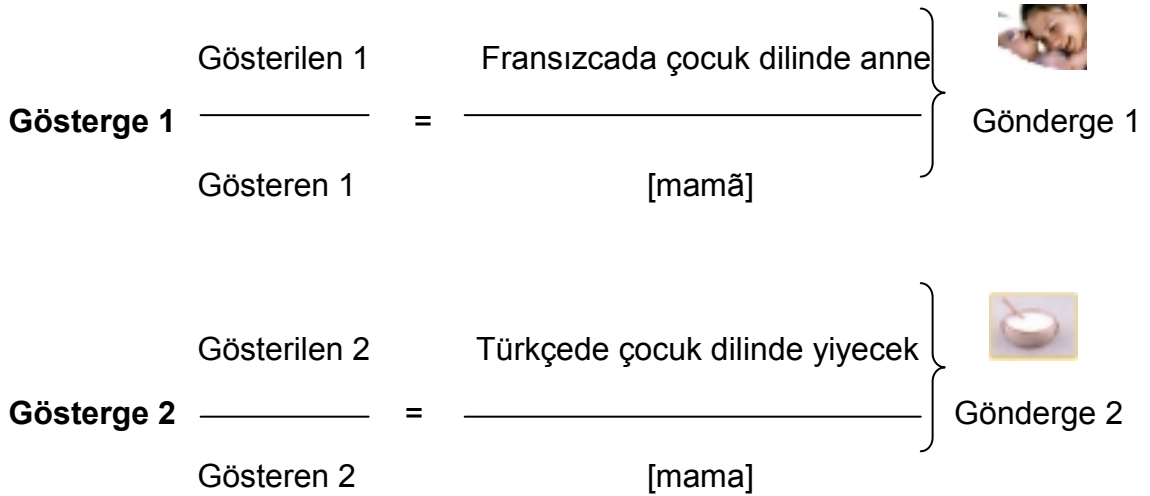
Cuq, "edinim" kavramını, "öğrenenin dilsel ve iletişimsel bilgi ve becerilerinin arttırılması ve aradilin (fr. interlangue) dönüştürülmesi ile sonuçlanan bilginin işlenmesi ve belleğe yerleştirilmesi süreci" (2003, s. 12) olarak tanımlar. Bu tanıma göre, öğrenme süreci boyunca, öğrenenin hedef dille ilgili, dilin dilbilgisel, sözdizimsel yapısı gibi kavramsal olmayan bilgiyi ve bu bilgilerin davranışa dönüştüğü iletişim becerilerini geliştirdiği ve bunları içselleştirdiği söylenebilir.

Her bireyin, "ilk yıllarında gelişen bir dil yetisi ile doğduğu" (Korkut, 2004, s. 23) gerçeğinden yola çıkarak, anadilin edinim sürecinin en önemli döneminin, çocuğun doğumuyla başlayan ilk yıllar olduğunu söyleyebiliriz. Korkut'a (2004, s. 23) göre, bebek, ebeveynleri ile etkileşim içerisinde, aile üyelerinin konuşmalarını dinlediği 18 ay kadar bir sürenin ardından konuşmaya başlar. Bebeğin konuşması, Fransızcada "pa-pa" ve "ma-ma(n)", Türkçede "ba-ba", "de-de", "ma-ma" sözcüklerinde olduğu gibi, tekrarlanan hecelerden ibarettir ve farklı hecelerden oluşan sözcükler ("ab-ba" (abla), "a-bi", "an-ne", "at-ta"...) bunları izler. Bebek, basit heceleri tekrarlayarak aile bireyleriyle iletişim kurma çabasıdadır ve bunu temel gereksinimlerini karşılamak, başka bir deyişle gereksinimleri konusunda aile bireylerini uyarmak amacıyla yapar. Fransızcada "anne" anlamında kullanılan "ma-ma(n)" hece tekrarı, benzer bir biçimde Türkçede "yiyecek" (bebek dilinde) anlamında kullanılır (ma-ma). Bu anlam farkı, bu basit hecelerin göndereninin (fr. référent) aile bireyleri tarafından farklı kültürlerde farklı biçimlerde değerlendirilmesi ve bebeğin bu hece tekrarlarına aile bireylerinin tepkisi ile söz konusu anlamları yüklemesinden kaynaklanmaktadır. Başka bir deyişle, aynı gösterge (fr. signe) farklı kültürlerde farklı gönderenlere karşılık gelmektedir. Bunun nedeni de, tekrarlanan sessel iletişim çabasına gösterilen ve tekrarlanan farklı tepkilerdir.



Şekil 2: Fransızca ve Türkçe hece tekrarı ve ses benzerliği

Şekil 2’de verilen üçgenlere göre:



Sonuç olarak, aynı ya da benzer iki göstergenin iki ayrı dilde farklı göndergeleri bulunmaktadır:

Gösterilen 1 ≠ Gösterilen 2

Gösteren 1 ≠ Gösterilen 2

Gönderge 1 ≠ Gönderge 2

Öğrenme ve edinim süreçlerini farklı kılan en önemli nedenlerden biri de birinci ve ikinci (üçüncü...) dillerle ilgili süreçlerin gerçekleştiği farklı ortamlardır. Anadilin edinimi, normal koşullarda dilin konuşulduğu doğal ortamda gerçekleşir. Oysa yabancı dil öğrenimi, genellikle sonradan oluşturulmuş ve çoğu zaman yapay ortamlarda gerçekleştirilir. Kısacası edinim, dilin doğal ortamında; öğrenme ise yapay ortamda gerçekleşir. Bunun yanında, edinim salt bir bilinç gerektirmezken, Korkut'un da ifade ettiği gibi, "dil öğrenimi daha çok bilince dayalıdır" (2004, s. 1). Anadilin edinimi, bebeklikten itibaren başlayan ve diğer becerilerin edinimi gibi (yürümek, yemek yemek, vb.) doğal olarak gelişme gösteren bir süreçtir. Yabancı dil öğrenimi ise, bireyin bilinçli olarak, şu ya da bu nedenle, gereksinimle içinde bulunduğu bir süreçtir.

"Öğrenme" kavramı daha çok yabancı dil alanında kullanılırken, anadil alanında "edinim" kavramı tercih edilir. Pendax (1998), bu tartışmaya bir soruyla katılır: "Tüm didaktik müdahalelerin dışında, doğal ve kendiliğinden bir öğrenmenin sonucu olan dilin ediniminin karşısına bir öğretimin sonucu olan öğrenmeyi yerleştirmek gerekli midir?" Aslında bu soruda bile edinim ve öğrenme kavramları arasında bir fark olduğu göze çarpmaktadır.

Anadil edinim sürecinin etkin bir süreç olduğu açıktır. Fiziksel ve psikolojik engeller dışında, Her birey, neredeyse hiçbir sorun yaşamadan anadilinde iletişim becerilerini kazanır ve bunları geliştirir. Bu nedenle, yabancı dil öğretimi/öğrenimi alanındaki çalışmalar, anadilin edinimi süreci ile yakından ilgilenmektedir. Çünkü bu sürece yaklaşıldıkça, yabancı dil öğrenimi daha da etkin bir biçimde gerçekleşmektedir. Bu konuda, Pendax'ın Klein'dan yaptığı alıntı dikkate değerdir: "Eğer edinim sürecini oluşturan ve açıkça görülmeyen kurallar bilinebilseydi, öğretmenler burada kendi müdahalelerine, bu müdahaleyi daha etkin kılacak bilimsel bir taban bulabilirlerdi" (aktaran: Pendax, 1998, s. 58).

Korkut'un da ifade ettiği gibi, "edinim kavramı, anadilin edinimi sürecine gönderme yapılarak uzun bir süredir yabancı diller için de kullanılmaktadır" (2004, s. 23). Edinim süreci doğal ve kendiliğinden bir süreç olduğuna göre, yabancı dil için de benzer ortamların gerçekleştirilmesi zorunludur. Bu da

öğrenme ortamlarının oluşturulmasında, anadilin edinimi sürecine yakın yapılanmaları gerektirir.

Eğer her birey bir dil becerisi ile doğuyorsa ve dil de bu becerinin hayata geçirilmesi olarak tanımlanıyorsa, edinim sürecini de bir gerçekleştirme süreci olarak tanımlayabiliriz. Yaguelo'ya göre dil yeteneği, “kültürel öğrenme yoluyla geçer (gözlemlenebilen ve dil yetenekleri körelmiş tüm vahşi çocuk örneklerinde tanık olunduğu gibi)” (1981, s. 12). Dolayısıyla, dil edinimi toplumsal bir öğrenmedir ve aile üyeleriyle başlayan ve dış dünyayla ilişkiler sayesinde genişleyen ve gelişen bir süreçtir. Bu ilişkilerden uzak kalındığında, Yaguelo'nun vahşi çocuklar örneğinde olduğu gibi, dil ve iletişim becerilerinde yeterince gelişim sağlanamaz. Öyleyse, yabancı dil öğrenim sürecini bir edinim sürecine dönüştürebilmek için, öncelikle toplumsal ve kültürel öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekir. Yabancı dili sadece öğrenme ortamında kullanan öğrencinin bu dili edinmesinden söz etmek imkansız olacaktır.

Anadilin edinimi, o dilin konuşulduğu doğal ortamda gerçekleşiyorsa, yabancı dilin de yine söz konusu dilin doğal ortamında, yani o dilin konuşulduğu ülkelerde, daha etkin bir biçimde öğrenilebileceği açıktır. Zaten, yabancı dil öğrenimiyle ilgili tartışmalar büyük ölçüde öğrenme ortamları üzerinde odaklanmaktadır. Anadil edinim sürecinin aksine, yabancı dil öğreniminde birey, çoğu zaman kurumsal bir yapıda bulunmaktadır. Bu yapı kimi zaman hedef dilde iletişim kurabileceği doğal ortamla da desteklenmektedir. Örneğin, Fransızca'yı Türkiye'de yabancı dil olarak öğrenenler, genellikle, ya bir dil okuluna, ya ilk ve ortaöğretim kurumlarına, ya da bir yükseköğretim kurumuna devam etmektedirler. Bu örnekteki öğrenenlerin hedef dille olan ilişkileri, daha çok sınıf içi etkinliklerle sınırlı kalmakta ve edinim sürecinin kültürel öğrenme yanı sıra zayıf bir gelişme göstermektedir. Bu durumu ortadan kaldırabilmek için, okul dışı etkinliklere önem verilmeli, öğrenenin hedef dille ilişkisini ders ortamı dışında da sürdürebilmesi sağlanmalıdır. Bu örneğin aksine, Fransızca'yı Fransa'da, ya da bu dilin iletişim dili olarak kullanıldığı bir başka ülkede öğrenenler, sınıf içi etkinliklerin yanı sıra, hedef dille olan ilişkilerini kesintisiz olarak kurumsal yapının dışında, doğal ortamda da sürdüreceğinden, kültürel

aktarım sayesinde edinim sürecine yaklaşımları söz konusu olacaktır. Bu durumda, öğrenmenin daha etkin olması beklenen bir sonuç olacaktır.

Yabancı dil öğretimi, daha etkin bir öğrenme hedefiyle, günümüze kadar pek çok farklı yöntemin uygulandığı bir alandır. Dilbilgisi-çeviri yöntemi ile başlayan, iletişimsel yaklaşıma kadar uzanan ve bir önceki yöntemin eleştirisi ile gelişen bu sürecin tarihçesini kısaca gözden geçirmek yararlı olacaktır.

1.2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin ortak noktası, her yöntemin en iyi öğrenmeyi gerçekleştirme hedefi ya da niyetidir. Bu hedef doğrultusunda hazırlanan yabancı dil öğrenme kitapları, dönemin yabancı dil öğretim yöntemlerinin gerekliliklerine göre şekillenmiştir ve her yeni kitabın bir öncekinin gözden geçirilip düzenlenmiş hali olduğu ilkesel olarak söylenebilir. Yabancı dil öğretim kitapları, yöntemlerin sınındığı bir araç olarak düşünüldüğünde, uygulamalardan elde edilen olumlu ya da olumsuz eleştirilerin önemi yadsınamaz. Kitabın uygulayıcısı olan öğretmenlerin ve hatta öğrenenlerin eleştirileri; uygulamanın olumlu ya da olumsuz sonuçları; bu kitapların yazımında ve kitapta önerilen etkinliklerin yapılandırılmasında önemli rol oynamıştır. Ayrıca, yöntemleri oluşturan kuramlara yönelik eleştiriler de yeni yöntemleri beraberinde getirmiştir. Bu eleştiriler ve uygulama sonuçları, yeni yabancı dil öğretim yöntemlerinin ve buna uygun ders kitaplarının doğmasına katkı sağlamıştır.

1.2.1.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Geleneksel Yöntem)

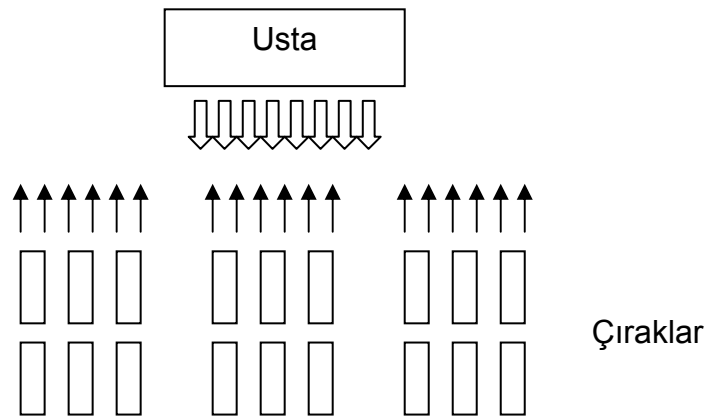
Yabancı dil öğretimi alanındaki ilk girişimler, iki ölü dilin, eski Yunanca ve Latincenin öğretimine yöneliktir. Bu iki dilin ortak özelliği, sadece yazı dili olarak var olmalarıydı ve bu durumda da bu dillerin öğretimi, yazılı dilbilgisi kurallarının öğretimi çerçevesinde gerçekleşmekteydi. Yazılı dilbilgisi kurallarının öğretimi için seçilen ders malzemeleri de doğal olarak yazınsal metinler olacaktı. Bu

metinler sayesinde, öğrenenler, hedef dilin dilbilgisi dizgesini inceleme olanağı bulmaktaydılar. Bu dönemde en yaygın öğretim etkinliği de, söz konusu yazınsal metinlerin çevirisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

16. yüzyılın sonlarında ortaya çıkan, hedefi yazınsal metinlere, dolayısıyla da seçkin dile ulaşmayı kolaylaştırmak olan ve “geleneksel yöntem” olarak da adlandırılan dilbilgisi-çeviri yöntemi, etkisini 20. yüzyılın son çeyreğine dek sürdürmüştür ve hiçbir öğrenme kuramına dayanmamaktadır.

Yukarıda da söz edildiği gibi, bu yöntemde kullanılan tek ders malzemesi yazınsal metinler olduğundan, okuduğunu anlama ve yazma becerileri; öğrenenlerde bu becerilerin geliştirilmesi, öğretme/öğrenme sürecinde önemli bir yere sahipti. Sözcük bilgisinin ders malzemesi olarak kullanılan yazınsal metinlerde bulunan sözcüklerle sınırlı olması, ayrıca yalnızca seçkin ya da yazınsal dil düzeyine dayanması bu yöntemin en zayıf noktalarından biri olarak değerlendirilebilir.

Günümüz öğrenme ortamlarıyla karşılaştırıldığında, dilbilgisi-çeviri yönteminin en göze çarpan yanlarından birisi de, öğrenme sürecinde ve öğrenme ortamında öğretmenin (“usta”nın) konumudur. Usta (fr. maître) bilgiyi elinde tutan ve öğrenciyle (“çırak”la) eğitim ortamındaki ilişkisi yukarıdan aşağıya olan, mutlak bir otoriteydi. Çıraklar bu otoriteye tam bir bağlılık içinde olmalıydılar, çünkü ustaları herşeyi bilmekteydi ve kendilerine bilgiyi aktarabilecek tek kişi yine ustalarıydı.



Bu yöntemle göre örgütlenmiş öğrenme ortamında, Galisson'un (1980, s. 10) önerdiği Şekil 3'de de görüldüğü gibi, etkileşim gibi bir kavramdan söz etmek doğal olarak mümkün değildi. Söz konusu etkinlik, öğrenme etkinliğinden çok, bir öğretme etkinliği, başka bir deyişle bilginin aktarımı etkinliğiydi. Öğrenme nesnesi hakkında hiçbir bilgisi olmadığı düşünülen çıraklara, herşeyi bilen ustadan bilgi aktarılmakta ve bu bilgi mutlak olarak kabul edilmekteydi. Yaşayan bir dilde, çeşitli bağlam ve durumlarda, gerçek bir iletişimin öğretilmediği / öğrenilmediği bu yöntemin güçlü olan bir yanı varsa, o da dil sisteminin, dilbilgisinin, belli bir söz varlığının etkili bir biçimde öğrenilmesi idi. Dilbilgisi ve iki dil arasındaki çeviri ile dil öğretmeyi / öğrenmeyi hedefleyen bu geleneksel yöntemden edimbilimsel (kullanımbilimsel) (fr. pragmatique) bir yarar beklemek için henüz çok erkendi.

1.2.1.2. Doğrudan Öğretim Yöntemi (fr. Méthode Directe)

Deneyci (fr. empiriste) ve çağrışımçı (fr. associationniste) öğrenme kuramlarının etkisiyle, 19. yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkan doğrudan öğretim yönteminde, öncelik sözlü iletişim becerilerine verilmekteydi ve sesbilgisi (fr. phonétique), öğrenenlerin sözlü iletişim becerilerini geliştirmeyi hedefleyen sınıf içi etkinliklerde önemli bir yere sahipti.

Bu yöntemde de öğretmenin konumu, dilbilgisi-çeviri yöntemindekinden pek farklı değildi. Öğreten, yine bilgiyi aktaran otorite konumundaydı; ancak artık sözlü iletişimde önemli bir yeri olan yüz ve beden dilini de kullanmaya özen gösteriyordu.

Bu yöntemde, ders malzemesi olarak resimlerden ve somut çevreden yararlanılıyordu ve bu yönüyle dilbilgisi-çeviri yöntemine göre daha zengin bir yapısı vardı. Sınıf ortamında ve çevrede bulunan herşey ders malzemesi olabiliyordu. Öğretmenin ders ortamına taşıdığı ve bilgiyi aktarmada yardımcı olacak resimler, çizimler ve her türlü görsel malzeme, öğrenmeyi destekleyici biçimde kullanılıyordu.

Doğrudan öğretim yönteminin sözlü iletişim becerilerine verdiği önem ve hedefinin konuşmayı öğretmek olması nedeniyle, sınıf içi etkinlikler “doğrudan” yabancı dilde gerçekleşmekteydi. Bu yönüyle de dilbilgisi-çeviri yöntemine göre farklılık göstermekteydi. Çünkü geleneksel yöntemde, sınıf etkinlikleri yazınsal metinlerin çevirisine dayanmaktaydı ve anadil de en az yabancı dil kadar önemliydi.

1.2.1.3. İşitsel-Dilsel Yöntem (fr. Méthode Audio-Orale)

İşitsel-dilsel yöntem, özellikle Amerikan askerlerinin yabancı dil öğrenme gereksinimlerini karşılamak üzere 2. Dünya Savaşı devam ederken ortaya çıkmıştır. 1950’li yıllarda altın çağını yaşayan bu yöntem, Boyer ve diğerlerine (2001, s. 10) göre, “Fransızcanın yabancı dil olarak öğretiminde önemli bir adımdır”. Öğrenme psikolojisi kuramı olarak davranışçılığın (fr. béhaviorisme), dilbilim alanında da dağılımsal dilbilim (fr. distributionnalisme) kuramının izlerini taşıyan bu yöntem, uzun dönem uygulanmamasına karşın, öğretim yöntemleri üzerindeki etkisini yıllarca sürdürmüştür. İşitsel-dilsel yöneme göre, dil sadece uygulayarak edinilen bir davranıştır. Bu yöntemde bir yabancı dili öğretmek “öncelikle bir refleks sistemini gitgide yerleştirmek amacıyla biçimleri işletmek ve yöneme dayalı bir çabayla öğrenenleri koşullamaktır” (Gantier, 1968, s. 51). Bu amaçla, doğal ortama en yakın öğrenme ortamlarının oluşturulması hedeflenirdi. Günlük yaşamda kullanılan dört temel dil becerisini geliştirmeyi ve öğrenilen yabancı dilde iletişim kurmayı hedef olarak belirleyen bu yöntemde, öncelik yine sözlü iletişim becerilerine verilmekteydi. Öğrenenler önce duyduğunu anlar, ardından konuşur, sonrasında okur ve son olarak da yazardı. Dili, alışkanlıklara dayalı dilsel bir özdevim olarak gören işitsel-dilsel yöntemde, öğrenilen dilsel biçimlerin kendiliğinden kullanılabildiği düşüncesi egemendi. Bu yöntemi geliştirenler, dünyadaki her dilin kendine özgü sesbilimsel, biçimbilimsel ve sözdizimsel bir yapısı olduğu düşüncesiyle evrensel dil anlayışını yadsımaktaydılar. Anlam üzerinde durulmayan bu yöntemde, sözcük bilgisi ikinci plandaydı. Sözdizimine ayrı bir önem verilirdi ve öğretmenin sadece yabancı dilde iletişim kurması önerilirdi.

Boyer ve diğerlerinin (2001, s. 10) aktardığı gibi, bu yöntemde dilsel yapıların edinilmesi ve özdevim sağlanması amacıyla, yapısal alıştırmalardan ve dil laboratuvarlarından yararlanılırdı. Sınıf içi etkinliklerin, dersliklerin dışında, yani günlük yaşamda pek karşılık bulamadığı bu yöntem, bu yönüyle çok eleştirilmiş, özellikle öğrenenlerin yapısal alıştırmalardan oldukça sıkıldıkları gözlenmiştir. Ayrıca, sadece gözlemlenebilir davranışları ele alıyor olması ve öğrenmenin duyuşsal ve bilişsel yanını dikkate almaması, bu yöntemin eleştirilen en önemli yanı olmuştur. Fransızcanın yabancı dil olarak öğretiminde pek kullanılmayan bu yöntem, daha sonraları görsel-ışitsel yöntemin kullanımında etkilerini göstermiştir.

1.2.1.4. Görsel-İşitsel Yöntem (fr. Méthode Audio-Visuelle)

1900'lü yılların ikinci yarısında, davranışçılığa (fr. béhaviorisme) dayalı yapısal dilbilim alanında gerçekleştirilen çalışmalarla birlikte, yeni bir yöntemden söz edilmeye başlandı. "Görsel-ışitsel" adı verilen bu yöntem, ilk olarak 1950'li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkmış, Fransa'daki etkisi ancak 1965'te görülmüştür. Fransa'daki uygulamalar 1975 yılına kadar devam etmiştir.

Bu yöntemle birlikte, yabancı dil öğrenenlerde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi gereğine vurgu yapılmaya başlanmıştır. Dört temel dil becerisinden, önceliği sözlü iletişim becerileri almıştır. Bu becerilerden de daha çok, duyduğunu anlama becerisine ağırlık verilmiştir. Yazılı ifade ve okuduğunu anlama becerileri, önem sıralamasında, adı geçen becerileri izlemiş ve ikinci planda ele alınmıştır.

Bu yöntemde de, daha önce uygulanan yöntemlerde olduğu gibi, öğretene, bilgiyi elinde bulunduran ve "olumlu ve olumsuz pekiştireç veren" (Guimelli ve Rouquette, 1979, s. 20) aktör rolünde karşımıza çıkmaktadır. Buradaki pekiştireç vurgusu da doğrudan Skinner'in "öğretmek, pekiştireç olumsuzluklarını örgütlemektir" (1968, s. 10) ilkesiyle örtüşmektedir. Önceki yöntemlerden farklı olarak, bu yöntemde, öğretene, aynı zamanda sınıf etkinliklerinde ve dil laboratuvarlarında yararlanılan teyp, kasetçalar gibi ders gereçlerini kullanacak

becerilere de sahip olması gerekiyordu. Bu araç gereçler, sözlü iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bu yöntemin olmazsa olmaz ders araçlarıydı; zira öğrenenler, hedef dili anadili olarak kullananların konuştuğu, günlük yaşamdaki iletişim durumlarına yakın diyaloglar sayesinde dilin sesbilimsel yapısını tanımakta ve sözlü iletişim becerilerini geliştirmekteydiler. Bu yöntemde öğrenenler, “yapısal alıştırmalarla model yapıyı ezberlemekte ve otomatikleştirme ile bu yapıyı içselleştirmekteydiler. Ne bir çözümleme ne de düşünme söz konusuydu. Sözcük bilgisi de, yine söz konusu yapıların otomatikleştirilmesinden sonra geliyordu” (Tagliante, 2001, s. 31).

Görsel-işitsel yöntemle birlikte, ders malzemesi olarak kullanılan metinler eğitim amaçlı hazırlanmaya ve ses kaydı olarak saklanmaya başlanmıştır.

1.2.1.5. Görsel-İşitsel Yapı-Bütünsel Yöntem (fr. Méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle)

Saussure’ün önerdiği ve geliştirdiği “Yapısalcı Dilbilim”in doğuşu ve yaygınlaşmasıyla birlikte, söz (fr. parole) üzerine yapılan araştırmaların etkisi yöntembilimcilere yeni ufuklar açmış ve yeni bir yöntemin doğmasına olanak sağlamıştır. Görsel-işitsel yapı-bütünsel olarak adlandırılan bu yöntemde hedef, öğrenenlerin yabancı dilde konuşmasını ve günlük yaşamın iletişim durumlarında iletişim kurabilecek bir düzeye gelmelerini sağlamaktır.

Bu yönteme göre, hedef dilin gerçekleşmesi olarak niteleyebileceğimiz “söz”, en iyi biçimde, eğitime uygun hale getirilmiş günlük yaşama özgü diyaloglarla öğrenenlere sunulabilirdi ve bu dönemde hazırlanan yabancı dil öğretim kitaplarında resimlerle desteklenmiş bu türden diyaloglara sıkça yer verilmişti. İletişim durumları, günlük yaşamın pek çok sahnesinden örnekler sunmaktaydı. Örneğin, bir restoranda yemek siparişi veren; bir garda bilet alan; bir seyahat acentasında tatil planları yapan karakterler, öğrenenlere sözlü iletişim becerilerini geliştirmede ve hedef dilin nasıl gerçekleştiğini kavramada yardımcı olmaktaydılar. Kısacası, bu yöntemde de sözlü iletişime öncelik veriliyordu.

Yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde bu yöntemle hazırlanmış olan ders kitabı *De Vive Voix* (1964-1965) dır.

Bu yöntemde, kısa skeçler, hareketsiz filmler ve sesin eşzamanlı sunumuyla öğrenme ortamına taşınırdı. Yansıtılan hareketsiz filmler, öğrenenlerin ders kitabında da bulunurdu ve dersin akışı genellikle dört aşamada gerçekleşirdi:

- 1) Sunum (fr. *présentation*): Diyalogların dinlenmesi ve görsel malzeme aracılığıyla (hareketsiz filmler) içeriğin bütünsel olarak kavranması;
- 2) Açıklama (fr. *explication*): Her düzeydeki ilişkinin kavranması;
- 3) Tekrar (fr. *répétition*): Sesbilimsel yapıların yerleşmesi;
- 4) Aktarım (fr. *transposition*): Biçimbilimsel sözdizim unsurları üzerine düşünme, durum içerisinde yapısal alıştırmalar ve bu unsurların kullanımı.

Görsel-işitsel yapı-bütünsel yöntemde, dilbilgisi öğretimi ilk kez örtük (fr. *implicite*) olarak ve tümevarım yöntemiyle yapılmaktaydı. Öğrenenler, okudukları ya da dinledikleri diyaloglarda kullanılan dilbilgisi kurallarını önce örtük olarak görüyorlar, inceliyorlar ve daha sonra bu kuralları farklı durumlarda, edindikleri bilgiyi bu durumlara aktararak (fr. *transposition*) kullanmaya çalışıyorlardı.

Yabancı dil öğretim kitapları, öğretmenlerin tam bir teknisyen olmasını gerektiriyordu, çünkü çok ayrıntılı ve planlı bir biçimde hazırlanmışlardı. Ayrıca, öğrenme ortamında kullanılan ders malzemeleri (slaytlar, bantlar) doğru ve eşzamanlı bir biçimde kullanılmalıydı. Her metin, her alıştırma ve her etkinlik belli bir hedefe yönelikti ve kitabın kullanımı kesinlikle belli bir ön çalışma gerektirmekteydi. Bu nedenledir ki, öğretmenler, kitaptaki etkinliklerle öğrenciye ne kazandırılmak istendiğini iyi kavramalı ve bu etkinlikleri en iyi biçimde yürütmeliydiler.

1.2.1.6. İletişimsel Yaklaşım (fr. **Approche Communicative**)

İletişimsel yaklaşım, 1970'li yılların başında doğmuştur ve bilişsel (fr. *cognitiviste*) öğrenme kuramına dayanmaktadır. Öğrenme psikolojisi alanında yürütülen ciddi çalışmalar, öğrenme sürecinin ve öğrenme ortamının en önemli bileşeni olarak öğrenene verilmeye başlanan önem sayesinde, öğrenme sürecinin merkezine öğreneni yerleştirmiştir. Bu dönemde, psikoloji ve eğitim alanında yapılan çalışmalarda, “öğrenci merkezli” anlayıştan söz edilmeye başlanmıştır.

Bu anlayışa göre, öğrenme eylemini gerçekleştiren öğrenenden başkası olmadığı için, öğrenme ortamının yapılandırılması tamamen öğrenenlerin dilsel gereksinimleri çerçevesinde gerçekleştirilmelidir. Öğrenenin gereksinimlerinin dikkate alınması konusunun yansımalarını daha çok sözel iletişime verilen önemde ve kazandırılan sözcük bilgisinde görebiliyoruz. Öğrenenlerin gereksinim duyması halinde, esnek olarak hazırlanan programın dışına çıkılarak, bu gereksinimler karşılanabilmekte, örneğin programa göre henüz verilmemiş olan “geçmiş zaman” konusundaki bir gereksinim, öğrenme düzeyine bakılmaksızın kısa açıklamalarla karşılanabilmektedir.

İletişimsel yaklaşıma göre hazırlanan izlenceler, iletişim becerisinin kazandırılmasını hedeflerler. Bu amaçla yapısal çalışmalardan çok iletişimin işlevleriyle tanımlanan çalışmalar önerirler.

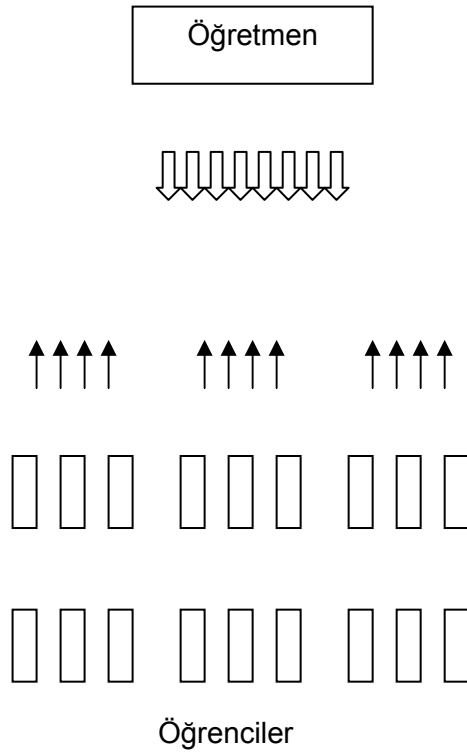
“Son yıllarda hazırlanan çok sayıdaki dil izlencesi, özellikle Anglosakson ülkelerde toplumdilbilimin, anlambilimin ve edimbilimin verilerinden yola çıkarak, dilin iletişimsel boyutunu göz önünde bulundurmaya çalışmışlardır.” (Moirand, 1990, s. 21)

Dilbilim çalışmaları, daha çok “söz” (fr. *parole*) kavramıyla, yani dilin gerçekleşme şartlarıyla ilgilenmeye başladıktan sonra, yabancı dil eğitimi alanında da dilin bireysel kullanımını ön plana alan izlenceler görülmeye başlanmıştır. Benveniste, “sözcelem” (fr. *énonciation*) kavramını, “bireysel kullanım edimiyle dilin işlev kazanması” (1974, s. 80) olarak tanımlar. Sözcelem kavramının, yabancı dil eğitimi alanındaki etkisi, iletişimsel yaklaşımın iletişim becerilerinin geliştirilmesine verdiği önemde kendini göstermektedir. Galisson

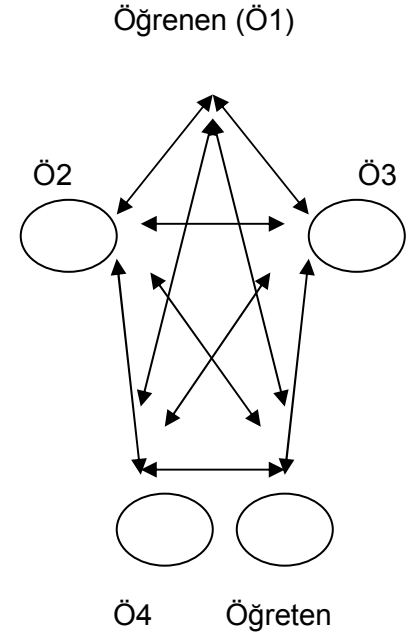
(1980, s. 37), “oluşturulma şartlarından bağımsız bir biçimde, sözel kodun iç işleyişini (sesbilim, biçim-sözdizim, sözlük)” inceleyen dönün genel yabancı dil eğitimi anlayışından, bugünün “dilin hem içsel hem de dışsal işleyişini” inceleyen yabancı dil eğitimi anlayışına geçişi aktarırken, “sözcelem” kavramının yabancı dil eğitimi alanındaki yansımaları gözler önüne sermektedir.

Dilbilimin yabancı dil eğitimi alanındaki bir başka yansıması da “edimbilim” üzerine yapılan çalışmalarla kendini göstermektedir. Edimbilim “sadece konuşan özneyi ve öznenin kendi sözcüğü üzerindeki izlerini değil aynı zamanda öznenin konuştuğu diğer özneyi de inceler” (Korkut, 2004, s. 20). Bu durum, sözcelemin yorumlanması aşaması ile ilgilidir. Korkut’un Reboul ve Moeschler’den (1998) aktardığına göre, edimbilim “tümcelerin bütünsel bir yorumunu bildirmek için düzgünde (kod) bir araya gelen yorum süreçlerini ele alır” (Korkut, 2004, s. 20). Bu tanıma göre edimbilim, konuşan öznelerin sözcelemlerinin yorumlanma süreçlerini ve bu süreçlerin eyleyenlerini (fr. actant) inceler.

İletişimsel yaklaşımın diğer yöntemlerden ayrılan en önemli yanının, öğretmenin konumu olduğu söylenebilir. Diğer yöntemlerde düşey bir ilişkiden söz ederken, bu yaklaşımda öğrenen-öğreten ilişkisi yatay ve etkileşime dayalı olarak gerçekleşmektedir. Sınıf içindeki bu ilişkiyi ve daha önceki ilişki biçimlerini, Galisson (1980, s. 10) Şekil 4a ve Şekil 4b’de verilen betimlemelerle daha da anlaşılır hale getirmiştir.



Şekil 4a: Geleneksel Eğitim İlişkisi



Şekil 4b: Çağdaş Eğitim İlişkisi

İletişimsel yaklaşımda öğretene, öğrenenleri yönlendiren bir “rehber”, bir “danışman” olarak kabul edilir. Diğer yöntemlerde bilgiyi elinde tutan mutlak otoritenin yerini, öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkinliklerde, öğrenene yol gösteren bir rehber almıştır. Eğitim ortamındaki bu öğretene-öğrenen ilişkisi sayesinde, öğrenenler, öğretene kendilerine yardımcı olmak için öğrenme ortamında olduğunu bilmekte ve bilgiyi yapılandırma sürecinde öğretene rehberliğine başvurumaktadırlar. Bu sayede, öğrenme etkinlikleri daha anlaşılır olmakta ve öğrenme daha etkin bir biçimde gerçekleşmektedir. Diğer yöntemlerden ayrılan bir diğer önemli nokta da, sınıf içi etkileşimin (ki diğer yöntemlerde etkileşimden söz etmek hemen hemen olanaksızdır) sadece öğretene-öğrenen arasında değil, aynı zamanda öğrenen-öğrenen arasında da gerçekleşmesidir.

Öğrenen merkezli anlayış konusunda da söz edildiği gibi, dilbilgisi öğretiminin ilerleyişi de esnek olarak düşünülmektedir. Öğrenenin gereksinimlerine göre zaman zaman programın dışına çıkılabilmekte ve daha sonra öğretilmesi

planlanan bir yapı, bu gereksinimi karşılamak üzere, daha önce de verilebilmektedir. Bu yaklaşımda hazırlanan ders kitaplarından en bilineni *Archipel*'dir (1982). Çalışmamızın temelini öğrenen özellikleri oluşturduğundan, iletişimsel yaklaşımı daha çok “öğrenen merkezli” yönüyle ele alacağız.

1.2.1.7. İşlevsel-Kavramsal Yaklaşım (fr. Méthode Notionnelle-Fonctionnelle)

Anlambilimin etkisiyle 1980'lerin başında ortaya çıkan işlevsel-kavramsal yöntem, daha öğrenme sürecinin başında, öğrenen gereksinimlerinin incelenmesine dayalı bir yöntemdir. Bu yöntem, “öğrenme süresince dile getirilen gereksinimlere göre dilsel araçları devreye sokar; ancak bu gereksinimleri ve dili öğrenenin elde etmeye çalıştığı bu özel becerileri önceden tanımlamaya çalışmıştır” (Tagliante, 2001, s. 33). *C'est le printemps* (1976) bu yaklaşıma göre hazırlanmış bir ders kitabıdır.

Bu yöntem daha çok özgül hedefli yabancı dil öğretiminde kullanılmaktadır.

1.3. ÖĞRENEN MERKEZLİLİK

Yukarıda da belirtildiği gibi, geleneksel yöntemlerde öğrenme sürecinin merkezinde öğrenilen dil ve sadece yazınsal dil bulunmaktaydı. İletişimsel yaklaşımla birlikte, merkeze, öğrenme sürecinin en önemli bileşeni olduğu kabul edilen öğrenen alınmaya başlandı. Öğrenme sürecinin öğrenen merkezli olarak gerçekleştirilmesi, eğitim psikolojisi, dilbilim ve anlambilim alanındaki çalışmaların bir sonucudur, zira bilişsel psikoloji (fr. psychologie cognitive), öğreneni, kendi öğrenme sürecinin temel aktörü olarak kabul eder (Tagliante, 2001, s. 34).

Öğrenme, “mekanizmasını halen tam olarak bilemediğimiz etkin bir süreçtir” (Tagliante, 2001, s. 33). Her bireyin kendine özgü inanışları, tutumları ve becerileri vardır. Öğrenenler, öğrenme ortamına “her tür bilgiden yalıtılmış

olarak gelmediklerine” (Pendanx, 1998, s. 10), bu ortama önceden edindikleri bilgilerle, tutumlarla, farklı güdülenme ve hazır bulunuşluklarla geldiklerine göre, öğrenme ortamlarını planlayanların, öğrenenlerin kişilik özelliklerini ve bireysel farklılıklarını göz ardı etmemeleri gerekmektedir.

Bir yabancı dilin en etkin biçimde öğrenilebilmesi için, öğretmenlerin, “öğrenenlerin dile getirdiği dilsel, iletişimsel ve kültürel gereksinimleri” (Tagliante 2001, s. 35) dikkate alması gerekmektedir. Bunu yapabilmek için, örneğin, dilbilgisi ve sözcük bilgisi öğretimi ile ilgili ilerleyiş çok kesin çizgilerle belirlenmemelidir. Yani, öğretmenler, merkeze izlenen yöntemi ya da içeriği, müfredatı değil, öğreneni ve onun gereksinimlerini koymalıdır.

“Öğrenen merkezli” kavramı, 1980’li yıllarda, öğrenenin öğrenme sürecinde daha etkin olması gerektiğini savunan yapılandırmacılığın (fr. constructivisme) etkisiyle kendinden söz ettirmeye başlamıştır. Bu anlayışa göre, öğrenenlerin, başat aktörü oldukları bu süreçte etkin ve hedef dile karşı ilgili olmaları gerekmektedir. Öğrenenler, hedef dili öğrenme sürecinde, varolan bilgileriyle yeni bilgileri sentezleyerek bilgiyi yapılandırırlar ve öğrenme bu şekilde gerçekleşir. Ancak bu, bilgileri çok yalın bir biçimde üst üste yığma edimi değildir. Söz konusu olan, bir yapılandırma / edinim sürecidir.

Öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezine koyma anlayışı, “sık sık grubun çeşitliliğini ve bireyin tekliğini silen kuralcı yeni bir kalıba dökülmüştür” (Bertrand, 2005, s. 41). Bu yaklaşım, araştırmacıları uzun zaman öğreneni evrensel bir bütün olarak değerlendirmeye itmiştir. Oysa Bertrand (2005, s. 41), öğrenen merkezlilik kavramını, öğrenenleri kendi bütünlüğü ve başkalarıyla olan etkileşimi içerisinde ele alarak tanımlamak gerektiğini savunmaktadır.

John Dewey’e göre, eğitim tümüyle deneyime dayanmaktadır ve “sürekli ve uzlaşma niteliğinde bir deneyimdir” (1916, 1990, s. 22). Bu tanımdan tam 29 yıl sonra Dewey, “uzlaşma” kavramı yerine “etkileşim” kavramını kullanmıştır. Yani, öğrenme bireyde başlamaktadır ve çevresiyle olan ilişkileriyle, yaşadıklarıyla şekillenmekte ve öğrenme bu şekilde gerçekleşmektedir. Kimi araştırmacılara

göre ise, öğrenmenin temelini, öğrenenlerin gereksinimleri ve ilgileri oluşturmaktadır.

1993 yılında, Amerikan Psikoloji Derneği, yeniden bir tanımlama yapmak ve okullarda bir reform gerçekleştirmek için yönelimler önerebilmek amacıyla bir çalışma grubu oluşturdu. Derneğin hedefi, uygulanabilir ve öğrenci merkezli psikolojik ilkeleri belirlemektir ve bu doğrultuda yapılan çalışmalar sonucunda, psikolojik unsurları öne çıkardıkları on iki temel ilke önerdi. Bu araştırmada öne çıkan on iki ilkenin ilk on tanesini üstbilişsel (fr. métacognitif) ve bilişsel (fr. cognitif), duygusal (fr. affectif), ilerlemeci (fr. développemental) ya da toplumsal etkenler oluşturmaktadır. Son iki ilke ise öğrenme sürecindeki bireysel farklılıklarla ilgili ilkelerdir. (<http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/principe.html>).

Çalışma sonucuna göre üstbilişsel ve bilişsel faktörler dört ilke ile açıklanmıştır. Bunlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Öğrenme sürecinin doğası;
- Öğrenme sürecinin hedefleri;
- Bilginin yapılandırılması;
- Düşüncenin üst evreleri.

Öğrenme süreci, öğrenenin hedeflerinin peşinden koşmasıyla gerçekleşir. Başka bir deyişle, öğrenen, hedeflerini gerçekleştirmek için elinden gelen çabayı göstermek zorundadır. Bunun için de söz konusu hedeflerin, öğrenen için bir anlamı, bir değeri bulunmalıdır. Eğer hedefler öğrenen açısından önem arz etmiyorsa, öğrenenden bu hedeflere ulaşmak için gereken çabayı göstermesi beklenemez. Bu noktada, öğrenenlerin tutum ve inanışlarının önemini dikkate almak gerekmektedir. Çünkü öğrenenler, bilgiyi, geçmiş deneyimleri ile yapılandırır ve öğrenenin algısı, öğrenme sürecinin başarılı ya da başarısız olmasında önemli bir rol oynar.

Öğrenilen içeriğe karşı olumlu algıları olan öğrenenler, içerik ne olursa olsun, öğrenme sürecindeki boşlukları kendi başlarına doldurabilirler. İçeriği tam olarak anlamasalar bile, öğrenenlerin tutarlı bir sonuca ulaştıkları görülür. Örneğin,

Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenen bir kişi, hedefler konusunda olumlu algılara sahipse, sıfatların yeri konusunu iyi anlamamış olsa bile kendi çabasıyla bu konudaki kuralları yerli yerine koyabilir, dizgeyi kavramsallaştırabilir.

“Öğrenenler, iyi öğrenilmemiş ya da iyi öğretilmemiş olgular, kavramlar ya da kuramlar karşısında bile mantık yürüterek doğru betimlemelere ve açıklamalara ulaşabilirler” (<http://www.tact.fse>).

Öğrenenlerin her zaman önceden edinilmiş bilgilere sahip olduğu ve bu bilgilerle yeni bilgileri birleştirerek bilgiyi yapılandırdığı düşünüldüğünde, bu yapılandırma sürecinde öğrenenin bireysel tanımlamaları kaçınılmazdır.

Öğrenenler, belli bir yaşta üstbilişsel evreye ulaşırlar ve “kendi düşünce süreçlerine ve içeriklerine; bilgi ve belleklerine yönelik farkındalık kapasitesine sahip olurlar” (<http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/principe.html>). Bu farkındalığa sahip öğrenenler, öğrenme sürecine katılımda hiçbir çekince göstermezler ve kendilerini rahatça ifade edebilecekleri bir öğrenme ortamı içerisinde bulunma koşuluyla, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenirler.

Amerikan Psikoloji Derneği'nin yürüttüğü çalışma duygusal (fr. affectif) etkenler başlığı altında üç ilke önermektedir:

- Güdülenmenin öğrenme üzerindeki etkisi;
- Öğrenmeye yönelik gerçek güdülenme;
- Güdülenmeyi yükselten öğrenme konularının özellikleri.

Güdülenme konusundaki deneysel çalışmalarıyla bu alanda önemli bir isim olan Gardner, güdülenmenin “çok farklı niteliklere” sahip olduğunu ve “dil öğrenimi süreciyle açık bir ilişkisi” (1985, s. 10) bulunduğunu söylemektedir. Bu alandaki çalışmalar da gösteriyor ki, öğrenenin güdülenme düzeyi üzerinde, hedef dille ilgili tutumları; öz-yeterlik algıları; kaygı düzeyleri gibi birçok değişkenin önemli etkisi bulunmaktadır. Zaten, güçlü ya da zayıf bir güdülenmenin oluşmasında önemli rolü olan bu değişkenleri dikkate almadan güdülenme kavramını tanımlamak imkansız görünmektedir. Gardner'e göre, güdülenme, “çaba, hedef dili öğrenme amacına ulaşma arzusu ve dil öğrenimine karşı olumlu tutumların

bileşimidir” (1985, s. 10). Gardner, bir öğrenenin hedefe ulaşmak için çaba harcayabileceğini; ama bunun söz konusu öğrenenin yüksek güdülenme gösterdiği anlamına gelmeyeceğini hatırlatmaktadır. Aynı şekilde, yabancı dil öğrenmeye yönelik arzu ve dil öğrenimi ile ilgili olumlu tutumlar da güçlü bir güdülenme düzeyi için yeterli olmayabilir. Gardner’e (1985) göre, bir öğrenen yabancı dil öğrenmeyi çok isteyebilir; ancak bu arzu bir çabayla buluşmadığı sürece gerçek bir güdülenmeden söz edemeyiz.

Amerikan Psikoloji Derneği’nin çalışmasında da değinildiği gibi, “herkes doğası gereği meraklıdır ve öğrenmeyi sever; ama bilişsel ve duyuşsal olumsuz deneyimler bu coşkuyu boğmaktadır” (<http://www.tact.fse>). Öğrenen kendini güvende hissetmiyorsa; eleştirilmekten korkuyorsa ya da kendini yeterli hissetmiyorsa, ondan güçlü bir güdülenme beklemek oldukça güç olacaktır.

Öğrenenin sahip olduğu yaratıcılığın ortaya çıkartılabilmesi için uygun koşulların sağlanmış olması gerekmektedir. Bu da ancak, öğrenenin uygun ve anlamlı bulunduğu bir ortamda gerçekleşir. Bu ortamlarda, öğrenen, kendi ilgi alanlarına göre seçimler yapma olanağı bulur; anlayarak ve yeni algılarıyla öğrenme sürecini yönlendirir.

Amerikan Psikoloji Derneği’nce önerilen ilkeler, bireysel ve toplumsal etkenler olarak incelenmeye değer görünmektedir. Toplumsal çeşitlilik ilkesine göre, öğrenen, farklı kültürlerden ve yaşamışlıklardan gelen öğrenenlerin oluşturduğu bir öğrenme ortamında daha iyi bir öğrenme gerçekleştirir. Öğrenenler arası kültürlerarası iletişim sayesinde öğrenenler farklı bakış açılarını tanıma olanağı bulacağı gibi ilkesel ve ülküsel olarak hoşgörü duygusunu da geliştirir, bu da öğrenme sürecini olumlu yönde etkiler.

Tezimiz, öğrenme sürecinde, öğrenen bireyin merkez olarak kabul edildiği bu kuram üzerine kurulmuştur.

2. BÖLÜM

İLETİŞİM BECERİSİ

Günümüzde yabancı dil öğrenimi, daha çok hedef dilde iletişim kurma becerisinin öğrenilmesi olarak algılanmaktadır. Yani, bir yabancı dili öğrenmek demek, o dilde rahatlıkla iletişim kurma becerisini kazanmak demektir. Geleneksel yöntemlerin kullanıldığı dönemlerde, yabancı dil öğrenimi sadece yazılı dilsel hedeflere yönelik bir etkinlik olarak algılanmaktaydı ve öğrenenlerin yazılı-sözlü iletişim becerileri neredeyse tamamen göz ardı edilmekteydi. Hedef dilin dilbilgisi kurallarını hemen hemen eksiksiz bilen, yazılı anlama ve ifadede pek sorun yaşamayan; ancak sıra sözlü iletişim kurmaya gelince ciddi sıkıntılar yaşayan öğrenenler, çağdaş yaklaşımlarla birlikte, iletişimsel hedefler doğrultusunda tasarlanan öğrenme ortamlarında iletişim becerilerini geliştirme olanağı bulmuşlardır. Boyer ve diğerlerinin de önemle belirttiği gibi, “artık Fransızca’yı öğretmek değil, Fransızca iletişim kurmayı öğretmek söz konusudur” (2001, s. 38).

Bu yaklaşımlar sayesinde ki artık, yabancı dil öğretimi/öğrenimi sürecinin temelini, öğrenenlerin hedef dilde iletişim becerilerini geliştirme çabası oluşturmaktadır. İletişim becerileri, yazılı ve sözlü iletişim becerisi olarak ikiye ayrılmakta ve bu iki farklı düzgü (kod), yıllardır öncelik tartışmalarında karşı karşıya getirilmektedir. Yapısalcı kurama göre, sözlü iletişim becerileri önceliklidir ve yazı, daha çok, sözlü iletişim becerilerinin edinilmesine bağlıdır. Oysa yazılı iletişim becerileri de tıpkı sözlü iletişim becerileri gibi kendine özgü özelliklere sahiptir. Günümüzde, yazıya da en az konuşma kadar önem verilmekte ve öncelik tartışmalarından mümkün olduğunca uzak durulmaya çalışılmaktadır. Daha önceleri yazıya geçiş olarak adlandırılan süreçlerden artık söz edilmemekte, iki dil becerisi eş zamanlı olarak geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Bireylerde dil becerisi, yazılı ve sözlü olarak birbirinden ayırdığımız iki farklı kod olarak gerçekleşmektedir. Sözlü kodda yer alan sessel öğeler (fr. phonème), yazılı kodda yerini yazıya özgü yazıbiçimlere (fr. graphème) bırakır. Sözlü

iletişimde, iletiyi gönderen, hemen ardından iletiyi alan konumuna geçmektedir. Yani iletinin gönderilmesi ve karşıdan gelen iletinin alınması arasında uzun bir zaman aralığı bulunmamaktadır. Bu yüzden, sözlü iletişimde iletinin oluşturulması; iletilmesi ve karşıdan alınan iletinin değerlendirilip yeni bir ileti oluşturulması süreci oldukça hızlı gelişen ve önemli bir beceri gerektiren bir süreçtir. Bu noktada, yabancı dilde sözlü iletişim kurmanın güçlüğü daha da belirginleşmektedir. Yabancı dilde iletişim kuran bir kişinin, karşıdan gelen iletiyi doğru çözümleyip, buna yanıt olacak yeni bir ileti oluşturması ve bunu doğru dilsel yapılar yardımıyla karşıya iletmesi, anadilde gerçekleşen benzer iletişim durumlarıyla karşılaştırıldığında gerçekten daha çok çaba gerektiren bir etkinliktir. Yüz yüze gerçekleşen sözlü iletişimde, jest ve mimiklerin kullanımı bir üstünlük olarak düşünülebilir. Gerçekten de bu dil dışı olgular, iletinin aktarılma ve çözümleme aşamalarında, hem göndericiye hem de alıcıya kolaylık sağlar.

Sözlü iletişimin aksine, yazılı iletişimde, iletinin hazırlanma süreci daha uzundur. İletiyi, aktarılacak istenene en yakın biçimde hazırlamak için göndericinin; bu iletiyi doğru bir biçimde çözümlemek için de, alıcının geniş bir zamanı vardır. İletiyi beğenmeyip yeniden yazmak, düzeltmeler yapmak, kağıdı buruşturup atıp yeni bir kağıda baştan yazmaya başlamak gibi üstünlükleriyle, sözlü iletişime göre, özellikle söz konusu dili yabancı dil olarak öğrenenlere büyük kolaylık sağlar. Bu nedenledir ki, yabancı dil eğitimi almış kişilerin çoğu, “yazabiliyorum ama konuşmada sıkıntı yaşıyorum” demektedir. İletinin hazırlanması ile iletilmesinin neredeyse aynı anda gerçekleştiği sözlü iletişim durumlarında, her dilin kendine özgü duraksama biçimleri (fr. formes d’hésitation) devreye girer. Anadilinde, doğal ortamda ‘edindiği’ bu yapıları, yabancı dilde ‘öğrenmek’ zorunda olan birey, bu konuda da sıkıntılar yaşamaktadır. Kendi dilindeki duraksama biçimlerini hedef dildeki iletişim durumlarına aktardığında anlaşılma sorunu yaşayan öğrenen, bu durumlarda susmayı tercih ettiğinde de sözü iletişim kurduğu diğer iletişim öznesine verdiği, bıraktığı düşünülebilir. Yazılı iletişimde, bu duraksama biçimlerinden söz edemeyiz. İletisini kağıda ya da elektronik posta hesabında ileti oluşturduğu ekrana aktaran birey, bu duraksamaları, kalemi kağıttan kaldırarak ya da ellerini klavyedeki tuşlardan çekerek yaşar ve iletiyi alan kişi bu duraksamaların farkına varamaz. Ancak

günümüzde, bilişim alanındaki gelişmelerle birlikte, sözlü ve yazılı iletişim arasında, iletinin oluşturulması ve aktarılması arasındaki süre farkı da ortadan kalkmıştır. Eşzamanlı yazılı iletişimin gerçekleştiği sohbet odaları ya da MSN gibi araçlarda yazı kullanılsa da, ileti mümkün olduğunca çabuk hazırlanıp karşıya iletilmektedir. Ayrıca internet ortamındaki iletişimde yazıbiçimler söz konusu olsa da, kullanılan dil çoğu zaman konuşma dilidir.

Yazılı ve sözlü kodla ilgili yukarıda sözü edilen farklılıklara, iletişim aracı olarak kullanılan dilin yapısal özelliklerine bağlı birçok farklılık daha eklenebilir. Bu durum da gösteriyor ki, her iki kod da özgül yapılara sahiptir ve birinin diğerine göre önceliğinden söz etmek pek de doğru olmamaktadır.

Yabancı dil öğretimindeki yeni yaklaşımları çözümleyebilmek için, iletişim becerisi kavramını tek başına ele almak yeterli olmayacaktır. Bu nedenle, iletişim becerisi kavramıyla birlikte anılan “hedef kitle” (öğrenen), “dilsel gereksinimler” ve “strateji” konularına da, aşağıdaki bölümlerde yer vereceğiz.

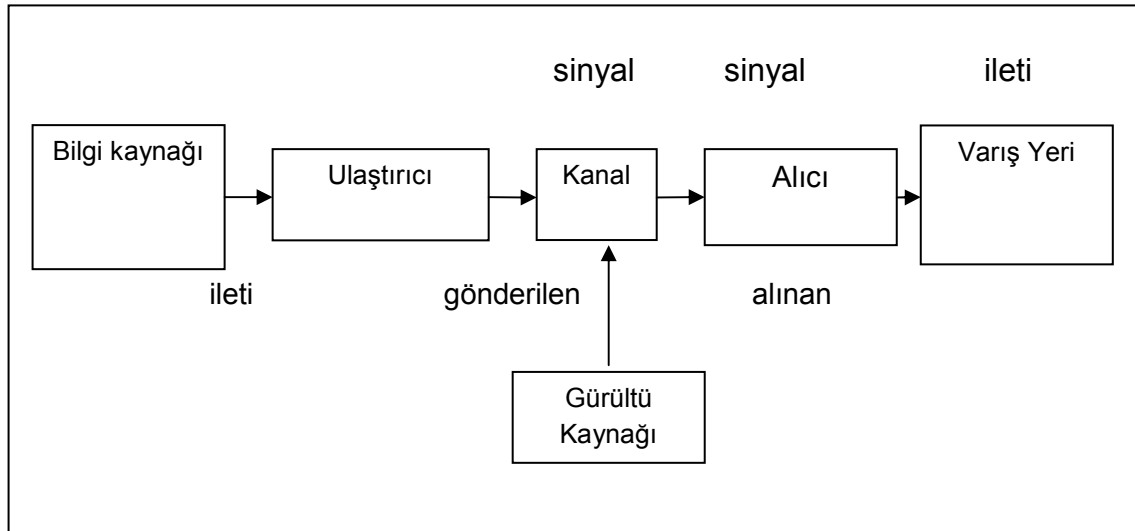
Yabancı dilde iletişim becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen uygulayıcıların, bu hedef doğrultusunda tasarlanmış öğrenme ortamlarına gereksinim duyacakları açıktır. Öğrenme ortamlarının tüm bileşenlerinin, öğrenenlerin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik olarak düşünülüp tasarlanması, hedefe ulaşmada önemli bir rol oynayacaktır. Öğrenme ortamları, kendisini oluşturan bileşenleri ve bu bileşenlerin özellikleriyle birlikte, çalışmamızın bölümlerinde ele alınacak ve özellikle de, tez konumuz gereği, öğrenme ortamlarının temel bileşeni olan öğrenen öznenin “psikodidaktik” özellikleri ve bu özelliklerin iletişim becerilerinin gelişimindeki yeri tartışılacaktır.

İletişim becerisi kavramını tüm bileşenleriyle birlikte incelemeye başlamadan önce, “iletişim nedir?” sorusuna yanıt aramak doğru olacaktır. İletişim kavramı, özellikle içinde bulunduğumuz yıllarda her yönüyle ele alınan bir kavramdır. Günümüzde, teknolojiye hızlı gelişmeler sayesinde, dünyanın başka bir ucundaki kişiyle görüntülü ve sesli iletişim kurabiliyoruz. Uzaktaki bir arkadaşımızla sohbet edebildiğimiz gibi, yurt dışından sunulan bir iş görüşmesini de “yüz yüze” ve sözlü dili, eşzamanlı kullanarak

gerçekleştirebiliyoruz. Bu gelinen nokta, iletişimin, insanoğlunun yaşamındaki en önemli gereksinimlerinden biri olduğunu göstermektedir.

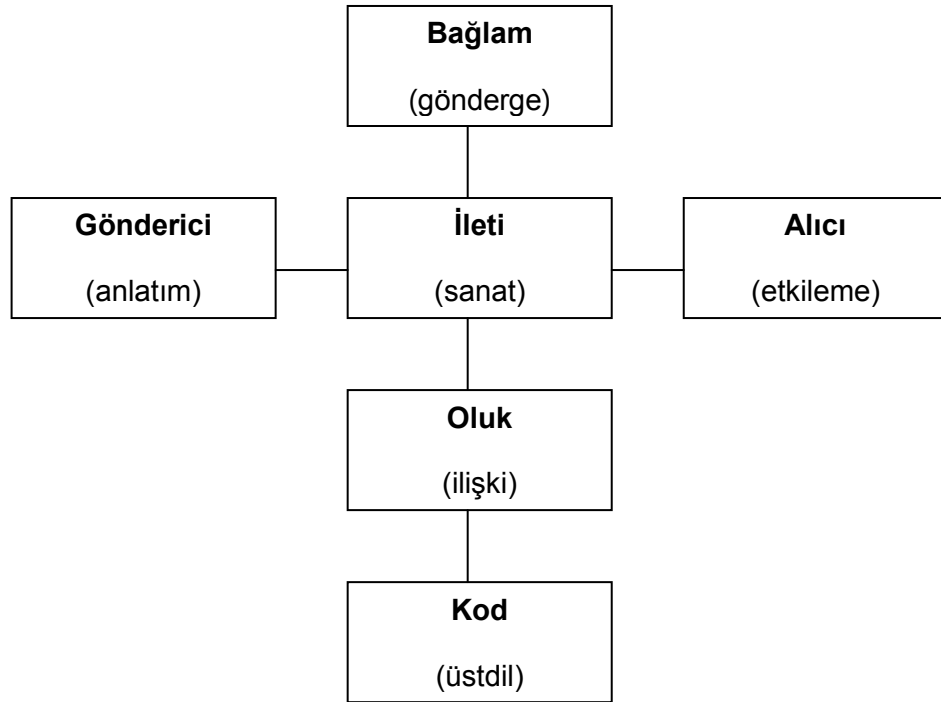
İletişim alanında araştırma yapan herkesin yakından tanıdığı ve beş ögeden oluşan Shannon ve Weaver'ın (1949, s. 5) iletişim sistemi şemasında verilen modele göre, bilginin aktarılmasında birbirini izleyen üç evre söz konusudur:

- Şifreleme süreci;
- Bir yol kullanılarak gerçekleştirilen aktarım,
- Şifre çözme süreci.



Şekil 5: Shannon ve Weaver'ın iletişim modeli (1949, s. 5)

Shannon'un geliştirdiği model, dilsel iletişimi tam olarak açıklamak için yeterli olmasa da, dilbilimcilerin bu modelden yararlandıklarını söyleyebiliriz. Örneğin, Jakobson'un "dilini altı işlevini tanımlamak için bu betimlemeyi yararlandığı bilinmektedir" (Boyer ve diğerleri, 2001, s. 38). Jakobson'un bu alandaki çalışmaları, özellikle sınıf içi etkinliklerde ders malzemesi olarak kullanılacak yazılı / sözlü metin ve söylemlerin seçimi konusunda alana önemli katkılar sağlamıştır.



Şekil 6: Jakobson'un dilin altı işlevi modeli

Jakobson (1960), dilin altı işlevinden söz eder ve her işlevi, iletişimin bir bileşeni ile ilişkilendirir (Şekil 6). Bu altı işlev şöyle sıralanabilir:

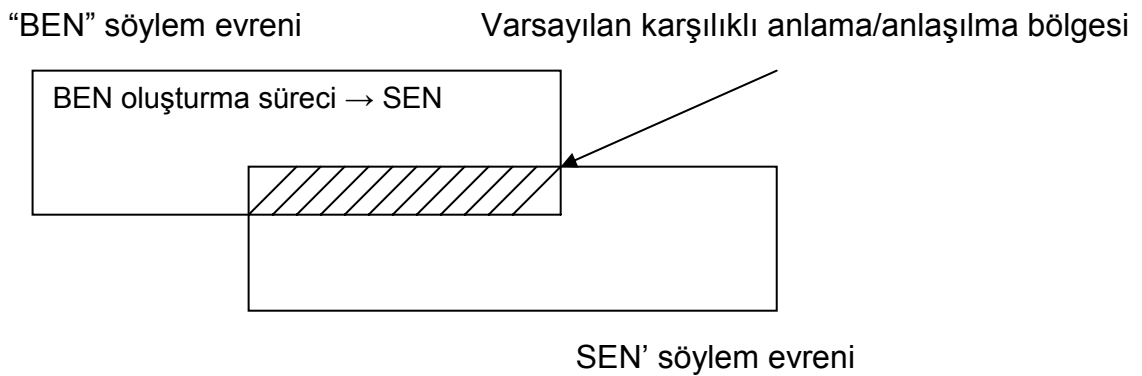
- **Anlatım işlevi** (fr. fonction expressive): Dilin bu işlevi doğrudan dili kullananla ilişkilidir. Yazarın ya da konuşmacının kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmesiyle ortaya çıkar ve bu yanıyl nesnellikten uzaktır. Doğal olarak, sıklıkla kullanılan adıl, birinci tekil adılıdır. Seçilen niteleme sıfatları, yeğlenen eylemler (fiiller) öznel yorum bildirir. Yorumlar, gezi yazıları bu işleve örnek oluştururlar.
- **Etkileme işlevi** (fr. fonction conative): Bu işlev, alıcıya yöneliktir. İletiyi oluşturan ve ileten özne, alıcıyı etkilemeye çalışır. Reklâmlarda kullanılan dil, bu işleve bir örnektir. Tercih edilen adıl, daha çok ikinci tekil ve ikinci çoğul adıllarıdır. Böylelikle doğrudan hedef kitleye (izleyiciye) seslenilir. Örneğin, “siz” adılından çok “sen” adılının kullanılmaya başlandığı reklâm filmlerinde amaç, ürünle hedef kitle (potansiyel alıcı) arasındaki mesafeyi ortadan kaldırmak

olarak düşünülebilir. Popüler bir şarkıcının, “sen” adıyla seslendiği alıcı, iletiye (ürüne) daha açık olacaktır (Pepsi yaşatır *seni*, Pepsi; Ateş *seni* çağırıyor!,...).

- İlişki işlevi (fr. fonction phatique): İletinin ulaştırılmasında kullanılan kanalla ilgili işlevdir. İletinin, göndericiden alıcıya, doğru bir biçimde iletilebilmesi için, alıcıyla kurulan fiziksel ya da psikolojik teması kolaylaştırmak ve bu temasın kurulup kurulamadığını doğrulamak için kullanılır. Telefon sözü “alo” bu işleve en uygun örnektir. Konuşucuyla dinleyici, yazarla okuyucu arasında bir ilişki yakalamak ve bu ilişkiyi sürdürmek amacını taşıyan kimi sözceler bu işleve örnek oluştururlar. Gecenin geç bir saatinde, bir durakta otobüs bekleyen iki kişi arasında geçen, ve çoğu kez içerikten yoksun olan konuşmalarda bu işleve tanık oluruz. “Bu sene kış erken bastırdı” diye başlayan bir konuşmanın, durakta bekleyen diğer kişiyle bir ilişki yakalama çabası olduğu açıktır.
- Gönderge işlevi (fr. fonction référentielle): Nesnel gerçekliklerle ilgili bir işlevdir. Bir reklam filminde etkileme işlevi kullanılırken, aynı ürünün kullanma kılavuzunda haber işlevi kullanılır. Örneğin, bir bilgisayar ekranının çözünürlüğü rakamsal olarak ifade edilir; bu bilimsel bir gerçektir ve gönderge işlevine örnek oluşturur. Ancak aynı bilgisayar ekranının, “Size saygınlık kazandırır!” sloganı kullanılarak tanıtılması etkileme işlevine örnektir.
- Üstdil işlevi: Bu işlev kod merkezlidir. İletişim öznelerinin aynı kodu kullanıyor olmaları önemlidir. İletide kullanılan bir sözcüğün alıcı öznenin dil evreninde de bulunması gerekir. Aksi durumda, iletişim gerçekleşemeyecektir. Bu yüzden, bu kodlama sisteminin doğrulanması gerekir. Bir terimin, yine aynı dilde ya da başka bir dilde açıklanması bu işlevle ilgilidir (Örnek: “tu” Fransızca’da ikinci tekil adıldır, “beau” bir sıfattır...).
- Sanat işlevi (fr. fonction poétique): Bu işlev, dilin güzelduyusal (estetik) kullanımıyla ilgilidir ve ileti merkezlidir. İletinin oluşturulurken, sözdizimindeki yatay ve düşey tercihler iletiye belli bir estetik kazandırabilir. Mektuplarda, özellikle de şiirlerde yazarın biçemi olarak kendini gösterir.

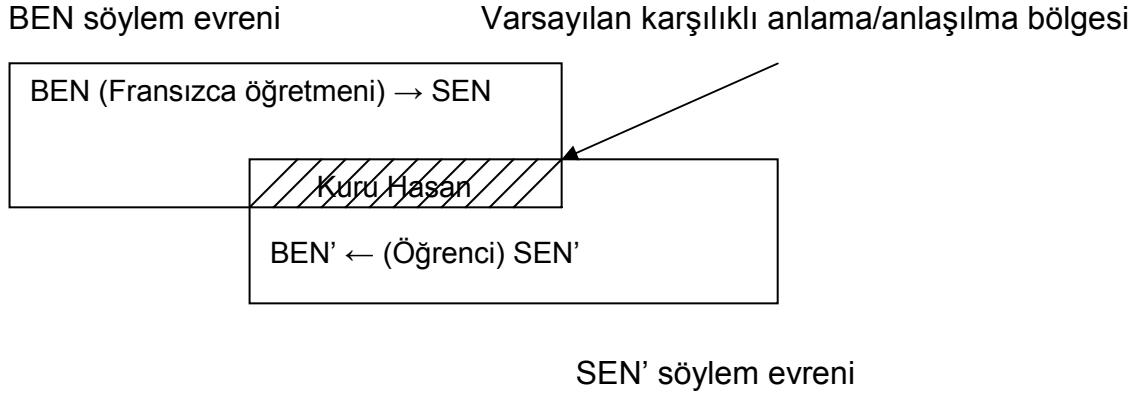
Jakobson’a (1960) göre “dil, tüm işlevlerinde incelenmelidir”. Jakobson’un bakış açısıyla, dilbilim “yalnızca dilbilgisel olguları betimlemekle yetinmez, dilin estetik, yani sanatsal gerçekleştirmelerini de dikkate alır” (Kıran, 1996, s. 100).

Bugün geline nokta ve dilsel iletişim alanında yapılan çalışmaların ışığında, artık, iletişim ortamındaki konuşmacıları (fr. interlocuteurs), şifreleme/şifre çözme sürecinin (fr. processus d’encodage/décodage) basit birer bileşeni olarak görmek imkansız görünmektedir. Bireylerin dilsel iletişimi, örneğin elektronik posta iletişimindeki gibi, basitçe, “ileti”nin, “gönderen” ve “alıcı” tarafından paylaşılan bir “kod” yardımıyla ve bir “kanal” kullanarak “iletim”i olarak açıklanamamaktadır. Boyer (v.d) (2001, s. 38) bu konuda, bir söylemin oluşturulmasıyla yorumlanması arasında bir bakışımın (simetrisinin) olmadığını vurgulamaktadır; zira iletişimin öznesi olan birey, çoğu zaman gerçek niyetini iletiye aktaramamakta, yani aktarmak istediğini iletiye taşıyamamaktadır. Üstelik süreç, iletinin yorumlanması evresine geldiğinde durum daha da karmaşık bir durum almaktadır. Çünkü iletiyi yorumlayan özne, “sıra kendine geldiğinde, kendisine iletilen iletinin anlamına ulaşmada ona yardımcı olan – ya da olmayan – çok sayıda varsayım geliştirmek zorunda kalacaktır” (Boyer ve diğerleri, 2001, s. 40). Bu durum, iletişim öznelere sahip oldukları farklı değerler ve farklı tutumlarla açıklanabilir.



Şekil 7: Charaudeau’nun söylem evrenleri modeli

Dil edimi, “bir gezinti ve bir serüven olarak görülebilir” (1983, s. 50) diyen Charaudeau (1983, s. 39) tarafından geliştirilen yukarıdaki model, iletişimin başarıya ulaşması ya da başarısızlıkla sonuçlanması durumunun karmaşıklığını gözler önüne sermektedir. BEN öznesi ile SEN öznesinin söylem evrenleri arasında büyük bir uyumsuzluk söz konusuysa, iletişim eylemi başarısızlıkla sonuçlanacaktır. İki öznenin (BEN ve SEN) söylem evrenleri arasındaki varsayılan anlama / anlaşılma bölgesinin genişliği ise, iki öznenin de ortak toplumsal, kültürel ve dilsel yaşantıları olduğunu kanıtlamaktadır. Örneğin, Fransız toplumsal yaşamı ve kültürü ile ilgili hiçbir bilgisi olmayan bir Türk öğrencinin, Fransız mutfağının tartışıldığı bir iletişim durumunda anlama sorunları yaşayacağı açıktır. Aynı öğrencinin, yine bir Türk öğrenci ile, Türk kültürüne ait olgulardan söz ederken daha önce yaşadığı sorunlarla karşılaşmayacağı (yöresel farklılıklar dışında) da bir gerçekliktir. Bu konuda, meslekî deneyimimizde karşılaştığımız somut bir örnek daha da aydınlatıcı olacaktır. Fransızca başlangıç düzeyi hazırlık sınıfından ve çalışma grubumuzun içindeki bir öğrencimiz, Fransızca “croissant” [krwasã] sözcüğünü uzun bir süre Türkçe sıfat tamlaması olan “Kuru Hasan” [kuruhasan] olarak algıladığını ve “croissant” sözcüğü her kullanıldığında buna anlam veremediğini itiraf etmişti. Çünkü “Hasan” Türkçede bir özel kişi adı olmasına karşın, “kuru Hasan” söz dizisinin tam (üzerinde toplumca uzlaşmaya varılmış) bir göndergesi bulunmamaktadır. Yalnızca mecazî anlamda ve pek kullanılmayan bir göstergedir. Bu öğrencimiz, Fransız mutfağına ve Fransız kültürüne uzak olduğundan (Türkiye’de farklı bir göndergesi olmasına karşın, bir yiyecek türü olan ayçöreği (croissant) tüketilmesine karşın), iki sözcük arasındaki “psikolojik, dilsel ya da sosyo-kültürel bir uzaklığın sorumlu olduğu, SEN ve SEN’ ve/veya BEN ve BEN’ arasındaki çok önemli bir farkın tetiklediği, varsayılan karşılıklı anlama/anlaşılma bölgesi bulunmaması durumundan başka birşey olmayan” (Boyer ve diğerleri, 2001, s. 41) ses benzerliği, bir yanlış anlamaya neden olmuştur.

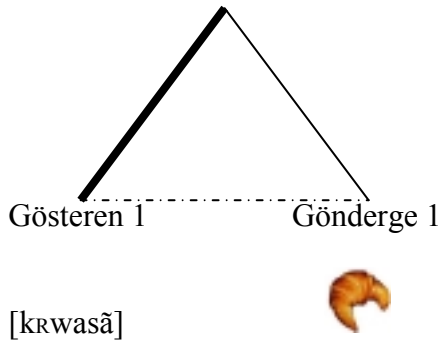


Şekil 8: Ses benzerliği ve söylem evrenleri

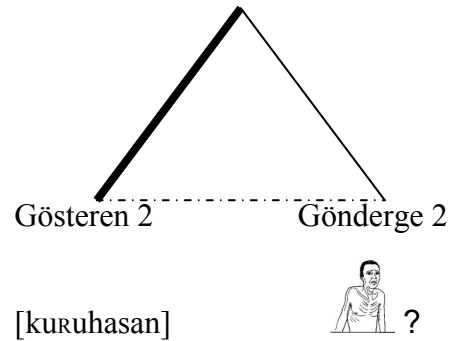
Charaudeau'nun (1983, s. 39) geliştirdiği modelin, söz konusu örneğe uyarlandığı Şekil 7'de verilen yeni hali incelenecek olursa, [krwasã] göstereninin (fr. signifiant) öğrencinin (SEN') söylem evreninde göndergesi (fr. référent) olmadığı, buna karşın [kuruhasan] göstergesinin her iki öznenin de (BEN ve SEN') söylem evreninde anlamsal olarak olmasa da en azından sessel olarak bulunduğu görülür. Bunun yanı sıra, "croissant" ile "kuru Hasan" göstergelerini karıştıran bir öğrenen, bir dil evreninden diğerine geçmekte zorlanmakta ve özellikle de, göstergeleri bağlam içinde düşünme gereğini yerine getirememektedir.

Ogden ve Richards'ın (1923) ünlü üçgenleri bu ilişkiyi göstermede bize yardımcı olacaktır:

Gösterilen 1 (Hilal biçiminde ...)



Gösterilen 2 (Hasan adında...)



Şekil 9: Ses benzerliğinden kaynaklanan yanlış anlama

Buna göre:

Gösterilen 1 Hilal biçiminde açılmış tuzlu çörek
 _____ = _____

Gösteren 1 [krwasã]

Gösterilen 2 Hasan adında çok zayıf bir adam
 _____ = _____

Gösteren 2 [kuruhasan]

Sonuç olarak:

Gösterilen 1 ≠ Gösterilen 2

Gösteren 1 ≠ Gösteren 2

Gönderge 1 ≠ Gönderge 2

Bu örnekte yaşanan yanlış anlama, iki öznenin iki ayrı söylem evrenine sahip olmasından ve yabancı dil öğrenenin anadil evreninden uzaklaşamamasından kaynaklanmaktadır. Öğrenenin söylem evreninde göndergesi bulunmayan ‘Gösterilen 1’, ses benzerliği nedeniyle, bir göndergesi bulunan ve öğretilen ve öğreneninde sesbilimsel olarak da rastlantısal olarak ortak olan ‘Gösterilen 2’ olarak algılanmıştır.

Yine yukarıda verilen örnekten yola çıkarak, yabancı dil öğretim/öğrenim etkinliğinde, kültür bileşeninin önemini bir kez daha vurgulamak gerekmektedir. Kültür bileşeni, özellikle, öğrenenin iletişim becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynar.

Kültür bileşeninin etkisini “bir dil edimi, her zaman, açık olarak ifade ettiğinden başka bir şey ifade etmektedir” diyen Charaudeau’nun (1982, s. 7-10) iletişim çözümleme örnekçesinde de görebiliriz. İletişim öznelerinde bulunan ya da bulunmayan paylaşılan toplumsal ve kültürel örtük anlam (fr. implicite), iletişimin

karmaşık yapısını daha iyi anlayabilmek için dikkate alınmalıdır. Örtük anlam kavramını daha iyi anlayabilmek için Boyer ve diğerlerinden alıntılanan örnek açıklayıcı olacaktır:

“Bir mağazanın kapısında yazılı olan “pazar günleri açıktır” sözcüğü hiçbir Fransız için sadece pazar günleri açıktır anlamına gelmez; normalde o gün Fransa’da işyerleri kapalı olsa da pazar günleri *de* açıktır olarak algılanır” (Boyer v.e diğerleri, 2001, s. 44).

Kerbrat-Orrecchioni, “her zaman doğrudan konuşmayız, hatta kimileri bunu asla doğrudan konuşmaya kadar götürürler” (1986, s. 5) diyerek, örtük içeriğin iletişimde ne kadar önemli olduğunu belirtmektedir.

Örtük anlam kavramı, fizikçilerin iletişim modeli ile Charaudeau tarafından sunulan iletişim modeli arasındaki farkı gösterebilmek için iyi bir örnek oluşturmaktadır. Charaudeau’nun modelinde artık iletişim, iletinin bir göndericiden bir alıcıya basit aktarımı değildir. Söz konusu bu model, iletişim öznelerinin niyetine ve diğer farklı etkenlere dayanmaktadır.

Aynı bakış açısıyla, Boyer ve diğerleri (2001), söz edimi kavramının, Fransızcanın yabancı dil olarak öğretiminde önemine vurgu yapmaktadır. Fransızcanın yabancı dil olarak öğretimi alanında sıkça başvurulmuş ve iletini, “geçerli normlara (toplumsal, kültürel, ...) ve somut iletişim durumuna göre alıcı ya da alıcılara etkide bulunmak” (Boyer ve diğerleri, 2001, s. 47) olarak kabul eden “söylemek yapmaktır” (Austin, 1970) önermesi, söz edimi kavramının Fransızcanın yabancı dil olarak öğretimi alanındaki yankılarını yansıtmaktadır.

Dilin kullanımı, yani iletişim becerisi kavramına gereken önemin verilmeye başlanması, iletişimsel yaklaşımla birlikte olmuştur. Yabancı dil öğretiminde bu yaklaşımın benimsenmeye başlandığı tarihlere kadar, yabancı dil eğitimi alanındaki araştırma ve uygulamalarda dilin sistemi önemli bir yer tutmaktaydı. Galisson’a göre ise, “bir iletişim aracı olarak dil, tümüyle toplumsal bir uygulama olarak kabul edilir” (1980, 14).

Moirand’a (1990) göre, iletişim becerisi, “bireyin yaşadığı toplumdan bağımsız olmayan bilişsel, psikolojik, toplumsal ve kültürel etkenlere bağlı, bir dilsel beceriye (sistemin ya da kodun dilbilgisel kurallar bilgisi), ayrıca yine, psikolojik,

toplumsal ve kültürel bir başka beceriye (kullanım kuralları bilgisi ve bunları kullanma kapasitesi) dayalıdır”.

Campbell ve diğerleri (1970), iletişim becerisi kavramını, dil ediniminin irdelenmesi ile ilişkilendirerek kullanır (aktaran: Hudson, 1980, 219). Paulston’a (1974, 1979, s. 1) göre ise, iletişim becerisi kavramı iki anlamda kullanılmaktadır:

- Hedef dilde kendiliğinden etkileşime girme yetisini belirtmek için;
- Dil biçimlerinin toplumsal kurallarıyla birlikte edinimini ifade etmek için (ne zaman, nasıl ve kiminle).

Araştırmalarımızda, “beceri” (fr. compétence) kavramının “yeti” (fr. capacité) kavramı ile tanımlandığını, hatta kimi kez, iki kavramın birbirinin yerine kullanıldığını saptadık. Bu konuyla ilgili olarak, çalışmalarıyla iletişim becerilerinin yabancı dil öğretimi alanında ilk yansımalarını gerçekleştiren Hymes, “eğer bir dili kullananların kapasiteleri ile ilgileniyorsak çok sayıda terim kullanılabilir ve gerçekten de kullanılmıştır” (1991, s. 125) der. Zaten Hymes (1964) da Katz ve Fodor (1962, s. 218) gibi, “yeti” ve “beceriklilik” (fr. savoir-faire) kavramlarını kullanmıştır. Bu kullanımların dışında ayrıca, Sinclair (1971, s. 221-2) ve Teeter (1970, s. 531) “dil yeteneği” (fr. maîtrise d’une langue), Rubin (1972) ise çiftkillik üzerine bir incelemesinde, ustalık (fr. proficience) kavramlarını tercih etmiştir.

Shatz ve diğerlerinin (1973) çalışmalarında olduğu gibi, kimi çalışmalarda da “iletişim yetisi” kavramının “beceriklilik” kavramı ile ilişkilendirildiği de görülmüştür. Hymes’in işaret ettiği gibi, “Van Dijk (1981, s. 17) bu eşdeğerliği anlaşılır kılmaktadır” (1991, s. 26):

“(…), öğrenen iletişimsel becerikliliğin tam bir dizisini edinmeliydi. Ancak günümüzde, bu türden bir “iletişim becerisine” sistemli olarak yer veren çok az sayıda ders kitabı bulunmaktadır” (Van Dijk, 1981, s. 17).

Günümüzde yabancı dil ders izlenceleri, öğrenenlerin hedef dilde dört temel dil becerisini geliştirecek biçimde hazırlanmaktadır: Duyduğunu anlama, sözlü

ifade, okuduğunu anlama ve yazılı ifade. Özellikle 90'lı yıllardan itibaren geliştirilen yabancı dil öğretim kitaplarında, Van Dijk'in (1981), 80'li yıllardaki kitaplarla ilgili olarak, bu konudaki görüşünün aksine, iletişim becerilerinin geliştirilmesine büyük önem verildiği görülmektedir. Gerçekten de, son yıllarda hazırlanan yabancı dil öğretim kitapları, öğrenenlere iletişim durumlarında sözlü ve yazılı becerilerini geliştirmeye yönelik çok sayıda sınıf içi etkinlik sunmaktadır. Öğrenenler, aynı iletişim durumunda kullanabilecekleri farklı söz edimlerini (fr. actes de parole) bu kitaplarda hem diyalogların içerisinde hem de verilen listelerde bulabilmekte ve önerilen etkinlikleri, öğretene rehberliğinde gerçekleştirerek dil becerilerini geliştirebilmektedirler. Bu akımın, *Un Niveau-Seuil* (1976) ile başladığını da belirtmek gerekmektedir. 70'li yıllarda, uzmanlarca, yabancı dil öğrenenlerin öğrendikleri dilde bağımsız olarak iletişim kurduklarında hangi bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiği konusunda yapılan çalışmalar sonucunda bir örnekçe geliştirilmiştir. Bu modele göre, iletişim eşiğini aşabilmeleri için öğrenenlere gerekli olacak bilgi ve beceriler tanımlanmıştır. Önce İngilizce için (*Threshold Level*), hemen ardından da Fransızca için (*Niveau Seuil*) oluşturulan örnekçe, söz konusu dillerin öğretimi için hazırlanan izlencelerin ve kitapların daha etkili ve daha eğlenceli olmasını sağlamıştır.

Yabancı dil öğretimi, önceleri, hedef dilde dilbilgisi ve sözcükbilgisi kurallarına uygun, doğru tümceler kurma becerilerinin kazandırılıp geliştirilmesine dayalı bir anlayışla gerçekleştirilirken, günümüzde öğrenenlerin hangi sözceleri (fr. énoncé), günlük yaşamın hangi iletişim durumlarında ve nasıl kullanacaklarına ilişkin çalışmalar bu sürece ışık tutmaktadır. Yani artık doğru tümce kurmaktan çok, doğru sözceyi doğru durumlarda kullanmak önem arz etmektedir.

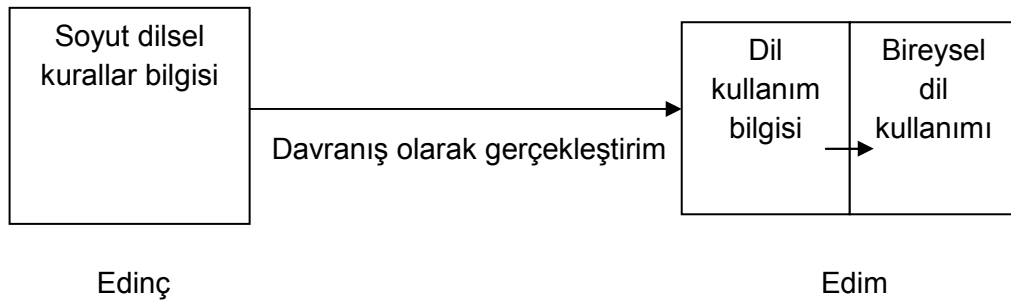
“Tümceler kurmanın bir dilin öğreniminde temel bir unsur olduğunu kabul ediyoruz. Bununla birlikte, öğrenenlerin edinmesi gereken tek yeteneğin bu olmadığını kabul etmek önemlidir. Bir dili bilmek, o dilde sadece anlamak, konuşmak, okumak ve tümceler yazmak demek değil, aynı zamanda bu tümcelerin iletişime yönelik olarak nasıl kullanıldığını da bilmek demektir.” (Widdowson, 1991, s. 11)

Konuyu daha anlaşılır kılabilmek için, Fransızcada doğru olarak yazılmış “Il fait beau; de quoi tu te plains?” (Hava güzel, neyden yakınıyorsun?) tümcesini ele

alalım. Bu tümce dilbilgisi kuralları çerçevesinde doğru olsa da “le match est terminé?” (maç bitti mi?) soru tümcesine yanıt olarak verildiğinde yine doğru bir tümce olduğunu söyleyebilir miyiz?

Bir dilin sadece soyut dizgesini bilmek, o dilde etkin bir iletişim kurmak için yeterli değildir. Dilin soyut sistemini bilmek, öğrenene, bu sistemi kullanarak dil kullanım bilgisi örnekleri oluşturmada yardımcı olabilir; ancak “dil dizgesiyle ilgili bu bilgiyi iletişim kurmak için kullanmak zorundayız. Başka bir deyişle, bireysel dil kullanımına ilişkin örnekler oluşturmamız” (Widdowson, 1991, s. 11). Öyleyse, edim (fr. performance), dil kullanım bilgisi (fr. usage) ve bireysel dil kullanımının (fr. emploi) bileşkesi olarak nitelenebilir. Bu farklılığın bir benzerini de Saussure (1913, 1995), dil (fr. langue) ve söz (fr. parole) arasında yapmıştır. Chomsky, daha sonra benzer bir ayrımı, “edinç” (fr. compétence) ve “edim” (fr. performance) arasında yapar. Bu ayrımında Chomsky, öğrenenin hedef dilin soyut dilsel kurallar bilgisini “edinç”, bu becerinin davranış olarak gerçekleşmesini de “edim” olarak tanımlar.

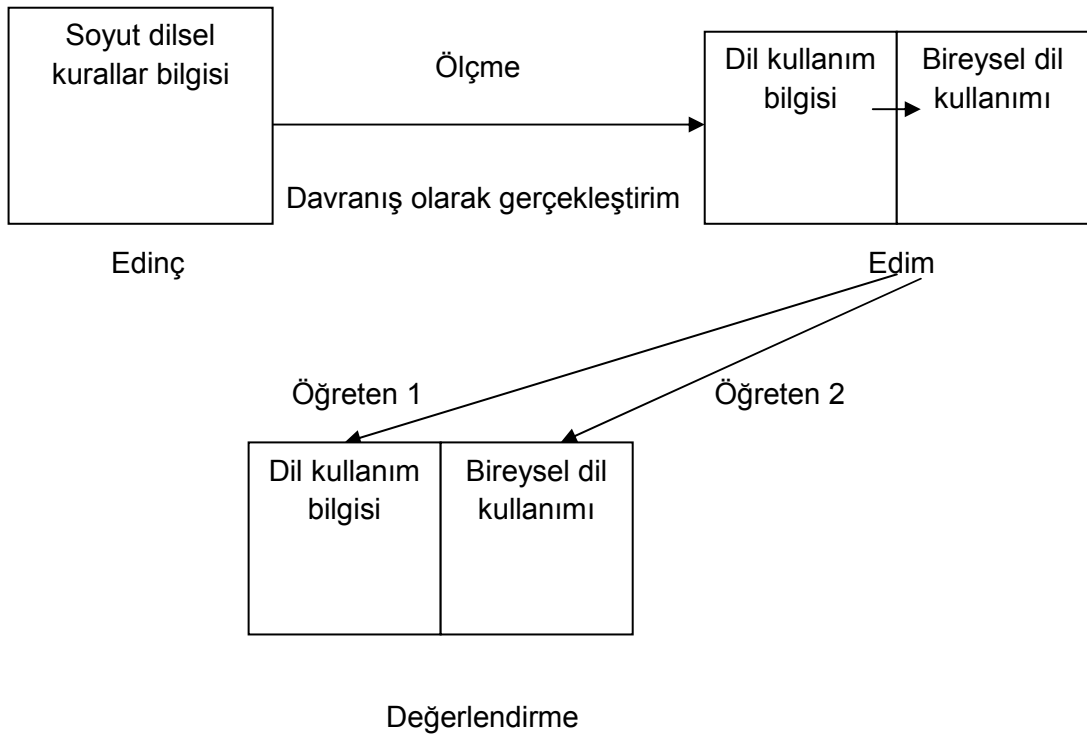
Dil kullanım bilgisi ve bu kullanımı iletişim durumlarında davranış olarak gerçekleştirmek şeklinde tanımlayabileceğimiz, bireysel dil kullanımı, Chomsky’nin önerdiği “başarım” evresinde gerçekleşmektedir. Aşağıda verilen şema bu ilişkiye ışık tutacaktır:



Şekil 10: Chomsky’nin Edinç-Edim Modeli

Bir öğrenenin, hedef dildeki soyut dilsel kurallar bilgisini ölçebilmek, bu bilginin davranış olarak ortaya konulmasıyla olanaklı olabilir ve bu da ölçme araçlarının

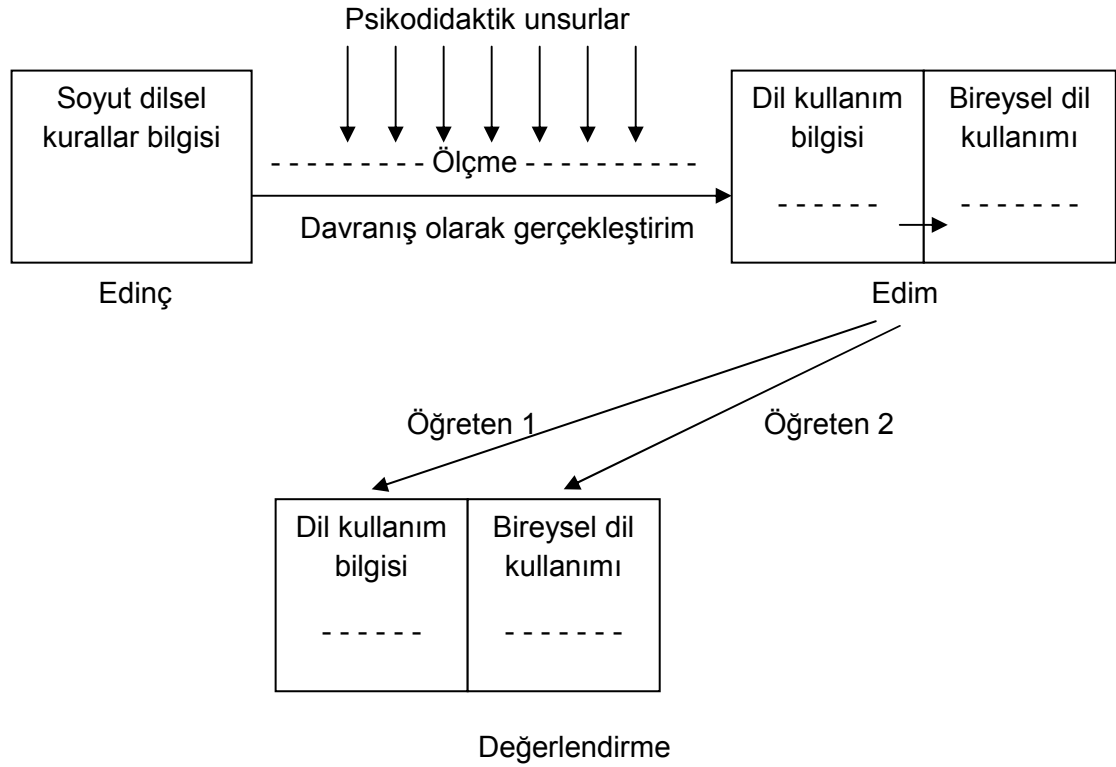
(testlerin) kullanımıyla gerçekleşir. Öğrencinin dört temel dil becerisini “edim” evresinde ölçebilmek için hazırlanan ölçme araçları, değerlendirmeyi yapacak olan öğretmenlere, öğrenenin edinci ile ilgili davranışa dönüşmüş veri sağlamaktadır. Dil kullanım bilgisi ve bireysel dil kullanımı, “edim” evresinin iki alt evresidir ve iç içe geçebilen bu alt evreler de bir ölçme ve değerlendirme sürecinde ayrı ayrı değerlendirilebilir. Örneğin, öğrenenin hedef dilde sözlü ifade becerisini ölçmek ve değerlendirmek için hazırlanan bir ölçme aracında iki sütundan oluşan bir çizelge kullanılabilir. Sütunlardan ilki, dil kullanım bilgisine (fr. usage), diğeri de bireysel dil kullanımına (fr. emploi) ayrılabilir. Bu değerlendirmeyi iki ayrı öğretmenin yapacağını ve birinci öğretmenin dilbilgisi kurallarının doğru kullanımına, ikinci öğretmenin ise daha çok iletişimin gerçekleşmesine önem verdiğini düşünelim. Sürecin sonunda, iki öğretmenin değerlendirme çizelgeleri karşılaştırıldığında, iki çizelgede de farklı sütunlara yoğunlaşıldığı görülecektir. Birinci öğretmen, dilbilgisi hatalarından daha çok not kırarken; ikinci öğretmen, iletişimin gerçekleşip gerçekleşmediği ile ilgilendiğinden bu hataların üzerinde fazla durmayacaktır. İki değerlendirme arasındaki fark aşağıdaki şema ile açıklanmaya çalışılmıştır:



Şekil 11: Ölçme ve Değerlendirme

Yukarıda verilen şemada, öğrenenin “edim” evresindeki iki alt evresi (dil kullanım bilgisi ve bireysel dil kullanımı) değerlendirilmektedir. Gerçekleştirilmemiş bir edincin ölçülmesi ve değerlendirilmesi olanaklı olmadığından bu süreç “edim” evresinde gerçekleştirilebilmektedir. Ancak burada, meslekî deneyimlerimizin de bize gösterdiği gibi, bir sorunla karşılaşmak her zaman olasıdır. Kimi zaman öğrenenlerin “edim” evresindeki değerlendirme sonuçlarının gerçekte sahip oldukları edinçten çok farklı olduğuna tanık olabiliyoruz. Derslerde gözlemlenen edinçleri nedeniyle, kendilerinden uygulanan testten yüksek bir puan beklenen kimi öğrenciler, öğretmenleri hayal kırıklığına uğratabilmektedir. Böyle bir durumda hayal kırıklığına uğramak yerine, aradaki fark üzerine düşünmek doğru bir eğitsel yaklaşım olacaktır. Çünkü kimi öğrenciler, soyut dilsel bilgilere sahip olsalar bile, bu bilgileri davranışa dönüştürmede güçlüklerle karşılaşabilmektedirler. Bir başka deyişle gerçek bilgilerini, “edim” evresine bir davranış olarak aktaramayabilmektedirler. Bu güçlükler, ölçme aracından ya da ortamdan kaynaklanabildiği gibi, öğrenenin içsel süreçleriyle de ilgili olabilir. Tezimizin araştırma konusu, öğrenenlerin içsel süreçlerinin incelenmesi olduğundan, çok önemli olmalarına rağmen, diğer etkenler üzerinde durmayacağız.

Aşağıda verilen ve önceki iki şemanın devamı niteliğinde olan şemada, psikodidaktik etkenlerin, öğrenenlerin soyut dilsel kurallar bilgisini “edim” evresine aktarırken, davranış olarak gerçekleştirim sürecine olan etkisi gösterilmektedir:



Şekil 12: Psikodidaktik unsurların edinç-edim ve ölçme-değerlendirme sürecine etkisi

Yukarıda verilen şemada (-) işareti, psikodidaktik etkenlerin, edincin davranış olarak gerçekleştirilmesi sürecindeki olumsuz etkilerini ifade etmektedir. Bu olumsuz etkiler, kaçınılmaz olarak, öğrenenin edimine ve bu edimin değerlendirilme sürecine taşınmaktadır. Şemada sadece olumsuz etkiler betimlenmiş olsa da, psikodidaktik etkenlerin bu süreçte olumlu etkileri de olabileceğini vurgulamak gerekmektedir. Ayrıca, söz konusu psikodidaktik etkenlerin kendi aralarında da ilişki içerisinde olduklarını, bir etkenin diğerini olumlu ya da olumsuz yönde tetikleyebildiğini de eklemekte yarar görmekteyiz.

2.1. İLETİŞİM BECERİSİNİ ETKİLEYEN DEĞİŞKENLER

Eğitimbilim alanında araştırma yapanların sıkça sordukları bir soru, “neden kimi öğrenciler aynı öğrenim ortamında olmalarına rağmen diğerlerinden daha iyi ya

da daha kötü öğrenirler?” sorusudur. Araştırmacılar yıllardır bu sorunun yanıtını aramakta ve birçok yanıt önermektedirler. Tez konumuzu belirlemede de bu soru belirleyici olmuştur. Türk öğrenciler Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenme sürecinde neden başarılı ya da başarısız olmaktadır? Kuşkusuz, bu sorunun yanıtı öğrenenin içsel ve dışsal süreçleriyle açıklanabilir. Bu soruya çok geniş bir çerçevede yanıt aramanın güç olacağı ve bir tez çalışmasının sınırlarını aşacağı düşüncesiyle, araştırma konumuzu öğrenenin içsel süreçleriyle sınırlı tuttuk. Bunu yaparken de öğrenenlerin iletişim becerileri üzerinde etkisi olduğunu düşündüğümüz kimi değişkenlerle inceleme konumuzun sınırlarını belirledik. Buna göre, araştırma konumuzda inceleyeceğimiz değişkenler; anadilde iletişim becerileri, ilgi, tutum, sosyal kaygı ve öz-yeterlik olarak saptanmış oldu.

Tezimizde, Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin hedef dildeki iletişim becerileri ile bu becerilerini etkileyen, yukarıda değindiğimiz ve ilerleyen bölümlerde ayrıntılı olarak yer vereceğimiz psikodidaktik değişkenler arasındaki ilişkiyi irdeleyeceğiz.

Üzerinde duracağımız ve Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenenlerin Fransızca iletişim becerileri ile ilişkisini araştıracağımız ilk değişken, öğrenenlerin anadildeki iletişim becerileri olacaktır. Anadilde yüksek bir iletişim becerisi edimi gösteren bir öğrenen, bu başarısını yabancı dil olarak öğrendiği Fransızca'ya taşıyabilmekte midir? Aksi durumda, anadilde iletişim becerisi yüksek olmayan öğrenenler, Fransızca iletişim kurmada nasıl bir edim göstermektedirler? Tezimizde bu sorunun yanıtları aranacaktır.

“Tutum” kavramı da, üzerinde pek çok araştırma yapılan ve bizim de Türk öğrenenler özelinde araştırılmasının yararlı olacağını düşündüğümüz bir diğer değişken olarak tezimizde incelenecektir. Öğrenenlerin yabancı dil öğrenimine, hedef dile ve bu dili anadil olarak konuşan Fransızlara karşı tutumunun, araştırma grubumuzun hedef dilde iletişim becerileri düzeyi ile olan ilişkisini saptamaya çalışacağız.

Yabancı dil öğrenim/öğretim süreçlerinde sıkça karşılaşılan sorunlardan biri olan, ve ileri düzeylerinde klinik araştırmalara da konu olan “sosyal kaygı düzeyi”, araştırma grubumuzun Fransızca iletişim becerileri üzerindeki etkisini araştıracağımız bir başka değişken olacaktır. Kimi öğrenenlerin, eleştirilme, gülünç duruma düşme gibi kaygılarla sınıf içi etkinliklere katılmaktan kaçındığı, kendisine söz verildiğinde ifade güçlükleri çektiği bilinmektedir. Sosyal kaygı düzeyine göre farklı fiziksel tepkiler olarak ortaya çıkan bu durumun, ister istemez öğrenenin hedef dilde iletişim becerilerini de etkilediğini, bunun da öğrenenin öz-yeterlik algısına yansıdığını düşünüyoruz. Tezimizde bu ilişkileri de ele alacağız.

Yukarıda da kısaca değindiğimiz gibi, “öz-yeterlik algısı” da tezimizde inceleyeceğimiz değişkenlerden birini oluşturmaktadır. Öğrenenlerin, iletişim becerilerinde öz-yeterlik algılarının etkisi ve bu algının özellikle sosyal kaygı ile ilişkisi, üzerinde duracağımız konular arasında yer almaktadır. Öğrenenin kendi öğrenme sürecinde kendi becerileri ile ilgili algılarının, öğrenme sürecinin başarılı ya da başarısız olarak sonuçlanmasında etkili olacağını varsaymaktayız.

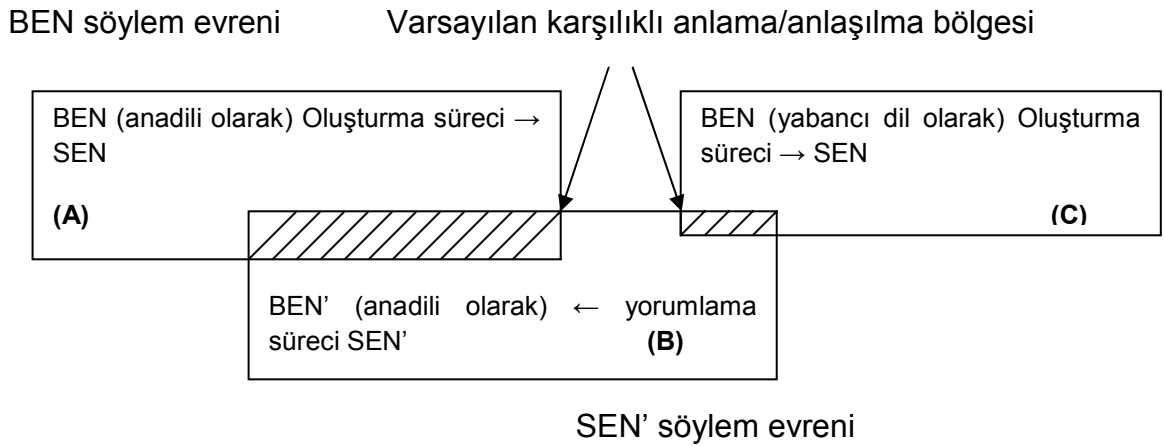
Bu temel değişkenlerin dışında, tezimizde kullandığımız ölçme araçlarından elde edilen veriler ışığında, farklı değişkenlerin bu sürece olan etkilerine de kısaca değineceğiz.

2.1.1. Anadilde İletişim Becerisi

Edinilmiş bir dil olan anadil, bireye çok geniş bir iletişim olanağı sunmaktadır. Bebekliğinden itibaren, günden güne edindiği, tüm ilişkilerinde iletişim aracı olarak kullandığı, düşünürken, örneğin şiir yazarken, hatta rüya görürken bile yararlandığı bu dil, bireyi, aynı dili yabancı dil olarak öğrenen bir başka bireye göre, edincin edime dönüşme sürecinde üstün bir konuma getirmektedir. Bu fark, hem dil kullanım bilgisi (fr. usage) hem de bireysel dil kullanımında (fr. emploi) gözlemlenebilmektedir. Bazen, söz konusu dili anadil olarak edinmiş bireyin, bu dili yabancı dil olarak öğrenen bir başka bireye göre dil kullanım

bilgisi olarak daha zayıf olduğu görülebilse de, bireysel dil kullanımları karşılaştırıldığında, söz konusu dili yabancı dil olarak öğrenen bireyin birçok durumda geride kaldığı görülecektir. Bunun nedeni, dili anadil olarak edinmiş bireyin bu edinim süreci içerisinde dilin konuşulduğu toplumun (fr. communauté linguistique) kültürünü, değer yargılarını ve dil dışı tüm iletişim öğelerini de (jest, mimik, ...) edinmiş olmasıdır. Bir başka deyişle, bu birey ve aynı dili konuşan, içinde yetiştiği toplumun bireyleri arasında çok geniş bir “varsayılan karşılıklı anlama/anlaşılma bölgesi” bulunmaktadır. Yani bu iletişim öznelerinin ortak dilsel ve kültürel yaşamışlıkları bulunmaktadır.

Şekil 13’te, bir dili anadili olarak konuşan iki birey (A ve B) ve aynı dili yabancı dil olarak konuşan bir başka bireyin (C) söylem evrenleri ve varsayılan karşılıklı anlama/anlaşılma bölgesi betimlenmiştir. Buna göre, ortak dilsel ve kültürel yaşamışlıkları sayesinde, A ve B kişileri arasındaki “varsayılan karşılıklı anlama/anlaşılma bölgesi”, B ve C kişileri arasındakinden daha geniş olmaktadır. Çünkü söz konusu dili anadil olarak konuşan B kişisi ile aynı dili yabancı dil olarak konuşan C kişisi arasında ortak dilsel ve kültürel yaşamışlık ya hiç yoktur ya da çok azdır. Öğrenilen yabancı dilin paylaşılan kültürünü daha iyi tanıdıkça bu bölge daha da genişleyebilmektedir.



Şekil 13: Anadilde ve yabancı dilde söylem evrenleri

Bir dili yabancı dil olarak öğrenen birey, anadilinde, gerek dil kullanım bilgisi gerekse bireysel dil kullanımı düzeyinde gösterdiği edimi hedef dilde de gösterebilir mi? Bu soruya verilecek ilk yanıt “hayır” olacaktır. Dil kullanım bilgisi düzeyinde kimi zaman aynı düzeye erişebilen öğrenen, bireysel dil kullanımı düzeyinde aynı düzeyi yakalayamayabilecektir. Bu da yine, ortak dilsel ve kültürel yaşamışlıkların aynı düzeyde olmamasından kaynaklanmaktadır. Eğer iki edim arasında böyle bir farklılık varsa, aynı durum yine aynı anadili konuşan bir başka öğrenende de görülebilir mi? Bu soru bir örnekle daha anlaşılır hale getirilebilir. A öğreneninin kendini ifade etmekte hiçbir güçlük çekmediğini ve karşısındaki iletişim öznesini anlamada, yazılı ve sözlü iletişim durumlarında, hiçbir sorunla karşılaşmadığını varsayalım. Aynı anadile sahip B öğreneni ise aynı durumlarda iletişim sorunları yaşıyor olsun. Karşımızda aynı anadili konuşan, ama adillerinde farklı edim düzeylerine sahip iki örnek durmaktadır. Acaba bu iki öğrenen, hedef dilde de, anadildeki edim düzeylerine koşut bir sonuç mu elde edeceklerdir?

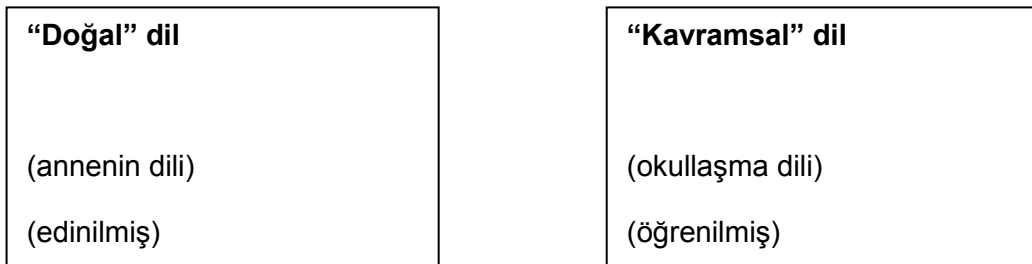
Anadil (ya da birinci dil) kavramına yüklenen anlam, tüm toplumlarda hemen hemen ortaktır. Bu kavramın tanımı, daha önce Dabène (1994) tarafından alıntılanan ölçütlerdeki çeşitliliğinin ayırt edilmesini gerektirmektedir.

Başvurulan ilk yol, kökenbilimsel (fr. *étymologique*) ve biçimbilimsel (fr. *morphologique*) yoldur. Konuya bu açıdan bakıldığında, anadil kavramının birçok dilde “anne” öznesiyle ilişkili olarak tanımlandığını görürüz: Fransızcada “*langue maternelle*”, İngilizcede “*mother tongue*”, Yunancada “*μητέρα γλώσσα*”... Örnekler çoğaltılabilir. Bu nedenledir ki, anadil kavramını tanımlamak isteyen bir kişi, ilk olarak bu ölçütten yola çıkar. Oysa Castelotti’nin de belirttiği gibi, “bu ölçüt yine de kimi toplumsal ya da toplumdilbilimsel durumlarda çok tartışılmalı bir biçimde karşımıza çıkar” (2001, s. 21). Örneğin bir Türk erkeğiyle evli olarak Türkiye’de yaşayan bir Rus kadın ve bu kadının çocuğuyla olan dilsel iletişim durumu, Castelotti’nin sözünü ettiği toplumdilbilimsel durumlara bir örnek olabilir. Söz konusu kadın Rusça konuşuyor olsa da, anne-baba çocuklarıyla olan dilsel iletişimlerinde Türkçeyi tercih edebilir. Bu durumda, çocukların “anadili” aile ilişkilerinde anne tarafından

da kullanılan, babanın dili olacaktır. Anadil kavramı, bu yönüyle, Genouvrier (1982, s. 59-61) gibi kimi araştırmacılarca soyla, kökenle ve kültürel bağlanmayla ilişkilendirilir.

Bu konudaki bir başka ölçüt ise, edinme şekline bağlı, sahip çıkma önceliği ölçütüdür. En erken yaşlarda kendi doğal ortamında edinilen bir dil, eğer “en üst seviyede bir beceriyle ve düşüncesini mümkün olan en açık biçimde ifade etmesine olanak sağlayacak ölçüde edinildiyse” (Castelotti, 2001, s. 22) daha baskın olacaktır. Bu duruma en iyi örnek, Türkçenin okullaşma dili olarak anadili Kürtçe olan öğrenenlerde baskın dil haline gelmesidir. Okul çağına kadar, aile ilişkilerinde çevresiyle Kürtçe iletişim kuran çocuk, okullaşmayla beraber öğrendiği Türkçeyi yaşamının kalan bölümünde daha çok kullanmakta ve Türkçe, edinme şekline bağlı olarak öncelik kazanmaktadır. Benzer durum, yurt dışında, özellikle de Almanya’da işçi olarak çalışan ailelerin anadili Türkçe olan çocuklarında görülür. Aile ilişkilerinde Türkçe iletişim kuran çocuk, okullaşma ve buna bağlı olarak, toplumsal yaşama katılımı beraber, Almancayla tanışır. Almancayı daha çok kullanmaya başlayan çocuk, kendisini bu dilde daha iyi ifade etmeye başladıktan sonra, iletişim dili tercihini Almancadan yana kullanmakta ve anadili olan Türkçeyi ikinci plana atmaktadır. Bu örneklerin de ortaya koyduğu gibi okullaşma dili çoğunlukla daha önce öğrenilmiş dile karşı üstün gelebilmektedir.

İşlevsel ve kimliğe dayalı yol ölçütleri ile ana dil, “kişinin en çeşitli etkinlik çevrelerinde ya da içine girmek istediği grubun ya da toplumun belirgin dili olduğu için, kendini ayrıcalıklı bir biçimde özdeşleştirdiği ve en çok kullandığı dil” (Castelotti, 2001, s. 22) olarak tanımlanabilir.



Şekil 14: Dilin iki farklı betimlenmesi

Araştırmalarımız, dil eğitimi alanındaki araştırmacıların “anadil” (birinci dil) kavramına farklı adlandırmalar önerdiklerini göstermektedir. Yabancı dil öğreniminin bir çıkış noktası ve erişilmesi hedeflenen bir amacı olduğuna vurgu yapmayı isteyen kimi araştırmacılar, “anadil” yerine “kaynak dil” (fr. langue source) ifadesini tercih etmektedirler. Bu sayede kaynak/hedef ikilisi oluşturarak ifade tercihlerine bir tutarlılık kazandırırılar. Moirand (1990) ise “başvuru dili” (fr. langue de référence) ifadesini kullanmıştır.

Hangi ifade kullanılırsa kullanılsın, bireyin kendisini en rahat ifade ettiği dil olarak tanımlanabilecek olan “anadil”, bireyin diğer dilleri öğrenirken, bilgiyi yapılandırma sürecinde, yeni bilgilere temel oluşturan daha önceden edinilmiş bilgiler olarak görülebilir. Yapılandırmacı yaklaşımın, öğrenenlerin öğrenme ortamına her türlü bilgidен arındırılmış olarak gelemeyeceği, önceden edinilmiş bilgileri de bu ortama taşıyacağı savından yola çıkarak, anadilin, yabancı dil öğreniminin ve yapılandırma sürecinin önemli bir bileşeni olduğunu söyleyebiliriz.

2.1.2 Yabancı Dillere Yönelik İlgі

Bütün alanlarda olduğu gibi, yabancı dil eğitiminde de öğrenme nesnesine yönelik ilgi, öğrenmenin etkin ve kalıcı izli olmasına büyük katkı sağlar. En basit ifadeyle, bireyler ilgi duymadıkları birşeyi öğrenmek için çaba harcamazlar. Örneğin, modaда ilgi duymayan bir bireyin, modelist olmak için uğraş vermeyeceği gibi, yabancı dillere ilgi duymayan bir öğrenenin de birçok seçmeli ders arasından yabancı dil dersini seçmesi beklenen bir durum olmaz. Kendi iradesiyle yabancı dil öğrenimi almaya başlayan bireyler arasında sadece ilgi düzeyi farklılıkları bulunabilir. Bu farklılıkların da, etkin ve kalıcı öğrenme farklılıklarına neden olabileceği ileri sürülebilir. İlgi düzeyi yüksek bir öğrenenin, aynı grupta yer alan ve aynı öğrenme ortamını paylaşan, ilgi düzeyi düşük bir başka öğrenene göre, sınıf içi etkinliklere daha etkin bir biçimde katılması beklenir. Öğrenme etkinliklerinde daha edilgen bir tutum sergileyen

öğrenenlerin, öğrendikleri yabancı dilde sözlü iletişim becerileri de o oranda düşük olabileceği ileri sürülebilir.

Araştırma grubunu oluşturan Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Fransızca birimi başlangıç düzeyi öğrencilerinin, merkezî üniversiteye giriş sınavında İngilizce testini çözerek Fransızca eğitim veren ilgili bölümlere yerleştirildiklerini daha önce belirtmiştik. Bu öğrenenler, orta öğretim kurumlarında yabancı dil bölümlerini tercih ettiklerinden, genel anlamda yabancı dillere yönelik ilgilerinin diğer alanlara oranla daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Ancak, bu grubu oluşturan öğrencilerin büyük bölümü, İngilizce testini çözmede yeterince başarılı olamayan ve tercih listesinde daha alt sıralarda yer alan Fransızca bölümlerine yerleşmek zorunda kalan öğrencilerdir. Söz konusu öğrencilerin, öğrenme nesnesi olarak Fransızcaya doğrudan yüksek bir ilgi duyduklarını söylemek çok doğru olmayacaktır.

İlgi, “kimi kuramlarda (Izard, 1977; Tomkins, 1962) önemli bir duygu olarak ele alınsa da, duygu psikolojisinde hep ikinci planda kalmıştır” (aktaran: Silvia, ve diğerleri, 2009, s. 1391). Oysa ilgi, bireylerdeki tüm diğer duygularda bulunması gereken özelliklere sahiptir. Silvia ve diğerleri (2009, s. 1391), ilgi duygusunun özellikle ifade ile ilgili, işlevsel, bilişsel ve öznel bileşenleri üzerinde geniş araştırmalar yapıldığına dikkat çekerler ve ilginin temel işlevinin merakı güdülemek, yeni ve belirsiz şeylere yanıt bulmak olduğunu söylerler. Buna göre, yabancı dillere ilginin temelinde de, bilinmeyen ya da kandisinden farklı bir kültüre ve o kültürün bileşenlerine olan merak, ve bu meraka bir yanıt arayışı bulunduğu söylenebilir. Silvia ve diğerleri (2009, s. 1391), ilginin değer verme yapısının iki bileşeni kapsadığını ve bunların yenilik-karmaşıklığa ve uğraşma potansiyeline değer verme olduğunu söylerler ve ilgi açısından bu değer verişlerin üst-bilişsel olduğunu eklerler. Buna göre, söz konusu değer verişler bilme ve anlama durumlarını değerlendirirler.

2.1.3. Tutum

Pendanx, tutum kavramını, “bir alan, bir kavram ya da bir etkinlikten çıkartılan ve toplumsal ya da entellektüel uygulamaya yön veren izlenim” (1998, s. 11) olarak tanımlar ve öğrenmeyi etkileyebilecek iki tür izlenime işaret eder: “Yabancı dil ve yabancı evrenle ilgili olanlar; devam eden ya da başlamak üzere olan öğrenme sürecini anlama biçimini yansıtanlar”. (1998, s. 11)

Pendanx’a (1998) göre, yabancı dile ve söz konusu yabancı dünyaya yönelik izlenimler ülkelere, çağa, siyasi yönetim biçimlerine ve toplumsal gruplara göre çeşitlilik gösterebilir. Tezimizde, “öğrenenlerin Fransızca öğrenmeye ve Fransız toplumuna yönelik tutumları” başlığı altında bu konuyu irdelemeye çalışacağız.

Bir yabancı dile karşı tutum, çok farklı değişkenlerin etkisine açıktır. Eski Yugoslavya’da, sosyalist dönemde, birinci yabancı dil Rusça, onu izleyen dil de Fransızca iken, bugün, ülkenin parçalanması ve sosyalizmin yerini kapitalizme bırakmasıyla, Yugoslavya’dan ayrılan ülkelerde Rusçanın, yerini hızla İngilizce’ye bıraktığını görmekteyiz. Türkiye örneğinde de, Fransızcanın yerini İngilizceye bırakmasının ardındaki toplumsal, siyasal ve ekonomik nedenleri göz ardı edemeyiz. Pendanax, bu duruma vurgu yapmış ve “doğrudan yararlı dilden (örneğin, iş dünyasında) daha kültürel bir dile; siyasal olarak daha belirgin dilden (siyasi egemenlik dili) kültürel yananamlarından bilerek yoksun bırakılmış bir dile (*lingua franca*) doğru uzanan” (1998, s. 11) izlenimlere işaret etmiştir.

Bir başka izlenim türü de, öğrenenin öğrenme etkinliğine yönelik tutumudur ve Pendanax, tutum kavramı yerine “beklenti” ifadesini tercih ederek, öğrenenlerin beklentilerini “kısmen öğrenme karşısındaki tutumlarını ortaya koyan” (1998, s. 11) izlenimler olarak kabul eder.

Öğrendikleri yabancı dile yönelik olumsuz tutum sergileyen öğrenenler, bir süre sonra öğrenme nesnesi dilden uzaklaşmaya başlarlar. Bu uzaklaşma, öğrenenleri öğrenme sürecinden ayrılmaya kadar götürebilir. Gardner, “tutumlar ve güdülenme ikinci dil öğreniminde etkilidir, çünkü bireyi dil öğrenmeyi bırakma düşüncesini gözden geçirmeye dayanak oluşturacak dili kavrama fırsatlarını

arayıp bulmaya yönlendirirler” (1985, s. 56) diyerek, tutumların önemine işaret etmekte ve öğrenenlerin süreçten uzaklaşmalarını engellemedeki etkisini dile getirmektedir. Gardner’ın (1985, s. 56) aktardığına göre, bu konudaki ilk araştırma Bartley (1969) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bartley bu araştırmada, Carrol ve Sapon (1959) tarafından geliştirilen “Modern Dil Yetenek Testi”ni ve yabancı dil öğrenimini etkileyebilecek öğretmen, ebeveyn, akranlar ve dilin algılanan önemi gibi değişkenlerle ilgili otuz maddeden oluşan “Yabancı Dil Tutum Ölçeği”ni uygulamıştır. Araştırmada, Fransızca, Almanca ve Latince dillerini öğrenenlerden, öğrenimlerini devam eden yılda da sürdürenlerin tutum ve yetenekleri, devam ettirmeyenlere oranla daha yüksek çıkmıştır. Bu araştırma da gösteriyor ki, öğrenilen yabancı dile yönelik olumlu tutumlar, öğrenme sürecinin devamında önemli bir rol oynamaktadır.

2.1.3.1. Öğrenenlerin Fransızlara Yönelik Tutumları

Öğrenenlerin, Fransızca’yı anadil olarak konuşan Fransız toplumuna yönelik tutumlarının, iletişim becerileri üzerinde etkili bir değişken olduğunu düşünmekteyiz. Farklı olan, ve bu farklılığıyla öğrenende merak uyandıran unsurların öğrenenin ilgi düzeyini yükselteceği varsayımından yola çıkarak, Fransızlara yönelik olumlu tutumların, bu toplumu daha yakından tanıma güdülenmesini yükseltebileceğini söyleyebiliriz. Bu güdülenme, söz konusu toplumun kültürünü öğrenmede en önemli araç olan dil unsurunu, ve bu dilin öğrenimini gerekli kılacaktır. Kültürün en önemli taşıyıcısının dil olduğu düşünülürse, öğrendiği yabancı dil sayesinde, Fransız toplumun paylaşılan kültürüne daha da yakınlaşacak olan öğrenen, bu dili anadil olarak konuşanların söylem evrenleriyle daha geniş bir ortak anlama/anlaşılma bölgesine sahip olacaktır. Bu durum, öğrenenin Fransızca sözlü iletişim becerilerinde olumlu gelişmelere olanak sağlayabilecektir. Aksi durumda ise, Fransızlara yönelik olumsuz tutum sergileyen öğrenenler, Fransızca’yı anadil olarak konuşan Fransız toplumunu ve onun paylaşılan kültürünü öğrenmeye yönelik girişimlerde bulunmayacak, dolayısıyla iletişim becerilerinde olumlu tutum sergileyen öğrenenlere oranla daha düşük bir düzey gözlenecektir.

Lambert ve diğerlerinin (1963), altı haftalık yoğun orta düzey Fransızca yaz programına kayıtlı yetişkinler üzerinde yaptığı araştırma, Fransızlara yönelik olumlu tutumların başarı ile pozitif yönlü bir ilişkisi olduğunu göstermiştir. Yani, Fransızlara yönelik tutumlar olumlu ise, başarı da yüksek gözlenmiştir. Ancak aynı araştırmada elde edilen bir başka bulguya göre, ileri düzey öğrencilerinde söz konusu ilişki negatif yönlü olarak gerçekleşmiştir. Yani, tutum olumlu ise başarı düşük gözlenmiştir. Fransızlara yönelik tutumlar özelinde farklı düzeylerde farklı bulgulara ulaşılması, Mueller ve Miller (1970) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da elde edilen bir bulgudur. Buna göre, Fransızlara yönelik tutumlar, öğrenenlerin Fransızca dil düzeyleri ile ilişki içerisindedir. Tezimizde ele alacağımız bu değişkenin, Fransızca'yı ikinci dil olarak öğrenen *başlangıç düzeyi* öğrencilerinin Fransızca sözlü iletişim başarı puanlarıyla karşılaştıracğıız. Bu alanda yapılan ve yukarıda sözünü ettiğimiz araştırmalar ışığında, başlangıç düzeyi Fransızca sınıflarında “Fransızlara Yönelik Tutumlar” ile “Fransızca Sözlü İletişim Becerileri” arasında pozitif yönlü bir ilişki bulgusu elde edeceğimiz bir varsayım olarak ileri sürülebilir.

2.1.3.2. Öğrenenlerin Fransızca Öğrenmeye Yönelik Tutumları

“Tutum” kavramı üzerine yapılan araştırmaların büyük bir bölümü, Gardner’ın (1985) aktardığı gibi, öğrenilen yabancı dile yönelik tutumların oluşmasında yabancı dil derslerindeki “başarı”nın büyük bir rol oynadığını göstermektedir (Jordan, 1941; Duckworth ve Entwistle, 1974; Neidt ve Hedlund, 1967; Randhawa ve Korpan, 1973). Elbette, tutumlarla ilişki içerisinde olan farklı değişkenler de bulunmaktadır. Gardner ve Smythe (1975), erkeklere oranla kız öğrencilerin yabancı dil öğrenimine yönelik daha olumlu tutum sergilediklerini söylemektedir. Gagnon (1974), Kanada’da yürüttüğü çalışmalarının sonucunda, İngilizcenin ikinci dil olarak öğrenimine yönelik tutumlarda bölgeler arasında farklılıklar olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Yine Gardner’ın (1985) aktardığına göre, kimi araştırma bulgularına göre (Jones, 1950a; Jones, 1950b) öğrenenlerin anne ve babalarının söz konusu dili biliyor olmaları da öğrenenin tutumunu olumlu yönde etkilemektedir. Gardner ve Smythe’e (1975) göre, ikinci

dil öğrenimine yönelik tutumlarla yaş arasında da bir ilişki bulunmaktadır, ve yaşça büyük öğrenenlerin tutumları daha genç öğrenenlerden daha az olumlu olmaktadır.

Araştırma grubumuzu oluşturan öğrenenlerin Fransızca öğrenmeye yönelik tutumunu etkileyen unsurların başında, Hernick ve Kennedy'nin (1968) üzerinde durduğu, "öğrencileri dili çok kısa bir sürede öğrenmeye zorlama"nın geldiğini düşünmekteyiz. Söz konusu öğrenenler, bir eğitim yılı içinde ikinci bir yabancı dili öğrenmek ve sınavlarda başarılı olup öğrenimlerine devam etme kaygısını taşımaktadırlar. Hernick ve Kennedy'ye (1968) göre, "öğrenenleri bir dili kısa sürede öğrenmeye zorlamak başarısızlık duygusunu yükseltmekte ve bu duygu öğrenenlerin tutumlarını da olumsuz yönde etkilemektedir" (Gardner, 1985).

Fransızca, Türkiye'de yaşadığı altın yılların ardından (Osmanlı ve Fransa arasındaki yakınlaşmalarla başlayan ve Cumhuriyet döneminde 50'li yıllara dek süren), ayrıcalıklı konumunu, Türkiye'nin NATO'ya üyeliğiyle birlikte Amerika Birleşik Devletleri ile gelişen ilişkileri nedeniyle kaybetmeye başlamış, ve özellikle 80'li yıllara gelindiğinde yerini, dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi İngilizceye bırakmıştır. Bu değişimin ardındaki siyasi tercihler, ekonomik ilişkiler herkes tarafından bilinmektedir. Tüm bu tercihler, doğal olarak, eğitim alanına da yansımakta ve yabancı dil eğitimi de bu siyasal ve sosyo-ekonomik tercihler doğrultusunda şekillenmektedir. Bugün Türkiye'de birinci yabancı dilin İngilizce olması, Türk toplumunun her türlü etkiden bağımsız bir biçimde, sadece İngilizce öğrenmeye yönelik yüksek bir tutum sergilemesinden kaynaklanmıyor. Bu tutumların, dünyadaki genel gidişin yapısından bağımsız şekillenmesi beklenemez.

Günümüzde, gelecek kaygısı, iyi bir iş bulabilme düşüncesi ve daha birçok etken, öğrencileri İngilizce öğrenmeye yöneltmekte; hatta yabancı dil deyince akla İngilizceden başka bir dil gelmemektedir. Özellikle, Amerika Birleşik Devletleri'ne ve onun dünya siyasetine bağımlı ekonomik sistemlerin hüküm sürdüğü ülkelerdeki siyasal ve ekonomik örgütlenmenin doğal sonucu olarak, uluslararası ilişkilerde İngilizcenin egemenliği tartışılmaz bir hal almıştır. Bugün, Türk gazetelerinin iş ilanı sayfalarında yer alan İngilizce olarak yazılmış iş

ilanları bu etkiyi açıkça göstermektedir. Bu iş ilanları da göz önüne alındığında, iş dünyasında, İngilizce'nin Türkçe kadar önemli olduğunu söylemek abartılı olmayacaktır. Bu gerçeklik, yarar odaklı yönelime (fr. orientation instrumentale) bağlı olarak, öğrenenlerde bu dilin öğrenimine yönelik olumlu bir tutumun oluşmasına olanak sağlamaktadır.

Türkiye'de iş dünyasında İngilizcenin egemenliği o kadar güçlü bir duruma gelmiştir ki, örneğin İngilizce bilmeyen bir mühendis aranacak olsa, bulmak oldukça güç olacaktır. Şirketler, bu nedenlerle, istihdam edecek aday bulmakta güçlük yaşamamakta ve tercihlerinde daha seçici davranmaktadırlar. Artık, tercih nedeni olarak ikinci, hatta üçüncü diller aranmaktadır.

Fransızca açısından pek de iç açıcı olmayan durum, ikinci bir yabancı dilin zorunlu hale geldiği günümüzde göreceli bir düzelme sergilemektedir. Araştırma grubumuzu oluşturan öğrencilerin, Fransızca eğitimi alabilmek için merkezî üniversiteye giriş sınavında İngilizce testini çözdükleri düşünüldüğünde, Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenenlerin İngilizce'yi de biliyor olmaları, iş bulma aşamasında kendilerine büyük bir avantaj sağlayacaktır. Bu ikinci bir yabancı dil öğrenme zorunluluğunun Fransızca öğrenmeye yönelik tutumu olumlu yönde etkilediğini düşünmekteyiz. Bu tutumun da öğrenenlerin yarar odaklı yönelimlerinin sonucu olduğunu söyleyebiliriz.

Fransız kültürü ve bu köklü kültürün etkileri, dünyanın birçok yerinde olduğu gibi, Türkiye'de de gözlemlenebilmektedir. Türk toplumunda Fransız dili bir kültür dili olarak betimlenmektedir. Sanat alanında ve yazın dünyasında Fransız kültürünün etkisi görülebilmektedir. Bunun en önemli nedenlerinden biri de Galatasaray Lisesi (kuruluş: 1481) gibi bir kurumun ve onun yetiştirdiği sanat ve düşün insanlarının Türk kültür hayatındaki etkisidir. Özellikle Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyet ile birlikte yetişen aydınların Fransızca biliyor olmaları ve Fransız kültürünü tanıyor olmaları, toplumda böyle bir izlenim oluşturmuştur. Öğrenenlerin, Fransızca öğrenmeye karşı olumlu tutumları büyük ölçüde de bu bütüncül yönelime (fr. orientation intégrative) bağlıdır. Bütüncül yönelim, bir dili yalnızca belli bir amaçla (Fransız dilinde matematik, fizik öğretmek, teknik çeviri yapmak...) öğrenmek değil, o dilde yazılı ve sözlü iletişim kurabilmek, yazınsal

metinleri okuyabilmek, söz konusu dili anadil olarak konuşanların kültürünü daha yakından tanıyabilmek gibi amaçlar doğrultusunda bütünüyle öğrenmekle ilgilidir.

Tezimizde, Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenenlerin “yarar odaklı” ve “bütüncül” yönelimlerinin “Fransızca öğrenmeye yönelik tutumları” üzerindeki etkisini ve bu tutumların “Fransızca iletişim becerileri” ile ilişkisini inceleyeceğiz.

2.1.4. Yönelim

“Yönelim”, yabancı dil öğreniminde Gardner’ın (1985) güdülenmeden ayrı tuttuğu bir kavramdır. Gardner’a (1985, s. 11) göre, güdülenme ilk olarak çaba, istek ve heyecan bileşenlerini içermektedir. İkinci olarak da yönlendirilmiş hedef olarak değerlendirilir. Burada sözü edilen hedef, yabancı dili öğrenmektir. Bireylere bu hedefi çizen de yönelimleridir. Gardner ve Lambert (1959), geliştirdikleri bir ölçme aracının uygulanmasıyla elde edilen sonuçlara göre, öğrenenleri yarar odaklı yönelime sahip olanlar ve bütüncül yönelime sahip olanlar diye iki grupta toplamışlardır.

2.1.4.1. Yarar Odaklı Yönelim

Gardner ve Lambert’in (1959) geliştirdiği yönelim göstergesinde, öğrenenlerden Fransızca'yı öğrenmelerindeki en önemli nedeni, kendilerine verilen dört neden arasından seçmeleri istenmiştir. Bu ölçme aracında, bir iş bulmada kendilerine gerekli olacağı için Fransızca öğrendiklerini ya da Fransızca öğrenmenin kendilerini daha eğitilmiş kılacağını belirten öğrenenler “yarar odaklı yönelim”li öğrenenler olarak sınıflandırılmışlardır. Yarar odaklı yönelime sahip öğrenenlerin Fransızca'yı gelecekleri için bir araç olarak gördükleri ve bu nedenle öğrendikleri söylenebilir. Çalışma grubumuzu oluşturan öğrenenlerin, eğitimlerine Fransızca bölümlerinde devam edecek olmaları, yarar odaklı yönelim gösterme olasılıklarını arttırmaktadır. Araştırmamızda, “yarar odaklı

yönelim”in öğrenenlerin “Fransızca sözlü iletişim becerileri” üzerinde etkili bir değişken olup olmadığını araştıracağız.

2.1.4.2. Bütüncül Yönelim

Yukarıda sözü edilen yönelim ölçeğinde, daha çok ve daha farklı kişiyle tanışma ve konuşmaya ya da Fransızca konuşan Kanadalıları ve onların yaşam biçimlerini daha iyi anlayabilmeye yönelik iki yanıtta birini seçen öğrenenler, “bütüncül yönelim”li öğrenenler olarak sınıflandırılmışlardır. Araştırmamızda, “Bütüncül Yönelim”in öğrenenlerin “Fransızca sözlü iletişim becerileri” üzerindeki etkisini de araştıracağız. Türkiye’nin Fransa’ya olan uzak coğrafya konumu nedeniyle, Fransız toplumuyla ve onun kültürüyle “bütünleşme yönelimi”nin Fransızca iletişim becerileri üzerinde çok etkili olmayacağını varsaymaktayız.

2.1.5. Kaygı

Encyclopédie médicale – Doctissimo, “kaygı” (fr. anxiété) kavramını “güvensizlik duygusuyla ortaya çıkan heyecana bağlı bozukluk” olarak tanımlamaktadır. Sözlük, kaygı durumunun özelliklerini aşağıdaki gibi aktarmaktadır:

“Kaygı, tanımlanmayan nitelikte bir tehlike karşısında çekinme, gerginlik, tedirginlik ve dehşet duygusu ile ayırđedilir. Hasta tarafından genelde sinirlilik ve endişe terimleriyle ifade edilir. Kaygı, gerçek bir tehdit durumuna yanıt niteliğindeki korkudan ayrı tutulmalıdır.” (<http://www.doctissimo.fr>)

Yukarıda da değinildiğı gibi, “kaygı” kavramı kimi kez gerçekleşmesi büyük bir ölçüde olası olan bir durum karşısında ortaya çıkan “korku” kavramıyla karıştırılabilmektedir. Oysa kaygı, bir çeşit yanılsamadır ve gerçek bir tehdit olmadan ortaya çıkmaktadır. Belli bir noktaya kadar normal kabul edilebilen kaygı, *Encyclopédie médicale – Doctissimo*’ya göre aşağıda verilen durumlarda anormal kabul edilmektedir:

“- artık yaşamın içinde gerçekleşen olaylara bağlı olarak gelişmediğinde ve nedensiz olarak ansızın ortaya çıktığında;

- sürekli bir duruma dönüştüğünde;

- yaşamdaki değişikliklerde yardım işlevini kaybettiğinde ve öznenin uyum olasılıklarından çok, davranış tekrarı ya da sınırlamasını daha fazla kamçıladiğinde;

- tedavi isteğine varan bir sıkıntıya dönüştüğünde;

- panik nöbetleri arasında yer aldığı ya da nevrotik, psikotik durumlara ya da hipokondriyaya bağlı geliştiğinde;

- Depresif haller ve bağımlılık durumlarıyla (farmakolojik, alkole bağlı, uyuşturucu madde, ilişkisel) karmaşık hale dönüştüğünde.”
(http://www.doctissimo.fr/html/sante/encyclopedie/sa_781_anxiete.htm)

Kaygı, yukarıda sayılan ve bir bozukluk halini aldığı durumlar dışında, bireyin çevresine uyum göstermesinde yardımcı, hatta koruyucu bir tepkidir ve “kavramsal, somatik, duygusal ve davranışsal bileşenlere sahip olmak” (Seligman ve diğerleri, 2001) biçiminde tanımlanır. Bireyin denetiminden çıkıp, günlük yaşamdaki etkinliklerine engel oluşturmaya başladığı andan itibaren kaygı bozukluğu adı verilen bir hastalık halini alır.

Kaygı, korku durumunun aksine, genelde neden kaynaklandığı bilinmeyen, topluluk karşısında küçük düşme, rezil olma, eleştirilme gibi tehdit algılamalarından kaynaklanan bir gerginlik durumudur ve titreme, terleme, kalp atışında hızlanma gibi fiziksel belirtilerle kendini gösterir.

2.1.5.1. Fransızca Derslerinde Sosyal Kaygı

Sosyal kaygı, özellikle etkileşimin yoğun olarak yaşandığı yabancı dil derslerinde sıkça gözlemlenen ve öğrenme üzerinde etkisi olduğunu düşündüğümüz bir sorundur. Dore'nin (2008, s. 1), *Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı DSM-IV*'ten aktardığına göre, sosyal kaygı bozukluğu bir ya da birçok toplumsal durumda bulunma ve bu durumlarda

başkalarınca eleştirilme korkusudur ve bu sürekli bir korkudur. Zaten, sosyal kaygı sorunu yaşayan birey topluluk karşısında konuşma güçlüğü çeker ve toplumsal etkileşimlerden kaçma eğilimi gösterir.

“Sosyal fobi sorunu yaşayan kişiler sıklıkla toplumsal etkileşimlerden endişe ederler ve bu etkileşimlerden kaçınmak için dikkate değer bir çaba gösterirler. Özellikle bir grup içerisinde konuşmaktan, küçük ya da büyük olsun bir gruba hitap etmekten, bir konuşmaya dahil olmaktan (özellikle iyi tanımadıkları bir kişiyle), yeni bir kişiyle karşılaşmaktan, kendinden üst düzeyde biriyle konuşmaktan ve toplumsal buluşmalarda bulunmaktan korkarlar.” (Émilien, G., ve diğerleri, 2003, s. 42)

Vermette ve Cloutier, sosyal kaygı kavramını “bir toplumsal durumda başkası tarafından birey hakkında yapılan bir yargılamanın sonucu” (1992, s. 54) olarak tanımlar ve “bu yargının gerçekten yaşanmış ya da zihinde canlandırılmış olacağını” sözlerine ekler.

Araştırmalarımız sosyal kaygı kavramının “sosyal fobi” olarak da ifade edildiğini göstermiştir. “Sosyal fobi” ifadesini kullanan Debray ve diğerlerine göre, “sosyal fobiler, yemek yemek, birşeyler içmek, başkalarının yanında tuvalet gereksinimini karşılamak ve üçüncü bir kişiyle konuşmak gibi başkalarının karşısında oldukları toplumsal durumlarda kendilerini küçük düşmüş ya da rahatsız hissetme korkusuyla tanımlanır” (2005, s. 133).

Sosyal kaygı sorunu yaşayan bireylerde “yüzde kızarma, hafif veya fazla titreme ya da konuşma akışından kopma” (Émilien ve diğerleri, 2003, s. 42) gibi kaygı belirtileri gözlenir ve birey bu belirtileri gösterme korkusu yaşar.

Sosyal kaygı, daha önce de değindiğimiz gibi, sınıf içi etkileşime dayalı yabancı dil öğrenme sürecinde de öğrenen bireye bir engel oluşturabilmektedir. Kaygının, bireyi koruyucu niteliğini aşıp ona engel olmaya başladığı durumlarda, öğrenen birey topluluk karşısında yargılanma, küçük düşme korkusuyla, sınıf içi etkinliklerden uzak durmaya, söz almamaya gayret gösterecektir. Bu durum, öğreneni daha çekingen, içine kapanık bir tutuma yöneltecektir. Sosyal kaygı düzeyi yüksek olan öğrenenlerin güçlü öz-yeterlik algılarının olmayacağı da düşünülebilir. Bu öğrenenler, kendilerini yabancı dil öğrenme sürecinde yetersiz

görecek ve sınıf arkadaşlarının kendisine göre çok daha iyi olduklarını düşünecektir. Bu olumsuz algıların sonucunda da söz konusu birey, hedef dili öğrenmede diğer öğrenenlere göre daha geride kalacaktır.

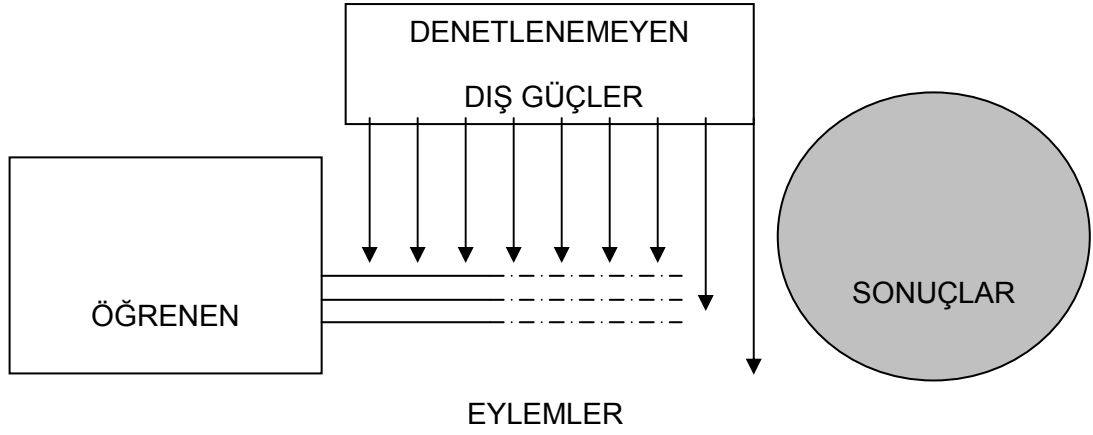
2.1.6. Öz-yeterlik

Bilişsel kuramlarla birlikte, insanoğlunun öğrenme sürecine ilişkin çalışmalarda “beklenti” (fr. attente) kavramı kullanılmaya başlanmıştır. Psikoloji alanında yapılan çalışmaların büyük bir bölümü, “beklenti” kavramı ve bu kavramın “sonuç” kavramıyla ortaya çıkan bileşkesinde yoğunlaşmıştır. Bandura’nın (2003, 35) aktardığına göre, Rotter (1966), Irvin (1971) ve Bolles (1975) “sonuç” kavramına vurgu yapan araştırmacılardan sadece birkaçıdır. Rotter’in (1966) çalışmaları daha çok nedensel inançlar üzerine olmuştur. Araştırmacıya göre, eylemler ve sonuçlar arasındaki ilişki nedensel inançları oluşturmaktadır. Seligman’ın (1975) çalışmaları da bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Seligman, “eylemleriyle sonucu etkileyemeyen bireyler kabullenmiş bir tavır sergilerler” (aktaran: Bandura, 2003, s. 35) fikrini ileri sürmüştür.

Sonuçları denetleyebilmek gerçekten olası mıdır? Bu inanç ve öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi irdeleyen araştırmacılar, “kimi zaman algılanan yeterlikle bir tutulan” (Bandura, 2003, s. 36) ve “sonuçların denetlenebilirliği” olarak ifade edilen kavrama ulaşmışlardır.

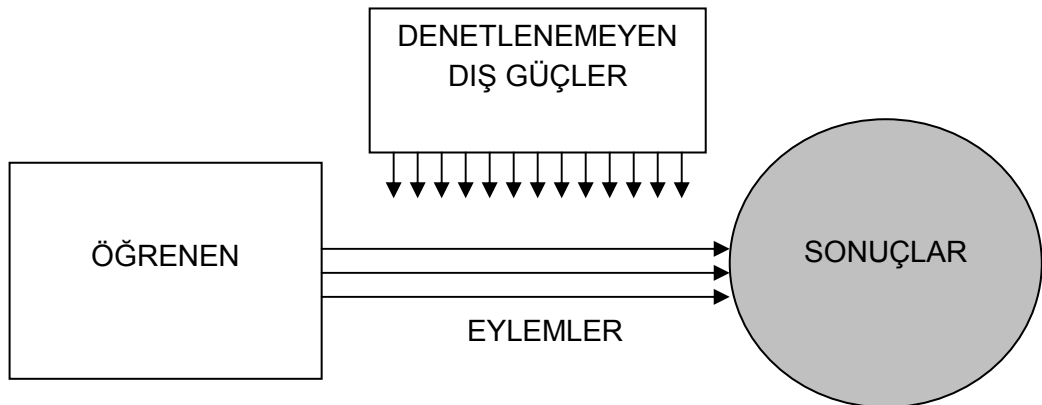
Rotter’in (1966), kişilik kuramına göre, “bir kişinin davranışı, sonuçların bireyin eylemlerine ya da kontrol edilemez dış güçlere bağlı olduğunu söyleyen genelleştirilmiş beklentilerin etkisindedir” (aktaran: Bandura, 2003, s. 36). Bu kurama göre, eylemleriyle sonuç üzerinde hiçbir etkisi olamayacağını düşünen birey etkin olmayacaktır. Bu bireye göre, herşey kendisinin denetimi dışındaki dış güçlerce şekillenmektedir. Örneğin, tüm çabasına karşın sınavlardan kötü notlar alan bir öğrenen, zaman zaman başarısızlığının sorumluluğunu bu “denetlenemeyen dış güçlerde” arayabilmektedir. Başarısızlığını dış güçlere bağlayan bu tür öğrenenlerin, sınıf içi etkinliklere katılımında da belirgin bir

düşüş gözlemlenir. Çünkü bu öğrenen, ne yaparsa yapsın sonucu değiştiremeyeceğini ve harcadacağı çabanın da boşa gideceği inancını taşır.



Şekil 15: Denetlenemeyen dış güçlerin sonucu belirlediği inancı

Yukarıdaki görsel betimlemede, öğrenenin sonuca ulaşmak için gerçekleştirdiği “eylemler” “denetlenemeyen dış güçlerin” etkisiyle kesintiye uğramakta ve öğrenenin sonuca ulaşmasını engellemektedir. Bu betimlemedeki “öğrenen”, eylemlerinin sonuca ulaşmada bir işe yaramadığını düşünecek ve artık harcanacak bir çabayı gereksiz görecektir.



Şekil 16: Eylemleriyle sonucu etkileyebileceğine inanan öğrenen

Şekil 16’da betimlenen durum, bir öncekinden farklılıklar göstermektedir. Bu görsel betimlemede, “denetlenemeyen dış güçler” eylemlere ulaşamamakta ve öğrenen, eylemleri aracılığıyla, sonuca ulaşabilmektedir. Bu betimlemedeki öğrenen, sonuçlar üzerinde eylemleriyle etki kurabildiğini bildiğinden, önceki görsel betimlemedeki (Şekil 15) öğrenene göre daha etkin olacaktır. Bandura’ya göre de “sonuçların kendi davranışlarına bağlı olduğuna inanan kişiler, sonuçların kadere bağlı olduğunu düşünenlerden genellikle daha etkin olurlar” (Bandura, 2003, s. 36). Bu durum, öğrenenlerin kendi öğrenme süreçleri ile ilgili sorumluluk alma davranışını da güçlendirir.

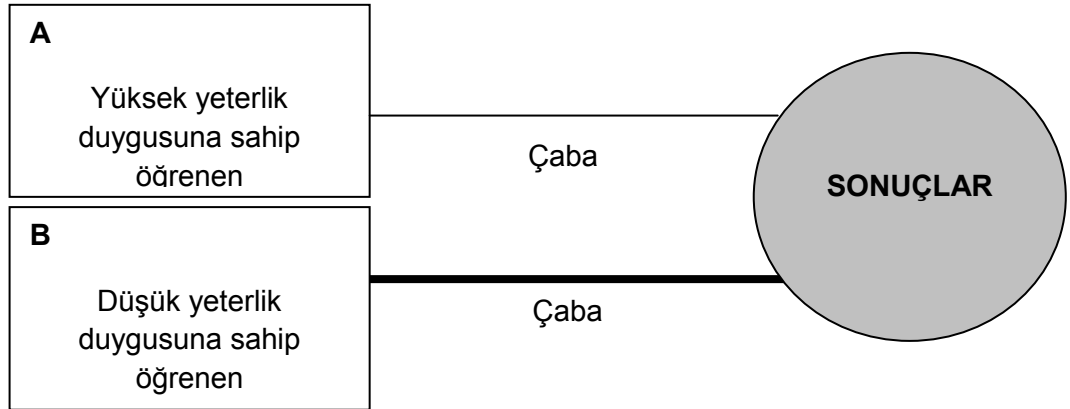
“Sonuçların, bireyin yaptıklarından bağımsız olarak ortaya çıktığı inancı duyumsamazlık yaratırken, bireysel eylemlerin sonucu belirlediği inancı yeterlik ve güç duygusunu arttırdığı bilinmektedir” (Bandura, 2003, s. 37)

Bandura, algılanan bireysel yeterlik kavramını “kimi eylemleri üretme yetisi ile ilgili inançlar” (Bandura, 2003, s. 37) olarak niteler. Örneğin, Fransızca’yı yabancı dil olarak öğrenen bir bireyin, sözlü iletişim durumlarında Fransızca olarak kendini ifade etme yetisi ile ilgili inancı, algılanan bireysel yeterlik kavramı ile açıklanabilir. Bandura bu tanımdan yola çıkarak, algılanan bireysel yeterlik kavramının, “eylemlerin sonuçları etkilediği ya da etkilemediği ile ilgili inançlar” (2003, s. 37) olarak tanımladığı ve Şekil 15 ve Şekil 16’da betimlenen denetim odağı (fr. locus de contrôle) kavramıyla karıştırılmaması gereğine işaret eder.

Yeterlik duygusu düzeyini belirleyen şey, davranışlarının sonuçları etkileyebileceğine inanan bireyin öz değerlendirmesidir. Eğer birey, sonucu etkileyebilecek eylemleri üretebilme yetisine sahip olduğuna inanıyorsa yüksek; aksi taktirde düşük bir yeterlik duygusuna sahip olacaktır.

Deneyimlerimizden yola çıkarak, yüksek bir yeterlik duygusuna sahip kimi öğrencilerin en az çabayla birçok arkadaşından daha başarılı sonuçlar elde edebildiğini söyleyebiliriz. Bu da “yeterlik” ifadesinin, Fransız dili sözlüğü *Le Petit Robert*’in (1993) “en düşük çaba ya da harcamayla en yüksek sonuç üretebilme yetisi” tanımını desteyici nitelikte bir gözlemdir. Bu tanım, “yeti” ve

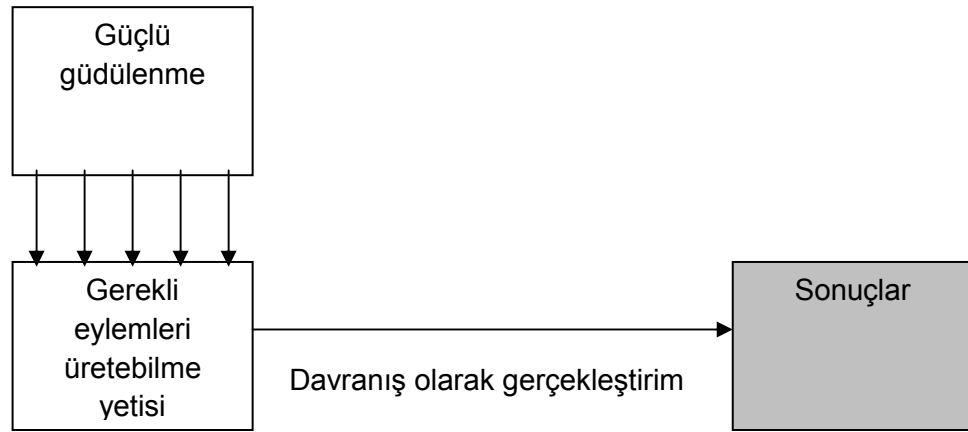
“sonuç” kavramları arasında bir ilişki kurmakta ve buradan yola çıkarak, sonuca ulaşmak için gerekli eylemleri üretme kapasitesine sahip olduğuna inanan bir bireyin, bu sonuca ulaşmak için çok fazla çabaya gereksinimi olmadığı sonucuna varılabilmektedir.



Şekil 17: Yeterlik düzeyi-çaba ilişkisi

Yukarıda verilen şekilde, sonuca aynı uzaklıkta bulunan A ve B öğrenenlerinin, sonuca ulaşmada harcadıkları çaba betimlenmiştir. İnce bir çizgiyle sonuca ulaşan A öğreneni, kalın bir çizgiyle sonuca ulaşan B öğrenenine oranla daha az çaba sarf etmektedir. Çizgiler arasındaki kalınlık farkı, sarf edilen çabalar arasındaki farkı temsil etmektedir.

Aynı yeterlik düşüncesi düzeyine sahip iki öğrenen arasında da, sonuca ulaşmada harcadıkları çaba açısından farklılık gözlemlenebilir. Bu da yetinin kimi zaman çabayla beslenmesi gerektiği sonucunu verir. Kimi öğrenciler de zaman zaman, sonuca ulaşmak için gerekli eylemleri gerçekleştirebilme yetileri olmasına karşın, hiçbir şey yap(a)mamaktan yakınırlar. Bu durum, öğrenenlerin güdülenme düzeyleriyle açıklanabilir. Sonuca ulaşma hedefinde yüksek güdülenme gösteren bir öğrenenin bu amaçla gerekli çabayı göstermesi ve edinci edim olarak davranışa dönüştürmesi beklenir. Şekil 18 bu ilişkiyi göstermektedir.

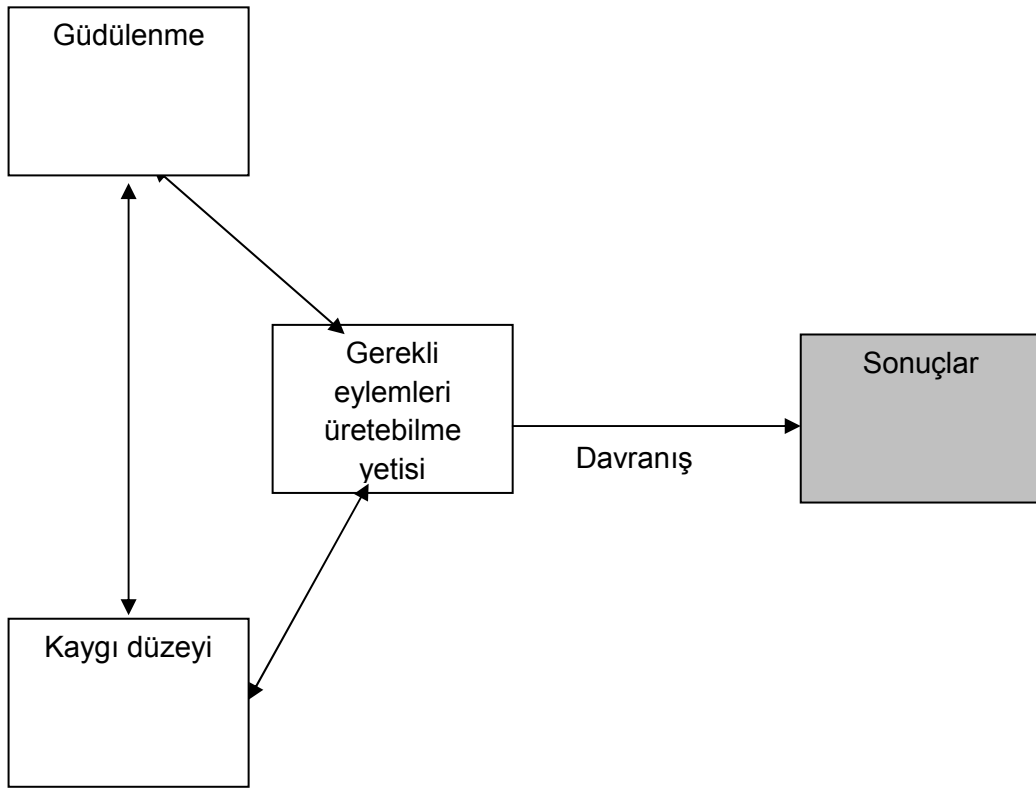


Şekil 18: Güdülenme/Davranış/Sonuç ilişkisi

Davranışa dönüşmemiş bir yetinin sonuç üzerindeki etkisinden söz edilemez. Bu nedenle, öncelikle yeti davranışa dönüşmeli ve sonuçlar üzerindeki etkisi gözlemlenmelidir. Sonuçlar üzerinde etkili olan ve sonucu olumlu yönde etkileyen davranışlar güdülenmeyi daha da güçlendirecektir.

“Öz-yeterlik”, toplumbilişsel (fr. sociocognitif) kuramın en önemli değişkenlerinden biri olarak kabul edilebilir. Bandura’ya göre, “algılanan bireysel yeterlik bireyin edimleri örgütleme ve yerine getirme yeteneği ile ilgili bir yargıdır” (Bandura, 2003, s. 39). Yeterliği hakkında olumlu inançlara sahip bir birey, olumsuz inançlara sahip bir bireye oranla daha az kaygı düzeyine ve daha güçlü bir motivasyona sahip olacaktır. Bandura’nın da altını çizdiği gibi, “bireylerin yeterlikleri ile ilgili inançlarının, nasıl düşündükleri, nasıl motive oldukları, ne hissedip nasıl davrandıkları gibi, yaptıkları herşey üzerinde etkisi bulunmaktadır” (2003, s. 36).

Şekil 19’da, güdülenme, kaygı düzeyi ve yeti arasındaki ilişki ve bu ilişkinin davranış olarak gerçekleştirimiyle sonuçları etkileme süreci betimlenmiştir.



Şekil 19: Güdülenme/Kaygı/Yeti ve Sonuç İlişkisi

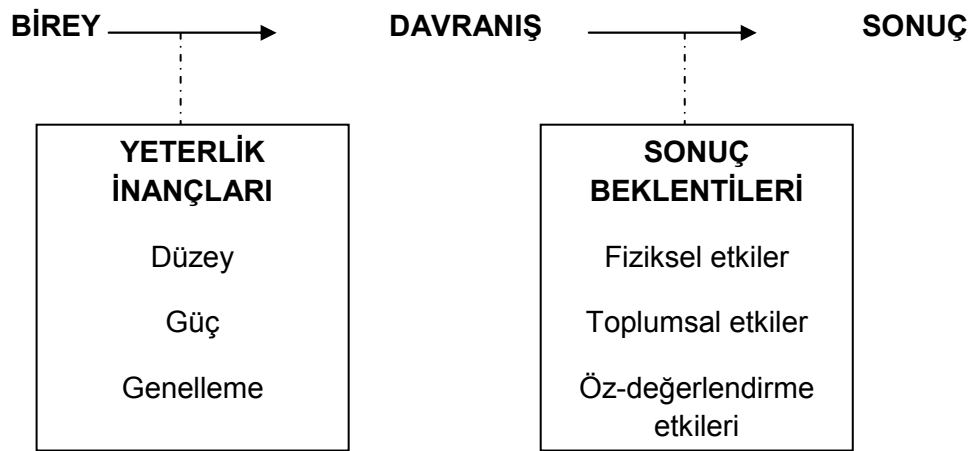
Fransızca yazılı ifade becerilerini bu bakış açısıyla ele alacak olursak, öğreten tarafından verilen belli bir konuda kendisinden kısa bir deneme yazması istenen ve olumlu bir yeterlik inancına sahip bir öğrenen, bu süreçte kendini rahat hissedece inden, olumsuz bir yeterlik inancı bulunan ve aynı edinç düzeyine sahip bir başka   renene göre daha iyi bir sonuç alacaktır. Çünkü ikinci öğrenen, olumsuz yeterlik inancı yüzünden motivasyon sorunu ile karşı karşıya kalacak ve bu öğrenenin kaygı düzeyi, birinci   renene oranla çok daha yüksek olacaktır. Bu da edincin edime dönüşmesini engelleyecektir.

Diğer yandan yeterlik inancı, okul başarısında önemli bir rol oynar. Olumlu yeterlik inancı olan bireyler hedeflere ulaşmada daha kararlıdırlar ve bu durum okul başarısında da kendini gösterir.

“Yeterlikleri konusunda yüksek bir duyguya sahip olanlar kendi öğrenme süreçlerini düzenlemeyi daha iyi ba arırlar ve entelektüel

yetileri hakkındaki şüphelerle tedirgin olan kişilere göre daha başarılı olurlar.” (Bandura, 2003, s. 361)

Bu noktada, “yeterlik inançları” ile “sonuç beklentileri”ni birbirinden iyi ayırmak gerekmektedir. Bandura bu ayrımı yaparken, “algılanan bireysel yeterlik, bireyin edinimleri örgütleme ve yerine getirme yeteneği ile ilgili bir yargı iken; bir sonuç beklentisi, bu edimlerin gerektireceği olası vargıdır” (2003, s. 39) der ve bu farkı bir şemayla betimler:



Şekil 20: Bandura’nın (2003) “Yeterlik inançları”yla “sonuç beklentileri”nin koşullu ilişkisi modeli

Yukarıdaki şemada yeterlik inançlarıyla sonuç beklentilerinin koşullu ilişkileri gösterilmiştir. Bandura (2003, s. 38), farklı yeterlik ve sonuç beklentisi inançlarının psikososyal ve duygusal (fr. émotionnel) etkilerini daha iyi açıklayabilmek için aşağıdaki şemayı önermiştir:

		SONUÇ BEKLENTİLERİ	
		-	+
YETERLİK İNANÇLARI	+	1 Hak iddiası Sitemler Militanizm Ortam değişikliği	2 Üretken girişim Arzular Kişisel tatmin
	-	3 Boyun eğme Duyumsamazlık	4 Öz-değer yitimi Cesaret yitimi

Şekil 21: Bandura'nın (2003), farklı "yeterlik" ve "sonuç beklentisi" inançlarının psikososyal ve duygusal etkileri modeli

Şekil 21'de, 2 numaralı alan şunu göstermektedir: "Tepki veren ve değerli başarıları ödüllendiren bir ortam içerisinde, yüksek bireysel yeterlik duygusu istekleri, etkinliklerde üretken katılımı ve bireysel başarı duygusunu kamçılımaktadır" (Bandura, 2003, s. 37). Gerçekten de, başarıları takdir edilen ve ödüllendirilen öğrenenlerin motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu ve sınıf içi etkinliklere artan bir katılım gösterdikleri görülmektedir.

Bandura, bireysel yeterlikle çevre arasındaki diğer ilişkileri ise şöyle açıklamaktadır :

"Yüksek bir bireysel yeterlikle zayıf tepki veren bir ortamın birlikteliğini ele alalım. İki durum oluşabilir. Zayıf bir yeterlik hissedenler eğer çabaları sonuçsuz kalırsa çabucak vazgeçeceklerdir (3 numaralı alan). Ancak yeterliklerine inanan bireyler çabalarını yoğunlaştıracak ve gerekirse yanlış toplumsal

alışkanlıkları değiştirmeye çaba harcayacaklardır (1 numaralı alan). [...] Bireyler kendilerini yetersiz görürken, kendileriyle aynı düzeyde olanların çabalarından ötürü ödüllendirildiğini gördüklerinde kendi kendilerini yermeye başlarlar ve depresyona girerler (4 numaralı alan)” (Bandura, 2003, s. 38)

Bandura (1977b), öz-yeterlik kavramını tam bir edinç düzeyi üretme kapasitelerine genel güven olarak tanımlar. Bandura’ya (1992) göre, öz-yeterlik bireysel değişimde en güçlü mekanizmalardan birisidir; bireyin düşünüş ve davranış biçimleri üzerinde büyük bir etkisi vardır.

Öz-yeterlik algısının, Bandura’nın (1997) işaret ettiği dört temel kaynağı vardır. Bunlar, bireysel deneyimler, başkalarının deneyimleri, sözel ikna ve fizyolojik ve duygusal durum olarak sıralanabilir.

Birinci kaynak olan bireysel deneyimler, öz-yeterlik duygusu üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Çünkü birey genelde kendi yaşantılarından elde ettiği veriler ışığında değişir, düşünür ve davranır. Geçmişte yaşadığı başarılar ya da başarısızlıklar, bireyin gelecekteki algıları ve kararları üzerinde doğrudan etkilidir.

Başkalarının deneyimleri olarak özetlenebilecek ikinci kaynak, özellikle model alınan kişilerin deneyimlerinin de bireyin öz-yeterlik duyguları üzerinde etkili olduğu düşüncesini yansıtmaktadır.

Sözel ikna da öz-yeterliği besleyen kaynaklardan biri olarak ele alınmaktadır. Değerlendirmeye yönelik dönütler, çevrenin cesaret verici desteği, bireyin, model aldığı ya da önem verdiği kişilerin düşünceleri, Bandura’nın sözel ikna olarak adlandırdığı kaynağı oluşturmaktadır.

Fizyolojik ya da duygusal durum, bireyin öz-yeterlik duygusuna olumlu ve olumsuz etkilerde bulunabilir. Sosyal kaygı düzeyi yüksek olan bir öğrenenin öz-yeterlik düzeyinin düşük olması beklenir. Öğrenilen içeriğe, ya da öğrenme eylemine yönelik tutumlar da öz-yeterlik duygusunu yüksek bir düzeye taşıyabildiği gibi, düşük bir öz-yeterlik duygusuna da yol açabilir. Öğrenenin motivasyon düzeyi de yine öz-yeterlik algısıyla ilişki içerisindedir. Tezimizde bu ilişkileri de, çalışma grubumuzdan elde edilen veriler ışığında değerlendireceğiz.

3. BÖLÜM

ÖĞRENME ORTAMLARI

Öğrenme ortamlarının tasarımı, öğrenme sürecine ilişkin çalışmaların temelini oluşturmaktadır. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, öğrenene en uygun koşulların hazırlanması ve tüm tasarımın öğrenmenin en etkin bir biçimde gerçekleşebilmesine yönelik olması gerekmektedir.

Öğrenme ortamlarını oluşturan bileşenlerin merkezinde öğrenen bulunur (bkz. İletişimsel Yaklaşım) ve öğreten, eğitim programı, ders malzemeleri gibi diğer bileşenler öğrenmenin merkezini, yani öğreneni beslerler. Bu nedenle, bir öğrenme ortamı hazırlanırken, öğrenenin özellikleri ve gereksinimleri göz önünde bulundurulmalı, dersliklerin fiziki donanımından, seçilecek ders malzemelerine, öğretim programının düzey ve yoğunluğuna kadar herşey buna göre belirlenmelidir.

Yabancı dil öğretimi/öğrenimi sürecinin gerçekleşeceği öğrenme ortamları tasarlanırken, hedef kitlenin yaşı ve dil düzeyi, seçilecek ders malzemelerinin ve oluşturulacak öğrenme programının seçiminde etkili olacaktır. Oluşturulacak öğretim programı, öğrenenin yaşının gerektirdiği bilişsel ve duyuşsal süreçlere, hedef dildeki düzeyine uygun olmalıdır. Öğrenme sürecinin, hedef dilin konuşulduğu bir ülkede ya da farklı bir ülkede gerçekleşecek olması da öğrenme ortamının tasarımını etkileyecektir.

İçdil (fr. endolingue) ortamı ve dışdil (fr. exolingue) ortamı olarak adlandırılan ve Porquier, Py ve Alber (1986) gibi araştırmacılarca kullanılan bu iki ortam kavramı iki farklı öğretim durumunu ifade etmektedir:

“Eğitimin, öğretilen dilin konuşulduğu bir ülkede verildiği durumda içdil ortamından; eğitimin öğretilen dilin dışında, öğrenenlerin anadili olsun olmasın ilk dilinden başka bir dilin konuşulduğu durumda dışdil ortamından söz edeceğiz.” (Dabène ve diğerleri, 1990, s. 9)

Birinci durumda, yabancı dilin öğrenimi günlük yaşam etkinlikleriyle, toplumsal yaşantının gerektirdiği iletişim durumlarıyla, kısacası dilin doğal ortamıyla desteklenir. Sokakta bir adres ararken, bir süpermarkette ödeme yaparken, bir tren bileti satın alırken, gerçek iletişim durumlarının öznesi olan öğrenen, öğrenme sürecini, edinim süreciyle birlikte gerçekleştirir.

İkinci durumda ise, öğrenenin, öğrenme ortamı dışında hedef dille hemen hemen hiçbir ilişkisi olmamaktadır. Örneğin, Fransızca'yı Türkiye'de öğrenenler, sınıftan çıktıkları andan itibaren Fransızcayla ilişkilerini neredeyse koparmaktadırlar. Uydu yayınlarından izledikleri Fransız televizyonları ve internet olanakları dışında, Fransızca sadece bir sınıf içi iletişim dili olarak kalmakta, hatta çoğu zaman öğrenme ortamlarında Türkçe kullanımı Fransızcanın önüne geçmekte ve sınıf içi iletişim dili Türkçe olmaktadır. Sınıf dışında öğretmenleriyle iletişimleri de dâhil olmak üzere, günlük yaşam içerisindeki tüm iletişim durumları, Türkçe olarak gerçekleşmektedir.

3.1. FARKLI DİL / ÖZDEŞ DİL ORTAMLARI

Bir dilin öğrenimi iki farklı ortamda gerçekleşebilmektedir. Bunlardan ilki öğrenilen dilin konuşulduğu ortam, diğeri de öğrenilen dil dışında dil ya da dillerin konuşulduğu ortam olarak özetlenebilir. Porquier ve Py, “burada sadece bir edinme (fr. appropriation) sorunsalında yerinde olan farklı dil / özdeş dil (fr.hétéroglotte / homoglotte) ayrımı, hedef dil ile edinim dil bağlamı (fr. contexte linguistique d'appropriation) arasında bir ilişkiyi dikkate alır” (2004, s. 60) der. Buna göre, öğrenme iki farklı bağlamda gerçekleşebilmektedir.

İlk olarak ele alacağımız farklı dil bağlamında (fr. contexte hétéroglotte), öğrenenler hedef dili sadece öğrenme ortamında, yani sınıf içi etkinliklerde, diğer öğrenenler ve öğretmenle iletişimde kullanırlar. Sınıfın dışına çıkıldığı andan itibaren, farklı dil ya da dillerle karşı karşıya kalan ve hedef dili sınıf dışında, günlük yaşamın iletişim durumlarında kullanamayan öğrenen iletişim becerilerinin gelişiminde önemli yeri olan, paylaşılan kültür öğelerinden de uzak

kalacaktır. Sınıf içerisinde, sınırlı etkinliklerle, sözlü iletişim becerilerini geliştirmeye çalışan öğrenen, büyük olasılıkla programın gerektirdiği öğrenme içeriklerinin ötesine geçemeyecektir.

Diğer bir öğrenme ortamı olan, özdeş dil bağlamında (fr. contexte homoglotte), öğrenenler sınıftan çıktıktan sonra da hedef dille doğrudan ilişki içerisinde olabilmekte; söz konusu dili doğal ortamında, günlük yaşamın iletişim ortamlarında iletişim aracı olarak kullanabilmektedirler. Cuq'un de belirttiği gibi, öğrenme "öğrenilen dille çakışır" (2003, s. 22). Öğrendiği dili anadil olarak konuşanların oluşturduğu doğal ortamda kullanma olanağı bulan öğrenen, bu sayede, hedef dilde iletişim becerilerini, dilin konuşulduğu toplumun dil dışı ama dilden koparılamaz unsurlarıyla birlikte geliştirebilir.

Çalışma grubumuzu oluşturan öğrenenlerin, Fransızca'yı, bu dilin konuşulmadığı Türkiye'de öğrendiklerini düşünürsek; söz konusu öğrenmenin de farklı dil (fr. hétéroglotte) bağlamında gerçekleştiği kesindir.

Yukarıda ortaya koymaya çalıştığımız iki farklı bağlamda gerçekleşen öğrenme süreçlerinin sonuçlarının da farklı olacağını düşünmekteyiz. Hedef dili, doğal ortamında ve bu dili anadil olarak kullananlarla etkileşim içerisinde öğrenen bir bireyle, aynı dili sadece sınıf içi etkinliklerde, diğer öğrenenler ve öğretmenlerle etkileşim aracı olarak kullanma olanağı olan bir başka öğrenenin iletişim becerilerinin düzeyleri de farklı olacaktır. Çalışma grubumuzu oluşturan öğrenenler ele alındığında durum daha da açıklayıcı olabilir. Bu öğrenenler, Fransızca'yı günlük yaşamın iletişim durumlarından uzak, yalnızca sınıfın ve öğretim programının sınırları içinde öğrenmektedirler. Kullanılan ders kitaplarıyla, ya da diğer ders malzemeleriyle sınıf ortamına taşınmaya çalışılan iletişimsel ve kültürel unsurlar bir noktaya kadar kimi açıkların kapatılmasında etkili olurlar. Ancak, bu unsurlar, toplumsal yaşamın içinde, dilin doğal ortamında gerçekleşen iletişim durumlarında öğrenilenler (belki de edinilenler) kadar davranışa dönüşmemekte ve iletişim becerilerinin gelişimine bu doğal öğrenmeler kadar katkı sağlayamamaktadır.

Dilin doğal ortamıyla etkileşim içerisinde gerçekleşen öğrenme süreci bu yanıyla edinim sürecine yaklaşmaktadır. Bir bebeğin annesinden nasıl çikolata isteyebileceğini, bunu sözel olarak nasıl ifade edebileceğini edinim süreciyle açıklayabiliriz. Benzer bir biçimde, hedef dili, konuşulduğu doğal ortamda öğrenen bir bireyin de garsondan nasıl kahve isteyeceğini ise öğrenme süreci ve edinim sürecinin birbirini karşılıklı desteklediği özdeş dil bağlamı ile açıklayabiliriz. Öyleyse, özdeş dil bağlamında gerçekleşen öğrenmeyi, dilsel gereksinimlerin sınıf ortamı ve doğal ortam işbirliğiyle karşılandığı bir süreç olarak tanımlayabiliriz.

Farklı dil bağlamında gerçekleşen yabancı dil öğreniminde, öğrenenler, kendileri gibi sadece öğrenmenin gerçekleşmesi için o ortamda bulunan öğrenme ortamının diğer bileşenleriyle etkileşim içinde bulunurlar. Bu etkileşimin de doğal ortamdaki etkileşim kadar “doğal” olamayacağını söyleyebiliriz. Sınıf dışında, günlük yaşamın iletişim durumlarında sadece Türkçe konuşan öğrenenlerin, sınıf içi etkinliklerde kurgulanmış ortamlarda, garson rolünü üstlenen arkadaşına kahve siparişi vermesi bu duruma örnek oluşturabilir. Öğrenmenin gerçekleşmesine katkı sağlayan bu bileşenleri de öğrenen bileşeni ile birlikte, gelecek bölümlerde ele alacağız. Ancak tezimizin ana eksenini öğrenen oluşturacaktır.

Son olarak vurgulamak gerekir ki, “en iyi öğrenme, tercihen eşzamanlı olarak, iki ortamın, yani sınıf ve doğal ortamın birlikteliğiyle gerçekleşir” (Korkut, 2004, s. 25).

3.2. ÖĞRENME ORTAMININ BİLEŞENLERİ

Daha önce de belirtildiği gibi, öğrenmenin temel bileşeni öğrenendir çünkü, öğrenme eyleminin öznesi öğrenen kişidir, öğrenme süreci öğrenenle başlar ve yine öğrenenle biter. Bu nedenle öğrenme ortamı, öğrenen merkezli olarak tasarlanmalıdır. Bu tasarımda, diğer önemli bir bileşen olan öğretmenin rolü, öğrenmenin gerçekleşmesine yönelik etkinliklerin gerçekleştirilmesinde

öğrenene rehberlik etmektir. Seçilen ders malzemeleri, yürütülecek program gibi diğer bileşenler de öğrenenin dilsel ve iletişimsel gereksinimlerine göre şekillendirilmelidir.

3.2.1. Öğrenen

Yabancı dil öğretiminde, çağdaş yaklaşımların etkisiyle özellikle 1980 sonrasında “öğrenen merkezli” öğrenme ortamları tasarlanmaya başlanmıştır. Geçmişte daha çok, “bir ustanın öğretimini alan ya da takip eden kişi” ya da “bir eğitim kuruluşunda verilen öğretimi alan kişi” (*Le Petit Robert*, 1993) olarak tanımlanan “öğrenci” (fr. élève), çağdaş yaklaşımlarla beraber, öğrenme sürecindeki daha etkin rolüyle “öğrenen” (fr. apprenant) olarak adlandırılmaya başlamıştır.

Tagliante bu dönüşümü şöyle açıklar:

“[...] eğitimin kullandığı dilde öğrencinin ‘öğrenen’e dönüşmesi bir tesadüf değildir. Bu onun daha önce öğrenmediği, az öğrendiği ya da daha kötü öğrendiği anlamına gelmez. Ama eğitimdeki evrimle, aktif bir bileşene, [...] hedeflere varmak için kendine olduğu kadar öğretene onla sağlayacağı yardıma da güvenen öğrenene dönüşmüştür.” (Tagliante, 2001, s. 14)

Galisson ve Coste, “öğrenen” terimini “öğrenme durumundaki birey” olarak tanımlar ve “öğrenen ama yetiştirilen biri değil” (1976, s. 41) diye açıklayarak, öğrenenin tarihsel rol dönüşümünü vurgular. Courtillon (2004) ise, iki farklı öğrenene işaret eder ve bu öğrenenleri istemli öğrenme durumunda olan (fr. apprenant non-captif) ve istemsiz öğrenme durumunda olan öğrenenler (fr. apprenant captif) olarak tanımlar.

“Açık ve meslekî bir amaçla gelen istemli öğrenme durumundaki öğrenenlere, öğretimle ilgili konuyu uzun uzun açıklamak gereksizdir. Gerçekten de, bu durumda istekler genelde en iyi biçimde tatmin edilmektedir. Altın kural, gereksinimlerin ciddi bir analizinin ardından, dilin kullanılacağı iletişim durumlarına uygun dil araçlarının sağlanması, temel olarak edinilecek becerilere dayalı bir eğitim

anlayışı kullanması ve aranan becerilere uygun araçların yardımıyla sonuçların değerlendirilmesidir.” (Courtillon, 2004)

Courtillon’un (2004) istemsiz kitle (fr. public captif) olarak adlandırdığı öğrenenler, örneğin, içinde bulundukları kurumsal yapının programı gereği, Fransızca öğrenme sürecinde bulunmak zorunda kalan öğrenenleri oluştururlar. Öğrenimlerine devam ettikleri lisenin programındaki zorunlu Fransızca dersine devam eden öğrenenler istemsiz kitle olarak adlandırılabilirler. Bu öğrenenlerin güdülenme düzeylerinin bazı ayrıksı durumlar dışında istemli öğrenenlerden (fr. non-captif), örneğin, kendilerine sunulan olasılıklar arasından seçmeli yabancı dil dersi için kendi istekleriyle Fransızca dersini seçmiş olanlardan düşük olması beklenir.

Çalışma grubumuzu oluşturan öğrenenler, birçok seçenek içinden, girdikleri merkezî üniversiteye giriş sınavında aldıkları yabancı dil (İngilizce) başarı puanına göre oluşturdukları tercihlerinden, merkezî yerleştirme sonucunda ilgili bölümlerde okumaya hak kazanan öğrenenlerdir. Tercih sıralamasında, ilgili bölümleri sonlara yerleştirmiş olan öğrenenler de ilgili bölümlere kayıt yaptırdığı ve hazırlık eğitimine devam ettikleri için, artık Fransızca’yı, meslekî bir gereklilik olarak öğrenmeleri gerektiğini kabul etmiş “istemli” öğrenenler olarak kabul edilir. Oysa, ülkemizdeki eğitim sistemi bir bütün olarak ele alındığında, gerçekte böyle bir kabul yanıltıcı olacaktır. İngilizcede belli bir başarı gösteren ve diğer yabancı dillere değil, özellikle İngilizceye ilgi duyan, ayrıca ülkemizde bu dilin bir iş bulmaya daha uygun olduğunu düşünen lise mezunları arasından, İngiliz dili bölümleri için yeterli puanı elde edememesi nedeniyle başka bir yabancı dile yönelen öğrencilerin çok sayıda olduğu bilinmektedir. Bu durumda, bazı ayrıksı durumlar dışında, Fransız dili bölümlerine kayıt yaptıran öğrencilerin çoğu “istemsiz” öğrenen konumundadır.

3.2.1.1. Öğrenme stratejileri

Strateji kavramının neredeyse hayatımızın bütün alanlarında kullanıldığını görmekteyiz: Pazarlama uzmanlarının yeni satış stratejileri geliştirme

çalışmaları; sporcularının rakiplerine karşı geliştirdikleri stratejiler; bir siyasi partinin seçim stratejileri, ulusal strateji ajansları... Bu listeye daha onlarcasını eklemek olasıdır, ancak bu birkaç örnek bile, strateji kavramının günlük yaşamımızda kullanılma sıklığını hatırlatmaya yetecektir.

Önceleri askerî bir terim olarak kullanılan strateji terimi gitgide her alanda kullanılır olmuştur ve “bu terim, insanların çeşitli etkinlik alanlarına yayılmak için genelkurmay başkanlıklarından ve askerî okullardan firar etmiştir” (Cyr, 1998, s. 3). Askerî birliklerin tel örgülerini aşan bu terim, eğitim ve yabancı diller eğitimi alanında da kabul görmüştür. Öğrenme hedefinin gerçekleşmesine yönelik her türlü etkinlik, ders malzemesi ve diğer unsurlar bir strateji doğrultusunda oluşturulmaya ve uygulanmaya başlanmıştır. Legendre’a (1993, s. 1185) göre de, eğitim alanında öğrenme stratejisi, “bir eğitim durumunda, hedeflere en iyi biçimde ulaşmayı sağlamak amacıyla özne tarafından planlanan işlemler ve eğitimsel kaynaklar bütünüdür”. Papen (1993) ise, öğrenme stratejilerinin yargısal ve koşula bağlı bilgilerden oluştuğunu söyler. Mayol ve diğerleri (1994, s. 93), strateji kavramını “edimi en uygun hale getirme amacıyla seçilmiş işlemlerin az çok uzun ve karmaşık, bütünleşik kısmı” olarak tanımlar.

Diğer yandan, Pendax (1998), tezimiz için önem taşıyan üç tür stratejinin olduğunu vurgular: Toplumsal stratejiler, iletişim stratejileri ve öğrenme stratejileri.

“Dili uygulamak için, öğrenenin tüm etkinlik ve öncelikleri bir araya getirdiği toplumsal stratejiler; iletişimde ortaya çıkabilecek güçlüklerle başarıyla başa çıkabilmesini sağlayan iletişim stratejileri ve öğrenenin inşa ettiği dilin sisteminin gelişimine katkı sağlayan öğrenme stratejileri.” (Pendax, 1998, s. 25)

Toplumsal stratejileri etkin bir biçimde kullanan öğrenenler, hedef dildeki dilsel ve iletişimsel gelişimlerini, ders ortamı dışında ulaşabildikleri her türlü olanaktan yararlanarak geliştirmeye çalışırlar. Söz konusu öğrenenler, öğrendikleri yabancı dilde yayın yapan radyo ve televizyon kanallarını düzenli olarak izlemeye, yazılı basını takip etmeye ve internet olanaklarından yararlanmaya gayret gösterirler. Bu öğrenenler, örneğin derste öğrendikleri bir dilbilgisi konusunu, internet üzerinden çözebildikleri alıştırma ve pekiştirmeye ve/veya

olanak buldukları anda, hedef dili anadil olarak kullananlarla “iletişim” kurmaya çalışırlar. Kısacası, toplumsal stratejileri kullanan öğrenenler, dili “sınıfın dar sınırlarını aşan bireysel bir uygulama” (Pendanx, 1998, s. 25) olarak görürler.

Frauenfelder ve Porquier, iletişim stratejilerini, “ifade ve iletişim gereksinimlerine göre bilgi eksikliklerini örtmeyi amaçlayan” (1979, s. 54) işlemler bütünü olarak açıklar ve bu stratejileri üç başlık altında inceler. Bunlar, formülleştirme (fr. formulation), istek (fr. sollicitation) ve üstesinden gelme (fr. éludage) stratejileri olarak adlandırılmaktadır.

Pendanx’ın (1998, s. 19) işaret ettiği üçüncü strateji türü olan öğrenme stratejileri, yine Pendanx tarafından beş ilke ile açıklanmıştır:

- 1- Sistemli uygulama,
- 2- İstek stratejileri,
- 3- Bellek stratejileri,
- 4- Çıkarım,
- 5- Veri girişlerinin (ing. input) yalınlaştırılması.

Öğrenme stratejileri alanında yaptığımız araştırmalar sonucunda O’Malley ve Chamot (1987, 1990), Rubin (1989) ve Oxford (1990, 1992) tarafından geliştirilmiş üç farklı sınıflandırmaya ulaştık. Bu üç sınıflandırmadan en tanınmış olanı ve öğretmenlerin sıkça yararlandığı, Oxford’un (1990, 1992) sınıflandırmasıdır.

Rubin’in (1989) sınıflandırması, öğrenenin gerçekleştirdiği üç etkinliği yansıtmaktadır: Dili kavramak ve öğrenmek (1); tekrar kullanabilmek (3) için belleğine yerleştirmek (2). Öğrenen, bu üç aşamadan bilginin yapılandırılması sürecinde yararlanmaktadır.

- Verilerin sezilenip anlaşılması süreci,
- Depolama ya da belleğe alma süreci,

- Bellekten geri alıp yeniden kullanma süreci.

Oxford'un sınıflandırması, daha önce de ifade ettiğimiz gibi, en önemli öğrenme stratejisi sınıflandırmalarından biridir. Bu sınıflandırmasında Oxford, Rubin (1981) ve O'Malley (1985) tarafından kullanılan terimleri kullanmıştır. Oxford'un sınıflandırmasının bu denli biliniyor olması, bizzat kendisinin öğrenme stratejileri sorununun daha çok dillendirilmesini amaçlamasından kaynaklanmaktadır. Oxford, stratejilerin de tüm diğer bilgiler gibi öğretilbileceğini savunmaktadır ve bu nedenle, öğretmenlere yardım edebilmek için bir dizi alıştırma önermiştir (aktaran: Cyr, 1998, s. 30).

Oxford (1985, 1990), strateji sınıflandırmasını öncelikle iki büyük ulamda yapmıştır. Bu ulamlar, Rubin (1981) tarafından da kullanılmış olan, doğrudan ve dolaylı stratejilerdir. O'Malley ve Chamot (1990) tarafından, hiçbir öğrenme kuramına dayanmadığı gerekçesiyle eleştirilen bu sınıflandırmada en önemli stratejilerin iyi tanımlanmadığı da, bir başka eleştiri konusudur. Tüm bu eleştirileri bir yana bırakırsak, kullanım sıklığı göz önüne alındığında, öğrenme stratejileri konusunda öğrenenleri duyarlı kıldığı da bir gerçektir. Bu noktadan bakıldığında, amacına ulaştığını da söyleyebiliriz.

İlk olarak Rubin'in (1975), ardından da Oxford'un (1985, 1990) yaptığı doğrudan ve dolaylı stratejiler ayrımı başta ilgi görse de, bugün O'Malley ve Chamot'nun (1990, s. 137-139), üstbilişsel (fr. métacognitif), bilişsel (fr. cognitif) ve toplum-duyuşsal (fr. socio-affectif) sınıflandırması tercih edilmektedir.

Araştırmalarımız, öğrenme stratejileri ile ilgili en yaygın sınıflandırmanın O'Malley ve Chamot (1990, s. 137-139) tarafından yapılan ve üç ulamda sınıflandırılan, üstbilişsel stratejiler, bilişsel stratejiler ve toplum-duyuşsal stratejiler olduğunu göstermiştir.

Üstbilişsel stratejiler, planlama, genel dikkat, seçici dikkat, özyönetim, özdüzenleme, sorun saptaması ve özdeğerlendirmeyi içerir ve daha çok, öğrenme sürecine yönelik düşüncelerle ilgilidir.

Öğrenilecek konuya ilişkin zihinsel ve fiziksel işlemleri kapsayan bilişsel stratejilerde tekrarlama, kaynakların kullanımı, sınıflandırma ya da gruplandırma, not alma, tümdengelim, yerine koyma, hazırlama, özet, çeviri, bilgilerin aktarımı ve çıkarımdan söz edilmektedir.

Sosyal kaygı düzeyi ve öz-yeterlik algısı gibi, öğrenenlerin, öğrenilecek içerik ve çevresiyle olan duygusal etkileşimini içeren toplum-duyuşsal stratejiler ise, aydınlatma/doğrulama, işbirliği, duyguların kontrolü ve özpekiştirme gibi kavramlarla açıklanmaktadır.

3.2.1.2. Öğrenme stilleri

Öğrenme stili kavramı, “öğrenmek için yapılanlar açısından strateji kavramının tamamlayıcısı” (Pendanx, 1998, s. 31) olarak kabul edilebilir.

Her öğrenenin bir birey olarak kendi kişiliği, bu kişiliğe bağlı farklılıkları vardır ve bilgiyi de kendine özgü olarak yapılandırır. Bireyler arasındaki farklılıklardan söz ediyorsak, öğrenme stilleri arasında da kaçınılmaz olarak farklar olacağını kabul etmemiz gerekmektedir.

“(…) Bir yabancı dili öğrenirken, bireyden bireye farklılık gösteren teknikler, stratejiler ve davranışları seçeriz. Bu da, herkes için, kendi öğrenme stilini tercih etmek anlamına gelir.” (Cuq, 2003, s. 227)

Witkin ve diğerleri (1971), görsel algılama alanında, alana bağlılık ve alandan bağımsızlık arasında bir ayrım yapar (aktaran: Cuq, 2003, s. 227). Bu ayrıma göre, “birey alandan bağımsızlaştıkça, öğrenme etkinliklerine etkin ve katılımcı bir tutum edinmeye daha eğilimli olacaktır”. Diğer yandan, öznenin alana bağlılığı arttıkça da, “daha fazla “izleyici” tutumu alma eğiliminde olacaktır” (Cuq, 2003, s. 227). Alandan bağımsız bireyler, “bilişsel yeniden yapılandırma sürecinde” (fr. reconstruction cognitive) alana bağımlı bireylere oranla daha başarılı olmaktadır.

“Bilişsel yeniden yapılandırma, alandan bağımsız bireylerin, alanın karmaşık yapısını çözümleyecek öğelerini belirleme, belirli bir öğeyi karmaşık bir bütünün içinden bulup çıkarabilme ve bunun sonucu

olarak alanı görevin gerekleri uyarınca farklı örgütleyebilme olarak tanımlanmaktadır. Çünkü alana bağımlı bireyler kendi algılamalarından çok, alanın başat özelliklerinden daha fazla etkilenme eğilimindedirler.” (Karaman, 2009, s. 169)

Alandan bağımsız öğrenenler, önceden edinilmiş bilgileri yeni bilgilerle yapılandırma sürecinde, alana bağımlı öğrenenlere göre daha çözümlemeci davranırlar. Bilgiyi yapılandırırken çıkarım yapmada daha etkin bir tutum sergilerler. Örneğin, Fransızcada sıfatların yeri konusunda, genel kuralın aksine nitelenen isimden önce gelmesi gereken birkaç sıfatı gören alandan bağımsız öğrenen, hangi sıfatların bu özelliği gösterdiğini bu örneklerden yola çıkarak kolayca keşfeder. Alana bağımlı öğrenenlerin bu çıkarımı yapmaları, alandan bağımsız öğrenenlere göre daha uzun zaman alır.

Öğrenme stilleri konusunda Pask (1976), öğrenenleri, sıralamacılar (fr. sérialistes), holistler ve bütüncüler (fr. globalistes) olarak üç sınıfa ayırır. Sıralamacılara göre detayların önemi çok büyüktür ve öğrenme süreci içerisinde çözümsel bir yaklaşıma sahiptirler. Holistlere göre herşey, farklı bileşenleri ile değil, bir bütün olarak incelenir. Bütüncüler ise görevin daha çok bütünüyle ilgilenirlerken, ayrıntıları ikinci plana atarlar.

De La Garanderie'nin (1987) ayrımı görsel ve işitsel kavramlarıyla açıklanmaktadır.

“Nesnelerin algılanmasından zihinsel edinimlerine ve bilişsel harekete geçiş olanağı sağlayan zihinsel etkinlik, anımsama yoluyla, yani görüntü ya da zihinsel tasvir oluşturulmasıyla gerçekleşir.” (aktaran: Pendax 1998, s. 165)

Bu alandaki bir başka sınıflandırma da Kolb (1984) tarafından dört başlık altında yapılmıştır. Ayrık (fr. divergent) stile sahip öğrenenler, hayal güçleri sayesinde, sorulan sorulara alternatif yanıtlar verebilirler. Benzeten (fr. assimillant) stile sahip öğrenenlerin büyük sentez yetenekleri vardır. Daha çok kuramsal modellerin oluşumuyla ilgilidirler. Yöndeş (fr. convergent) stil, varsayıma dayalı tümdengelim uslamasına dayanır ve öğrenenleri, düşüncelerin uygulamasına yönlendirir. Bu tür öğrenme stiline sahip öğrenenler, bireysel düşüncelerini oluşturmak için tüm verileri toplama eğilimindedirler ve tek

başlarına çalışmayı tercih ederler. Uzlaştırıcı (fr. accomodant) stilde ise, öğrenenler risk alabilir ve deneme-yanılma yoluyla sorunları çözmeye çalışırlar.

Diğer yandan, Pendax (1998, s. 31) da öğrenme stillerini farklı dört başlık altında toplar:

- “- Çözümlemeci davranan *sıralamacılar* ya da önce durumun bütününe göz önüne getiren *bütüncüler*,
- birileri için kesin ve doğru, diğerleri için yaklaşık varsayılan bir yanıt vermek için gereksinim duydukları zamana göre, *yansıtmacı* ya da *iticiler*,
- Anlam belirsizliğine, absürde ve düşünme karşı az çok *hoşgörülü* olanlar;
- *Görsel* ya da *işitsel* olanlar.” (1998, s. 31)

3.2.1.3. Davranış

Öğrenenlerin öğrenme stillerini ve öğrenme stratejilerini gözlemlemek ve bunları veriye dönüştürmek oldukça güçtür. Bu nedenle, araştırmacılar, öğrenenlerin davranışlarının daha kolay gözlemlenebileceğini vurgularlar. Cuq, davranış kavramını “bir öğrenme ya da öğretme eyleminin açık dışa vurumu” (2003, s. 49) olarak tanımlar.

Psikoloji ve eğitimbilim alanlarında çalışma yapan araştırmacılar, davranışları bakımından öğrenenleri sınıflandırmaya, bu sınıflandırmalardan doğan farklı davranış biçimlerini açıklamaya çalışmışlardır. Araştırmacıları bu konu üzerine eğilmeye iten temel neden, başarıları bakımından öğrenme süreçlerinden elde edilen farklı sonuçlardır. Bu sonuçlara bakıldığında, aynı eğitim süreci sonunda kimi öğrenenler diğerlerine göre daha başarılı olabilmekteler. Araştırmacılar, bu farklılıkları açıklayabilmek için öğrenen davranışlarını gözlemlemeyi ve bir sınıflandırma yapmayı amaçlamışlardır.

Stern (1975), aynı nedenlerle iyi ve zayıf öğrenenlerin ayırt edici özelliklerini belirttiği bir liste hazırlamıştır. Araştırmacı, bunu yaparken, hedef dilin öğrenimi sürecindeki farklılıkları göz önünde bulundurmıştır. Bu konuda, aynı yıl Rubin

de (1975) çalışma yapmış ve bu araştırmacı da, iyi öğrenenlerin yedi ayırt edici özelliğini ortaya koymuştur.

Stern ve Rubin'in çalışmaları arasındaki en önemli fark, Stern'in araştırmalarının öğrenme stratejilerini temel almamasıdır. Oysa Rubin, öğrenme stratejilerine ayrı bir önem vermiş ve çalışmalarında bu konuyu temel almıştır.

Cyr'in (1998, s. 16-19) aktardığına göre, Stern, iyi öğrenenlerin on ayırt edici özelliğine vurgu yapmaktadır. Bunlar:

- 1- Bireysel bir öğrenme stili ve olumlu stratejiler;
- 2- Öğrenme işine etkin bir yaklaşım;
- 3- Hedef dile açık ve hoşgörülü, konuştuğu kişilere karşı belli bir duygudaşlık tutumu;
- 4- Yabancı dil öğreniminde yararlı teknik becerisi;
- 5- Yeni dilin unsurlarını düzenleme ve bu unsurları gitgide gözden geçirme amaçlı deneyim ve planlama stratejileri;
- 6- Anlam arayışı;
- 7- Dili uygulama eğilimi;
- 8- Gerçek iletişim durumlarında dili kullanma eğilimi;
- 9- Öz düzeltme ve duyarlılıktan doğru kullanıma;
- 10- Hedef dilin gönderge sisteminin farklı doğasının bilinmesi.

Rubin'in (1975) iyi öğrenci "davranışları" listesi yedi başlık altında incelenir (aktaran: Cyr, 1998):

- 1- İyi öğrenen tahminde beceriklidir. Sezgisine başvurur;
- 2- İyi öğrenen yoğun bir biçimde iletişim kurmayı ister ve öğrenmek için iletişim kurar;
- 3- İyi öğrenen alay edilmekten korkmaz;

- 4- İyi öğrenen, dil düzgüsünden kaygı duyar;
- 5- İyi öğrenen, dili uygulayabilmesi için kendisine sunulan tüm fırsatlardan yararlanır;
- 6- İyi öğrenen, kendisinin ve diğerlerinin dil edincini takip eder.
- 7- İyi öğrenen anlamla ilgilenir.

Yukarıda belirledikleri iyi öğrenen davranışlarını verdiğimiz bu iki araştırmacı dışında, Naiman ve diğerleri (1978, s. 2), iyi öğrenenleri, dil biçimlerine sezgisel hâkimiyetleriyle; dil biçimleriyle açıklanan dilsel, bilişsel, duyuşsal ve toplumsal ve kültürel hâkimiyetleri; “anlam”a (fr. sens) çok dikkat ederek dili kullanma ve biçime çok az dikkat etmeleri ve dilsel yaratıcılıklarıyla nitelendirir.

Naiman ve arkadaşlarının (1978) yaptığı araştırmanın sonuçları, Rubin’in (1987, s. 20) aktardığına göre, iyi öğreneni beş davranışla açıklar. Buna göre, iyi bir dil öğreneni:

- “- kendi öğrenimine, tercih edilir öğrenme ortamlarını araştırıp keşfederek etkin olarak katılır;
- sistem olarak bir dil bilinci geliştirir;
- iletişim ve etkileşim aracı olarak dil bilinci geliştirir;
- yabancı dilde duyuşsal talepleri alır ve bunlara yanıt verir;
- dilin dizgesini çıkarım ve özdenetim yoluyla çözer ve gözden geçirir.”

Öte yandan, Narcy (1991) “bilişsel stiller” ya da öğrenen tipleri diye adlandırabileceğimiz bir liste önermiştir:

- 1- Alana bağımlı / alandan bağımsız;
- 2- Sözel / imgelemeci;
- 3- Çözümleyici / bütüncü;
- 4- Sıralamacı / bütüncü;

- 5- Bütüncü (holist);
- 6- Yansıtmacı / itici;
- 7- Anlam belirsizliğine hoşgörülü / hoşgörüsüz;
- 8- Yalınlaştırıcı / süsleyici;
- 9- İşitsel / görsel.

Fillmore'a (1979) göre ise, iyi bir öğrenen:

- “1- Bir gruba katılır ve doğru olmasa da söylenenleri anlıyormuş gibi yapar;
- 2- İyi seçilmiş kimi ifadeleri kullanarak dili bildiği izlenimini verir;
- 3- Arkadaşlarının yardımına güvenir.” (aktaran: Kramsch, 1991, s. 33)

Bu üç davranışı toplumsal stratejiler başlığı altında toplayan Fillmore (1979), ayrıca beş bilişsel stratejiye de vurgu yapar. Bu bilişsel stratejilere sahip bir öğrenen:

- “1- Söylenen herşeyin, devam eden durum ya da etkinlikle doğrudan ilintili olduğu ilkesinden yola çıkar;
- 2- Anladığı kimi formülleri edinir ve konuşmaya başlar;
- 3- Bildiği ifadelerde tekrarlanan unsurları arar;
- 4- Bildiği herşeyi mümkün olduğunca çok kullanır;
- 5- Önce iletişimin bütünü ile ilgilenir, ayrıntılar ardından gelir.” (aktaran: Kramsch, 1991, s. 33)

Kramsch (1991) ayrıca, iletişim ile uygunlaştırma arasında bir ilişki kurar:

“[...] bir yabancı dilin edinimindeki yetenek farkının, mükemmel olmayan sözcük ve dilbilgisi kuralları birikimine rağmen bu dilde karşılıklı konuşmaya girme ve bunu yürütme yeteneğine bağlı olması beklenir.”

Gardner ve Lambert (1985), dilsel süreçleri ve bireysel değişkenleri Krashen'in monitör modeli ya da Bialystok'un (1978) önerdiği modeldeki gibi, kısmî ya da parçalı bir düzeye eklemlemeye çalışan modellerle, dışsal değişkenleri ve dilsel üretimleri Schumann'ın özümleme modelindeki gibi, bütünsel bir düzeye eklemlemeye çalışan önermeleri birbirinden ayırmaktadır.

3.2.2. Öğreten

Daha önceleri usta/çırak olarak adlandırılan öğretene ve öğrenene, öğrenme sürecinin iki temel aktörüdür. Fransız Dili Sözlüğü *Le Petit Robert* (1993), usta ifadesini “bir egemenliği kullanan kişi” olarak tanımlar. Usta/çırak ikilisinde, ustanın çırak üzerinde tartışılmaz bir otoritesi bulunmaktaydı ve aralarındaki ilişki modeli düşey ve tek yönlüydü. Yani, bilgiyi elinde bulunduran ustadan çırağa doğru.

Usta/çırak adlandırması, tıpkı sonraları kullanılan öğretmen/öğrenci adlandırması gibi yerini “daha yansız çağrışımlı ikiliye” (Korkut, 2004, s. 37), öğretene/öğrenene adlandırmasına bırakmıştır. Bu iki terimde aynı süreçte yer alan ve ortak bir tasarımı yürüten iki birey tanımlanmaktadır.

Günümüzde, öğrenme ortamındaki konumu değişerek, mutlak otoriteden öğrenme etkinliklerinde rehber ya da danışman konumuna geçse de, öğretene hâlâ bu sürecin en önemli bileşenlerinden biridir. Öğrenme sürecinin hedefi doğrultusunda, öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli etkinliklerde öğrenene yol gösteren ve bu etkinlikleri düzenleyen kişi öğretendir. Bu nedenle, sürecin başarısında öğretenein rolü yadsınamayacak kadar büyüktür.

Öğretenein öğrenme sürecindeki konumunun değişmesi, büyük ölçüde öğrenenein konumunun değişmesine bağlanabilir. Öğrenenlerin, öğrenme sürecinin merkezine geçmesiyle birlikte, öğretmenler, öğrenene yol gösteren birer rehbera dönüşmüşlerdir. Geleneksel yöntemlere göre yapılandırılmış öğrenme ortamlarında, öğrenenler (öğrenci), öğretenden (öğretmen) düşey olarak kendilerine aktarılabak bilgiyi beklerlerken; günümüzde, “tek yönlü düşey

ilişkiden (öğretmen → öğrenci), etkileşimli yatay eğitim ilişkisine” (Tagliante 2001, s. 15) geçilmiştir.

Etkileşime dayalı yatay ilişki modeli, öğrenme ortamlarını daha demokratik kılmayı hedefler. Öğrenme ortamının iki temel bileşeni olan öğretene ve öğrenene arasındaki keskin hiyerarşi, yerini etkileşim odaklı bir ilişkiye bırakmıştır. Öğrenme ortamında yaşanan bu demokratikleşmenin sonuçları öğretene ve öğrenenlerin konumlarında olduğu kadar, tutumlarında ve davranış biçimlerinde de önemli değişikliklere neden olmuştur. Geçmişte, öğretene otoritesi karşısında edilgen bir tutum içerisinde bulunan öğrenenler, artık, öğrenme sürecinin en etkin bileşenidir. Kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu omuzlarında hisseden öğrenenler, öğrenme etkinliklerine daha etkin bir katılım göstermeye başlamışlar, öğrenme gereksinimlerini daha iyi belirlemeye ve en önemlisi, bu gereksinimlerinin karşılanabilmesi için beklentilerini rahatça ifade edebilmeye başlamışlardır. Öğrenenlerin tutumlarındaki bu değişim, rehber rolü üstlenen öğretmenleri de daha yetkin olmaya yöneltmiştir. Daha önceleri, soru sormadan, bilginin kendisine aktarılmasını bekleyen öğrenenler, artık gereksinimlerini dile getirmeye, soru sormaya başlamıştır; bu durum öğretmenleri de alanlarıyla ilgili daha çok okumaya, araştırma yapmaya ve yenilikleri izlemeye yöneltmiştir.

Tagliante’a göre, “bilgi halen aktarılmaktadır; ancak ‘öğrenmeyi öğrenme’ bilgisi olarak. Öğretene, öğrenenleri yerine getireceği etkinliklerle buluşturur; çıkarım ve keşfetme yetilerini harekete geçirir ve öğreneni sürekli olarak kendi bilgisini yapılandırmaya çağırır” (2001, s. 15).

Galisson’un (1980, s. 10) betimlediği öğretmen/öğrenci ve öğretene/öğrenen(ler) arasındaki eğitim ilişkisi Şekil 4a ve Şekil 4b’de gösterilmişti. Bu modellerde ok işaretleri ilişki biçimlerini göstermektedir. Geleneksel yöntemde öğretmen/öğrenci ilişkisi, düşey olarak, öğretmenden öğrenciye doğru (Şekil 4a) gerçekleşirken; öğretene/öğrenen(ler) arasındaki ilişki iletişimsel yaklaşımlarda yatay ve etkileşimli olarak gerçekleşmektedir. Ancak burada vurgulanması gereken en önemli konu ve sorun şudur: Öğretme ve öğrenme davranışlarının bir anda değişmesini beklemek ya da değişebileceğini ummak gerçekçi bir

yaklaşım olmaz. Öğretme/öğrenme ortamları değiştirilse de, bu sürecin iki ana aktörü olan öğretene ve öğrenenlerin öğretme/öğrenme alışkanlıkları yeniliklere direnebilir. Örneğin, geleneksel yöntemlerdeki konumundan memnun bir öğretene, iletişimsel yaklaşımla birlikte otoritesinin elinden alınmasından rahatsızlık duyabilir. Sadece kendisinden öğrenenlere doğru gerçekleşen bilgi akışı, öğrenenlerin soru sormadan, sorgulamadan bilgiyi kabul edişi, kimi öğretmenlerde iletişimsel yaklaşıma geçişte direncin ana eksenini oluşturmaktadır. Öğrenenlerde de direncin temelini iletişimsel yaklaşımdaki öğrenme sorumluluğunu üstlenme boyutu oluşturur. Edilgen yapıdan etkin bir aktör konumuna geçiş, kimi öğrenenleri korkutmakta ve yüklerinin artacağı endişesiyle iletişimsel yaklaşıma yönelik olumsuz bir tutum geliştirmektedir. Hazır bilgiyi öğretenden ve ders kitaplarından alıp, sorgulamadan, bilgiyi yapılandırma zahmetine girmeden öğrenmeyi (hatta ezberlemeyi) tercih eden öğrenenlerin direnci de bu geçişi oldukça zora sokmaktadır.

Öğretene, alan bilgisi, meslekî bilgisinin yanında kişilik özellikleri de öğrenenlerle olumlu yöndeki etkileşimlerinde ve öğrenme ortamlarının oluşturulmasında önemlidir.

3.2.3. Program

Program, “belli bir sonucu hedefleyen bir eylem planı ve [...] bir tasarı biçimidir. Bir amaç içerir (elde edilmek istenen: örneğin bir eğitim sistemi içerisine yeni bir yaşayan dili yerleştirmek gibi)” (Martinez, 2002, s. 13). Başka bir ifadeyle, program, bir eğitim yılı sonunda, öğrenenlerin edineceği herşeyi önceden tanımlamak amacıyla oluşturulur.

Program geliştirme, Demirel’in (1999, s. 27) Varış’tan (1976, s. 6) aktardığı gibi, “bilimsel dayanakları olan ve teknik süreçlerden yararlanan bir araştırma çabasıdır”. Bu özelliği nedeniyle, program geliştirme büyük bir özen gerektirir. Bir eğitim programının her bölümünün bilimsel bir dayanağı olması gerekir. Bu nedenle program geliştirmek için, alan uzmanları ve program geliştirme uzmanlarının birlikte çalışmasını gerektirir. Demirel, program geliştirmeyi,

Hedefler belirlenirken, koşullar dikkate alınmalı ve gerçekçi olunmalıdır. Hedefler, ne ulaşılamayacak kadar yüksek, ne de nitelik sorunu yaşatacak kadar aşağıda olmalıdır. Yani, 25 saatlik bir haftalık programla, sekiz aylık bir öğrenme sürecinde, Fransızca öğrenenleri C1 (DELFI) düzeyine getirme hedefi ne kadar yüksek bir hedefse, aynı öğrenenleri aynı ders saatinde ve süresinde A2 (DELFI) düzeyine ulaştırmak da o kadar düşük bir hedef olacaktır.

3.2.4. Ders Malzemeleri

Öğrenme ortamlarının önemli bir bileşeni de kullanılan ders malzemeleridir. Geleneksel yöntemlerde tek ders malzemesi olarak kullanılan ders kitapları, günümüzde halen önemini korumakta; ancak farklı duylara da seslenen görsel-işisel (video) ve etkileşimli (web tabanlı eğitim yazılımları) ders malzemeleriyle birlikte kullanılmaktadır. Çok ortamlı (fr. multi-média) öğretme ortamları, öğrenenlerin bütün duylarına yönelik olarak oluşturulmaktadır. Araştırmalar, öğrenenin, öğrenilecek içeriğin hitap ettiğı duyu yelpazesinin genişliğı ile doğru orantılı bir öğrenme gerçekleştirdiğini göstermektedir. Bu konuda Texas Üniversitesi'nde yürütölen bir araştırmanın sonuçlarına göre (Kinder, 1973, s. 39), insanlar

- okuduklarının %10'unu;
- duyduklarının %20'sini;
- gördüklerinin %30'unu;
- hem görüp hem duyduklarının %50'sini;
- görüp, işittikleri ve söylediklerinin %80'ini;
- görüp, işitip, dokunup, söylediklerinin %90'ını hatırlamaktadırlar.

Bu araştırma sonuçlarının da kanıtladığı üzere, öğrenme ortamları tasarlanırken, mümkün olduğunca çok duyu organına hitap edecek ders malzemelerinin seçilmesinde yarar görölmektedir.

Geleneksel yöntemler daha çok görsel araçları kullanmıştı (kitap, kitaptaki birkaç resim); ancak teknolojideki gelişmeler ve hedeflerdeki değişimlerle birlikte, önce işitsel araçlar (teyp, dil laboratuvarı), ardından görsel araçlar (örneğin hareketsiz film kareleri) ve bunların bileşiminden oluşan görsel-işitsel araçlar ve son olarak da, teknoloji destekli bilişim araçları kullanılmaya başlanmıştır.

Yabancı dil öğretiminde, yazınsal metinlerle başlayan ders malzemesi seçimi, günümüzde web ortamının kullanıldığı, etkileşimli ders malzemelerine kadar ulaşmıştır. Bu alandaki en önemli hedefin, öğrenenlerin yabancı dilde iletişim becerilerini geliştirmek olduğu düşünüldüğünde, yabancı dil öğrenme ortamlarında bu becerileri geliştirmede kullanılacak görsel-işitsel ders malzemelerinin önemi yadsınamaz. Hedef dili anadil olarak konuşanların günlük yaşamlarından kesitlerin aktarıldığı video içeriklerinin, hem dilin ses yapısını öğrenmede, hem dilbilgisi kurallarının bireysel dil kullanımında gözlemlenmesinde, hem de dil dışı unsurların iletişime etkisi farkındalığının sağlanmasında büyük yararı gözlemlenmektedir. Hacettepe Üniversitesi'nde 91 Fransızca hazırlık sınıfı öğrencisi üzerinde yapılan bir araştırmanın (Aydın, 2005, s. 675-680) sonuçlarına göre, ders malzemesi olarak videoya yönelik yüksek algı gösteren öğrenenler, videonun dikkati uyarıcı, motive edici bir yönü olduğunu belirtmişlerdir. Aynı araştırma, bilgiyi yapılandırma boyutunda, jest ve mimiklerin diyalogların anlamlandırılmasında oldukça etkin olduğunu göstermiştir.

Hedef dili anadil olarak konuşanların kültürünün de yansıtıldığı, gerçek yaşamdan kesitlerin sunulduğu görsel-işitsel ders malzemeleri, bu yönüyle de öğrenenlerin yabancı dilde iletişim becerilerini geliştirmede etkin bir ders malzemesidir.

Video gibi görsel-işitsel ders malzemelerinin günümüzde zayıf kalan yönü ise, bu malzemelerde tek yönlü bir etkileşim gerçekleşmesidir. Video içeriğinden öğrenene doğru tek yönlü gerçekleşen bu etkileşim artık bilgisayar destekli, web tabanlı ders malzemeleri karşısında zayıf kalmaktadır. Çoklu ortamlar sunan bilgisayar destekli eğitimde, özellikle web tabanlı öğretici programlar çift yönlü

etkileşim temelinde oluşturulmaktadır. Programın öğrenciye verdiği kavramsal bilgiler, ânında ya da ünite sonlarında ölçülmekte, ânında dönüt alan öğrenen, eksik olduğu konulara yönlendirilmekte ve bilgileri tekrar tekrar ölçülebilmektedir. Wiki ve blog (web günlüğü) modelinde hazırlanan web tabanlı sistemler de, öğrenenlerin özellikle yazılı iletişim becerilerini geliştirmede önemli katkı sağlamaktadır. Web günlüğü olarak da adlandırılan bloglarda, öğrenenler, kendi oluşturdukları ya da öğretene tarafından oluşturulmuş tartışma başlıkları altında kendilerini ifade olanağı bulurlar. Bloglar sayesinde, arkadaşlarının yazdığı yorumları da izleyebilen öğrenenler, bu sayede yazılı iletişim becerilerini geliştirebilirler.

Ders içeriği ne olursa olsun, amaca ve hedeflenen bilgi ya da becerileri kazandırmaya ve en önemlisi, hedef kitleye en uygun ders malzemeleri seçilmelidir. Ayrıca seçilen ders malzemelerinin, öğrencilerin dikkatini çekecek, derse ilgilerini arttıracak biçimde kullanılmaları gerekmektedir. Aksi takdirde, bu malzemelerin kullanımı anlamını yitirir, bir araç olmaktan çıkıp amaç halini alabilir. Böyle bir durumda da içeriğin öğrenilmesinden söz edilemez.

4. BÖLÜM

YÖNTEM

Fransızca'yı ikinci yabancı dil olarak öğrenen çalışma grubuna uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler ışığında, araştırma konusu psikodidaktik değişkenler ve çalışma grubunu oluşturan öğrenenlerin sözlü iletişim becerilerine ait başarı puanlarının yapısal eşitlik modeliyle çözümlenmesinin ardından sonuçlara ulaşacağız.

4.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmanın amacı, belirlenen psikodidaktik değişkenlerin Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin iletişim becerileri ile ilişkisini araştırmak olduğu için, bu yönüyle araştırma modeli ilişkisel model (Karasar, 2005) olarak adlandırılabilir.

4.2. ÇALIŞMA GRUBU

Bu çalışmada evren olarak, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında Fransızca hazırlık öğrenimi gören tüm öğrenciler belirlenmiş; ancak evrene ulaşılabilirlik olanaklı olmadığından, evren ve örneklem üzerinde çalışmak yerine, Hacettepe Üniversitesi'nde Fransızca Hazırlık Biriminde başlangıç düzeyi Fransızca eğitimi alan öğrencilerle sınırlandırılmış ve bu grup, "çalışma grubu" olarak belirlenmiştir. Çalışma grubu 83 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin %15,66'sı (13) erkek ve %84,34'ü (70) kız öğrencilerden oluşmaktadır.

Ancak araştırmaya katılan çalışma grubunun yanı sıra, bu çalışmaya özgü olarak kullanılan ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için de, çalışma grubunun da içinde bulunduğu toplam 317 öğrenciden veriler toplanmıştır.

4. 3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Tezimizin konusu gereği, Fransızca'yı ikinci yabancı dil olarak öğrenenlerin sözlü iletişim becerilerini etkilediğini düşündüğümüz psikodidaktik unsurlarla ilgili veri toplayabilmek için, araştırma grubumuza uyguladığımız ölçeklere ve bu ölçeklerin psikometrik özelliklerine çalışmamızın bu bölümünde yer vereceğiz.

4.3.1. İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ)

Hedef dilde iletişim becerilerinin geliştirilmesinde, anadilde iletişim becerilerinin etkisinin ne ölçüde olduğu tezimizin yanıt aramaya çalıştığı problemlerden birisidir. Bu nedenle, Korkut (1996) tarafından geliştirilen ve Ek 1'de sunulan İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği'ni (İBDÖ) araştırma grubumuza uyguladık. İBDÖ, genel anlamda, bireylerin kendi iletişim becerilerini nasıl değerlendirdiklerini ölçmek için geliştirilmiştir.

4.3.1.1. İBDÖ'nün Özellikleri

İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ), Korkut (1996) tarafından 25 maddelik 5'li likert tipi olarak geliştirilmiştir. Söz konusu ölçek, öncelikle lise öğrencilerine yönelik olarak hazırlanmıştır. Ölçek daha sonra, 61 yetişkine ve üniversite öğrencilerine uygulanmıştır. 5'li likert tipinde geliştirilen ölçekte yer alan 25 maddede bulunan ifadeler 'hiçbir zaman'dan (1) 'her zaman'a (5) doğru puanlanmaktadır. Ölçekte tersine maddeler bulunmamaktadır.

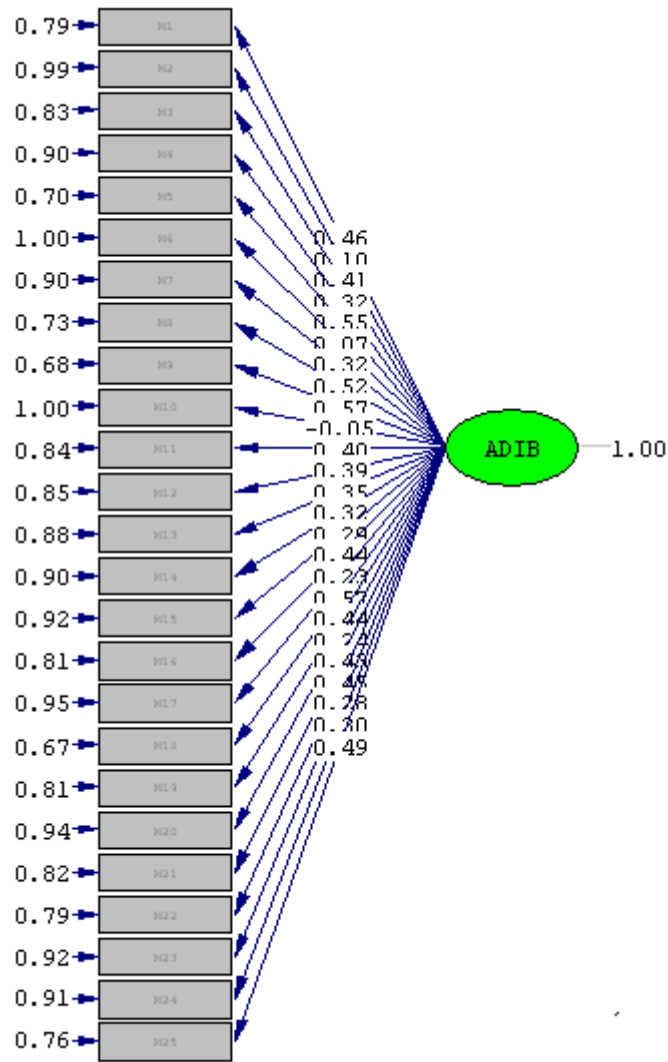
4.3.1.2. İBDÖ'nün Psikometrik Özellikleri

Lise öğrencileri üzerinde uygulanan ölçekten elde edilen verilerin varyans analizi sonuçlarına göre, ölçekteki maddeler tek boyutta toplanmıştır. Ölçeğin Empatik Eğilim Ölçeği (Dökmen, 1988) ile yetişkinler için ana-babalarla yapılan

benzer ölçekler geçerliği sonucunda elde edilen geçerlik katsayısı 0.58 olarak hesaplanmıştır (Korkut, 1996).

Ölçeğin güvenirliği, testin tekrarı yöntemi ile belirlenmiş olup, çalışma sonucunda ölçeğin güvenirlik katsayısı .76 ($p<.001$) olarak bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı olarak alfa değeri ise .80 ($p<.001$) olarak elde edilmiştir (Korkut, 1996). Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 125 olup, yüksek puanlar öğrencilerin kendilerini iletişim becerileri konusunda başarılı buldukları biçiminde değerlendirilmektedir.

Ölçeğin, çalışmamızdaki psikometrik özelliklerinin belirlenebilmesi için, Yabancı Diller Yüksekokulu Fransızca Hazırlık Birimi başlangıç düzeyi hazırlık sınıflarında öğrenim gören 97 öğrenciye uygulanmıştır. Bu öğrencilerden elde edilen verilere göre doğrulayıcı faktör analizi yapılarak, maddelerin ilgili psikodidaktik yapıyı ölçüp ölçmediği test edilmiştir. Bu yaklaşım, ölçme aracının geçerlik araştırması olarak ele alınmış ve aynı zamanda ölçme aracının güvenirliği için Cronbach alfa güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre; öğrencilerin anadillerinde iletişim becerilerini ölçmek için kullanılan ölçeğin, çalışmamızda elde edilen psikometrik özellikleri aşağıda verilmiştir.



Şekil 23: Anadilde İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Faktör Modeli

Şekil 23'e göre, 10. madde dışında diğer 24 madde, araştırmaya katılan öğrencilerin iletişim becerilerini ölçmektedir. Bu bulguya, faktör yüklerinin büyüklükleri ve anlamlılıkları ile ulaşılmıştır. Örneğin, bu ölçekteki 1. maddenin faktör yükü 0,46'dır ve Tablo 1'de verildiği gibi, bu değer istatistiksel olarak anlamlıdır ($P < 0.05$). Maddenin faktör yükü 0.30 değerinden büyük olduğunda, ilgili değer, maddenin söz konusu psiko-didaktik yapıyı ölçtüğünü göstermektedir (Pohlman, 2004).

Tablo 1: Anadilde İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Faktör Sonuçları

Maddeler	Faktör Yüğü	Hata	t Değeri
Madde 1	0,46	0,79	4,32*
Madde 2	0,10	0,99	0,91
Madde 3	0,41	0,83	3,72*
Madde 4	0,32	0,90	2,89*
Madde 5	0,55	0,70	5,30*
Madde 6	0,07	1,00	0,62
Madde 7	0,32	0,90	2,85*
Madde 8	0,52	0,73	4,96*
Madde 9	0,57	0,68	5,46*
Madde 10	-0,05	1,00	-0,41
Madde 11	0,40	0,84	3,60*
Madde 12	0,39	0,85	3,59*
Madde 13	0,35	0,88	3,15*
Madde 14	0,32	0,90	2,90*
Madde 15	0,29	0,92	2,58*
Madde 16	0,44	0,81	4,07*
Madde 17	0,23	0,95	2,05*
Madde 18	0,57	0,67	5,56*
Madde 19	0,44	0,81	4,04*
Madde 20	0,24	0,94	2,12*
Madde 21	0,43	0,82	3,98*
Madde 22	0,45	0,79	4,22*
Madde 23	0,28	0,92	2,48*
Madde 24	0,30	0,91	2,68*
Madde 25	0,49	0,76	4,57*

Şekil 23 ve Tablo 1’de verilen değerlere ilişkin t testi sınamaları Ek 1a’da verilmiştir.

4.3.2. Fransızca İletişim Becerileri Öz-yeterlik Ölçeği (FİBÖÖ)

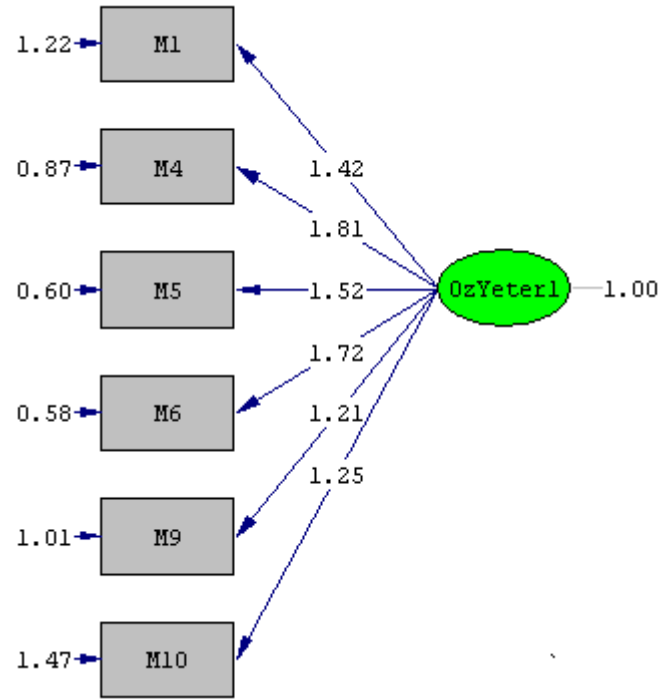
Öz-yeterlik ölçeği (Ek 2), araştırmaya katılan öğrenenlerin öz-yeterliklerini ölçmek amacıyla tarafımızca geliştirilmiştir.

4.3.2.1. FİBÖÖ’nün Özellikleri

İlk olarak “her zaman”, “sıklıkla”, “bazen”, “nadiren”, “hiçbir zaman” seçenekleri ile 5’li likert türünde 15 madde olarak hazırlanan ölçek, uzman görüşü alındıktan (Yurdugül, 2005) sonra 10 maddeye düşürülmüştür. Katılımcılara uygulanan bu 10 maddelik ölçek, madde analizi sonrası 6 maddeye düşmüştür.

4.3.2.2. FİBÖÖ’nün Psikometrik Özellikleri

Ölçek, olumlu ifadelerden oluşan, “her zaman”, “sıklıkla”, “bazen”, “nadiren”, “hiçbir zaman” seçenekleri ile 5’li likert türünde altı maddeden oluşan ölçek, öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerini ölçmeye yöneliktir. Bir öğrencinin bu alt testten alacağı en büyük puan 30’dur. Alınan yüksek puan, öz-yeterlik düzeyinin de yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçme verilerine göre Öz-yeterlik Ölçeğinin faktör sonuçları Şekil 24’te verilmiştir.



Şekil 24: Fransızca İletişim Becerileri Öz-yeterlik Ölçeği Faktör Modeli

Şekil 24'e göre, altı madde de, öz-yeterlik düzeyi ile ilgili algı düzeyine ilişkin psikodidaktik yapıyı ölçmektedir. Bu bulguya da yine, faktör yüklerinin büyüklükleri ve anlamlılıkları ile ulaşılmıştır. Örneğin, bu ölçekteki 1. maddenin faktör yükü 1,42'dir ve aşağıdaki Tablo 2'de de görüleceği gibi bu değer istatistiksel olarak anlamlıdır ($P < 0.05$).

Tablo 2: Fransızca İletişim Becerileri Öz-yeterlik Ölçeğinin Faktör Sonuçları			
Maddeler	Faktör Yüğü	Hata	t Değeri
Madde 1	1,42	1,22	11,13*
Madde 4	1,81	0,87	13,29*
Madde 5	1,52	0,60	13,46*
Madde 6	1,72	0,58	14,05*
Madde 9	1,21	1,01	10,69*
Madde 10	1,25	1,47	9,70*

Şekil 24 ve Tablo 2’de verilen değerlere ilişkin t testi sınamaları Ek 2a’da verilmiştir.

4.3.3. Tutum/Güdülenme Test Bataryası (TGTB)

Yabancı dil öğretim programlarının temel olarak iki hedefi vardır. Bu hedefleri dilsel ve dildışı hedefler olarak tanımlayabiliriz. Dilsel hedefler, öğrenenin dört temel dil becerisini geliştirmeye yöneliktir ve bu beceriler çeşitli testlerle ölçülebilmektedir. Dildışı amaçlar, öğrenenin öğrendiğı yabancı dile, bu dilin öğrenme sürecine yönelik tutumları, genel olarak yabancı dillere ilgileri gibi faktörleri kapsamaktadır. Gardner (1985) tarafından geliştirilen TGTB (Attitude/Motivation Test Battery), bu faktörlerin algılanabilmesini amaçlamaktadır. Söz konusu batarya birçok araştırmada kullanılmıştır. Bu amaçla, çeşitli dillere çevrilmiş olan batarya, bu alanda en çok bilinen ölçme araçlarından birisidir.

4.3.3.1. TGTB'nin Özellikleri:

TGTB temel olarak üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm sekiz alt-test içermektedir. Her alt test 7'li Likert ölçeğine göre yapılandırılmıştır. Test bataryasının İngilizce orijinalinde bu modeli kullanan alt-testler aşağıdaki gibidir:

- 1- Fransız Kanadalılara karşı tutumlar
- 2- Yabancı dillere yönelik ilgi
- 3- Avrupalı Fransızlara yönelik tutumlar
- 4- Fransızca öğrenmeye yönelik tutumlar
- 5- Bütüncül yönelim
- 6- Yarar odaklı yönelim
- 7- Fransızca dersi kaygısı
- 8- Ebeveyn desteği

Bu sekiz alt-testin dışında üç alt-test de çoktan seçmeli olarak hazırlanmış ve öğrencilerin bu testlerdeki her madde için kendilerini en iyi betimleyen seçeneği işaretlemesi istenmiştir. Bu maddeler karışık olarak verilmiştir. Seçenekler 1'den 3'e kadar puanlanmış, ama bu puanlar öğrencilere verilen testte gösterilmemiştir. Bu alt-testler aşağıdaki gibidir:

- 9- Motivasyon yoğunluğu
- 10- Fransızca öğrenme isteği
- 11- Yönelim endeksi

Söz konusu bataryada ayrıca “Fransızca Öğretmenim...” ve “Fransızca dersim...” diye başlayan iki ayrı bölüm bulunmaktadır. Her biri 25'er maddeden oluşan bu bölümlerde aşağıda verilen alt testler bulunmaktadır:

- 12-Fransızca öğretmeni – Değerlendirme
- 13-Fransızca öğretmeni – İlişki

14-Fransızca öğretmeni – Yetkinlik

15-Fransızca öğretmeni – İlham verme

16-Fransızca dersi – Değerlendirme

17-Fransızca dersi – Güçlük

18-Fransızca dersi – Fayda

19-Fransızca dersi – İlgi

4.3.3.2. TGTB Ölçeğinin Türkçeye Uyarlama Çalışmaları:

Test bataryasının İngilizce orijinali öncelikle 3 uzman tarafından Türkçeye çevrilmiş (Ek 3), bu çeviriler tek bir metne indirilmiş; ardından elde edilen bu metnin orijinali ile tutarlı olup olmadığını tespit etmeleri için ayrı 5 uzmana, çeviriler orijinali “Karşılıklı”, “Düzeltilmeli” ve “Karşılıyor” seçenekleri bulunan bir formla sunulmuştur. Bu 5 uzmanın görüşleri doğrultusunda çeviriye son hali verilip öğrencilere uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Bataryanın orijinali Kanada’lı öğrencilere yönelik olduğu için, Türkçe çevirisinde gerekli uyarlamalar yapılmıştır. Örneğin, Kanadalı Fransızlara karşı tutum alt-testi kaldırılmıştır. Böylece orijinalindeki 19 alt test 18’e indirilmiştir.

Buna göre, alt testler aşağıdaki gibi oluşmuştur:

- 1- Yabancı dillere ilgi
- 2- Fransızlara Karşı Tutumlar
- 3- Fransızca Öğrenmeye Yönelik Tutumlar
- 4- Bütüncül Yönelim
- 5- Yarar Odaklı Yönelim
- 6- Fransızca Dersi Kaygısı
- 7- Ebeveynlerin Cesaretlendirmesi

Çoktan Seçmeli Format kullanan ölçek maddeleri:

8- Motivasyon Yoğunluğu

9- Fransızca Öğrenme İsteği

10-Yönelim Endeksi

Türkçeye çevirilmiş bataryada yine “Fransızca Öğretmenim...” ve “Fransızca dersim...” diye başlayan iki ayrı bölüm bulunmaktadır. Her biri 25’er maddeden oluşan bu bölümlerde de, yine aşağıda verilen alt testler bulunmaktadır:

11-Fransızca öğretmeni – Değerlendirme

12-Fransızca öğretmeni – İlişki

13-Fransızca öğretmeni – Yetkinlik

14-Fransızca öğretmeni – İlham verme

15-Fransızca dersi – Değerlendirme

16-Fransızca dersi – Güçlük

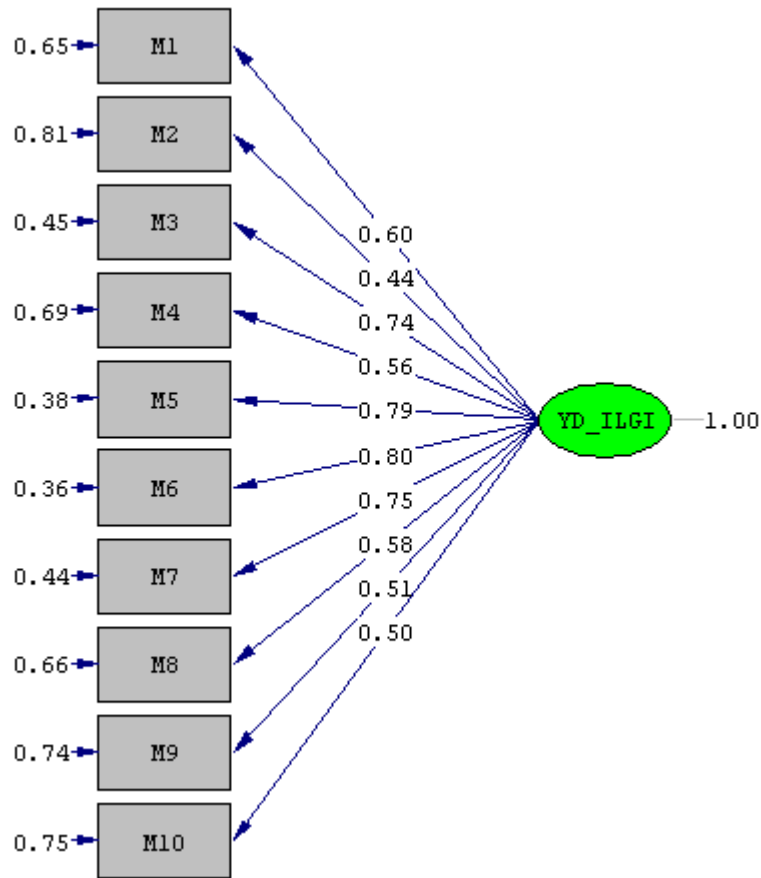
17-Fransızca dersi – Fayda

18-Fransızca dersi – İlgil

Bu ölçeklerin Türkçe formlarının psikometrik özelliklerinin belirlenebilmesi için, Yabancı Diller Yüksekokulu Fransızca Hazırlık Birimi, Fransız Dili Eğitimi, Fransız Dili ve Edebiyatı ile Fransızca Mütercim Tercümanlık Bölümlerinde öğrenim gören 317 öğrenciye uygulanmıştır. Bu öğrencilerden elde edilen verilere göre, doğrulayıcı faktör analizi yapılarak maddelerin ilgili psiko-didaktik yapıyı ölçüp ölçmediği test edilmiştir. Bu yaklaşım, ölçme aracının geçerlik araştırması olarak ele alınmıştır. Ölçme aracının güvenilirliği için ise, Cronbach alfa güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre; öğrencilerin Fransızca ve Fransızca öğrenmeye yönelik motivasyon ve tutumlarını ölçmek üzere uyarlanan Türkçe formların psikometrik özellikleri aşağıda sırasıyla verilmiştir.

4.3.3.2.1. Yabancı Dillere Yönelik İlgî Ölçeği

Ölçeğin bu boyutu, pozitif ifadelerden oluşan, 7 ölçekli 10 adet maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ölçmeye yöneldiği yapı, öğrencilerin yabancı dillere yönelik genel ilgileridir. Bir öğrencinin bu alt testten alacağı en büyük puan 70'tir. Ölçme verilerine göre, yabancı dillere yönelik ilgi ölçeğinin faktör sonuçları aşağıdaki Şekil 25'te verilmiştir.



Şekil 25: Yabancı Dillere Yönelik İlgî Ölçeğinin Faktör Modeli

Şekil 25'e göre, ölçekteki 10 madde de, "Yabancı Dillere Yönelik İlgî" olarak adlandırılan psikodidaktik yapıyı ölçmektedir. Bu bulguya da, yine faktör yüklerinin büyüklükleri ve anlamlılıkları ile ulaşılmıştır. Örneğin bu ölçekteki 1. maddenin faktör yükü 0,60'tır ve aşağıdaki Tablo 3'te de gösterildiği gibi, bu değer istatistiksel olarak anlamlıdır ($P < 0.05$).

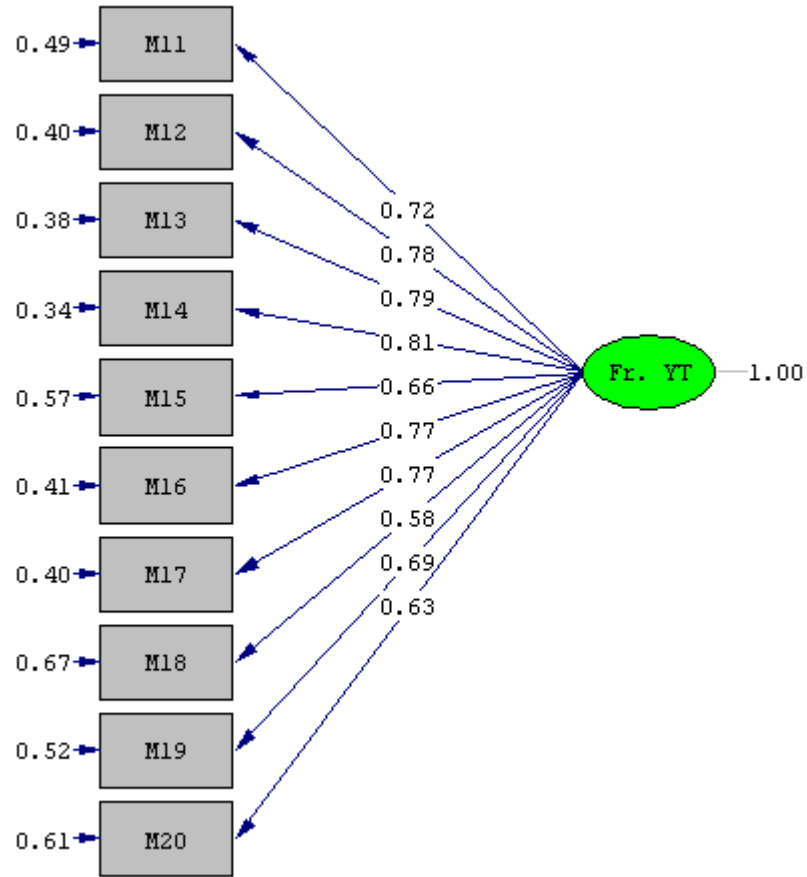
Tablo 3: Yabancı Dillere Yönelik İlgili Ölçeğinin Faktör Sonuçları

Maddeler	Faktör Yüğü	Hata	t Değeri
Madde 1	0,60	0,65	11,14*
Madde 2	0,44	0,81	7,81*
Madde 3	0,74	0,45	14,83*
Madde 4	0,56	0,69	10,27*
Madde 5	0,79	0,38	16,17*
Madde 6	0,80	0,36	16,44*
Madde 7	0,75	0,44	14,91*
Madde 8	0,58	0,66	10,82*
Madde 9	0,51	0,74	9,16*
Madde 10	0,50	0,75	9,09*

Yukarıdaki Şekil 25 ve Tablo 3'te verilen değerlere ilişkin t testi sınamaları, Ek 3a'da verilmiştir.

4.3.3.2.2. Fransızlara Yönelik Tutum Ölçeği

Ölçeğin bu boyutu pozitif ifadelerden oluşan, 7 ölçekli 10 adet maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ölçmeye yöneldiği yapı ise, öğrencilerin Fransızlara yönelik genel tutumudur. Bir öğrencinin bu alt testten alacağı en büyük puan 70'tir. Alınan yüksek puan, öğrencinin Fransızlara yönelik yüksek bir tutuma sahip olduğunu göstermektedir. Ölçme verilerine göre, "Fransızlara Yönelik Tutum Ölçeği"nin faktör sonuçları aşağıdaki Şekil 26'da verilmiştir.



Şekil 26: Fransızlara Yönelik Tutum Ölçeğinin Faktör Modeli

Yukarıdaki Şekil 26'ya göre, her 10 madde de, “Fransızlara Yönelik Tutum” olarak adlandırılan psikodidaktik yapıyı ölçmektedir. Bu bulguya, faktör yüklerinin büyüklükleri ve anlamlılıkları ile ulaşılmıştır. Örneğin bu ölçekteki 11. maddenin faktör yükü 0,72 ve aşağıdaki Tablo 4'te verildiği gibi, bu değer istatistiksel olarak anlamlıdır ($P < 0.05$).

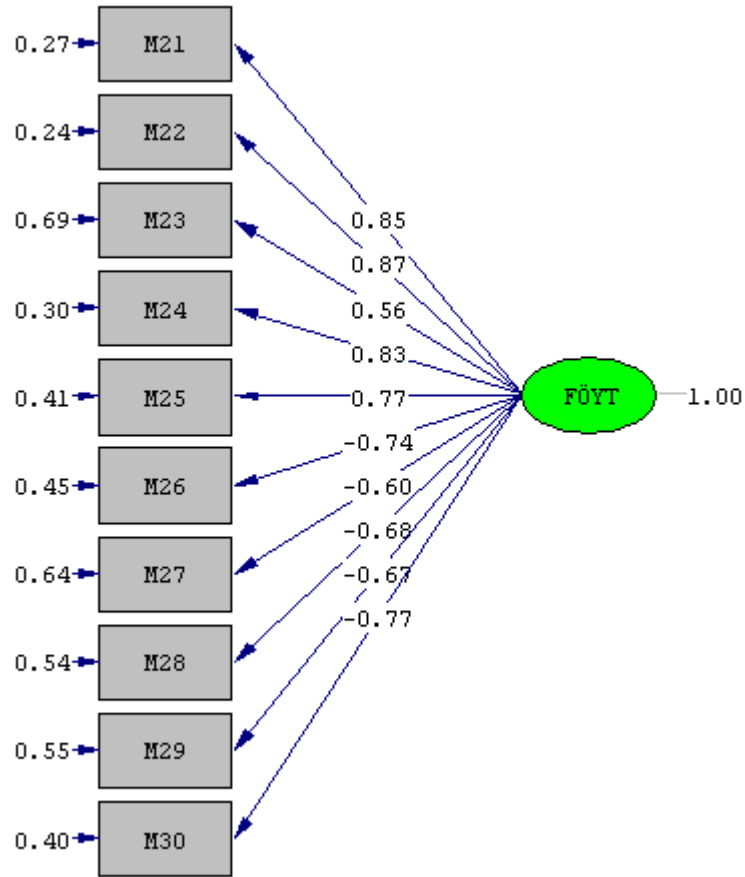
Tablo 4: Fransızlara Yönelik Tutum Ölçeğinin Faktör Sonuçları

Maddeler	Faktör Yüğü	Hata	t Değeri
Madde 11	0,72	0,49	14,26*
Madde 12	0,78	0,40	15,96*
Madde 13	0,79	0,38	16,27*
Madde 14	0,81	0,34	17,00*
Madde 15	0,66	0,57	12,75*
Madde 16	0,77	0,41	15,77*
Madde 17	0,77	0,40	15,85*
Madde 18	0,58	0,67	10,83*
Madde 19	0,69	0,52	13,66*
Madde 20	0,63	0,61	11,93*

Şekil 26 ve Tablo 4’te verilen değerlere ilişkin t testi sınamaları Ek 3b’de verilmiştir.

4.3.3.2.3. Fransızca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği

Ölçeğin bu boyutu 5’i olumlu 5’i olumsuz ifadeden oluşan, 7 ölçekli, toplam 10 adet maddeden oluşmaktadır. Gardner, bu ölçeği Randhawa ve Korpan (1973) tarafından geliştirilen ölçekten uyarlamıştır. Ölçeğin ölçmeye yöneldiği yapı, öğrencilerin Fransızca öğrenmeye karşı genel tutumlarıdır. Bir öğrencinin bu alt testten alacağı en büyük puan 70’dir ve alınan yüksek puan, öğrencinin Fransızca öğrenmeye yönelik tutumunun da yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçme verilerine göre, “Fransızca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği”nin faktör sonuçları aşağıdaki Şekil 27’de verilmiştir.



Şekil 27: Fransızca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Faktör Modeli

Şekil 27'ye göre, ölçeği oluşturan 10 madde de, “Fransızca Öğrenmeye Yönelik Tutum” olarak adlandırılan psikodidaktik yapıyı ölçmektedir. Örneğin, bu ölçekteki 21. maddenin faktör yükü 0,85’dir ve aşağıdaki Tablo 5’te verildiği gibi, bu değer istatistiksel olarak anlamlıdır ($P < 0.05$).

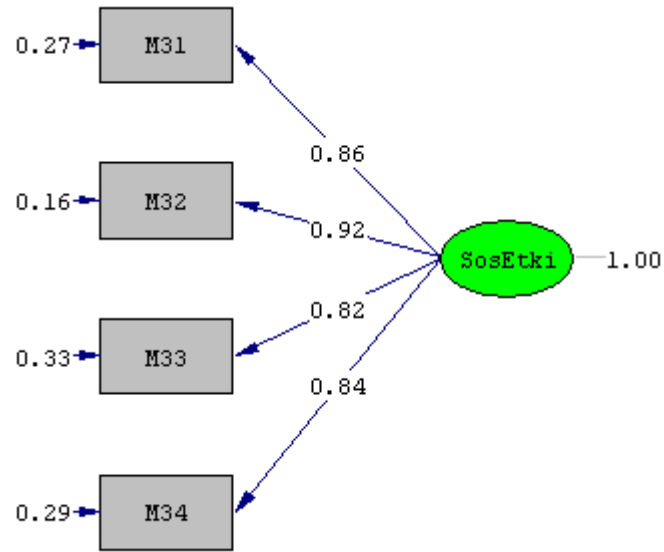
Tablo 5: Fransızca Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Faktör Sonuçları

Maddeler	Faktör Yüğü	Hata	t Değeri
Madde 21	0,85	0,27	18,77*
Madde 22	0,87	0,24	19,37*
Madde 23	0,56	0,69	10,42*
Madde 24	0,83	0,30	18,05*
Madde 25	0,77	0,41	15,93*
Madde 26	-0,74	0,45	-15,05*
Madde 27	-0,60	0,64	-11,43*
Madde 28	-0,68	0,54	-13,47*
Madde 29	-0,67	0,55	-13,14*
Madde 30	-0,77	0,40	-16,09*

Şekil 27 ve Tablo 5'te verilen değerlere ilişkin t testi sınamaları Ek 3c'de verilmiştir.

4.3.3.2.4. Fransızca Öğrenmeye İlişkin Bütüncül Yönelim Ölçeği

Bu ölçekteki dört madde, Fransızcayı öğrenmenin Fransızlarla toplumsal etkileşime sağlayacağı faydaya vurgu yapmaktadır. Bu ölçekte öğrencinin alabileceği en yüksek puan 28'dir ve alınan yüksek puan, öğrencinin Fransızca eğitimi almasının toplumsal etkileşim açısından fayda sağlamaya yönelik olduğunu düşündüğünü göstermektedir.



Şekil 28: Fransızca Öğrenmeye İlişkin Bütüncül Yönelim Ölçeğinin Faktör Modeli

Yukarıdaki Şekil 28'de görüldüğü üzere, her dört madde de Fransızca öğrenmeye bütüncül yönelim algısı olarak adlandırılan psikodidaktik yapıyı ölçmektedir. Bu bulguya da, aynı biçimde, faktör yüklerinin büyüklükleri ve anlamlılıkları ile ulaşılmıştır. Örneğin, bu ölçekteki 31. maddenin faktör yükü 0,86'dır ve aşağıdaki Tablo 6'da verildiği gibi, bu değer istatistiksel olarak anlamlıdır ($P < 0.05$).

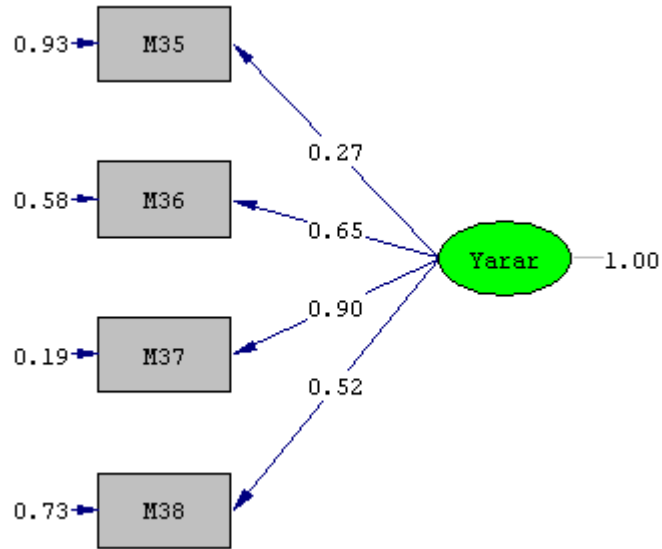
Tablo 6: Fransızca Öğrenmeye İlişkin Bütüncül Yönelim Ölçeğinin Faktör Sonuçları

Maddeler	Faktör Yükü	Hata	t Değeri
Madde 31	0,86	0,27	18,64*
Madde 32	0,92	0,16	20,83*
Madde 33	0,82	0,33	17,37*
Madde 34	0,84	0,29	18,11*

Şekil 28 ve Tablo 6'da verilen değerlere ilişkin t testi sınamaları Ek 3d'de verilmiştir.

4.3.3.2.5. Fransızca Öğrenmeye İlişkin Yarar Odaklı Yönelim Ölçeği

Bu ölçekte öğrencilere, Fransızca öğrenmeye yönelik yarar odaklı yönelim düzeyine ilişkin psikodidaktik yapıyı ölçmeyi amaçlayan dört madde yöneltilmiştir. Ölçekte öğrencinin alabileceği en yüksek puan 28'dir ve alınan yüksek puan, öğrencinin Fransızca eğitimi almasının yarar sağlamaya yönelik olduğunu göstermektedir.



Şekil 29: Fransızca Öğrenmeye İlişkin Yarar Odaklı Yönelim Ölçeğinin Faktör Modeli

Şekil 29'a göre de, her dört madde, Fransızca öğrenmeye ilişkin yarar odaklı yönelim düzeyine ilişkin psikodidaktik yapıyı ölçmektedir. Bu bulguya da yine, faktör yüklerinin büyüklükleri ve anlamlılıkları ile ulaşılmıştır. Örneğin bu ölçekteki 35. maddenin faktör yükü 0,27'dir ve Tablo 7'de de görüleceği gibi, bu değer istatistiksel olarak anlamlıdır ($P < 0.05$).

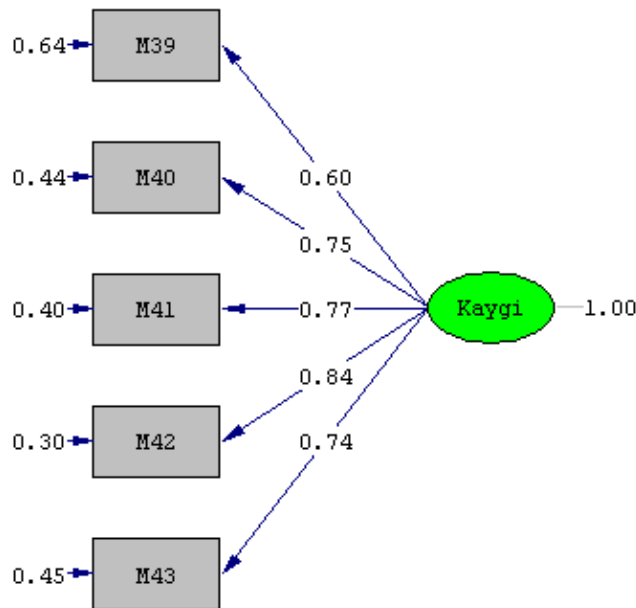
Tablo 7: Fransızca Öğrenmeye İlişkin Yarar Odaklı Yönelim Ölçeğinin Faktör Sonuçları

Maddeler	Faktör Yüğü	Hata	t Değeri
Madde 35	0,27	0,93	4,37*
Madde 36	0,65	0,58	10,54*
Madde 37	0,90	0,19	13,72*
Madde 38	0,52	0,73	8,62*

Şekil 29 ve Tablo 7’de verilen değerlere ilişkin t testi sınamaları Ek 3e’de verilmiştir.

4.3.3.2.6. Fransızca Dersi Kaygısı Ölçeği

Öğrencilerin, Fransızca dersindeki kaygı düzeylerini yansıtan ve beş maddeden oluşan bu ölçekten, öğrencilerin alabileceği en yüksek puan 35’dir ve yüksek puan alınması, öğrencilerin kaygı düzeylerinin de yüksek olduğunu göstermektedir.



Şekil 30: Fransızca Dersi Kaygısı Ölçeği Faktör Modeli

Şekil 30'da gösterilen beş madde, Fransızca dersi kaygı düzeyine ilişkin psikodidaktik yapıyı ölçmektedir. Bu bulguya da yine, faktör yüklerinin büyüklükleri ve anlamlılıkları ile ulaşılmıştır. Örneğin, bu ölçekteki 39. maddenin faktör yükü 0,60'tır ve aşağıdaki Tablo 8'de de görüleceği gibi, bu değer istatistiksel olarak anlamlıdır ($P<0.05$).

Tablo 8: Fransızca Dersi Kaygısı Ölçeğinin Faktör Sonuçları

Maddeler	Faktör Yüğü	Hata	t Değeri
Madde 39	0,60	0,64	11,01*
Madde 40	0,75	0,44	14,85*
Madde 41	0,77	0,40	15,38*
Madde 42	0,84	0,30	17,28*
Madde 43	0,74	0,45	14,52*

Şekil 30 ve Tablo 8'de verilen değerlere ilişkin t testi sınamaları Ek 3f'de verilmiştir.

Yukarıda psikometrik özellikleri verilen ölçeklerin dışında kalan diğer ölçekler, tez konumuzun sınırlılığını sağlamak amacıyla dışarıda bırakılmıştır.

4.4. VERİ ANALİZİ

Bu çalışmada araştırma konusu olan değişkenler psikodidaktik yapıda olduğundan, doğrulayıcı faktör analizi ve yapısal eşitlik modelleri kullanılmıştır ve veri çözümlemelerinde LISREL yazılımından yararlanılmıştır. Araştırmada çözümlenen modellerin veri-model uyum değerleri istenilen düzeyde çıkmış ve ayrıca rapor edilmemiştir. Buna göre, tüm modellerde GFI ve CFI değerleri 0,92-0,95 arasında, RMSEA değerleri ise 0,04-0,08 arasında elde edilmiştir. Bu

değerler de modellerin veri-model uyumu olduğunu göstermektedir (Yurdugül, 2007).

5. BÖLÜM

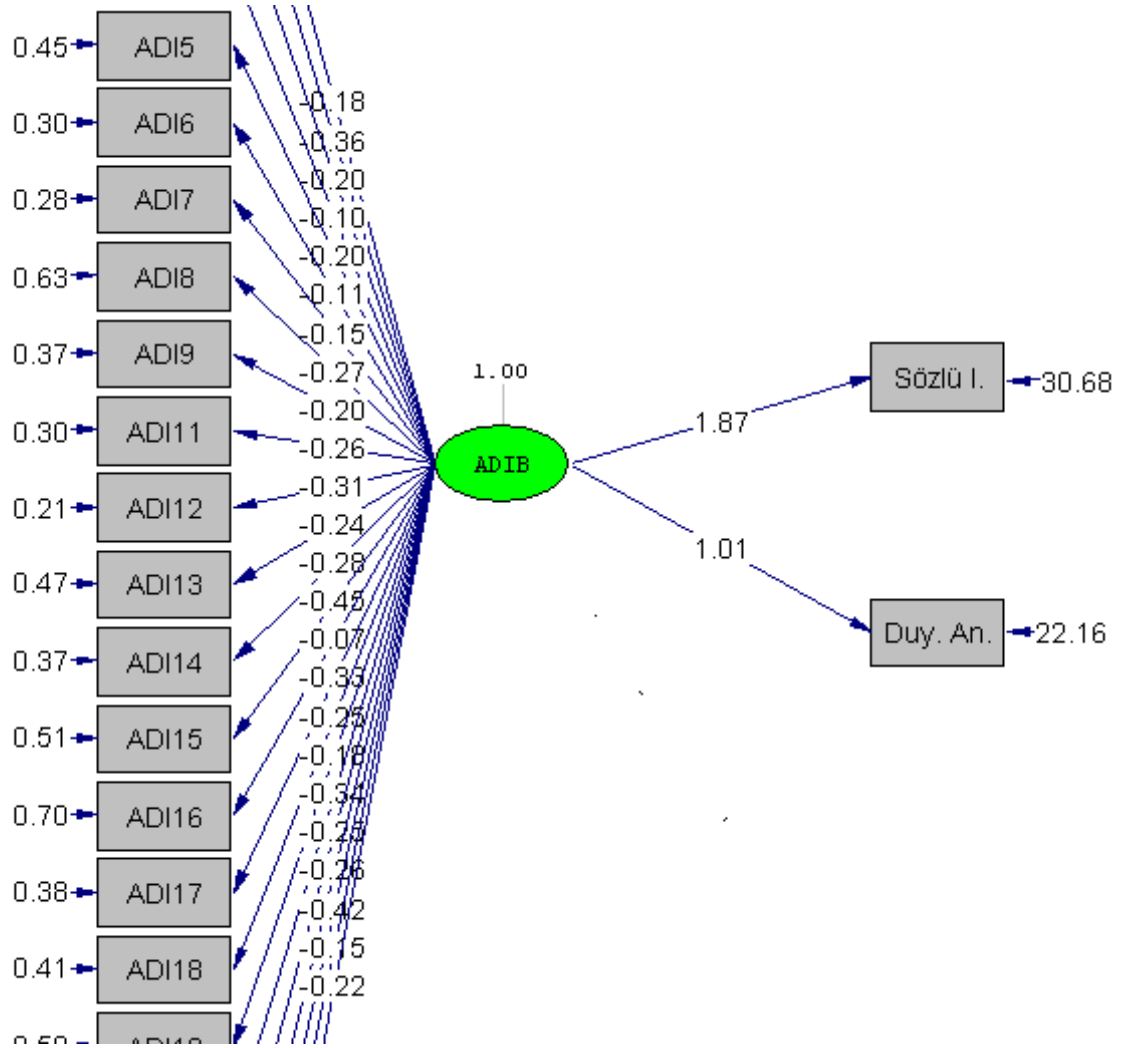
BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde deneysel çalışmada yer alan 83 öğrenciden elde edilen verilerin analizlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

5.1. “ANADİLDEKİ İLETİŞİM BECERİLERİ”NİN FRANSIZCA SÖZLÜ İLETİŞİM BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Anadilde iletişim becerileri bireyin toplumsal gelişiminde rol oynayan başat faktörlerden biridir. Bu becerilerin, yabancı dil öğreniminde de (özellikle sözlü iletişim becerileri) etkili olup olmadığının araştırılması, bu çalışmanın amaçlarından biridir. Bu nedenle, bir psikodidaktik değişken olarak, öğrencilerin anadilde iletişim becerilerinin, Fransızca öğrenme sürecindeki *duyduğunu anlama* ve *sözlü ifade* becerileri üzerindeki etkileri sınanmıştır. Bu sınama, yapısal eşitlik modelinin çözümlenmesiyle elde edilmiş ve sonuçlar aşağıdaki Şekil 31’de verilmiştir. Şekil 31’de, psikodidaktik bir değişken olan “anadilde iletişim becerileri” (ADİB) yapısı, daha önce de belirtildiği gibi, öğrencilerin 24 maddeye verdikleri yanıtlarla belirlenmiştir. Bu yapının, öğrencilerin Fransızca sözlü ifade becerileri ve Fransızca *duyduğunu anlama* becerileri üzerindeki etkisi analiz edilmiştir. Buna göre; çalışma grubunda yer alan öğrencilerin anadilde iletişim becerisinin, özellikle, Fransızca sözlü ifade becerisi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu gözlemlenmiştir (etki katsayısı=1,87; $t=2,60$; $P\leq 0,05$). Diğer taraftan, bu yapının, *duyduğunu anlama* becerisi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür (etki katsayısı=1,01; $t=1,71$; $P>0,05$). Yani, yabancı dil olarak Fransızca öğrenen öğrencilerin, anadilde iletişim becerisi ne olursa olsun, Fransızca *duyduğunu anlama* becerisi farklılık göstermemektedir. Ancak, anadilde iletişim becerisi yüksek olan öğrencilerin, Fransızca sözlü ifade becerisinin de yüksek; anadilde

iletişim becerisi düşük olan öğrencilerin, Fransızca sözlü ifade becerilerinin de düşük olduğu saptanmıştır.

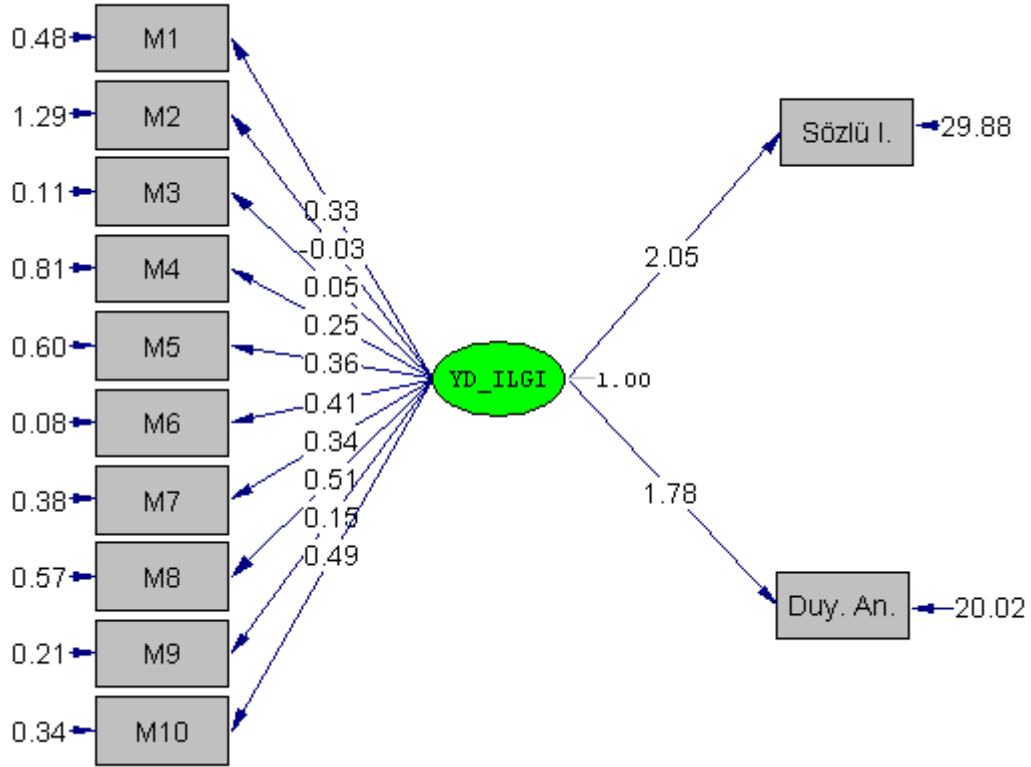


Şekil 31: Anadilde İletişim Becerilerinin Fransızca Sözlü İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi

5.2. ÖĞRENCİLERİN “YABANCI DİLLERE YÖNELİK İLGİ DÜZEYLERİ”NİN FRANSIZCA SÖZLÜ İLETİŞİM BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Öğrencilerin yabancı dillere yönelik ilgi düzeylerinin, etkin bir öğrenmede önemli rol oynadığını varsaymıştık. Öğrencilerin sözlü iletişim beceri düzeyleri, yabancı dillere yönelik ilgileri ile açıklanabilir. Aslında yabancı dillere hiç ilgi duymayan bir öğrencinin, hedef dildeki iletişim becerileri de aynı oranda düşük olacaktır. Çalışma grubuna katılan öğrencilerin, yabancı dillere yönelik ilgilerinin

Fransızca sözlü iletişim becerileri üzerindeki etkisi, yapısal eşitlik modelleri ile test edilmiş ve sonuçlar aşağıdaki Şekil 32’de verilmiştir.

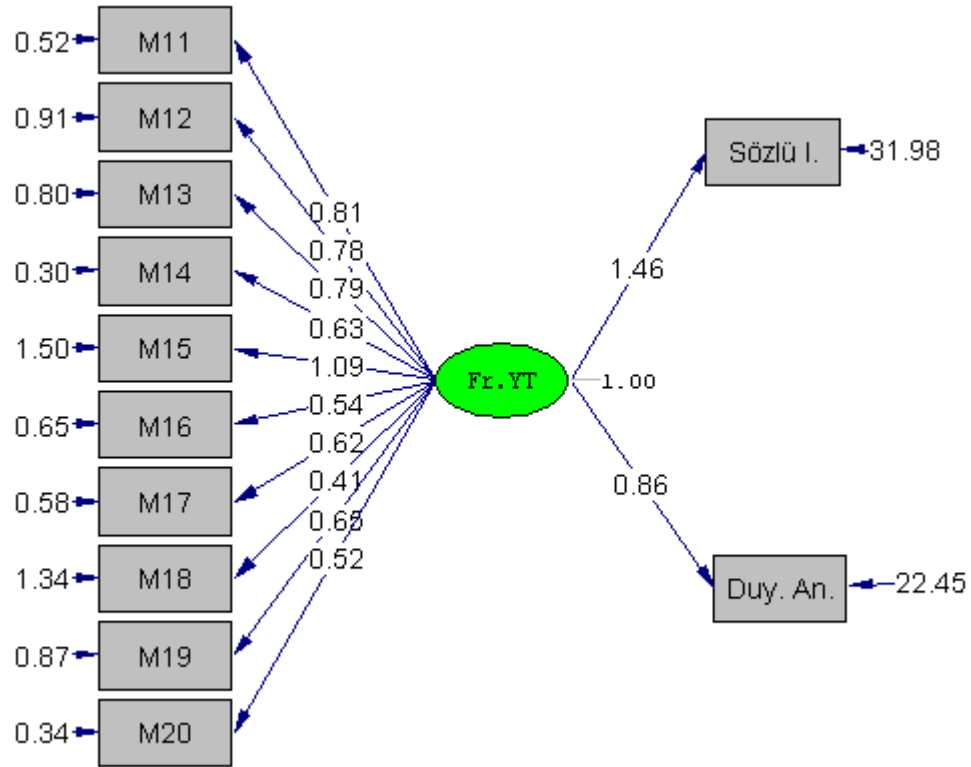


Şekil 32: Yabancı Dillere Yönelik İlginin Fransızca Sözlü İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi

Şekil 32’de de görüldüğü gibi, çalışma grubundaki öğrencilerin, yabancı dillere yönelik ilgileri, Fransızca sözlü ifade becerileri üzerinde (etki katsayısı=2,05; $t=2,97$; $P \leq 0,05$) ve Fransızca duyduğunu anlama becerileri üzerinde (etki katsayısı=1,78; $t=3,17$; $P \leq 0,05$) etkili bir değişkendir. Buna göre; öğrencilerin yabancı dillere yönelik ilgileri arttıkça, hem Fransızca sözlü ifade becerileri hem de Fransızca duyduğunu anlama becerileri artmaktadır.

5.3. ÖĞRENCİLERİN “FRANSIZLARA YÖNELİK TUTUMLARI”NIN FRANSIZCA SÖZLÜ İLETİŞİM BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Öğrencilerin, hedef dili anadil olarak konuşan toplumla ilgili tutumlarının iletişim becerileri üzerinde bir etkisi olacağını varsaymıştık. Fransızlara karşı çok olumsuz tutuma sahip bir öğrencinin, Fransızca iletişim becerisi bu olumsuz tutumdan belli bir ölçüde etkilenecektir. Bunu saptamak üzere, öğrencilerin Fransızlara yönelik tutumlarının, Fransızca öğrenme sürecindeki *duyduğunu anlama* ve *sözlü ifade* becerileri üzerindeki etkileri sınanmıştır. Bu sınama, yapısal eşitlik modelinin çözülmesiyle elde edilmiş ve sonuçlar aşağıdaki Şekil 33’te verilmiştir.



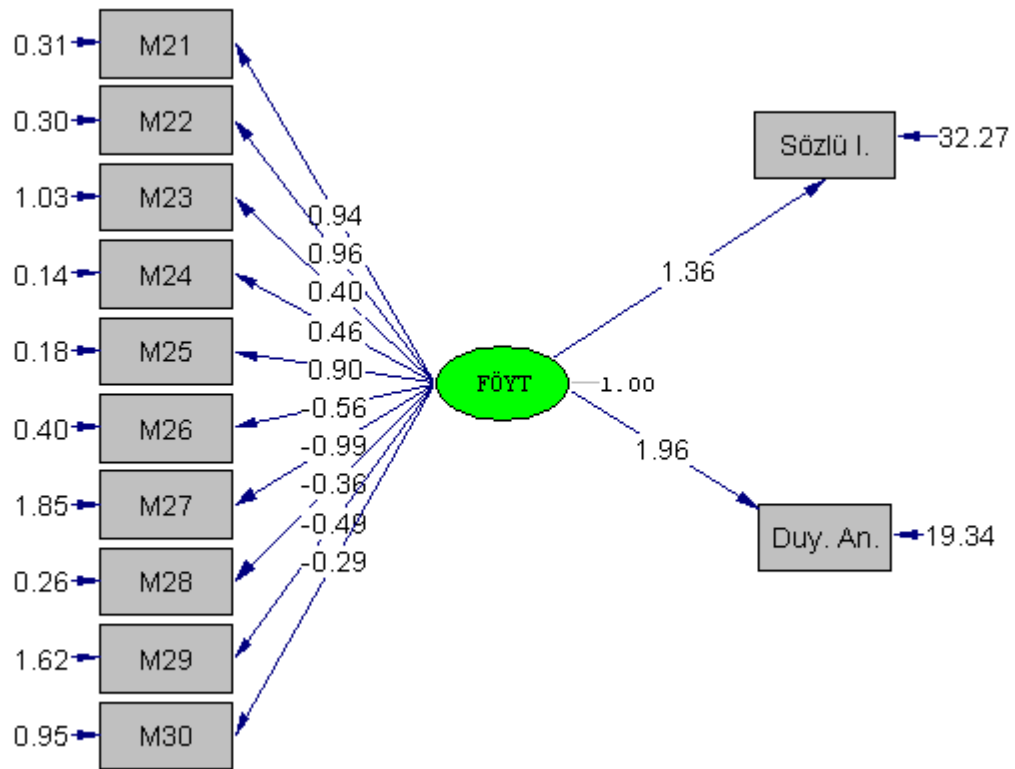
Şekil 33: Öğrencilerin Fransızlara Yönelik Tutumlarının Fransızca Sözlü İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi

Şekil 33’te görüldüğü gibi, çalışma grubundaki öğrencilerin Fransızlara yönelik tutumları, Fransızca sözlü ifade becerileri üzerinde (etki katsayısı=1,46; $t=2,15$; $P \leq 0,05$) ve Fransızca duyduğunu anlama becerileri üzerinde (etki

katsayısı=0,86; $t=1,54$; $P>0,05$) etkili bir değişken olarak saptanmıştır. Buna göre; öğrencilerin Fransızlara yönelik tutumları arttıkça, Fransızca sözlü ifade becerileri ve Fransızca duyduğunu anlama becerileri artmaktadır. Benzer şekilde, Fransızlara yönelik tutum puanları azaldıkça, Fransızca sözlü iletişim becerilerindeki başarı da düşmektedir.

5.4. ÖĞRENCİLERİN “FRANSIZCA ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARI”NIN FRANSIZCA SÖZLÜ İLETİŞİM BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

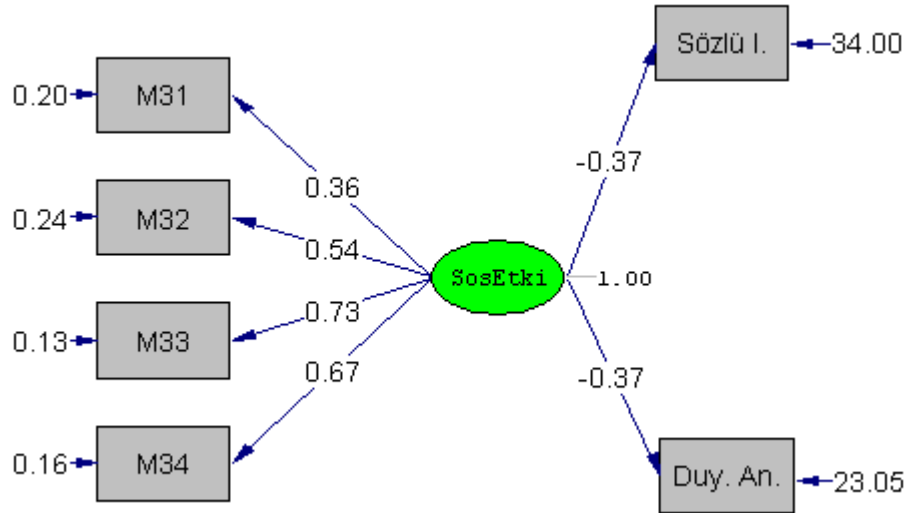
Bir psikodidaktik değişken olarak tutum, öğrenme üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Tezimizde, öğrencilerin Fransızca öğrenmeye yönelik tutumlarının, Fransızca öğrenme sürecindeki *duyduğunu anlama* ve *sözlü ifade* becerileri üzerindeki etkileri sınanmıştır. Bu sınama da, yapısal eşitlik modelinin çözümlenmesiyle elde edilmiş ve sonuçlar aşağıdaki Şekil 34’te verilmiştir.



Şekil 34: Öğrencilerin Fransızca Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Fransızca Sözlü İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi

Şekil 34 gösteriyor ki, çalışma grubundaki öğrencilerin Fransızca öğrenmeye yönelik tutumları, Fransızca sözlü ifade becerileri (etki katsayısı=1,36; $t=2,06$; $P \leq 0,05$) ve Fransızca duyduğunu anlama becerileri üzerinde (etki katsayısı=1,96; $t=3,78$; $P > 0,05$) etkili bir değişkendir. Buna göre; öğrencilerin Fransızca öğrenmeye yönelik tutumları arttıkça, Fransızca sözlü ifade becerileri ve Fransızca duyduğunu anlama becerileri de artmaktadır. Benzer şekilde, Fransızca öğrenmeye yönelik tutum puanları azaldıkça, Fransızca sözlü iletişim becerilerindeki başarı da düşmektedir.

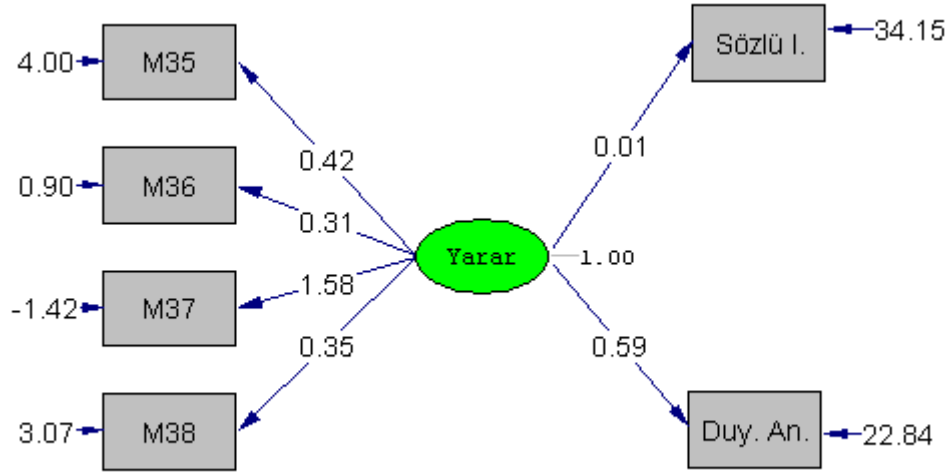
5.5. ÖĞRENCİLERİN, “FRANSIZCA ÖĞRENMEYE YÖNELİK BÜTÜNCÜL YÖNELİMLERİ”NİN FRANSIZCA SÖZLÜ İLETİŞİM BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ



Şekil 35: Öğrencilerin, Fransızca Öğrenmeye Yönelik Bütüncül Yönelimlerinin Fransızca Sözlü İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi

Şekil 35’te görüldüğü gibi, öğrencilerin “Fransızca Öğrenmeye Yönelik Bütüncül Yönelim” algılarının Fransızca sözlü ifade becerileri üzerinde (etki katsayısı=-0,37; $t=-0,55$; $P>0,05$) ve Fransızca duyduğunu anlama becerileri üzerinde (etki katsayısı=-0,37; $t=-0,68$; $P>0,05$) **etkili bir değişken olmadığı** görülmektedir. Yani, öğrenenlerin Fransızca öğrenmenin toplumsal etkileşimdeki önemine, Fransızca’yı bir bütün olarak öğrenmeye ilişkin algıları ve sözlü iletişim becerilerindeki başarıları birbirinden bağımsız hareket etmektedir.

5.6. ÖĞRENCİLERİN “FRANSIZCA ÖĞRENMEYE İLİŞKİN YARAR ODAKLI YÖNELİMLERİ”NİN SÖZLÜ İLETİŞİM BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ



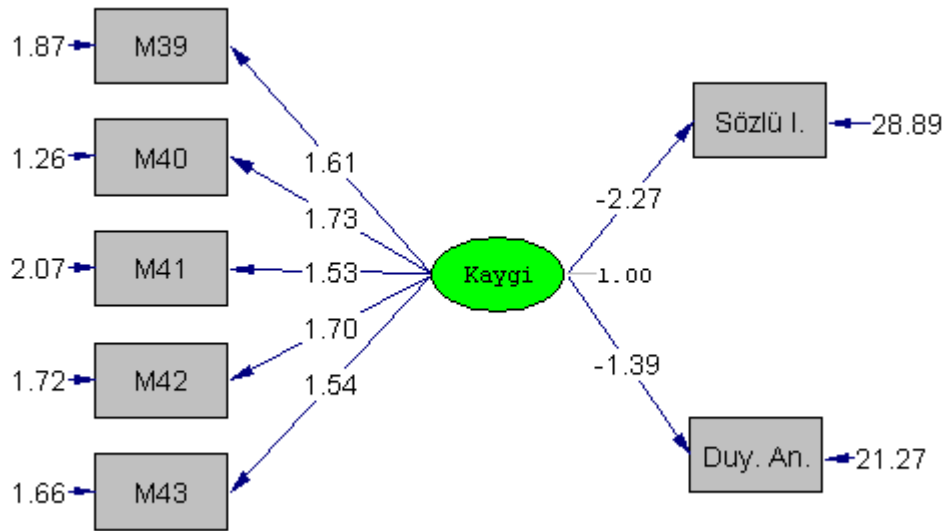
Şekil 36: Öğrencilerin Fransızca öğrenmeye ilişkin yarar odaklı yönelimlerinin sözlü iletişim becerileri üzerindeki etkisi

Şekil 36’da görüldüğü gibi, öğrencilerin “Fransızca Öğrenmeye Yönelik Yarar Odaklı Yönelim” algı düzeylerinin Fransızca sözlü ifade becerileri üzerinde (etki katsayısı=0,01; $t=0,03$; $P>0,05$) ve Fransızca duyduğunu anlama becerileri üzerinde (etki katsayısı=-0,59; $t=1,33$; $P>0,05$) **etkili bir değişken olmadığı** gözlemlenmektedir. Yani, öğrencilerin Fransızca öğrenmeye ilişkin yarar odaklı yönelim düzeyleri, Fransızca sözlü ifade becerileri ve Fransızca duyduğunu anlama becerilerinden bağımsız hareket etmektedir.

5.7. ÖĞRENCİLERİN “SOSYAL KAYGI DÜZEYLERİ”NİN SÖZLÜ İLETİŞİM BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Daha önceki bölümlerde de üzerinde durulduğu gibi, öğrencilerin öğrenme süreci ve öğrenme ortamlarındaki sosyal kaygı düzeyleri, öğrenme niteliği ile yakından ilgilidir. Sosyal kaygı düzeyi yüksek öğrenciler, sınıf içi etkinliklere

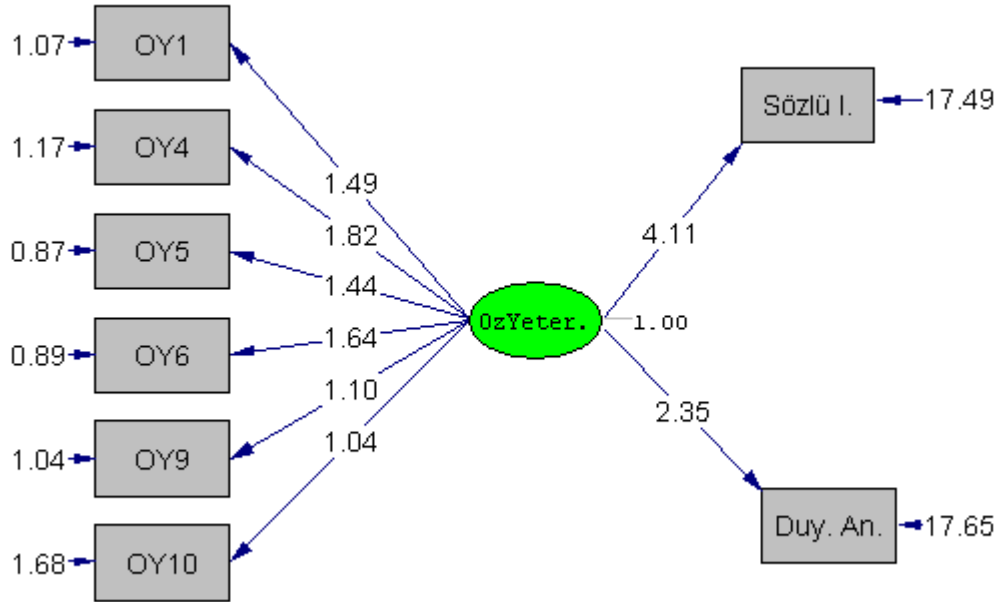
katılım gücünü çektiklerinden, bu öğrencilerin sözlü iletişim becerileri olumsuz etkilenmektedir. Bu ilişkiyi görebilmek için, çalışma grubumuzdaki öğrencilerin Fransızca derslerindeki kaygı düzeyleri ile Fransızca öğrenme sürecindeki *duyduğunu anlama* ve *sözlü ifade* becerileri arasındaki ilişki sınanmış ve bu sınama da yapısal eşitlik modelinin çözümlenmesiyle elde edilmiştir. Sonuçlar Şekil 37’de verilmiştir.



Şekil 37: Öğrencilerin Sosyal Kaygı Düzeylerinin Sözlü İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi

Şekil 37’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Fransızca derslerindeki kaygı düzeyleri, Fransızca sözlü ifade becerileri (etki katsayısı=-2,27; $t=-3,45$; $P\leq 0,05$) ve Fransızca duyduğunu anlama becerileri üzerinde (etki katsayısı=-1,39; $t=-2,54$; $P\leq 0,05$) **etkili bir değişkendir**. Buna göre; öğrencilerin Fransızca derslerindeki kaygı düzeyleri arttıkça, Fransızca sözlü ifade becerileri ve Fransızca duyduğunu anlama becerileri azalmaktadır. Benzer şekilde, Fransızca derslerindeki kaygı düzeyleri azaldıkça, Fransızca sözlü iletişim becerilerindeki başarı da yükselmektedir.

5.8. ÖĞRENCİLERİN “FRANSIZCA İLETİŞİM ÖZ-YETERLİĞİ DÜZEYLERİ”NİN SÖZLÜ İLETİŞİM BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

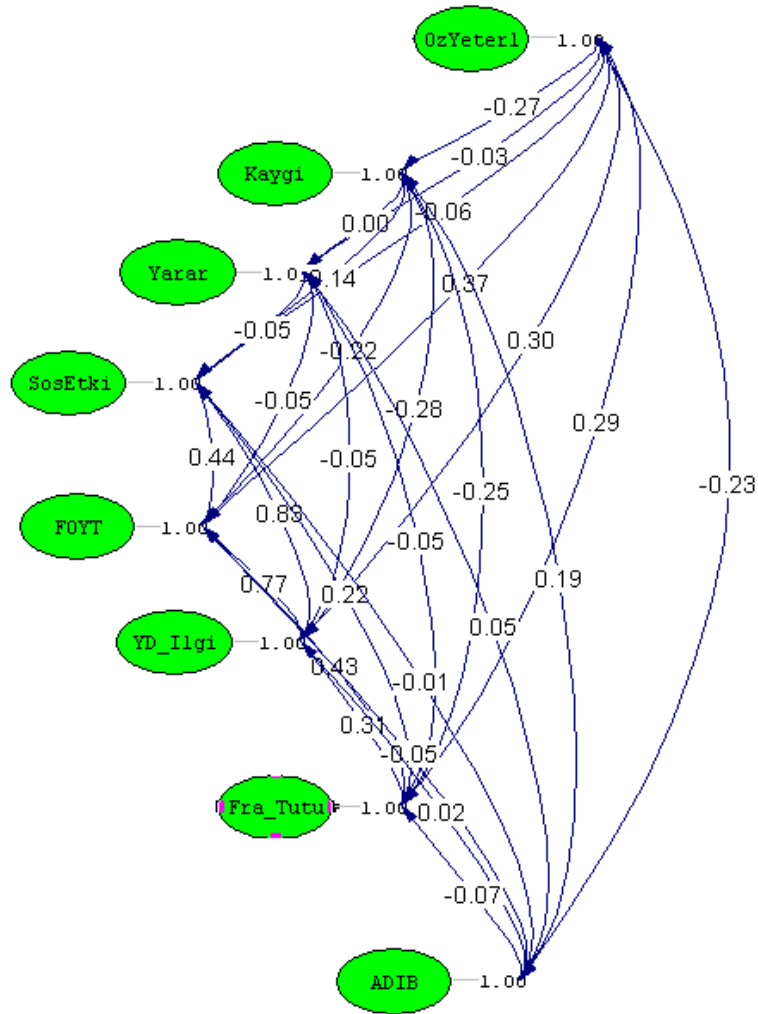


Şekil 38: Öğrencilerin Fransızca İletişim Öz-yeterliği Düzeylerinin Fransızca Sözlü İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi

Şekil 38’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Fransızca sözlü iletişim öz-yeterlik düzeyi, Fransızca sözlü ifade becerileri (etki katsayısı=4,11; $t=6,93$; $P \leq 0,05$) ve Fransızca duyduğunu anlama becerileri üzerinde (etki katsayısı=2,35; $t=4,45$; $P \leq 0,05$) **etkili bir değişkendir**. Buna göre; öğrencilerin Fransızca sözlü iletişim öz-yeterlik düzeyi arttıkça, Fransızca sözlü ifade becerileri ve Fransızca duyduğunu anlama becerileri de artış göstermektedir. Benzer şekilde, Fransızca Fransızca sözlü iletişim öz-yeterlik düzeyi azaldıkça, Fransızca sözlü iletişim becerilerindeki başarı da azalmaktadır.

5.9. PSIKODİDAKTİK DEĞİŞKENLERİN ÖRÜNTÜSÜ

Çalışmanın bu aşamasında, araştırmaya alınan ve Fransızca'yı ikinci yabancı dil olarak öğrenenlerin sözel iletişim becerilerini etkileyen bağımsız değişkenler arasındaki yapısal ilişkiler ele alınmıştır. Bu bağımsız değişkenlerin ortaya koyduğu ilişkisel örüntü aşağıdaki Şekil 39'da verilmiştir.



Şekil 39: Fransızca Öğrenme Sürecinde Psikodidaktik Değişkenlerin İlişkisel Örüntüsü

Şekil 39, çalışmaya konu olan tüm bağımsız değişkenlerin örüntüsünü ve değişkenler arasındaki ilişkiyi vermektedir. Ancak değişken sayısı fazla olduğu için, şemanın okunabilirliği azalmıştır. Bu nedenle, şemada verilen nicel

değerler (ilişki miktarları) ve istatistiksel anlamlılık bulguları aşağıdaki Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10'da, (*) sembolü, her iki psikodidaktik değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Aksi durumda, istatistiksel olarak anlamlı olmayan örüntüler, her iki psikodidaktik değişkenin birbirinden bağımsız olduğunu, yani birbirinden etkilenmediğini göstermektedir. Negatif değerli ilişkiler ise; bir psikodidaktik değişkenin değeri artarken diğerinin düştüğünü göstermektedir. Örneğin; kaygı ve öz-yeterlik değişkenleri arasında -0,27'lik bir ilişki söz konusudur. Buna göre, öğrencinin öz-yeterlik düzeyi artarken kaygı düzeyi azalmaktadır. Bir diğer ifade ile; yüksek öz-yeterliğe sahip öğrenciler düşük kaygıya sahip iken, düşük öz-yeterliği olan öğrencilerinin ise yüksek kaygı düzeyine sahip olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 9: Psiko-Didaktik Değişkenler Arasındaki Örüntüde Yer Alan İlişki Değerleri

	Öz-yeterlik	Kaygı	Yarar Odaklı Yönelim	Bütüncül Yönelim	Fransızca öğrenmeye Yönelik Tutum	Yabancı Dillere Yönelik İlgi	Fransızlara Yönelik Tutum	Anadilde İletişim Becerileri
Öz-yeterlik	1,00							
Kaygı	-0,27*	1,00						
Yarar Odaklı Yönelim	-0,03	0,00	1,00					
Bütüncül Yönelim	-0,06	-0,14	-0,05	1,00				
Fransızca Öğrenmeye Yönelik Tutum	0,37*	-0,22*	-0,05	0,44*	1,00			
Yabancı Dillere Yönelik İlgi	0,30*	-0,28*	-0,05	0,83*	0,77*	1,00		
Fransızlara Yönelik Tutum	0,29*	-0,25*	-0,05	0,22*	0,43*	0,31*	1,00	
Anadilde İletişim Becerileri	-0,23*	0,19	0,05	-0,01	-0,05	-0,05	-0,07	1,00

6. BÖLÜM

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı sonuçlar ve tartışmalar ile, elde edilen bulgular doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

6.1. SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Tezimizin temelini oluşturan psikodidaktik unsurların, Fransızca'yı ikinci yabancı dil olarak öğrenenlerin sözlü iletişim becerileri üzerindeki etkisini araştırmak üzere, çalışma grubunu oluşturan öğrencilere uygulanan ölçeklerden elde edilen verilerle, bu öğrencilerin Fransızca öğrenme sürecindeki, *duyduğunu anlama* ve *sözlü ifade* becerileri üzerindeki etkileri sınanmıştır. Bu sınama, yapısal eşitlik modelinin çözümlenmesiyle elde edilmiş ve sonuçlara ulaşılmıştır. Aşağıdaki Tablo 11, psikodidaktik boyutların, öğrenenlerin Fransızca iletişim becerileri üzerindeki etkisini daha açık bir biçimde görebilmek amacıyla hazırlanmıştır.

Tablo 10: Psikodidaktik Unsurlar ve Fransızca Sözlü İletişim Becerileri Arasındaki Anlamlılık İlişkileri

Bağımsız Değişkenler	Sözlü İfade Becerisi		Duyduğunu Anlama Becerisi	
	Etki Değeri	Anlamlılık	Etki Değeri	Anlamlılık
Anadilde iletişim becerisi	etki katsayısı=1,87; t=2,60; P≤0,05	Evet	etki katsayısı=1,01; t=1,71; P>0,05	Hayır
Yabancı dillere yönelik ilgi	etki katsayısı=2,05; t=2,97; P≤0,05	Evet	etki katsayısı=1,78; t=3,17; P≤0,05	Evet
Fransızlara yönelik tutum	etki katsayısı=1,46; t=2,15; P≤0,05	Evet	etki katsayısı=0,86; t=1,54; P>0,05	Evet
Fransızca öğrenmeye yönelik tutum	etki katsayısı=1,36; t=2,06; P≤0,05	Evet	etki katsayısı=1,96; t=3,78; P>0,05	Evet
Bütüncül yönelim	etki katsayısı= -0,37; t=-0,55; P>0,05	Hayır	etki katsayısı= -0,37; t=-0,68; P>0,05	Hayır
Yarar odaklı yönelim	etki katsayısı=0,01; t=0,03; P>0,05	Hayır	etki katsayısı= -0,59; t=1,33; P>0,05	Hayır
Sosyal kaygı düzeyi	etki katsayısı= -2,27; t=-3,45; P≤0,05	Evet	etki katsayısı= -1,39; t=-2,54; P≤0,05	Evet
Fransızca sözlü iletişim öz-yeterlik düzeyi	etki katsayısı=4,11; t=6,93; P≤0,05	Evet	etki katsayısı=2,35; t=4,45; P≤0,05	Evet

6.1.1. Öğrencilerin “Anadilde İletişim Becerileri”nin Fransızca Sözlü İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi

Yapısal eşitlik modelinin çözümlenmesiyle elde edilen sonuçlara (Şekil 31) göre, öğrencilerin anadilde iletişim becerileri ile Fransızca sözlü ifade becerileri arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir (etki katsayısı=1,87; $t=2,60$; $P\leq 0,05$). Oysa, aynı değişken, çalışma grubumuzu oluşturan öğrenenlerin, Fransızca duyduğunu anlama becerileri ile aynı anlamlı istatistiksel sonucu vermemiştir. Bu sonuçlara göre, anadilde yüksek bir iletişim becerisine sahip bir öğrenci, aynı başarıyı Fransızca sözlü ifade becerisine de taşımaktadır; aksi durumda ise, anadilinde iletişim güçlüğü çeken bir öğrenci, Fransızca sözlü iletişim kurmakta da benzer güçlüklerle karşılaşmaktadır.

Anadilde iletişim becerisi ile Fransızca sözlü ifade becerisi arasındaki bu anlamlı ilişkinin nedeni, sözlü ifade etkinliğinde öğrencilerin etkin özne konumunda bulunmalarından kaynaklanabilir. Bu durumdaki öğrenci, daha önce öğrendiklerini, bilgiyi yapılandırmak için anadilden hedef dile aktardığı önceki edinimlerini, kendini ifade etme isteğini bu beceriye de aynen yansıtmaktadır. Etkin bir özne olması nedeniyle, dilin soyut bilgilerini, kendini rahatça ifade edebileceği şekilde davranışa dönüştürebilmektedir. Anadilde iletişim becerisi düşük olan öğrenciler ise, anadildeki bu sorunu hedef dile de yansıtmakta ve ifade güçlüğü yaşamaktadırlar. Anadilde iletişim becerisi ve Fransızcadaki sözlü ifade becerisinde gözlenen bu anlamlı istatistiksel ilişki, sürece giren farklı değişkenlerin etkisi ile de destekleniyor olabilir. Örneğin, yüksek bir sosyal kaygı düzeyi nedeniyle anadilde iletişim kurmakta güçlük çeken bir öğrenci, aynı nedenle, kendini Fransızca sözlü ifade etmekte de güçlük çekebilir.

Anadilde iletişim becerisinin, Fransızca duyduğunu anlama becerisi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür (etki katsayısı=1,01; $t=1,71$; $P>0,05$). Duyduğunu anlama, sözlü ifade ile karşılaştırıldığında edilgen bir etkinliktir. Dinleyici konumundaki edilgen birey, iletiyi gönderen ile ayrı söylem evrenlerine sahiptir. İletişimin başarısı, bu iki söylem evreni arasında bir ortak küme oluşturan, varsayılan karşılıklı anlama/anlaşılma bölgesinin genişliğine göre değişim gösterir. Aynı toplumsal ve kültürel yaşantıdan

gelmeyen iki iletişim öznesinin söylem evrenlerinin ortak kümesi çok geniş olmayacağından, iletinin edilgen özneye geçmesinde sıkıntılar yaşanması da beklenebilir bir sonuç olacaktır. Genelde bireyler, başkasını dinlemekten çok, kendilerinin konuşmasını yeğlerler. Dinleme alışkanlığının gelişmediği bireyler, karşı tarafın konuşması sırasında bile kendi içlerinde, kendileri ile konuştuklarından ve sözü aldıktan sonra konuşacaklarını tasarladıklarından, iletiyi doğru olarak almada sıkıntı yaşarlar. Meslekî deneyimlerimizde de, zaman zaman sessizce dersi dinlediğini düşündüğümüz kimi öğrencilerin aslında dersi dinlemediğine tanık olmuşuzdur. Kendilerine bir anda soru yönelttiğimiz bu öğrencilerin, sanki sınıfta değillermiş gibi tepki verdiklerine sıkça rastlamışızdır. Öğrenci, o an, ya tamamen ders dışı bir sorununu düşünmekte ya da derste aklına takılan bir sorunun yanıtını kendi içinde aramaktadır. Duyduğunu anlama becerilerinin ölçüldüğü testlerde de aynı sorunlarla karşılaşılabilir. Kendini sözlü olarak ifade eden bir öğrenci, iletiyi kendisi oluşturmakta ve kendi düşüncesini aktarmaktadır. Oysa, dinleyici konumundaki öğrenci, belki de çok ilgisi olmayan bir konuda, başka bir dil evrenine sahip bir öznenin iletisini yorumlamak zorunda kalmaktadır. Duyduğunu anlama becerilerini ölçmek için hazırlanan testlerin sadece işitsel olması nedeniyle, iletişim durumunun algılanma süreci sadece dil yoluyla olmaktadır. Görsel ders malzemelerinde, iletişim durumunun algılanması ve yorumlanması çok daha kolay olmaktadır. Örneğin, bir ses kaydında “au secours” (tr. İmdat) sözcesini işiten bir öğrenin sözcük bilgisi bu sözceyi anlamaya yetmiyorsa, o öğrenen için bu bir kişinin yüksek sesle bağırmasından başka bir anlam ifade edemez. Aynı sözceyle, görsel-işitsel bir ders malzemesinde karşılaşan öğrenen ise, bu sözceyi, kişinin, denizde boğulma tehlikesi yaşarken sarfettiğini görecektir ve “ımdat” diye bağıracağı çıkarımını yapacaktır. Dinleme testlerinde, öğrencilerin sıkça düştükleri bir yanlış da, anlamını bilmedikleri sözcüklere takılıp, metnin genelinden kopmalarıdır. Aslında belki de bütüncül anlam açısından hiçbir önemi olmayan bir sözcüğe takılan öğrenci, asıl yakalaması gereken noktaları kaçırabilmektedir.

6.1.2. Öğrencilerin “Yabancı Dillere Yönelik İlgileri”nin Fransızca Sözlü İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi

Öğrencilerin “yabancı dillere yönelik ilgi düzeyleri”nin etkin bir öğrenmede önemli rol oynadığını vurgulamıştık. Yapısal eşitlik modelleri ile test ettiğimiz, yabancı dillere yönelik ilgi düzeyi ve Fransızca sözlü iletişim becerileri arasındaki ilişki Şekil 32’de verilmişti. Elde edilen sonuçlar, yabancı dillere yönelik ilginin, Fransızca sözlü ifade ve duyduğunu anlama becerileri üzerinde etkili bir değişken olduğunu göstermiştir.

Elde ettiğimiz sonuçlara göre, yabancı dillere yönelik yüksek bir ilgi düzeyi gösteren öğrenen, Fransızca sözlü iletişim becerilerinde de yüksek bir düzey sergilemektedir. Aynı şekilde, yabancı dillere ilgisi olmayan öğrenenler de, Fransızca sözlü iletişim kurmada sıkıntı yaşamaktadırlar. Şekil 32’de de görüleceği üzere, yabancı dillere yönelik ilgi değişkeni, Fransızca sözlü ifade ve duyduğunu anlama becerileri ile anlamlı bir ilişki içerisindedir. Bu ilişkinin, özellikle sözlü ifade becerisinde daha yüksek olduğu da bir başka gözlemimizdir.

Yabancı dillere yönelik ilgi düzeyi sınıf arkadaşlarına oranla düşük olan bir öğrenenin sınıf içi etkinliklere katılımı da aynı oranda az olacaktır. Benzer biçimde örneğin, teknolojiye ilgi duymayan bir bireye uzay teknolojisini anlatmak, tüm ilgi alanı teknoloji ve teknolojinin getirdiği yenilikler olan bir başkasına anlatmaktan daha zor olacaktır. Bu iki birey arasında, öğrenmenin etkinliği açısından önemli farklar gözlenecektir. Öğrenmenin etkinliği, büyük ölçüde, öğrenenin öğrenme içeriğine olan ilgisiyle ilişkilidir. Zorunlu olarak, ilgi duymadıkları bir alana giren öğrenenler ya başarısız olurlar ya da öğrendikleri kalıcı olmaz.

Tüm bu sonuçların ve tartışmaların ışığında, yabancı dillere ilginin, Fransızca iletişim becerilerinin gelişiminde önemli bir role sahip olduğunu söyleyebiliriz.

6.1.3. Öğrencilerin “Fransızlara Yönelik Tutumları”nın Fransızca Sözlü İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi

Öğrencilerin, hedef dili anadil olarak konuşan toplumla ilgili tutumlarının iletişim becerileri üzerinde bir etkisi olacağı yönündeki düşüncemiz, öğrencilerin “Fransızlara yönelik tutumları”nın, Fransızca öğrenme sürecindeki *duyduğunu anlama* ve *sözlü ifade* becerileri üzerindeki etkilerinin yapısal eşitlik modelinin çözümlenmesiyle elde edilen verilerle sınanmış ve bu düşüncemizi destekleyen sonuçlar gözlemlenmiştir (Şekil 33). Yani, öğrencilerin “Fransızlara yönelik tutumları” arttıkça, Fransızca sözlü ifade becerileri ve duyduğunu anlama becerileri artmaktadır. Benzer şekilde, “Fransızlara yönelik tutum” puanları azaldıkça, Fransızca sözlü iletişim becerilerindeki başarı da düşmektedir.

Bu anlamlı ilişki nereden kaynaklanmaktadır? Bir öğrenen, yabancı dil olarak öğrendiği bir dili anadil olarak konuşanlara yönelik olumlu tutum sergiliyorsa, o toplumun toplumsal ve kültürel yaşantısına da yakınlık duyması beklenebilir. Yabancı dili öğrenmeye çalışırken, kendisine yabancı olan ve olumlu bir tutuma sahip olduğu toplumu da tanımak isteyen birey, buna yönelik bir çaba harcar. Bu çabanın sonucunda, hedef dilin anadil olarak konuşulduğu dil topluluğunun (fr. *communauté linguistique*) toplumsal yaşantısıyla, paylaşılan kültür öğeleriyle de yakınlaşma sağlar. Bu yakınlaşma, kendi söylem evreniyle o toplumun bireylerinin söylem evreni arasında yakınlaşma sağlar ve anlama/anlaşılma bölgesi bu süreçte genişler. Bu durumda da yabancı dilde sözlü iletişim becerileri artar.

Öğrendiği yabancı dili anadil olarak konuşanlara yönelik olumsuz tutum içerisinde olan bir öğrenen, o toplumu ve o toplumu oluşturan bireyleri tanımak için herhangi bir çabaya girişmez. Bu nedenle, yukarıda sözü edilen söylem evrenleri uzak kalmaya, anlama/anlaşılma bölgesi de dar kalmaya devam eder. Bunun doğal sonucu olarak da bu dilde etkili bir iletişim kurmakta güçlük çeker.

6.1.4. Öğrencilerin “Fransızca Öğrenmeye Yönelik Tutumları”nın Fransızca Sözlü İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi

“Tutum” kavramı, öğrenmeyle olan ilişkisi nedeniyle üzerinde çokça durulan bir psikodidaktik değişkendir ve öğrenme üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Tezimizde, öğrencilerin “Fransızca öğrenmeye yönelik tutumları”nın, Fransızca öğrenme sürecindeki *duyduğunu anlama* ve *sözlü ifade* becerileri üzerindeki etkileri sınanmıştır. Bu sınama sonucuna göre, öğrencilerin “Fransızca öğrenmeye yönelik tutumları” arttıkça, Fransızca sözlü ifade ve duyduğunu anlama becerilerinin de arttığı; benzer şekilde, “Fransızca öğrenmeye yönelik tutum” puanları azaldıkça, Fransızca sözlü iletişim becerilerindeki başarılarının da düştüğü gözlemlenmiştir (Şekil 34).

Bu anlamlı ilişki, yaşamın birçok alanında olduğu gibi, öğrenme ortamlarında da gözlemlenmektedir. Bireyler, eğlenceli, güzel, yararlı bulduğu öğrenme süreçlerinde daha başarılı olmaktadır. Bir öğrenenin, çok sıkıcı geçtiğini düşündüğü bir tarih dersinde başarısız olma olasılığı çok yüksektir. Edime (fr. performance) dayalı bir öğrenme olarak, yabancı dil öğrenme sürecinde bu durum daha da açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Anlamsız ya da sıkıcı bulduğu sınıf içi etkinliklere katılmak istemeyen bir öğrenen, gerekli iletişim becerilerini edinmekte ve geliştirmekte de başarısız olacaktır. Aynı şekilde, çok eğlenceli, sürükleyici bulduğu etkinliklere aktif olarak katılan ve bu etkinlikleri sınıf dışına da taşıyan öğrenenler, gerekli becerileri kazanmada da başarılı sonuçlar elde edeceklerdir.

Çalışmamızdan elde ettiğimiz sonuçlar, “Fransızca öğrenmeye yönelik tutumlar”ın, öğrenenlerin sözlü iletişim becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

6.1.5 Öğrencilerin, “Fransızca Öğrenmeye Yönelik Bütüncül Yönelimleri”nin Sözlü İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi

Öğrencilerin “Fransızca Öğrenmeye Yönelik Bütüncül Yönelimleri”nin Fransızca sözlü ifade becerileri üzerinde ve Fransızca duyduğunu anlama becerileri üzerinde *etkili bir değişken olmadığı*, elde ettiğimiz bir diğer bulguydu (Şekil 35). Öğrenenlerin, Fransızca öğrenmeye yönelik bütüncül yönelimlerinin ve sözlü iletişim becerilerindeki başarılarının birbirinden bağımsız hareket etmesi, Türkiye’nin coğrafî konumu nedeniyle, Fransa ve Fransız toplumuyla çok yakın ilişki içerisinde olmamasından kaynaklanabilir. Fransız kültürü ve Fransız toplumuyla bütünleşme eğilimine neden olabilecek somut gerçekliklerin olmaması, bu iki boyut arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenmesini engellemiş olabilir. Öğrenenleri, Fransız toplumu ve Fransız kültürüne yaklaştıracak geziler, Fransa’da kısa süreli eğitim programları veya gençlik kampları bu iki boyut arasında bir ilişkinin gelişmesinde etkili olabilir.

6.1.6 Öğrencilerin “Fransızca Öğrenmeye Yönelik Yarar Odaklı Yönelimleri”nin Sözlü İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi

Öğrencilerin, “Fransızca Öğrenmeye Yönelik Yarar Odaklı Yönelimleri”nin Fransızca sözlü ifade becerileri üzerinde ve Fransızca duyduğunu anlama becerileri üzerinde etkili bir değişken olmadığı da, gözlemlerimiz arasında yer almaktaydı. Boyutlar arasındaki bu ilişkisizlik, çalışmaya katılan öğrenenlerin, Türkiye koşullarında Fransızca ile ilgili bölümlerden mezun olma belirsizliğinden kaynaklanıyor olabilir. Neredeyse tamamı merkezî üniversiteye giriş sınavında İngilizce testini çözen öğrenenler, İngilizce yerine Fransızcayla ilgili bir bölümde okumanın getirdiği hayal kırıklığını ve gelecek belirsizliğini bu boyutla ilgili algılarına taşıyor olabilirler.

6.1.7. Öğrencilerin “Sosyal Kaygı Düzeyleri”nin Sözlü İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi

Kaygı kavramı, öğrenme süreçlerine yönelik birçok çalışmanın araştırma konusu olmuştur. Öğrenme süreci üzerinde önemli etkileri olduğu bilinen bu psikodidaktik değişken, tezimizin de önemli değişkenlerinden biridir. Bu yapı ile Fransızca öğrenme sürecindeki *duyduğunu anlama* ve *sözlü ifade* becerileri arasındaki ilişkiyi sınıadığımız çalışmamızda, öğrencilerin Fransızca derslerindeki kaygı düzeylerinin, Fransızca sözlü ifade becerileri ve Fransızca duyduğunu anlama becerileri üzerinde etkili bir değişken olduğu sonucunu elde ettik ve öğrencilerin Fransızca derslerindeki kaygı düzeyleri arttıkça, Fransızca sözlü ifade becerilerinde ve Fransızca duyduğunu anlama becerilerinde düşüş gözlemledik. Benzer şekilde, Fransızca derslerindeki kaygı düzeyleri azaldıkça, Fransızca sözlü iletişim becerilerindeki başarıda yükselme gözlemledik (Şekil 37).

Topluluk karşısında konuşma sorunu yaşayan; bu durumlarda yüzü kızaran; elleri ve/veya sesi titreyen bir öğrenenin sınıf içi etkinliklerde aktif olarak yer alması beklenemez. Yüksek kaygı düzeyi olan öğrenenler, öğretmenleri tarafından yargılanma ya da arkadaşları karşısında küçük düşme, alay konusu olma kaygılarıyla, öğrenme ortamının edilgen bir bileşeni haline dönüşürler. Öğretenin kendilerine söz vermemesi için sürekli gözlerini kaçırarak bu öğrenenler, edince dayalı öğrenmelerin söz konusu olduğu yabancı dil öğrenme sürecinde başarısız olurlar. Özellikle sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesine dayalı günümüz yabancı dil öğretim yaklaşımları uyarınca tasarlanan öğrenme ortamlarında, bu öğrencilerin sorun yaşamaları kaçınılmazdır.

Çalışma sonucunda, kaygı değişkeninin hem Fransızca sözlü ifade becerisi üzerinde hem de Fransızca duyduğunu anlama becerisi üzerinde etkisi olduğu gözlemlenmiştir. İki iletişim becerisinde de anlamlı sonuçlar elde edilmiştir; ancak özellikle Fransızca sözlü ifade becerisi ve kaygı değişkeni arasında daha yüksek bir ilişki gözlemlenmiştir. Bu da, topluluk karşısında konuşma, eleştirilme, küçük duruma düşme kaygısının bu etkin süreçte daha fazla ortaya çıktığını göstermektedir.

6.1.8. Öğrencilerin “Fransızca Sözlü İletişim Öz-yeterliği Düzeyleri”nin Fransızca Sözlü İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi.

Şekil 38’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Fransızca sözlü iletişim öz-yeterlik düzeyi, Fransızca sözlü ifade becerileri ve Fransızca duyduğunu anlama becerileri üzerinde etkili bir değişkendir. Buna göre; öğrencilerin Fransızca sözlü iletişim öz-yeterlik düzeyi arttıkça, Fransızca sözlü ifade becerileri ve Fransızca duyduğunu anlama becerileri de artış göstermektedir. Bu anlamlı ilişki, Fransızca’yı ikinci yabancı dil olarak öğrenenlerin, Fransızca sözlü iletişim kurabilecekleri konusunda kendilerini yeterli hissettiklerinde, sonuçları etkilemede güçlü hissettiklerinde, başarılı olabileceklerini göstermektedir. Öyleyse, öğrenenlerin öz-yeterlik düzeylerini yüksek tutacak ortamların oluşturulması gerekmektedir. Önceki bölümlerde de söz edildiği gibi, öz-yeterlik algısı büyük ölçüde bireyin kendi eylemleriyle sonuçları değiştirebileceğine olan inancına bağlıdır. Dış güçlerin etkisine inanmayan, kendi çabasının sonucu değiştirebileceğini düşünen öğrenen, öğrenme sürecine daha etkin olarak katılır ve sorumluluk almaktan kaçınmaz. Bu durumda, öğrenenlerin öz-yeterlik algısını güçlendirmek için, çok küçük bile olsa, başarılarını ödüllendirmek etkili olabilir. Takdir edildiğini gören öğrenenler, çabalarının gereksiz olmadığını ve bazı şeyleri değiştirebildiğini görür. Bu da öğreneni daha etkin ve katılımcı kılar. Sonuç olarak da, yüksek bir öz-yeterlik düzeyine ulaşan öğrenen, araştırma sonuçlarının gösterdiği gibi, o oranda daha gelişmiş sözlü iletişim becerilerine sahip olur.

6.1.9. Psikodidaktik Değişkenlerin Örüntüsü

Fransızca’yı ikinci yabancı dil olarak öğrenen ve araştırma grubumuzu oluşturan öğrenenlerin Fransızca sözlü iletişim becerileri üzerinde etkileri olabileceğini düşündüğümüz psikodidaktik değişkenlerin kendi aralarındaki ilişkiye bakıldığında, en yüksek ilişki düzeyinin, 0,83’lük bir değerle, “Yabancı Dillere Yönelik İlgi” ve “Toplumsal Etki” boyutları arasında gerçekleştiğini

görüyoruz. Yani, öğrenenlerin Fransızca öğrenmenin kendilerine sağlayacağı toplumsal etki algısı yükseldikçe, yabancı dillere olan ilgileri de artmaktadır.

İkinci önemli ilişki de, yine “Yabancı Dillere Yönelik İlgi” ile “Fransızca Öğrenmeye Yönelik Tutum” arasında, 0,77’lik bir değerle gerçekleşmektedir. Yani, “Yabancı Dillere Yönelik İlgi Düzeyi” yüksek olan öğrenenlerin “Fransızca Öğrenmeye Yönelik Tutumları” da yükselmekte, aksi durumda düşmektedir.

Bir başka önemli ilişki ise, 0,44 ile, “Fransızca Öğrenmeye Yönelik Tutum” ve “Fransızca Öğrenmenin Toplumsal Etki Algısı” arasında gözlenmiştir. Fransızca öğrenmenin kendilerine toplumsal getirileri olacağına, Fransızlarla ve Fransız kültürüyle daha da yakınlaştıracığına yönelik yüksek algı gösteren öğrenenlerin, “Fransızca Öğrenmeye Yönelik Tutumları” da yüksek olmaktadır.

Çalışma sonuçlarına göre, “Fransızca Öğrenmeye Yönelik Tutum” ve “Fransızlara Yönelik Tutum” arasında da 0,43’lük değerle anlamlı bir ilişki görülmüştür. Yani, öğrenenlerin Fransızlara yönelik olumlu tutumları Fransızca öğrenmeye yönelik tutumlarını da arttırmaktadır. Bu ilişki, Fransızca öğrenmeye yönelik yüksek tutumun, Fransızlara yönelik tutumu da olumlu etkilediği şeklinde de yorumlanabilir. Fransızları tanıdıkça ve bu topluma karşı olumlu bir tutum geliştirdikçe, Fransız dilini öğrenmeye daha olumlu bakılmaktadır.

Ortaya çıkan bir başka sonuç ise, 0,37’lik değerle, “Öz-yeterlik Algısı” ve “Fransızca Öğrenmeye Yönelik Tutum” arasındaki anlamlı ilişkidir. “Öz-yeterlik” algısı yüksek öğrenenlerin, Fransızca öğrenmeye yönelik yüksek tutum sergilediği gözlenmiştir. Öğrenenlerin, Fransızca sözlü iletişim kurabileceklerine ilişkin öz-yeterlik algıları, Fransızca öğrenmeye yönelik tutumlarını doğrudan etkilemektedir.

“Yabancı Dillere Yönelik İlgi” ve “Fransızlara Yönelik Tutum” arasında da 0,31’lik bir değerle pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yani, Fransızlara yönelik tutumları olumlu yönde olan öğrenenlerin “Yabancı Dillere Yönelik İlgi” de artış göstermektedir.

“Yabancı Dillere Yönelik İlgisi” ve “Öz-yeterlik Algıları” arasında da, 0,30’luk anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Buna göre, bu iki boyut birbirlerini pozitif yönde etkilemekte, öz-yeterlik algısı yüksek öğrenenler yabancı dillere karşı daha ilgili olmakta; aksi durumda ise ilgileri azalmaktadır.

“Fransızlara Yönelik Tutum” ve “Öz-yeterlik Algısı” arasındaki 0,29’luk anlamlı ilişki de, öğrenenlerin sözlü iletişim kurmada kendilerini yeterli görmelerinin Fransızlara karşı tutumlarını da arttırdığını göstermektedir. Fransızca iletişim kurmakta kendilerini yetersiz hisseden öğrenenlerin Fransızlara yönelik tutumları da olumsuz olmaktadır.

Çalışmamızdan elde ettiğimiz bir başka sonuç ise, “Yabancı Dillere Yönelik İlgisi” ile “Kaygı” boyutları arasındaki negatif ilişkidir. -0,28 olarak gerçekleşen bu ilişki, öğrenenlerin kaygı düzeylerinin yüksek olması durumunda yabancı dillere olan ilgilerinin azaldığı anlamına gelmektedir. Yüksek kaygı düzeyine sahip öğrencilerin yabancı dillere ilgisi azalırken, kaygı düzeyi düşük öğrenenlerin yabancı dillere ilgisi yüksek seyretmektedir.

“Kaygı” ve “Öz-yeterlik” değişkenleri arasında -0,27’lik negatif bir ilişki söz konusudur. Buna göre, öğrencinin öz-yeterlik düzeyi artarken kaygı düzeyi azalmaktadır. Bir diğer ifadeyle; yüksek öz-yeterliğe sahip öğrenciler düşük kaygıya sahipken, düşük öz-yeterliği olan öğrencilerin ise yüksek kaygı düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularından bir diğeri de, öğrenenlerin kaygı düzeyleri ve Fransızlara yönelik tutumları arasında gözlenen -0,25’lik negatif ilişkidir. Öğrenenlerin kaygı düzeyi yükseldikçe Fransızlara karşı tutumları olumsuz yönde gerçekleşmektedir. Fransızlara yönelik yüksek tutum sergileyen öğrenenlerin kaygı düzeyleri düşük gözlenmektedir.

“Anadilde İletişim Becerileri” ile “Öz-yeterlik Algısı” arasında da -0,23’lük negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre anadilde iletişim becerisi yüksek olan öğrenenlerin öz-yeterlik düzeyi düşük olmakta, yani Fransızca sözlü iletişim kurmada kendilerini yetersiz olarak değerlendirmektedirler.

“Toplumsal Etki Algısı ve “Fransızlara Yönelik Tutumlar” arasında, 0,22’lik anlamlı bir ilişki görülmüştür. Buna göre, Fransızlara yönelik olumlu algı, Fransızca öğrenmenin toplumsal etkisine yönelik algıyı da olumlu yönde etkilemektedir.

Öğrenenlerin “Kaygı Düzeyleri” ve “Fransızca Öğrenmeye Yönelik Tutumları” arasında da negatif yönlü (-0,22) bir ilişki gözlenmiştir. Bu durum, yaşanan yüksek kaygı düzeyinin, Fransızca öğrenmeye yönelik tutumları olumsuz etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Fransızca dersinde yaşadığı “sosyal kaygı” nedeniyle sesi titreyen, yüzü kızaran bir öğrenenin Fransızca öğrenmeye yönelik tutumunun düşmesi, bu durumu açıklamak için verilebilecek bir örnektir.

6.2. ÖNERİLER

Araştırma konumuz olan psikodidaktik unsurların, Fransızca’yı ikinci yabancı dil olarak öğrenenlerin Fransızca sözlü iletişim becerileri üzerindeki etkilerini ve bu etkilerle ilgili sayısal bulguları önceki bölümde aktardık. Çalışmamızın bu bölümünde ise, elde edilen bu bulgular ışığında, öğrenenlerin Fransızca sözlü iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla öğrenme ortamlarının nasıl tasarlanabileceği ve öğrenmenin nasıl etkili kılınabileceği konusunda öneriler getirmeye çalışacağız.

6.2.1. “Anadilde İletişim Becerileri”nin, Fransızca Sözlü İletişim Becerileri Üzerine Etkisi ile İlgili Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre, anadilde yüksek iletişim becerisine sahip bir öğrenci, aynı başarıyı Fransızca sözlü ifade becerisine de taşımaktadır; aksi durumda ise, anadilinde iletişim güçlüğü çeken bir öğrenci, Fransızca sözlü iletişim kurmakta da benzer güçlüklerle karşılaşmaktadır. Bir başka önemli bulgu ise, anadilde yüksek iletişim becerisine sahip öğrencilerin, Fransızca sözlü iletişim kurmada düşük bir öz-yeterlik inancına sahip oldukları bulgusudur.

Anadilde iletişim becerisi ile Fransızca sözlü ifade becerisi arasındaki bu anlamlı ilişkinin, sözlü ifade etkinliğinde öğrencilerin etkin özne konumunda bulunmalarından kaynaklanabileceğini belirtmiştik. Bu durumdaki öğrencilerin, daha önce öğrendiklerini, anadilden hedef dile aktardığı önceki edinimlerini, kendini ifade etme isteğini bilgiyi yapılandırmak için bu beceriye yansıttığını önceki bölümde ifade etmiştik. Anadilde iletişim becerisi ile Fransızca sözlü ifade becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğuna göre; yani, anadilde iletişim becerisi yüksek bir öğrencinin Fransızca sözlü ifade becerisi de yüksek gözlemlendiğine göre, Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenenlerin anadilde iletişim becerilerini yüksek düzeylere taşımak, Fransızca sözlü iletişim becerilerini de yüksek düzeylere taşıyacaktır. Elbette, anadilde iletişim becerilerinin gelişimi bebeklikte başlayan bir süreçtir. Bu gelişim, önce aile içerisinde, daha sonra da okulun da içinde bulunduğu toplumsal çevrede gerçekleşir. Öyleyse, ilköğretimden başlayarak, anadilde iletişim becerilerini geliştirecek etkinliklere ağırlık verilmelidir. Türkçe dersleri, salt okuma parçalarının okunup, birkaç sorunun yanıtladığı etkinliklerden ibaret olmamalıdır. Özellikle, öğrenenlerin anadillerinde dinledikleri metinlerle ilgili sorulara yanıt vermelerine ve bu metinleri özetleme yeteneklerini geliştirmeye yönelik etkinliklere ağırlık verilmelidir.

Fransızca öğretimi ile ilgili deneyimlerimiz, öğrenenlerin Fransızca ifade becerilerinde ciddi sorunlar yaşadıklarını göstermektedir. Araştırma sonuçlarının da desteklediği bu gözlemlerimizde, öğrenenlerin anadillerinde de kendilerini yeterince ifade edemedikleri görülmektedir. Bunun temelinde, gittikçe azalan okuma alışkanlığı ve toplumda yaşanan birey merkezli dönüşümlerdir. Artık en yakın arkadaşıyla, hatta yan odadaki kardeşiyle bile, internet üzerinden ve internete özgü bir kod kullanarak iletişim kuran öğrenenler, anadilde iletişim sorunları yaşayabilmektedir. Bunun önüne geçebilmek uygulamada çok kolay olmayacaktır; ancak bu olumsuzlukları, en azından hafifletebilmek için, öğreneni kitap okumaya yöneltmek, çevresiyle iletişim kurabileceği ortamlar ve fırsatlar yaratmak destekleyici olabilir. Yabancı dil eğitimi alan öğrenenlere yönelik anadilde iletişim dersleri, ya da en azından anadillerini geliştirme olanakları

bulacakları etkinlikler sunmak, aynı zamanda Fransızca sözlü ifade becerilerini de geliştirecektir.

6.2.2. “Yabancı Dillere Yönelik İlgı”nin Fransızca Sözlü İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi ile İlgili Öneriler

Öğrencilerin yabancı dillere yönelik ilgi düzeylerinin etkin bir öğrenmede önemli rol oynadığının altını çizmiştik. Yapısal eşitlik modelleri ile test ettiğimiz, yabancı dillere yönelik ilgi düzeyi ve Fransızca sözlü iletişim becerileri arasındaki ilişki Şekil 32’de verilmişti. Elde edilen sonuçlar, “Yabancı Dillere Yönelik İlgı”nin, Fransızca sözlü ifade ve duyduğunu anlama becerileri üzerinde etkili bir değişken olduğunu göstermiştir.

Elde edilen sonuçlara göre, yabancı dillere yönelik yüksek bir ilgi düzeyi gösteren öğrenen, Fransızca sözlü iletişim becerilerinde de yüksek bir düzey sergilemekte. Aynı şekilde, yabancı dillere ilgisi olmayan öğrenenler de Fransızca sözlü iletişim kurmada sıkıntı yaşamaktadırlar. Şekil 32’de de görüleceği üzere, “Yabancı Dillere Yönelik İlgı” değişkeni, Fransızca sözlü ifade ve duyduğunu anlama becerileri ile anlamlı bir ilişki içerisindedir. Bu ilişkinin, özellikle sözlü ifade becerisinde daha yüksek olduğu da, bir başka gözlemimizdir.

Yabancı dillere yönelik hiçbir ilgisi olmayan bir öğrenenin, öğrenme sürecinde, iletişim becerilerini geliştirmek üzere gerçekleştirilen sınıf içi etkinliklere katılımı da, diğer öğrenenlere göre daha az olacaktır. Bilgisayara yönelik hiçbir ilgisi olmayan bir bireye BASIC programlama dilini öğretmeye çalışmakla, belki de tek ilgi alanı bilgisayarlar ve bilgisayar programcılığı olan bir başka bireye aynı programla dilini öğretmeye çalışmak arasında, öğrenme sürecinin etkinliği açısından büyük farklar olacağı açıktır. Bireyler, ilgi duydukları şeyleri öğrenmeye eğilimlidirler. Çoğu zaman ilgi duymadıkları konulara yaklaşmazlar bile.

Tüm bu sonuçların ve tartışmaların ışığında, yabancı dillere ilginin, Fransızca iletişim becerilerinin gelişiminde önemli bir role sahip olduğunu söyleyebiliriz. Öğrenenlerin daha yüksek iletişim becerileri kazanabilmeleri için, yabancı dillere ilgilerini arttıracak etkinliklere ağırlık verilmelidir. İlgili değişkeninin meslek seçiminde de önemli olduğu bilinmektedir. Bu nedenle, Fransızca bölümlerinde eğitimlerini sürdüren öğrenenlere yönelik meslekî oryantasyon programları, gelecekteki mesleklerine, dolayısıyla Fransızcaya ve genel anlamda yabancı dillere ilgilerini arttıracaktır. Bu da Fransızca sözlü iletişim becerilerinde belirgin bir artışa katkı sağlayacaktır.

6.2.3. Öğrencilerin “Fransızlara Yönelik Tutumları”nın Fransızca Sözlü İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi ile İlgili Öneriler

Öğrencilerin, hedef dili anadil olarak konuşan toplumla ilgili tutumlarının iletişim becerileri üzerinde bir etkisi olduğu, çalışmamızda elde ettiğimiz bulgulardan biridir. Yani, öğrencilerin Fransızlara yönelik tutumları arttıkça, Fransızca sözlü ifade becerileri ve Fransızca duyduğunu anlama becerileri artmaktadır. Benzer şekilde, Fransızlara yönelik tutum puanları azaldıkça, Fransızca sözlü iletişim becerilerindeki başarı da düşmektedir.

Öğrenenlerin Fransızlara yönelik olumlu tutumlara sahip olması, Fransızca sözlü iletişim becerilerini olumlu yönde etkiliyorsa, bu tutumu hep yüksek tutmak, Fransızlara karşı olumsuz tutuma sahip öğrenenlerin tutumlarını değiştirebilecek çalışmalar yapılmalıdır. Kendi yaş grubundan ve ortak ilgi alanları olan Fransızlarla iletişim kurmalarını sağlayacak çalışmalar yapılabilir. Bu ilişkiler, web üzerinde oluşturulabilecek toplumsal ağlarla olabileceği gibi, gezi programları ya da ortak projelerle de sağlanabilir. Bu projeler, iki toplumun kültürünü tanımaya, günlük yaşantıları hakkında bilgi sahibi olmaya dönük oluşturulabilir. “Öteki” algısını değiştirebilecek bu çalışmalar, öğrenenlerin önyargılarını ortadan kaldıracak ve öğrendikleri yabancı dili anadil olarak konuşan topluma yönelik tutumlarını olumlu yönde yükseltebilecektir. Kültürler

arası yakınlaşma, söylem evrenlerinin de yakınlaşmasına ve daha etkin bir iletişim becerisinin gelişmesine olanak sağlayacaktır.

Bunun yanı sıra, kişilerde ve toplumlarda nedenli ya da nedensiz olarak gelişen “önyargı”lı tutumun nesnellikten uzak, düşmanca duygularla beslenen, dolayısıyla haksız, gereksiz ve tehlikeli bir tutum olduğu konusunda, öğrenenler çeşitli vesilelerle bilinçlendirilmelidir.

“Hedef kültür ile öğrenenlerin kültürü arasında kurulmuş ilişkiler, öğrenenlerin diğer ülkelere yönelik tutumlarının ve betimlemelerinin oluşumunda tamamlayıcıdır. Bu ilişkiler, tüm izlencesel seçimler için kesin bir unsur oluştururlar. Bu kültürlerin niteliklerini bilmek ve bunları öğrenenlere oldukları gibi ulaştırmak gerekir. Çünkü bu kültürler dil sınıflarında yeniden canlandırılırlar.” (Beacco, 2000: 52)

Belki de bir yabancı dil öğrenmenin en önemli getirilerinden biri, her toplumun, her kültürün farklı “değerler sistemi”ne sahip olduğunun farkına varmak ve bizden farklı olduğunu düşündüğümüz davranış ve alışkanlıklara karşı hoşgörü kazanmaktır. Bir dili öğrenmeye koyulmak, bu “farklı” dili kullanan, bizden “farklı” insanlara ve bu dil aracılığıyla bize “yabancı” olabilecek bir dünyayı, yaşam biçimini, düşünme biçimini keşfetmeye çalışmaktır. Bu da dil öğrenen kişinin dünyasını zenginleştirir. Bu konularda öğrenen bireyin çabaları kadar, öğretmenin yol göstericiliği de büyük önem taşır.

6.2.4. Öğrencilerin “Fransızca Öğrenmeye Yönelik Tutumları”nın Fransızca Sözlü İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi ile İlgili Öneriler

Öğrencilerin Fransızca öğrenmeye yönelik tutumlarının, Fransızca öğrenme sürecindeki *duyduğunu anlama* ve *sözlü ifade* becerileri üzerindeki etkileri sınındığı çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin Fransızca öğrenmeye yönelik tutumları arttıkça, Fransızca sözlü ifade becerilerinin ve Fransızca duyduğunu anlama becerilerinin arttığı; benzer şekilde, Fransızca öğrenmeye yönelik tutum puanları azaldıkça, Fransızca sözlü iletişim becerilerindeki başarılarının da düştüğü gözlemlenmiştir.

Öğrenme süreçlerinin merkezinde yer alan öğrenenler, bu sürece ilgi duydukları ve zevk aldıkları oranda sürecin etkin bir aktörü olmaya devam ederler. Aksi taktirde, öğrenme sürecine istemeyerek katılır ve öğrenme etkinliklerini sadece yapılıp geçirilmesi gereken görevler olarak algılamaya başlarlar. Öğrenenler, sürecin içinde kendilerini rahat ve mutlu hissettikleri oranda öğrenme sorumluluğunu üstlenirler. Bu nedenle, öğrenenlerin Fransızca öğrenmeye yönelik tutumlarını yüksek düzeylere çıkarabilmek amacıyla, sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme etkinlikleri öğrenenlerin ilgisini çekecek, merak uyandıracak biçimde tasarlanmalıdır. Bunun için, seçilecek ders malzemeleri öğrenenlerin öğrenme stilleri ile uyum göstermelidir. Özellikle, öğrenenlerin merak uyandırıcı ve ilgi çekici buldukları görsel-işitsel malzemeler, doğru ve etkili bir biçimde kullanılarak öğrenenlerin Fransızca öğrenmeye yönelik tutumları geliştirilmelidir. Günümüzde, internet kullanımının öğrenenlerin ilgisini çektiği bir gerçektir. Özellikle, öğrenenlerin sıkça ziyaret ettiği “toplumsal paylaşım siteleri” öğrenme ortamlarına dönüştürülebilir. Sınıfın ya da bütün bir okulun adına oluşturulmuş bir grupta öğrenenlerin Fransızca iletişim kurmaları, ders notlarını ve kendi ürünlerini arkadaşlarıyla paylaşmaları sağlanabilir. Aynı gruba Fransızca’yı anadil olarak kullananların üye olması sağlanabilir ve iletişim dilinin Fransızca kalması sağlanırken kültür aktarımı için de olanak sağlanmış olur. Öğrenenlerin ilgisini çeken bu tür öğrenme ortamlarının, Fransızca öğrenmeye yönelik tutumlar üzerinde de olumlu katkıları olacaktır.

Çoğunlukla, Fransızca’yı “zor” bulduğu için², bir süre sonunda ve ilk başarısızlıkların sonucu olarak bu dilden uzaklaşma eğilimi gözlemlenmektedir. Bu öğrenenlerin öğretene tarafından saptanıp, onlara Fransız dilinin benimsetecek yöntemler uygulanmalıdır.

² Bu konuda, “İngilizce kolaydır, Fransızca ve Almanca özellikle dilbilgisi açısından zordur” şeklindeki yaygın “önyargıların” etkisi de düşünülmelidir.

6.2.5. Öğrencilerin, “Fransızca Öğrenmeye İlişkin Bütüncül Yönelimleri”nin Sözlü İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi ile İlgili Öneriler

Önceki bulguların aksine, Fransızca öğrenmeye ilişkin bütüncül yönelimlerinin Fransızca sözlü ifade becerileri üzerinde ve Fransızca duyduğunu anlama becerileri üzerinde etkili bir değişken olmadığı, elde ettiğimiz bir başka bulgudur (Şekil 35). Buna göre, öğrenenlerin Fransızca öğrenmenin toplumsal etkisine yönelik algıları ve Fransızca sözlü iletişim beceri düzeyleri birbirinden bağımsız hareket eden iki boyut olarak ortaya çıktı. Boyutlar arasındaki bu bağımsız hareketin nedenleri bir başka çalışmada derinlemesine incelenebilir. Burada yalnızca bir varsayımda bulunulabilir: Öğrenciler, Türkiye ile Fransa arasındaki uzaklık nedeniyle, bütüncül bir yönelim göstermemekte ve Fransız kültürünü, yaşam tarzını tanımaya çaba harcamamaktadır.

6.2.6. Öğrencilerin “Fransızca Öğrenmeye İlişkin Yarar Odaklı Yönelimler”inin Sözlü İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi ile İlgili Öneriler

Bir önceki bulguda olduğu gibi, Öğrencilerin, “Fransızca öğrenmeye ilişkin yarar odaklı yönelim düzeyleri”nin Fransızca sözlü ifade becerileri üzerinde ve Fransızca duyduğunu anlama becerileri üzerinde etkili bir değişken değildir (Şekil 36). Söz konusu bu iki boyut arasındaki ilişkisizlik bir başka araştırmada incelemeye değer bir bulgudur. Öğrenen bireylerin, öğrendiği Fransızca'yı kullanabileceği alanların kısıtlı olduğu bir ülkede yarar odaklı yönelimlerinin düşük olacağı bir varsayım olarak ileri sürülebilir.

6.2.7. Öğrencilerin “Sosyal Kaygı Düzeyleri”nin Sözlü İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi ile İlgili Öneriler

Öğrenenlerin kaygı düzeylerinin, öğrenme süreçlerine etkisi olacağı varsayımımız çalışmadan elde edilen bulgularla kanıtlanmış ve bu yapının, Fransızca öğrenme sürecinde geliştirilmesi hedeflenen *duyduğunu anlama* ve *sözlü ifade* becerileri üzerinde etkili bir değişken olduğu sonucu elde edilmiştir.

Öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerinin düşük seyretmesinin, sözlü iletişim becerilerinde olumlu etkisi olduğu bulgusu (Şekil 37), öğrenme ortamlarının ve öğrenme etkinliklerinin, öğrenenlerin sosyal kaygı düzeylerini denetim altına alabilecek biçimde tasarlanması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu da öğretene-öğrenen ve öğrenen-grup arasındaki olumlu etkileşimlerle bir ölçüde sağlanabilir. Hata yaptığında arkadaşları karşısında gülünç duruma düşmediğini, yabancı dilde herkesin hata yapabileceğini ve öğretmenin de bu hata yüzünden onu yargılamayacağını anlayan öğrenenlerin sosyal kaygı düzeyinde azalma gözlenecektir. Bu konu özellikle uzmanlık gerektirdiği için, yükseköğretim kurumlarındaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleriyle işbirliği içerisinde seminerler düzenlenebilir, yüksek kaygı yaşayan öğrenenler bu servislere yönlendirilebilirler. Ayrıca şunu özellikle belirtmemizde yarar vardır: Derste hoşgörü ortamının sağlanması öğretenin en önemli görevlerinden biridir. Küçük bir grupta birbirlerine hoşgörü gösteremeyen bireylerin toplum yaşamında ve elbette farklı toplumlar arasında daha büyük sorunlar oluşturacağı konusunda öğrenenler bilinçlendirilmelidir. Daha önce de belirtildiği gibi (3.2.2.), öğretenin kişilik özellikleri öğrenme ortamının düzenlenmesinde büyük önem taşır. Bu kişilik özelliklerinin başta gelenleri de hoşgörölü, anlayışlı, yardımsever ve insancıl olabilmektir. Dolayısıyla, hoşgörüsüz bir öğretmen karşısında, öğrenenlerin de giderek hoşgörüsüz olacağı açıktır. Böyle bir öğrenme ortamı ise birçok öğrenenin kaygı düzeyini yükseltebilir.

6.2.8. Öğrencilerin “Fransızca Sözlü İletişim Öz-yeterliği Düzeyi”nin Fransızca Sözlü İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi ile İlgili Öneriler

Öğrencilerin “Fransızca sözlü iletişim öz-yeterlik düzeyi”nin, Fransızca sözlü ifade becerileri ve Fransızca duyduğunu anlama becerileri üzerinde *etkili* bir değişken olduğu, çalışmamızdan elde ettiğimiz bir diğer bulgudur (Şekil 38). Daha açık bir ifadeyle, öğrencilerin Fransızca sözlü iletişim öz-yeterlik düzeyi arttıkça, Fransızca sözlü ifade becerileri ve Fransızca duyduğunu anlama becerileri de artış göstermektedir.

İki boyut arasındaki bu anlamlı ilişki, öğrenme ortamlarında, öğrenenlerin Fransızca sözlü iletişim becerilerini arttıracak biçimde ele alınmalıdır. Öğrenenlerin Fransızca sözlü iletişim öz-yeterlik düzeyinin yüksek tutulması için, sınıf içi öğrenme etkinliklerinin, öğrenenlerin dilsel ve iletişimsel düzeylerine uygun bir biçimde tasarlanması gerekir. Öğrenenin dilsel ve iletişimsel düzeyini aşan öğrenme etkinlikleri, başarısızlığı beraberinde getireceğinden, öğrenenlerin öz-yeterlik algılarını olumsuz yönde etkileyecektir. Bu nedenle, söz konusu etkinliklerin düzeyi, öğrenenlerin dilsel ve iletişimsel beceri düzeylerinin artışına bağlı olarak yükseltilmeli; başarısız olunan etkinliklerde nedenler öğrenenle birlikte sorgulanıp saptanmalı ve bir üst basamağa bundan sonra geçilmelidir. Öğrenenlerde, sonuca ulaşmada kendi eylemlerinin etkili olmadığı kanısı uyandığında ya da başarıları takdir edilmediğinde öz-yeterlik algısında bir düşüş gözlemlenir. Bu da, araştırma bulgularının (Şekil 38) da gösterdiği gibi, Fransızca sözlü iletişim beceri düzeylerini olumsuz yönde etkiler. Oysa, Bandura'nın (2003: 37) da belirttiği gibi, başarıların ödüllendirildiği bir ortamda, etkinliklere katılım ve bireysel başarı duygusu artmaktadır. Bandura'nın (1997), öz-yeterlik algısının dört temel kaynağı olarak işaret ettiği bireysel deneyimler, başkalarının deneyimleri, sözel ikna, fizyolojik ve duygusal durum, öğrenenlerin öz-yeterlik algı düzeylerinin yükseltilmesinde başvurulabilecek kaynaklardır. Öğrenenin, öğrenme sürecinde olumlu deneyimler yaşaması, başarılarını arttıracaktır. Bu nedenle, öğrenenlerin başarısızlıklarından çok başarılarının üzerinde durmak doğru bir yaklaşım olacaktır. Fransızca öğrenme süreciyle ilgili öğrenenin kendi deneyimlerinin ya da geçmişte başarılı olmuş başka öğrenenlerin deneyimlerinin paylaşılması, başarı nedenlerinin üzerinde durulması da öğrenenlerin öz-yeterlik algılarını yükseltmede etkili olacaktır. Pajares'e (2002: 14) göre, dolaylı gözlemler öz-yeterliği düşük, ya da sınırlı bilgiye sahip öğrenenlerde öz-yeterlik oluşumunda oldukça etkilidir. Özellikle, Bandura'nın sözünü ettiği sözel ikna, öz-yeterlik algısında önemli rol oynamaktadır. Öğretenin, öğrenenlerin başarılarını ön plana çıkararak, sürecin sonunda başarılı olabilecekleri yönünde öğrenenleri ikna etmesi gerekmektedir. Öğretenlerin kendileriyle ilgili olumlu düşünceleri, öğrenenleri ikna etmede oldukça etkili olacaktır. Öğrenenlerin öz-yeterlik algıları üzerinde etkili olan bir

başka kaynak da öğrenenin duygusal durumlarıdır. Kendini baskı altında hissetmeyen, kaygılardan uzak bir öğrenme ortamının içinde bulunan öğrenenlerin öz-yeterliği artmaktadır. Ayrıca, her öğreneni bir birey olarak ele almamız gerekmektedir. Bu durumda, bir öğrencideki düşük öz-yeterliğin nedeni/nedenleri bir diğerinden çok farklı olabilir.

6.2.9. Psikodidaktik Değişkenlerin Örüntüsü Üzerine Öneriler

Araştırma konusu psikodidaktik değişkenlerin kendi aralarındaki ilişki incelendiğinde, en yüksek ilişki düzeyinin, 0,83'lük bir değerle, "Yabancı Dillere Yönelik İlgisi" ve "Toplumsal Etkisi" boyutları arasında gerçekleştiği bulgusuna ulaşılmıştı. Yani, öğrenenlerin Fransızca öğrenmenin kendilerine sağlayacağı toplumsal etki algısı yükseldikçe yabancı dillere olan ilgileri de artmaktadır. Öğrenenlerin yabancı dillere yönelik ilgisinin Fransızca sözlü iletişim becerileriyle anlamlı ilişki içinde olduğu bulgusuna dayanarak, Fransızca öğrenmenin sağlayacağı toplumsal etki algısının güçlendirilmesi dolaylı olarak öğrenenlerin Fransızca sözlü iletişim becerilerine de yansıyacaktır. Bu nedenle, Fransızca öğrenmenin toplumsal yararı konusunda öğrencilerde olumlu algılar yaratabilecek tasarımlara gereksinim duyulacaktır. Bunun için, Fransız kültürünü ve toplumsal yaşamını sınıf ortamına taşımak ve olumlu algıların gelişimine katkıda bulunmak gerekmektedir.

Bir başka büyük ilişki de (0,77), "Yabancı Dillere Yönelik İlgisi" ile "Fransızca Öğrenmeye Yönelik Tutum" arasında gözlemlenmişti. Yani, "Yabancı Dillere Yönelik İlgisi" düzeyi yüksek öğrenenlerin "Fransızca Öğrenmeye Yönelik Tutum"ları da yükselmekte, aksi durumda düşmektedir. Her iki psikodidaktik boyutun da Fransızca sözlü iletişim becerileriyle anlamlı ilişkisi olduğu bulgusundan yola çıkarak, önceki bölümde sunulan önerilerin bu iki boyut bağlamında da değerlendirilebileceğini ve birbirlerini olumlu yönde etkileyen bu iki değişkenle ilgili gelişmelerin yansımalarının, sonuçta öğrenenlerin Fransızca sözlü iletişim becerilerinde izlenebileceğini söyleyebiliriz.

Bulgulara göre, “Fransızca Öğrenmeye Yönelik Tutum” ve “Fransızca Öğrenmenin Toplumsal Etki Algısı” arasında 0,44’lük bir ilişki gözlenmişti. Fransızca öğrenmenin kendilerine toplumsal getirileri olacağına, Fransızlarla ve Fransız kültürüyle daha da yakınlaştıracığına yönelik yüksek algı gösteren öğrenenlerin, “Fransızca Öğrenmeye Yönelik Tutum”ları da yüksek olmaktadır. “Fransızca Öğrenmeye Yönelik Tutum” boyutunun, Fransızca sözlü iletişim becerileriyle anlamlı ilişkisi olduğu düşünüldüğünde, “Fransızca Öğrenmenin Toplumsal Etki Algısı” boyutunda, öğrenenlerin algılarını olumlu yönde değiştirebilecek etkinliklerin, dolaylı olarak yine Fransızca sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı açıktır.

“Fransızca Öğrenmeye Yönelik Tutum” ve “Fransızlara Yönelik Tutum” arasında gözlemlenen 0,43’lük anlamlı ilişki, yine bu iki boyutun Fransızca sözlü iletişim becerileriyle olan anlamlı ilişkileri nedeniyle önem taşımaktadır. Dolayısıyla, öğrenme ortamlarının tasarımında, bu iki boyutla ilgili algıları olumlu yönde geliştirecek önlemlerin alınması Fransızca sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesinde yarar sağlayacaktır.

“Öz-yeterlik Algısı” ve “Fransızca Öğrenmeye Yönelik Tutum” arasındaki 0,37’lik anlamlı ilişki, öz-yeterlik algısı yüksek olan öğrenenlerin, Fransızca öğrenmeye yönelik yüksek tutum sergilediği anlamına gelmektedir. Fransızca sözlü iletişim becerileriyle olan anlamlı ilişkileri nedeniyle, bu iki boyut arasındaki anlamlı ilişki dikkate alınmalı ve her iki boyutta da öğrenen algılarının olumlu hale getirilebilmesi için çaba harcanmalıdır.

“Yabancı Dillere Yönelik İlgi” ve “Fransızlara Yönelik Tutum” arasında gözlemlenen 0,31’lik pozitif ilişki; yani, Fransızlara yönelik tutumları olumlu yönde olan öğrenenlerin, yabancı dillere yönelik ilgilerinin de yüksek olacağı bulgusu dolaylı olarak Fransızca sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesi konusunda da önem arz etmektedir. Bu iki boyut arasında karşılıklı olarak geliştirilecek olumlu algılar Fransızca sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesine de katkı sunacaktır.

“Yabancı Dillere Yönelik İlgisi” ve “Öz-yeterlik Algıları” arasında saptanan 0,30’luk anlamlı ilişki de, dolaylı olarak Fransızca sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu iki boyutta da yüksek öğrenen algısı geliştirmek için çaba harcanmalı, öğrenme ortamları, yabancı dillere ilgiyi arttıracak ders malzemeleri ve oryantasyon programları ile desteklenmelidir. Yine, öğrenenlerin öz-yeterlik algılarını yüksek tutacak, düzeylerine ve yetilerine uygun, sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler tasarlanmalı ve uygulanmalıdır.

“Fransızlara Yönelik Tutum” ve “Öz-yeterlik” arasındaki 0,29’luk anlamlı ilişki de dolaylı olarak, öğrenenlerin Fransızca sözlü iletişim becerilerini etkilediğinden, bu iki boyutta da olumlu öğrenci algıları ile sağlanan ilişki Fransızca sözlü iletişim becerileri düzeyine yansıtılmalıdır.

“Yabancı Dillere Yönelik İlgisi” ile “Kaygı” boyutları arasında gözlemlenen -0,28’lik negatif ilişki, öğrenenlerin kaygı düzeylerinin yüksek olması durumunda yabancı dillere olan ilgilerinin azaldığı anlamına gelmektedir. Bu durumu tersine çevirmenin ve her iki boyutta da olumlu algı oluşturma, öğrenenlerin Fransızca sözlü iletişim becerilerini de geliştirici bir işlevi olacağı açıktır. Düşük bir “kaygı” düzeyiyle düşüş eğilimi gösterecek olan “yabancı dillere yönelik ilgi”, öğrenenlerin Fransızca sözlü iletişim becerileri üzerinde de etkili olacaktır. Yani, söz konusu becerilerde de gelişme görülmeyecektir.

“Kaygı” ve “Öz-yeterlik” değişkenleri arasında -0,27 olarak gözlemlenen negatif anlamlı ilişkiye göre, öğrencinin öz-yeterlik düzeyi artarken kaygı düzeyi azalmaktadır. Bu iki boyut, Fransızca sözlü iletişim becerileri ile de anlamlı ilişki içerisinde olduğundan, öğrenenlerin kaygı düzeylerini düşürecek, dolayısıyla öz-yeterlik algılarını yükseltecek sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerin tasarımına önem verilmelidir. Öğrenenlerde, sonuca ulaşmada gerekli yetiye sahip oldukları algısının gelişmesi ve eylemleri sonucunda başarıya ulaşabildiklerini gözlemleyebilmeleri öz-yeterlik algısını arttırdığı gibi, araştırma bulgularının da gösterdiği gibi kaygı düzeyini de en aza indirecektir. Bu ilişkinin sonucunda da, bulguların da gösterdiği gibi, öğrenenlerin Fransızca sözlü iletişim becerilerinde önemli gelişmeler gözlenecektir.

Araştırma bulgularından bir diğerine göre, aralarında -0,25'lik (negatif) ilişkinin gözlemlendiği “Kaygı” ve “Fransızlara Yönelik Tutumlar” boyutları da dolaylı olarak öğrenenlerin Fransızca sözlü iletişim becerilerini etkilemektedir. Bu nedenle, her iki boyuta ilişkin, Fransızca sözlü iletişim becerilerini olumlu yönde etkileme konusunda algı ya da bilinçoluşturmaya yönelik çalışmalara önem verilmelidir.

“Anadilde İletişim Becerileri” ile “Öz-yeterlik Algısı” arasında da -0,23'lük (negatif) bir ilişki tespit edilmiştir; başka bir ifadeyle, anadilde iletişim becerisi yüksek olan öğrenenler, Fransızca sözlü iletişim kurmada kendilerini yetersiz olarak değerlendirmektedirler. Anadilde sözlü iletişim becerisi düzeyinin öğrenilen dil olan yabancı dildeki iletişim becerilerinden daha yüksek olacağı açıktır. Öz-yeterlik algısının, öğrenenlerin Fransızca sözlü iletişim beceri puanları ile anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkisi olduğu bulgusundan hareketle, anadilde iletişim becerisi yüksek olan öğrenenlerin, dolaylı olarak Fransızca sözlü iletişim becerilerine olumsuz etki taşıdığını söyleyebiliriz. Bu olumsuz dolaylı etkiyi ortadan kaldırabilmek için, öğrenenlere, anadil ve yabancı dil arasındaki iletişim becerisi farkının doğal olduğuna ve yabancı dilde sözlü iletişim becerilerinin zamanla gelişeceğine yönelik telkinlerde bulunulmalı, dilsel ve iletişimsel gelişiminin farkına varmasını sağlayıcı çalışmalar yapılmalıdır.

“Toplumsal Etki Algısı” ve “Fransızlara Yönelik Tutumlar” arasında gözlemlenen 0,22'lik anlamlı ilişkiye göre, Fransızca öğrenmenin toplumsal etkisine yönelik olumlu algı, Fransızlara yönelik algıyı da olumlu yönde etkilemektedir. Fransızca sözlü iletişim beceri puanları ile doğrudan bir ilişkisi bulunmayan toplumsal etki algısının, Fransızlara yönelik tutum algısıyla olan anlamlı ilişkisi, dolaylı olarak Fransızca sözlü iletişim beceri puanlarına yansiyacaktır. Bu nedenle, Fransızca öğrenmenin sağlayacağı toplumsal etki konusunda öğrencilerde olumlu algı oluşturmak yararlı olacaktır.

Öğrenenlerin “Kaygı” düzeyleri ve “Fransızca Öğrenmeye Yönelik Tutum”ları arasında da negatif yönlü (-0,22) ve yaşanan yüksek kaygı düzeyinin, Fransızca öğrenmeye yönelik tutumları olumsuz etkilediği şeklinde yorumlanabilecek bir ilişki tespit edilmiştir. Bu iki boyutun da, Fransızca sözlü iletişim beceri puanları ile anlamlı ilişki içerisinde olduğu bulgusundan hareketle, öğrenenlerin Fransızca

derslerinde yüksek kaygı hissetmelerine neden olacak öğrenme ortamlarının gözden geçirilmesi, kaygı düzeyinin bu yolla en alt düzeye çekilip, Fransızca öğrenmeye yönelik tutumların olumlu yönde gelişmesi sağlanmalıdır. Bu iki boyutun bu türden ilişkisinden de, öğrenenlerin Fransızca sözlü iletişim beceri puanlarına yansıyacak olumlu sonuçlar doğacaktır.

KAYNAKÇA

- Abe, J. A., Izard, C. E. (1999). The developmental functions of emotions: An analysis in terms of differential emotions theory. *Cognition & Emotion*, 13, 523-549.
- Alber, J. L., Py, B. (1986). Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation. *Études de Linguistique Appliquée*, 61, 78-90
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV*. Washington, DC.
- André, C. (1999). *Les phobies*. Paris: Dominos Flammarion.
- Austin, J.-L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris: Seuil.
- Aydın, B. (2005). "Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğretiminde Video Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri". XIV. *Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 28-30 Eylül, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Bandura, A. (1977a). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1977b). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1992) Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanisms. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington, DC: Hemisphere.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité: Le sentiment d'efficacité personnelle. Ouvertures psychologiques*. Paris: De Boeck Université.

- Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris: Hachette.
- Benveniste, É. (1974). *Problèmes de linguistique générale 2*. Paris: Gallimard.
- Bertrand, O. (2005). *Diversité culturelle et apprentissage du français*. Palaiseau : Éditions de l'École Polytechnique.
- Boyer, H., Butzbach, M., Pendanx, M. (2001). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : CLE International / VUEF
- Campbell, R & Wales, R. (1970). The study of language acquisition. In John Lyons (Ed.), *New horizons in linguistics*, 242-60. London: Penguin.
- Castelotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue*. Paris: CLE International.
- Charaudeau, P. (1982). "Éléments de sémiolinguistique d'une théorie du langage à une analyse du discours", *Connexions*, no.38. pp. 7 à 10.
- Charaudeau, P. (1983). *Langage et discours*. Paris : Hachette.
- Coste, D. (1976). *Un niveau-seuil: Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe.
- Coste, D., Moore, D. (1993). « Entre milieux scolaires et milieux sociaux : l'apprenant et les langues. Discours et pratiques à propos de discours », Communication au 9ème Colloque "*Acquisition des langues : perspectives et recherches*", *Profils d'apprenants*, Université de St Etienne.
- Courtillon, J., (2004). *Élaboration d'un cours de FLE*, Paris: Hachette.
- Cuq, J-P. (2003), *Dictionnaire didactique du français*, Paris, CLE International.
- Cyr, Paul. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: Clé International.
- Dabène, L., Cicurel, F., Lauga-Hamid, M.-C., Forester, C. (1990). *Variations et rituels en classe de langue*. Paris: Hatier Crédif.

- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'apprentissage des langues*. Paris: Hachette.
- Debray, Q., GRANGER B., AZAÏS F., (2005). *Psychopathologie de l'adulte*, Masson, coll. Les âges de la vie.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretim sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dewey, J. (1990). *Démocratie et l'éducation*. Paris: Armand Colin.
- Donnadieu, B., Genthon, M., Vial, M.(1998), *Les théories de l'apprentissage, quel usage pour les cadres de santé ?* Paris : Interéditions Masson.).
- Dore F. (2008). Le trouble d'anxiété sociale à l'adolescence : Traitement par exposition de la peur de parler en public par la réalité virtuelle.
- Émilien, G., Durlach, C., Fontaine-Delmotte, M., Fontaine, O., Boyer, P. (2003). *L'anxiété sociale*. Sprimont: Éditions Mardaga.
- Fillmore, L. (1979). Individual differences in second language acquisition. In C. Fillmore, D. Kempler, & W. Wang (Eds.). *Individual differences in language ability and language behavior*. 203-228. New York: Academic Press.
- Frauenfelder, U., Porquier, R. (1979). Les voies d'apprentissage en LE in Working Papers on bilingualism. *Travaux de recherche sur le bilinguisme*. 17, 37-64.
- Galisson, R., Coste. D (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangère : du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : CLE International.
- Gantier, H. (1968). *L'enseignement d'une langue étrangère*. Paris: PUF.

- Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Hatier.
- Gaonac'h, D. (1997). "Faut-il apprendre une langue étrangère le plus tôt possible? Un point de vue de psycholinguistique", in *Les langues à l'école: un apprentissage?*, Colloque IUFM. Dijon: 13-14 mars 1996, Dijon, CRDP de Bourgogne.
- Gardner, R. C. (1975). Second language acquisition: a social psychological approach. *Research Bulletin*. No.32. Department of Psychology, University of Western Ontario, London, Canada.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. London : Edward Arnold.
- Genouvrier, E. (1982). Des Français devant la langue maternelle. *Langue française*. n.54, 56-67.
- Guimelli, C., Rouquette, M.-L. (1979). *Problèmes psychologiques des méthodes audio-visuelles*. Paris: CLE International.
- Hudson, R. A. (1980). *Sociolinguistics*. Cambridge, New York : Cambridge University Press.
- Hymes, D.H., (1991). *Vers la Compétence de Communication*. Paris: Les Éditions Didier.
- Hymes, D.H., (1964). Directions in (ethno-) linguistic theory. In A. K. Romney and R. G. D'andrade (Eds.), *Transcultural studies in cognition*, 6-56. Washington, D.C.: American Anthropological Association.
- Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum Press.
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and Poetics, in T. Sebeok, (Ed.), *Style in Language*, Cambridge, MA: MIT. Press, pp. 350-377

- Jones, W. R. (1950a). Attitudes towards Welsh as a second language: a preliminary investigation. *British Journal of Educational Psychology*. 19, 44-52.
- Jones, W. R. (1950b). Attitude towards Welsh as a second language, a further investigation. *British Journal of Educational Psychology*. 20, 117-132.
- Karaman, N.G. (2009). Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Bilişsel Üslûpları ile Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Cilt:42. Sayı:2, 163-182.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Katz, J., Fodor, J. (1962). What's wrong with the philosophy of language? *Inquiry* 5: 197-237.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *Implicite*. Paris: Armand Colin.
- Kıran, Z., (1996). *Dilbilim Akımları*, Ankara: Onur Yayınları.
- Kinder, J. S., (1973). *Using instructional media*. New York: Litton Educational Pub. Inc.
- Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris: Armand Colin
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Korkut, E. (2004). *Pour apprendre une langue étrangère (fle)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Korkut, F. (1996). İletişim becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlik ve Geçerlik çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(7); 18-23
- Kramsch, C. (1991). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris: Hatier.

- Lambert, M. (1963). Psychological approaches to the study of language Part I: On learning, thinking and human abilities. *Modern Language Journal*. 14, 51-62.
- Lambert, M. (1992). « Profils d'apprenants », *Communication au Colloque International "Les langues dans l'Europe Communautaire"*. Amsterdam.
- Lambert, M. (1993). « Profils d'apprenants comme voie d'accès à la variabilité dans les apprentissages », *Communication au 9ème Colloque International "Acquisition des langues : Perspectives et recherches. Profils d'apprenants"*, St- Etienne.
- Legendre, R. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin/Paris: Eska.
- Le Nouveau Petit Robert. (1993). *Dictionnaire de la langue française*. Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Martinez, P (dir) (2002). *Le français langue seconde, apprentissage et curriculum*. Maisonneuse&Larose
- Moirand, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris: Hachette FLE. Coll. F.
- Mueller, T. H., Miller, R. I., (1970). A study of student attitudes and motivation in a collegiate French course using programmed language instruction. *International Review of Applied Linguistics*. 8, 297-320.
- Naiman, N., Frönlich, M., Stern, H. H. & Todesco, A. (1978/1996). *The Good Language Learner* (Rev. Ed.). Research in Education Series No. 7. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Narcy, J.-P. (1991) *Comment mieux apprendre l'anglais*. Paris: Les éditions d'organisation. Collection "Méthod' Sup".
- Obertrand, O. (Éds). (2005), *Diversités culturelles et apprentissage du français*. Paris, Éditions École Polytechnique, 57-70.

- Ogden, C. K., Richards, I. A. (1923). *The Meaning of Meaning*. New York, Harcourt: Brace & World Inc.
- O'Malley, J., Chamot, A., Stewner-Manzares, G., Kupper, L., Russo, R. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students, *Language Learning* 35/1, p. 21-46.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ormrod, J. E. (1990). *Human learning. Principles, theories, and educational applications*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Oxford, R. L. (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Papen, R. A. (1993). Le rôle des stratégies d'apprentissage dans le processus d'appropriation d'une langue seconde. *Revue de l'AQEFLS*, vol. 14, nos 2-3, p. 11-26.
- Pask, G. (1976). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 128-148.
- Paulston, C. B. (1974). Linguistic and communicative competence. *TESOL Quarterly*. 8: 347-362.
- Paulston, C. B. (1979). Communicative competence and language teaching. In *Guidelines for communication activities. RELC Journal Supplement 1 (June)*.
- Pendanx, M. (1998). *Les Activités d'Apprentissage en Classe de Langue*. Paris: Hachette.
- Perlemuter, L., Perlemuter, G. (2001). *Guide de thérapie*. Paris: Masson.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1998). *La psychologie de l'enfant*, Paris: Presses Universitaires de France.

- Piéron, H. (1951). *Vocabulaire de la psychologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pohlmann, J. T. (2004). Use and interpretation of factor analysis in The Journal of Educational Research: 1992-2002. *The Journal of Educational Research*, 98(1), 14-22.
- Porcher, L. (2004), *L'enseignement des langues étrangères*. Paris: Hachette éducation.
- Porquier, R., PY, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère: contexte et discours*. Paris: Didier
- Principes centrés sur l'apprenant ou l'apprenante. (t.y.). Erişim: 20.08.2009, <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/principe.html>
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, (Whole, n° 609).
- Rubin, J. (1972). Acquisition and proficiency. In Pride et Holmes (1972), 350-366. (Extraits de Rubin, *National bilingualism in Paraguay* (La Hague: Mouton, 1968).)
- Rubin, J. (1975). What the "Good Language Learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, (1), 41-51.
- Rubin, J. (1987). Learner Strategies: theoretical assumptions. Research history and typology. In A. Wenden & J. Rubin (Eds). *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice-Hall.
- Saussure, F. de (1913, 1995) *Cours de linguistique générale*, éd. Payot
- Seligman, M.E.P., Walker, E.F., Rosenhan, D.L. (2001). *Abnormal psychology*, (4th ed.) New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Shannon, C., Weaver, W., (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana, IL: University of Illinois Press.

- Shatz, M., Gelman, R. (1973). The development of communication skills: Modifications in the speech of young children as a function of listener. (Monographs of the Society for Research in Child Development, 38(5).)
- Silvia, P. J., Henson, R. A., Templin, J. L. (2009). Are the sources of interest the same for everyone? Using multilevel mixture models to explore individual differences in appraisal structures. *Cognition & Emotion*, 23:7, 1389-1406.
- Sinclair, J. (1971). The integration of language and literature in the English curriculum. *Educational Review* 23(3): 220-234.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Tagliante, C. (2001). *La classe de langue*. Paris: CLE International.
- Teeter, K. V. (1970). Review of L. Bloomfield, The Menominee language. *Language* 46: 524-33.
- Türk Dil Kurumu (1983). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Doctissimo Encyclopédie Médicale. (t.y.). Erişim: 10.08.2009, http://www.doctissimo.fr/html/sante/encyclopedie/sa_781_anxiete.htm
- Van Dijk, T. A. (1981). Discourse studies and education. *Applied Linguistic*. 2(1): 1-26
- Vermette, J., Cloutier, R. (1992). *La parole en public*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Widdowson, H.G. (1991). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris: Les Éditions Didier.
- Yaguelo, M. (1981). *Alice au pays du langage*. Paris: Seuil

- Yurdugöl, H. (2005). "Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması". *XIV. Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 28-30 Eylül, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Yurdugöl, H. (2007). Çoktan seçmeli test sonuçlarından elde edilen farklı korelasyon türlerinin birinci ve ikinci sıralı faktör analizlerindeki uyum indekslerine etkisi. *İlköğretim Online*. 6(1). 160-185.

Ek 1: İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ)

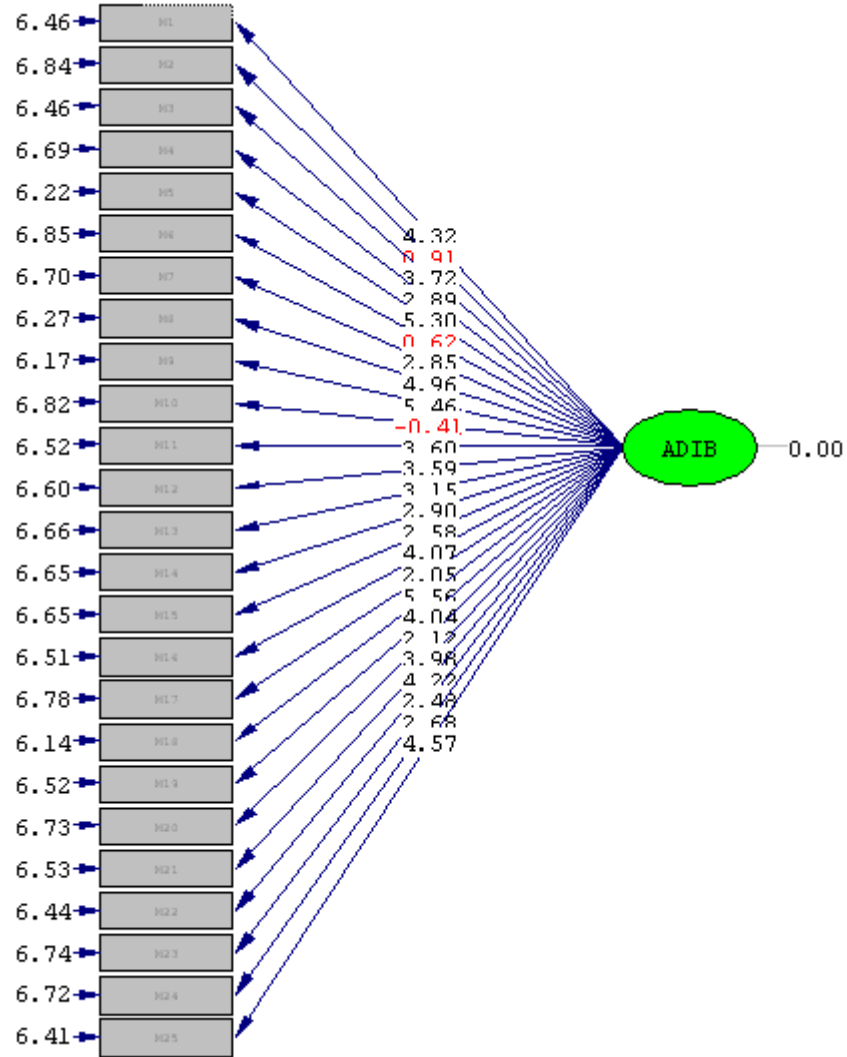
Adı, Soyadı :
Grubu :

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek iletişimle ilgili bazı özelliklerinizi ölçmeye yöneliktir. Aşağıda sunulan ifadeleri, o ifadelerle ilgili genelde nasıl olduğunuzu düşünerek okuyunuz. İlişkilerimizdeki özelliklerimiz elbette kiminle, hangi koşullarda, ne zaman ilişkide bulunduğumuzu bağlı olarak farklılıklar göstermektedir. O nedenle ifadeleri genelde gösterdiğiniz tepkilere göre değerlendiriniz. Değerlendirmenizi 5-her zaman, 4-çoklıkla, 3-bazen, 2-nadiren, 1-hiç bir zaman olmak üzere derecelendirdikten sonra cevap kâğıdındaki uygun yeri işaretleyiniz. Hiç bir ifadeyi boş bırakmamamız sonuçları daha sağlıklı değerlendirmeye yarayacaktır. Teşekkürler.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklık la	Her Zaman
1- Sorunlarını dinlediğim insanlar benim yanımdan rahatlayarak ayrılırlar.	1	2	3	4	5
2- Düşüncelerimi istediğim zaman anlaşılır biçimde ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
3- Başkalannı bir kasıt aramadan dinlerim.	1	2	3	4	5
4- Sosyal ilişkide bulunduğum insanları oldukları gibi kabul edebilirim.	1	2	3	4	5
5- İnsanların önemli ve değerli olduklarını düşünürüm.	1	2	3	4	5
6- Birisiyle ilgili bir karara ulaşmadan önce onunla ilgili gözlemlerimi gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
7-İlişkide bulunduğum kişilerin anlatmak istediklerini dinlemek için onlara zaman ayırım.	1	2	3	4	5
8- İnsanlara karşı sıcak bir ilgi duyanım.	1	2	3	4	5
9- İnsanlara gerektiğinde yardım etmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
10- Olaylara değişik açılardan bakabilirim.	1	2	3	4	5
11- Düşüncelerimle yaptıklarımı birbirleriyle tutarlıdır.	1	2	3	4	5
12- İlişkilerimin daha iyiye girmesi için bana düzenleri yapmaya özen gösteririm.	1	2	3	4	5
13- Kendime ve başkalanna zarar vermeden içimden geldiği gibi davranabilirim.	1	2	3	4	5
14- Arkadaşlarımla beraberken kendimi rahat hissedirim.	1	2	3	4	5
15- Yaşadığım olaylardaki coşkuyu her halimle başkalanna iletebilirim.	1	2	3	4	5
16- İlişkilerim nasıl geliştiğini ve nereye gittiğini anlamak için düşünmeye zaman ayırım.	1	2	3	4	5
17- Karşımdakini dinlerken anlamadığım bir şeyi söylediğinde konunun ağız kavuşması için sorular sorarım.	1	2	3	4	5
18- Benimle özel olarak konuşmak isteyen bir arkadaşım olduğunda konuyu ayaküstü konuşmamaya özen gösteririm.	1	2	3	4	5
19- Birisini anlamaya çalışırken sakin bir ses tonuyla konuşurum.	1	2	3	4	5
20- İlişkilerimi zenginleştiren eğlenceli, keyifli bir yanım var.	1	2	3	4	5
21- Birisine bir öneride bulunurken, onun öneri vermeme isteyip istemediğine dikkat ederim.	1	2	3	4	5
22- Birini dinlerken ne karşılık vereceğimden çok onun ne demek istediğini anlamaya çalışırım	1	2	3	4	5
23- İletişim kurduğum insanlar tarafından anlaşıldığımı hissedirim.	1	2	3	4	5
24- Bir yakınımla sorunum olduğunda bunu onunla suçlayıcı olmayan bir dille konuşmak için girişimde bulunurum.	1	2	3	4	5
25- Karşımdakini dinlerken sırf kendi merakımı gidermek için ona özel sorular sormaktan kaçınırım.	1	2	3	4	5

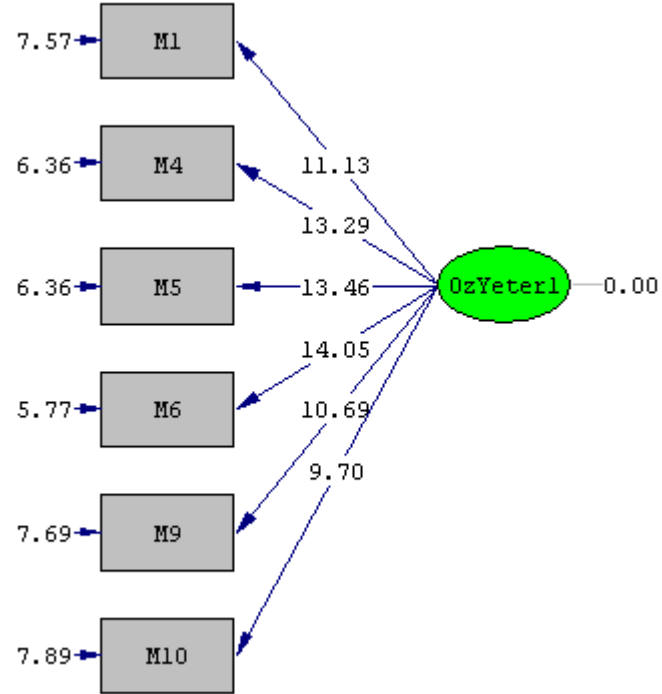
Ek 1a: Tablo 1’de verilen değerlere ilişkin t testi sonuçları



Ek 2: Fransızca İletişim Becerileri Öz-yeterlik Ölçeği (FİBÖÖ)

Sevgili Öğrenciler, Bu ölçek, Fransızca sözlü iletişim becerileriniz ile ilgili özyeterlik durumunuzu ölçmeye yöneliktir. Aşağıda sunulan ifadeleri genelde gösterdiğiniz tepkilere göre değerlendiriniz. Değerlendirmenizi 7- Kesinlikle Katılıyorum 6- Büyük Ölçüde Katılıyorum , 5- Kısmen Katılıyorum , 4- Kararsızım , 3- Kısmen Katılmıyorum , 2- Büyük Ölçüde Katılmıyorum , 1- Kesinlikle Katılmıyorum olmak üzere derecelendirdikten sonra cevap kâğıdındaki uygun yeri işaretleyiniz. Hiç bir ifadeyi boş bırakmanız sonuçları daha sağlıklı değerlendirmeye yarayacaktır. Teşekkürler. Barış AYDIN	Kesinlikle Katılmıyorum	Büyük Ölçüde Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	1	2	3	4	5	6	7
1. Fransızca konuşma konusunda kendimi yeterli hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
2. İlgi alanıma giren konularda, kendimi sözlü olarak Fransızca ifade edebileceğime inanıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
3. Fransızca konuşurken düşüncelerimi eksiksiz aktarabildiğime inanıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
4. Fransızca bir filmi baştan sona anlayarak izleyebileceğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
5. Duyduğum Fransızca bir anonsu sorun yaşamadan anlayacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
6. İlgi duyduğum bir konu ile ilgili Fransızca bir konferansı sorun yaşamadan anlayacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
7. Bir Fransız turistle sözlü iletişim kurmam gerekecek olsa hiçbir iletişim sorunu yaşamayacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
8. Fransız radyosunda yayımlanan bir haber bültenini rahatlıkla takip edebileceğime inanıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
9. Fransızca sözlü iletişim kurarken, uygun kelimeleri bulamadığım durumlarda, düşüncemi farklı bir biçimde de aktarabileceğime inanıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
10. Fransızca konuşurken karşımdakilerin telaffuzumdan kaynaklanan bir sıkıntı yaşamayacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5	6	7

Ek 2a: Tablo 2’de verilen değerlere ilişkin t testi sınımaları



Ek 3: Tutum/Güdülenme Test Bataryası (TGTB)

Adı, Soyadı :
Grubu :

Sevgili Öğrenciler,	Kesinlikle Katılmıyorum	Büyük Ölçüde Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Bu ölçek, Yabancı Dil Öğrenimi ile, özellikle de Fransızca Öğrenimi ile ilgili bazı özelliklerinizi ölçmeye yöneliktir. Aşağıda sunulan ifadeleri genelde gösterdiğiniz tepkilere göre değerlendiriniz. Değerlendirmenizi 7-Kesinlikle Katılmıyorum, 6- Büyük Ölçüde Katılmıyorum, 5- Kısmen Katılmıyorum, 4- Kararsızım, 3- Kısmen Katılıyorum, 2- Büyük Ölçüde Katılıyorum, 1- Kesinlikle Katılıyorum olmak üzere derecelendirdikten sonra cevap kâğıdındaki uygun yeri işaretleyiniz. Hiç bir ifadeyi boş bırakmamanız sonuçları daha sağlıklı değerlendirmeye yarayacaktır. Teşekkürler.							
Başarı AYDIN							
1. Yabancı bir ülkeyi ziyaret edecek olsaydım, o ülkedeki insanların dilini konuşabilmek isterdim.	1	2	3	4	5	6	7
2. Türkiye, başka dilleri konuşan ülkelere nispeten uzak olmasına rağmen, Türkler için yabancı dil öğrenmek önemlidir.	1	2	3	4	5	6	7
3. Keşke başka bir dili mükemmel şekilde konuşabilseydim.	1	2	3	4	5	6	7
4. Yabancı bir dilin edebiyatını, çevirisini yerine orijinal dilinde okumak isterim.	1	2	3	4	5	6	7
5. Başka bir dilde gazete ve dergi okuyabilmeyi isterdim.	1	2	3	4	5	6	7
6. Çok sayıda yabancı dil öğrenmeyi gerçekten isterdim.	1	2	3	4	5	6	7
7. Başka bir ülkede kalmayı planlıyorsaydım, İngilizce ile idare edebileceğim olmama rağmen o ülkenin dilini öğrenmek için büyük bir çaba sarf ederdim.	1	2	3	4	5	6	7
8. Zorunlu olmasa da okulda yabancı bir dil okurdum.	1	2	3	4	5	6	7
9. Başka dilleri konuşan insanlarla tanışmaktan ve onları dinlemekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
10. Yabancı dil eğitimi görmek zevkli bir deneyimdir.	1	2	3	4	5	6	7
11. Fransızlar başkalarının duygularına karşı duyarlıdır.	1	2	3	4	5	6	7
12. Fransızlara karşı olumlu bir yaklaşımdır.	1	2	3	4	5	6	7
13. Fransızlar hakkında daha fazla şey öğrendiçe, onlardan daha fazla hoşlanıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
14. Fransızlar sağlam ve güvenilir insanlardır.	1	2	3	4	5	6	7
15. Fransızlara her zaman hayran oluyorum.	1	2	3	4	5	6	7
16. Fransızlar dost canlısı ve misafirperverdir.	1	2	3	4	5	6	7
17. Fransızlar neşeli, sevimli ve esprilidir.	1	2	3	4	5	6	7
18. Fransızları daha yakından tanımak isterdim.	1	2	3	4	5	6	7
19. Fransızlar çok kibar ve cömert bir halktır.	1	2	3	4	5	6	7
20. Fransızların çoğu açık sözlü ve dürüsttür.	1	2	3	4	5	6	7
21. Fransızca öğrenmek gerçekten harika bir şey.	1	2	3	4	5	6	7
22. Fransızca öğrenmekten gerçekten hoşlanıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
23. Fransızca derin okuldaki müfredatın önemli bir parçasıdır.	1	2	3	4	5	6	7
24. Fransızcayı mümkün olduğunca çok öğrenmeyi planlıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
25. Fransızca öğrenmeyi seviyorum.	1	2	3	4	5	6	7
26. Fransızcadan nefret ediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
27. Zamanımı Fransızcadan başka derslere harcamayı tercih ederdim.	1	2	3	4	5	6	7
28. Fransızca öğrenmek zaman kaybıdır.	1	2	3	4	5	6	7
29. Fransızca öğrenmenin sıkıcı olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
30. Okulu bitirince Fransızca çalışmayı tamamen bırakacağım, çünkü bu dile ilgim yok.	1	2	3	4	5	6	7

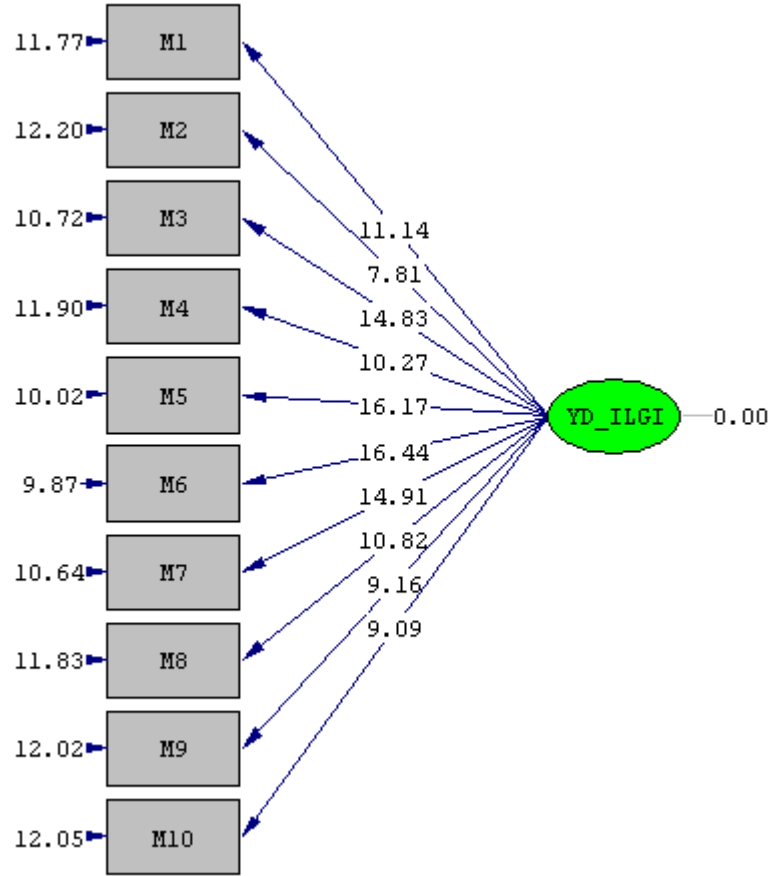
31. Fransuza öğrenimi görmek benim için önemli olabilir, çünkü Fransuza konuşanlarla kolaylıkla anlaşmamı sağlayacaktır.	1	2	3	4	5	6	7
32. Fransuza öğrenimi görmek benim için önemli olabilir, çünkü daha çok sayıda ve daha farklı insanlarla tanışıp konuşmamı sağlayacaktır.	1	2	3	4	5	6	7
33. Fransuza öğrenimi görmek benim için önemli olabilir, çünkü Fransızların sanatını ve kültürünü daha iyi anlamamı ve değerlendirmemi sağlayacaktır.	1	2	3	4	5	6	7
34. Fransuza öğrenimi görmek benim için önemli olabilir, çünkü farklı kültürlerle sahip insanların etkinliklerine kolaylıkla katılabileceğim.	1	2	3	4	5	6	7
35. Fransuza öğrenimi görmek, sadece kariyer yapmak için ihtiyacım olacağından dolayı önemlidir.	1	2	3	4	5	6	7
36. Fransuza öğrenimi görmek benim için önemli olabilir, çünkü benim daha bilgili olmamı sağlayacaktır.	1	2	3	4	5	6	7
37. Fransuza öğrenimi görmek benim için önemli olabilir, çünkü bence bir gün iyi bir iş bulmamda faydalı olacaktır.	1	2	3	4	5	6	7
38. Fransuza öğrenimi görmek benim için önemli olabilir, çünkü yabancı bir dil bilirsem diğer insanlar bana daha fazla saygı duyacaktır.	1	2	3	4	5	6	7
39. Fransuza dersinde soruları gönüllü olarak cevap vermek beni utandırıyor.	1	2	3	4	5	6	7
40. Fransuza dersinde konuşurken kendimden hiçbir zaman emin olamıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
41. Her zaman diğer öğrencilerin benden daha iyi Fransuza konuştuğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
42. Fransuza dersinde konuşurken heyecanlanıyorum ve kafam karışıyor.	1	2	3	4	5	6	7
43. Fransuza konuşunca diğer öğrencilerin bana gülmesinden korkuyorum.	1	2	3	4	5	6	7
44. Annem ve babam, Fransuza dersinde bana yardım etmeye çalışır.	1	2	3	4	5	6	7
45. Annem ve babam, Türkiye’de yaşadığımız için Fransuza öğrenmem gerektiği konusunda.	1	2	3	4	5	6	7
46. Annem ve babam, öğrenimin boyunca Fransuza çalışmam gerektiği konusunda.	1	2	3	4	5	6	7
47. Annem ve babam, Fransuza öğrenimime daha fazla zaman ayırmam gerektiği konusunda.	1	2	3	4	5	6	7
48. Annem ve babam, Fransuza çalışmam için beni gerçekten cesaretlendirir.	1	2	3	4	5	6	7
49. Annem ve babam, Fransuza dersleriyle ilgili her şeye çok ilgi gösterir.	1	2	3	4	5	6	7
50. Annem ve babam, Fransuza’ya mümkün olduğunca kadar kullanmam için beni teşvik eder.	1	2	3	4	5	6	7
51. Annem ve babam, okulu bitirince Fransuza’nın benim için ne denli önemli olacağını vurgular.	1	2	3	4	5	6	7
52. Annem ve babam, benim gerçekten Fransuza öğrenmeye çalışmam gerektiğini düşünür.	1	2	3	4	5	6	7
53. Annem ve babam, Fransuza ile ilgili sorun yaparsam, öğretmenimden yardım istemem için beni zorlar.	1	2	3	4	5	6	7

Aşağıdaki maddeleri size en uygun görünen seçeneğin önündeki harfi yuvarlak içine alarak yanıtlayınız. Bu araştırmamın başarılı olması için mümkün olduğunca net olmamız gerekmektedir.
1. Fransızca dersinde öğrendiklerim hakkında etlân olarak düşünürüm: a) çok sık b) neredeyse hiç c) arada sırada
2. Fransızca okulda öğretilmeseydi: a) günlük hayatta Fransızca öğrenisdim (kitap, gazete okumak, fırsat oldukça konuşmaya çalışmak gibi). b) Fransızca öğrenmek için kendimi hiç sıkıntıya sokmazdım. c) başka yereden Fransızca dersi almaya çalışırdım.
3. Fransızca dersinde öğrenmekte olduğunuz bir şeyi anlamakta zorluk çektiğinde: a) hemen öğretmenimden yardım isterim b) sadece sınavdan önce yardım isterim c) umusamam
4. Fransızca ödevim söz konusu olunca: a) ödevimi yapmaya çaba gösteririm ama elimden geldiğince değil. b) çok dikkatli çalışarak her şeyi anladığımdan emin olurum c) ödevime kısaca bakar geçerim
5. Fransızca çalışmam konusunda içtenlikle şunu söyleyebilirim: a) idare edebilecek kadar yeterli çalışıyorum b) çok az çalışıyorum ama şanslı ya da zeki olduğum için dersi geçiyorum c) gerçekten Fransızca öğrenmeye çalışıyorum
6. Öğretmenim fazladan bir Fransızca ödevi yaptırmak istese: a) kesinlikle gönüllü olmam b) kesinlikle gönüllü olurum c) ancak öğretmen doğrudan benden isterse yaparım
7. Fransızca ödevimi geri aldıktan sonra: a) her zaman hatalarımı düzelterek tekrar yazarım b) aramam içine atar ve unuturum c) gözden geçiririm ama hatalarımı düzeltmek için kendimi sıkmam
8. Fransızca dersinde: a) mümkün olduğu kadar yanıt vermeye gönüllü olurum b) sadece kolay sorulara yanıt veririm c) hiçbir şey söylemem
9. Yerel bir Fransızca televizyon kanalı olsaydı: a) asla seyremezdim b) zaman zaman açardım c) sıklıkla seyretmeye çalışırdım
10. Radyoda Fransızca bir şarkı duyduğunda: a) sadece kolay sözcüklere dikkat ederek dinlerim b) dikkatle dinler ve bütün sözcükleri anlamaya çalışırım c) istasyonu değiştiririm

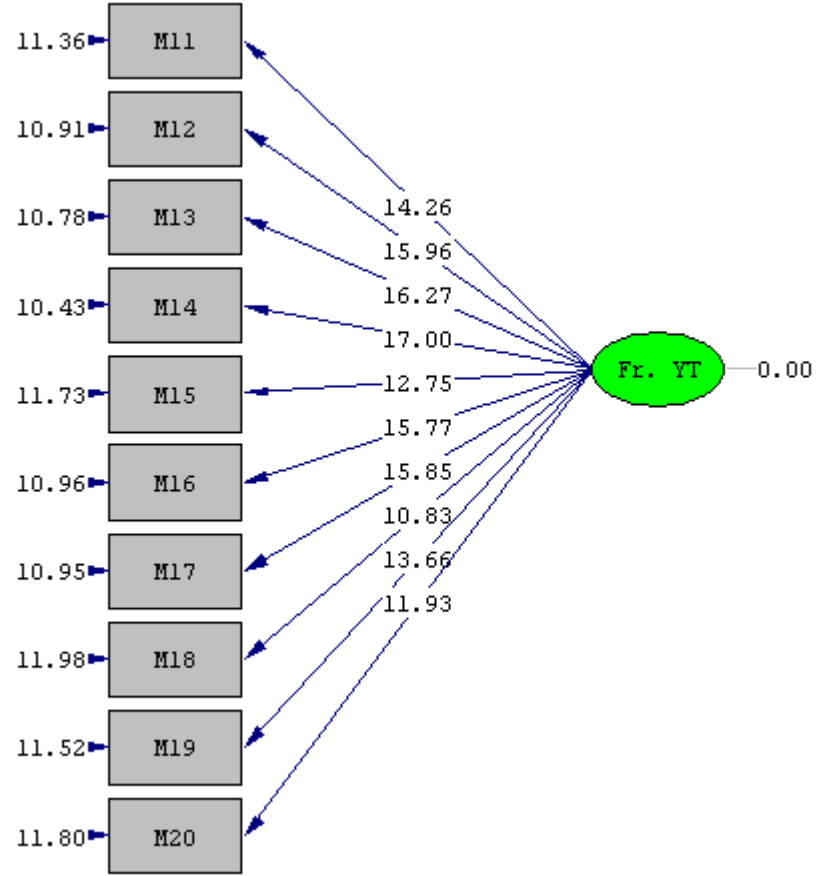
1. Fransızca dersinde: a) Fransızca ve Türkçenin birlikte konuşulmasını isterdim b) mümkün olduğu kadar çok Türkçe konuşulmasını isterdim c) sadece Fransızca konuşulmasını isterdim
2. Okul dışında Fransızca konuşma fırsatım olsaydı: a) asla konuşmazdım b) çoğunlukla Fransızca konuşurdum ve gerçekten gerektiğinde Türkçe konuşurdum c) zaman zaman Fransızca konuşurdum ama mümkün oldukça Türkçeyi kullanırdım
3. Diğer derslerle karşılaştırıldığında, Fransızca: a) en çok sevdiğim distir b) diğerleriyle aynı derecede sevdiğim distir c) en az sevdiğim distir
4. Okulunda bir Fransızca kulübü olsaydı: a) zaman zaman toplantılara katılırdım b) katılmak çok ilgimi çekerti c) kesinlikle katılmazdım
5. Fransızca dersi alıp almamak bana bağlı olsaydı: a) kesinlikle alırdım b) bırakırdım c) alıp almayacağımı bilmiyordum
6. Fransızca öğrenimi görmeyi: a) hiç ilginç bulmuyordum b) birçok dersten daha sıkıcı buluyordum c) çok ilginç buluyordum
7. Eğer fırsat olsaydı veya yeteri kadar Fransızca bilseydim, Fransızca televizyon programlarını: a) bazen seyrederdim b) mümkün olduğu kadar sık seyrederdim c) asla seyretmeydim
8. Fransızca bir tiyatro oyunu izleme fırsatım olsaydı: a) ancak yapacak başka bir şeyim yoksa giderdim b) kesinlikle giderdim c) gitmezdim
9. Çevremde Fransızca konuşan aileler olsaydı: a) onlarla asla Fransızca konuşmazdım b) onlarda bazen Fransızca konuşurdum c) onlarla mümkün oldukça çok Fransızca konuşurdum
10. Fırsatım olsaydı ve yeteri kadar Fransızca bilseydim, Fransızca dergi ve gazeteleri: a) elimden geldiğince sıklıkla okurdum b) asla okumazdım c) çok sık okumazdım

1. Fransızca eğitimi görüyorsunuz, çünkü: a) iyi bir iş bulmakta bir gün faydam olacağını düşünüyorum b) Fransızları ve onların yaşam tarzlarını daha iyi anlamama yardımcı olacağını düşünüyorum c) daha çok sayıda ve çeşitli insanla tanışıp konuşmamı sağlayacağını düşünüyorum d) iki dil bilmenin beni daha eğitilmiş bir insan yapacağını düşünüyorum
--

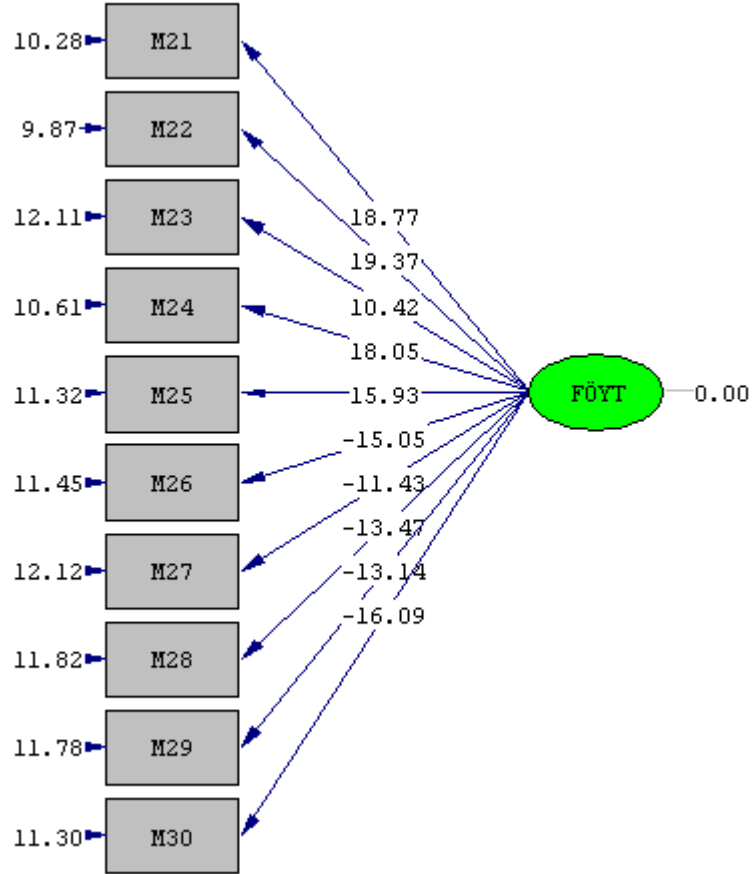
Ek 3a: Şekil 25 ve Tablo 3'te verilen değerlere ilişkin t testi sınamaları



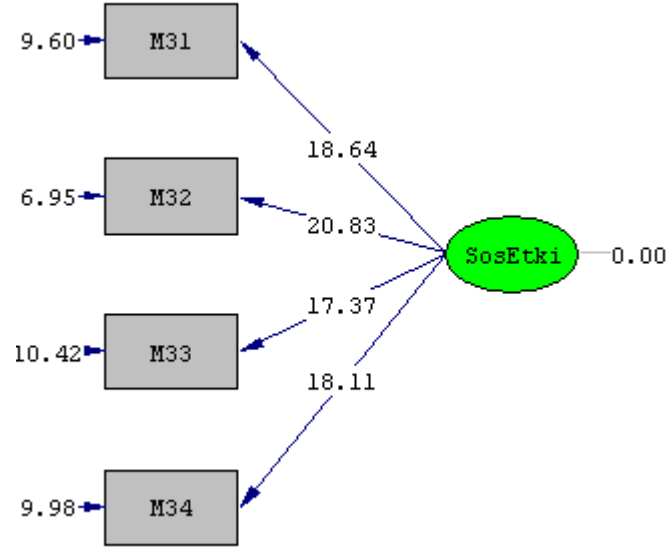
Ek 3b: Şekil 26 ve Tablo 4'te verilen değerlere ilişkin t testi sonuçları



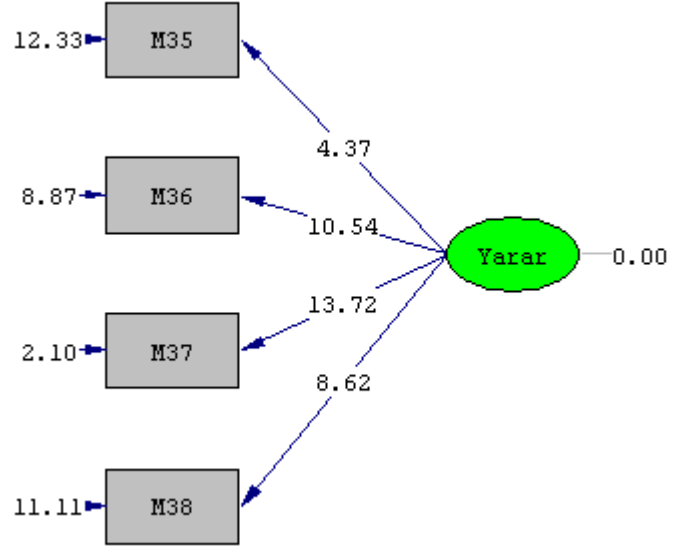
Ek 3c: Şekil 27 ve Tablo 5'te verilen değerlere ilişkin t testi sınamaları



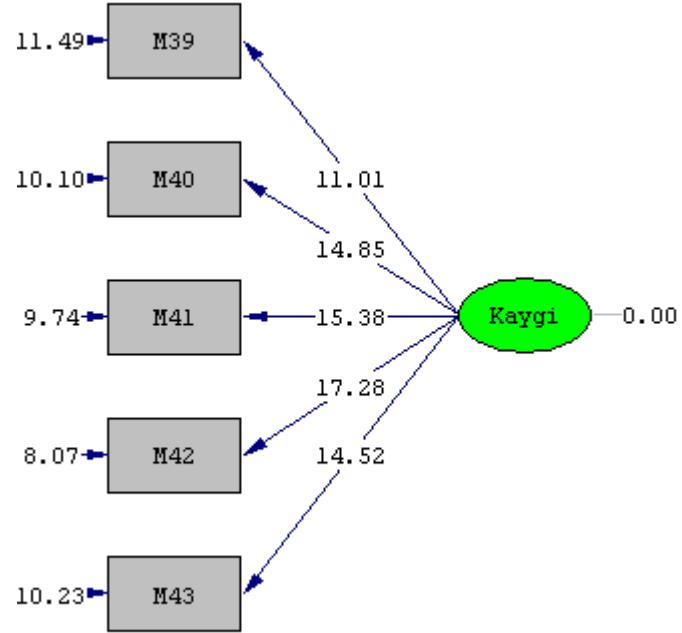
Ek 3d: Şekil 28 ve Tablo 6’da verilen değerlere ilişkin t testi sınamaları



Ek 3e: Şekil 29 ve Tablo 7’de verilen değerlere ilişkin t testi sınamaları



Ek 3f: Şekil 30 ve Tablo 8’de verilen değerlere ilişkin t testi sınamaları



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : BARIŞ AYDIN
Doğum Yeri ve Tarihi : İZMİR, 12.09.1974

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Hacettepe Üniversitesi Fransız Dili Eğitimi
Yüksek Lisans Öğrenimi : Hacettepe Üniversitesi Fransız Dili Eğitimi
Bildiği Yabancı Diller : Fransızca, İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri : **Makale:**

Aydın, B. (2005). L'influence des faits linguistiques et culturelles dans l'apprentissage du français langue étrangère (Yüksek Lisans Tez Özeti). *H.Ü Eğitim Fakültesi Dergisi*. (29). s. 34.

Sözel Bildiriler:

Aydın, B. (2005). "Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğretiminde Video Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri". *XIV. Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 28-30 Eylül, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Aydın, B. (2006). "Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğretiminde Video Kullanımı ve Yapılandırmacılık". *VI. Uluslararası Dil, Yazın, Deyişbilim Sempozyumu*, 1-2 Haziran, Süleyman Demirel Üniversitesi.

İş Deneyimi

Stajlar : Stage de Perfectionnement Professionnel
CLA Besançon / FRANSA

Projeler :

Çalıştığı Kurumlar : Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller
Yüksekokulu

İletişim

E-Posta Adresi : barisa@hacettepe.edu.tr

Tarih : 23.12.2010