

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı
Fransız Öğretmenliği Bilim Dalı

**SÖZLÜ İLETİŞİM BECERİLERİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE
ÇÖZÜM ÖNERİLERİ: MARMARA ÜNİVERSİTESİ FRANSIZCA
ÖĞRETMENLİĞİ ÖRNEĞİ**

Derya TORUÇ
(Doktora Tezi)

İstanbul-2019

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı
Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı

**SÖZLÜ İLETİŞİM BECERİLERİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE
ÇÖZÜM ÖNERİLERİ: MARMARA ÜNİVERSİTESİ FRANSIZCA
ÖĞRETMENLİĞİ ÖRNEĞİ**

Derya TORUÇ
(Doktora Tezi)

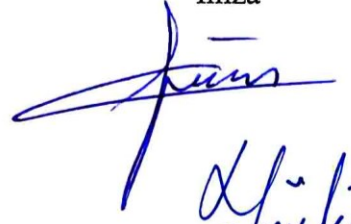
Danışman: Doç. Dr. Füsun SARAÇ

İstanbul-2019

**Tüm kullanım hakları
M.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
2019**

ONAY

Derya TORUÇ tarafından “Sözlü İletişim Becerilerinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Marmara Üniversitesi Fransızca Öğretmenliği Örneği” konulu bu çalışma, 29/05/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı/başarısız bulunmuş ve doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	Doç. Dr. Füsun SARAÇ	
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Yaprak Türkan YÜCELSİN TAŞ	
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Sibel CENGİZHAN	
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Nurcan DELEN KARAAĞAÇ	
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Ayşe Banu KARADAĞ	

ÖZGEÇMİŞ

Ortaokul-Lise 1985 - 1991 Fatih Kız Lisesi

Lisans 1991 - 1995 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yabancı

Diller Eğitimi Bölümü Fransızca Öğretmenliği

Yüksek Lisans 1996 - 1999 Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı Fransızca Öğretmenliği

Doktora 2012 - 2019 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı Fransızca Öğretmenliği

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum: 1999 - Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi

Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı

E-posta:deryatoruc@hotmail.com

derya.toruc@marmara.edu.tr

ÖNSÖZ

İletişim, insan yaşamında hava, su, yemek gibi vazgeçilmez bir unsurdur. İletişimin olmadığı bir alan, bir zaman dilimi yoktur. İletişim; zaman, mekân dinlemez. Cansız nesneler bile enerji yayarak birbirleriyle iletişime geçerler. İnsanoğlu, ilkçağdan günümüze değin, gerek işaretlerle, gerek seslerle, gerek sessizlikle bile birbirine bir şeyler anlatmışlardır. Her yapılan şeyin bir anlamı vardır. Bir bebeğin ağlaması acıktığını ya da canının yandığını gösterirken, birini alkışlamak, yapılan şeyi beğendiğimiz anlamına gelmektedir. İletişimin olmadığı durumlarda insan sosyal, psikolojik çeşitli sıkıntılara maruz kalır. İnsanlar arasındaki iletişim, herkesin bir takım mesajlar gönderdiği, aldığı, yorumladığı ve aynı anda hepsiyle ilgili sonuçlar çıkardığı, başlangıcı ve sonu olmayan bir süreçtir. İletişimde, insanlar birbirlerine bir takım anlamlar, semboller gönderirler. Bu semboller sözel ya da sözel olmayan türden olabilir. Sözlü İletişim aracı olan dil, birinden diğerine mesaj alınıp verilmesiyle sağlanır. Sözlü üretme olarak da kabul edilen sözlü iletişim, bir insanın duygularını, düşüncelerini, bir konu hakkındaki bilgileri ses vasıtasıyla anlatması, kendisini ifade etmesi, tasvir etmesidir. İnsan iki ya da daha fazla veya daha fazla kişiyle fikir alışverişinde bulunuyorsa, karşılıklı etkileşimdeyse o zaman karşılıklı iletişim söz konusu olur. Dinleme de konuşma ve karşılıklı konuşmanın bir başka önemli unsurudur. Bir kişinin konuşmasını anlaşılması ya da bir sesli/görsel dinletinin anlaşılması, karşısındakine geri dönütler vermesini sağlar. Ana dilde olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de sözlü iletişimin rolü yadsınamaz zira sözlü iletişim yazıdan önce öğrenilen bir beceridir. Fransızca sözlü iletişim becerisinde de günlük hayatta olduğu gibi öğrencinin ses bilgisi, kelime bilgisi ve dil bilgisi unsurlarını kullanarak tutarlı cümleler kurması, soru sorabilmesi, cevap verebilmesi, kendini (başkasına) anlatabilmesidir. Sözlü iletişimin sağlanması söylenenlerin anlaşılmasıyla gerçekleşebilir. Elbette buna sözlü olmayan dili de eklemek gerekmektedir. Geleceğin öğretmeni olacak öğrencilerin bilgilerini öğrencilerine aktarabilmesi Fransızca sözlü iletişim becerisinin kazanılmasına bağlıdır.

Sayın danışmanım, sevgili meslektaşım, ders içi ve dışında imrendiğim bir eğitmen, akademisyen olan Fransızca Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Başkanı Doç. Dr. Füsün SARAÇ'a destek ve sabrından dolayı kendisine teşekkürü bir borç bilirim.

Fransızca Öğretmenliği Ana Bilim Dalında görev yapan meslektaşım, Doç.Dr. Yaprak Türkan YÜCELSİN-TAŞ'a, gerek tez sürecinde sağladığı motivasyon gerek akademik danışmanlığı için kendisine teşekkürlerimi sunarım.

Hazırlanan rubriklerin geçerlilik ve güvenilirliğinin sağlanması konusunda eğitim danışmanımız Eğitim Bölümü Öğretim Elemanı Doç. Dr. Sibel CENGİZHAN'a verdiği desteklerden dolayı çok teşekkür ederim.

Tez çalışmasının uygulama sürecinde sıklıkla kendisine başvurduğum, tezin yöntem kısmında bilgilerinden yararlandığım Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Başkanı Doç. Dr. Latif BEYRELİ'ye de çok teşekkür ederim. 8 haftalık uygulama sırasında, araştırmacı-gözlemci olarak Fransızca Öğretmenliği sözlü İletişim becerileri derslerine birlikte girdiğim yabancı dil uzmanı Öğr. Gör. Pauline LEGRAND'a da desteklerinden dolayı teşekkür ederim. Prof.Dr. Nurcan DELEN KARAAĞAÇ ve Prof.Dr. Ayşe Banu KARAAĞAÇ'a tez savunmama katılmayı kabul edip fikirleri ve önerileriyle tezimi desteklediklerinden dolayı kendilerine teşekkürü bir borç bilirim. Rubriğin geçerlilik ve güvenilirliği için video kayıtlarını izleyip değerlendiren. Toni PEZ, Betül ERTEK, Mahacen VARLIK gibi değerli öğretim görevlilerine teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca 8 haftalık uygulama boyunca video kayıtlarının çekilmesini sağlayan Fransızca Öğretmenliği Ana Bilim Dalı asistanı Arş. Gör. Naci Serhat BAŞKAN'a ve Araştırma Görevlisi Mustafa BÜKER'e yardımlarından dolayı teşekkürlerimi sunuyorum. Beni her zaman her yerde destekleyen değerli meslekdaşım Güler BAYTAŞA'a müteşekkirim. En çokta, her türlü sıkıntıyı çeken, doktora sürecinde beni destekleyen, her ne olursa olsun beni destekleyen annem Ayşe CANITEZ'e, ve tüm dostlarıma sevgilerimle....

Derya TORUÇ, Mayıs 2019

ÖZET

Tez çalışması, "Marmara Üniversitesi Fransızca Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 1. sınıf öğrencilerinin Sözlü İletişim Becerilerinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir" sorularına temellendirilmiş bir eylem araştırmasıdır. Bu amaçla 8 haftalık bir program 23 öğrenciden oluşan bir sınıfta 24 ders saati uygulanmış ve programın öğrenciler üzerindeki etkisi takip edilmiştir.

- Sözlü iletişim becerilerinde zorluk çeken öğrencilerin sorunları nelerdir?
- Bu sorunların nedenleri nelerdir?
- Fransızca sözlü iletişim becerileri nasıl geliştirilebilir?
- Sözlü iletişim becerisinin gelişmesine yardımcı olacağı düşünülen etkinlikler nelerdir?
- Sözlü iletişim becerisinin gelişmesine yardımcı olacağı düşünülen materyaller nelerdir?

Araştırmada veriler demografik form, araştırmacı günlüğü, öğrenci günlüğü, B1-B2 konuşma-karşılıklı konuşma rubriği, B1-B2 konuşma-karşılıklı konuşma öz değerlendirme rubriği ile elde edilmiştir. Veri analizinde eylem araştırması yöntemine uygun olarak nitel ve nicel veri analiz yöntemleri bir arada kullanılmıştır.

Eylem araştırması sürecinde konuşma-karşılıklı konuşma rubriğinden çıkan sonuca göre, konuşma ve karşılıklı konuşmada eğitim sonrasında öğrencilerin gelişim gösterdikleri, dinleme becerisinde ise eğitim sonrasında artışın çok az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni ise eğitim öncesinde de dinlediğini anlama becerisinde öğrencilerin fazla sorunu olmaması ve eğitim sonrasında olan artışın da dolayısıyla az görünmesidir. Konuşma ve karşılıklı konuşma becerisinde ise öğrencilerin eğitim öncesine kıyasla eğitim sonrasında ilerleme kaydettikleri gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin eğitime nazaran, kendilerini öz değerlendirme rubriklerinde daha acımasızca değerlendirdikleri söylenebilir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda, tüm olumsuzluklara rağmen, sözlü iletişim becerileri dersinin öğrencilerin gelişimine katkısı olduğu söylenebilir.

ABSTRACT

This study is an action research based on the question of “Problems and solutions to oral communication skills of 1st grade students in French language teaching department at Marmara University”. For this purpose, an 8-week programme was carried out for 24 lesson hours in a class consisting of 23 students. Thus, the programme’s effects on the students has been studied. We will try to answer the following questions:

What are the problems of students who have difficulty with oral communication skills?

What are the causes of these problems?

How can the French oral communication skills be improved?

What activities are considered to help improve oral communication skills?

What materials are considered to help improve oral communication skills?

What kind of solutions can be offered to students and teachers?

The data were obtained by demographic form, researcher diary, student diary, B1-B2 speech-mutual rubric, B1-B2 speech-reciprocal self-evaluation rubric. In the data analysis, qualitative and quantitative methods were used together in accordance with the method of action research. According to the results of the speech-conversational(conversation) rubric during the action research process, it was concluded that the students showed improvement after speaking and conversation and that there was a little increase in the listening skills after training. The reason for this, students didn’t have much difficulty before the training regarding their comprehension skills during listening activities, consequently the increase in the related skills after training is less visible. It was observed that the students improved their speaking skills and conversation after the training. Moreover, it can be said that students evaluate themselves more brutally in self-assessment rubrics compared to the instructors’ assessment. In the light of the data obtained from the research, it can be said that despite all the negativities, oral communication skills course contributes to the students’ language development.

İÇİNDEKİLER

ONAY	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
TABLOLAR LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMA VE SEMBOLLER	xiii
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Tezin Amacı	4
1.3. Tezin Önemi	5
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Sayıtlar	6
BÖLÜM II: ALANYAZIN İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. İletişim ve Dil Bağlantısı	7
2.2. Sözlü Dil ve Tarihçesi	13
2.3. Sözlü Dil ve Bağlantılı Olduğu Disiplinler	14
2.4. Sözlü Dil ve Yazılı Dil	16
2.5. İletişim Modeli	18
2.5.1. Shannon-Weaver Modeli	19
2.5.2. Palo Alto ve Etkileşimci İletişim Yaklaşımı	20
2.5.3. Laswell Modeli (1948)	21
2.5.4. Jacobson'a Göre İletişim Modeli	21
2.5.4.1. Bildirişimin Temel Fonksiyonları	23
2.5.4.2. İletişimin Yararları	24
2.6. Yabancı Dil Fransızca Öğretim Yöntemlerinde Sözlü Dil	25
2.6.1. Geleneksel Yöntemler	25
2.6.2. İletişimsel Yaklaşım	28

2.6.3. Bilişsel Yaklaşım	30
2.6.3.1.1. Görsel Hafıza	32
2.6.3.1.2. İşitsel Hafıza	33
2.6.3.1.3. Kinestesik Hafıza	34
2.6.4. Eylem Odaklı Yaklaşım	35
2.6.4.1. Avrupa Ortak Başvuru Metni ve Dil Becerileri	36
2.6.4.2. Sözlü İletişim Becerileri	39
2.6.4.2.1. Dinleme Anlama Becerisi	43
2.6.4.2.2. Konuşma Becerisi	47
2.6.4.2.3. Karşılıklı Konuşma	49
2.6.4.2.4. Okuma Becerisi	52
2.6.4.2.5. Yazma Becerisi	53
2.6.4.3. Dil-Ötesi (Para-Verbal) İletişim	55
2.6.4.4. Sözlü Olmayan İletişim	59
BÖLÜM III: YÖNTEM	61
3.1. Araştırmanın Modeli	61
3.2. Araştırma Ortamı ve Diğer Araştırmacı	69
3.3. Çalışma Grubu	71
3.4. Veri Toplama Araçları	76
3.4.1. Demografik Formlar	77
3.4.2. Araştırmacı Günlüğü	78
3.4.3. Öğrenci Günlüğü	79
3.4.4. Sözlü İletişim Becerileri İçin Değerlendirme Rubriği	80
3.4.5. Sözlü İletişim Becerileri Öz Değerlendirme Rubriği	90
3.4.6. Video Kayıtları	91
3.4.7. Ses Kayıtları	92
3.4.8. Gözlem	93
3.5. Verilerin Toplanması	94
3.5.1. 8 Haftalık Veri Toplama Süreci	95
3.5.2. 8 Haftalık Eğitim Durumu	130
3.6. Verilerin Analizi	141
V. BÖLÜM: BULGULAR	143

4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular	143
4.2. Öğrencilerin Ders Değerlendirme Formuna Verdikleri Cevaplarile İlgili Bulgular.....	146
4.3. Rubrik Bölümlerine ve Maddelerine İlişkin İstatiksel Bulgular.....	147
4.4. Öz Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarına (rubrik) İlişkin Bulgular	150
4.5. Nitel Verilere İlişkin Bulgular	155
4.5.1. Fransızca Karşılıklı Konuşmada Karşılaştığınız Sorunlar Nelerdir, Sizce Bu Sorunların Nedenleri Neler Olabilir?	155
4.5.2. Fransızca Dinlemede Karşılaştığınız Sorunlar Nelerdir, Sizce Bu Sorunların Nedenleri Neler Olabilir?.....	164
4.5.3. Fransızca Konuşmada Karşılaştığınız Sorunlar Nelerdir, Sizce Bu Sorunların Nedenleri Neler Olabilir?.....	169
4.5.4. Bu Derste Neler Öğrendiğinizi Düşünüyorsunuz?	169
4.5.5. Derste En Çok Hoşlandığınız Şeyler Nelerdir?	171
4.5.6. Derste Hoşlanmadığınız Şeyler Nelerdir?	172
4.5.7. Bu Ders İçin Hangi Etkinliklerin ve Hangi Materyallerin Kullanılmasını Tercih Ederdiniz?.....	174
V. BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	177
5.1. Tartışma ve Sonuç	177
5.1.1. Sözlü İletişim Becerilerinde Zorluk Çeken Öğrencilerin Sorunları Nelerdir?	177
5.1.1.1. Demografik Formun İkinci Blümüyle İlgili Sonuçlar	177
5.1.1.1.1. Düzenlenerek Yeniden Yapılan Demografik Formun İkinci Bölümüyle İlgili Elde Edilen sonuçlar	179
5.1.1.2. Öz Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarına (Rubrik) Verilen Cevapların Sonuçları.....	185
5.1.1.3. Rubriğe (Dereceli Puanlama Anahtarı) Verilen Cevapların Sonuçları	188
5.1.1.4. Araştırmacı Görüşlerinden çıkan sonuçlar	192
5.1.1.5. Eğitim Durumlarından Çıkan Sonuçlar	193
5.1.1.6. Öğrencilerin önerdiği etkinlikler	194
5.1.1.7. Etkinlik Önerileri	194

5.2. ÖNERİLER.....	201
5.2.1.Sözlü İletişim Becerileri Dersini Yapan Öğretmenlere Yönelik Öneriler	201
5.2.2. Sözlü İletişim Becerileriyle İlgili Öğrencilere Verilebilecek Öneriler	209
EKLER.....	223



TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 3.1.	Cinsiyet, yaş ve mezunun lise değişkenlerine ait sonuçlar	73
Tablo 3.2.	İlk ve Son Rubrik arasındaki farklılıklar	89
Tablo 3.3.	Araştırmacı Gözlem Takvimi	94
Tablo 3.4.	1.Haftanın Eğitim Durumunu gösteren Tablo	132
Tablo 3.5.	2.Haftanın Eğitim Durumunu gösteren Tablo	134
Tablo 3.6.	3.Haftanın Eğitim Durumunu gösteren Tablo	135
Tablo 3.7.	4.Haftanın Eğitim Durumunu gösteren Tablo	136
Tablo 3.8.	5.Haftanın Eğitim Durumunu gösteren Tablo	137
Tablo 3.9.	6.Haftanın Eğitim Durumunu gösteren Tablo	138
Tablo 3.10.	7.Haftanın Eğitim Durumunu gösteren Tablo	139
Tablo 3.11.	8.Haftanın Eğitim Durumunu gösteren Tablo	140
Tablo 4.1.	Fransızca dışında bilinen yabancı diller	143
Tablo 4.2.	Öğrencilerin Fransızca dil düzeyleri	144
Tablo 4.3.	Fransızca konuşulan bir ülkede bulunma durumu	144
Tablo 4.4.	Anne ve babanın ailede konuştuğu dil	145
Tablo 4.5.	Öğrencilerin Fransızca öğretmenliğini seçme durumları	145
Tablo 4.6.	Öğrencilerin uygulanan etkinliği yararlı bulma durumuna, etkinlikten hoşlanma durumuna ve etkinliklerin zorluk derecesine ilişkin görüşleri	146
Tablo 4.7.	Karşılıklı konuşma boyutunun alt boyutlarına ait sonuçlar	147
Tablo 4.8.	Dinleme boyutunun alt boyutlarına ait sonuçlar	148
Tablo 4.9.	Konuşma boyutunun alt boyutlarına ait sonuçlar	149
Tablo 4.10.	Boyutlara ait sonuçlar	150
Tablo 4.11.	Karşılıklı konuşma boyutunun alt boyutlarına ait sonuçlar	151
Tablo 4.12.	Dinleme boyutunun alt boyutlarına ait sonuçlar	152
Tablo 4.13.	Konuşma boyutunun alt boyutlarına ait sonuçlar	153
Tablo 4.14.	Boyutlara ait sonuçlar	154
Tablo 4.15.	Dersin konusu	170
Tablo 4.16.	Hoşlandığınız hafta ve temalara göre öğrenci cevaplarının sıklığı	171
Tablo 4.17.	Hoşlanmadığınız hafta ve temalara göre öğrenci cevaplarının sıklığı	173
Tablo 5.1.	Rubriğe Verilen Cevaplara Göre Karşılıklı Konuşma ve Dinlemede En Zorlanılan Alt Boyutlar	189
Tablo 5.2.	Rubriğe Verilen Cevaplara Göre Konuşmada En Zorlanılan Alt Boyutlar	189
Tablo 5.3.	Rubrik ve Öz değerlendirme Formları Karşılaştırıldığında Karşılıklı Konuşmada Öğrencilerin En Zorlandıkları Alt Boyutlar	190
Tablo 5.4.	Rubrik ve Öz Değerlendirme Formları Karşılaştırıldığında Dinlemede Öğrencilerin En Zorlandıkları Alt Boyutlar	190
Tablo 5.5.	Rubrik ve Öz Değerlendirme Formları Karşılaştırıldığında Konuşmada Öğrencilerin En Zorlandıkları Alt Boyutlar	191

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1.	Shannon göre iletişim sistemi şeması	19
Şekil 2.2.	Jacobson'un İletişim Modeli şeması.....	21
Şekil 2.3.	Algılama, Beyin ve Dil Arasındaki İlişki	44
Şekil 3.1.	Eylem Araştırması Döngüsü	66
Şekil 3.2.	Mills Eylem Araştırmalarının Diyalektik Döngüsü	67
Şekil 3.3.	Araştırmanın Eylem Sürecinin Şeması	69
Şekil 3.4.	Uygulama öncesi Sınıf Yerleşim Düzeni.....	74
Şekil 3.5.	Uygulama Zamanında Birinci Yerleşim Düzeni.....	75
Şekil 3.6.	Uygulama Zamanında İkinci Yerleşim Düzen	76

KISALTMA VE SEMBOLLER

AODM	: Avrupa Ortak Dil Metni
ARTE	: Fransız-Alman ortak kültürel yayınlar yapan Televizyon kanalı
CDI	: Süresi belli olmayan, ilk başta önerilen geçici çalışma kontratı
RFI	: Uluslararası Fransız radyo istasyonu
S	: Sayfa sayısı
SPSS	: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı
TDK	: Türk Dil Kurumu
TV5 Monde	: Uluslararası Fransız ve Fransızca konuşan ülkelerin Televizyon kanalı
Vs	: Ve saire
YDS	: Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu
ZAD	: Havalimanı inşaatına karşı çıkan grubun savunduğu bölge.

BÖLÜM I: GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, çalışmanın amacı, çalışmanın önemi, sınırlılıklar ve sayıtlılardan bahsedilecektir.

1.1. Problem Durumu

Dil, insanları birbirine yakınlaştıran, duygu ve düşüncelerini aktarmalarını sağlayan bir iletişim aracıdır. Özellikle de birbirlerine aktarmak istediklerini, jest ve mimikler dışında en etkin şekilde dil ile yaparlar. Dil olmadan insan kendini tam anlamıyla ifade edemediği gibi acı ve sevinçlerini de tam olarak aktaramaz. Bu nedenle dil, hayatî öneme sahip bir iletişim ve aktarım aracıdır. “Dil insanı vezirde yapar rezil de” deyiminde olduğu gibi, insanın topluma kabulünü sağlayan ya da toplumun dışında kalmasına neden olan, bir anlamda birbirini etkileme aracıdır. Atalarımız boşuna “tatlı dil yılanı bile deliğinden çıkarır”dememişlerdir. Buradan da anlaşılabilceği gibi, dil insanın varlığına anlam katar, ruhları okşar ve insanlar arasındaki iletişimi sağlar. Ayrıca, dünyanın var olmasından bu yana insanın diğer canlılara hükmetmesini sağlayan en önemli güç, dildir.

Dil, yazılı ve sözlü dilden oluşmaktadır. Yazılı dil kullanılmadan önce, tebliğler ve vahiyler, insanlara önce, sözlü olarak aktarılmıştır. Görüldüğü gibi, sözlü dil yazılı dilden her zaman daha önce gelmektedir. Zira okula başlamadan önce bile, kendimizi önce sözlü dilde ifade ederiz. Ana dilde olduğu gibi yabancı dilde de bireyler öğrenim sürecinin başında sözlü dilde kendini ifade etmek zorundadır. Sözlü dil, eğitim/öğretim uygulamalarının vazgeçilmez bir parçasıdır. Sınıf ortamında yüksek sesle okuma çalışmaları yapmak, öğrencilerin kendi aralarında yaptıkları diyaloglar, anlatılan hikâyeler, oyun, tiyatro gibi etkinlikler sözlü dilin ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Sözlü dilin tarihi çok eskilere dayanmaktadır. Halk şairlerinin söylediği hikâyeler, destanlar nesilden nesile önce sözlü olarak aktarılmış daha sonra yazıya geçirilmiştir. Yazılı dil, sözlü dil sayesinde gelişimini sürdürmüş ve bugünkü durumuna ulaşmıştır.

Günümüzde, sözlü dil üzerine yapılan çalışmalar son derece önemlidir. Ancak daha önce yabancı dil eğitim/öğretiminde kullanılan yöntemlerden olan “gramer-çeviri”(geleneksel) yöntemi öğrencilerin hedef dili kullanmalarına olanak vermezken, “doğrudan yöntem”(dolaysız), sınıf ortamında öğrencileri gerçekçi durumlarda hedef dilde konuşmaya cesaretlendirecek etkinliklere yer verir. “Gramer-çeviri” yöntemiyle öğrenilen dil, sözlü iletişimi sağlama konusunda yetersizliklere yol açar. Öğrenci duyduğunu anlamakta ve konuşmakta problem yaşar. “Görsel-İşitsel” yöntem yabancı dil eğitim/öğretiminde sözlü dile oldukça yer vermiştir çünkü dil, iletişim kurmaya yarayan en önemli araçlardan biridir. Bu da yabancı dil öğretiminde “görsel işitsel” yöntemin savunduğu ilkelerdendir. Özellikle de bu yöntemde, sınıf ortamında kullanılan “görsel-işitsel” materyallerle öğrenciye gündelik yaşam kesitleri sunulur ve iletişimin kurmasına imkân verilir. Çünkü öğrenen kişi ancak iletişim kurarak, konuşarak bu ortamda var olabilir.

Günümüzde ise “iletişim ve eylem” odaklı yaklaşımlar, öğrencileri merkeze alan etkinliklerle sınıf ortamında dört temel becerinin kullanılmasına olanak vermektedir. Bu yaklaşımlarda sözlü dil kullanımı oldukça önemlidir. İletişimsel yaklaşım, adından da anlaşılacağı üzere, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmelerini sağlayarak onların dil öğrenmeye karşı daha kolay güdülenmelerini sağlar. Özellikle de öğrenci merkezli olan bu yaklaşım, sözlü ve yazılı iletişim faaliyetlerine öncelik verir. Öğrencilere verilen görev ve sorumluluklar öğrencinin aktif bir şekilde derse katılımını ve özerk bir şekilde çalışmasını sağlar.

Öğretmenlere, yöntem bilimcilere ve eğitim bilimcilere yardımcı olmak üzere hazırlanmış olan ve başvuru niteliği taşıyan *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde* sözlü iletişim becerileri önemli bir yere sahiptir. Dil becerilerinde herkesin kabul ettiği ölçütler, öğrenci düzeylerine göre belirlenerek dil öğrenim/öğretimi daha etkili hale getirilmiştir. Özellikle de Avrupa dil kriterleri doğrultusunda hazırlanmış olan bu başvuru metni, dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel beceriyi öğretmeyi hedeflemektedir. Ancak sözlü anlama ve konuşma becerilerine öncelik tanımıştır. Yabancı dil öğretiminin en temel ilkesi dili iletişim için öğretmektir. Dolayısıyla, bu dil becerileri arasında konuşma becerisi her zaman en önemli beceri olarak göze çarpmaktadır (İşisağ ve Demirel, 2010, s. 193). Bu bağlamda da öğrencilerin

sözlü iletişimde yaşadığı zorluklar araştırma problemini oluşturur. Bu sorun özellikle yabancı dil öğrencilerinin yaşadıkları ve öğretmenlerinin sıklıkla karşılaştıkları bir durumdur. Aslında yabancı dilde sözlü olarak kendini ifade edememe durumu ortaokul ve lisede de yaşanmaktadır. Kurumlarda verilen eğitim, öğrencinin konuşmasına, çevresiyle iletişim kurmasına ve hatta dinlediğini anlamasına olanak vermemektedir. Ayrıca gerek öğrencilerin yanlış çalışma alışkanlıkları (ezber, bilinçsiz çalışma), yeterli kitap okumamaları, yabancı dil öğrenme isteksizlikleri ve dilin önemini anlayamamaları, gerekse öğretmenlerin öğrencilerin seviyelerine ve kişisel özelliklerine hitap etmeyen ders kitapları ve araç gereçleri kullanmaları gibi çeşitli sebepler öğrencilerde yabancı dil öğrenme isteğini uyandırmanın aksine gitgide yabancı dilden soğutmaktadır. Bu çalışmanın araştırma grubu Fransızca Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 1.sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu öğrenciler orta öğretim kurumlarında İngilizce ya da ikinci dil olarak Almanca bilen öğrencilerdir. Fransızcayla ilk defa hazırlık bölümünde karşılaşan bu öğrencilerin bir yılda Fransızca öğrenmeleri, kendilerini sözlü ve yazılı olarak ifade etmeleri oldukça zordur, fakat imkânsız değildir. Özellikle de Fransızcanın sesletim ve yapısal açılarından hem birinci yabancı dil olarak bildikleri İngilizceden hem de ana dilleri olan Türkçeden oldukça farklı olması, yabancı dil olarak Fransızca'yı öğrenmeye çalışan öğrenciler için zorluk teşkil etmektedir. Bu nedenlerden dolayı da öğrenciler sözlü iletişim kurmada yetersiz kalmaktadırlar. Özellikle Fransızca sözlü iletişim becerisini kazanmak için öğrenilen bilgilerin gerçek hayatta kullanılır hale gelmesi oldukça zaman almaktadır. Ancak öğrenci öğrendiği dilin kültürünü, bilgisiyle harmanlayabilirse aşama kaydedebilir. Zira Fransızca olarak kendini ifade etmek için bilginin yanı sıra öğrencinin dil becerilerine de sahip olması gerekmektedir. Söz alma, kendisine yöneltilen sorulara cevap verebilme, kendini toplum önünde ifade edebilme sadece yabancı dilde değil aynı zamanda ana dilde de pek kolay olmayan bir durumdur. Söz, insanoğlunun varlığını ispatlayan en önemli yetidir. Böylelikle hem kendi özgürlüğümüzü ilan ederiz hem de öz güven duygularımız gelişir. Bir başka dilde kendini ifade etme, öğrencinin dil öğrenme motivasyonunu artırır ve ona ayrı bir heyecan verir. Sözlü dil, insanları birbirine bağlayan, kendimizi ifade ettikçe rahatlık hissi uyandıran bir güçtür. Özellikle hedef dilde sözlü olarak daha iyi seviyelere gelindiğinde, duygular, düşünceler, mesajlar karşı tarafa daha kolaylıkla aktarılabilir. Buradan da anlaşılacağı üzere sözlü dil, paylaşımı, aktarımı doğrudan sağlayan, insan

duygularını en çok yansıtan bir yetidir. Sözlü iletişimde yaşanan sıkıntıların çözümlenmesi, öğrencileri Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenmeye daha çok teşvik eder. Sözlü olarak kendini ifade edebilme öğrencilerin sosyalleşmesine, hedef dilin kültürünü öğrenmesine ve özerk bir şekilde çalışmasına yardımcı olur. Öğrenciler korkularından, endişelerinden ve ön yargılarından uzaklaşabilirler. Doğrudan ya da dolaylı şekilde yapılan iletişim, öğrencilerin öğretmenlik mesleğinde ve farklı iş kollarında daha fazla olanak bulmalarına yardımcı olur. Sözlü iletişim; öğrencilerin etkileşimlerine, aralarında işbirliği yapmalarına, tartışmalarına, ortak karar vermelerine ve sorun çözmelerine katkıda bulunur. Ayrıca sözlü anlama ve ifade etme öğrencide psikolojik rahatlatıcı etkilerde sahiptir.

1.2.Tezin Amacı:

Fransızca Sözlü iletişimbecerilerinde karşılaştıran sorunların belirlenerek giderilmesidir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- 1) Fransızca sözlü iletişim becerilerinde zorluk çeken öğrencilerin sorunları nelerdir?
- 2) Bu sorunların nedenleri nelerdir?
- 3) Uygulanan etkinlikler öğrencilerin Fransızca sözlü iletişim becerilerini geliştirmiş midir?

Öğrencilerin sınıfta ve çevreleriyle doğru ve etkili iletişim kurabilmeleri için, Fransızca sözlü iletişimde yaşadıkları zorlukları ve bunların kaynaklarını saptamak, bu sorunsalı gidermede öğrencinin ve öğretmenin rolünü vurgulamak, sözlü iletişim becerisini öğrencilere çeşitli etkinlik ve yöntemlerle kazandırma yollarını bulmak bu tezin amaçlarından sadece birkaçıdır. Özellikle de dil öğretiminde, çeşitli etkinliklerle sözlü dil becerisinin önemini vurgulamak, öğrencilerin sözlü iletişim durumlarında aktif rol almalarına, kendilerini Fransızca daha iyi ifade edebilmelerine yardımcı olmaktadır. Zira sözlü olarak iletişim kurmak, diğer becerilerin kazanılmasına katkıda bulunmakta ve öğrencilerin kendilerine güven duymalarını sağlamaktadır. Bu bağlamda da çalışmanın amacı, sözlü anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesine yardımcı olarak, öğrencilerin toplum içerisinde daha özgüven sahibi ve bağımsız bireyler olmalarına yardımcı olmaktadır. Bu araştırma konusunun seçilmesindeki asıl neden, Marmara

Üniversitesi Fransızca Öğretmenliği Ana Bilim Dalı öğrencilerinin sözlü anlama ve kendilerini sözlü olarak ifade etmekte yaşadıkları sıkıntıların öğrencileri psikolojik olarak olumsuz etkilemesidir. Bu çerçevede de çalışmada Fransızca olarak kendilerini ifade etmekte zorlanan öğrencilerin sorunlarına etkili ve pratik çözüm yolları bulmak amaçlanmaktadır. Özellikle de motivasyonu düşen öğrencilerin, Fransızca öğrenme isteklerini artırmaya yönelik etkinliklerle öğrencilerin sadece okul hayatlarında değil, günlük hayatlarında da çevreleriyle iletişime geçmelerine yardımcı olacağına inanılmaktadır. Son yıllarda oldukça önem kazanan sözlü iletişim becerileri ile ilgili Türk öğrencilerin yaşadıkları sorunların kaynaklarına inerek çözüm bulmak ya da bulmalarına yardımcı olmak, bu çalışmanın amacıdır.

1.3.Tezin Önemi

Yazılı iletişime göre sözlü iletişim, çoğu zaman insanları zorlayan, heyecana sürükleyen bir eylemdir. Öğrencilerin en çok çevreleriyle kurmak istedikleri fakat aynı oranda korktukları beceri de sözlü iletişimdir. Zira diğer yetiler için düşünme, tartma, karar verme gibi eylemler için öğrencilerin zamanı daha fazladır. Oysa sözlü iletişim de birçok sorunsalla karşılaşırız: sesleri ayırt edememe, anlamlandıramama, yeterli sözcük bilgisine sahip olmama, dil bilgisi yeterliliğine sahip olmama, konuya ya da kişiye dikkat ve yoğunlaşma becerisine sahip olmama... gibi. Bu gibi durumlarda öğrenci sözlü olarak kendini ifade etmekte zorlanabilir. Bu çalışmada, öğrencilerin sözlü iletişim kurarken bir yandan nerelerde ve niçin sıkıntı yaşadıklarını saptanmaya çalışılırken, öte yandan ne gibi çözüm yolları önerilebilir sorusuna cevap aranmaktadır. Öğrencilerin sözlü iletişimde yaşadıkları sorunların üstesinden gelebilmeleri hem birey olarak daha bağımsız olmalarına hem de özgüven kazanmalarına yardımcı olur. Zira iletişim kuramayan bireyler başkalarının yardımı olmaksızın sorumluluklarını yerine getiremezler. Psikolojik olarak bu durum, bireyleri içe dönük bir yapıya büründürür ve yalnızlığa iter.

Bu araştırma, öğrencilerin birbirleriyle, öğretmenleriyle ve gelecekte meslektaşlarıyla iletişim kurmalarında büyük avantaj sağlayacaktır. Böylece okul hayatları boyunca öğrendikleri kuramsal bilgileri mesleki yaşamlarında da uygulama fırsatını yakalayacaklardır. İnsanların en büyük ihtiyaçlarından biri olan iletişim, insanlar

arasında fikir ve sevgi bağının kurulmasına da olanak sağlar. Böylelikle de sözlü iletişim becerilerinin gelişmesi kariyerlerinde yükselme olanağı sağlarken gündelik yaşamlarında saygı ve itibar görmelerine de yardımcı olacaktır.

Bu çalışmanın özellikle de motivasyonu düşen öğrencilerin sadece okul hayatlarında değil, günlük hayatlarında da çevreleriyle iletişime geçmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

1.4.Sınırlılıklar

Bu çalışma,

- 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı Bahar Dönemi Marmara Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransızca Öğretmenliği
- 1. sınıf “Fransızca Sözlü İletişim Becerileri II” dersine katılan B1/B2 düzeyindeki 23 öğrenci,
- 8 hafta süren; toplam 24 ders saatinden oluşan bir gözlem ve uygulama süreciyle sınırlıdır.

1.5.Sayıtlar

Bu çalışmada,

- Öğrencilerin bu derse istekli katıldıkları,
- Öğrencilerin araştırmacı tarafından oluşturulmuş olan öz değerlendirme rubriklerini ve öğrenci günlüklerini hiçbir etki altında kalmadan doldurdukları varsayılmıştır.

BÖLÜM II: ALANYAZIN İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. İletişim ve Dil Bağlantısı

İnsanlar arasında iletişimi sağlayan, bir anlamda köprü vazifesini gören araç dildir. İnsan ve dil birbirinden ayrı düşünülmesi mümkün olmayan iki ayrı unsurdur, çünkü birinin varlığı diğerini gerektirmektedir. Birbirlerine bir sebep-sonuç ilişkisiyle bağlıdırlar. Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan bir araç, bilimsel tabiriyle bir kod yani bir göstergeler sistemidir. Bu sistemin birinci görevi iletişimdir. Eğer iletişim görevini yapamayan dil işlevini yitirirse o dil de ölmeye mahkûm olur. Dilin tarihi insanlık tarihi kadar eskidir. Dil ve toplum var oldukları sürece birbirinden kopamaz, ayrılmaz bağlarla birbirine bağlıdır, bir başka deyişle; birbirlerine muhtaçtır.

İnsanın olduğu yerde düşünce de dille yakın bir bağ kurar. Daha doğrusu düşünce olmadan dil de var olmamış olurdu.

Eflatun "düşünce insanın kendi kendisiyle yaptığı bir konuşmadır ; insan bir şeyi düşündüğü zaman, onu aynı zamanda hiçbir konuşmaya başvurmada kendi içinde anlamaya çalışır ; düşünme ile dil arasındaki bu bağ ihmal edilirse, dil ile varlık dünyası arasında kurulması gerekli korelasyon meydana gelmez, o zaman kelimeler boş birer klişe haline gelirler" diyerek dil ve düşünce arasındaki ilişkiyi vurgular. (Aktaran, Odabaşı, 2006, s. 240).

Buradan açıkça görüldüğü gibi sözlü iletişim gücünü düşünceden almaktadır. Mengüşoğlu'na göre (1968, s. 235). logos kavramı, düşünme ile konuşma, düşünce ile söz ve sözcük arasındaki bağı gösterir. Tüm bu kavramlar hem sözlü hem de yazılı iletişimi destekleyen unsurlardır.

İletişim kavramı için modern dilbilimde vazgeçilmez bir rehber olan Ferdinand de Saussure'ün de belirttiği gibi bir araç olan dil, dil becerisi ve söz arasında yakın bir bağ bulunmaktadır. Dil yetisi sese, ses örgenlerine, işitim izlenimlerine, düşünceye, bireye, topluma ve yerleşik dizgeyi oluşturmaya bağlıdır. Martinet'ye göre, dil, insan deneyiminin, topluluktan topluluğa değişen biçimlerde, anlam birimlere ayrıştırılmasını sağlayan bir bildirişim aracıdır (Aktaran, Köktürk, Eyri, 2013, s.126).

Söz, sesle beraber iletişim için vazgeçilmez bir unsurdur. Sophocles insan yaşamında sözün eylemden bile daha büyük bir önem taşıdığını vurgulamıştır. İnsanlığın ilk

zamanlarından itibaren, söz insan yaşamında önemli bir vasıtaadır. İnsan temel ihtiyaçlarını, düşüncelerini, duygularını sözle ifade eder. İletişim becerisi, bakış açısı esnekliğı olarak da yorumlanabilir. Kişilerin sabit bir fikir ya da yargıyla karşısındaki kişilerle iletişim kurmasını değil, olabildiğince farklı duygu ve düşüncelere, bakış açılarına yer vererek iletişim sürecini gerçekleştirmesine olanak sağlar. İletişim becerisi, iletişim sırasında ortaya çıkan mesajı araştırma, soruşturma ve bütünleştirmeye yarayan bir beceri türüdür. Bu beceriyi kazanmış kişiler, kendisine iletilen bir mesajı, sabit bir bakış açısıyla anlamak yerine çok yönlü düşünerek hareket ederler ve anlamlandırma yeteneklerini geliştirmeye çalışırlar (Özer, 2005, s. 65-66). Bir başka açıdan söyleyecek olursak, farklı açılardan düşünme, insanın konuşma ve yazma becerilerinin de bir anlamda yardımcı olur. Düşünceler, sözlerin, sözcüklerin anlamlandırılmasında etkindir.

İletişimsel yeti belli bir durumda kime ne söyleneceğini ve onun uygun olarak nasıl söyleneceğini de bilmeyi gerektirmektedir (Akdoğan; Öztürk ve Günday, 2013, s.20).

Günümüzde teknolojik olarak gelişen ve ilerleyen dünyamızda insanlar arasındaki bağı sağlayan en güçlü olgu iletişimdir. Dünyanın ilk oluşumundan bugüne gelinceye değin insanlar kendi aralarındaki iletişimi gerek beden hareketlerini kullanarak gerek seslerini kullanarak gerekse yaptığı araçları birbirine sürterek oluşturdukları ateşin verdiği dumanla sağlamışlardır. Böylelikle birbirlerine iletmek istedikleri mesajları karşı tarafa aktarabilmişlerdir.

Çağımız, bilgi ve teknoloji ağı ile çevrelenmiş olduğu için iletişim her açıdan insan hayatının önemli bir parçasıdır. Hiçbir varlık, buna bitki ve hayvanlarda dâhil, iletişime girmeden yaşamını sürdüremez. Hatta cansız görünen nesnelerin bile etrafıyla etkileşim ve iletişime girerek değişime uğramaktadır. İstese de istemese de insanoğlu iletişimden kaçınamaz. Bilgi ve teknoloji ağı sayesinde, iletişimin gelişimi ve yayılması mümkün olmaktadır. Diğer canlılar tarafından sadece yaşamı sürdürme amacıyla kullanılan iletişim, insanlar için ise farklı boyutlarda yer almaktadır. Sadece zorunluluktan kaynaklanan bir durum değildir. İnsana bağlı, insanoğlunun zevk ve isteklerine bağlı olarak da şekillenebilir ([https:// www.bilim.teknoloji.com/iletisimin-tarihcesi](https://www.bilim.teknoloji.com/iletisimin-tarihcesi) 17 Nisan 2018 tarihinde edinilmiştir).

Dilin önemli parçalarından biri sözlü dildir zira hayata ağlayarak, çığlıklar atarak başlarız. Ağzımızdan dökülen sesler büyüdükçe kelime, kısa cümle ve daha uzun ve anlamlı cümlelere dönüşür. Yazı diline ise daha sonra okulla beraber adım atarız. Sözlü dil hem işittiğimiz hem de duyduğumuz seslerden oluşur. Sözlü dil, ses organlarında oluştuktan sonra, çıkan seslerin kulağımızla algılanmasıyla anlamlandırdığımız dildir. Yazılı dille karşılaştırıldığında sözlü dilin de benzer özellikleri olduğu görülür. Bu benzerlikler yazıya aktarılırken farklılaşabilir ya da tam tersi de olabilir. Sözlü bir tümce genelde yazıya aktarıldığından farklı kurulabilir. Gerçekte, sözlü dil bazen edebi konuşmadan yazı diline en uzak konuşma diline kadar uzanan tüm çeşitleri içermektedir (Rouayrenc, 2010, s. 9).

Ses bilgisi, sözlü tümcenin yapılışı, söz dizimsel oluşumlar, tüm bunlar yazılı dilin vazgeçilmez unsurları gibi görülse de sözlü dile uygun bir şekilde de incelenebilir.

Sözlü dil kendine münhasır özellikleriyle tek başına incelenmeye layıktır. Okullarda hazırlanan yeni programlarda sözlü dilin nerede olması ve yazılı dilin basmakalıp ve kurallı durumlarından bahsedilir. Sözlü dil ve öğretimine son yıllarda verilen değer çoğu kişilerce kimi zaman eleştirilmekte kimi zaman doğru bulunmaktadır. Konuşmanın hazırlıklı ve organize öğretimden değil de anlık edinimlerden kaynaklandığı kabul edersek, sözlü dili eğitim/öğretimin amacı olarak değerlendirmek uygun değildir.

İnsan beyni genetik olarak sözlü dili edinmeye ve kullanmaya programlıdır. Doğumundan itibaren küçük çocuklar, içgüdüsel olarak iletişim kurmaya ihtiyaç duyar ve çabucak işlevsel dil yetilerini aileyle temas kurarak geliştirirler.

Plane (2015, s.1), Fransızca sözlü dili, özelliklerinden ötürü apayrı bir eğitim olarak görmektedir. Okul programlarında sözlü dil ve onun öğretilmesine verilen önem gittikçe artmaktadır.

Sözlü dili eğitim/öğretim amacı olarak almak çokta mantıklı olarak görülmeyebilir zira konuşmak organize öğretilerden değil, anlık edinimlerden doğar. İnsan beyni genetik olarak duyduğu her şeyi edinmeye ve onu kullanmaya programlıdır. Doğumundan itibaren, küçük bir çocuk bile içgüdüsel olarak iletişim kurmaya çalışır ve ailesiyle dil yetilerini geliştirmeye başlar. Aksine yazılı dil, ancak eğitim ve öğretim desteği sayesinde değer kazanan kültürel bir edinimdir. Okulun esas amacı, çocukları

geleneksel olarak yazı kültürünü aşmaktı. Düzeylere göre öncelikler elbette farklıdır. Sözlü dil edinimi ve gelişiminin uzun vadeye yayılması anaokulundan başlayarak sözlü dile geniş bir yer verilmesini gerekli kılar. Sözlü dil sosyal yaşamda olduğu kadar okul yaşamında da vazgeçilmez bir unsurdur. Banliyö aksanı ya da ulama yapma gibi ses bilgisi özellikleri, konuşan kişinin sosyal gruba aitliğini belirlemeyi sağlamaktadır.

İletişim insanın olduğu her yerde her durumda varlığını sürdüren bir süreçtir. İletişim çok farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Temelinde insan ile uğraşan iletişim kavramı tek bir alan üzerinde çalışmayı değil disiplinler arası bir çalışmayı gerektirir (İplikçi, 2015, s. 15). Tüm bilim dalları iletişimi besler.

İletişim insan gelişimiyle beraber farklı bilim dallarının da etkisiyle kapsamını genişletir. İnsan ve iletişim arasındaki gün geçtikçe artan bir bağlantı söz konusudur. Her ikisi de gelişimlerini birbirlerine borçludurlar.

İletişim (communication) beş yüzyıldır var olan bir sözcüktür (Şenyapılı, 1981, s. 9). İlk kez M.Ö 5. ve 4. yüzyıllarda Aristo tarafından bir hatibin, konuşmasıyla dinleyicilerini istediği biçimde etkileyebilme ve inandırıcı olma beceri ve sanatı olarak tanımlanan iletişimin, günümüzde artık daha farklı işlevlere sahip olduğu kabul edilmektedir (Gülbahçe, 2010, s. 13). İletişimin karşıdaki kişiyi etkileme, cezbetme gücüne sahip olması, ikna edici yönünü de büyük ölçüde vurgulamaktadır.

İnsani iletişim kurarak sadece kendini ifade etmez, aynı zamanda diğer insanları etkilemek ister, düşünceleriyle diğerleri arasından seçilmek ister. Bir insan konuşarak, bilgisiyle, kültür birikimiyle, güzel ve akıcı bir dil kullanarak diğer insanları kendisine bağlayabilir. İnandırıcılık ve ikna etme kapasitesi sözlü dile bağlıdır. Atalarımız boşuna *Tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır* dememişlerdir. Belirtildiği gibi iletişim zamanla farklı rollere bürünebilmektedir.

İletişim çok eski çağlardan günümüze kadar olan geçen zamanda önemini hiç kaybetmeyen, giderek popülaritesini artıran bir bildirişim ve etkileşim aracıdır. İletişim, kelime anlamı açısından iletmek fiilini akla getirmektedir. Çeşitli veriler, bilgiler, mesajların karşı tarafa aktarılması şeklinde düşünülebilir. İnsanoğlu, ister sözlü ister yazılı olarak her zaman birbirleriyle iletişim halindedir. Bu durum, tarih boyunca böyle sürmüş ve sürecektir. İnsanların birbirlerini etkilemesinin dışında bilgilendirmek amacıyla kurduğu ilişki de iletişim şeklinde adlandırılmaktadır.

Özellikleriyle tüm canlılar arasında farklı bir konuma sahip olan insanoğlu kendisinin toplumda fark edilmesini sağlayan iki davranış sergiler: İfade ve iletişim. Bu davranışlarını doğal ya da suni bir takım işaretlerle gerçekleştirebilirler. Örneğin; düşen bir çocuğun dizinin kanamasıyla hissettiği acıyı annesine ağlayarak ya da konuşarak iletebilir. Ya da caddeden karşıya geçen bir adam elinde taşıdığı beyaz bastonu ile çevredekilere gözlerinin görmediğini ve kendisine yardımcı olunması gerektiği mesajını verebilir (Öztürk, 1999, s. 59).

Her durumda, sosyal ve kültürel yönleriyle iletişim, hem anlatım yollarını hem de algılama organlarını ilgilendirir. Aynı zamanda görme ve duyma duyularını da kapsayan iletişim, gerek işaret ve sembollerden gerekse imge ve seslerden oluşmaktadır (Casaneuve, 1963, s.11).

İletişim kavramını daha iyi anlayabilmek için ilk olarak bu kelimenin kökenini incelemek gerekmektedir.

Fransız Dili Köken Bilim ve Tarih sözlüğüne göre (1996, s.184), iletişim kelimesi etimolojik olarak, Fransızcada, bir bilgiyi yazılı ya da sözlü olarak birine iletmek, paylaşmak" anlamlarına gelen "communication", "communiquer" kelimelerinin anlamlarından gelmektedir. İngilizcede de kullanılan "communication" kelimesi latince "communicare" kelimesinden türetilmiştir. "Birlikte iş yapmak, yardımlaşmak, alışveriş yapmak" anlamındadır.

"Communication, communiquer" kelimeleri 14. yüzyılın ikinci yarısında Fransızcada ortaya çıkmıştır. Diderot'da ansiklopedisinde iletişimle ilgili olarak kelimenin birçok anlama gelebileceğini belirterek, "communication" latince "birarada olmak, ilişkili olmak, anlamında kullanılan Fransızcada 14. yüzyıldan beri kullanılan "communier, communion" ifadeleriyle başkalarıyla iletişimde olma, beraber olma, ilişkili olma" anlamlarını da içerdiğini belirtmiştir (<https://zeboute-infocom.com/2013/04/11/evolution-et-histoire-du-concept-de-communication> adresinden 14.11.2018 tarihinde edinilmiştir).

Tüm bu tanımlardan yola çıkarak, insanın sosyal bir varlık olduğu gerçeği vurgulanmaktadır. İnsan tek başına yaşayan bir varlık değildir. Toplumu oluşturmak için insana ihtiyaç duyulur.

İnsanın varlığını sürdürebilmesi için gerekli bir olgu olan iletişim, Dökmen (2008, s. 37) tarafından kısaca bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci olarak tanımlanmaktadır.

İletişim kelimesi her yüzyılda farklı anlamları bünyesine katarak gelişimini sürdürür.

16. yüzyılda ikili ya da çoklu paylaşım, bir haberin paylaşılması gibi anlam kazanırken, 18. yüzyılda daha farklı bir anlam kazanarak "aktarmak, iletmek, iletim" gibi anlamlarda daha fazla kullanılmaya başlanmıştır. Toplu taşıma vasıtalarının gelişimini izleyen dönemde İngiltere ve Amerika'da kitle iletişim araçları da gelişim gösterdi. Aynı şekilde 20. Yüzyılda sinema, radyo-televizyon ve basın yayın alanlarında da "communication" kelimesi kullanılmaya başlanmıştır (Dökmen, 2008, s.14-15).

Çok anlamı olan iletişim, bir şeyi iletme, bir mesajı birine aktarma anlamlarına gelen iletişim bireylerin birbirlerini anlamalarını ve birbirlerinden etkilendikleri bir eylem ve etkinlik olarak kabul edilebilir (Tijani, 2006, s.63). Birbirini anlama zaten etkilenme sürecini de başlatmış olur.

Anlamı, istenen sonuçları başarmak ve davranışları etkilemek amacı ile insanlar arasında sözlü ya da sözlü olmayan diğer araçlarla anlayış sağlamadır. İletişim, iletilen bilginin hem gönderici hem de alıcı tarafından anlaşıldığı ortamda bilginin bir göndericiden bir alıcıya aktarılma sürecidir. Dil adını verdiğimiz bu iletişim, fikirleri ifade etmeyi sağlayan bir göstergeler sistemidir (Öztürk, 1999, s. 60). Korkmaz'a göre (2010, s.1) ise, dil bir bildirişim aracı olarak kabul edilirken, iletişim ise bir araç vazifesi gören ilkel veya gelişmiş bir işaret sisteminden yararlanarak bir bilginin, bir duygunun bir yerden başka bir yere aktarılmasıdır.

Dil ve iletişim arasındaki ilişkiyi açıklayan Aksan (2009, s.11) dilin insanın duygularını, düşüncelerini, isteklerini bütün inceliğiyle açığa vurduğunu belirtirken, Banguoğlu (2011, s.9) ise dilin insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemi olarak görülmektedir.

Türk Dil Kurumu Sözlüğü de (2005, s. 526-954) dili insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan" olarak tanımlar. İletişimi "duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, iletişimasyon olarak belirtmektedir.

İletişim ve dil tanımlarından yola çıkarak, hem dilin hem de iletişimin iç içe geçmiş iki kavram olduğunu belirtirsek yanlış olmaz. İletişim kurmak, bir bilgiyi, bir duyguyu başka bir bireye aktarmak, bir soruya cevap vermek ya da bireysel konuşma yapmak dil aracılığıyla gerçekleşmektedir. Dil olmadan iletişim tam anlamıyla gerçekleşmez.

2.2. Sözlü Dil ve Tarihçesi

İnsanlar tarih boyunca iletişim kurmak için pek çok yöntem geliştirmiştir. İlk insanlar, yüksek sesle bağırarak birbirlerine ulaşırlar. İletişimin başlangıcı insanlık tarihi ile aynı zamana rastlamaktadır. İletişim kurmak insanın yemek yemek, su içmek gibi temel ihtiyaçlarını karşılar.

Geç antik çağın sonuna kadar, birçok dinî ve efsanevi olaylar, konular yazıya geçirilmeden önce sözlü olarak anlatılırdı. Bazı tanınmış metinler bu geleneklerden oldukça etkilenmiştir. İlyada ve Odyseia, Fransa ve Britanya'dan konusunu alan Kral Arthur'un hikâyeleri ve "Chanson de Geste" manzum destanları, kutsal kitaplar gibi daha pek çok eser sözlü geleneğe aittir. İlyada ve Odyseia; eski Yunan edebiyatının iki büyük destanıdır. Sözlü edebiyat geleneğinin ürünü olan bu yapıtların, İÖ 9. ya da 8. yüzyılda yaşamış Homerosadlı bir şaire ait olduğu kabul edilir. Homeros sözlü geleneğin kendisine sunduğu şiirsel malzemeyi doğaçlama yoluyla geliştirmiş, her biri 24 bölümlük karmaşık ve zengin dokulu destanlara dönüştürmüştür. Sözlü gelenekte şairler şiirleri ezberleyerek öğrenmezler; doğaçlama yoluyla yeni söyleyişler geliştirirler. Bütün bu malzeme, Homeros adlı şaire ulaşana değin birçok dönüşümden geçmiştir. Doğaçlama sözlü geleneğin sağladığı önemli tekniklerden biridir(<http://www.nkfu.com/ilyada-ve-odysseia-destani-konusu-ve-ozellikleri/sites> 19.12.2016 tarihinde edinilmiştir).

Sözlü dil vasıtasıyla geçmişteki medeniyetlerden günümüze çeşitli kültür mirasları ve inanışlar kalmıştır. Örneğin eski Türklerden kalan bazı batıl inançların halen

kültürümüzde olması gib örneğin ağaca çaput bağlama gibi bştıl inancın Türklerin eski dini inancı şamanizmden kaynaklanması gibi

Dede Korkut ve pek çok Türk destanı günümüze kadar gelmiş, nesilden nesile anlatılarak günümüze ulaşmış ve yazılı hale getirilmiştir. . Tüm bu unsurlar; ister dini ister kültürel olsun sözlü dilden yazılı dile aktararak günümüze ulaşır.

Eskilerden günümüze kadar halk ozanlarının hiç hazırlanmadan aralarında söz atışmaları yapmaları, sözlü dilin doğallığını içtenliğini göstermektedir. Ozanlar duygularını, düşüncelerini, sıkıntılarını, sevinçlerini anlatır, birbirlerine ironik ve eleştirel bir şekilde sataşırlar. Saz eşliğinde sözler ozanların dilinden dökülür. Dini sözler de peygamberlere ilk etapta sözlü olarak gelmiş ve daha sonra yazılı halde getirilmiştir.

2.3. Sözlü Dil ve Bağlantılı Olduğu Disiplinler

Yabancı dil Fransızca alanında sözlü dile pek az kitapta hak ettiği değer ve önem verilmiştir.

Yabancı dil Fransızca öğretiminde, dil ve kültürü oluşturan diğer birçok unsuru tamamlar. Sözlü dil, toplumdaki kültürel unsurlarını içinde barındırır. Avrupa Ortak Başvuru Metninde de sosyokültürel unsurların öğrenciye kazandırılması hem öğrencinin fikir ve yaratıcılık açısından zenginleşmesini sağlar hem de karşısındakini anlayıp konuşmasını sağlamaktadır.

Sözlü dil söz konusu olduğunda, öncelikle ses bilimi alanı aklımıza gelir. Sözlü dil seslerden oluşmaktadır, bir başka deyişle kaynağını seslerden almaktadır.

Sözlü iletişim için olmazsa olmaz bir yere sahip olan ses bilimi, dil öğretiminde her zaman farklı bir yere sahiptir. Özellikle dil eğitim/öğretiminde temel bir disiplindir. Yabancı dili konuşmak denildiğinde önemli şeylerden biri, anlam oluşturan bir dizi ses üretmektir. Anlam oluşturmak için, bu seslerin öğrenilen dildeki seslere uygun olmasıdır; yani, o dile mensup olanlarca seslerin tanınması ve bir araya gelen bu seslerin mesaj oluşturmalarıdır(Guembretière, 2007, s.11).

Kelimeler, cümleler boğaz, burun, dudak gibi ses organları vasıtasıyla sesletilir, telaffuz edilir. Farklı tonlamalar, vurgulamalar ve aksanlar kelimelerin, cümlelerin anlamını

etkileyebilir. Buradan dil ile ses bilgisi arasında güçlü bir bağ söz konusudur. Sözcük bilgisi dilin temel yapılarından biridir. Yokluğu öğrencilerde dil akıcılığını engellemektedir.

Dil bilgisi yapıları, söz dizim, biçim bilim gibi disiplinler dilin anlamlı ya da anlamsız küçük parçalarından oluşur. Bu unsurlar olmaksızın dil anlamsızlaşır. Dilbilim dil kuramlarının temellerini araştırmaktadır. Dilbilim dili ve ona bağlı düşünceyi ve davranışı incelemesibakımından dille doğrudan ilişkisi bulunmaktadır.

Psikoloji ya da Ruhbilimi, bireylerin zihin ve davranışlarının sistematik olarak inceleyen bilimdir. Organizmaların hem doğrudan gözlenen davranışları, hem de düşünme, zihinde canlandırma, hatırlama ve hayal etme gibi doğrudan gözlenemeyen karmaşık zihinsel süreçleri psikolojinin inceleme alanına girer. Bu açıdan psikoloji ile dil birbirinin içine girmiştir.

Toplum ve insanın etkileşimini inceleyen sosyoloji ya da toplum bilim, insan ve toplumu ilgilendirdiği için dilden yoksun kalamaz.

Dili oluşturan bir başka disiplin de kelime bilgisidir. Kelimeler cümleleri, cümleler de dili oluşturur. Kelimeler biraya gelerek anlamlı bütünlük oluşturmuştur.

Antropoloji geçmiş ve günümüzdeki insanların fiziki yapılarını incelediğinden medeniyetlerin dili, yaşayışı, kültürü insanların dilini ilgilendirir.

Tarih insanın geçmişini, yaşadığı olayları, savaşları inceler. İnsan tarih bilimi arasında insan unsurundan dolayı bağlantı olduğu bilinmektedir. İnsan, geçmişini dil aracılığıyla öğrenir ve geleceğine geçmişten gelen tecrübelerle dilinsanoğlunun yolunu aydınlatır.

Coğrafya yeryüzü ve çevresiyle, yurt sevgisiyle toplumların yaşadığı yere bakış atan bu bilim bilgilerin ve duyguların aktarılması sebebiyle dile ihtiyaç duyar.

Edebiyat denildiğinde hiç kuşkusuz duyguların, fikirlerin anlatıldığı ve bu aktarımın yapılmasının ancak dille gerçekleştirildiği bir bilim dalıdır. Edebiyatsız bir dil beslenemez, fakirleşir.

Eğitim bilimi özellikle yabancı dil eğitim ve öğretimi dil sayesinde gerçekleşir. Her türlü bilgi ve becerinin öğrenciye verilmesi için dil yani dil öğretilmesi esastır. Başka kültürler hakkında fikir sahibi olmak için söz konusu dilleri öğrenmek gerekir. Diller

bilgileri aktarmayı sağlayan basit araçlar değildir, kültür unsurlarını taşıyan destek görevini üstlenmektedir.

2.4. Sözlü Dil ve Yazılı Dil

Sözlü dil ve yazılı dil arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır.

Sözlü dil ve yazılı dil arasındaki farklılık, sözlü dilin doğallığından, otantikliğinden, özgür oluşundan kaynaklanmaktadır. Yazı dili ise, sözlü dile göre daha suni bir görünümde dir.

Yazılı dilde daha fazla düşünme süresi olduğu için düşünceleri değiştirme, ekleme ya da düzeltme fırsatımız bulunmaktadır. Ama sözlü dilde kendimizi ifade ederken ya da karşımızdakiyle konuşurken fazla bekleme şansımız yoktur. Düşüncelerimiz, duygularımız ses organlarından geçerek seslere dönüşerek somutlaşır.

Okuma, konuşma, yazma gibi dili oluşturan unsurlar arasında, konuşmanın yeri ve eğitimi eskiden derinlemesine bilinmiyordu. Son zamanlarda artan değeri ve eğitim/öğretimde diğer becerilerle ayrılmaz bütünlüğü *Avrupa Ortak Başvuru Metninde* de kendini göstermiştir.

Eğitim ve öğretimde sözlü dilin yeri ve işlevi nedir?

Okulda yazılı dile her zaman daha fazla önem verilmiş, öğrenci ve öğretmenler tarafından tercih edilmiş olan yazı dilinin kullanımlarını ve işlevlerini git gide keşfeden öğrenciler dili bir analiz ve düşünce amacı olarak görmekteydiler. Okulda öğrenilen alfabenin ilkelerine göre, yazılı dilin çoğunlukla sözlü dilin kodu olduğunu ve yazarken de sözlü dilin yazıya dönüşmesini en iyi biçimde kavrarlar. Sözlü dilden yazıya aktarıшта pek çok öge değerini yitirir, ya tamamen ortadan kaldırılır ya da yazılı dilin özelliklerine bürünür. Bu yüzden, sözlü dilden yazıya aktarmanın zorlukları bulunmaktadır.

Konuşurken çıkan seslerin bir kısmı yazılı dile uygun değildir. Sözlü dilin doğallığı, samimiyeti yazıda tam olarak görülemez. Çünkü yazılı aktarımda değişikliğe uğrayarak bize daha uzak ve suni bir görüntüye dönüşür. Konuşmada gerek tereddüt gerek bazı öğelerin ortadan kalkışı gerekse geri bildirimlerle öğrencinin düşünce ağı beslenmektedir.

Öğretmenlerin farklı yönlendirmeleriyle, öğrenciler dil üzerinde düşünmeye, hece ve sesleri işleyerek sesler konusunda da bilinçlenmeye başladılar. Ezbere öğrenilen ve yazıya aktarılan tekerlemeler ya da dikte yaptırımı gibi bazı etkinliklerle sözlü ve yazılı dil arasında var olan bağlantıyı anlamaya ve yazılı dilin ayırt edici birimleri ve sözlü dilin akışı arasındaki ilişkileri düşünmeye başladılar. (<http://eduscol.education.fr/cid91996/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions.html>, 14.03.2019 tarihinde edinilmiştir).

Yazılı ve sözlü dil arasında sık sık rekabet olduğu düşünülmektedir. Birinin öbürüne üstünlüğü ya da ikinci planda kalması her daim yazılıp çizilir. Sözlü dil ve yazılı dil birbiri olmadan varlığını sürdüremez ve birbirini takip eder. Sınıf içinde sözlü dil, eğitimin zorluklarından biridir. Öğretmenlerin öğrencileri konuşturmak için büyük bir çaba ve beceri göstermesi gerekir. Sözlü dil becerisi ve güzel konuşma kabiliyeti toplumda güç, yükselme ve saygı aracıdır. Yazıya başvuran toplumlar ya da sosyal gruplar onu kullanmayanlardan kendilerini üstün görürler. Buna karşın, yazılı ve sözlü dilin ortak noktaları bulunmaktadır (Plane, 2015, s. 2-3).

Kaldı ki her ikisini karşı karşıya getirmekte doğru değildir. Zira her ikisi de kendilerine göre üretim biçimidir ve bu üretme işlemini kültür edinimi, bilişsel çaba ve duyarlılık olmadan gerçekleştirilemez. Yazılı ve sözlü dil, düşünceyi ve iletişimi sağlar. Bu nedenle, sınıfta öğrencinin her iki yetiyi geliştirmesine olanak sağlayacak etkinlikler düzenlemek gerekir.

Sözlü dilin okulda farklı bir statüsü bulunmaktadır. Gerçekte sözlüdil ifadesi, hem eğitim biçimlerini, öğretimin hizmetindeki bir aracı, özellikle karmaşık bir öğretim amacı olarak da tanımlanabilir. Eğitim biçimleri derken öğretmenin kullandığı sınıf yönetimi şekilleri kastedilmektedir. Diyaloglu dersler buna iyi bir örnek olarak gösterilebilir ama ders kitaplarında sözlü dil bölümüne ayrılan kısımda bulunan diyaloglu sahneler öğrencilerin sözlü dille ilgili bilgilerini ve becerilerini geliştirme hedefinden uzaktır.

Sözlü dili eğitimde araç olarak mı yoksa amaç olarak mı algılamalıyız sorusu için cevabımız ne olurdu diye kendi kendimize sorarsak, her ikisi de diyebiliriz. Sözlü dil

hem eğitim ve öğretim aracıdır hem de Cuq (2003, s. 182-183)'ün belirttiği gibi, dil, eğitim/öğretimin amacı olarak görülmektedir.

Daha önceden de belirttiğimiz gibi sözlü dil eğitim de dâhil her alanda kullanılmaktadır. Bir sunuyu sözlü dille karşı tarafa aktarırız teknoloji alanında bir montajı meslektaşlarla tartışarak en iyi şekilde gerçekleştirmek için elbette sözlü dil imdadımıza yetişir. Zor bir metni anlaşılır hale getirmek için tartışmak, karşımızdakilerle fikir teatisinde bulunmak ya da bir grup çalışmasından çıkan fikirleri topluluk önünde açıklama görevini üstlenmek, tüm bunlar sözlü dilin araç olarak kullanımı ile ilgili örneklerdir. Sözlü dil, ulaşılması, geliştirilmesi beklenen bir hedef haline gelirse, bir başka deyişle; sözlü gereksinimlerin niteliğini ve etkililiğini arttırmak için öğretmen ve öğrenciler tarafından yapılan inceleme, gözlem, öğütlere yer verildiği durumlarda, sözlü iletişimin araç olmaktan çıkıp bir eğitim/öğretim amacı olduğu anlaşılır. Özellikle sözlü dile ait olan türlerden tartışmada dikkat edilmesi gereken hususlar vardır: konudan çıkmamak, onu gerektiğinde daraltıp genişletmek, sözcük seçimini ona göre uyarlamak ve sesinin herkes tarafından duyulur olması sözlü dilde oldukça önemlidir. Yazılı dil alanında, dilbilgisi kurallarının bilinmesiyle ilgili dil becerileri ve bir de yazma ve okumayı içeren beceriler söz konusudur. Sözlü dil alanında ise, sesli olarak anlatı yapmak, yüksek sesle metin seslendirmek, tartışma yapmak, konuşmalarda fikirlerini kanıtlamak, aralarında etkileşimde bulunmak, sesini en iyi şekilde kullanmak, bir tartışmaya hakemlik etmekvs. gibi yetilerin edinilmesi amaçlanır.

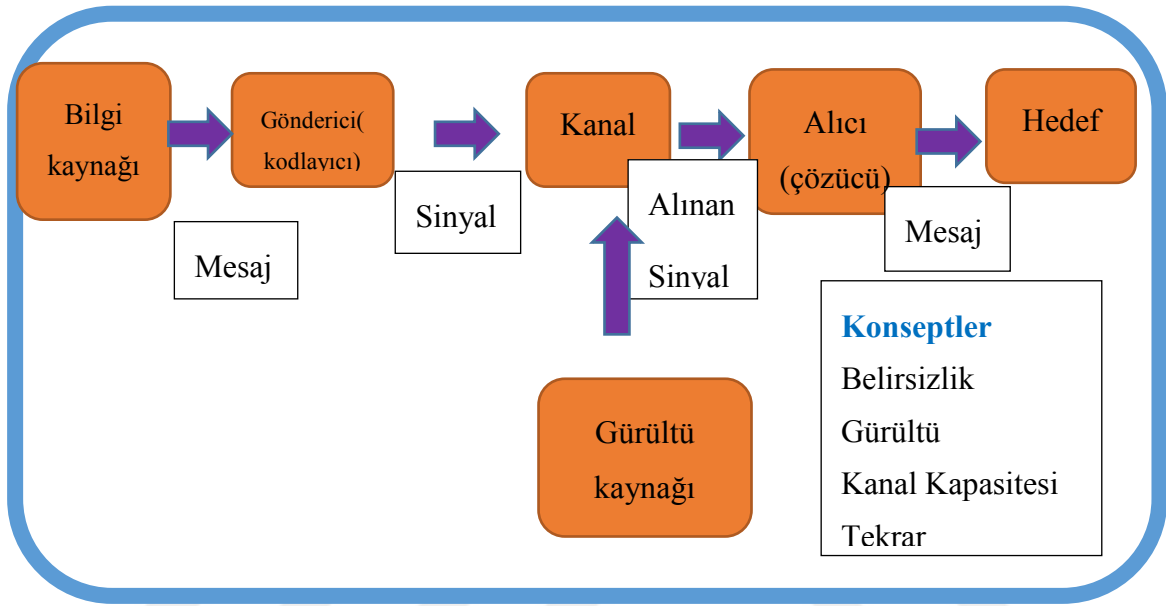
Öğrencilerin yazıyla doğrudan ve kişisel bağlantısı olduğu andan itibaren, sözlü dilin devamlı öğretilmesinin yazı diliyle yakından bağlantısı olmalıdır. Yazılı ve sözlü olmak üzere iki kodun birbirleriyle hem yakın hem de uzak ilişkiler kurduğu söylenebilir. Zaten, dile tam olarak hâkim olma ikisine de dilsel açıdan hâkim olmaktır.

2.5. İletişim Modeli

İletişim modelleri kitle iletişim alanında birçok araştırmanın daha net yapılabilmesine olanak sağlamaktadır.

2.5.1. Shannon-Weaver Modeli

Shannon'ının iletişim sisteminin şemasını tanıtan ilk bilim adamı'dır. Bu şema, telgrafın işleyişi üzerinde sürdürülen araştırmalardan ve telefon iletişimindeki sorundan ortaya çıkmıştır (Shannon; Weaver, 1975, s. 34).



Şekil2.1.Shannon'a göre (1975, s. 69) iletişim sistemi şeması

Shannon-Weaver modeli çizgisel bir yapıdadır. Bilgi kuramı üzerine temellendirdikleri bu modelde, bilgi aktarımı teknik bir sistem olarak görülmekte, insanın duygusal durumu tamamen göz ardı edilmektedir. Shannon ve Weaver anlamın iletide içerildiğini düşünürler. İletişim modeli iletinin kusursuz şekilde gönderilmesi için ortaya çıkan teknik sorunların çözülebilmesi için ortaya atılmıştır. Bu model iletişimin tek yönlü bir süreç olduğunu savunmuştur (İplikçi, 2015, s.18). Bu model, insanların psikolojisine önem vermediğinden karşılıklı konuşma değil tek bir yönden konuşma söz konusudur.

Shannon'a göre (1975, s. 37),bilgi, aktarılan mesajın anlamıyla ilgilenmez fakat bir noktadan öbürüne aktarılan birçok işaret ve sembol şeklinde Harold Dwight Lasswell tarafından ortaya atılan “Lasswell Modeli” gibi bu modelde pozitivistin deneyci bilim anlayışından oldukça etkilenmiştir.

Bu model; iletişimin, bir kaynaktan gönderilen bilginin, bir aracı alet tarafından belli bir sinyal kullanılarak, hedefe ulaştığını belirtir. Burada kaynak, karar alıcı bir konumdur. Yani iletişimi başlatan asıl kişi veya kurumdur.

(<https://www.onurcoban.com/2011/09/shannon-weaver-modeli.html> adresinden 18.01.2019 tarihinde edinilmiştir).

Örneğin; eğitimde iletişim sürecinin işleyişinde kaynak, öğretmen; alıcıda öğrencilerdir. Mesaj, ders kitabı, program içeriği ya da öğretmenin yaptığı konuşmalardır. Kanal ise öğretim süreçleri ya da süreçte kullanılan öğretim araç ve gereçleridir. Öğrenci tepkileri ise dönütü yanıtlamaktadır. Bilgi kaynağından yola çıkan ileti ile hedefe ulaşan ileti arasındaki farkı yaratan faktörler, gürültü olarak adlandırılmaktadır. Modelde gürültü faktörü iletişim sürecinde önemlidir, çünkü iletişim sürecinin tam ve doğru işlemesi gürültü faktörüne bağlıdır.

Shannon ve Weaver Modeli bilgi işleyiş teorisi üzerine çalışmışlardır. Bu model, nasıl bir bilgi kaynağının bir iletiyi alıcıya götürebildiğini keşfetmeye çalıştı. Shannon iyileştirilen teknik vasıtalarla bilgiyi en güvenilir şekilde ulaştırmaya çalışır (Gschwind-Holtzer, 1979, s. 30).

Shannon mesajın iyi aktarılmasını engelleyen unsur olarak adlandırılan gürültü kavramını iletişime sokmuştur. Bu anlayışta iletişim çok sınırlı olarak öngörülmektedir. Gerçekte, iyi anlaşılacak için bir mesajı aktarmak yeterli değildir. Palo Alto grubu bu yaklaşımı geliştirdi (Charles, Willame, Grossemie, 2009, s. 4).

2.5.2. Palo Alto ve Etkileşimci İletişim Yaklaşımı

Bu anlayışa göre, her durumda iletişim kurmak mümkündür. Konuşmamak sözlü mesaj vermemek bile, bireylerin iletişim kurmasını engelleyemez. Sessiz kalmak, beden dilini kullanmak da bir anlamda iletişim kurmaktır. Bu anlayışta, birey diğerleriyle etkileşim halindedir. Burada iletişimin aktörleri ya da mesaj üzerine değil, öncelikle sistemin tümü üzerine yoğunlaşılması gerektiğine inanılmaktadır. İletişim aktörleri iletişim biçimlerini de etkileyebilen söz konusu yer-zaman bağlamında iletişim kurarlar. Bireyler farklı dil biçimlerinde iletişim sürecine katılan tüm bireylerle ilişkiye girer (Charles, Willame, Grossemie, 2009, s. 4-5). Bu modelde insan her şekilde iletişim kurabilir. Konuşarak, beden dilini kullanarak hatta sessiz kalarak bile iletişim kurulabilir.

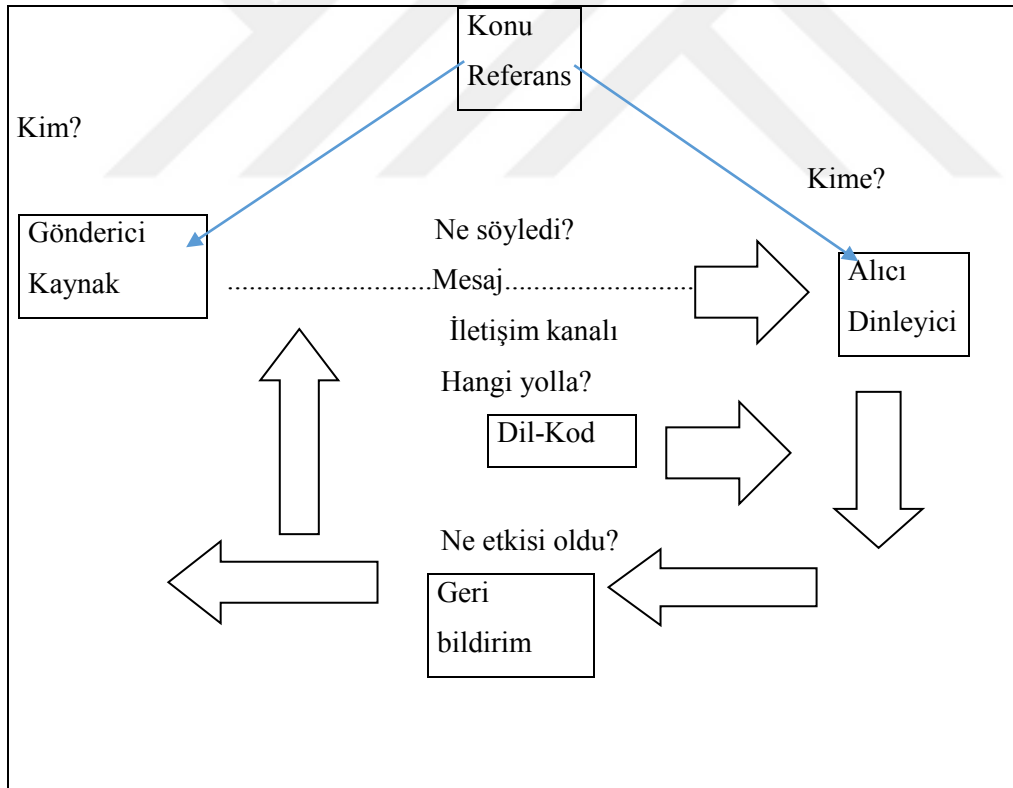
2.5.3. Laswell Modeli (1948)

Bu model temelde formüle edilecek olursa kim, hangi kanal ile kime, ne gibi bir etki ile ne söyler şeklinde açıklanabilir. Shannon ve Weaver modelini takip eden doğrusal süreçlerden biridir. İletişim eyleminin hedefi etkilemek amacıyla yapılan bir faaliyet olduğunu vurguladığı için eleştirilmiştir. Shannon ve Weaver modelinde olduğu gibi, iletişimin tek yönlü yapılan bir faaliyet olduğunu belirtmiştir (İplikçi, 2015, s.19).

Tek taraflı olduğu için mekanşık bir sistem varmış gibi görünmektedir. İletişim tek bir yönden temel alındığı için sınırlanmaktadır.

2.5.4. Jacobson'a Göre İletişim Modeli

Jacobson (1963) iletişimin gerçekleşmesi için 6 unsurun olduğunu ve her unsurun kendine has bir fonksiyonu olduğunu açıklamaktadır (Öztürk, 1999, s.61).



Gürültü

Şekil 2.2. Jacobson'un İletişim Modeli Şeması

İletişim genel olarak şöyle tanımlanabilir: Bir göndericinin (konuşan/yazan) alıcıya (dinleyici/ okuyucu) bir şey hakkında sözlü ya da yazılı mesaj göndermesi, iletimde bulunması ve bu mesajın alıcı tarafından alınmasıdır. Jakobson'a göre iletişimde altı faktör vardır. Öncelikle bir gönderici ve alıcı mevcuttur. Sözlü iletişimde gönderici konuşmacı, alıcı ise dinleyicidir, yazılı iletişimde ise gönderici yazan, alıcı ise okuyandır. Gönderici ve alıcının aynı koda sahip olması gerekir, yani aynı dili konuşmaları gerekir. Bir konu ya da bir şey hakkında iletilmek istenen mesajın olması ve bu mesajın da kodlanıp ses frekanslarıyla (sesli) ya da optik kanal yoluyla (yazılı) alıcıya iletilmesi gereklidir. Ancak iletişim bütün bunların yerine getirilmesiyle gerçekleşebilir mi? Bir konuşanın ve dinleyenin olması ve ikisinin de aynı dile hâkim olması iletişimin etkili olması için yeterli değildir, çünkü aynı dile (koda) sahip olsalar da anlamamanın, anlaşılamamanın birçok nedeni vardır. Sorun sadece dili bilmekte yatmamaktadır. Bu, yabancı dil öğrenenler için de geçerlidir. Yabancı dili öğrenmek, kelimelerin anlamını bilmek ve çözümlemek, düzgün cümleler kurabilmek, anlaşılabilmek için yeterli değildir. Yabancı dilde de anlaşılabilmek için kültürlerarası etkili iletişim becerisi büyük rol oynamaktadır (Uzuntaş, 2013, s.12).

İnsanlar arasındaki iletişim, herkesin bir takım mesajlar gönderdiği, aldığı, yorumladığı ve aynı anda hepsiyle ilgili sonuçlar çıkardığı, başlangıcı ve sonu olmayan bir süreçtir. İletişimde, insanlar birbirlerine bir takım anlamlar yükledikleri semboller gönderirler. Bu semboller sözel ya da sözel olmayan türdendir. Jacobson'un iletişim unsurları aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

- 1.Kaynak, bir nevi gönderici, mesaj gönderen, konuşan gibi pek çok şekilde tanımlanabilir. Konuşucu yazılı ya da sözlü mesajı yayandır.
2. Alıcı, dinleyici, dinleyen ya da mesajı alan bir varlıktır. Mesajı alan kişi aldığı mesajdan herhangi bir şekilde etkilenir. Ama durumdan etkilenmesi, kişinin mesajı aldığı, anladığı anlamına gelmez.
3. Mesaj (ya da ileti) verici ile alıcı arasında iletişimin olması için aktarılması zorunlu bir bilgi, bir soruya verilen cevap olabilir. Yazılı ya da sözlü olabilir. İletişimin de amacını oluşturmaktadır. İletişim gerçekleşmesi mesajıniletilmesine bağlıdır.

4. İletişim Kanalı; mesajları, bilgileri taşıyan vasıtalaradır. İşitme, görme, dokunma, koku alma veya tatma gibi 5 duyu organına hitap eden mesajlar kullanılabilir. Ortak bir iletişim kanalının olması elzemdir.

5. İletişimde kullanılan kod; yazılı ve sözlü olabilir. İletişimi sağlayan dildir.

6. Konu, referans; metin, gönderge olarakta adlandırılabilir. Göndergeler toplumun ortak değerleridir. Bir sözcüğün anlamı göndergelerden yararlanılarak bulunur.

2.5.4.1. Bildirişimin Temel Fonksiyonları

Jacobson'un iletişim şemasına göre şekillendirilen iletişim fonksiyonları aşağıda belirtilmiştir:

1. Anlatım fonksiyonu: Mesaj konuşanı ilgilendirir. Konuşan kişinin duygularını heyecanını, sevincini, kısacası tüm heyecanını ve psikolojik özelliklerini anlamak mümkündür. Konuşan kişinin duyguları söz konusu olduğu için, cümlelerinde birinci tekil ve çoğul şahıslar kullanılır. Aynı zamanda zarf ve ünlem kullanımları konuşan kişinin heyecanlı olup olmadığını gösterir (Demirkan, 2003, s. 53).

2. Gönderge fonksiyonu: Gönderge fonksiyonu içeriğe yönelik mesajı ilgilendirir. Yazılı veya sözlü mesajın konusunu belirleyen ve dinleyenlerin zihnini o yöne yönlendiren bir işlevdir. Mesajın doğru anlaşılmasında göndergenin önemli olduğu anlaşılmaktadır. Verilen mesaj, dinleyenlerin zihninde konunun zaman, mekân ve olaylar açısından ele alınışına göre yönlenir ve algılanır (Öztürk, 1999, s.64). İletişimin sağlanabilmesi için aynı gönderge alıcı ve verici tarafından farklı algılanmamalıdır.

3. Çağrı fonksiyonu: Çağrı fonksiyonu alıcıya hitap eder. Dolayısıyla "sen" ve "siz" söz konusudur. Emir kipleri ve direk hitaplarda kullanılır.

4. Yazınsal fonksiyonu: Dilin yazınsal işlevidir. Dil bilgisi açısından anlatım mantıklı bir söz dizimidir. Aralarında bir anlam ilişkisi vardır. Sanatla ilişkili bu özellik; büyük ölçüde anlatımı oluşturan kelimelerin seçimi, dizimi ve aralarındaki anlam ilişkisiyle ortaya çıkar (Kılıç, 2002, s. 40).

5. İlişki fonksiyonu: Kişilerin birbirleriyle kurduğu iletişimin sürdürülmesidir. Alıcı ve verici arasındaki fizikî ve psikolojik ilişkiyi sağlar. Konuşmaya tam olarak girmeden

önce, konuşan kişi karşıdaki kişiyle kurduğu ilişkinin hala devam edip etmediğini kontrol eder. İlişkinin sürdürülmesidir.

6. Üst-dil fonksiyonu: İletiler, dili açıklamayı, dille ilgili bilgi vermeyi amaçlar. Daha çok bilimsel metinlerde ve öğretme amaçlı konuşmalarda karşımıza çıkan ve "yani, demek istiyorum ki, bir başka deyişle" gibi sözcüklerle ifade edilir. (<https://www.turkedebiyati.org/dilin-islevleri-gorevleri.html> sitesi adresinden 18.01.2019 tarihinde edinilmiştir).

2.5.4.2. İletişimin Yararları

İletişimin belli başlı yararları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- **Sosyalleşme:** İletişim ne işe yarar diye kendi kendimize sorduğumuzda aklımıza gelen şey, iletişimin tüm canlılar arasında sosyalleşmeyi sağlamasıdır. Bireyler ve toplumlar iletişime girerek aralarında kurulan bağı kuvvetlendirirler. Yardımlaşmayı sağlamaktadır.
- **Bilgi Aktarma ve Yayma:** Bilginin, mesajın bir kişiden bir diğerine aktarılması ve sırası geldiğinde aynı işlemin dönüt olarak karşı tarafa verilmesidir. Aktarılan mesajlar birinden diğerine yayılmaktadır.
- **Kültürel Aktarım:** İnsanoğlu iletişim vasıtalarıyla kültürel açıdan zenginleşir ve nesilden nesile kültürel birikimlerini çevresindekilere aktararak gelişime katkıda bulunur.
- **Motivasyon:** İletişim, kişilerin toplumda hedefe ulaşmak için gerekli çabayı, gücü göstermesini sağlar. Kişilere iç enerji ve güç verir.
- **Yorumlama:** İnsanların duygularını, düşüncelerini yorumlama, tahlil etme imkânını vermektedir.
- **İkna etme et etkileme:** İletişim, toplumdaki kişilerin birbirlerini gerek fikirleriyle gerek kişilik özellikleriyle etkilemesini ve dolayısıyla kendi tarafına çekmesini sağlamaktadır.
- **Entelektüel ve sanatsal gelişim:** İletişim birey ve toplumların entelektüel gelişimini sağlar. Zihinsel gelişim arttıkça iletişim yoluyla sanatsal yönden de kişiler gelişir.
- **Kişilik oluşumu:** İletişim bireylerin aralarındaki ilişkiyle bir etkilenme söz konusu olduğunu daha önce belirtmiştik. Kişilik oluşumu çevresel etkilerin de yardımıyla bireyi şekillendirir, geliştirir. Bu gelişim, toplumdaki bireylerin etkileşiminden doğmaktadır.
- **Kişisel yetenek ve kapasitesinin gelişimi:** Üniversitede alınan eğitimlerde öğrenci, öğretmen ve diğer öğrencilerin etkileşimleri ve yapılan etkinlikler aracılığıyla öğrenci kişisel yetenek ve kapasitesini geliştirmektedir.

- **Bütünleştirme:** İletişim ağları bireyler ve toplumlar arasında güçlü bağlar kurulmasını sağlayarak bütünleştirmeyi sağlamaktadır. Psikolojik açıdan bireylerin desteklenmesi ancak iletişimle gerçekleşir. Öğretmen öğrenciye, anne çocuğuna destekleyici sözlerle yaklaşp iletişim kurmaya çalışır.
Saldırıya uğrayan, askerleri dağılan bir bölüğü bir araya getirmek için bir komutanın cesaretlendirici konuşma yapması ve orada bulunan askerlerin bir arada durarak daha güçlü bir şekilde cevap vermelerine olanak verir.
- **Rahatlatma:** İletişim bireylerin kendi kendilerine ya da birbirlerine sıkıntılarını, sevinçlerini, acılarını, heyecanlarını ifade ederek içlerini dökmeleridir. Böylece bireylerde rahatlatma söz konusu olur. İnsanlar konuşarak içindekileri dışa vurma şansına sahiptirler. Bu durum iletişimin sakinleştirici etkisine sahip olduğunu gösterir.
- **Okul ve iş hayatında başarı:** İletişim, bireylerin okul hayatlarında gereken becerileri kazanmalarını sağlayarak iş hayatlarında da kalıcı bir yer edinmelerini sağlar. Bir başka deyişle; başarının yolu ancak iletişim yoluyla gerçekleşir. Hem okulda hem meslek hayatında başarının insanların birbirleriyle kurduğu iletişim vasıtasıyla gerçekleştiğini unutmamak gerekir. Öğrenciler iletişim vasıtasıyla sınıf arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulabilir, tartışabilir yazılı ya da sözlü olarak bir şeyi betimleyebilir ve anlatabilirler.
- **Strateji ve teknik kazanımı:** Belli bir hedefe ulaşmak için kullanılan yol, yöntem ve tekniği ilgilendirir. Böylece amaca daha hızlı ve emin adımlarla ulaşmayı sağlayacak stratejiler kazanılır.
- **Etkileme-etkilenme:** İletişim sayesinde başkalarının duygularını, düşüncelerini, yaşantılarını keşfeder, paylaşır, etkiler ve etkilenir (Gülbahçe, 2010, s.12).

2.6. Yabancı Dil Fransızca Öğretim Yöntemlerinde Sözlü Dil

Sözlü dil unsurları Yabancı dil eğitim ve öğretiminde özellikle Fransızca öğretiminde uzun zaman göz ardı edilmiş ve kullanımı sınırlı olmuştur.

2.6.1. Geleneksel Yöntemler

Günümüzde yabancı dil öğretiminde uygulanan yöntemler arasında en eski yöntemlerden biri olan “Çeviri Yöntemi” çok eski çağlardan beri var olan bir yöntemdir. Tümevarım yaklaşımıyla dil öğretiminin amaçlandığı bu yöntemde,

öğrenciden, öğrenmek istediği dilin sözcüklerin kendisine bir metin verilerek bu metinde bilmediği sözcüklerin sözlükteki karşılıklarını bulması istenir (Mukale, 2007, s. 45).

Geleneksel yani çeviri yönteminde daha ziyade yazı ön planda bulunmaktaydı ve dil öğretimi genelde çeviri yaparak gerçekleştirilmekteydi. Eğitim ve öğretimde kullanılan ilk yöntemlerden biri olan bu yöntem sözlü dile hakettiği değeri vermemiştir (Oliveiras, 2010, s. 4). Bir başka deyişle; dil bilgisi kuralları öğretilerek, yazılı etkinlikler yapılarak yabancı dil öğretiminin daha etkili olacağı düşünüldüğü için sözlü dilin kullanımı hiçbir şekilde bu yöntem içinde yer edinemedi. Bu durum öğrencilerin yabancı dil öğrenmelerini, hele ki zor bir dil olan Fransızca'yı kullanmalarını zorlaştırıp, hatta imkânsız hale getiriyordu.

Batı dünyasında XIX. yüzyılda yabancı diller denilince klâsik diller anlaşılırdı. Bu dillerle sadece okuduğunu anlamak, biraz da yazabilmek öğretilirdi. Git gide yaşayan dilleri de öğretmek moda oldu. Okullar bu dilleri gramer yoluyla öğretmeye başladı. Sonuçta çoğu öğrenci yabancı dili konuşmadan mezun oldular (Yüce, 2000, s. 83).

Batıda işe yaramayan bu yabancı dil öğretimi 1920'lerde hemen hemen son buldu. Birçok ülkede klâsik yabancı dil öğretimi bırakıldı. 19. yüzyılda yerini yabancı dille "doğrudan öğretim" yöntemine bıraktı.

Doğrudan öğretim yönteminde ne çeviri yapılır ne de dil bilgisi kuralları parçadan bütüne, yani tümevarım yoluyla verilir. Dil öğretiminde dört temel dil becerisi olan konuşma, yazma, dinleme, anlama becerilerinin üzerinde durulur. Belli bir ders materyaline yönelinmez, bunun yerine dil öğrenimini gerçekleştirecek her türlü dilsel araç kullanılabilir. Bunun nedeni ana dili edinimindeki dilsel süreçlerin yabancı dil öğreniminde de geçerli olduğu düşüncesidir (Richards & Rodgers, 2001, s. 12). Bu yöntemde dört temel becerinin dil öğretiminde kullanılması günümüzdeki yöntemlerle benzerlik göstermektedir. İletişimsel yöntem ve eylem odaklı yaklaşımda olduğu gibi, doğrudan öğretimde sözlü dil diğer becerilerin gerisinde kalmamıştır.

Doğrudan yolla yabancı dil öğretim yöntemi, soru-cevap tekniği, eğitmen ve öğrenen ve hedef dili öğrenenler arasındaki suni etkinliklerle gerçekleşir. Bu yöntemde yaratıcılık ve üretme söz konusu değildir. Günlük hayatta kullanılan sözlü dil esastır (Günday,

2016, s.19). Doğrudan yolla yabancı dil öğretim metodu Türkiye’de de uygulandı ama başarısı sınırlı olmuştur (Yüce, 2005, s. 83).

Doğal yöntemde” ise çeviri yönteminden farklı olarak, yazı dili yerine konuşma dili öğretilir.

Ses bilgisi dil öğrenenler için büyük önem taşımaktadır. Seslerin doğru algılanması, yanlış telaffuz alışkanlıklarının terk edilmesi gerekir. Bu yöntemde öğrencilerin ve dil öğrenen adayların yazma becerileri gelişmemektedir. Çeviri yönteminden farklı olarak, yazı dili yerine konuşma dili öğretilir. Buna göre dersler öğrencinin ana dilinde anlatılmayacak, her şey yabancı dille verilecekti. Öğrenci tümevarım mantığını kullanarak dersi takip edip öğrenecekti. Dil bilgisi dahi yabancı dille anlatılacaktı.

İşit-konuş yönteminde sadece sesli eğitim üzerinde odaklanılmıştır. Bu yöntemde yazıyı göremeyen bazı öğrenciler zorluk çekmiş ve başarılı olamamışlardı. İkinci Dünya Savaşı yıllarında Amerikan Ordusu’nda uygulanmış ve başarı sağlanınca, bu yöntem okullarda denenmiştir. Ana dili eğitimini esas alan, tekrarlara, taklit ve alışkanlıklara dayanmaktadır (Yüce, 2005, s.83). Dinleme ve konuşma becerilerine oldukça önem verilmiştir. Bu yöntemöğretmen merkezli olsa da, öğrenci ve öğretmen arasında diyalogun gelişmesine ve bu ikili arasında etkileşimin sürmesine engel olmaz tam tersine iletişim artar.

İletişimin ilk planda yer aldığı *işitsel-görsel* yöntemde araç-gereçler öğrenmeyi kolaylaştırıcı pekiştireçlerdir. Böylelikle bilgilerdaha çok akılda kalır. Dil öğretiminde işbirliği ortamına çok önem verilir. Yabancı dil eğitim/öğretiminde görsel ve işitsel araç-gereçlerin kullanılması öğrencilerin algılarını açar. Görsel ve işitsel araçların kullanılması dinleme ve sözlü iletişime yönelik duyuların bireyde açık olmasını sağlar. Dikkat ve hafıza gücü devreye girer. Tüm bu araçlar sınıftaki öğrencileri düşünmeye, konu hakkında arkadaşlarıyla fikir alışverişi yapmasına ve düşgücünü daha fazla devreye sokmasına yardımcı olur. Bu durum öğrenciyi iletişime hazırlayan bir durumdur. Resim, ses ve video kullanarak sözlü anlatım becerisi geliştirilir.

Dil öğretiminde dil bilgisi boyutunun kendi başına ayrı olarak değil de dilin dört temel becerisiyle birlikte sosyokültürel ve pragmatik unsurlar da dikkate alınarak öğretilmesi gerektiği savunulmaktadır (Neuner, 1995, s.186, Fanselow; Felix, 1993, s. 149, Aktaran Aktaş, s.82). Dil bilgisi ile yabancı dil öğrenmek mümkün değildir. Mutlaka dilin kültürel unsurlarını ve iletişimsel yönünü dil bilgisi ile bir potada eritmek gereklidir.

Bilişsel, biliş dışı, sosyal ve duygulara dayalı bir öğretimle iletişim ve etkileşim sağlanır. Sözlü İletişimde tüm duyulara, becerilere, stratejilere yer verilerek özellikle yabancı dil öğretimi sağlanabilir. Duyguları kontrol etmek için iletişime dayalı stratejiler uygulanırsa, öğrencilerin yabancı dil öğrenimleri daha çabuk ve kalıcı olur.

2.6.2. İletişimsel Yaklaşım

İletişim yaklaşım adından da anlaşılacağı üzere tüm eğitim ve öğretimin iletişime yönelik olarak yapılması gerektiği temeli üzerine kurulmuştur. Bu yaklaşımda öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçları oldukça önem taşımaktadır ve dil sadece sınıf ortamında kalmamakta, sınıf dışında da yapılabilecek etkinliklerle de ilişkilendirilmektedir. Bu yaklaşımda öğrenenler, her şeyden önce (bilgiyle) doldurulması gereken “boş bir kap” değil, kendi ihtiyaçlarını ifade edebilen ve yönlendirebilen bireylerdir (Roche, 2005, s. 25, Aktaran Akpınar Dellal ve Çınar, s.22). İletişimsel yaklaşım, öğrenen ve öğrenmeyi esas aldığından yapılan etkinliklerin öğrencinin sadece sınıf içinde değil sınıf dışında işe yarayacağı düşünülerek hazırlanır. Öğrenci yapılan etkinliklerle kendini geliştirebilen, kendine yeten ve sözlü iletişimi günlük hayatta kullanmaya çalışarak öğrenmesinin pekiştirir.

80'li yıllarda ortaya çıkan “İletişimsel yöntem”de amaç öğrencileri iletişim kurmada yetkin hale getirmektir. Öğrenci merkezli bir yöntem olması ve iletişim kurmaya odaklanması yabancı dil eğitiminde kolaylıkla benimsenmiştir. Öğrenciler dili farklı ortamlarda iletişim amaçlı kullanarak öğrenirler (Sarigül, 2017, s. 97).Bu yaklaşım, dilin ve dil öğretiminin iletişimsel yönünü yansıtan ve çok çeşitli sınıf içi uygulamaları desteklemede kullanılan çeşitli ilkeler bütününden bahseder.

Richards ve Rodgers bu ilkeleri şöyle sıralamıştır (2001, s. 172)

- (1). Öğrenenler bir dili, iletişim kurarak öğrenirler.
- (2). Sınıf içi aktivitelerinin hedefi gerçek ve anlamlı iletişimdir.
- (3). Akıcılık, iletişimin önemli bir boyutudur.
- (4). İletişim, farklı dil yetilerinin bütünleşmesini gerektirir.
- (5).Öğrenme, yaratıcı bir yapı sürecidir ve bu süreç içerisinde deneme ve hatalar vardır.

Dil becerileri denildiğinde akla sadece sözlü anlatım becerisi değil, sözlü anlama, yazılı anlama, yazılı anlatım becerileri de söz konusudur. Dört dil becerisiyle ilgili etkinlikler

yapılarak öğrencinin iletişime girmesi sağlanır. Fransızca ancak günlük dilde öğrenilen bilgilerin uygulamaya konulmasıyla; bir başka deyişle; Fransızca yazılı ya da sözlü olarak iletişim kurulur. Etkinlikler yapılırken gerçek bir ortam oluşturulmalıdır. Akıcılığın dilde önemli bir yeri olduğunu, iletişimin kolayca sağlanması için seslerin birbiri ardına, duraksamaksızın akıp gitmesidir. İletişim becerisi zaten iletişimsel yaklaşımın özünde bulunmaktadır. İletişimsel yaklaşımda, yaparak yaşayarak, deneyerek, hatta yanlış yaparak doğruya ulaşılır, Bu yaklaşımda hata öğretimin parçasıdır.

İletişimsel yaklaşım, sınıftaki öğrencileri etkin hale getirerek söz almalarını sağlar. Bu anlayış öğrenci odaklı olduğu için geleneksel yöntemde olduğu gibi öğretmen sürekli konuşan değil, öğrencilere sözü bırakarak konuşmalarına fırsat verir. Öğrencilerin etkileşimde olmaları için grup çalışmaları yapılarak birbirini tamamlamaları sağlanır. Zayıf ve güçlü olan öğrencilerin işbirliği halinde çalışmaları hem bilgi eksikliğinin giderilmesine hem de aralarında sosyal bağların güçlenmesine yardımcı olur. Yapılan aktivitelerde öğrencilerin konuşması sağlanarak bir anlamda hataya da onay verilmiştir. Konuşmada akıcılık bu anlayışta önemli bir yer tutmaktadır. Hata öğrenmeye engel değildir tam tersine öğrencinin ilerlemesi için atılan olumlu bir adımdır. Bu yaklaşımda, öğrencinin hatasını düzelden öğretmen yerine öğrencinin arkadaşları düzeltici dönütler vermesini sağlar. Öğretmen öğrencilere sorumluluk vererek geri planda kalır ve orkestra şefi haline dönüşür. Çeşitli oyun etkinlikleriyle öğrencilerin hem grup olarak hem de otonom bir şekilde sınıfta etkin olması sağlanır. Sınıfta gerçek yaşam durumları yaratarak öğrencilerin işbirliği halinde iletişime girmeleri sağlanır.

Bu öğretim anlayışında öğretmen iletişimi geliştirecek ve gerçek yaşam durumlarını yaratarak öğrencinin sorumluluk almasını, tek olarak işbirlikçi gruplar oluşturularak öğrenciler aktif hale getirilmeye çalışılır.

Sınıfta drama ve rol yapma etkinliklerinde gerçek hayatı yansıtan malzemelerin kullanılması ve ortamlar yaratılması öğrencilere doğal bir ortam sağlar (Richard & Rodgers, 2001; Celce-Murcia, 1991; Brown, 1987; Larsen-Freeman, 2003, Aktaran Sarıgül, 2017, s. 98).

Öğrencilerin sözlü iletişimde bulunmalarını sağlayacak tiyatro/drama çalışmalarının gücünü, yaratıcılığın gücünü arttıran etkinliklerdir. Grup olarak ya

da tek başına canlandırmalar yaparak konuşma, dinlediğini anlama ve karşılıklı konuşma becerilerinin gelişimi sağlanır.

2.6.3. Bilişsel Yaklaşım

Bilişsel yaklaşımda zihnimiz bilgisayara benzetilmekte ve öğrenme süreci bilgisayarın veri işleme süreci gibi açıklanmaktadır. Bu yaklaşıma göre beynimizde görsel, işitsel, sözel, simgesel, anlamsal, hızlı, yavaş gibi çeşitli bellekler vardır. Dışarıdan alınan bilgiler beş duyu organı ile bu belleklere gelmekte ve aşamalı olarak işlenmektedir. Bilgi işleme sürecinde bütün bellekler uyum içinde çalışmakta ve öğrenilen bilgiler yavaş bellekte depolanmaktadır. Kısaca öğrenme ve bilgileri işleme süreci bilgisayarın çalışma sistemi gibi açıklanmaktadır. Dil öğretiminde de benzer anlayış söz konusudur. Bilişsel dil yaklaşımında beynimizin dil edinmek için bilgisayar gibi özel olarak programlandığı iddia edilir. Bu nedenle Dil, öğrenilmez edinilir görüşü hâkimdir. Bu anlayışta, dilin edinilmesi genetik olarak kabul edildiğinden, dil öğrenmenin de beyinde bulunan bazı bölgelerde gerçekleştiği düşünülmektedir. Krashen'e göre, ise her birey doğuştan dil edinme yetisine sahiptir. Birey ana dil öğrenmeye adeta programlanmış gibidir. Ancak bu yapı ikinci dilde yapılamaz (Rézeau, 2001, Aktaran Güneş, 2011, s. 133). Buradan dil edinme ve öğrenmenin birbirinden farklı olduğu görüşü çıkmaktadır. Bu anlayışta, ana dil edinme sürecibilinçsiz ve dolaylı gelişirken, yabancı dil öğrenme süreci bilinçli ve doğrudan olduğu anlaşılr. Dilin üst düzey dil ve zihin bilgilerine dayalı geliştiğini düşünürsek dili doğru kullanma bu anlayışta esastır.

Bu anlayışta, öğrencilerin arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle kurduğu etkileşim ve iletişime önemlidir. Üst-bilişsel mekanizmalar öğretimi kolaylaştırır. Öğrenci diğer öğrenciler ve öğretmenlerle kurduğu işbirliğiyle kendini geliştirirken diğerlerinin de gelişmesini sağlar. Bu yaklaşımda, yabancı dil sınıfında öğrencilerin bilgiye ulaşmak için etkin olmaları, diğer öğrenciler ve öğretmenle iletişime geçmesi gerekmektedir.

Bireyin zihninin sürekli olarak çevresinde gerçekleşen olaylara ve karşılaştığı durumlara anlam vermeye çalıştığı yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenciler öğretimin merkezinde olduğu için derse aktif olarak katılmaktadırlar. Buradan da anlaşıldığı gibi, aktif öğrenme ancak öğrencinin konuşması, etkinliklere katılması, sorumluluklarını yerine getirmesiyle gerçekleşebilir. Yapılandırmacı sınıf ortamında öğrencilerin kendi

öğrenmesi için sorumluluk alması ve görev bilincinde olmalıdır. Yapılandırmacı sınıf ortamlarında öğrencinin görevi, var olan bilgilerini sorgulayarak bilgilerindeki eksiklikleri gidermek için araştırmalar yapmak, eleştirel ve yaratıcı düşünme süreçleri yardımıyla sosyal ortamlar içerisinde öğrenme sürecine aktif katılmaktır (Erdem ve Erdem, 2015, s.1131). Görüldüğü gibi yapılandırmacılıkta öğrenciler arasında fikir ve söz alışverişi, etkileşim ve iletişim söz konusudur. Eğitimin merkezinde olan öğrenci çevresiyle iletişim kurarak hedef dili öğrenmeye çalışır. Sözlü iletişim, bu yaklaşımda önemli bir yer almaktadır. Sosyal yapılandırmacılık birden fazla kişiyle kurulan kişiler arası iletişimdir. Bu yaklaşımda karşılıklı konuşmanın yer aldığı dikkate alındığında kişilerin konuşmaları ve dinleme de iletişimin kurulması için vazgeçilmez unsurlardır. Öğrencilerin birbirleriyle yaptığı fikir alışverişi, iş birliği onları yaratıcı ve eleştirel düşünmeye, bilgilerin kalıcı olmasına yardımcı olur.

2.6.3.1. Hafıza'nın Sözlü Dil Becerilerindeki Rolü

Öğrenme genel anlamda beyinde gerçekleşen bir işlem ve beyinde doğrudan gözlemlenemeyen bir yapı olduğu için dilin, bellek ve öğrenme ilişkisi söz konusudur. Bellek bilgiyi alma, anlama, saklama, anımsama gibi süreçlerin gerçekleştiği zihinsel yapıdır.

Hafıza her türlü bilginin depolandığı bir yer olduğu için, duyulan sesler, kelimeler, dil bilgisi yapıları uzun vadeli hafızaya geçirilemezse öğrenme gerçekleşmez. Kısa bellekte kalan bilgiler gerekli tekrarlar, uygulamalar yapılmadığında unutulur. Ancak tekrar aynı bilgiler alındığında gerekli zihinsel işlemlerden geçerek anlamaya yardımcı olmaktadır ve daha sonra da hafızada biriken eski ve yeni bilgiler arasında bağlantı kurularak anlatıma geçilir. Her iki işlem birbiriyle yakından ilgilidir. İkisi arasında bağlantı kurulamazsa iletişim tam olarak gerçekleşemez. Bu durumda kişi ya sessiz kalır ya da mantıklı ve tutarlı bir karşılık veremez.

Cüceloğlu'nun (1988, Aktaran Atan, 2005, s. 270-271)'da belirttiği gibi, algılama, düşünme, anımsama ve unutma, problem çözme ve dil davranışının altında yatan süreçler konusunda yapılan araştırmalar bilişsel psikolojinin kapsamı içine girer. İnsanların bilgiyi işlemek için çeşitli zihinsel yapılara (duyusal kayıt, kısa süreli bellek, uzun süreli bellek) sahiptirler.

Duyusal Kayıt: Bilgi ve uyarıların ilk geldiği yer olan depo işlevini görmektedir.

Ön bellek sözcükleri fotoğraf çeker gibi görsel olarak algılar. Algılananların bu bellekte kalma süresi saniyenin çeyreği kadardır. Algılananlar küçük bir ön elemeden geçirilerek kısa süreli belleğe gönderilir.

Kısa Süreli Bellek (İşlek Bellek): Sık kullandığımız bilgilerin depolandığı merkezdir. İnsanın dikkat edip algıladığı, anlamlandırdığı bilgiler kısa süreli belleğe geçer. Bilgiler kısa süreli bellekte yaklaşık 20 saniyeden sonra silinmektedir (Senemoğlu 2001; Erden ve Akman, 1995; Karakaş, 1999, Aktaran Kurudayıoğlu, 2018, s. 10).

Uzun Süreli Bellek / Kalıcı Bellek: Uzun süreli belleğin kapasitesi de duyuşsal kayıttaki olduğu gibi sınırsızdır. Bilgiler kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe bir kez aktarıldıktan sonra, malzemelerin burada kalıcı olduğu düşünülüyor.

Belleğin Aşamaları: Her iki tür belleğin de birtakım aşamaları vardır. *Kodlama, Depolama, Ara-Bul-Geri Getir*. Kodlamada bilgi belleğe yerleştirilir. Depolamada bellekte tutulur. Ara-Bul-Geri Getir aşamasında ise bilgi bellekten geri çağrılır. Anımsayamama bu üç aşamadan birinde aksaklık olması durumunda ortaya çıkmaktadır. Senemoğlu (1998)'e göre geri getirmenin temel ilkesi etkili kodlamadır (Aktaran Atan, 2005, s. 273).

Sözlü iletişim, dinlenileni, izlenileni hatırlamanın en iyi yoludur. Genellikle, insan söylediklerinin yüzde 80'inini hafızasında tutar. O zaman, dilin kullanılması, o dilin öğrenilmesi için esastır. Öğrenci, yabancı dili konuşarak, dinleyerek ve görerek öğrenmeye göre daha iyi öğrenir. Buradan, öğrenmenin tam anlamıyla gerçekleşmesi için uygulanması gerektiği sonucu çıkmaktadır.

2.6.3.1.1. Görsel Hafıza

Yabancı dil öğreniminde hafıza önemli bir yer tutmaktadır. Dilsel yapıların akılda kalması her zaman istenen bir durumdur fakat çoğu zaman kelimeler hafızada tutmakta zorlanılmaktadır, bunun sebebi öğrencilerin öğrenme işlemi için beynin sağ lobunu değil sadece sol lobu kullanarak ezberlemeye çalışmasıdır. Beynin sol tarafı genelde bilgileri doğrusal bir yapı içinde, parçadan bütüne doğru alır. Parçaların mantığa uygun olarak düzenlenerek sonuca ulaşılır. Sağ beyinde ise bütünden parçaya doğru ileyen bir yapısı vardır. Burada detaylardan ziyade genel resim dikkate alınır. Bu biçimde düşünenler için, önceden genel bir özet ya da görsel bir bilgi verilmezse dersi anlamakta

zorlanırlar, rastladıkları kelimeler unutulur. Görsellerle daha kolay öğrenilirken duyulan bilgiler bir süre sonra unutulabilir.

Hafıza görselleri saklamakta daha güçlüdür. Okuduğunu ve işittiğini değil, gördüğünü ezberler. İşte bu sebepten dolayı, seyrettiği bir filmi ya da gördüğü bir olayı kolay kolay unutmaz. Ama okuduğu bir romanı ya da dinlediği bir konuşmayı daha kolay unutmaz (<http://www.haberinadresi.com/dil-ogrenmede-hafiza-teknikleri-ise-yarar-mi-makale,153.html>, adresinden 16.04.2019 tarihinde edinilmiştir).

Görsel hafızası olan öğrenciler gördüklerini işittiklerine oranla daha iyi hatırlarlar. Seyredilen film, video klip gibi görsel araçlarla öğrenilen bilgiler görsel hafıza gücü yüksek olan öğrencilerde bir süre sonra görülen resim imgeleri zihinlerinde canlanır. Adeta bilgilerin fotoğraf çekilmesidir.

Resimlere, şekillere ve çizgilere diğer insanlara nazaran daha duyarlı olan bu öğrenciler, görsel materyaller vasıtasıyla yapılan öğretimlerde daha başarılı olabilmektedirler. Öğretimde yapılan görsel aktiviteler öğrencileri dinlendirmekte kaybolan veya azalan motivasyonu yeniden canlandırmaktadır (Arslan ve Adem, 2010, s. 66). Kullanılan renkli afişler, resimler öğrencinin daha kolay öğrenmesini sağlar.

2.6.3.1.2. İşitsel Hafıza

İnsanların farklı algılama, anlama, zekâ türleri vardır. Bunlar arasında işitsel hafıza, sesli konuşmaları, müzikleri, her türlü gürültüyü algılama, yorumlama, hatırlama gibi becerileri içine almaktadır. Bir sınıfta, öğrencilerin çeşitliliği göz önüne alındığında, işitsel zekâyâ sahip olan öğrencilerin görmekten ziyade işiterek, duyarak daha iyi algıladığı ve anladığı görülmektedir. Bu zekâyâ sahip olan öğrenciler, başka faaliyetler yapsalar bile dinlediklerini kolaylıkla anlayabilirler, kendilerine söylenen telefon numaralarını akıllarında kolayca tutabilirler. Birden fazla yükselen sesleri anlarlar. İşitsel zekâyâ sahip olan öğrencilerin müziğe, bir müzik aletini çalmaya eğilimleri bulunmaktadır. Müziksel-işitsel zekâyâ sahip olan öğrenciler seslere daha çok hassasiyet göstermekte ve bir müzik veya ses yardımıyla yapılan öğretimlerde diğer zekâ türlerine sahip olan öğrencilere nazaran daha başarılı olmaktadır.

Konuşurken oldukça başarılıdır. Diksiyonları iyi olan bu öğrencilerin sunum ve tartışma etkinliklerinde başarılı oldukları belirlenmiştir.

Sınıftaki her öğrenci farklı kişilikte, farklı zekâ tiplerinde olduğu için, öğretmenin etkinlik ve materyal kullanırken çeşitlilik göstermesi gerekmektedir. İşitsel, görsel, kinestezik ve diğer zekâ türlerine uygun etkinlik ve materyal seçilmelidir.

2.6.3.1.3. Kinestesik Hafıza

Kinestezik hafıza dokunmaya görsel ve işitsel hafızalı olanlardan çok daha fazla önem verir. Kinestezik hafızalı olan bireylerde dokunmak kadar duygular da önemli bir yer kaplamaktadır. Bu tarz bireyler her türlü çevre değişikliklerine karşı hassastır ve yaşadığı, hissettiği şeylerden çok güçlü bir şekilde etkilenirler. Hava durumu, giyilen kıyafet onların konsantre olmalarını ve gevşemelerini sağlayabilir. Her türlü konforlarına düşkündürler. Önceki yaşantılar, iyi ya da kötü anılar, algıladıkları koku bile onları etkilediğinden dolayı bunlar kinestezik olanlar için asla unutulmaz. Kinestezik olan kişiler derin düşünceye dalmayı, hayal kurmayı severler (<http://tout-sur-la-memoire.com/memoire-kinesthesique>, adresinden 30.04.2019 tarihinde edinilmiştir).

Eğitim ve öğretimde de kinestezik olan öğrenciler sürekli hareket halindedir. Sınıfta ya da evde hareket ederek, dokunarak, tekrar ederek, taklit ederek, bir anlamda; yaparak yaşayarak ancak öğrenebilirler. Öğretilen konunun amacını somut örnekleriyle sınıfta yapılmasını isterler. Eğer örnekler verilmezse, bilgiler sunum halinde ya da şemalaştırarak verilirse zorlanır. Öğrenciler hızlı konuşulmasını istemezler zira dikkatleri dağınıktır. Bu tip öğrencilerden daha fazla verim almak için dinlenmeleri için aralar verilmeli, dersi aşırı detaylandırmamalıdır. Bu öğrenciler alınan bilgileri daha kolay anlayabilmek için yazma ihtiyacı duyar. Mutlaka bu öğrencilerin sınıfta hareket etmesi sağlanmalı ve etkinliğin içinde bizzat yaparak, yaşayarak öğrenmesi sağlanmalıdır. Dil öğretiminde de zaten öğrenci işlenen bilgileri, kuralları uygulamazsa, dili kullanmazsa öğrenemez. İletişimsel ve eylem odaklı yaklaşımda da öğrencilerin görev ve sorumluluk bilinciyle hareket ederek öğretimin merkezinde olması, iletişim kurması için her tip zekâ türüne göre etkinlik ve ders araç gereçleri seçilmelidir. Sadece görsel ve işitsel öğrenciler için değil aynı zamanda diğer zekâ tipine sahip öğrenciler olabileceğini göz önüne alarak yapılan etkinlikler, ders araç gereçleri mümkün olabildiğince çeşitlendirilmelidir. Özellikle Fransızca gibi kullanımı günlük hayatta fazla kullanılmayan dillerde öğrencilerin dersin bir parçası, aktörü olmasına, hataları olsa bile dili kullanmasına izin verilmelidir. Böylelikle öğrenci hem yabancı dili

kullanma alışkanlığını kazanır hem de kulağını hedef dile alıştırmakla öz güven de kazanmalarını da sağlar.

Michel Billières'in "*tüm vücudu büyük bir kulak*" olarak kabul edişi vücudun seslerin algılanmasında ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Söz, iletişim vücut ve vücudu oluşturan unsurlardan ayrılamaz. Bu unsurlar arasında beden hareketleri, jest, ses, nefes, heyecan vs. gibi unsurlar da içermektedir (<https://phonetiquealternative.wordpress.com/blog/a-propos/> adresinden 2.05.2019 tarihinde edinilmiştir).

Ana dilde olduğu kadar, yabancı dil eğitiminde de sadece kulaklarla değil, tüm vücut unsurlarıyla beraber dil algılanır ve öğrenilir.

Yabancı dil eğitim/öğretimi seslerin ayırt edilmesini, algılanmasını, anlaşılmasını sadece duyarak gerçekleştirmeyiz. İşittiklerimizin kalıcı olmasına beyin, hafıza, göz, burun, eller, kollar, ayaklar, bir başka deyişle; tüm organlarımız ve hislerimiz, duygularımız da katılmaktadır. Tüm bu unsurlar olmadan tam olarak anlama gerçekleşemez.

2.6.4. Eylem Odaklı Yaklaşım

İletişimsel yaklaşımda olduğu gibi, eylem odaklı yaklaşımda dört temel becerinin kullanıldığı bir yöntemdir. Yabancı dil eğitim/öğretiminde uzun zaman sözlü iletişim becerileri ihmal edilmiştir. Özellikle, yaşayan diller eğitiminde, sözlü üretim, iletişimin en zayıf olduğu beceriydi (Cuq ve diğerleri, 2003, s. 182; Courtillon, 2003, s. 63). Sözlü iletişimin dil sınıfında öğretilmesi, öğrencilerin daha sonraki günlük ve meslek hayatlarında sağlıklı bir iletişim kurmak ve ilerleyebilmek için gerekli bir durumdur. *Avrupa Ortak Başvuru Metni*'nde (2001) belirtilen dil becerileri ve anlayışına göre son yıllarda popülaritesini arttıran beceriler üzerine odaklanan eylemsel yaklaşım, özellikle sözlü iletişim becerisini ön plana koymaktadır. Zaten yabancı dil öğretiminde sözlü iletişim olmadan iletişimin kurulması tam olarak gerçekleşemez. Eylem araştırmasında adından da anlaşıldığı gibi öğrencilerin etkin olduğu, birbirleriyle iletişime ve etkileşime girdikleri bir yaklaşımdır. Eylemsel yaklaşımda, öğrenci öğretimin merkezinde bulunmaktadır. Sınıfta yapılan eylemleri gerçekleştiren sosyal bir aktör, öğrenen ve kullanıcısı olarak dikkate alınmıştır. Bu metotta, sözlü iletişim, konuşma ve karşılıklı iletişimden oluşmaktadır. Öğrenciler ya da öğrenenler gerçek iletişim

ortamında olduğu gibi görev dağılımında kendine verilen eylemleri gerçekleştirmelidir. Öğrenci burada otonom olarak üzerine düşen sorumluluğu gerçekleştirmekiçin öğretmenle, arkadaşlarıyla iletişim kurmak durumundadır.

Avrupa Ortak Başvuru Metni 'nde (2001, s.19), dil öğretim ve kullanımında etkileşimin; bir başka deyişle, karşılıklı iletişimin iletişimdeki rolü vurgulanmaktadır. Bu yaklaşımın en önemli özelliklerinden biri olan görev dağılımı öğrencilerin otonomisini ve sorumluluk kazanmasını sağlamaktadır. Buradan da anlaşıldığı üzere, bu yaklaşımdaki sözlü iletişimin, ister karşılıklı olsun ister tek başına olsun, yadsınamayacak kadar önemli bir rolü bulunmaktadır.

2.6.4.1. Avrupa Ortak Başvuru Metni ve Dil Becerileri

İletişimin öneminin arttığı günümüzde yabancı dil bilmenin gereği de artmış hatta bir değil birden fazla dil öğrenme zorunluluğu doğmuştur. Dil ya da diller öğrenmek beraberinde o dillerin kültürlerini de bilmeyi, öğrenmeyi gerektirmektedir.

Avrupa Konseyi 2001 yılında Avrupa Diller Yılı'nda Diller için *Avrupa Ortak Başvuru Metni*(AODM) ve bunun öğrenci merkezli ve iletişimci yaklaşımı benimseyen bir uygulaması olarak görülen Avrupa Dil Gelişim dosyasını tanıtmıştır (İşisağ ve Demirel, 2010, s. 192).

İkinci Dünya Savaşından sonra Avrupa'da siyasî, sosyal ve ekonomik gelişmelerin olumlu yönde gelişmesi, dil öğrenimine önemli katkılar sağladı. Artık Avrupa'da dil öğrenme işi sadece okulda olmuyordu. Avrupa Birliği içinde sınırların kaldırılması, hareket serbestliği sağlanması, birden fazla dilin öğrenilmesine zemin hazırlamıştır. Ufak tefek ayrılıklar olsa da Avrupa dil politikası oluşmuştur. Avrupa Konseyi'nin himayesi altında 1989 yılında Avrupa Vatandaşlığı Dil Öğrenimi uygulamaya kondu. Uygulamaya konan bu projede iki ölçüt geliştirildi. Avrupa dil portföyü ve Avrupa dil ölçeği. Avrupa Konseyi'nce geliştirilen başka bir teknik de Avrupa diller pasaportudur. Bu proje, üye ülkeler arasında yabancı dil eğitime ve öğretime yeni bir bakış açısı vermektir. Böylece bireyler kendi dil ve kültür miraslarını koruyup diğer ülkelerle paylaşacaktı. *Avrupa Ortak Başvuru Metni*, Avrupa'da hem Fransız Dili Eğitimi hem de yaşayan dillerin eğitim ve öğretimi için kural ve ölçütleri belirleme amacıyla oluşturulmuş olan bir kılavuz niteliğindedir.

Başvuru metninde bilgi, beceri, bir şeyi yapabilme becerisi, öğrenme becerisi gibi beceriler söz konusudur.

Ölçme ve sertifikalandırmalarda dil beceri dereceleri A, B ve C olmak üzere Temel, Bağımsız ve Yetkin kullanıcı olarak üç aşamada kullanılmaktadır. A1 Giriş, A2 Başlangıç, B1 Eşik, B2 Üstünlük, C1 Etkili İşlemsel Yeterlilik, C2 Ustalık olarak adlandırılıp betimlendirildi (Uzun, 2005, s. 317).

Bir dil öğrencisinin iletişim kurmak amacıyla dili nasıl kullanması gerektiği açık bir dille anlatılmıştır. Ayrıca, etkili bir dil davranışına sahip olmak için öğrencilerin edinmek durumunda oldukları bilgi ve beceriler de bu başvuru metninde yer almaktadır. Bu açıklamalar dillerin kurulmuş olduğu kültür bağlamını da kapsamaktadır. Başvuru metni aynı zamanda yabancı dil öğrenenlerin gerçekleştireceği ilerlemenin, öğrenmenin her aşamasında ve yaşam boyu öğrenme temeliyle ölçülebilmesini sağlayan dil yeterlilik düzeylerini de tanımlamaktadır (Avrupa Ortak Başvuru Metni, 2001, s.1).

Avrupa dil ölçeği beş dil becerisi esasına dayanmaktadır: anlama: dinleme, anlama: okuma, konuşma:(sözlü anlatım) konuşarak karşılıklı iletişim,konuşma: konuşabilme becerisi ve üretimi, yazma gibi. (Trim, 1999, s. 8-9)

Avrupa Ortak Başvuru Metni (2001) sayesinde dil becerileriyle yabancı dil öğretilmesi gittikçe önem kazanmaktadır. Yabancı dil öğretiminin en temel ilkesi dili iletişim için öğretmektir. Dolayısıyla, bu dil becerileri arasında konuşma becerisi her zaman en önemlisi olarak göze çarpmaktadır. Bygate (1987), dil öğrenen kişilerin konuşma becerilerini geliştirmeleri gerektiğini belirtmektedir. Dolayısıyla, ne zaman ve nasıl konuşma sırasının size veya bir başkasına geldiğini anlama, ne zaman bir konuyu açıklama ve değiştirme, konuşmaya bir başkasını davet etme, konuşmanın nasıl sürdürülebileceğini veya sonlandırabileceğini bilme, önemli konular olarak göze çarpmaktadır (Aktaran, İşisağ ve Demirel, 2010, s.193).

Beyreli, Çetindağ, Celepoğlu (2005, s. 36) toplumsal bir varlık olan insanoğlunun yaşayışı gereği diğer insanlarla çeşitli düzeylerde ilişkiler içinde olduğunu, bu ilişkilerde çoğunlukla dilini kullanan insan için konuşma ve yazmanın, iletişimin başta gelen araçları olduğunu ifade etmektedir.

Yazılı ve sözlü olarak kullanmak zorunda olduğumuz dilin bir bütün olarak ele alınıp değerlendirilmesi görüşü hâkimdir. Dil öğretiminde de bu iletişimsel yetiyi oluşturan tüm dilsel becerilerin geliştirilmesine ağırlık verilmelidir (Aktaş, 1996, s. 47).

Avrupa Ortak Başvuru Metni hem genel bireysel becerilerini hem de dilsel açıdan iletişim kurma becerilerini belirlemiştir. Genel bireysel beceri, bilgi, yapabilme becerisi, var olma ve öğrenme becerisinden oluşmaktadır. Dilsel açıdan iletişim kurma becerileri ise, dilsel, işlevsel ve kültürel unsurlara dayanmaktadır. Bu becerilerin bir kısmı üretici, bir kısmı ise alıcı konumundadır. Konuşmak ve yazmak öğrencinin üretmesini ve yaratmasını, dinlemek ve okumak ise dinlenen seslerin alınmasını gerektirmektedir. Avrupa birliği tarafından düzenlenen *Avrupa Ortak Başvuru Metni*'ne göre (2005, s. 86), iletişim becerisinin 3 temel ögesi bulunmaktadır:

1-Dil Becerileri

2- Sosyolinguistik Beceriler

3-Pragmatik Beceriler.

1.Dilsel beceriler; dilbilgisi, sözcük bilgisi, ses bilgisi, ortografi da kapsar. Dil kodunun kurallarınıniletişim bağlamında uygulamaya konulması dilin tüm görevlerini yerine getirmesine yetmez.

2-Sosyolinguistik ya da sosyokültürel yetiler, kültürel ve sosyal öğelerin kullanılması anlamına gelir. Sosyal gelenekler(nezaket kuralları; sosyal gruplar arasındaki ilişkileri yöneten normlarfarklı kültürlerin temsilcilerinin arasındaki dil iletişimini etkilediğini belirtmek gerekir.

3- Pragmatik yetiler ise, iletişimsel, işlevsel öğeleri bünyesinde barındırmaktadır. Dilsel kaynakların (dil işlevlerinin üretimi, söz eylemler) işlevsel kullanım ile ilgilidir ve karşılıklı konuşma senaryolarını kullanır. Cuq ve Gruca (2005, s.266), iletişim başarısızlıklarını telafi etmek için sözlü ya da sözsüz stratejileri kullanma becerisini stratejik yeti olarak adlandırmışlardır. Bir başka deyişle; dördüncü beceri olarak eklenen bu beceri, sözlü ve sözsüz farklı stratejilere başvurarak iletişim eksikliklerinin giderilmesi ve konuşmanın sürdürülmesine dayanır.

Buradan da anlaşıldığı üzere, iletişim diğer öğelerle ayrılmaz bir bütündür. Birbirini tamamlayan unsurlar olan dil bilgisi, sözcük bilgisi, kültürel ve iletişimsel unsurlar

olmadan insanlarla iletişime girilmesi zor görünmektedir. Aynı şekilde, sadece dilbilgisi kurallarının bilinmesi iletişim kurmak için yeterli görünmemektedir. Bu beceriler yabancı dil sınıfında sözlü iletişimde zorlanan öğrencilerin kazanması gereken becerilerdir. Ayrıca öğrencinin sözlü iletişim becerisindeki sorunlarını bertaraf etmesi için bazı stratejiler üretmesi gerekmektedir. Sadece sözle değil jestlerle de bu stratejilerle sorunların çözülmesine, yani; konuşmasını sonuna kadar sürdürebilmesine yardımcı olmaktadır.

Kişinin iletişim yeteneğini büyük ölçüde onun iletişim aracı olan dili kullanma becerisi belirler. Dille iletişimde, iletişim bir tarafta anlatma becerisi, öbür tarafta ise anlamabecerisi söz konusudur. Düşünce ile anlatım birbirine sıkı sıkıyabağılıdır. İnsanlar kendi kişisel düşüncelerini anlatmak ve başkalarıyla paylaşmak için dile başvurur. Üretici ve alıcı dilsel iletişim etkinlikleri "konuşmak, yazmak, dinlemek ya da okumak" şeklinde özetlenebilir (AODM, 2005, 48).

2.6.4.2. Sözlü İletişim Becerileri

Petit Larousse (1995, s.720)' un belirttiği gibi, sözlü dil, seslerden oluşan ve yazı dilinin aksine seslerle insana aktarılması olarak tanımlamıştır. Sözlü iletişim, bir alıcı ve bir vericinin karşılıklı söz alışverişiyle gerçekleşebilir. Ya da tek bir kişinin anlatım yapması, kendini ifade etmesi olarak da gerçekleşir.

Larousse sözlüğünde de iletişim birisiyle iletişim kurmak, başkasıyla dil vasıtası ile bağlantılı olmak, konuşmacının karşısındaki kişi ile söz alışverişini yapması, cevap verme ihtiyacının doğması" gibi belirtilmiştir. Ayrıca iletişimin telefonla da gerçekleşebileceği tanımlamasında bulunulmuştur (www.larousse.com/dictionnaires/français-monolingue adresinden 5.05.2019 tarihinde edinilmiştir).

Sözlü iletişim, tek başına gerçekleşebileceği gibi karşılıklı olarak da gerçekleşebilir. Yüz yüze ve uzaktan iletişim söz konusudur. Söz alışverişi seslerin ses organlarından çıkarak anlama bürünmesidir.

Yapılan araştırmalara göre, kurulan iletişimlerin yüzde 45'inde dinleme, yüzde 30'unda konuşma, %16'sında okuma, yüzde 9'unda yazma becerisi kullanılmaktadır (Turhan, 2015, s.27 Aktaran Nalıncı, 2000, s. 130, Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2012, s. 201). Buradan da görüldüğü üzere, dinleme ve konuşma iletişimin büyük bir parçasını oluşturmaktadır. Yabancı dil Fransızca eğitiminin temel amacı Fransızca'da iletişim

kurmanın öğrenilmesidir. Yabancı dil eğitim/öğretiminde iletişimsel yaklaşımın etkisiyle sözlü iletişim becerileri diğer becerilere göre ilk plandadır.

Yabancı dil öğretiminde tüm dil becerilerinin öğrenciye kazandırılması gerekmektedir. Ancak bilgi ve düşüncelerin doğrudan ve kısa zamanda beceriye dönüşmesi ve iletişimin görünen ilk anda gerçekleşmesi iletişim becerileri arasında sözlü iletişimi diğerlerinden ayırmaktadır. Sözlü iletişimde kullanılan stratejiler, hem öğretmenin hem öğrencinin başvurduğu bir çözüm yoludur. Cicurel (1985, s.118)'in işaret ettiği gibi öğrenim sırasında ortaya çıkan durumlar için kullanılan yolların tümü olarak görülen strateji, öğrencinin bir açıklama, istemesi, öğretmene ya da bir arkadaşına açıklama yapması, cümlesinin doğru olduğunu onaylamasını isteme gibi sebeplerden dolayı kullanılmaktadır. Cyr (1991, s. 51)'e göre, bu yöntemler dilsel yetersizliklerden doğan iletişim sorununu yönetmeyi ve yönlendirmeye yardımcı olur. Öğrenci konuşurken herhangi bir nedenle girilen çıkmazdan kurtulmak için soru sorabilir, yardım isteyebilir, açıklama isteyebilir.

İletişimsel becerinin kazandırılması için öğretmenin kullandığı stratejilerden bir kaç aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Yardım stratejisi
- Açıklama stratejisi
- Cümleyi ya da konuyu basitleştirme stratejisi
- Kullandığı dil düzeyini sınıfın düzeyine ayarlamak
- Bilinmeyen kelimelerin Türkçe ve İngilizce kelimelerin kullanılması
- Aynı anlama gelen kelimelerle farklı bir şekilde ifade edilmesi
- Soru sorma
- Geri dönüt verme

Öğretmen konuşmasını anlayamayan öğrenci için bir başka öğrenciden yardım isteyebilir. Dilsel açıdan daha iyi olan bu öğrenci anlayamayan öğrenciye kısaca konuyu özetler ya da kendi ifadeleriyle açıklar. Burada öğrenci arabulucu görevindedir. Bu durum öğrenciler arasında işbirliğini artırır, motivasyonlarını yükseltir, çok dilliliği savunur. Bu nedenle öğrenciler arasına Türkçe ya da İngilizce çeviri yapılabilir Anlam oluşturmak için birlikte grup halinde çalışılır. Kelimeleri tam olarak hatırlayamayan öğrenciler kelimenin başını söyleyip gerisini söylemesi için dersi veren öğretim görevlisinden yardım bekleyebilir.

Eylem odaklı yaklaşımda önemli bir yer edinen arabuluculuk stratejisi sözlü iletişim becerisinde önemli bir yere sahiptir.

Dilsel becerilerin daha iyi hale getirilmesi için de sözlü iletişim becerisinin geliştirilmesi gereklidir. Öğrencilerin konuşurken tılandıkları anda başvurdukları stratejiler:

Öğrencilerin sınıfta arkadaşlarıyla ya da öğretmeniyle olan konuşmasında zaman zaman kelime bulmakta zorlanmaktalar. Bu durumlarda ya sınıf arkadaşlarına soru sorarak yönelirler ya da kelimenin Türkçesini ve/veya İngilizcesini söyleyip ders öğretim görevlisinden ya da diğer öğrencilerden Fransızcasını isterler. Yardım ve işbirliği stratejisi öğrencilerin başvurduğu stratejilerdir.

Yapılan grup çalışmalarında konuşurken zorlanan öğrenciler aralarında genel olarak Ana dil Türkçeye başvurmaları da diller arasında ortak bir yol bulmaya çalışmaktır. Birbirlerine yardım ederek iletişimi sürdürürler. Gerek öğretmenler gerekse de öğrenciler bu stratejileri kullanarak sözlü iletişimi gerçekleştirmek için çabalamaktadırlar. Eylem odaklı yaklaşımda öğretmen yönlendirici, eşlik edici rolüyle sınıfta öğrencilerini etkin hale getirecek etkinlik ve materyallerin kullanılmasını, sınıfta öğrencilerin söz almalarını, düşünmelerini, düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşmalarını sağlar. Sınıfta etkileşim için projelerin, senaryoların hazırlanması, tüm öğrencilerin projede yer alması, fikirlerin tartışılıp eleştirilmesi, karşılaştırılması, beğenilmesi, karşı çıkılması gibi düşünme melekeleri aktif hale getirir. Oyun, tartışma, sunum, simülasyon ya da projelerin üretilmesi ile sınıfta öğrencilerin söz alarak iletişim sağlanır ve ilerisi için öğrencinin günlük hayatta karşılaşılan durumlarda ne yapacağını, nasıl davranacağını öğrenmesidir. Uygulanılan stratejilerle öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin gelişmesi sağlanarak meslek hayatlarında da öğrendiklerini, öğrendikleri bilgileri uygulamalarının sağlanması, yani ana dilde olduğu gibi Fransızcada da günlük hayattaki sorunlarını çözmesi, iletişimi sürdürmesi esastır. Yüzyüze iletişimde olduğu gibi uzaktan eğitimde projelerin gerçekleşmesinde öğrenciler hem otonom olarak hem de ortaklaşa çalışırlar.

Sözlü iletişim becerlerinde duyularımızın, algılarımızın devreye girdiği hissedilmektedir

Dokunma, görme, işitme vs. gibi duyularla kazanılan bilgiler eski bilgilerle birleşir, düşünce ve düşgücü olgunlaşarak üretime yani ağızdan dökülen kelimelere dönüşür. Düşgücü yaratıcılığı da arttırır.

Sözlü iletişimin bir parçası olan sözlü anlama ve anlatım, gerçek hayatta kullanılan belgelerin 1970'li yıllarda dil sınıfında kullanılmaya başlamasıyla herkesin dikkatini çekti ve gelişmeye başladı (Aktaran, Al-Maqtari, 2014, s. 1)

Sözlü iletişim becerisinde, iletişim içinde bulunan insanların hedef dili anlayıp kullanabilmeleri için o dile ait tarihi, kültürel bilgi birikimine sahip olması gerekmektedir. Bir dili konuşma ve anlama becerisi, öğrencinin kendi kültürünün yanı sıra öğrendiği yabancı dilin kültürünü algılama, anlama çabası, öğrencinin olası konuşma durumlarında belirli yapılara hâkim olabilmesi ve duruma uygun tepki vermesidir.

İletişimsel yaklaşım ve eylem odaklı yaklaşımın da desteklediği gibi, sözlü iletişim, öğrencilerin öğretimin merkezinde olduğu ve öğrenci-öğrenci ve öğrenci ve öğretmen arasında iletişimin olduğu üretmeye dönük bir beceridir.

Mülti medya araçlarının sözlü iletişimde kullanılması ise;

- Hem zaman kullanımı açısından öğretmen ve öğrenciye fayda sağlar. Kullanılan zamanın etkili ve verimli geçmesine yardımcı olur. Sadece bu araçların kullanımını iyi öğrenip gerekli tedbirlerin önceden alınması gerekir.
- Öğrencilerin motivasyonunu arttırır.
- Öğrencilerin dikkatini konuya yönlendirmesini sağlar.
- Öğrencilerin çeşitli projeler üretmesine aracılık eder.
- Mülti medya araçları sayesinde öğrenciler kendilerini değerlendirebilirler ve tek başlarına çalışma alışkanlığını kazanırlar.
- Dil öğretimini kolaylaştırdığı gibi yaratıcılığı arttırır.
- Yapılan derslerin öğrenci tarafından daha iyi hatırlanıp benimsenmesini, içselleştirilmesini sağlar. Görerek, yaşayarak ve yaparak öğrenmeyi, öğrenilenlere anlam kazandırmayı amaçlar. Projeler, ufak projeler sayesinde öğrenilenler kalıcı hale gelir. Yabancı dil sınıfında kullanılan araçlar ; CD rom, eğitim internet siteleri, elektronik kitaplar, internet kütüphanesi, uygulamalar, uzaktan eğitim platformu "Viascola" gibi.

Sözlü dil becerileri yabancı dil eğitim ve öğretiminde önemli bir yer tutmaktadır. Sözlü beceriler dinleme-anlama ve konuşma olmak üzere iki grup halinde incelenebilir:

2.6.4.2.1. Dinleme Anlama Becerisi

Öğretim/öğrenim sürecinde ilk olarak üstünde durulması gereken dilsel beceri “duyduğunu anlama”dır. Anadil edinimi sürecinde, yani doğal bir dil edinme sürecinde olduğu gibi, yabancı dil öğrenen kişi, ilk olarak dilin sessel niteliğine yakınlık kazanmalı ve sessel yapısını tanımalı, sonrasında ise, bu seslerden hareketle sözceleri anlamlandırmayı öğrenmelidir. Bir yabancı dili yeni öğrenmeye başlayanların duyduğunu anlamada karşılaştıkları en büyük zorluklardan biri, bir ses dizisi içinde anlamı keşfetmektir (Cuq ve Gruca, 2005, s. 161).

Anlama, iletişim sürecinin en önemli unsurlarından biridir. Yazılan ve dinlenenlerin belirli süreçlerden geçirilerek zihinde şifrelerin çözülmesi anlamayı sağlamaktadır.

Dinleme ve okuma yoluyla alınan bilgilerin çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek yeniden anlamlandırılması işlemlerine anlama denilmektedir. Yeni bilgiler bireyin ön bilgileri ışığında incelenmekte, yorumlanmakta, bütünleştirilmekte ve yeniden anlamlandırılmaktadır (Güneş, 2012, s. 13). Dinleme önemli bir eylemdir. Dinlemeden önce, sınıf ortamında öğrencileri dinlediklerini anlamaya fiziksel ve psikolojik olarak hazırlamak gerekir. Genel anlamayı sağlayacak sorular sorulduktan sonra detaylandırıcı sorular sorulmalıdır. Dinleme esnasında, dinlenen kişi veya kayıtlar üzerine odaklanıp gerekli dikkat ve özen gösterilmelidir. Sorular dikkate alınarak dinlenenler not etmeye çalışılmalıdır. Dinleme sonrasında, anlaşılmayan bilgiler varsa birkaç kez dinleme yapılabilir. Önce bireysel, sonra da gruplar halinde sorular cevaplandırılarak istenen etkinlik için beraber düşünme ve yaratım evresine geçilmelidir.

D.Gaonach'a göre, anlama, bir bütünleştirme sürecidir. Bu süreçte, önceden edinilmiş bilgiler yeni bilgilerle bütünleştirilir ve yeniden yapılandırılır. (Ferroukhi, 2009, Aktaran Güneş, 2012, s. 13). Anlama, akıl erdirmeye, kavrama; birinin duygularını, isteklerini, düşüncelerini duymak; sezmek, hissetmek, farkına varmak, idrak etmek; bilmek, değerlendirmek anlamına gelmektedir (Türkçe Sözlük, 1998, Aktaran Bulut, 2013, s. 18). Calp (2010, s. 73) da anlamayı duyulan ses, söz ve anlatımlardan; okunan

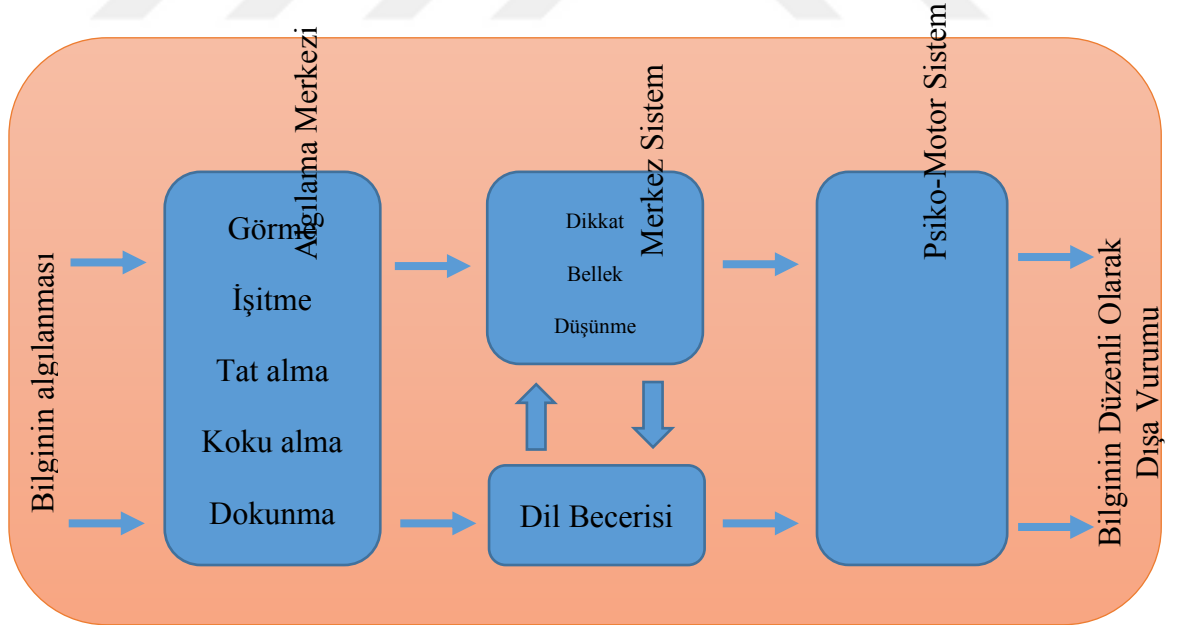
materyallerden bir sonuç çıkarma, mesajı alma; denmek isteneni veya neye işaret ettiğini kavrama ve bilgi edinme olarak tanımlamaktadır.

Yabancı dil öğretim program ve içeriklerinin düzenlenmesine yardımcı olmak için Avrupa Konseyi tarafından hazırlanan *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine* göre (2009, s. 87), dinlemek ve dinlediğini anlamak için yabancı dil öğrenenlerin kullanması gereken dört beceri vardır. Bunlar, “ifadeyi *algılamak*, *dilsel* iletiyi *teşhis etmek*, iletiyi *anlamak* ve iletiyi *yorumlamaktır*.

Öğrencilere kazandırılacak anlama becerileri için dinleme ve okuma etkinlikleri önemli görülmektedir. Nitekim okuma ve dinleme etkinlikleri, anlama ile sonuçlanmamışsa bir değer taşımaz. Bu nedenle dinleme ve okuma eğitiminde, bu becerilerle ilgili çalışmalar, çoğu zaman anlama etkinliği ile tamamlanması gerekmektedir. Çünkü anlama bir bakıma dinlenenleri ve okunanları faydalı hale getirme sürecidir (Bulut, 2013, s. 18).

Yalçın (2006, s.21) algılama, beyin ve dil arasındaki ilişkiyi aşağıdaki şekilde göstermektedir:

Şekil2.3. Algılama, Beyin ve Dil Arasındaki İlişki



Öğrenme sürecinde algılama, önemli bir yere sahiptir. Nitekim algılama sürecinde bir takım eksiklikler varsa anlama gerçekleşmemektedir (Bulut, 2013, s. 19).

Özbay (2010, s. 31) da algılama anında beynin, bireyin içinde bulunduğu durumdan beklentilerini, geçmiş yaşantılarını, diğer duyu organlarından gelen başka duyuları,

toplumsal ve kültürel etkenleri hesaba kattığı belirtmekte ve anlam vermenin bu aşamada yapıldığını vurgulamaktadır. Bu açıdan bakıldığında algılama sürecinin de anlama süreci gibi karmaşık bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Anlamayı geliştirmek için sadece okumanın yeterli olmayacağı, kelimeleri de tanımanın gerekli olduğu vurgulanmıştır (Toterau, 2005, Aktaran Bulut, 2013, s. 19).

Sözlü Anlama sesli ve görsel dinletilerin, ya da dinlenen kişilerin söylediklerinden anlam çıkarma ve yorumlamadır. Cuq'e göre (2013, s. 49), anlama öğrencinin dinlediği ya da okuduğu bir metnin anlamına ulaşmayı sağlayan bilişsel sürecin uygulanmasından çıkan bir beceridir.

Anlama becerileri bütün disiplinlerin öğrenilmesinde önemli bir role sahiptir. Anlama becerileri hem bireysel hem de sosyal gelişmeye doğrudan katkıda bulunmaktadır. (Güneş, 2012, s. 13).

Öğrencilerin sözlü anlama becerilerinin yeterince gelişmemiş olması dil becerilerinin gelişimini etkilemektedir. Bu durum yabancı dil öğretiminde daha da belirginleşmektedir. Çünkü iletişim işleminde bir konuşmacının söylediği sözleri dinleyicinin anlaması için sözlü anlama becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Bu durum genellikle ihmal edilmekte, dil öğretimi derslerinde sözlü anlama becerilerini geliştirme etkinliklerine fazla yer verilmemektedir (Güneş, 2012, s. 14). Yabancı Dil Öğretiminde Sözlü anlama becerileri Üniversite programlarında sözlü iletişim becerileri bünyesinde bulunmaktadır. Tek başına bir ders olarak öğretilmemektedir. Fransızca Sözlü İletişim Becerileri dersinde dinleme ve anlama konuşma ile birlikte ele alınmaktadır.

Öğretmen açısından düşünürsek bir öğrencinin dinlediğini anlamasını sağlamak ve geliştirmek için neler yapılabilir diye sorulduğunda akla ilk gelen yollar şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrencinin kelime bilgisini zenginleştirmek
- Dil bilgisi ve cümle yapısı konusunda öğrencinin bilgi eksikliklerini tamamlamak
- Eski ve yeni bilgiler arasında bağlantılar kurabilme becerisi kazandırmak
- Analiz ve sentez yapabilme becerisinin kazandırılması
- İşlenen konuyla ilgili bilgi kazandırmak

- Hafızayı geliştirici alıştırmalar ve etkinlikler yapma.
- Öğrencinin dikkatini yoğunlaştırabilmesi için gerekli koşulların sağlanması (sınıf düzeni, kullanılan araç gereçlerin eksiksiz olması sınıfın teknolojik açıdan yeterince donanımlı olması)
- Öğrencilerin ön plana çıkmasını sağlayacak etkinlik ve öğretim yöntemlerinin kullanılması
- Öğrencilere düşünme, sorgulama ve eleştiri becerisini kazandırma
- İşlenecek konuların öğrenci grubunun yaş, ihtiyaç, ilgi ve dil düzeylerine göre seçilmiş olması
- Konuların güncel ve öğrencinin tüm duyularına hitap eder olması (görsel, işitsel vs. gibi)

Öğretmenin sınıfta yaptırdığı çalışmalar elbette öğrenciye faydalı olacaktır fakat öğrencinin çabası, ilgisi, dikkati, çalışma ve araştırma arzusu olmadan tek başına yeterli olamaz. Ayrıca öğrencinin tek başına çalışma yapma becerisinin de kazanmış olması gerekmektedir. Bu beceriye sahip olan öğrenci öğretmenin verdiği konuyu önceden araştırmak için Dil Merkezine ya da Kütüphaneye giderek araştırma yapabilmelidir. Verilen konu hakkında genel varsa tarihsel ya da kültürel bilgiler edinilebilir. Konuyla ilgili elde önceden verilen belge varsa kullanılan kelimelerin, deyimlerin anlamlarına Fransızca sözlüklerden bakılarak açıklama ve örnek cümleler bulunabilir.

Buradan yola çıkılarak öğrencilerin evde ya da evin dışında kendiliklerinden çalışma alışkanlığını kazanması gerekmektedir. Öğrencilerin dinlediğini anlama konusunda öğrencilerin Fransızca konferans, yuvarlak masa toplantıları, seminer, tiyatro, sinema gibi etkinliklere düzenli olarak katılırlarsa dinlediklerini anlamalarına yardımcı olmaktadır.

Öğrenciler düzenli olarak ses ve video kayıtlarını dinleyerek anlamalarını daha çok kuvvetlendirebilirler. Öğrenciler sözcük çalışmaları için bir sözcük defteri hazırlayabilirler. Böylelikle, öğrenciler sözcük hazinelerini kuvvetlendirebilirler. Dijital sesli okuma yaparak ve tiyatro ve skeç çalışmalarını dinleye dinleye öğrenciler daha kolay anlayabilir hale gelebilirler.

Sözlü anlama sözlü iletişimin bir parçasıdır. Duyduğunu anlama işlemi gerçekleştirilmeden sözlü iletişim gerçekleşmez. Buradan bu iki becerinin birbirini

tamamladığı sonucu doğmaktadır. Anlama alıcı bir beceriyken, anlatım üretici, verici bir beceridir.

Sözlü anlamanın geliştirilmesi için pek çok araç gereç kullanılır: Sesli kayıtlar (şarkı, radyo programları, sesli şiirler, telefon konuşmaları.....), işitsel-görsel materyaller (belgesel, film kesitleri, video klipler, tartışma, tiyatro sahneleri, röportaj....), yazılı kaynaklar (uçak/otobüs bileti, prospektüs, broşür.....), resimli kaynaklar (çizgi roman, karikatür, resim, foto vs. gibi).

2.6.4.2.2. Konuşma Becerisi

Cuq (2003, s. 99) anlama ve anlatımın önemini vurgularken, "ister yazılı olsun ister sözlü olsun, anlatım sözlü anlamayla birlikte dil öğretiminin temel amacını oluşturduğunu dile getirmiştir. Yabancı dil Fransızcanın öğrenilmesi ancak konuşarak, kendi duygularını, düşüncelerini ifade ederek, bir başka deyişle öğrenilen dili günlük hayatta kullanma ile gerçekleşebilir. Diğer insanlara her türlü bilgi ve duygu aktarımı bu beceri sayesinde mümkün olabilmektedir.

Konuşma ve dinleme sözlü iletişimin önemli bir parçasıdır. Demirel'e göre (1999, s. 40, Aktaran Erdem ve Erdem, 2014, s. 421),

Konuşma, düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır. Bir duygu ve düşüncenin, bir konunun, bir dilek ya da isteğin dil aracılığıyla söz ile ifade edilmesi sözlü anlatımdır. Sözlü anlatım günlük yaşamdaki ev, okul, iş yerigibi alanlarda: topluluk önünde gerçekleşen sunum, panel, konferans gibi etkinliklere kadar geniş bir alanda kullanılır. Sözlü anlatım günlük gereksinimleri karşılamanın yanında diyalog, görüşme (mülakat) gibi karşılıklı konuşmalarda; nutuk, konferans, tartışma gibi topluluk karşısında gerçekleşen konuşmalarda kullanılır.

Beden dilinin etkin kullanılması, jest ve mimikler, nefes, ses, tonlama, duraklama, vurgulama gibi unsurlar sözlü anlatım becerisinde etken rol oynamaktadır.

Konuşma becerisini ölçmeye yönelik yurtdışında yapılan çalışmalarda Douglas (1994) konuşma becerisini değerlendirirken dil bilgisi, kelime seçimi, akıcılık ve içeriğin göz önünde bulundurulması gerektiğini, Meiron ve Schick (2000) konuşmada konunun, telaffuzun, sözcük seçiminin bütünü belirlediğini, Douglas

ve Meyers (2000) konuşma becerisini değerlendirmede en önemli unsurun içerik olduğunu bildirmiştir (Erdem ve Erdem, 2014, s. 421).

Coste ve Galisson'a göre (1976, s. 20), sözlü anlatım, bir anlamda konuşma ve sözlü üretim anlamlarına da gelir. Sözlü anlatım dilsel ve bilişsel bir süreçtir. Belirli durumlarda dili kullanabilme becerisidir. Sesli işaretler kullanarak, sözlü bir mesaj üretme işlemine dayanmaktadır.

Sözlü anlama ve sözlü anlatım dil eğitiminin temel amacını oluşturmaktadır. Sözlü anlatımda duygular, düşünceler ifade edilmesidir Sözlü anlatım ancak uygulama ile yaparak deneyerek öğrenilir. Sözlü anlatım etkinlikleri öğrencinin motivasyonunu geliştirir, Düşgücünü, düşünme gücünü, değer yargısını geliştirerek zihinsel olarak uyarıcı etkiye sahiptir.

Öğrencilerin sözlü anlatımını kolaylaştırmak için öğretmenin uyguladığı bazı stratejiler bulunmaktadır:

Sezinleme: Biliş-dışı strateji olan sezinlemede öğrencinin iletişimin içeriğini ya da işleyişini öngörmesi anlamına gelmektedir.

Dikkat: Dikkat ise öğrencinin dinleme etkinliği sırasında önceden sorulan sorulara cevap vermesini ya da not almasını isteyerek onun dikkatini yönlendirmek

Geliştirme stratejisi: eğitsel etkinliğin amacına ulaşmak için, öğrencinin dikkatini belirli bir unsur üzerine çekmeyi ya da verilen görevi basitleştirmeye dayanır. Psikolojide kullanılan bu yöntem, eğitimde öğretmenlerin de sıkça başvurduğu bir yöntemdir. Öğretmenin kendi başına sorunu çözmekte zorlanan öğrencisini desteklemek, ona yardım etmek ve yol göstermek amacıyla gösterdiği çaba, etkileşimlerin tümü olarak adlandırılabilir (Vygotsky, 1934, Bruner, 1983, Bouchard, 2008, Aktaran Vallat, 2011, s. 197). Bu strateji sınıfta sadece öğretmenin değil öğrencilerin de zorlandıklarında kendi aralarında birbirlerinden destek almalarıyla, yardım almalarıyla açıklanabilir bir durumdur. Zaman zaman öğretmen sorununu halledemeyen öğrenci için sınıftaki diğer öğrencilerin ona yardımcı olmasını isteyebilir. Öğrenci arkadaşının anlaması için açıklama ve örnek verir. Özellikle iletişimsel yöntemler ve eylem odaklı yaklaşımlara göre, bu strateji anlamayı daha kolaylaştırdığı için sözlü anlatım becerilerinde sıklıkla kullanılmaktadır. Öğrencinin, öğretmenle ve

daha sıkta öğrencinin öğrencilerle gerçekleştirdiği konuşma ve karşılıklı konuşmada anlamaya götürecek ipuçları verilerek, bir nevi rehberlik görevi üstlenilir. Önemli olan öğrenciye öz güven ve kendi başına çalışma sorumluluğu, isteği verilerek okulda ya da yaşamında karşılaştığı sorunların üstesinden gelmek için hareket etmesini sağlamaktır.

Adlandırma stratejisine gelince hedef dilde yeni yeni terimlerin edinilmesini kolaylaştırmak için öğrencilerin bildiği tanımlar verilir.

Örnekleme stratejisinde bilinmeyen şeyleri işaret etmek için öğrencilerin bildiği örnekler verilir.

Tanım stratejisi; hedef dilde yeni ifadelerin öğrenilmesini sağlamak için öğrencilere bildiği tanımlar verilir. Öğrenci bu tanımlardan yola çıkarak kendisi de yeni tanımlar oluşturabilir. Böylece anlama daha da pekişir.

Sözlü anlatım becerilerinde başarılı olmak için öğrenciye ve öğretmene düşen görevler vardır. Öğretmenin öğrencilerle ve öğrencilerin kendi aralarında oluşturdukları, yardıma dayalı işbirliği ile sözlü anlatımda daha başarılı olunur. Öğretmen çeşitli iletişim ve etkileşimi temel alan stratejilere başvurabilir: öğrenciler konuşmada zorlandıklarında onlara ipucu verebilir, yönlendirebilir, açıklama yapılabilir, soru-cevap yoluyla öğrencilerin konuşması sağlanabilir. Öğrenciler, arasında fikir alışverişinde bulunmaya sevk ederek düzenlenen tartışma etkinliğiyle yaratıcı ve eleştirel düşünmeye sevk etmelidir. Ayrıca sözlü anlatım becerisinde öğrencilerin moral ve motivasyonlarının yüksek tutulması önemlidir. Öğrencinin sözünü kesmeyerek güven telkin etmek ve saygı uyandırmak, öğrencilere öz güven duygusu vermek gerekir. Hatalar konusunda da hoşgörülü olunmalıdır zira Yabancı dil öğrenim ve öğretiminde hata affedilmez bir gerçeklik değil, tam tersine ilerleme yapmak için öne doğru bir adım atmaktır. Hedef dilde konuşabilme becerisini kazanmak için öğrencinin öncelikle bunu istemesi, dikkatini ve konsantrasyonunu bu hedefe yöneltmesi sonra ise, konuşma denemeleri yapması, ne olursa olsun denemekten vazgeçmemesi gerekmektedir.

Bilişsel ve duyuşsal açıdan sözlü anlatım, fiziksel ve zihinsel etkinlik arasında bağlantı kurar, öğrenci ve öğretmen arasında güven ve bilgi ilişkisini oluşturarak dilin öğretimini kolaylaştırmaya yardımcı olur (Esseghir, 2011,s. 24).

2.6.4.2.3. Karşılıklı Konuşma

İletişimin vazgeçilmez öğelerinden biri olan Karşılıklı Konuşma sözlü anlama ve sözlü anlatımı bünyesinde barındıran bir dil etkinliğidir. Her iki birey birbirinden bağımsız bir şekilde konuşursa arada karşılıklı anlamlı bir mesaj geçişi olmaz. Aslında bireyler kendi başlarına da anlatım ve dinleme eylemlerini yapmaktadırlar. Kendi anlatımlarının dışında birbirlerini de mutlaka dinlemek zorundalar. Aksi durumda her ikisi içinde karşılıklı değil tek başlarına gerçekleştirdikleri anlatımlar söz konusu olur. Karşılıklı konuşmada konuşmak, dinlemek ve dinlediğini anlamak birbirlerini besler fakat yine de karşılıklı konuşma söz ve dinleme etkinliklerinden farklıdır (AODM, 2005, s. 75.).

Karşılıklı konuşmayı tek başına bir beceri olarak değerlendirilmesi gerekir.

Avrupa Ortak Dil Metnine göre(2001, s.18), karşılıklı konuşma, en az iki insanın sözlü dil alışverişini gerçekleştirdiği ve her iki sosyal aktörün bu sözlü iletişimde anlama ve anlatım rollerini değiştirdiği belirtilmektedir. İletişimin iki bileşeni sadece birbirleriyle karşılıklı konuştukları için değil, aynı zamanda anlık olarak birbirini dinleyebilirler.

Alıcı ve verici süreci birbiriyle çakışabilir. Bir birey karşısındakinin sözü bitmeden cevabını hemen hemen planlamaktadır (AODM, 2001, s. 75).

Karşılıklı Konuşmada bireyler karşılıklı olarak birbirini dinler, kendilerini karşısındakine ifade eder ve düşünmeden hemen reaksiyon gösterirler. İletişimsel beceriler dışında diğer tüm becerileri de içerir. Alıcı ve verici olmak, işlevsel ve sosyo-linguistik dil becerilerine sahip olmak. Bu etkileşimde kişiler karşısındakilere soru sorabilir, tekrar ettirebilir, uygun bir cevap verebilir.

Yabancı dil eğitimi ve öğretiminde olduğu gibi Fransızca dil öğrenimi ve öğretiminde sözlü iletişim hem uzaktan hem de yüz yüze yapılabilir. Videokonferans, telekonferans yoluyla öğrenciler karşılıklı olarak dili kullanma şansına sahip olurlar. Böylece kendilerini bu yönden geliştirdikleri kadar karşısındakini de etkiler. Kişilerin kendini, karşısındakini zorlaması, cümlelerin tekrar edilmesi, tekrar düzenleme yapılması, açıklamalar yapılması her iki iletişim tarafı için son derece yararlı olur.

Karşılıklı Konuşma, sözlü anlama ve sözlü anlatım stratejilerini öğrenciye kazandırdığı gibi, ayrıca karşılıklı konuşmanın konuşma özelliklerini de kazandırmalıdır.

Bireyler birbirinden bağımsız olduğu kadar aralarında da birbirine bağlıdır. Fransızca sözlük Robert'in de tanımında olduğu gibi, karşılıklı konuşma iki ya da pek çok bireyin karşılıklı olarak tepkide bulunması yani söz almasıdır”

Karşılıklı Konuşma kavramı iletişime giren bireyler arasındaki ilişkiyle yakından bağlantılıdır. Yabancı Dil sınıfında, karşılıklı konuşma, öğrenci/ öğretmen ve öğrenci / öğrenci (grubu) arasında sözlü unsurlar (eklemleme, dehi, anlamlı ve anlatıma dayanan tonlama, ses, vs.) ve sözsüz unsurlar (jest, gülümseme, bakış, mimik.) kullanılarak karşılıklı anlama ve anlatım sağlanır.

Karşılıklı konuşma ve konuşmada fonolojik unsurlar iletişimi sağlayan unsurlarla daha iyi hale getirilebilir:

-Prozodi sistemi: Sözün tonlaması ve ritminden oluşan bu sistem olmadan sesler oluşamaz.

Müziğin ve dilin ritm ve tonlamasına dayanan etkinliklerin yapılması, öğrencilerin sesleri algılayışını kolaylaştırır

-Sözlü olmayan sistem: yüz mimiklerini, jestleri içerir.

Sözlü becerilerin bu ses ve tonlama metoduyla (MVT) öğrenilmesi ve öğretilmesi, dilin sözsüz unsurları olan jestlerin, ritm ve tonlama gibi vokal unsurların da verilmesiyle daha da pekişeceği düşünülmektedir (Boureux, 2016, s. 6).

Fransızcada öğrenciler için sorun olan bazı sesli, sessiz ve nazalların düzeltilmesi ile sözlü iletişim becerilerinde gelişim sağlanabilir. Karşılıklı konuşmada öğrenci ya da öğrenenin karşılıklı etkileşime girebileceği aktif bir iletişim ortamına sokularak oyun, tartışma, drama gibi etkinliklerin yapılmasına önem verilmelidir. Kullanılan teknolojik uygulamalar ve araç gereçler etkinlikler düşünülerek seçilmelidir. Yaratıcı bir öğretim sürecine bağlı olduğundan eylem odaklı yaklaşımda olduğu gibi, öğrencilere görevler verilir, zira sınıf ortamı etkileşimin gerçekleştirildiği bir yer olarak kabul edildiği için öğrencilerin konuşurken hem karşılıklı düzeltmeler yapmalarına hem de kendi sözcük ve dilbilgisi hatalarını düzeltmelerine fırsat verilir. Öğrenci merkezli öğretim anlayışı, dersi öğretmenle birlikte öğrencinin de yönlendirebildiği bir etkileşim ortamını doğurur. Öğrencilerin merkeze alınarak derslerde aktif katılımlarının sağlanması,

öğrendiklerini anlamlandırmalarını ve sorgulamalarınıda sağlar.(Durukan, Maden ve Akbaş, 2011,s. 257)

Sözlü iletişim becerilerini geliştirmek için "ses-görsel kayıtlar, ses kayıtları, günlük hayatta kullanılan her türlü doküman, resimli belgeler de kullanılabilir. Belgesel, film, klipler, tartışma, görüşme, tiyatro, televizyon programı, röportajı, sözlü sunum, reklam spotu gibi örnekler ses-görsel kayıtlarıdır.

Ses kayıtlarına örnek olarak; radyo programı, şarkı, sesli şiir, hikâyeler, telefon konuşmalarını, sesli konuşmaları örnek olarak verilebilir.

Yazılı belgeler ise; kullanım kılavuzu, resmi belgeler, prospektüs, kayıt formu, kişilik testi vs. gibi materyaller kullanılabilir.

Resimli, fotoğraflı belgeler denildiğinde akla karikatür, çizgi roman, fotoğraf, resim, kart-postal gibi materyaller gelmektedir. Ayrıca, teknolojik yenilikler, interaktif uygulamalar, arttırılmış gerçeklik uygulamaları, Facebook, Twitter gibi internet ağları, bloglar, forumlar, cep telefonları, chat, videokonferans, uzaktan eğitim araçları, öğrencilerin sözlü iletişimlerini geliştirmek için yardımcı olabilir.

2.6.4.2.4. Okuma Becerisi

İletişimde 4 temel dil becerisinden biri olan okuma becerisinin diğer becerilerle yakın bağı bulunmaktadır. Okuma; dinleme, anlama yeteneği ve dolayısıyla konuşma becerisini de ilgilendirmektedir. Alıcı bir dilsel etkinlik olan okuma becerisi sözcüklerin anlamlandırılması ve sesletilmesinden oluşmaktadır.

Algılamayla başlayan okuma süreci ilk olarak kelime anlamıyla başlar ve söz konusu metni anlamlandırmayla devam eder. Metni anlamada kelimelerin, kelime öbeklerinin anlamlarının önemli rolleri bulunmaktadır. Okuma sürecinde kelime bilgisi dışında dil bilgisi yapıları, genel kültür ve diğer stratejiler yer almaktadır. Görme, anımsama, seslendirme, değerlendirme gibi birçok eylemi içeren okuma, bireyin etkin olduğu bir iletişim, algılama, öğrenme, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir. Yabancı dil Fransızca öğretiminde öğrencilerin okuma becerilerindeki başarılarını arttırmak için öncelikle konu seçimi, kitap ya da işitsel/görsel metinlerin seçiminde diğer becerilerde olduğu gibi, öğrenci dil düzeyi, öğrencilerin ilgisi, yaş dilimleri, cinsiyet vb. unsurların önem teşkil ettiği belirtilmelidir. Konular, seçilen

metinler güncel olmalı, kitaplardaki bölümlerde kullanılan sözcüklerin araştırılma görevi öğrencilere verilmelidir. Öğrenci merkezli öğretim modellerinde olduğu gibi, yabancı dil sınıfında görev dağılımı yapılarak hem bireysel hem de grup çalışmalarıyla öğrenciler etkin hale getirilebilmelidir.

Sınıf içinde ve dışında öğrencilerin metin/kitap okumaları sağlanmalıdır. Günümüzde elektronik ortamda kitap okumalar, hatta sesli metin okumaları öğrencilerin dinleme, dinlediğini anlama becerilerine de yardımcı olmaktadır. Sesli okuma çalışmaları ses bilgisi ve konuşmaya da faydalı olur. İşlenen metinlerde bulunan sözcüklerle ilgili öğrenciler dersten önce kelimelerin anlamlarını, eş anlamlarını, zıt anlamlarını birçok sözlükten araştırarak çalışılır. Kelimelerin çeşitli bağlamlarda kullanımı da öğrenciler tarafından araştırılmalıdır. Sınıf dışında öğrencinin otonom olarak okuma yapması, sözcük bilgisi, dilbilgisi üzerine çalışmasına olanak verir. Sınıf içinde anlama, sözcük bilgisi, ses bilgisi gibi etkinlikler yapılarak öğrenciler konuşma için gereken donanıma sahip olacaklardır.

2.6.4.2.5. Yazma Becerisi

Yazma eylemi diğer dil becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunmakla birlikte kişinin kimliğinin geliştirilmesi için de önemli bir iletişimsel araçtır. Bu becerinin üretici ve etken bir özelliği vardır. Kişi bu beceriyi yalnız başına değil de en çok derslerde öğrenmesi ve geliştirmesi gerekir. Balcı (2000, s.528 Aktaran Aktaş; 2015, s.9) yazma eyleminin önemini şöyle özetlemektedir: Yazma eylemi diğer dil becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunmakla birlikte kişinin kimliğinin geliştirilmesi için de önemli bir iletişimsel araçtır. Bu becerinin üretici ve etken bir özelliği vardır. Kişi bu beceriyi yalnız başına değil de en çok derslerde öğrenmesi ve geliştirmesi gerekir. Yazma etkinliği Dieter'in da dediği gibi (2001, s. 25) dil öğrenim sürecini olumlu yönde etkileyen bir etkinliktir. Yazma eyleminde daha önce dille ilgili öğrenilen bilgilerin kullanılması söz konusudur. Bir toplumda değişik kurumlar Konuşma gibi anlatma becerilerinden birini oluşturan yazma; "duyguların, düşüncelerin tasarıların, yaşantıların yazı ile anlatılmasıdır. Yazma becerisi, yalnızca mekanik bir süreç değildir, aynı zamanda bir düşünme sürecidir (Turhan, 2015, s. 20).

Meyers ise yazmayı yazarak geliştirilebilen bir beceri olarak kabul etmekte ve bunun düşüncelerin bir kâğıt üzerinde bir araya getirilip tekrar gözden geçirilmesi ve yeniden düzenlenmesini içeren bir süreç olduğunu ifade etmektedir (Meyer, 2006, s. 2).

Yazma becerisi dersinde öğrencilerin dikkatini çekmek için seçilen konular ilginç ve güncel olmalıdır. Ayrıca öğrencilerin düzeyleri, ihtiyaçları, yani eksiklikleri dikkate alınarak yapılırsa çok daha etkili sonuçlar kısa zamanda alınabilir. Yazma konuları sınırlandırılmalı ve yazma becerisinin özendirilmesi ancak görsel ve işitsel metinlerin kullanılması ve yazma etkinliklerinin öğrencilere sevdilmesiyle gerçekleşebilir. Yazma becerilerinin kazandırılması da uzun soluklu bir durumdur zira bir yabancı dil sınıfında yazma becerileri için, sözcük bilgisi, dilbilgisi, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin öğrenilmesinin yanında yazıyı oluşturan plan, tutarlılık, fikir düzeni vs. gibi unsurların da olması gerekmektedir. Buradan görüldüğü gibi konunun anlaşılması ve yazım kurallarına uygun bir şekilde fikir üretilmesi, düşgücü, yaratıcılık elzemdir. Sözlü iletişim becerilerinin öğrencilere kazandırılması da yazma becerilerin de olduğu gibi uzun sürer, hatta yazıda sorunlarını çözen öğrencilerin yabancı dilde sözlü iletişim kurmakta zorlandıkları gözlenmiştir. Yazma da olduğu gibi, sözlü iletişim için belli bir konuşma planı yapmak gerekmektedir. Konuşma için de söylenilenin anlaşılması en başta gelen unsurdur. Dinlenen bir konu hakkında konuşma ya da sorulan bir soruya çok kısa zamanda cevap verme mekanizması fikir üretmeye, düşgücünü, yaratıcılığını kullanmaya dayanmaktadır. Sözlü iletişim için de dilbilgisi, sözcük bilgisi, telaffuz, akıcılık, sözlü olmayan iletişimin kullanılması söz konusudur. Yazma becerilerin de olduğu gibi, söylediklerini bir plan, düzen ve tutarlılık dâhilinde kazandırılması esastır. Öğrencinin fikir üretebilmesi için genel kültür açısından kendini okul dışında da donatabilmesi gerekmektedir. Çokça okuma ve dinleme yapması her iki becerinin geliştirilmesi için önemlidir. Buradan çıkan sonuç ise, tüm becerilerin aslında bir bütünün devamı ve tamamlayıcısı olmasıdır. Tüm bu beceriler içinde öğrenciye kazandırılması en zor olanı konuşma becerileri, yani sözlü anlama ve sözlü anlatmadır. Karşıdaki kişiyi yabancı dilde anlamak, bir ses/video dinletisinin anlaşılması (işitsel/görsel), sesleri doğru olarak algılamayı (işitsel/görsel) ve sözlü olarak anlatıma geçmeyi öğrenmesi yazma becerilerini kazanmasından daha uzun sürer. Zira söz akılda kalmayabilir, ama yazı unutmayı engelleyebilir.

Sözlü iletişimi oluşturan bu becerilerin yabancı dilde öğrenciye belli bir yaştan sonra (11 ve üstü) kazandırılması kolay değildir. Özellikle yapı bakımından Türkçeden farklı olan Fransızca gibi bir dil söz konusu olduğunda, öğrencinin sözlü iletişim becerisini kazanması zaman ister.

İletişimsel yetiyi kazanmak demek, o dilin iletişimsel becerilerini, yani hem konuşma ve yazma gibi yaratıcı becerileri hem de dinleme ve okuma gibi edilgen becerileri kavramak, ayrıca o dilin konuşulduğu ülkenin kültürünü, yaşam ve hareket tarzlarını, kısaca sosyolingüistik (sociolinguistik) ve pragmatik (pragmatique) bilimin öngördüğü (neyin, nerede, ne zaman, kiminle, nasıl, hangi koşullarda konuşulabileceğini öğrenmek gibi) davranış şekilleriyle birlikte o ülkenin insanlarıyla sözlü ve yazılı olarak iletişim kurmayı öğrenmek demek anlamına gelmektedir (Edmonson ve House, 1993, s. 82, Aktaran Aktaş, 1996, s. 50).

Ana dili ve yabancı dil öğretiminde, yazma becerisi ve sözlü iletişim becerileri birbirini tamamladığı gibi aslında birbirinin fotokopisi gibidir. Elbette doğası itibarıyla farklılıklar bulunmaktadır.

2.6.4.3. Dil-Ötesi (Para-Verbal) İletişim

Dil-ötesi iletişim sesin niteliğiyle ilgilidir; ses tonu, sesin hızı, şiddeti, hangi kelimelerin vurgulandığı, duraklamalar vb. özellikler dil ötesi iletişim olarak kabul edilmektedir. Ses kişinin psikolojik durumunu da göstermektedir.

% 38 oranla dil-ötesi iletişimle en fazla görülen ikinci iletişimdir. Dil-ötesi iletişim, eğitimcilerin öğretim alanında kullandığı bir strateji olarak görülmektedir.

C. Kerbrat-Orecchioni'ye göre (1990, s. 137 ve 1994, s. 16-17), dil ötesi iletişim tüm dilin tonları, aksanları, tonlama ve olaylarını ilgilendiren ve sesin temel frekans çeşitliliğinden çıkan prozodi, debi yani hız, farklı duraklar, farklı ses özellikleri (yükseklik, tını, yoğunluk), bir çocuk ya da yaşlı birinin seslerinin ayırt edilmesini sağlayan telaffuz özellikleri, bölgesel, ulusal, sosyal aksanlar diye adlandırılır.

Ayrıca, sessizlik çok anlamlı bir iletişim vasıtasıdır. Sessizlik dinleyenlerin dikkatini çekmek için de başvurulmuş bir yöntemdir. Kendisini daha iyi dinlemeleri için konuşan

tarafından verilen aradır. Sessizlik, sözle ifade edilemeyecek kadar güçlüyse kişi sessiz kalır. Sessizlik, bir iletişimin koptuğu ya da bittiği anlama gelebilir. Sessizlik her açıdan manidar ve sembolik değerler taşıyan sözsüz iletişim unsurlarının en önemlilerinden biridir.

Sesin dil-ötesi özelliklerine gelince, kullanılan sesin tonu, hızı, kelimelere yapılan vurgular, ses tonunun alçalıp yükselmesi dil-ötesi iletişim olarak dikkate alınmıştır: Mesajın aktarılmasını sağlayan araçlar seslerdir. Sadece ses telleri, boğaz ve gırtlak sesin çıkmasını sağlayan organlar değildir aslında tüm vücut sesin oluşmasına ve ve dışarı çıkmasına yardımcı olmaktadır. Sesin yüksekliği kas gücüyle sağlanır. Sesi azaltıp yükseltmekle bu denge sağlanır. Kişisesini yükselterek ya da azaltarak duygularını, üzüntülerini, sevinçlerini ifade edebilir ve karşısındaki kişiye sesiyle bunları aktarabilir. Mesajın çözülmesinde, bir başka deyişle anlaşılmasında sesin durumu ipucu verebilir ve daha iyi anlaşılmasına yardımcı olur. Dil göstergesinin sese ilişkin somut bölümünü oluşturan ses birimlerinin bütünüdür (Kıran ve Kıran, 2002, s. 57). Sesin tüm bu özelliklerinin tümü prozodi adını alır.

-Debi ya da çabukluk: Kelimeler kelimeleri, fikirler fikirleri ardı ardına takip eder. Ses yavaş ya da hızlı olabilir. Çok yavaş konuşulduğunda karşındaki konuşmacı sıkılır ya da sinirlenir. Kaydedici karşısında yüksek sesle konuşmak ya da okumak sesin gücü ve hızı için güzel bir alıştırma. Sözlü iletişimin unsurları arasında ritim, aksan, ton, çabukluk (debi) ve ses perdesi bulunmaktadır. Tüm bu sözlü anlatım öğelerine sesin tınısını, hacmini ve telaffuzunu da eklemek gerekir (Dufeu, s.8).

-Ton: Ton, iç yaşantılarımızdan, etkilenerak acılı, monoton ve sinirli bir yapıya bürünebilir. Bir ifadenin tonu, içeriğinden çok daha önemli ve etki bakımından daha etkili olabilir. (Harris ve Taylor, 2002, s. 139 Aktaran, Yalçın ve Şengül, 2007, s.760). Artan tonlama cümlelerin devamlılığını sağlarken, inen tonlama cümle sonunu işaret etmektedir. Her iki durum da cümle biriminin sınırlarını belirler. Soru cümlelerinde bu tonlamalar değişir.

-Konuşma ya da konuşma biçimi (prozodi), kelime ve cümle kurma'dır. İyi bir diksiyonla bu gerçekleştirilebilir. Prozodi tonlamayı inceler ve tonlama olayları sözlü dilde mesajların dönüşmesini kolaylaştırır, ikilemleri ortadan kaldırır (Benboudriou, 2015-2016, s.36).

-Heceleri ayırarak söylemek, vurgulamak(tane tane konuşmak): Heceleme, vurgulama dikkat ve çalışarak daha iyi hale gelebilir. Özellikle sessiz harfler iyi hecelenirse, alçak sesle konuşulabilir ve anlaşılabilir. Zorlanan konular üzerinde çalışılabilir: ch, ss, z,s gibi.

-Telafluz: Bir dildeki kelimeleri, heceleri söyleme biçiminden oluşmaktadır. Bir dilin sesleri arasındaki farklar algılanmıyorsa cümlelerin anlamına da ulaşamaz (Dufeu, 2016, s.8).Telafluz iyi olmadığı takdirde, algılamayı ve dolayısıyla anlamı da olumsuz etkileyebilir.

Dufeu'nün belirttiği gibi(2016, s.58), iyi telafluz yapmak diğetinebir adım atmaktır. Sosyal açıdan iyi bir telafluz bizi öğrenilen dile ve söz konusu dili konuşan kişiye yaklaştırır. Ayrıca bir saygı aracıdır. Diğetine saygı ve sevgisini, ek olarak sempatisini de kazanma fırsatı verir. Üstelik iyi telafluz yaparak varsa bazı dil bilgisi hataları hoş görülebilir ve karşıdaki kişinin konuşma becerimizle ilgili algısı düzelir. Ritm, melodi ve ses prozodide önemli bir yer tutmaktadır. Telafluz anlamayı kolaylaştırdığı gibi, ifade becerisini geliştirir. İletişimi kolaylaştırır, üretim becerisini arttırarak işitsel hafızanın gelişmesini sağlar.

-Aksan: Öğrencilerin en şikâyet ettikleri, en zorlandıkları durumdur. Bir ülkeye has söylem biçimine sahip olma, vurgulama anlamına gelmektedir. Fransızcada -e- muet dışında kelimenin son hecesi biraz daha vurgulu söylenir (Vardar, 1984, s.138).

Kendi ülkesinin kelimelerini telafluz ederken ökullandıkları söyleme biçimini hedef dile taşımazdır. Aksan eğer dinleyen kişinin anlamasını bozmuyorsa, mesajı doğru bir şekilde alıyorsa sorun yok anlamındadır. Kanadalıların aksanı anlamayı engellediği için yeni başlayan öğrenciler için sorun teşkil edebilir. Örneğin İngilizce söyleme biçimiyle Fransızcayı konuşmaya çalışan bir öğrencinin telafluzu kulağı tırmalayabilir ama anlamı bozmayabilir. Kurulan cümle, doğru sözcük ve dil bilgisi yapılarını içeriyorsa hafif bir aksan mesajın anlaşılmasını engelleyemez.

Sözlü İletişim Becerisinde ses bilgisinin ve telafluzun yerini diğetine göre ayrı bir yerde tutmak gerekmektedir zira dil ilk önce seslerin biraraya gelmesiyle oluşur. Sesler, hecelere, heceler kelimelere, kelimeler cümlelere dönüşerek dile ait vurgulama tonlama, ritim ve melodiyle buluşarak konuşmada kendini bulur. Sözlü dile etkisini bırakanson öge ise telafluzdur. Telafluzdaki sorunlar, ana dil ve ikinci dilin araya girmesiyle

kaynaklanmaktadır. Yeni öğrenilen bir dilin telaffuzunu edinmek, çoğu öğrenci için oldukça zordur. Dinleme ve telaffuza yönelik olarak çalışmalar yapılmalı, hafızayı güçlendirecek alıştırmalar üzerinde durulmalıdır.

Bir yabancı dil öğreneni için ise aksan en korkulan durumdur. Çoğu zaman Türkiye'de yabancı dil öğrenmeye çalışanlar için Ana dilin ya da öğrenilen birinci dilin etkisiyle olumsuz aktarımda etkilenmeler görülmektedir.

Fransızca öğrenenlerin ana dil Türkçenin ve öğrenilen birinci dil olan İngilizcenin söyleyiş özelliği konuşurken olumsuz olarak ortaya çıkan sorunlardandır. Aksanın ortadan kalkması için öğrenenlerin düzenli olarak Fransızca ses alıştırmaları yapmaları, yüksek sesle okuma yapmaları gerekmektedir. Ama en iyi alıştırma konuşmak ve hedef dilin konuşulduğu ortamlarda ya da o ülkede bir süre kalmaktır. *Avrupa Ortak Dil Metnide* telaffuzu sözlü dil becerilerinin kazanılmasında en başta gelen unsur olarak görmektedir. Buradan ses bilgisi/telaffuz eğitime önem verilmesi düşüncesi doğmuştur. Fakat sözlü dil becerilerinin kazanılmasında o kadar önemli bir rolü olmasına rağmen derslerde ve yöntem kitaplarında hak ettiği değeri tam olarak bulduğu söylenemez.

Sözlü dil toplumun sosyal ve kültürel kaynaklarından olduğu kadar, öğrencilerin kişisel özelliklerinde etkilenir. Bu nedenle sözlü becerilerin kazanılması öğrenenlerin bazı alışkanlarından kurtulmasını ya da en azından konuşmasına zarar verecek durumdan kendini kurtarmalıdır. Elbette öğrenci sahip olduğu özellikleri, milli ve kültürel unsurları konuştuğu hedef dile aktaracaktır ama kendini ve karşısında konuşan kişiyi rahatsız etmeyecek tarzda olursa konuşulması esastır. Bazen bu durum öğrencilerin psikolojik olarak olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır.

Konuşma becerisinde öğrencilerin gelişimini sağlamak için ses bilgisi ve telaffuz hatalarını düzeltmeyi sağlayacak yöntemlere başvurulması düşüncesi ortaya konulmuştur. Ses ve ton üzerine kurulan bu çalışma Petar Guberina(1965)'nin çalışmalarını baz almıştır. Dil dışı ve dili oluşturan prozodi adı verilen melodik ve ritmik değişimlere öncelik veren bu çalışma yabancı dilin ses özelliklerinin algılanmasını kolaylaştırmaktadır. Konuşma ve karşılıklı konuşmada öğrencilerin sözlü dil becerilerinde gelişme kaydetmesi için sözlüve vokal sistem üzerinde de çalışmalar yapması zaruridir (Intravia,2000, Cornaire&Germaine, 1998, Bogaards, 1988,Aktaran Boureux, M, 2016, s.3).

Buradan ses ve prozodinin konuşmada oynadığı rolün önemini belirlemek hiçte zor değildir. Ses olmasaydı sözlü konuşmada olamazdı.

2.6.4.4. Sözlü Olmayan İletişim

Sözlü iletişim yanında sözsüz iletişimin de insan yaşamında önemli bir payı bulunmaktadır. Sözlü olmayan İletişim, yüzde 55’le en fazla görülen bir iletişim türüdür. Günlük yaşamda sözlü iletişimi yerine sözsüz iletişimin ön planda olması aslında çok şaşırtıcı değildir. Sözsüz iletişim denildiğinde akla hemen vücut dili, el kol hareketleri, baş işaretleri, jestler, mimikler, çeşitli yüz ifadeleri, göz ifadeleri akla gelir. Micro-Robert sözlüğü jest kelimesini bir fikrin varlığını gösteren ve eylemi amaçlayan hareketleri, özellikle el, kol, baş gibi vücut hareketleri" olarak tanımlamaktadır (2008, s. 610). Bu hareketler bilinçli ya da bilinçsiz olabilir, ama kendi içinde mutlaka beden hareketlerinin sembolleri ve anlamları bulunmaktadır. Sözlü olmayan iletişim de bir nevi paylaşımdır, fakat sözler kullanılmadan beden hareketlerine başvurulur. Greene (1980)'de aynı şekilde sözsüz iletişimi, söze başvurmeyen bir iletişim, Argyle ise (1975, s. 1992) "beden (vücut) dili" olarak adlandırmaktadır.

Beden hareketleri, jest, mimik, bakış, duruş hareketleri sözsüz iletişimi oluşturmaktadır. Sözlü olmayan iletişim unsurları iletişim konusunda yardımcı öğelerdir. Günlük hayatta olduğu gibi, yabancı dil eğitim/öğretiminde öğrencilerin kendilerini sözsüz olarak; bir başka deyişle vücut dilini kullanarak ifade etmesi, karşısındaki kişiye düşüncelerini, duygularını jest, mimik, bakış, gülümseme, duruşlarla anlatmasıdır.

Konuşma ve karşılıklı konuşma esnasında gerek konuşucu gerekse dinleyici tarafından bilinçli ya da bilinçsiz olarak vücut dili kullanılır. Marion Tellier’de jest ve sözlerin anlık olarak, çoğunlukla da bilinçsiz olarak görüldüğünü belirterek bu düşüncüyü desteklemektedir (Guichon&Tellier, s.15). Aynı şekilde dinleme anında da beden dilinin kullanımı söz konusudur.

Jestler, mimikler konuşma kadar anlamlıdır, konuşmada ses ile duygular, düşünceler ifade edilirken, vücut dili ile de hissedilen ve düşünülen şeylere ortak olunur. Vücut dili, verilen mesajı çeşitli hareketlerle destekleyicisi durumundadır. Söz ve beden dili birbirini desteklemiyorsa, zaten söylediğimiz şeylerden ya emin değilizdir ya da yalan

söylüyoruz anlamı çıkar. Söz ve vücut dili ya da beden dilini birbirinin kardeşi olarak adlandırabiliriz.

Genel olarak her iki öge birbirinin söyledi şeyleri tasdik ederek bütünlük sağlamaktadır. Hatta jest ve mimikler sözlerle aynı anda hareket eder, aralarında diğer insanların da görebildiği bir bağ, bir uyum söz konusudur.

Bazen kullandığımız jestler, mimikler, ağzımızdan dökülen düşüncelerin, üzüntülerin, sevinçlerin, sıkıntıların bile ötesine geçebilir. Sesleri kullanmadan da vücut dili ile her şeyi ifade edebiliriz. Kaşların çatılması bir memnuniyetsizliği, sıkıntıyı dile getirirken, başın sağa sola sallanması ya da alttan üste hareket etmesi hayır anlamına gelebilir. Türkiye’de elin yatay bir şekilde boğazın hizasına getirilmesi "yeter, sınırı aştı" anlamına gelirken, Fransa’da ise el başın üstünden geçirilir. Her kültürde, her dilde vücut dilinin kullanımı ya da anlamları farklı olabilir. Giyilen kıyafet, bakım; sözsüz iletişimin bir başka boyutudur. Söze ihtiyaç duymadan kendi başına insanlara anlamlı mesaj verir, kıyafeti giyen insanların karakteri, sağlık durumu, psikolojisi, ekonomik ve eğitim durumu hakkında bilgi verir.

Vücut hareketleri ve ses tonu arasında benzerlikler söz konusudur. Vücut ve ses aynı ritimle hareket edebilir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma modeli, araştırmanın gerçekleştiği ortam, araştırmanın çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanmasıyla ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma deseni olan eylem araştırması kullanıldı.

Literatürde eylem araştırmasının kaynağı hakkındaki bilgiler kesinlik arz etmemektedir. Birçok araştırmacı eylem araştırmasının Kurt Lewin'in çalışmaları ile başladığını kabul ederken (Cohen, Manion ve Morrison, 2000); bazı araştırmacılar ise, alanyazının son yüzyıllık geçmişi incelendiğinde, bu araştırma yönteminin 19. yüzyıldaki Eğitimde Bilim Hareketi'ne kadar uzandığını öne sürmektedirler (Masters, 1995). Adı eylem araştırması olarak belirtilmese de 1900'lü yılların ilk başlarında Dewey, uygulamacıların gerçekleştirdiği araştırmalar yapmıştır (Burns, 1999, Aktaran. Morton, 2005). Eylem araştırması teriminin isim babası, Kurt Lewin sosyal psikolog ve eğitimcidir. Sorunun gerçekleştiği bağlamla ilgili çalışmaları 1940'lı yıllarda ABD'de yaygındır (Ferrance, 2000). Stephen Corey ise eylem araştırmalarını eğitimde kullanan ilk araştırmacılardandır. Eğitimde bilimsel yöntemin değişim oluşturacağına, eğitimcilerin hem araştırmaya hem de bu bilgilerin uygulanmasına katılmalarının gereğine inanmıştır. Corey'e göre, eylem araştırmasının amacı, genelleme yapmak değil, günlük yaşantımızda gerçekleşen değişiklikleri yerine getirmektir (Ekiz, 2003; Ferrance, 2000). Eylem araştırmaları, 1950'lerin ortalarında amatörce girişimler olarak görülmüş ve bilimsel olmamakla suçlanmıştır. İzleyen birkaç yıl boyunca deneysel araştırmalar ve nicel veri toplama teknikleri baskın olmuştur. Eylem araştırmalarının 1970'lerde yeniden ortaya çıktığı görülmektedir. Eğitim uygulamacıları, bilimsel araştırma desenleri ve yöntemlerinin eğitim konularını çözme aracı olarak uygulanabilirliklerini sorgulamışlardır. Bu bakış açısıyla eylem araştırmaları tekrar gündeme gelmiştir ve giderek büyük değer taşımaktadır (Ferrance, 2000, Aktaran Uzuner, 2005, s.2).

Alanyazında eylem araştırmasının çok farklı tanımları yapılmıştır. Eylem araştırması, ulusal alanyazında olmasa da uluslararası alanyazındason yıllarda akademisyenler ve öğretmen araştırmacılar tarafından sıklıkla kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır. (Tüzel, 2012, s. 73).

Eylem araştırması daha ziyade yurt dışında popüler olan bir araştırma yöntemidir. Uygulamalı nitel araştırmalardan biri olan eylem araştırmaları eleştirel yansıtma ve sorgulama yoluyla yaşamın kalitesini artırmak için önceden planlanmış ve işbirliğinedayalı sistematik incelemelerdir (Bogdan ve Biklen, 1998; Johnson, 2002; Mills, 2003, Aktaran, Uzuner, 2005, s. 2). Bir araştırmanın başarılı olabilmesi için, araştırmacının diğer katılımcılarla işbirliği içinde sorun üzerinde eleştirel ve sorgulayıcı bir bakış açısıyla tartışıp bir plan dâhilinde yapılan çalışmalarda sorun gidermeye yönelik çözüm yolları önermesi gerekmektedir. Eylem araştırmasını, eğitim anlayışında eylemlerin ve öğretimin kalitesini arttırmak ve anlamak için gerçek okul ve sınıflarda araştırma yapma süreci olarak tanımlayan araştırmacılar da mevcuttur (Hensen, 1996; Mc Taggard, 1997; Schmuck, 1997, Aktaran Tüzel, 2012, s.74).

Eylem araştırması sadece uygulamayı yapan araştırmacıların değil, öğretmen, okul idarecileri ve öğrencilerin de faydalanabileceği bir araştırma modelidir. Okul idarecilerinin bilgisi dâhilinde, sınıf öğretmeni ile işbirliği halinde ister katılımcı ister gözlemci konumunda olsun, araştırmacı okulda, sınıfta eksik olan materyalleri ya da öğrencilerin sorunlarını tespit edip farklı bir bakış açısıyla sınıf öğretmenine sorunların çözümü için katkıda bulunmaya çalışır. Bazen farklı bir gözün sınıf içinde olması sorunların görülmesinde etkili bir yol olabilir. Okul ve sınıfın araştırma yeri olarak kullanılması adeta laboratuvar ortamını hatırlattığı için eylem araştırmasının deneysel olduğu sonucu da çıkmaktadır.

Bir başka tanımda, eylem araştırması bir grup insanın bir problemi tanımlaması, problemi çözmek için bir şeyler yapması, eğer sonuçtan tatmin olmazlarsa yeniden denemesi kısaca, yaparak ve yaşayarak öğrenmesidir (O'Brien, 2003, Aktaran Aksoy, 2003, s. 477).

Bu tanımdan da anlaşıldığı üzere eylem araştırması deneysel araştırma gerçekliğini kanıtlamaktadır. Y yaparak yaşayarak öğrenme yapısalcılık, eylem odaklı yaklaşım vs. pek çok yöntemin başvurduğu bir öğrenme yöntemidir. Özellikle güncel olarak

kullanılan öğretim yaklaşımlarının amacı da öğrenciyi aktif olarak çalışmaların odağına getirerek, yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlamaktır. Öğrenilen bilgilerin etkin hale getirilerek günlük hayatta kullanılması bilginin unutulmamasını, dolayısıyla öğrenmenin büyük oranda gerçekleşmesini sağlamaktadır.

Eylem araştırmaları uzman araştırmacıların yürütücülüğünde, uygulayıcıların ve probleme taraf olanların da katılımıyla, var olan uygulamanın eleştirel bir değerlendirilmesini yaparak, durumu iyileştirmek için alınması gereken önlemleri belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Karasar, 1999, s.27). Bu araştırmada da araştırmacı, dersin öğretim görevlisi ve danışman öğretim görevlisi, işbirlikçi yaklaşımla sınıfta var olan sözlü iletişim becerileriyle ilgili öğrencilerin sorunlarını tespit etmek ve bu sorunları gidermek için konu üzerinde tartışılarak gerekli değişiklikleri yapmak amacıyla önerilerde bulunmuşlardır. Yapılan durum değerlendirmesinin tüm muhatapların sorunlarına kısmen de olsa yardımcı olabileceğine inanılmaktadır. Paydaşların ortak çalışması, gözlem, eleştirel bakış, sorgulama ve uygulama ile pekiştirilerek sorunların giderilmesine yardımcı olduğu düşünülmektedir.

Tüm tanımlardan yola çıkarak eylem araştırmasının amacı uygulamaya yönelik problemi tespit etmek, tespit edilen probleme ilişkin bir çözüm önerisi geliştirmek ve ortamda değişiklik yaparak önerilerde bulunmaktır (Tüzel, 2012, s. 75).

Eylem araştırmasının özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

-Araştırmanın uygulama alanı gerçek bir okul ortamıdır. Bir başka deyişle uygulamaya dersin öğretmeni ve de bizzat araştırmacı katılabilir. Araştırmacı dersin anlatanı ya da gözlemcisi olabilir.

-Eylem araştırması aktif bir süreçtir.

-Sistemik ve döngüsel bir yöntemdir. Gerekğinde yeni çözüm yolları önerilip uygulanabilir.

Doğrusal bir çalışma olmayan eylem araştırması döngüsel olarak ilerler. Sözlü iletişim becerilerinde öğrencilerin karşılaştığı zorlukların tespit edilmesi, bu sorunların çözülmesine yönelik modellerin sınıf ortamında araştırmacı ve öğretmen işbirliği halinde uygulanması, uygulama sürecinin nasıl işlediğinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu modelin tercih edilmesinde, bir yandan araştırmacının

uygulamada değişiklik yaparak çözüm üretme arayışı içerisinde olması, diğer yandan da eylem araştırmasının araştırmacıyı da sürece dâhil eden, süreç içerisinde araştırmacının kendisini geliştirmesine fırsat sağlayan yapısı etkili olmuştur.

Eylem araştırmasının içinde değişiklik ve iyileştirme çabaları da mevcuttur. Eylem araştırması, sorunun tespit edilmesi, sorunun giderilmesi için iyileştirme uygulamaları ve çözüm önerileri üzerinde durmaktadır.

Eylem araştırması her daim önerilen kuramı ispatlamaya çalışmaz. Sorulan sorular konuya açıklamalar ve çözüm getirmeyi amaçlar. Eylem araştırmasının amacı bir şey hakkında hüküm vermek, yargıda bulunmak değildir. Sorulan sorular, araştırmaya yön vererek açıklamalar yaparak araştırmacıya farklı bir bakış açısı kazandırır.

-Eylem araştırmasında eyleme geçmeden önce mutlaka plan yapılmalı, yapılacak olan evreler için takvim oluşturulmalıdır.

-Eylem araştırması düzenli gözlem yapmayı gerektirmektedir.

-Eylem araştırmasında nicel araştırma teknikleri daha ziyade çözüme ulaşmak yolunda çeşitlilik sağlamaktadır (Tüzel, 2012, s.76).

Bu doğrultuda araştırmacı, danışmanöğretim elemanı ile birlikte ilk önce bir çalışma planı oluşturdu. Araştırmacının neyi, ne zaman ve niçin yapması gerektiği kendisine anlatıldı. Oluşturulan plana göre eylem planı basamak basamak gerçekleştirilerek danışman ve uzman öğretim elemanı ile tartışıldı. Çalışma planında öğrencilerin derse katılma durumlarına göre ve çalışmada kullanılacak olan rubrikle ilgili gerçeklik güvenilirlik çalışmalarından dolayı değişikler yapıldı. Oluşturulan anket formları küçük grup üzerinde denenip uygun olmayan sorular çıkarılarak yeniden düzenlendi. Uygulanan demografik formun ikinci bölümüne verilen cevaplar yeterli sayıya ulaşmadığı için eğitim uzmanı ve danışmanın tavsiyesiyle yeniden düzenlenerek aynı öğrencilere uygulandı. Süreç boyunca birkaç düzeltme yapıldı. Bu durum da zaten eylem araştırmasının bir parçasıdır. Bu sebeple ilk etapta 10 hafta olarak planlanan uygulama çalışması 8 hafta ile sınırlandırılmıştır. Özellikle de eylem araştırmasının temel ilkesi uygulama esnasında karşılaşılan zorlukların iyileştirilmesi ve düzeltilmesidir. Bu çerçevede uygulamada çıkan aksaklıkların giderilebilmesi için gerekli düzeltmeler yapılarak aynı işlem farklı bir biçimde tamamlandı, bir başka

deyişle; mevcut eksiklikler tamamlanarak döngüsel bir eylem gerçekleştirildi. Her araştırmacı kendi hedeflerine göre döngüsel şemasını oluşturabilir. Bu çalışma, araştırmacının sınıf ortamında 8 hafta boyunca öğrencileri gözlemesi ve verilerini toplamamasından oluşmaktadır.

Öğrencilere ilk etapta verilen demografik formun birinci bölümü, öğrenci günlüğündeki 4., 5. ve 6. sorular, rubrik ve özdeğerlendirme rubrikleri, derecelendirme sorularından; yani nicel sorulardan oluşurken, demografik formun ikinci bölümü, öğrenci günlüğünün 1.,2.,3. ve 7.soruları, öğretmen günlüğü ve demografik form açık uçlu nitel sorulardan oluşmaktadır.

Daha öncede belirtildiği üzere, nicel çalışmalar sadece sayısal değer olarak görülmemelidir. Bu sayısal değerler daha ziyade araştırmacının verileri daha iyi inceleyip yorumlamasını sağlar ve çalışmayı destekler. Bir başka deyişle; nicel çalışmalar aslında nitel çalışmaları daha iyi açıklamayı sağladığı gibi, farklı bakış açılarıyla araştırmaya zenginlik katar. Üzerinde çalışılan bu çalışma nicel kısmı biraz daha ağır basmakla birlikte, nitel kısmı nicel kısmı desteklemektedir.

Araştırma gerçek dünya içinde yürütüldüğü için doğrudan var olan sorunları çözmeyi amaç edinmiştir. Doğrudan katılım yoluyla bireylerin güçlenmesini, işbirliğini ve sosyal değişmeyi getirmektedir (Aksoy, 2003, s. 478). Bu araştırmada da okul ortamında konuyla bağlantılı kişilerle iletişime geçerek sorunların derinlemesine incelenmesine ve çözüm önerileri sunulmasına çalışılmıştır.

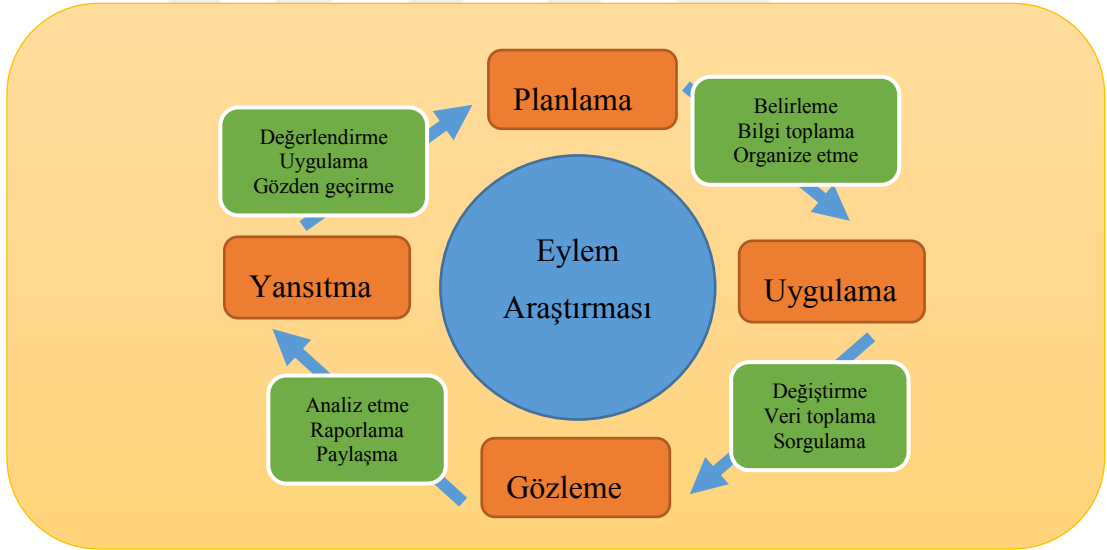
Eylem araştırmasında teori ve uygulama söz konusudur fakat adından da fark edileceği gibi bu yöntem araştırmaya, uygulamaya daha fazla önem verir ve yapılan uygulama, araştırmacıya, dersin öğretmenine ve öğrencilere katkıda bulunur. Eylem araştırması esnek bir yapıya sahiptir ve sürecin araştırmada önemli bir yeri vardır. Araştırma yöntemi süreç odaklıdır. Süreç içinde doğan ihtiyaçlara göre eğitime müdahalede bulunulmuştur (Konuk, 2017, s.125).

Eylem araştırmasının özelliklerini barındıran bu tez çalışmasında kuramsal ve uygulama çalışmaları yapılmıştır. Gözlem dışında gerçekleştirilen uygulama, ders anlatımı ve etkinliklerin hazırlanması, sınıf içinde etkinliklerin yapılması, kontrol edilmesi ve öğrenci grubuyla etkileşimden oluşmaktadır. Daha öncede belirtildiği gibi, araştırma sürecinde planlanan bazı şeylerin zaruri olarak değişmesi, yenilenmesi eylem

araştırmasında çokta şaşırılacak bir durum değildir. Süreçte aksayan duruma anında müdahale ederek iyileştirme adımları atılabilir. Bu açıdan değerlendirirsek süreç, araştırma için belirleyici ve onarıcı bir etkiye sahiptir.

Eylem araştırması kelime grubu içinde hem eylem hem de araştırma kelimesini barındırmasından dolayı, araştırmanın uygulamalı ve aktif olduğu söylenebilir. Bu yöntemi diğer yöntemlerden ayıran da aslında her iki unsurun aynı yöntemde yer almasıdır (Action research..., 2005, Aktaran Konuk, 2017, s.121).

Eylem araştırması kelime grubu olarak yukarıda belirtildiği üzere, araştırma yaparken gerçekleştirilecek eylem ve uygulama çalışmalarının aynı zamanda yapılmasını amaçlayan bir çalışmadır. Araştırmacı fark edilen sorunu düzeltmek için dersin öğretim görevlisi ile işbirliği halinde eylem planları yapar, danışman öğretim elemanının tavsiyeleriyle varsa düzeltmeler yapılır ve tekrar sınıfta uygulama yapılır.



Şekil 3.1. Eylem Araştırması Döngüsü (Action Research Araştırması, 2010, Aktaran, Konuk, 2017, s. 121).

Yukarıda yer alan şemada görüldüğü üzere eylem araştırması döngüsünde planlama, uygulama, gözlem ve yansıtma safhaları bulunmaktadır. Planlama, bilgi toplama ve bu toplanan bilgileri organize etme eylemidir. Daha sonraki safha ise uygulama safhasıdır. Çalışma, sınıf ortamında araştırmacı ve sözlü iletişim dersi öğretmeni eşliğinde gerçekleşmiştir. İlk etapta, danışman öğretim elemanı ve araştırmacı araştırma sürecinin planlanması konusunda haftalık görüşmelerde bulunarak konu hakkında tartışmalar yapıldı. Eylem araştırmasında yapılması gereken evreler incelendi. Uygulama yani

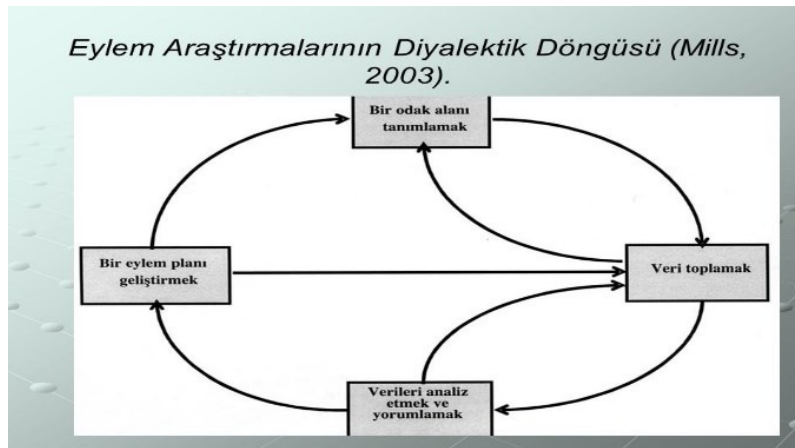
eylem planında, yolunda gitmeyen şeyler varsa, gerekli danışman ve diğer uzmanların telkinleriyle değişiklikler yapıldıktan sonra, değerlendirme araçları üzerinde veriler toplanmaya başlandı. Çıkan sorunlar giderilerek sürece devam edildi.

Gözlemlene evresinde ise, önce veriler toplandı, daha sonra ise toplanan veriler analiz edildi. Ortaya çıkan bulguların yorumlanabilmesi için aşama aşama evreler kaydedildi ve danışman elemanı ile paylaşımlarda bulunuldu.

Yansıtma sürecin ilk döngüsünün gözden geçirilmesi ve değerlendirilmesi anlamına gelmektedir (Action Research...,2010, Aktaran Konuk, 2017. s. 122)

Bir başka deyişle, yansıtmanın geri bildirim olduğu söylenebilir. Araştırmada yapılan aşamalar tekrar incelenerek uygun olmayan ya da araştırmada başarıya ulaşılamayan evreler tespit edilerek yeniden biçimlendirilmiştir.

Bu çalışmada, araştırmacı hem uygulayan hem de araştıran kimliğine bürünmüştür. Sınıf içinde var olan bir problemin yine sınıf içinde çözüm bulunmaya çalışılması, araştırmacı ve ders öğretmeninin karşılıklı işbirliği içinde çalışması ve sorunun merkezinde olan öğrencilerle iletişim ve etkileşim içinde olunması, ayrıca uygulama sürecinde oluşan hataların geriye dönülüp düzeltilme şansının bulunması dolayısıyla bu çalışmada eylem araştırması deseni uygulanmasına karar verildi.

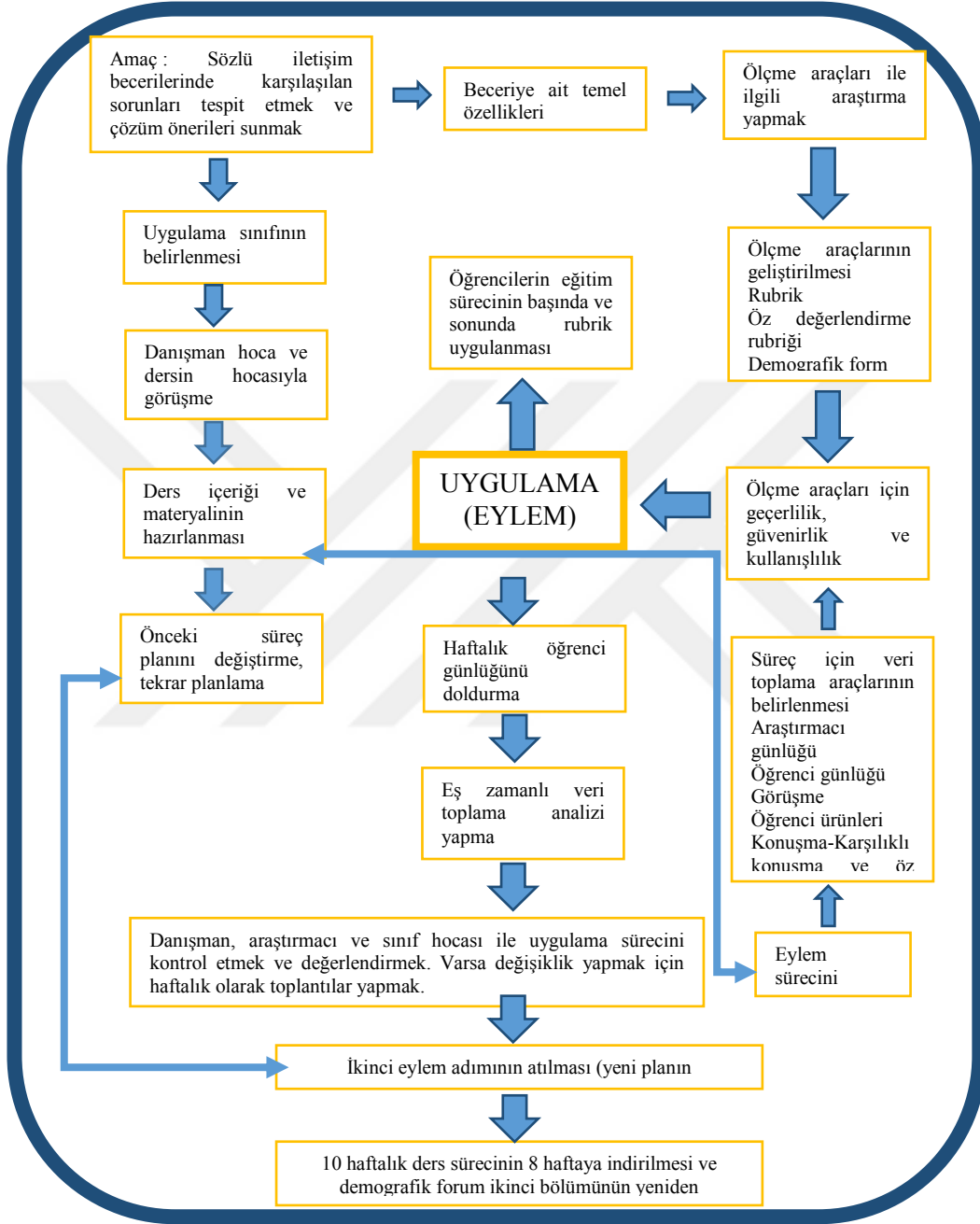


Şekil 3.2.Mills (2003) Eylem Araştırmalarının Diyalektik Döngüsü

Mills'in döngü şemasında görüldüğü gibi, eylem araştırmasını; bir odak alan tanımlamak, veri toplamak, verileri analiz etmek ve yorumlamak, bir eylem planı geliştirmek gibi etaplarda incelemiştir. Mills'in (2003) Eylem Araştırmalarının

Diyalektik Döngüsüne göre, eylem araştırmaları sorunla ilgili bilgi toplamayı, kaynak taramayı, sorunu çözücü eylemlerle geliştirmeyi ve iyileştirmeyi sağlamak amacıyla döngüsel bir desenle gerçekleştirilir. Bu basamakların bazıları çeşitli zamanlarda tekrarlanıp, farklı sıralamalarla yapılabilir. Araştırma sürecinde gerçekleştirilen sistematik toplantılarda ortaya çıkan sorular incelenir. Kişiler konuyla ilgili düşüncelerini, bilgilerini, sorulara önerdikleri çözümlerini ve sonuçlarını paylaşırlar. Bu yolla araştırmanın amaçlarını gerçekleştirmek için yeni eylem planları tasarlanır.

Eylem araştırmasının diyalektik döngüsünden hareketle, araştırmanın eylem süreci aşağıda şekilde planlanmıştır: Eylem araştırmalarında, akademisyenler, eylem sürecine doğrudan katılma imkânına sahip olurlar; böylece araştırmaları artık sadece kuramsal değil uygulamalara da dayalı bir araştırma olur.Yapılan araştırmada genel olarak bu adımların izlenmiş olmasından dolayı, kullanılan araştırma modelinin çalışmanın amaçlarına ve genel akışına uygun olduğu düşünölmektedir.



Şekil 3.3.Araştırmanın Eylem Sürecinin Şeması

3.2. Araştırma Ortamı ve Diğer Araştırmacı

Süreç, danışman öğretim elemanı, diğer alanlarda görev yapan çeşitli uzman ve araştırmacılar tarafından değerlendirilmiştir. Bu araştırma gerçek bir sınıf ortamında gerçekleşmiştir.

Tezin araştırma bölümünde; araştırmacı bulunurken, uygulama safhasında ise araştırmacı sınıf ortamında “Fransızca Sözlü İletişim” dersinin öğretim görevlisi ile karşılıklı iş birliğine dayalı olarak 8 hafta boyunca çalışıldı. Yapılan araştırma, sadece tez üzerinde çalışan araştırmacıyı değil, dersin öğretim görevlisi ve hatta 1.sınıf öğrencilerini de kapsadığı için her 3 gruba da bu çalışmanın katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Araştırmacı, ders öğretm görevlisiyle hemen hemen her hafta dersle ilgili birkaç etkinlik hazırladı ve öğrencilere ders değerlendirme formu (öğrenci günlüğü), demografik form, öz değerlendirme rubriği gibi nitel ve nicel tabanlı anketler yoluyla uygulama yapıldı. Bu çalışmanın sonunda, öğretmen ve öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilecek etkinlik ve materyal önerilerinde bulunuldu. Bu açıdan incelendiğinde araştırmacı, dersi veren öğretim görevlisi ve öğrenciler doğrudan ya da dolaylı olarak bu döngüsel araştırmanın dışlılarını oluşturduğundan yapılan uygulamalardan etkilenmektedirler.

Dersin öğretim görevlisi 4 -5 seneden beri Marmara Üniversitesi Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda çalışan bir Fransız'dır. “Fransızca Sözlü İletişim Becerileri I, II” dersinden başka “Fransızca Yazma I, II”, “İleri Okuma Yazma I, II”, “Bilgisayar”, “Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Öğretimi” derslerini vermektedir. Dersin öğretim görevlisi yapılan etkinliklerin anlatıcısı rolündedir, araştırmacı ise gözlemci ve katılımcıdır. Dersin öğretim görevlisine araştırmacı, birlikte bazı etkinlikleri hazırladılar. Kimi etkinlikler danışman ve bir eğitim uzmanı ile işbirliği ve bir plan dâhilinde oluşturuldu. Sadece 4. hafta dersi veren öğretim görevlisinin Fransa'da olması dolayısıyla, araştırmacı 3. haftanın “hiciv” konusu ile ilgili daha önce yapılmaya başlanmış bir etkinliği tamamladı ve üç kitabın analiz ve yorumlanması üzerine öğrencilerle interaktif olarak çalıştı.

1,5 saat hiciv konusu ve 1,5 saat üç kitabın analiz ve yorumlanması sürdü. Diğer haftalarda, ders, aynı öğretim görevlisi tarafından işlendi. Araştırmacı, dersin işlenişinde aktif olarak hem öğrencilerle hem de öğretmenle etkileşim halindeydi.

Aşağıda araştırmanın ortamına yönelik bilgiler bulunmaktadır:

Uygulama günü: Çarşamba

Uygulama saati: 13.30- 16.20

Uygulama süresi: 3 saat

Uygulamanın yapıldığı sınıf: P10

3.3. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim- öğretim yılı bahar döneminde Marmara Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransızca Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 1.sınıfında okuyan/kayıtlı 15 öğrenci oluşturmıştır. Çalışma grubu danışman öğretim elemanının görüşleri de alınarak 1.sınıf “Fransızca Sözlü İletişim Becerileri II” dersini alan öğrenciler olarak belirlenmiştir. Tez çalışması, tek gruptan oluşan öğrenci grubundan oluşmaktadır. Sınıf mevcudu toplamda 23 kişiden oluşmuş olmasına rağmen, bazı öğrencilerin devamsız olması, ilk dönem devam etmeyen öğrencilerin olması, Erasmus programı ile Fransa'ya giden öğrencilerin olması ve başka bölüme geçen öğrencilerin olması gibi çeşitli sebeplerden dolayı en son uygulanan ankette 15 öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışma grubunun 1. sınıf öğrencilerinden oluşmasının nedeni ilk olarak 2. sınıfta müfredatta konuşma derslerinin bulunmaması ve 3. sınıfın 2. Döneminde “Fransızca Etkili İletişim Becerileri” adlı başka bir dersin yer almasıdır. Ancak bu dersin daha ileri düzeydeki öğrencilere yönelik olması ve içerik açısından da “Sözlü İletişim Becerileri” dersinden farklılık göstermesinden dolayı 1. sınıf öğrencileri çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda müfredatta 1. sınıf 1. ve 2. dönemde bulunan “Fransızca Sözlü İletişim Becerileri II” dersi öğrencilerin seviyesine en uygun olan ders olduğu için bu ders belirlenmiştir. Aynı zamanda da sözlü anlamaya nazaran sözlü anlatımda daha çok sorun yaşayan öğrencilerin sorunlarını saptamak ve çözüm yolları bulmak için “Fransızca Sözlü İletişim Becerileri” dersinin ideal bir uygulama alanı olduğu söylenebilir. Sözlü iletişim gibi zor bir beceride öğretim etkinliklerinin yapılması uzun zaman gerektirdiğinden, sınıfta 25'in altında öğrenci olması araştırmacıya ve öğretmene araştırma açısından kolaylık sağlamıştır. Bu açıdan, uygulamanın müfredatta 1. sınıf bahar dönemi “Fransızca Sözlü İletişim Becerisi II” dersinde yapılması danışman tarafından uygun görülmüştür.

Uygulamanın gerçekleştiği Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı 1 Anabilim Dalı'nda;

Öğretim üyesi sayısı: 2

Yabancı Öğretim Elemanı sayısı: 5

Araştırma Görevlisi: 3

1.sınıf öğrenci sayısı: Bilgi yönetim sisteminde (bys) kayıtlı 36 kişi

Ders adı: Fransızca Sözlü İletişim II

Şube sayısı: 1

Araştırmacı, öğretim elemanı ile Şubat-Mayıs tarihleri arasında hem yüz yüze hem de telefon ve internet vasıtasıyla derste işlenecek konular, kullanılacak materyal ve etkinlikler hakkında fikir alışverişinde bulundu.

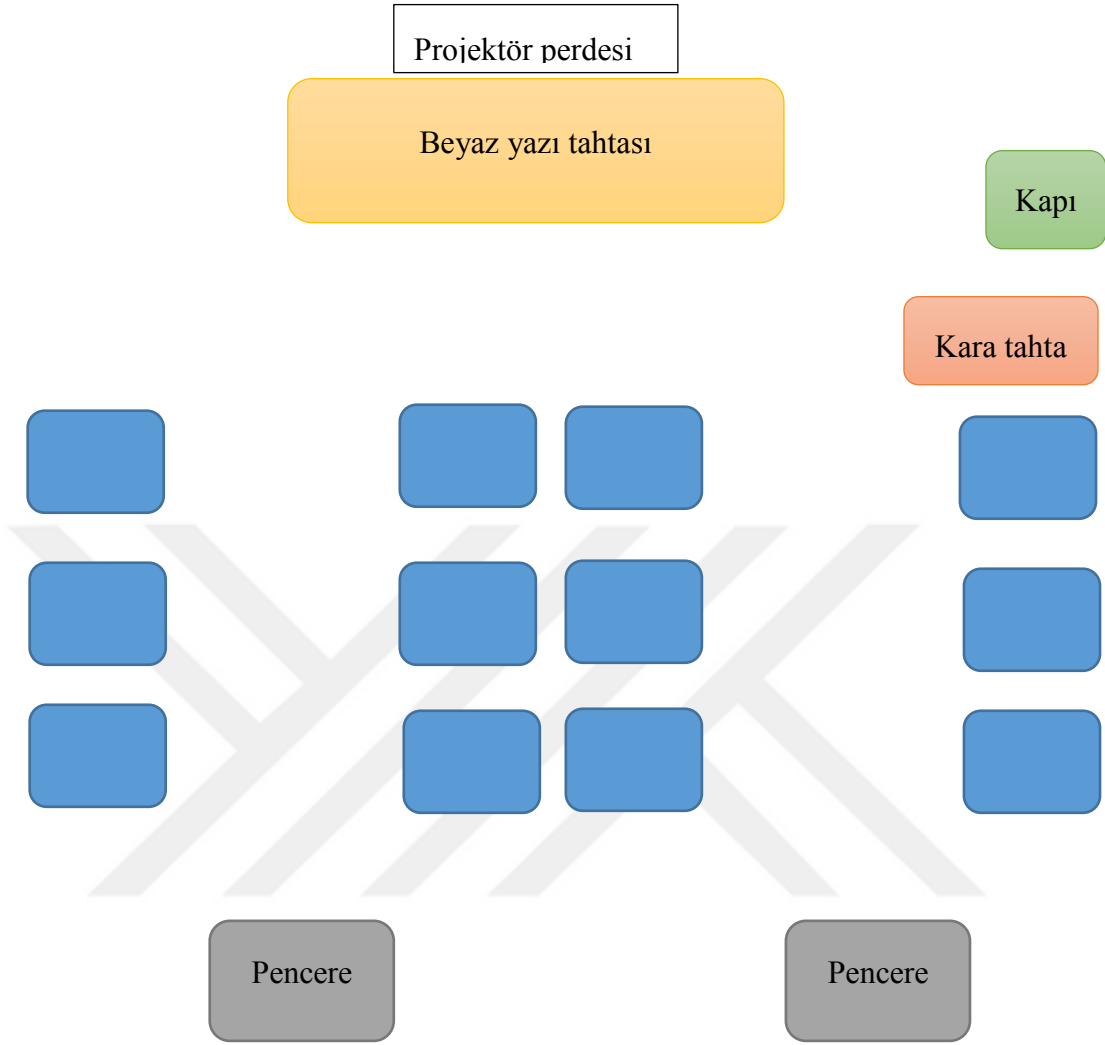
Uygulama sınıfının mevcudu listede 36 görünmesine rağmen devamsız öğrenciler ve bu dersi daha önce aldıkları için arada dersi takip edip sınava giren öğrenciler de vardı. 7 öğrenci devamsız, 6 öğrenci ise devam sorunu olmadığı için arada not almaya ve sınava geliyorlardı. Geriye dersleri düzenli olarak takip eden 23 öğrenci kalmaktadır: 15 öğrenci kız, 8 öğrenci erkek.

Dersin yapıldığı yer, ilk etapta, geçici olarak yapılan tek katlı prefabrike binadır. Araştırmanın gerçekleştirildiği 1. katta bulunan p10 sınıfının karşısında yine Fransızca bölümünün sınıfı olan p11 sınıfı bulunmaktadır. 35-40 kişinin sığabileceği büyüklükte bir sınıftır. Derslikte ayrıca bir projeksiyon cihazı, projeksiyon perdesi, beyaz tahta, öğretmenin kullandığı bir masa, sıra, tebeşir, kara tahta yer almaktadır. Sınıfın oturma düzeni ve planı aşağıda yer almaktadır.

Tablo 3.1.Cinsiyet, yaş ve mezun lise değişkenlerine ait sonuçlar.

Değişken	N	%
Cinsiyet		
Kadın	15	65,2
Erkek	8	34,8
Yaş		
19-20 yaş	10	43,5
21-22 yaş	4	17,4
23-24 yaş	2	8,7
25 ve üzeri yaş	7	30,4
Lise		
Düz Lise	3	13
Anadolu Lisesi	12	52,2
Özel Lise	4	17,4
Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	2	8,7
Meslek Lisesi	2	8,7

Tablo 3.1’de özetlendiği gibi 15’i kadın, 8’i erkek öğrenci olmak üzere araştırmaya Fransızca öğretmenliğinde okuyan toplam 23 öğrenci katılmıştır. Yaş değişkenine göre en fazla öğrencinin 19-20 yaş ile 25 ve üzeri yaş gruplarındadır. Son olarak tabloda öğrencilerin %52,2’sinin Anadolu lisesi mezunu olarak bölümü kazandığı görülmektedir. Ayrıca çalışma grubundaki oturma düzeni Şekil 3.4.’de verilmiştir.



Şekil 3.4.Uygulama öncesi Sınıf Yerleşim Düzeni

Şekil 3.4’de görüldüğü gibi, sınıfın öğrenci sayısına göre yeterli büyüklükte olduğu söylenebilir. Sınıfın sağında ve solunda iki kişilik sıralar bulunurken, ortada birbirinden ayrılmayan tarzda ve 4 kişinin oturabileceği sıralar vardı. İki kenar sıraları ile ortadaki yapışık sıralar arasındaki iki boşluk, öğretmenin öğrencilerle iletişim ve etkileşimde bulunmasına yetecek kadar genişti. Sıralar öğrencilerin birbirinin sırtını göreceği şekilde düzenlenmiş olduğu için öğrencilerin kendi aralarında interaktif bir şekilde iletişim kurmalarını sınırlamaktadır.

Öğretmen ve araştırmacı, grup çalışmalarının yapıldığı sırada öğrencileri yönlendirmeye ve onlara yardımcı olmaya çalışmaktaydılar.

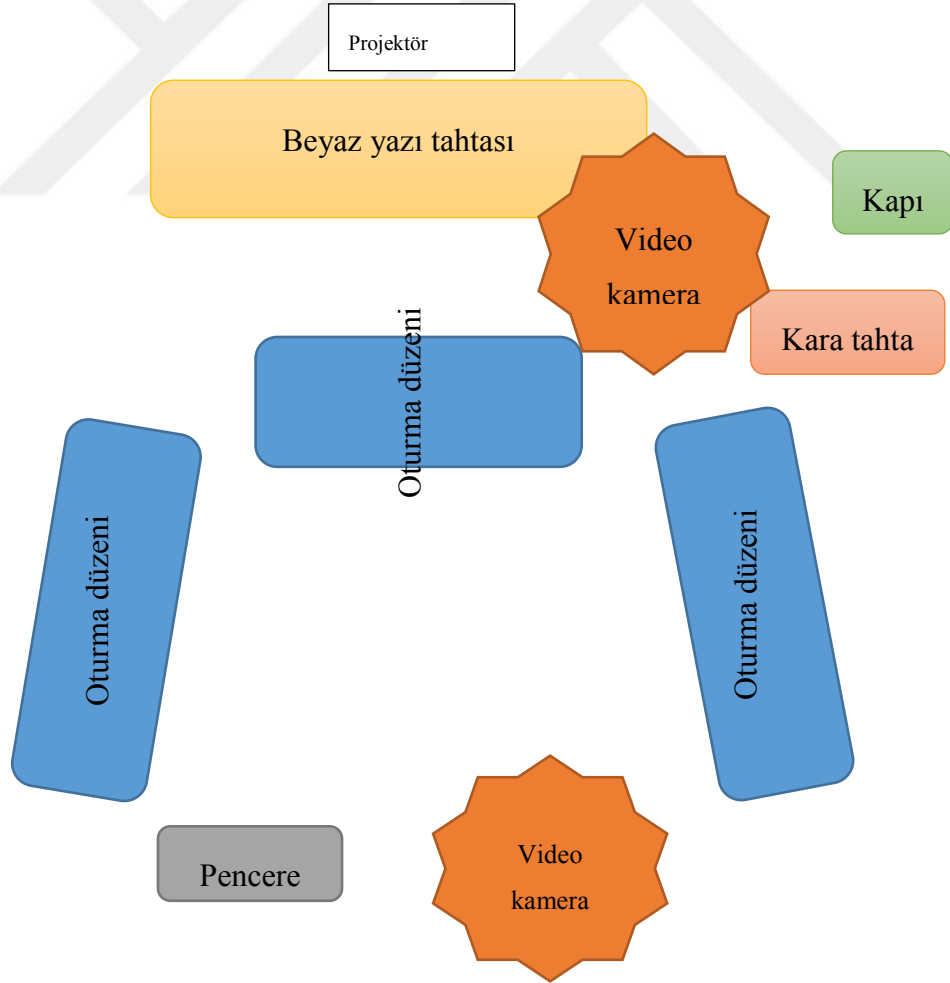
Genel olarak sınıfta tartışma bölümüne geçilmeden önce, sınıfın mevcuduna göre 3’lü 4’lü gruplar halinde öğrenciler, kendi aralarında fikir alışverişi yapmalarına fırsat

verilmiştir. Gruplara ayrılan öğrenciler klasik sıra düzeninden sıyrılarak, birbirlerinin yüzlerini göreceak biçimde oturtularak verilen etkinlikler üzerinde çalışmışlardır.

Fikir alışverişı sırasında değişen sıralar değil, öğrencilerin yeri idi. Tartışma etkinliğı yapılmadan önce teneffüs zamanında öğrenciler öğretmenin istediğı şekilde tüm sıraların yerleri değiştireyorlardı.

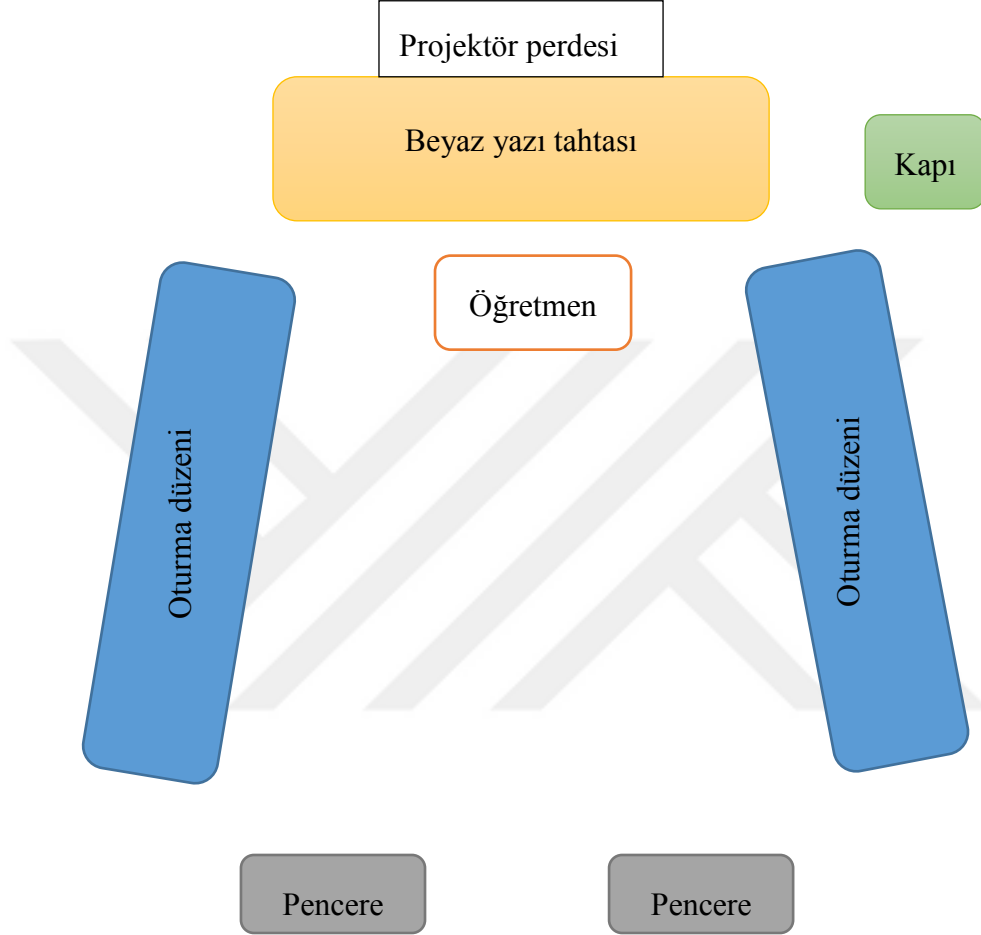
Münazara için sınıftaki tüm sıralar bazen U şekline ya da yüzyüze iki sıra olacak şekilde konuluyordu. Uygulama sürecinde veri toplamak için bir video kamera, başlangıçta dersliğı ve sınıf içi etkileşimleri en iyi yansıtacak şekilde kapı yakınına, bir diğerk video kamerası ise orta sıranın en arkasına, sıra üzerine tripot yerleştirildi.

Bu işlem, bir asistan yardımıyla gerçekleştirildi. Etkinliklerin yapıldığı uygulama sırasındaki oturma düzeni ve planı aşağıda belirtilmiştir.



Şekil 3.5.Uygulama ZamanındaBirinci Yerleşim Düzeni

Özellikle tartışma yapılırken öğrencilerin yerleşim düzenlerinde değişiklikler yapıldı. Tartışma sırasında öğrencilerin bir başka yerleşme düzeni de aşağıdaki şekilde gösterilebilir.



Şekil 3.6: Uygulama Zamanından İkinci Yerleşim Düzeni

Uygulama sürecinde video kayıtları Fransızca Öğretmenliği Ana Bilim Dalı stajyer öğrenci tarafından kayıt altına alınmış ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Eylem araştırması verileri sistematik ve derinlemesine yapılan araştırmalara dayanır. Eylem araştırmasının veri toplama sürecinde, veriler çeşitli kaynaklara başvurularak edinilir. Veri toplama teknikleri arasında anketler, görüşmeler, gözlemler, ölçekler, kontrol listeleri, öz değerlendirmeler, günlükler, ses ve video kayıtları, öğrencilerin çalışma ürünleri, ders notları, öğrenci ürünleri gibi teknikler kullanılabilir. Bu çalışmada

demografik form, demografik formun ikinci bölümünün düzenlenmiş hali, gözlem, rubrikler, öz değerlendirme rubriği, öğrenci günlüğünde değerlendirme formu, öğretmen günlüğü, ses ve video kayıtları gibi veri toplama araçları araştırma sürecinde kullanılmıştır. 8 hafta boyunca süren uygulama çalışmasında öğrencilerin Fransızca sözlü iletişim dersinde ne gibi sorunlarla karşılaştıkları, öğretmenin hangi etkinlikleri yaptığı, hangi materyalleri kullandığı da aynı zamanda gözlemlenmiştir. Tüm bu gözlemler, araştırmacının öğrencilerin sözlü iletişimle ilgili sorunlarının çözümü için çeşitli önerilerde bulunmasına katkıda bulunmuştur. Çeşitli kaynaklardan elde edilen veriler hem nitel hem niceldir.

Demografik formun birinci bölümü, öğrenci ders değerlendirme formundaki 4., 5. ve 6. derecelendirme soruları, öz değerlendirme soruları nicel sorulardır. Demografik formun ikinci bölümü, öğrenci günlüğünün 1.,2.,3.ve 7.soruları niceldir.

Veri toplama araçlarının örnekleri ekler bölümünde yer almaktadır.

3.4.1. Demografik Formlar

2017-2018 Bahar döneminde tez danışmanı ile birlikte hazırlanan formlar, ilk hafta doldurulmak üzere öğrencilere verilen sorulardan oluşmaktadır. İki bölümden oluşan bu form, 1.sınıf öğrencileri hakkında bilgi toplanmasını sağlayan bir araçtır. Formun birinci bölümü öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini ilgilendiren soruları içerirken, ikinci bölümü ise Fransızca dinleme, bireysel konuşma ve karşılıklı konuşma ile ilgili sorulardan oluşmaktadır. 1. bölümdeki sorular seçenekli sorular olmasına karşın, ikinci bölüm soruları açık uçludur.

1. bölümde; cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü, Fransızca dışında bildiğiniz yabancı diller ve düzeyleri, Fransızca dil düzeyleri, Fransızca konuşulan bir ülkede bulunma, anne ve babanın konuştuğu diller, bölüme girme isteği, nedeni, tercih sırası gibi sorular yer almaktadır.

2.bölümde ise; Fransızca karşılıklı konuşmada, dinlemede ve Fransızca bireysel konuşmada karşılaştıkları sorunlar ve sorunların nedenleri ve 1.dönemle ilgili sorular bulunmaktadır. Bu kısımda 1.dönemde yapılan etkinliklerle ilgili öğrencilerin görüşlerini varsa başka etkinlik önerilerini belirtmeleri istendi.

8 hafta boyunca 1. sınıf “Fransızca Sözlü İletişim II” dersi sonunda öğrencilere öğrenci günlüğü doldurtuldu. Bu formdaki 1., 2., 3. ve 7. sorular açık uçlu sorulardır. 4., 5. ve 6. sorular ise derecelendirme sorulardır.

Bu sorularda öğrencilerden derste neler öğrendikleri, dersten hoşlanıp hoşlanmadıkları, kullanılan materyallerin ne kadar yararlı olduğu, derslerde kullanılan etkinliklerden ne kadar hoşlanıldığı ve bu etkinliklerin zorluk derecelerini belirtmeleri istendi. Ayrıca, son soruda etkinlik ve materyal önerilerinde bulunmaları istendi. Demografik Formun ikinci bölümünde sorulan sorulardan tatmin edici cevaplar alınamadığından Danışmanım ve Eğitim uzmanı ile beraber yeniden düzenlenen Eğitimden Önce(1.dönem) ve Eğitimden sonra (2.dönem) Karşılıklı Konuşma, Dinleme ve Konuşmada sorunlar, sorunların nedenleri ve önerileri sorgulayan nitel Formlar öğrencilere verilmiştir. Demografik Formun ikinci bölümünde bulunan sorulara benzer fakat daha ayrıntılı sorulardır.

3.4.2. Araştırmacı Günlüğü

8 hafta süren uygulama sürecinin detaylı olarak betimlendiği bu bölüm, araştırmacı günlüğünden ortaya çıkan verilerle hazırlanmıştır. Her hafta yapılan uygulamadan önce ve sonra araştırmacı, “Fransızca İletişim Becerileri II” dersini veren öğretim görevlisi ile bilgi alışverişinde bulunmuş ve görüş almıştır. Araştırmacı uygulama sınıfından ve dersin öğretmeni ile yaptığı görüşmelerden edindiği verileri belli aralıklarla tez danışmanı ile değerlendirmiştir. Hafta içinde yapılan çalışmaların dışında, dersin başında ve aralarında dersin öğretim görevlisiyle fikir alışverişinde bulunulmuştur. Yapılan görüşmelerde önceden hazırlanan eğitim durumlarında dersin öğretim görevlisi ve tez danışmanının onayıyla gerekli değişiklikler yapılmıştır. Zaten bu durum, eylem araştırmasının uygulanmasına bir engel teşkil etmemektedir tam tersine eksikliklerin ya da değişikliklerin tamamlanması araştırma sürecine katkıda bulunmasına yardımcı olan bir süreçtir.

Araştırmacı günlüğü, eylem araştırmasında sıklıkla kullanılan önemli veri toplama araçlarından biridir. Bu tarz veri toplama araçları genelde araştırmacı ya da öğretmenin kendi fikirlerini, düşüncelerini, izlenimlerini bir sınırlama olmaksızın kayda geçtiği nitel veri toplama araçlarıdır.

3.4.3. Öğrenci Günlüğü

8 hafta süren uygulama çalışmanın bir başka basamağı da öğrenci günlükleriydi.

İlk haftalarda öğrencilere verilen demografik bilgiler formu danışman hoca ve aynı zamanda tez izleme jürisi arasında yer alan eğitim bilimleri bölümünde görev yapan öğretim üyesi ile yapılan haftalık toplantılarda kararlaştırılan soru maddeleri bu konuda yapılan çeşitli örnekler incelenerek hazırlanmıştır. Gereksiz sorular çıkartılarak soru maddeleri tablolaştırılmış ve sayfa düzeni ayarlanmıştır. Danışman öğretim elemanının önerileriyle bazı düzeltmeler yapıldıktan sonra değerlendirme bölümü demografik bilgiler tablosuna eklenmiştir. Daha sonra, soru maddelerinin doğruluklarını onaylatmak amacıyla demografik bilgi formu birkaç öğrenciye verildi. Değerlendirme kısmında soru maddelerinin, doğruluğu onaylanınca bu kısım formdan çıkarıldı.

Demografik bilgi formu arkalı önlü 4 sayfadan oluşmaktadır. Form, 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, demografik özellikler başlığını, ikinci bölüm; Fransızca dinleme, konuşma ve karşılıklı konuşma ile ilgili sorular başlığını taşımaktadır. Bu formda öğrencilerden ad soyad yerine “rumuz” kullanmaları istendi. Zira gerek daha önce yapılan çalışmalardan çıkan sonuçlar, gerekse sınıf içinde öğrencilerin gözlenmesiyle edinilen genel kanı, kimi öğrencilerin kendi ismini kullanmaktan çekinmemelerine rağmen diğerlerinin forma kendi ismini yazmak istememeleridir. Ancak bazı öğrenciler kendi isimlerini kullanmak istediklerinde ise müdahale edilmemiştir. Önemli olan kendilerini güvende hissetmeleridir. Araştırmacı bu formları dağıtmadan önce, bu haftadan itibaren doktora çalışmasının uygulama aşamasını gerçekleştirmek üzere 8 hafta boyunca “Fransızca Sözlü İletişim Becerileri II” dersine dersin hocasıyla birlikte katılacağını, söyledi. Bu çalışmanın uygulamalı olmasından dolayı derslerin görüntülü ve sesli olarak kaydedilmesi gerekliliğinden söz edildi. 8 hafta boyunca sözlü iletişim becerilerinde karşılaşılan sorunları saptamak ve çözüm önerileri getirmek için her hafta öğrencilere yönelik olarak hazırlanmış olan günlük ve öz değerlendirme formlarının kendilerine verileceği belirtildi. Zaten 1.dönemde de 3-4 hafta video kaydı yapıldığı için öğrenciler araştırmacıyı tanıyorlardı. Dersin hoca da araştırmacı ve tez danışmanı ile daha önce fikir alışverişinde bulunduğu için çalışmayla ilgili hemen hemen her şeyi biliyordu.

Bu form 2017-2018 yılının ilk döneminde diğer veri toplama araçları gibi birinci yarıyıldan danışmanım, Türkçe Öğretmenliği bölümünden bir uzman öğretim elemanı ve araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Sorulan soruların bir kısmı nicel bir kısmı ise niteldir. Nitel olan 1.,2.,3., ve 7. sorular açık uçlu olup öğrencilerin fikir ve duygularını belirtme olanağı verecek tarzda sorulardır. 4., 5. ve 6.sorular ise kapalı uçlu olup, derecelendirme sorularıdır yani nicel formdadır.

İlk etapta yabancı dillerde ve başka alanlarda yapılan öğrenci günlükleri çeşitli kaynaklardan incelenmiştir. Öğrenci günlükleri öğrenci ders değerlendirme formu olarak da adlandırılmaktadır. Eylem araştırmalarında kullanılan veri toplama araçlarından biri olan öğrenci günlükleri, öğrencilerin dersler hakkında görüşlerini belirttiği hem nitel hem de nicel bir araçtır. Öğrencilerin ders, işlenen konu, kullanılan materyal ve etkinlik açısından olumlu ya da olumsuz görüşlerini belirttiği formlar olup, öğretmenin ya da araştırmacının öğrencilerin “Fransızca Sözlü İletişim Becerileri II” dersindeki sorunlarını tespit etmelerine ve önerilerde bulunmalarına katkı sağlamaktadır. Böylece, bu günlükler öğrencinin derse ilişkin düşüncelerini, algılarını ve sınıfta edindikleri deneyimlerin neler olduğunu gösterir. Öğrenciler dersle ilgili öğrendiklerini, derste sevdiği ve sevmediği şeyleri, etkinlik ve materyallerle ilgili önerilerini günlükte belirtmişlerdir.

8 hafta boyunca “Fransızca Sözlü İletişim Becerileri II” dersinin sonunda 23 öğrenciden alınmış toplam 184 farklı ders günlüğü çözümlenmiştir.

3.4.4. Sözlü İletişim Becerileri İçin Değerlendirme Rubriği

Son yıllarda kullanımı yaygınlaşan bu veri toplama aracını yapılan çalışmada önemli bir rolü vardır. Öğrenci performansını tanımlayan ölçütleri içeren ve bu ölçütlerle birlikte farklı seviyedeki performansı puanlamaya yarayan bir araç olarak tanımlanabilen rubrik aynı zamanda “dereceli puanlama anahtarı” olarak da alanyazında yer almaktadır.

Kelimenin tarihçesine bakıldığında ise “dereceli puanlama anahtarı” (rubric) sözcüğünün orijinal anlamının, öğrencinin çalışmalarının puanlanmasıyla çok az ilgili olduğunu söylemek mümkündür. Oxford İngilizce Sözlüğü rubrik kelimesini 15. yüzyılın ortalarında bir kitabın farklı bölümlerinin başlığı olarak tanımlar. Bu sözcüğün

kökeni dinsel alan yazını dikkatli bir şekilde yeniden yapılandıran hristiyan rahiplerin işlerine dayanıyordu, başlangıçta kopyalanan kitabın her bir ana bölümü kırmızı büyük harflerle başlıyordu. Latince “ruber” kelimesi kırmızı olduğundan, rubric bir kitabın ana ayrımları için önem arz eden başlıklar anlamında kullanıldı. Son yirmi-otuz yıl öncesinde, rubrik eğitimciler arasında yeni anlamını almaya başladığını söyleyebiliriz. (Popham, 1997, s.72). Rubrikler, bir beceriyi, bir performansı ya da ürünü dereceli bir şekilde değerlendirmeyi sağlayan bir ölçme aracı olduğu kadar beceriye ait temel özelliklerin bir kılavuzu gibidir. Buradan hareketle çalışmadayeni bir rubrik oluşturabilmek için öncelikle, konuyla ilgili çeşitli dillerde yazılan makalelere başvurulmuştur. Bu doğrultuda Fransa’da, Kanada’da ve İsviçre’de uygulanan Fransızca sözlü iletişim becerisini ölçmeye yarayan performans değerlendirme araçlarından dereceli puanlama anahtarlarına kadar geliştirilmiş tablolar incelendi ve alandaki akademisyenlerden bu konuda görüş alışverişinde bulunuldu. Ayrıca *Avrupa Ortak Başvuru Metni*, sözlü iletişimle ilgili olarak yapılan ölçekler, konuyla ilgili Türkçe ve Fransızca makaleler tarandı. Zira *Avrupa Ortak Başvuru Metni*’nde her düzey ve yetiye (konuşma, karşılıklı konuşma, dinleme, anlama vs. gibi) göre, dil bilgisi, sözcük bilgisi ve diğer kriterler açısından değerlendirme yapılması gerekmektedir. Bu sebeple aynı rubriğin farklı düzeyler için kullanılmasında bir sakınca bulunmamaktadır. Böylece oluşturulan rubrikler A1, A2, B1 ve B2 düzeylerini de kapsayacak şekilde konulara ayrılarak tüm düzeyler için kullanılabilir hale getirildi. Özellikle de sözlü iletişimde kullanılan bütüncül rubriklerin dışında öğrencilerin performanslarına göre genelden özele olacak şekilde boyut ve hatta alt boyutlarının ayrı ayrı puanlanıp derecelendirildiği, ölçütleri anlaşılır, *Avrupa Ortak Dil Başvuru Metnine* uygun, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veren pratik yeni bir performans değerlendirme rubriği oluşturuldu.

Öğrencilerin diğer becerilerinin değerlendirilmesi sözlü iletişime göre daha kolay ve nesneldir. Rubrik, öğrencilerin sözlü iletişimde performanslarını artırarak sadece eğitim hayatlarında değil mesleki ve günlük hayatlarında da gerekli durumlarda aktif rol almalarını, bir başka deyişle, öğrencilerin öğretmen adayı oldukları göz önünde bulundurularak toplum içerisinde özgüveni yüksek ve bağımsız bireyler olmalarına katkıda bulunacak bir değerlendirme aracıdır.

Bilindiği gibi, sözlü dil, yazıya geçirilmediğinde kalıcı olmayabilir. Bu durum değerlendirmeyi de zorlaştırabilir. Değerlendirme ölçeklerinin ve rubriklerinin daha önceden de kullanıldığı bilinmektedir, fakat özellikle sözlü iletişim becerilerinde kullanılan değerlendirme ölçeklerinde hatta uluslararası alanda kullanılanlar da bile bazı eksiklikler görüldüğü için yeni bir rubrik tasarlanmaya çalışıldı. Zira gerek puan aralıkları gerekse ölçütlerin detaylı bir şekilde yazılıp derecelendirilmemesi öğrencinin Fransızca sözlü iletişim becerisinin değerlendirilmesinde öğretmenlerin karar vermesinde zorluklar yaratıyordu. Daha nesnel ve analitik bir değerlendirme yapmak için rubrik kullanımı tercih edilmiştir.

Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde yer alan Fransızca sözlü iletişim becerilerinin ölçülmesini sağlayan B1 ve B2 düzeylerindeki tablolardan yararlanarak üretilen değerlendirme tablolarında puanlamaların buçuklu olması ve öğretmenden öğretmene puanlamanın değişmesi bazı sorunlar doğuruyordu. Bu nedenden dolayı, tez danışmanının ve Türkçe Ana Bilim Dalındaki öğretim elemanının desteğiyle dereceli puanlama anahtarının boyutları, alt boyutları, kriterleri ve en son olarak performans derecelendirmeleri uzun bir çalışma sonucunda oluşturuldu. Yapılan haftalık toplantılarda gerekli düzeltmeler ve eklemeler yapıldı.

Rubriğin Geliştirilme Süreci

Rubriğin geliştirilme sürecinde şu işlemler yapılmıştır: Kriterlerin belirlenmesi: Alan yazın taraması yapılarak sözlü iletişim becerisine ait temel özelliklerden oluşan bir kriter havuzu meydana getirilmiştir. Daha sonra danışmanım ve Türkçe alan uzmanının önerileriyle bu havuzdan ölçme aracı için uygun olan kriterler seçilmiştir.

Kriterlerin adlandırması: Kriterlerin ölçtüğü özelliğe göre kısa adlar verilmiştir. Bu işlemin amacı, her bir kriterin uzun uzun açıklamasına gereksinim duyulmadan hangi özelliği ölçtüğünün hızlıca görülmesini sağlamaktır.

Kriterlerin gruplanması: Kriterlerin birbirleri ile olan ilgi ve benzerlikleri doğrultusunda, süreç içindeki toplantı ve görüşler sonucunda yapılmıştır. Tüm bunlar rubriğin boyutunu oluşturmaktadır.

Rubriğin ölçütleri, rubriğin performans düzeyi sayısına göre en yüksek, orta ve en düşük düzey olmak üzere tanımlanmıştır. Rubrikteki ifadelerde, standart ve netlik sağlamak için belli aralıklarla okumalar tekrarlanmıştır. Anlaşılabilirliği artırmak için, kimi ifadelerde değişikliğe gidilmiş, önemli olan yerler gözden geçirilmiştir.

İlk etapta hazırlanan “Sözlü İletişim Değerlendirme Rubriği, "sözlü anlatım" ve "karşılıklı konuşma" olmak üzere B1 ve B2 düzeylerine uygun olacak şekilde ayrı ayrı hazırlanmıştı. *Avrupa Ortak Başvuru Metni*”ne göre oluşturulmuş olan B1 düzeyindeki ilk rubriğin “sözlü anlatım” bölümü 4 boyuttan oluşmaktaydı: pragmatik (iletişimsel ve işlevsel) yetiler, genel sözel üretim, dilin kullanımı, sosyolengüistik/ sosyokültürel yetiler gibi. Pragmatik yetiler 3 alt boyut, genel sözel üretim 9 alt boyut, dilin kullanımı 3 alt boyut ve sosyolengüistik /sosyokültürel yetiler ise tek bir alt boyuttan oluşmaktaydı. Pragmatik yetiler; mesajın anlaşılması/talimata uyma, tutarlık, rahatlık/kolaylık gibi 3 alt boyuttan, genel sözel üretim; "bahsetmek, görüş bildirmek, bir şeyi sunmak, aktarmak, bir şeyi anlatmak, yüksek sesle okuma yapmak, bir şeyi ifade etmek, açıklamak, bir kanıt geliştirmek" gibi 9 alt boyuttan oluşmaktaydı. Dilin kullanım boyutu; sözcük bilgisi, yapı ve söz dizim bilimi, ses bilimi gibi 3 alt boyuttan, sosyolengüistik/ sosyokültürel yetiler ise dilin duruma uygunluğu gibi tek bir alt boyuttan oluşmaktaydı.

B1 düzeyindeki “karşılıklı konuşma” rubriği ise; pragmatik yetiler, temel sözel üretim, dil kullanımı, ve sosyolengüistik yetiler olmak üzere olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktaydı. Pragmatik yetiler; mesajın anlaşılması, tutarlılık, kolaylık/rahatlık, Genel sözel üretim ise; sosyal iletişim kurmak, mülakat (görüşme, münazara) yapmak, bilgi alışverişinde bulunmak, duygularını ifade etmek, resmi tartışmada fikirlerini desteklemek ve savunmak, karşılaşılan durum ya da sorunlarla başa çıkmak, diyalogu sürdürmek gibi 7 alt boyut içermekteydi.

Dil kullanımı boyutu; Sözcük bilgisi, dil bilgisi, akıcılık, sesletim olmak üzere 4 alt boyuttan sosyolengüistik yetiler boyutu ise Sosyolengüistik/sosyokültürel olmak üzere tek bir alt boyuttan oluşmaktaydı.

B2 düzeyinde “sözlü anlatım” rubriği de yine B1’de olduğu gibi 4’lü derecelendirme yapılarak hazırlanmıştı. B1 düzeyindeki sözlü anlatım 4 boyuttan oluşurken, B2’de aynı boyutlardan oluşmaktaydı. Sadece farklı olarak B2 düzeyine pragmatik düzeyinde

organizasyon alt boyutu eklenmişti. “Karşılıklı konuşma”da B2 düzeyinde yer alan “dil kullanımı” B1 düzeyiyle aynı alt boyutları kapsamaktaydı.

Ancak daha sonra hazırlanmış olan B1 ve B2 Fransızca sözlü iletişim becerileri değerlendirme rubriğinde yer alan ölçütlerin, boyut ve özellikle alt boyutların çok fazla detaylı ve sayısının fazla olması nedeniyle değerlendirici kişinin işini zorlaştırdığı düşünüldü. Farklı düzeyler için ayrı ayrı ölçüt ve alt boyutların oluşturulması, değerlendirme için öğretmene vakit kaybettirmektedir zira daha önce yapılan rubrikler, oldukça uzun ve benzer alt boyutların olması nedeniyle kendini tekrarlar bir özelliğe sahiptir. Bu da her açıdan değerlendirme yapmayı güçleştirebilirdi. Sözlü iletişimi değerlendirmek zaten zor ve zaman alıcı bir iştir eğer uzun ve benzer alt boyutlar da oluşturulduysa yapılan ölçeğin güvenilir olmadığını göstermektedir. Böylece danışman öğretim görevlisi ve Türkçe Öğretmenliği bölümünden bir öğretim elemanının destekleriyle, biraz daha kullanışlı, kısa ve öz, pratik, güvenilir ve güvenilirliği herkesçe kabul edilen bir rubrik yapmak için önce yapılan rubrikler ele alınarak gereksiz unsurlar elendi öğretim elemanlarının elzem gördüğü eklemeler yapıldı.

Uzun çalışmalardan sonra oluşturulan son rubrik; “karşılıklı konuşma” ve “konuşma” kısımlarından oluşmaktadır. “Karşılıklı konuşma”; karşılıklı konuşma ve dinleme gibi iki boyuttan meydana gelmektedir. Karşılıklı Konuşma boyutu, "dil bilgisi yapıları, kelime hazinesi (daha önce sözcük dağarcığı olarak adlandırılmıştı), konuşmacı beden dili, akıcılık ve telaffuz" gibi 5 alt boyuttan oluşur: 1-Dil bilgisi yapıları alt boyutunda en yüksek derecelendirme olan "çok iyi" derecelendirmede tasarlanan ölçüt "tam ve doğru olarak" ifadesiyle vurgulanmıştır. "Geliştirilmeli" performans derecelendirmesinde ölçüt "...çoğunu kullanır" ifadesiyle pekiştirilmiştir. Ölçüt "yetersiz" performans derecelendirmesindeki "...çoğunu kullanamaz" ifadesiyle doğru orantılı olarak altı çizilmiştir.

"Hiç kullanamaz" ifadesi "çok kötü " performans derecelendirilmesini kuvvetlendirmektedir.

Dil bilgisi yapılarının B1 ve B2 ayırımının ortaya çıkması için gerekli ek açıklamaların ardından rubrikte 2.boyut olarak belirlenen kelime hazinesi alt boyutunun, dil bilgisi yapılarının olduğu gibi sözlü iletişim becerisinin değerlendirilmesi için vazgeçilmezdir.

Kelime hazinesi, performans derecelendirilmelerine göre en üst seviye olan "çok iyi" derecede tam ve doğru olarak, "geliştirilmeli" derecesinde "çoğunu kullanır", "yetersiz" derecede "çoğunu kullanamaz", "çok kötü derecede" "hiç kullanamaz" ifadeleriyle pekiştirilmiştir. Kelime hazinesi için B1 ve B2 seviyelerine uygun olarak çeşitli yayın evlerinin çıkarttığı ders kitapları, *Avrupa Ortak Başvuru Metni* olmak üzere farklı kaynaklar araştırılarak konular belirlendi. Konuşmacı beden dili alt boyutu; jest, mimik ve beden dili ile ilgili performans derecelerine göre sıralanmıştır. En üst düzeyden en alt düzeye kadar "dil bilgisi yapıları" alt boyutu ile aynı pekiştirici ifadeler konuşmacı beden dilinde de kullanılmıştır.

Dördüncü boyut olan akıcılık, "karşılıklı konuşma" da hecelerin, hecelerden oluşan kelimelerin, kelimelerden meydana gelen cümlelerin, ibarelerin söylenişte ya da okunuşta dil ve düşünce yönünden hiçbir engelle rastlamadan sürdürülmesi anlamına gelmektedir. Bir başka deyişle; düşüncelerin bir düzenleme kapsamında sıralanması, bu düşüncenin herkes tarafından bilinen ve kolay söylenebilen sözcüklerle anlatılması, cümlelerin kısa ve yapı bakımından doğru olması ile sağlanır. Buradan anlaşıldığı gibi akıcılık, içerikten çok bir üslup özelliğidir. Karşılıklı konuşmada akıcılık alt boyutu performans derecelendirilmesine göre, en üst seviyeden en alt seviyeye kadar aşağıdaki pekiştirici ifadeler yer almaktadır:

"Bütünüyle akıcı bir biçimde", büyük ölçüde akıcı bir biçimde, büyük ölçüde akıcı bir biçimde konuşamaz, akıcı bir biçimde hiç konuşamaz" şeklinde sıralanmıştır.

Daha sonra rubriği kullanacak olan öğretmenlerin değerlendirme yapmalarını kolaylaştırmak için, akıcılığın ne olduğunu ifade etmek için akıcılığın tanımı eklendi.

Telaffuz alt boyutu karşılıklı konuşmada önemli bir yer tutmaktadır. Telaffuzla ilgili derecelendirmede sırasıyla "çok iyi" seviyede, tamamen doğru ve anlaşılır bir biçimde", "geliştirilmeli" seviyesinde" çoğunu doğru ve anlaşılır bir biçimde", "yetersiz" seviyede "çoğunu doğru ve anlaşılır bir biçimde telaffuz edemez", en alt düzey olan "çok kötü" seviyesinde "doğru ve anlaşılır bir biçimde hiç telaffuz edemez" ifadeleri kullanıldı.

"Karşılıklı konuşma"nın 2. boyutu olan "dinleme" boyutu da 4 alt boyuttan oluşturulmuştur:

1-Dinlediğini anlama 2- Dil bilgisi yapıları 3- Kelime hazinesi 4-Dinleyici beden dili:

“Karşılıklı konuşma”nın olmazsa olmazı “dinleme” boyutudur, çünkü dinlediğini anlama, konuşmanın, söz almanın koşuludur. Anlama söz konusu olmadığı sürece karşıdaki kişiye cevap verilmez ya da karşısında söylenenleri anlayamazsa her şekilde suskun kalınmaya mahkûm olunur.

“Dinlediğini anlama”, performans derecelendirmesinde "çok iyi" seviyesinde " tam ve doğru olarak", "geliştirilmeli" seviyesinde "...çoğunu", "yetersiz" seviyesinde "...çoğunu anlayamaz", "çok kötü" seviyede "hiç anlayamaz" ifadeleri ölçütleri pekiştirmektedir.

“Dinleme”nin ikinci alt boyutu olan "dil bilgisi yapıları" öğrencinin duyduğu dilbilgisi yapılarıyla ilgilidir. Performans derecelendirmesinde dinlediğini anlamada olduğu gibi dil bilgisi yapılarında da aynı pekiştirici unsurlar söz konusudur. Dil bilgisi yapıları ile ilgili B1 ve B2 düzeyindeki konular eklenmiştir.

“Kelime hazinesi” konuşma için önemli bir adımdır. Üstteki aynı pekiştireçlerin ölçütlerde derecelere göre konulduğu görülmektedir. “Kelime hazinesi” alt boyutunda B1 ve B2 düzeyine göre konular belirlenerek açıklayıcı bilgi olarak değerlendirmecilere yardımcı olacağı düşünülmektedir.

“Dinleme” boyutundaki son alt boyut olan “dinleyici beden dili”, dinleyen kişinin beden dilinin değerlendirildiği bir bölümdür. “Dinleyici beden dili” alt boyutunda yer alan ölçütler, performans derecelendirmelerine göre, en üst dereceden en alt dereceye kadar sıralarsak; "tamamen doğru ve etkili, büyük oranda etkili, büyük oranda doğru veya etkili kullanamaz, hiç kullanamaz. “gibi ifadelerle vurgulanabilir.

B1 ve B2 “Konuşma” bölümü ise sadece konuşma boyutundan oluşmaktadır. “Konuşma”da 5 alt boyut yer almaktadır: Dil bilgisi yapıları, kelime hazinesi, konuşmacı beden dili, akıcılık ve telaffuz’dur. Tüm bu alt boyutlar “karşılıklı konuşma”daki yapılarla aynı pekiştirici unsurlar, ve vurgulayıcı ifadeler bulunmaktadır: "tam ve doğru olarak, ...çoğunu,çoğunu kullanamaz, hiç kullanamaz." ifadeleri gibi.

Dil bilgisi ve kelime hazinesiyle alakalı iki düzeyde aynı konular açıklama olarak rubriğe konulmuştur.

Her alt boyutun karşısına performans derecelendirmelerinin alt bölümü için ölçütler belirlendi.

Ölçütlerin önemli kısımlarının altları çizilerek öne çıkarılmaya çalışıldı. B1 düzeyinin konuşma kısmında ise her alt boyutun karşısındaki ölçütler aynı şekilde 4'lü derecelendirilmiş olup performans derecelendirmeleri ve ölçütlerdeki vurgu unsurları arasında doğru orantılı birbağ söz konusudur.

B2 düzeyinde karşılıklı konuşmanın dinleme boyutunda “dinlediğini anlama, dil bilgisi yapıları, sözcük dağarcığı, dinleyici beden dili, sosyokültürel yetiler/özellikler (empati, nezaket) olmak üzere 5 alt boyuttan, konuşma boyutu ise dil bilgisi yapıları, sözcük dağarcığı, konuşmacı beden dili, akıcılık, telaffuz, sosyokültürel yetiler/ özellikler (nezaket, empati) gibi 6 alt boyuttan oluşmaktadır.

B2 düzeyinin konuşma boyutuna gelince, konuşma boyutunun 6 alt boyutu anlaşılmaktadır. B1'den farklı olarak B2 düzeyinde sosyokültürel yetiler (empati, nezaket) alt boyutu söz konusudur. B2 düzeyi için karşılıklı konuşmanın konuşma boyutunda 2 “geliştirilmeli” düzeyi “çoğunu, büyük ölçüde vs” gibi B1'deki aynı düzeyde ortak ifadelerle vurgulanmış, farklı olarak “kısmî, kısmen” gibi ifadeler kullanılmıştır. Karşılıklı konuşmanın konuşma boyutundaki en düşük düzeydeki performans derecelendirmesi B1 düzeyindeki eşdeğeri gibi “.....kullanamaz, çoğunu kullanamaz, büyük ölçüde....kullanamaz, ..vs. gibi olumsuz vurgulamalarla kişinin yetersizliği belirtilir.

B2 düzeyindeki konuşma bölümünde, konuşma boyutu 7 alt boyuttan oluşmaktadır: dil bilgisi yapıları, sözcük dağarcığı, konuşmacı beden dili, akıcılık, telaffuz, sosyokültürel yetiler/özellikler (empati).

Öncelikle B1 ve B2 düzeylerine göre ayrı ayrı yapılan daha önceki rubriklerin iki düzeyi bir araya getirilerek yapılmasına karar verildi, zira bu iki düzey için boyut, alt boyut ve ölçütlerin ortak olduğu tespit edildi. Ölçütlerdeki uzun ve ağırlıklı ifadeler ortadan kaldırılıp sadeleştirilmeye çalışıldı. Birbirine benzer boyut ve alt boyutlar birleştirilerek içeriğe daha uygun başlıklar seçildi. Bir araya getirilen iki düzeyi birbirinden ayırmak için B1 ve B2 düzeyleri için alt boyutlardan “dil bilgisi yapılarını” performans derecelendirmesine göre ölçütlerini belirleyip alta her iki düzey için hangi dil bilgisi kurallarını içerdiğini belirten konular yazıldı. Dil bilgisi yapıları B1 konuları: les temps du passé; le passé composé ya da l'imparfait, l'impératif, le futur simple, le futur prochevs.gibi.

Dil bilgisi yapıları B2 konuları: la modalisation: devoir+infinitif, pouvoir+infinitif, les pronoms relatifs,..vs. gibi.

Aynı şeyi bir diğer alt boyut olan “sözcük dağarcığı”nda her iki düzey için kelime bilgisiyle ilgili ek bilgiler yazıldı. Kelime bilgisiyle alakalı konular düzeylere göre B1 ve B2 olarak belirtildi. Örneğin; konuşma boyutunda sözcük dağarcığı alt boyutunda B1 konuları: la vie quotidienne, la famille, les loisirs, les médias, des sujets culturels.....vs. gibi. Sözcük dağarcığı B2 konuları: les sujets d’actualité et les faits de société...vs.

Çalışmada, rubriğin puanlaması yapılırken, kaç performans düzeyinden oluşursa daha etkili olacağı ile ilgili daha önce 3'lü düzeye sahip taslak model oluşturulmuştu. Daha sonra ise bu alanda yapılan çalışmalar göz önünde bulundurularak rubriğin 4'lü performans derecelendirilmesine göre oluşturulmasına karar verildi. Böylece rubriğin yeterlilik düzeyi (çok iyi, iyi, geliştirilmeli, yetersiz) şeklinde düzenlendi. Bir maddenin en düşük puanı 1, en yüksek puanı ise 4 olarak kabul edildi. Rubrikteki her bir düzeye ilişkin ölçütlerin açıklamalı ve örnekli tanımları yapıldı. Derecelerin öğrenciler arasında başarı (öğrenme) farklarını yansıtacak sayıda olması sağlıklı bir derecelendirme yapılabilmesi açısından daha uygun olduğuna karar verildi.

Aynı rubrik yeniden 4'lü performans derecelendirmesi olarak tasarlandı. Zira 3'lü performans derecelendirmesinde, derecelendirmede ve değerlendirmede bazı boşluklar belirlendiği için rubrik 3'lü değil 4'lü yapıldı. 3'lü değerlendirmeyle öğrenciyi hakkıyla değerlendirebilmek zor görünüyordu. Zaten 4'lü ya da 5'li performans derecelendirmeleri uzmanlar tarafından daha fazla önerilmekteydi. En yüksek derece olan 4 “çok iyi”, 3 “geliştirilmeli”, 2 “yetersiz”, 1 ise “çok kötü”dereceyi göstermektedir.

İlk rubrik ve son rubrik arasındaki farklılıklar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 3.2. İlk ve Son Rubrik arasındaki farklılıklar

İlk Rubrik	Son Rubrik
B1 ve B2 düzeyiayrı	B1 ve B2 düzeyi ortak
En başta konuşma boyutusöz konusudur	Karşılıklı konuşma ile başlıyor
Konuşma: 4 boyut, 16 alt boyut	Konuşma: 5 alt boyut
Karşılıklı konuşma: 4 boyut, 16 alt boyut	Karşılıklı konuşma: 2 boyut, 9 alt boyut
Karşılıklı konuşmada; Dinleme boyut olarak değil, alt boyut olarakyer almaktadır (örtük) (mesajın anlaşılması/talimata uyma)	Karşılıklı konuşmada dinleme boyutu söz konusudur.
Ölçütler uzun ve karmaşıktır	Ölçütler daha kısa ve basittir.
4'lü derecelendirme söz konusudur	4'lü derecelendirme söz konusudur
Değerlendirme yapmak zaman alır	Zaman kaybettirmez. Pratikdir.
3 “ iyi”, 2 “geliştirilmeli” ve “yetersiz” şeklinde adlandırılmıştır. 4 “çok iyi” olarak adlandırılmış	3 “geliştirilmeli”, 2 “yetersiz”, 1 “çok kötü” şeklinde adlandırılmıştır. 4 “çok iyi” olarak adlandırılmış
B1 ve B2 düzeylerinde “beden dili rubrikte bulunmamaktadır.	B1-B2: “Konuşmacı beden dili” ve “dinleyici beden dili” söz konusudur
Sosyokültürel yapılar	-

Rubriğin Geçerlik Analizi

Marmara Üniversitesi Fransızca Öğretmenliği Ana Bilim Dalında Sözlü İletişim Becerilerinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri başlıklı tez çalışması için 2017-2018 yılı Güz döneminde 1.sınıf “Fransızca Sözlü İletişim Becerileri II” dersinde öğrencilerin Sözlü İletişim Becerilerindeki performanslarını değerlendirmek için hazırlanan rubriğin geçerlik analizi yapıldı. Rubriğin içerik geçerliği için 1 Fransızca bölümünde çalışan alan uzmanı,¹ Ölçme-değerlendirme uzmanı ve 1 öğretim tasarımcısının onayı alındı.

Rubriğin yapı geçerliği için ise; temel bileşenler analizi yapıldı. Bunun için hazırlanan rubrik üzerinde Faktör Analizi uygulandı.

Rubriğin Güvenirlik Analizi

Güvenirlik Analizi “değerlendirmeye tabii tutulan bir öğrencinin performansının her değerlendirişte ve her değerlendiren kişiden yine aynı puanı almasıdır anlamına gelmektedir, bu nedenle öğrenci performansları video kamera ile kaydedilerek bu video kayıtları önce 3-4 uzman tarafından, sonra ise daha güvenilir bir sonucun elde edilmesi için 2 uzmana indirgenmiştir.

Dereceli puanlama anahtarının güvenilirliğini test etmek için veriler SPSS 17.0 istatistik paket programına aktarılacak kappa katsayısına ve sınıf içi korelasyon katsayısına bakıldı.1’e yakın bir sonuç elde edildi. Sınıf içi korelasyon katsayısı 0,952 olarak hesaplanan değerin 1’e yakın olması güvenirliliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Aynı performansın farklı puanlayıcılar arasındaki korelasyon ilişkilerinin yüksek çıkması, ölçme aracının puanlayıcı güvenirliliği açısından daha sistemli, güvenilir ve kararlı olduğu biçiminde yorumlanabilir.

Kappa katsayısından elde edilen veriler “Zayıf uyuma =< ,20; Kabul edilebilir uyuma= ,20-40; Orta Derecede uyuma= ,40-60; İyi uyuma=,60-80; Çok iyi uyuma= ,80-1,00” olarak yorumlanmaktadır. Son olarak da Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısına bakıldı.

Eğitim uzmanı, hazırlanan rubriğin uygulanması bakımından hiçbir sakınca olmadığı sonucuna varmıştır.

3.4.5. Sözlü İletişim Becerileri Öz Değerlendirme Rubriği

8 hafta boyunca öğrencilerin her derste konulara göre kendilerini değerlendirdikleri formlardır. Öz değerlendirme öğrencilerin kendilerini keşfetmelerine, güçlü ve zayıf yönlerini tanımlarına yardımcı olur. Hem kendi performans ve gelişimlerini mümkün olduğunca gerçeğe yakın bir şekilde değerlendirmeyi öğrenirler hem de bir sonraki adımı tanımlayabilmelerine yardımcı olur. Böylece, öğrenciler öğrenme ve değerlendirme sürecine aktif olarak katılarak kendilerine güvenleri artar. Bu değerlendirme, öğrencilerin her hafta gelişimlerini izlemek ve eksikliklerini tespit edip gidermek amacıyla yapılmıştır. Bu tür değerlendirmelerin en önemli sınırlılığı yanlılığın varlığıdır. Başlangıçta kendini değerlendirme, öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle

yanılırlara neden olabilir. Yine de öğrenciler daha fazla deneyim kazandıkça aldıkları kararlar daha doğru olacaktır.

Öz değerlendirme rubrikleri, B1 ve B2 düzeyinde hazırlanan rubriklerden yola çıkılarak oluşturulmuş olup öğrencilerin kendilerini sınıfta işlenen konulara göre değerlendirdikleri bir portfolyo olarak kabul edilebilir.

Öz değerlendirme rubrikleri 8 hafta boyunca öğrencilerin derste kendilerini 1'den 4'e kadar 4 (çok iyi), 3(geliştirilmeli), 2 (yetersiz) ve 1(çok kötü) olarak derecelendirilmiş sorulardan oluşmaktadır. Öz değerlendirme rubriği, B1-B2 düzeyinde rubriklerden yola çıkılarak düzenlenmiştir. Öz değerlendirme rubriği, “karşılıklı konuşma”, “dinleme” ve “konuşma” boyutlarından oluşmaktadır. “Karşılıklı konuşma”; dil bilgisi yapıları, kelime hazinesi, konuşmacı beden dili, akıcılık ve telaffuz olmak üzere 5 alt boyuttan, “dinleme” boyutu; dinlediğini anlama, dil bilgisi yapıları, kelime hazinesi ve dinleyici beden dili olmak üzere 4 alt boyuttan, “konuşma” boyutu ise; dil bilgisi yapıları, kelime hazinesi, konuşmacı beden dili, akıcılık ve telaffuz olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır.

2017-2018 Bahar döneminin başından itibaren araştırmacı olarak 8 hafta boyunca günlük tutuldu. Derslerde yapılan gözlemler, video ve ses kayıtlarını izleyerek çıkarılan notlar, dersle ilgili düşünceler; kullanılan materyaller, etkinlikler, öğrencilerin sözlü iletişim performansları öğretmen günlüğünde belirtildi. Yapılan etkinlik ve materyallere ek olarak araştırmacı kendi önerilerini yaptı. Ders boyunca ve videoda izlenen kayıtlarda gözlenen öğrencilerin Fransızca “karşılıklı konuşma”, “dinleme” ve “bireysel konuşma” açısından gösterdikleri olumlu performansları ve karşılaştıkları zorluklar gözlemlendi. Öğrencilerin zorluklarını giderecek, sözlü iletişim performanslarını arttıracak çözüm yolları araştırılmaya çalışıldı.

3.4.6. Video Kayıtları

Eylem araştırmalarında yapılan çalışmalarda kameralar dersin tümünü ya da bir bölümünü kaydetmek için kullanılabilir. Kişinin başkalarını izlemesi mümkün olsa da kendisini sınıfla beraber izlemesi için derste çekilen videolara ihtiyaç duyulur.

8 haftalık bir süreçte dersin başından sonuna kadar iki kamera ile 1. sınıf “Fransızca Sözlü İletişim Becerileri II” dersi kaydedilmiştir. Araştırma sürecinin video kayıtları, iki adet Hama video kamera tripotları ile gerçekleştirilmiştir.

Kamera kaydı, ders boyunca yapılan etkinlikleri, kullanılan materyalleri, sınıfın fiziksel durumunu, öğrencilerin her derste işlenen konuya göre “dinleme”de, “karşılıklı ve bireysel konuşma”da yaşadıkları sorunları daha sonradan izleme olanağı sağlar. Böylece, öğrencilerin sorunları en ufak ayrıntısına kadar kaydedilmiş olduğundan unutmaya gibi bir durum gerçekleşmediği için tespitlerin raporlaştırılarak üzerinde çalışılması sağlanmıştır.

İki kameradan birisi sınıfın arka tarafına sıra üzerine, diğeri ise ön tarafa öğrencileri fazla rahatsız etmeyecek şekilde yerleştirilmiştir. Bilgisayar ve kamera konusunda uzman bir araştırma görevlisinin yardımıyla tüm bu işlemler dersin en az yirmi dakika öncesinde yapılmıştır. Öndeki kamera kaydı öğrencilerin yüz ve bedenlerini görmeye, arkadaki ise tüm sınıfı, öğretmeni ve yapılan etkinlikleri, materyalleri, kısacası dersin akışını daha geniş açıdan görmeye yardımcı olmuştur. Aralarda ya da dersin akıcı olmadığı anlarda kameralar zaman zaman kapatılmıştır. Kaydedilen dersler gözlem ve uygulamanın ardından tekrar izlenerek gerekli bölüme kaydedilmiştir. Böylelikle gerekli çözüm önerilerini düşünme ve araştırma vakti bulunmuştur. Ayrıca ses ve görüntü birlikte olduğundan dolayı öğrencilerin yüz ve beden hareketlerini dinleme ve konuşma anında görme, bu aşamada varsa gelişimlerinin her açıdan saptanmasına da katkıda bulunmuştur. Öğrencilerin kim olduğunun bilinmesi daha sonra yeniden izlenen video kayıtlarını bu açıdan değerli kılmıştır zira bu kayıtlar sayesinde, öğretmene öğrencileri karşılıklı konuşma, dinleme ve bireysel konuşma becerilerini izleme ve rubrik aracılığıyla öğrencilerin performanslarını değerlendirme imkânı vermiştir.

3.4.7. Ses Kayıtları

Ses kayıtları aynı şekilde video kayıtlarının yanı sıra herhangi bir aksiliği önlemek amacıyla kullanılmış olan veri toplama aracıdır. Video kaydından farklı olarak sadece ses olduğundan görüntü izleme şansı olmamaktadır. Her ders için ayrı ayrı yapılan kayıtlar da öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinde karşılaştıkları zorlukların belirlenmesine yönelik ipuçları vermiştir.

Ses kayıtları bir cep telefonu vasıtasıyla gerçekleştirilerek bilgisayar hafızasına aktarılmıştır. Gözlem ve uygulamanın ardından ses kayıtları birkaç kez dinlenerek her derste öğrencilerin durumları hakkında genel bir izlenim edinilmiştir.

3.4.8. Gözlem

Gözlem veri tekniği araştırmacının uygulama alanında bizzat bulunarak durum hakkında gerçekçi ve nesnel olarak bilgi ve izlenim edinmesini sağlar. Gözlemler, araştırmacının tuttuğu yazılı günlükler, video ve ses kayıtları ile gerçekleştirilir. Çalışmada yapılan gözlem, 2017-2018 yılı bahar döneminde 8 haftalık bir süreci kapsamaktadır. Gözlemler, öğretmen/araştırmacı günlüğü, ses ve video kayıtlarıyla yapılmıştır. Bu gözlemler, söz konusu sınıftaki öğrencilerin “Fransızca Sözlü İletişim Becerileri II” dersindeki başarı durumlarını, karşılaştıkları zorlukları tespit etmeyi, bu sorunların nedenlerinin neler olabileceği konusunda çalışmaya katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, sınıfın fiziki durumu, öğrencilerin sözlü iletişimde yaşadıkları sorunların üstesinden gelmek için ürettikleri çözümler de gözlenerek konu hakkında dersin öğretim görevlisi ile fikir alışverişinde bulunulmasını sağlamıştır. Derste uygulanan strateji, etkinlik ve materyaller hakkında da bilgi edinilmesine yardımcı olmuştur. Tüm bu gözlemler ışığında, öğrenci ve öğretmenin yaşadığı sorunların çözümüne ne gibi katkılarda bulunulabilir sorusuna cevap aranmıştır.

Gözlem, doğal sınıf ortamında araştırmacı ve ders öğretim görevlisinin yer aldığı, zaman zaman araştırmacının aktif katılımıyla gerçekleşen katılımcı gözlem tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Gözleme başlamadan önceki haftalarda, danışmanım ve başka bir alanda görev yapan bir eğitim uzmanıyla düzenli toplantılar yapılmış ve sınıfta neler yapılabileceği ile ilgili fikir alışverişinde bulunulmuştur. 8 haftasürengözlem bitiminde araştırmacı ve danışman ile birlikte durum değerlendirmesi yapmışlardır.

Gözlemin başından son haftasına kadar geçen sürede öğrencilerin dersi anlama ve konuşma becerilerindeki ilerlemelerini, derse ilgilerini, beklentilerini, tutumlarını, olumlu ya da olumsuz fikirlerini öğrenme fırsatına sahip olunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin karakter özellikleri, yetenekleri de yapılan bu gözlemlerle gün ışığına çıkmıştır. Zaman zaman öğrencilerle yapılan Türkçe ve Fransızca konuşmalar da gözlemlerin pekişmesine yardımcı olmuştur.

İlk etapta gözlem sürecinde oldukça rahatsız ve çekingen olan öğrencilerin gözlem sonunda olumlu gelişimler gösterdikleri ve performanslarını artırdıkları tespit edilmiştir. Gözlem sonunda öğrenciler kameralara alışmış, daha rahat bir şekilde söz almaya başlamışlardır. Konuşurken beden dillerini farkında olmadan daha etkili bir şekilde kullanmaya başladıkları da gözlenmiştir. Araştırmacı, gözlemlerden aktarılan fikir ve izlenimleri araştırmacı günlüğünde belirtmiştir. Bu da sorun ve sorunların nedenlerinin tespit edilmesine ve öneriler de bulunulmasına yardımcı olmuştur. Gözlem daha önce belirtildiği gibi 2017-2018 yılı bahar döneminde 8 haftalık dönemi kapsamış olup, 5 Mart 2018 tarihinden 21 Mayıs 2018 tarihine kadar sürmüştür. Yapılan gözlemle ilgili bilgiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo:3.3. Araştırmacı Gözlem Takvimi

Tarih	Mekân	Süre
05.03.2018	Prefabrike P10	3 saat
11.03.2018	Prefabrike P10	3 saat
09.04.2018	Prefabrike P10	3 saat
16.04.2018	PrefabrikeP10	3 saat
30.04.2018	Prefabrike P10	3 saat
4.05.2018	Prefabrike P10	3 saat
21.05.2018	Prefabrike P10	3 saat

3.5. Verilerin Toplanması

1.sınıf güz döneminde veri toplama araçlarını oluşturan rubrik, öz değerlendirme rubriği, öğrenci demografik formu, 8 hafta boyunca öğrencilere verilecek öğrenci

günlükleri ile ilgili formlar danışmanının ve çeşitli alanlarda görev yapan uzmanların yardımıyla hazırlanmıştır.

3.5.1. 8 Haftalık Veri Toplama Süreci

8 Hafta süren uygulama sürecinin detaylı olarak betimlendiği bu bölüm, araştırmacı günlüğünden ortaya çıkan verilerle hazırlanmıştır. Her hafta yapılan uygulamadan önce ve sonra araştırmacı, “Fransızca İletişim Becerileri II” dersinin öğretim elemanı ile bilgi alışverişinde bulunmuş ve görüş almıştır. Araştırmacı uygulama sınıfından ve dersin öğretmeni ile yaptığı görüşmelerden edindiği verileri belli aralıklarla tez danışmanı ile değerlendirmiştir. Hafta içinde yapılan çalışmaların dışında, dersin başında ve aralarında dersin öğretim elemanı fikir alışverişinde bulunulmuştur. Yapılan görüşmelerde önceden hazırlanan eğitim durumlarında dersi veren öğretim görevlisi ve tez danışmanının onayıyla gerekli değişiklikler yapılmıştır.

1. Hafta / Araştırmacı Günlüğü 05.03.2018 (3 saat)

Konu: Yabancı Paralı Askerler

Daha önce hazırlanan eğitim durumları danışman ve dersin öğretim görevlisinin isteğiyle sadece 1 etkinlikle sınırlandırılmıştır. Zira 3 saat süren derste tüm etkinliklerin süre açısından yapılması mümkün olmamaktadır. Zaten bir etkinlik bile bazen tüm becerilerin değerlendirilmesine olanak verebilmektedir.

Dersin öğretim elemanı sunumu yapacak öğrenciye konunun başlığını sordu. Öğrencinin cevabından sonra öğrenci konuyla ilgili sunumunu yaptı ve videosunu gösterdi. Öğretmen sınıfa “Yabancı paralı askerler” ve “dövme”nin ne demek olduğunu, bu konuda bir şey bilip bilmediğini sordu. Öğrencinin sunumu bittikten sonra konuyla ve sunumla ilgili olarak öğretim elemanı öğrencilere çeşitli sorular sordu. Öğrencilerin soruyu cevaplamasından sonra, dersin öğretim elemanı sunum sırasında gösterilen video hakkında bazı açıklamalarda bulundu. Öğretmen öğrencilerin videoda geçen konuyu anlayıp anlamadıklarını sorularla kontrol etti. Soruları doğru bildiklerinde dersin öğretim elemanı onları konuşmalarda söz almaları için daha da cesaretlendirdi. Soruları bilemediklerinde ise diğer öğrencilerin zorlanan öğrenciye yardım etmelerini, sorun çözülmezse öğrencinin cevap vermesi için kendisi araya girerek destekledi. Öğretmen sunumda bahsedilmeyen paralı askerlerin özelliklerini önce öğrencilere sordu ve eksik

kalan bilgileri de kendisi tamamladı. Öğrencinin sunumu bittikten sonra öğretmen yabancı paralı askerlerden oluşan orduyu bir başka açıdan tanıtan bir video gösterdi. Sonra öğrencilere video izletildi. Video hakkında ve konu ile ilgili öğrencilerin görüşleri soruldu. Öğrenciler videoyu ilginç bulduklarını söylediler. Yabancı paralı askerlerden oluşan ordunun klasik ordu anlayışından oldukça farklı olduğunu belirttiler. Sonra öğrencilere dağıtılan dinleme/sözlü anlama sorularını cevaplamaları istendi. Öğrenciler dinleme anında işittiklerini not etmeye çalıştılar. Önce bireysel olarak, daha sonra gruplar halinde sorulara cevap arandı. Video genel anlamda paralı asker ve dövme konusunu iyi açıklar nitelikteydi. Sadece süresi biraz daha kısa olabilirdi. Video oldukça eğlenceli ve bilgilendiriciydi.

Videonun içindeki marş ve sanatın diğer alanlarıyla bağlantı kurulması öğrencilerin ilgisini çekti. Videodan yola çıkılarak sözlü anlama, tartışmaya hazırlık ve tartışma sorularının bir kısmı cevaplandırıldı. Öğretmen 4 kişiden oluşan gruplar oluşturdu. Grup üyeleri sınıf içerisinde birbirlerini duymayacak şekilde oturarak fikir alışverişinde bulundular ve aldıkları notları kullanarak soruları cevaplandırmaya çalıştılar. Öğretmen sözlü anlama sorularının cevaplanmasından sonra yeterli vakit olmadığından dolayı tartışmayı haftaya yapacağını belirtti. Öğrencilerin tartışma yapmalarına olanak sağlayan sorular üzerinde biraz düşünmelerini gerekli gördüğü için gelecek hafta soruların cevaplandırılarak tartışmaya hazır olunmasını istedi.

Daha sonraki hafta öğrencilerin o haftayla ilgili sunumları olduğu için o haftanın konusu çalışıldı. Derse katılan öğrencilere dersin sonunda öğrenciler hakkında demografik bilgiler toplamak amacıyla bir form dağıtıldı. Form aracılığıyla elde edilen bilgiler tezde çalışma grubunu tanıttıcı bilgiler olarak verilecektir. Bu çalışmanın doktora çalışmasının uygulama kısmını oluşturacağını, video ve ses kayıtlarının yapılacağını, bunun yanı sıra her hafta ders değerlendirme ve öz değerlendirme formlarının öğrencilere doldurtulacağı da belirtildi.

Birinci dönemde 3-4 hafta aynı sınıfta gözlem ve video çekimi yapıldığından öğrenciler araştırmacıyı tanıyorlardı. Kamera kaydı için bazı öğrencilerin kaygıları olsa da çoğu öğrencinin yapılan çalışmaya karşı tutumları olumluydu. Öğrencilerin derse karşı ilgileri olduğunu söylemekte yarar vardır.

Zorluklar: Demografik bilgileri toplamak amacıyla öğrencilere dağıtılan formun ve ders değerlendirme formlarının dersin sonunda doldurtulması hem zaman aldığı hem de bazı öğrencilerin dersten sonra hemen çıkmak istenesi nedeniyle formların bir sonraki haftaya doldurulmuş olarak getirilmesine kara verildi. Daha sonra doldurulan formlar rumuzlarının yazılıp yazılmadığı ve sayfalarda eksiklik olup olmadığı kontrol edilerek toplanmıştır.

Ayrıca öğrencilerin konulara göre kendi performanslarını değerlendirdiği öz değerlendirme formları yaklaşık 4 sayfa olmasından dolayı öğrencilerin düşünmeye ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin evde kendilerini değerlendirebilecekleri düşünüldüğü için formlar öğrencilerden daha sonra istenmiştir. Sınıfta video projektörün geç çalışması, USB'nin bozulması ve internette oluşan kesintiler nedeniyle derse zamanında başlanamadı. Bu da tartışmanın yapılamamasına neden oldu. Hazırlanan rubriklerle öğrencilerin performanslarının değerlendirilebilmesi için videolarda öğrencilerin net bir şekilde görünmesi gerekiyordu. Kameraların uygun yere konulması bu nedenden dolayı son derece önemliydi. Fakat derslik ve öğretim görevlilerinin büroları arasında biraz mesafe olduğu için iki kamera ve tripotları taşıyıp sınıfa uygun yere yerleştirmek hem vakit alıyordu hem de yorucuydu. Bu nedenle dersin başında sadece bir kamera sınıfın arka tarafındaki sıranın üzerine konuldu. Daha sonradan kamera görüntüleri incelendiğinde kameranın görüntüsünde bulanıklık ve kararma olduğu saptandı. Ders başladığı için ikinci kamera ön tarafa yerleştirilemedi. Ancak ders arasında kamera ön tarafta uygun bir yere konuldu.

Çözümler: Öz değerlendirme formlarının olduğu gibi, ders değerlendirme formlarının bir hafta önce verilmesi, öğrencilerin onları önceden doldurulmuş olarak geri vermeleri hem dersin sonundaki vakit kaybını hem de karışıklığı önler.

İnternet kesintisi gibi teknik sorunlara karşı yeni bir USB (ya da disk) alınarak internetten indirilen programlar ya da videolar yeni USB'ye kaydedildi. Video kaydının daha net olabilmesi için bir kişinin daha kamerayı kontrol etmesi ve gerektiğinde yerinde değişiklikler yapması gerekmektedir. Bu sebeple kamera ayarlarından anlayan bir asistan, kameranın ayarlanmasında yardımcı oldu.

Öğrencilerin Zorlukları: Öğrencilerin derste fark edilen sorunları arasında telaffuz sayılabilir. Birinci dönemde gözlem yapılan andan itibaren göze çarpan bu hatalar

ikinci dönemde de devam etmektedir. Öğrencilerin İngilizce ve Türkçeden kaynaklı telaffuz hataları söz konusudur. Özellikle de ikinci dönemin ilk dersinde sunum yapan öğrencinin Fransızcadan Türkçeye geçen kelimeleri Türkçeleştirerek yanlış telaffuz ettiği görülmüştür. İngilizce “sportmen” kelimesi Türkçede de kullanıldığı için Fransızca konuşmalarda “sportif” yerine kullanılmıştır. Örneğin; Fransızca “contrat” kelimesi Türkçeye geçince “t” eklenerek kontrat şeklinde yanlış telaffuz edilmiştir.

Kelime sonlarındaki “e muet” birkaç öğrenci tarafından telaffuz edilmektedir.(fatigue)

Birinci sınıf öğrencilerinin bir kısmının cümle kurmada ve kelimeleri telaffuz etmede sorunları olduğunu söylemek gerekmektedir. Karmaşık cümle yerine tek tek kelime söylemekle yetinmektedirler. Öğrenciler kendi kelimeleriyle ifade etmekte zorluk çekmektedirler. Cümle kurarken, yanlış kelime seçiminde bulunan öğrenciler de bulunmaktadır. Hayvan topluluğu için kullanılan “troupeau” kelimesi insan grubu için de kullanılmıştır. Öğretmen araya girerek “troupe” kelimesiyle cümleyi kurmuştur. Aynı öğrenci cümleyi “troupe” kelimesiyle yeniden kullanırken isim ve sıfat arasındaki uyuma dikkat etmedi (les troupes différents, ils sont guerriers et voyageurs). “Troupe” ismi dişil (féminin) olmasına rağmen eril (masculin) olarak kullanılmıştır.

Özellikle tarihleri söylemekte zorluk çeken öğrenciler olduğunu söylemekte yarar vardır.

Kelimelerin önünde bulunan “le/la” gibi eril ve dişil belirteçleri çok az da olsa karıştıran öğrenciler de bulunmaktadır.

Konuşurken öğrencinin daha ziyade doğrudan yapıları kullandığı, yani “que” yardımcı bağlama ekiyle kurulan dolaylı cümleleri kuramadığı gözlenmiştir. Ayrıca duyduğu kelimeleri sesletirken yanlışlar yapmışlardır. Örneğin “e” sesini “ə” gibi söylemiştir (il a rêvé...).

Yapılan gözlem ve uygulamalara bakılınca öğrencilerin çoğunun “Fransızca Sözlü İletişim Becerileri II” dersini sevdikleri ve derse katılmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Dinlediklerini not ederek öğretim görevlisinin sorularına cevap verebilecek kapasiteye sahipler. Dersi veren öğretim görevlisinin gösterdiği videodaki konuşmalar biraz hızlı olmasına rağmen, öğrencilerin büyük çoğunluğu anlamada çok büyük sorun yaşamamaktadır. Öğrenciler soruya tam olarak cevap veremediklerinde, dersin öğretim

görevlisivideoda anlaşılmayan şeyleri yeniden izlettirerek aynı soruyu onlara yönlendirdi. Ders öğretim elemanı doğru cevap alamadığında kendisi araya girerek konuyla ilgili açıklamalar yaptı ve genel kültürle ilgili sorularla öğrencilerin dikkatini çekmektedir. Grup çalışması yaparken, onları yönlendirmek ya da fikir vermek amacıyla çeşitli sorular sormaktadır.

Konuşurken yanlış yapsalar bile bu onların şevkini kırmamaktadır, tam tersine onları daha çok etkinliğe katılmaya motive etmektedir.

Öneriler: Öğrencilerin çoğunun sesletimle alakalı sorunları olduğu gözlemlendiğinden, sesletim ile ilgili etkinlikler yapılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Ses kayıtları, video, video klip, radyo ve televizyon programlarını kaydederek ders içi ve dışında sıklıkla öğrencilere dinleme yaptırılması ve izlettirilmesi gerekmektedir. Sesletim ile ilgili sorunların giderilmesi için, seçmeci yöntemle düzenli olarak yapılan ses çalışmalarında bazı sessiz harflerin çıkarılması için ses tellerinin kullanılmasına ve bazı seslerin telaffuz edilmesi için de dudakların yuvarlaklaştırılmasına çalışılabilir.

Sesletimle ilgili tekerleme çalışmaları, çeşitli oyunlar, ses taklidi, yüksek sesle okuma, dikte, şiir ve şarkı etkinlikleriyle ses çalışmaları yapılabilir. Ancak Marmara Üniversitesi Fransızca Öğretmenliği Bölümünde haftada 3 saat yapılan sesbilgisi dersi sadece 1 dönem boyunca sürmektedir. Ses bilgisi ile ilgili etkinliklerin tek bir dönemde yapılması zordur. Kuramsal bilgilerle beraber uygulamalı çalışmalar yapılmasına rağmen bu dersi yapan dersi veren öğretim elemanısıınıf içinde etkinliklerin yanı sıra sınıf dışında da uygulanmak üzere öğrencilere bazı görevler veriyordu.

Dersi veren öğretim elemanı çeşitli seslerden oluşan metinler vererek öğrencilerin kendi seslerini kayıt yapmalarını istiyordu, böylelikle öğrenciler kaydettikleri kendi seslerini sürekli dinleyerek en iyi telaffuz ettikleri, ses kaydını öğretim elemanına gönderiyorlardı. Öğrenciler ses çalışmaları yaparak telaffuzlarını geliştirmeye çalışıyorlardı. Ses bilgisi dersinin 1. sınıfın ikinci döneminde de olması sesle ilgili daha fazla etkinliklerin yapılmasını sağlayabilir. Müfredattaki değişiklikler ancak Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından yapılabilir. Bu nedenle, sesletim çalışmaları “Fransızca Sözlü iletişim I, II”, “Okuma I, II”, ve “Fransızca Dil bilgisi I, II” derslerinin içinde çeşitli etkinlikler olarak öğrencilere yaptırılabilir.

2. Hafta/ Araştırmacı Günlüğü/11.03.2018 (3 saat)

Konu: e-spor

Öğrenciler girişte konuya son derece uygun bir video gösterdiler. Öğrencilerin power-point sunumları oldukça güzeldi. Power-point'te video oyunlarının logoları ve bazı oyunların imajları vardı. Oyunların isimlerini hiç bilmeyen öğrenciler bile bu sunumda çok şey öğrendiler. Öğretmenin ve öğrencilerin video ve oyunla ilgili sorularına öğrenci gayet iyi cevaplar verdi.

Öğrencinin sözlü anlama ve anlatımda fazla zorlukları yoktu. Telaffuzu da iyiydi.

Zaman zaman sunuma devam eden diğer öğrenci genelde sunumu okumakla yetindi. Telaffuzu iyi değildi ve de rakamları yani tarihleri söylemekte zorluk çekti. Öğrencinin yaptığı sunumun olumsuz yönü ise, metne fazlaca bağlı kalmış olmasıydı.

Sunumun sonunda oyunu yorumlayan iki kişinin açıklamaları ikinci bir videoda gösterildi. Öğretmen, sınıfta bulunan diğer öğrencilerden yapılan sunum ve öğrencilerin performansı ile ilgili fikirlerini ifade etmelerini istedi. Genel olarak sunumla ilgili olumlu şeyler söylendi. Sunumun açıklayıcı ve bilgilendirici olduğu söylendi. Seçilen videoların yapılan konuyu özetler nitelikte olduğu öğrenciler tarafından söylendi. Ayrıca, öğrenciler yapılan sunumda Fransa'daki video oyunlarının gelişiminden bahsettiler.

Genel olarak öğrencilerin video oyunlarında oldukça bilgili ve tecrübeli oldukları söylenebilir. Öğrencilerin ifadesine göre, aralarında gerçekten bu oyunu profesyonel olarak oynayanlar vardı. Hatta grupta yer alan öğrenciler arasında turnuva kazanlar olduğu da konuşmalardan anlaşılmaktadır. Bu öğrenciler tecrübelerini, oyun hakkında bilinmesi gerekli olan bilgileri öğretmene ve diğer arkadaşlarına aktardılar.

Tartışma yapmak için gerekli ifadelerin öğrenci tarafından bilinmesi lazım geldiğinden, hazırlanan power-point sunumu öğrencilere gösterildi. Hazırlanan örneklerle öğrencilerin tartışma sırasında kullanabilecekleri ifadeler gösterildi. Dersin öğretim elemanı bir fikrin kabul edilip edilmemesini ifade eden bu yapılardan öğrencilerin en beğendiklerinden iki tanesini seçerek tartışma esnasında kullanmalarını istedi.

Etkinlik olarak çeşitli spor ve e-spor ile ilgili tanımlar fotokopi olarak öğrencilere verildi. Öğretmen, sınıfı 3-4 kişiden oluşan 3 gruba ayırdı ve her grubun sözcüsünü

seçti. Öğrenciler kendi aralarında konu ile ilgili fikir üretmeye başladı. Tanımlarda hoşlarına giden ya da gitmeyen şeyleri birbirlerine dile getirdiler.

Öğrencilerden yaptıkları tanımlardaki en önemli kelimeleri bulmaları ve tanımlarını farklı sözcüklerden yararlanarak çeşitlendirmeleri istendi. Her öğrenci sevdiği tanımdan yola çıkarak grubuyla ortak bir düşünceye ulaşarak kendi tanımlarını yapmaya çalıştı. Bundan yola çıkarak e-spor'un spor olup olmadığını kanıtlamaya çalıştılar.

Gruptan bir kişi arkadaşlarının fikirlerini not etti. Tartışmada, önce slaytta gösterilen fikre katılıp katılmama (accord/désaccord) kalıplarını kullanmaları gerektiği hatırlatıldı: il serait inouï/invraisemblable de penser.....gibi ifadeleri kullanarak e-spor'un spor olup olmadığı ile ilgili düşüncelerini doğrulamaya, kanıtlamaya çalıştılar. 15-20 dakika hazırlık sürecini tamamlayan öğrenciler dinlenme arasına çıktılar. Ders arasında tartışma yaparken öğrencilerin yüzleri görülecek şekilde masaların düzenlemesi yapıldı. Kayıt yaparken kullanılan videoların yerleri değiştirildi. Birisi daha yakına öğrenci grubuna zoom yapacak şekilde bir asistan tarafından elle kumanda edildi, diğer kamera ise biraz daha uzağa tüm grubu alacak şekilde sıranın üstüne konularak ayarlandı. İki videonun çalışıp çalışmadığı da kontrol edildi. Öğrenciler, e-spor ve e-spor ile ilgili tartışmada önce slaytta gösterilen ifadeleri kullanmadan cümle kurdular fakat dersin öğretim görevlisininhatırlatmasıyla uygun ifadeleri kullanmaya çalıştılar. Bu ifadelerin bir kısmını bilmedikleri için zorlandılar. Aslında bu durum normal kabul edilebilir, zira öğrenciler ilk defa bu ifadeleri kullandıklarını söylediler. Daha sonraki konuşmalarda ya da tartışmalarda bu ifadelerin kullanımının öğrencilere büyük kolaylık sağlaması kaçınılmazdır. Konuşmaların daha akıcı olacağı düşünülmektedir. Tartışma son derece eğlenceli, verimli geçmiştir. Video çekimi sırasında öğrencilerin oldukça aktif olduğu ve konuşmaya çalıştıkları gözlenmiştir. Özellikle grupların sözcüleri, söz alabilmek için istekliydiler. Tartışma öğrencilerin söz almalarını, söylenilenleri anlamalarını, birbirleriyle sözlü iletişimde bulunmalarını, konuşma isteklerini gerçekleştirmelerini sağlamaktaydı. Dersin öğretim elemanı zaman zaman öğrencilerin yanlarına giderek neler yaptıklarına bakıyor, sorular soruyor ve onları yönlendiriyordu. Araştırmacı da grupların fikirlerini öğrenmeye çalışıyor, talimatı anlayıp anlamadıklarını kontrol ediyor, gerektiğinde konu hakkında fikirlerini dile getiriyordu. Öğrenciler yardım istediklerinde onlara yol göstermeye çalışıyordu. Öğrencilerin kendi aralarında

yaptıkları çalışmalar sonrası sıraların şeklinin değiştirilmesi de onları tartışma ortamına olumlu şekilde hazırlamıştır. Dersin öğretim elemanı, gerek telkinleriyle gerekse sorduğu sorularla öğrencileri derse iyi bir şekilde motive etmiştir.

Yapılan tartışmada sözlü anlamada sözlü anlatım, tartışmaya hazırlık aşamasında yazılı anlatım gibi beceriler yer almaktadır. Yapılan çekim ve kayıtlara göre öğrencilerin tartışma yöntemini sevdikleri katılımlarından anlaşılmaktadır.

Sınıfta yapılan gözlemlere göre, öğrencilerin bir kısmının e-spor ile ilgili oldukça bilgileri bulunmaktadır. Bu bilgileri teorik değil daha ziyade oyunu tecrübe edip turnuvalara katıldıkları anlaşılmıştır. Oyunla ilgili tecrübelerinden de yararlanarak tartışmayı sürükleyici ve renkli hale getirmişlerdir.

Zorluklar: Tartışma etkinliğinde öğrenciler kullanmaları gereken dilbilgisi yapılarını kullanmakta zorlandılar. Bu sırada öğretmen araya girerek dersin başında öğrenilen ifadelerin kullanılması gerektiğini belirtti. Ancak bu ifadeleri kullanma alışkanlıkları olmadığı için öğrenciler söylenen ifadelerle cümleye başlasalar bile tekrar kendi cümlelerine döndüler.

Çözüm Önerileri: Tartışma için öğrenilen yapıların öğrenciler arasında sürekli tekrar edilmesi gerekmektedir. Yapıların alışkanlık kazanabilmesi için hem öğretmenin sınıf içinde ve dışında aynı yapıların kullanımına olanak veren etkinlikleri uygulaması ya da uygulatması hem de öğrencilerin kendi aralarında yaptıkları tartışma ve karşılıklı konuşmalarda bunları kullanmaları gerekmektedir.

Dil bilgisi yapılarının pekişmesi okuma, dinleme yapıları da gerçekleştirilebilir. Çeşitli kitaplar okunarak ya da konferans, oturum, tartışma gibi Fransızca etkinliklere katılarak günlük hayatta da öğrenilen yapıların kullanımına aşina olabilirler.

Öğrencilerin Zorlukları: 2. hafta gözlem ve uygulamalardan yola çıkarak birinci sınıf öğrencilerinin bir kısmının cümle kurmada ve kelimeleri telaffuz etmede sorunları olduğunu söylemek gerekmektedir.

İkinci haftaya bakıldığında, kelime sonlarındaki okunmayan “**e muet**”(ə) birkaç öğrenci tarafından telaffuz edilmiştir (fatigue)

-a nazal [ã]bazı öğrenciler tarafından yanlış telaffuz edilmiştir. Örneğin: “pendant” edat kalıbı[pãdã] olması gerekirken öğrenci tarafından [pendan] ve “commenc(ent)” fiili de [comãs] olması gerekirken [comens] şeklinde sesletilmelidir.

Konuşurken sunum yapan öğrencinin (ã) a nazal yerine (a) sesletimini kullandığı gözlenmiştir bir başka deyişle sesli nazali kullanmamışlardır. “Temps” kelimesini [ã] şeklinde değilde (tamp)olarak telaffuz edilmiştir. Sondaki mpsessizlerini sesletmişlerdir.

Öğrenci "conditionnel zaman"ın yerine gelecek zaman olan "futur" zamanını kullanmıştır: "Il sera invraisemblable de" kalıbından sonra "penser" fiili yerine öğrencinin telaffuzundan isim kullanılmış gibi görünmektedir ya da büyük ihtimalle fiil yanlış telaffuz edilmiştir.[Pãse] filli (pens) şeklinde telaffuz edilmiştir. Etre fiilinin gelecek zamanı "sera" da e muet [ə] yerine –e olarak yanlış telaffuz edildi.E muet[ə] ve açık e [ɛ] öğrenci tarafından karıştırılmaktadır. ".....même si on ne voit pas.."

Sondaki çoğul eki "s" in İngilizcenin etkisiyle sesletildiği gözlenmiştir: ".....il faut des entraînements....."

Konuşurken fiil ve özne uyumuna bazen dikkat edilmediğinin de belirtilmesi gerekir. “Si vous ne **peut**pas...” Öğretmenin cümle bitirilmeden fiilin çekimini düzelttiği gözlenmiştir.

Ayrıca, zamanlar konusunda örneğin; geçmiş zaman ve şimdiki zaman (passé composé-présent-imparfait) arasında zaman zaman sıkıntı yaşanmaktadır. "Participe passé:" konusunda öğrencilerin sıkıntı yaşadıkları gözlenmiştir: "**ils se réveillés**".

Bazı öğrencilerin semi-auxiliaire/yarı yarıya yardımcı fiil görevinde olan **devoir**fiilinden sonra fiili **mastar** olarak bırakmak yerine fiili çektiği belirlenmiştir: "on doit utilise.....".

Özellikle tarihleri söylemekte zorluk çeken öğrencilerin olduğunu da belirtmekte yarar vardır.

Fiille kullanılması gereken edat konusunda öğrencilerin zorlandıkları tespit edilmiştir. Buradan anlaşıldığı gibi öğrencilerin bazı dilbilgisi konularında sorunları olduğu anlaşılmaktadır. Kelimelerin önünde bulunan “**le/la**”, un/une gibi eril ve dişil belirteçleri çok az da olsa karıştıran öğrenciler de bulunmaktaydı: "...tu dois avoir **un**bon santé"(une bonne santé). Birleştirme belirtecini (article contracté) yapamayan

bazı öğrencilerin de bulunduğunu belirtmek gerekmektedir: "Il y a beaucoup de activités physiques. Aslında Fransızcada” iki sesli yan yana gelemeyeceğinden dolayı e muet düşer ve apostrof, yani üstten ayıraç konarak birleştirme yapılır ("beaucoup d'activités).

Birkaç öğrencinin "mieux/meilleur" karmaşasını yaşadığı gözlenmiştir. "Mieux" zarfı fiillerle, "meilleur/e/s" sıfatı ise isimlerle kullanılmaktadır.

Öğrencilerin bir kısmının kelime bilgisinde eksiklikleri olmasına karşın, bir kısmının bu konuda çok daha iyi seviyede olduğunu belirtmek gerekir. Bu durum, sınıfta heterojen bir öğrenci grubu olduğunu göstermektedir. 2 haftadan beri yapılan gözlem ve uygulamalara bakılınca, öğrencilerin çoğunun Fransızca sözlü iletişim dersini sevdikleri ve derse katılmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Dinlediklerini not ederek öğretim elemanının sorularına cevap verebilecek kapasiteye sahiplerdir. Öğrenciler cümle kurmakta yanlışlık yapsalar dahi cümleyi yeniden ele alarak kurdukları cümleleri düzeltebiliyorlardı. Dersi veren öğretim elemanının gösterdiği videodaki konuşmalar biraz hızlı olmasına rağmen, öğrencilerin büyük çoğunluğu anlamada çok büyük sorun yaşamamaktadır.

Öğrenciler soruya tam olarak cevap veremediklerinde, dersi veren öğretim görevlisi videoda anlaşılamayan şeyleri yeniden izlettirerek aynı soruyu tekrar onlara soruyor. Öğretmen doğru cevap alamadığında kendisi araya girerek konuyla ilgili açıklamalar yapıyordu

Konuşurken yanlış yapsalar bile bu onların şevkini kırmamakta tam tersine daha çok etkinliklere katılmaya çalışmaktadırlar.

Çözümler: Öğrencilere çeşitli kayıtlar yaptırılarak kendi seslerini dinlemeleri ve tekrar etmeleri sağlanırsa, sesletimdeki zorlukları büyük ölçüde giderilir, ses ve kelimelerin hafızada tutulması kolaylaşır.

Özellikle eril ve dişil belirteçlerde yaşanan zorluklar, sadece isimleri değil sıfatların isimlerle ya da özne ile uyumunu da etkilediğinden buna yönelik alıştırmalar ve etkinlikler yapılarak öğrencilerin eksiklikleri giderilebilir.

Fransızca sözlü iletişim derslerinde bol bol dinleme, okuma, konuşma ve sesletim çalışmaları yapılırsa öğrencilerin motivasyonları daha da artabilir.

Öneriler: Etkinlik açısından sesletim ile ilgili etkinlikler yapılabilir. Sesletim ve diksiyon çalışmalarında öğrencilere tekerleme ve yüksek sesli okuma ile ilgili metinler verilebilir. Tiyatro metinleri ya da şiir örnekleri vererek öğrencilerin okuma alışkanlıkları geliştirilebilir ve sesletim yetileri daha iyi hale getirilebilir. Cümle kurmalarına yardımcı olacak çeşitli dilbilgisi konularını içeren etkinliklere daha fazla sözlü iletişim ya da ilgili derslerde yer verilebilir.

Öğrencilere sadece ders içinde değil, ders dışında da dinleme, okuma, anlama ve konuşma üzerine hazırlanan öğretici sitelere girerek çeşitli etkinlikleri yapmaları sağlanmalıdır. Böylece öğrencilere kendi kendilerine çalışma imkânı verilerek, becerileri üst düzeye çıkarılabilir.

Sınıfta ya da sınıf dışında ödev olarak öğrencilerin zorlandıkları seslerin üzerinde durulduğu audio dikte çalışmaları yaptırılabilir.

Öğrencilerin çeşitli şiir ve şarkı kayıtlarını orijinallerinden dinleyerek tekrar etmeleri ya da kendilerinin de dinlediklerini sesleterek kaydetmeleri öğrencilerin telaffuz güçlüklerinin çözülmesine yardımcı olabilir. 2019-2020 eğitim-öğretim yılından itibaren YÖK tarafından yeniden düzenlenen müfredat programına göre 1.sınıfın güz döneminde sesletim dersi bulunmamaktadır. Bu nedenle sesletimle ilgili etkinlikler, konuşma, dilbilgisi ya da okuma derslerinde yapılabilir. Frankofoni haftasında öğrencilerle birlikte çeşitli konferans, tartışma, tiyatro ve film günlerine katılarak onlar bu tarz etkinliklere yönlendirilebilir.

3. Hafta/Araştırmacı Günlüğü/ 09.04.2018 (3 saat)

Konu: Hiciv

Hiciv konusuna öğrenci sunumuyla başlandı. Öğretim elemanı öncelikle hiciv kelimesinin ne anlama geldiğini sınıfa sormakla başladı. Öğrenciler çeşitli tanımlamalar yaptılar. Dersi veren öğretim elemanı, öğrencilerin tanımlarından yola çıkarak “humour” kelimesini buldurttu. Öğrenci tanımlardaki kelimeleri birleştirerek hicivi kısa ve açık bir şekilde açıkladı ve konuyu tanıttı.

Öğretim elemanı sunumu yapan öğrenciye sunumu yaparken aktif olmasını, sorular gelirse cevaplandırmasını, yer değiştirmesini hatırlattı. Power-point sunumunda facebooktaki tüketimden, ifade özgürlüğünden, işverenden, gazetecilikten bahsetti.

Karikatürün ne olduğunu, hangi medya araçlarında bulunduğunu, sınıftaki öğrencilere hangi karikatürleri bildiklerini sordu. Politik(komünizm, antisemitizm,...gibi), dini, eleştirel, nüktedan, güncel, sanat konulu karikatür tiplerinden bahsedildi. Sunumu yapan öğrenci Péanut, Mafalda, Garfields vs. gibi televizyon serisi olarak da yayınlanan çizgi roman/film kesitlerini gösterdi.

Türk karikatür çizerlerden Oğuz Aral'ın Avanak Avni ve bir diğer başka animasyon Limon ve Zeytin öğrenciler tarafından belirtildi. Sunum yapan öğrenci, Fransa'daki 1831'den günümüze kadar karikatürün gelişimini yansıtmaya çalıştı. Öğretim elemanı önceki dönemlerde karikatürlerde bulunan kişilerin fiziki görüntülerinde abartı yapılmadığını, fakat günümüzdeki karikatürlerde kahramanların gülünç hale getirildiğini belirtti. Sunum bittikten sonra öğretmen öğrencilere sunum hakkında ne düşündüklerini sordu. Öğrencinin sunumunda çok fazla metin olmadığı, iyi bir videonun bulunduğu, ciddi bir çalışmanın yapıldığı öğretmen tarafından onaylandı. Öğrencinin çizgi roman ve karikatürü zaman zaman karıştırdığını, fakat bu durumun ikisi arasındaki farkın ortaya çıkmasına vesile olduğunu söyleyerek sunumu beğendiğini ifade etti. Dersi veren öğretim elemanı karikatür ve çizgi roman arasındaki farkı öğrencilere sordu, daha sonra kendisi karikatürü tek bir imaj, çizgi romanın ise 1 ya da daha fazla sayfa olması ile açıklandı.

Tv serisi olan Bojack Horsemanı öğrencilere izletildi. Türkiye'de ya da başka ülkelerde televizyonda seri hale gelen böyle karikatür/ çizgi roman karikatürleri olup olmadığını sordu. Öğrenciler, çizgi diziden bahsetti. Öğretim elemanı günümüzde kara mizah ve ironi üzerinde durulduğunu belirtti. Öğrencilerin okumaları ve videoyu daha iyi anlamaları için hicivle ilgili sözlü anlama soruları, video izlenmeden önce sınıfa dağıtıldı. Sorular okunduktan sonra "La Satire, une tradition française" isimli video izlendi. Öğretim elemanı, videodaki karikatürle ilgili "Karikatürün tasvirini yapın? , karikatür hangi devirle ilgilidir?,hangi konuda eleştiri yapılıyor? tarzında çeşitli sorular sordu. Daha sonra öğrencilere karikatürle ilgili analiz yapmayı sağlayan fotokopiler dağıttı. Yer zarflarının(au premier plan, au second plan,...), indicatif ve subjonctif kiplerini barındıran kesinlik/şüphe ifadelerinin karikatür incelerken mutlaka kullanılması gerektiği dile getirildi. Öğretim elemanı sözlü anlama sorularını anlamayan öğrenciler için videoyu durdurarak yeniden dinleme yaptırdı.

Videodaki konuşmalarda geçen deyimlerin ne anlama geldiği önce öğrencilere soruldu, daha sonra öğretmen deyimlerle ilgili açıklamalarda bulundu. O devirle ilgili tarihsel bilgiler verildi. Gösterilen karikatürlerin öğrenciler tarafından yorumlanması istendi. Gerektiği takdirde, araya girerek düzeltmeler ve eklemelerde bulundu. Örneğin; karikatürde armut başlı kişinin kral Louis-Philippe olduğu, o devirde eleştiri yapmanın yasak olduğu, bu devirde kralın kafasının armut şeklinde çizildiği belirtildi. Bir başka karikatürde, kralın ağzına bir merdiven dayanarak altın vs.gibi her türlü zenginliğin ona taşınması anlatılmıştır. Bu açıdan Rabelais'nin Gargantua ve Pantagruel adlı kitabındaki her şeyi yiyen canavara benzetildiği de ifade edilmiştir.

Bu karikatürde monarşiye, farklı sosyal sınıflara, asillere eleştirilerde bulunulduğu vurgulandı. Videoda, karikatürlerin tarihsel gelişimleri çeşitli dergilerde çıkan humoristlerin sosyal, politik düşünceleri öğretmen tarafından öğrencilere aktarıldı. Öğretmen hiciv hakkında ne düşündüklerini önce öğrencilere sordu, sonra kendisi bu konudaki fikirlerini açıkladı. Seçilen farklı tipteki karikatür örnekleri çoğaltılarak öğrencilere dağıtıldı. Karikatürlerden bazılarının sanatsal, bazılarının ise eleştirel ya da politik olabildiği belirtildi. Öğrencilere haftaya ne yapacaklarını, hangi konuyu işleyeceklerini söyledi. Bir sonraki hafta dersin öğretim görevlisiailevi nedenlerden dolayı olmadığından derse araştırmacının girmesi kararlaştırıldı. Daha önce dağıtılan karikatür ve çizgi romanları incelemeleri için üçer kişilik gruplar oluşturuldu. Öğrencilerin karikatürleri analiz yapmalarına yardımcı olacak ifadeleri barındıran dokümanlar verildi. Öğrencilerden verilen dokümanlardaki ifadeleri kullanarak ellerindeki karikatürleri yorumlamaya çalışmaları istendi. Önce yazılı olarak hazırlık yaptılar. Ayrıca birkaç hafta önce tiyatro gösteriminin ve tartışma programının izlendiği 4 kitabın okunarak hazır bir biçimde sınıfa gelinmesi istendi.

Zorluklar: Gruplar sözlü olarak kendilerine verilen karikatürleri gerekli ifadeleri kullanarak yorumlamaya çalışırken vakit kalmadığı için karikatür ve çizgi roman örneklerinin çoğu incelenememiştir.

Öneriler: Karikatür, çizgi roman vb pek çok metnin incelenmesi, yorumlanması için öğrencinin sadece dilsel sorunlarını çözmesi yeterli değildir aynı zamanda söz konusu edebi türler hakkında tarihsel ve kültürel bilgileri de öğrenmesi gerekir. Tek bir haftada bu bilgi ve beceriyi öğrencilere kazandırmak zor olduğu için birkaç haftaya

yayılmalıdır. Ayrıca, eleştiri türünü ve karikatürün tarihsel gelişimini ve kültürel öğeleri tanıtan video uzun olmamalıdır.

Belgelerde kullanılacak dil bilgisel yapıları ile ilgili uygulamalı örnekler yapılmalı ve öğrencilerin aynı yapıları kullanmaları sağlanmalıdır. Bu yapılar metin içinde başka derslerde de uygulatılırsa öğrenciler tarafından özümser. Bunun için elbette 1. sınıf öğretim görevlileriaralarında önceden işleyecekleri konuları, dil bilgisel yapıları sözcük bilgisini tartışmalı, işleyecekleri konulara bağlı olarak aynı haftalarda ya da birbirini takip eden haftalarda tamamlayıcı ve pekiştirici uygulamalar yapmalılar.

Öğrencilerin Zorluğu: Öğrencilerin hazırlık aşamasında dilbilgisi ifadelerini kullanmada zorluk yaşadıkları gözlenmiştir. Öğrenciler için zorluk hem karikatürleri yorumlamak hem de öğretmenin verdiği kalıpları kullanmak ve içselleştirmektir. Dersin sonuna kadar bunların yapılması imkânsız görünmektedir. Zira öğrenciler o güne kadar görsel öğeleri nasıl yorumlayacaklarını bilmiyorlardı. Öğrencilerin resimdeki öğeleri ifade etmek için gerekli sözcük ve dil bilgisi kalıplarını bilmeye/hatırlamaya ihtiyaçları vardı.

Ayrıca öğrencilerin Fransız kültürü açısından eksiklikleri olduğu da belirlenmiştir. Karikatür ve eleştiri türü hakkında bilgi eksiklikleri de söz konusuydu.

Bu derste öğrencinin konuşurken ulamalarda zorlandığı saptanmıştır.

Öğrencilerin tarihleri söylemekte zorlukları bulunmaktadır. Konuşurken kelime seçiminde daha önce öğrendikleri dilin; yani İngilizcenin etkisinde kalmaktadırlar.

Örneğin bu derste, İngilizcede kullanılan “expectation” kelimesi yerine Fransızca'da "attente" kelimesi kullanılmalıydı. Her ikisi de " ümit, beklenti" anlamına gelmektedir.

İngilizcede aynı anlamda kullanılan bazı kelimeler Fransızcada yanlış sesletildiği gibi kelime kalıplarının yarısı Fransızca yarısı da İngilizce kullanılmıştır. İngilizcede "For example" Fransızcada "Par exemple" olan kalıp kelime öğrenci tarafından **Par egzampil**] "şeklinde söylenmiştir. **Par** edatı doğru kullanılmış fakat yazılışı bakımından her iki dilde de paralellik gösteren ve aynı anlamda olan exemple (fr)/ example (ing) kelimesi ingilizceye yakın bir şekilde telaffuz edilmiştir. Çoğu öğrencinin İngilizce aksanıyla konuşmaya çalıştığı gözlenmiştir.

Öğrencilerin Fransızca sözcük bilgileri zaman zaman yetersiz kalmaktadır. Bazen de kelimeleri hatırlayamamaktadırlar: "On croit qu'ils se battent mais en secret ils se con....." .

"Se concerter" fiili öğrenci tarafından tam olarak hatırlanamayınca öğretmen fiilin sonunu tamamladı: "ils se **concertent**."

Böyle durumlarda, ya ana dillerine başvurmakta ya da öğrendikleri ikinci dil olan İngilizcenin ya da başka dillerin etkisinde kalmaktadırlar. Örneğin; “donnez-moi une link” cümlesindeki “link” kelimesi İngilizceden Türkçe'ye geçmiş bir kelimedir. Dersin öğretim görevlisi “link” yerine “lien” kelimesini kullanarak öğrencinin hatasını düzeltmiştir.

Öğrencilerin bir kısmının fiil çekiminde özne-fiil uyumuna dikkat etmediği belirlenmiştir.

"Les images est....." yerine “.....sont” olması gerekirdi.

Öğrencilerin isimlerde “dişil/eril” konusunda hem yazılı hem de sözlü anlatımda şaşırıkları gözlenmiştir. Örneğin “une” image yerine “un” image kullanılmıştır. Aynı şekilde işaret sıfatlarının dişil/eril kullanımında da öğrencilerin bazen konuşurken, yanlış yaptıkları saptanmıştır. “Ce garçon” yerine işaret sıfat olarak “cette” kullanıldığı belirlenmiştir. Cümle kuruluşlarında (auxiliaire) yardımcı fiil olan “Etre /avoir”ı aynı cümlede kullanan öğrenciler de bulunmaktadır. Niteleme sıfatlarının kullanımında ve ulama yapmada öğrencilerin bocaladığı belirlenmiştir. Cümlelerin devamını getiremediklerinde zaman kazanmak ve o geçen süre zarfında cevabı arayan kimi öğrencilerin “eh, ehh” gibi ünleme başvurdukları belirlenmiştir.

Bilmek (savoir) ve tanımak (connaître) fiillerinin öğrencilerce karıştırıldığı gözlenmiştir:

"Quelles caricatures vous savez? "yerine "Qu'est-ce que vous connaissez comme caricature?" söylenmeliydi. Soru sormada da öğrencinin zorlandığı belirlenmiştir.

Öneriler: Etkinlik açısından sesletim ve ulama ile ilgili etkinlikler yapılabilir.

İşlenen konuyla ilgili kelime bulutu ya da kavram haritası gibi kelime zenginleştirme etkinlikleri yapılmalıdır. Fransızcada doğru kelimeyi bulamayan öğrenciler, bildikleri dillerden yola çıkmaktadırlar. Bu bazen doğruya götürse de yanlış kelimelere de

ulaşılmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin İngilizce- Fransızca sözcüklere bakması ve Fransızca örnek cümlelerde kelimenin kullanımını yani anlamını da kontrol etmelidir. Zira bir kelimenin farklı anlamları olabilmektedir. Ayrıca, eş anlamlı kelimelerin öğrencilere verilmesi ya da öğrencinin kendi başına çalışırken bunlara dikkat etmesi gereklidir.

Fransızcada dişil/eril sorununu yaşayan öğrencileri için B1/B2 düzeyine uygun şarkı, şiir gibi dinletiler sözlü ve yazılı metin olarak sınıfta çalıştırılabilir. Bu konunun öğrenilmesi buna bağlantılı olan işaret sıfatları, iyelik sıfatları vb. gibi konulardaki sorunun çözümüne yardımcı olabilir.

Öğrencilerin Zorlanmadığı Hususlar: Öğrencilerin sözlü anlamada genel olarak başarılı oldukları gözlenmiştir. Sorulan sorulara kısa da olsa cevap vermeye çalıştılar. Konuşma sırasında jest ve mimikler öğrenciler tarafından kullanılmaktadır.

4. Hafta/Araştırmacı Günlüğü/ 09.04.2018 (3 saat)

Konu: Prix littéraire des lycéens francophones de Turquie 2017-2018

2 hafta önce Fransız Kültür Merkezinde 1. ve 2. sınıf öğrencileri ve ders öğretim elemanı ile beraber gidilen Fransız ve Frankofon liselilerin katılımıyla düzenlenen yarışmada önce seçilen 4 kitabın canlandırması yapıldı, ardından 10 öğrencinin tartışması izlendi. Tartışmada 4 kitaptan 2'sini en iyi şekilde savunmaya çalıştılar. En iyi savunmayı yapan öğrenciler katılımcıların oyuyla seçilmiştir. Dersin öğretim elemanı, öğrencilerden bu 4 kitabın okunmasını istedi. Bu hafta yapılan derste, dersin öğretim elemanı bulunmadığından derse araştırmacı girmiştir. Derste öğrencilere 4 kitabın özetinin bulunduğu fotokopi dağıtıldı, ardından kitapların değerlendirilmesi açısından hazırlanan tablolar öğrencilere verildi. Öncelikle, öğrencilerin ne yapmaları gerektiği açıklandı, bir başka deyişle talimatlar verildi. Öğrencilerin ortak çalışması için sınıf gruplara ayrıldı. Zaman zaman arada dolaşarak grupların soruları cevaplanmaya çalışıldı.

Fransızca öğretmeni olarak 4 kitaptan birini öğrencilerine kanıtlar öne sürerek önermeleri istendi. Arkada olan kameranın yeri öğrencileri daha net görebilmek için ön tarafa konuldu.

Hazırlanan tabloda kitapların değerlendirilmesi için bazı kriterler vardı: Dil düzeyi, kahramanlar, başvuru referanslar, kitaptaki resimler, entrika, sayfa sayısı, kimlik arayışı, kendini ya da başkalarını anlama, heyecan ve reaksiyon uyandıran kitap vs.gibi ölçütlere göre, 4 kitabı savunmak için öğrencilere konuşmalarında kullanmaları için katılma/katılmama dilbilgisi ifadeleri power-point olarak gösterildi. Aynı kitap üzerinde çalışan öğrenciler biraraya getirilerek grup olarak çalışmaları sağlandı. Anlaşılamayan hususlar üzerinde açıklamalar yapıldı. Kitapların orijinalleri öğrencilere gösterildi. Gruplar çalışarak, tabloyu doldurmaya çalıştılar. Tablodaki ölçütlere göre, üzerinde çalışılan kitaplarla ilgili önce yazılı olarak sonra sözlü olarak değerlendirme yapıldı.

Her grup, seçtikleri kitapları kriterlere göre değerlendirerek kitabı seçiş nedenlerini belirttiler. Araştırmacı, öğrencilere kabul etme/etmeme durumunu yansıtan dilbilgisi ifadelerini sunum olarak gösterdi ve onları konuşurken kullanmaya çalışmalarını istedi.

Tablodaki ölçütlere göre, üzerinde çalışılan kitaplarla ilgili önce yazılı olarak sonra sözlü olarak değerlendirmeler yapıldı. Her grup, seçtikleri kitabı daha önce belirtilen ölçütlere göre değerlendirerek kitabı seçiş nedenlerini de belirttiler. Araştırmacı, katılma/katılmama ifadelerini belirten kullanımı için öğrencilere sık sık hatırlatmalarda bulundu.

Zorluk: İlgili ders saati içerisinde dışarıda saat gürültüsü olduğu için konuyu anlamak ve öğrencilerin derse odaklanması oldukça zordu. Derse katılan öğrencilerin bir kısmının kendilerinden okumaları istenen kitapları okumamış ya da henüz bitirememiş olmaları derste zorlanmalarına neden oldu.

Kitaplarla ilgili soruların ve tablonun bulunduğu dokümanın öğrencilerce anlaşılması için hem fazla zaman yoktu hem de oldukça zor görünmekteydi.

Çözüm: Sorun dışarıdan kaynaklandığı için pencere kapatıldı ve yüksek sesle konuşulmaya çalışıldı.

Öğrencilere kitapların özetleri verilerek okumaları ya da tekrar konuyu hatırlamaları istendi.

Öğrencilere dağıtılan dokümandaki tablo ve soruların açıklanmaya ihtiyacı vardı. Dersin başında dokümanın daha iyi anlaşılması için bilgiler sadeleştirildi.

Öğrencilerin Zorluğu: Bazı öğrencilerin tarihle ilgili sorunları olduğu daha önceki ders anlatımlarında da bahsedilmişti. Yine aynı sorunu bir kısım öğrenciler yaşamaya devam etmektedirler.

Öğrenciler konuşurken cümle kurmada hala sorun yaşadıkları fark edilmektedir. Bu durum gerek sözcük gerek dil bilgisi eksikliğinden kaynaklanmaktadır.

Çözüm: Öğrenciler sözcük bilgilerini zenginleştirmek için bol bol dinleme yapıp kitap okuyabilirler. Öğretim elemanı tarafından önerilen kitapların dil düzeyleri öğrencilerin anlayabileceği düzeydedir. Bu dersten iki hafta önce öğrencilerin aldığı kitapların ders gününe kadar okunması hem ders için hazır olmayı hem de sözcük hazinesini geliştirmeyi sağlar.

Öneriler: Okudukları kitaplardan öğrendikleri kelimeleri kelime defterine yazarak, arada tekrar eder ve cümle içinde kullanmaya özen gösterebilirler. Cümle yapılarındaki sorunlar için de, öğrenciler otonom olarak kitaplar üzerinde dil bilgisi bilgilerini tazelemeleri açısından önemlidir.

5. Hafta/ Araştırmacı günlüğü/30.04.2018 (3 saat)

Konu: Les métiers disparus et ceux du futur (Yok olmakta olan meslekler ve geleceğin meslekleri)

Konu her zaman yapıldığı gibi sunumla başladı. Öğrenci kaybolan ya da kaybolmaya yüz tutan meslekleri tanıtmaya başladı. Dersi veren öğretim elemanı, “poinçonneur” üzerine Serge Gainsbourg’un şarkısı olduğunu anımsattı. Sunumu yapan öğrenci, meslekleri açıklamaya çalıştı.

Öğretim elemanı araya girerek, Türkiye’de yok olan meslekleri, Uber’i tanıyıp tanımadıklarını ve eğer taksileri olsaydı Uberi mi yoksa taksiyi mi tercih edeceklerini sordu. Sınıftaki öğrenciler bu konudaki fikirlerini belirttiler, ardından dersi veren öğretim görevlisi de tercihini ve seçim nedenlerini açıkladı. Power-point sunumundan sonra öğrenci 2 video gösterdi. Gelecek ve düş gücü ile ilgili yazarlardan alıntılar yaptı.

Öğrencinin sunumu hakkındaki yorumlar dinlendikten sonra dersin öğretim görevlisi, masa üzerindeki değişimleri tarihleriyle beraber gösteren bir video sundu. Öğrencilere gelecek için neyi hayal edebildiklerini sordu. Öğrenciler bu konudaki fikirlerini dile getirdiler: Kimi büronun taşınabilir olabileceğini, kimi çok fonksiyonlu hale geleceğini

ya da gittikçe küçüleceğini söyleyenler de vardı. Çalışma ofisinin paylaşılacağını, belirli saatler konarak sorunun giderileceğini dile getirdiler. Hatta bazıları artık bir çalışma yeri olmayacağını, evi bir çalışma ofisine dönüştürüleceğine inandıklarını belirttiler. Öğretmen insanoğlunun gelecekte vücutlarına ekran kartı konularak her şeyi yapabileceğini gösteren 2. videoyu da öğrencilere izletti. Ekran kartının insana ne sağlayabileceğini sordu. Kimi öğrenciler bu kartla yaşamın daha kolay, daha pratik ve daha sağlıklı olabileceğini söylediler. Bazıları da bu gelişmeye karşı gelerek, fikirlerini çeşitli sebepler öne sürerek kanıtlamaya çalıştılar. Bu kartın çalınabileceği, başkalarının eline geçebileceği, bu durumun da oldukça riskli olduğu vurgulandı. Dersin hocası, konuyla ilgili fotokopiler dağıttı. Öğretim elemanı tabloyu doldurmalarını ve geleceğin mesleğiyle ilgili ufak kâğıtlar vererek bu meslekleri tasvir etmelerini istedi.

Bu meslekleri betimlerken hiçbir şekilde o mesleğin ismini zikretmeyip diğer öğrencilerin tahmin etmelerini istedi. Zaman yetmediği için öğrencilerin hazırladıkları yazılı meslek betimlemelerini daha sonraki haftalarda sözlü olarak yapılacaktır.

Bu etkinlik 3 hafta sonra gerçekleştirildiği için meslek isimleri yeniden hazırlanarak öğrencilere dağıtıldı. Her öğrenci bireysel olarak çalıştı ve meslek isimlerini yanındaki arkadaşına göstermedi. Öğretim elemanı talimatı net bir şekilde belirtti. Öğrencilerinden kendilerine verilen geleceğin meslek isimlerini tahtaya yazılan ölçütlere göre tasvir etmelerini istedi. Öğrenciler yazılı olarak hazırlarını yaptıktan sonra sözlü olarak da gelecekte çalışmak istedikleri mesleği öğrencilerin karşısında tasvir edeceklerdi. Bu tasvire göre öğrenciler mesleğin ne olduğunu tahmin etmeye çalışacaklardı.

3 hafta sonra öğretmen bu etkinliğin tamamlanabilmesi için öğrencilere yapmaları gereken şeyleri yineledi ve biraz daha süre verdi. Her öğrenci bireysel olarak çalıştı. Bazı öğrenciler daha önce üzerinde çalıştıkları için yazdıklarına eklemelerde bulundu. Meslekleri seçmemiş olan öğrencilere, hoca geleceğin mesleklerini verdi ya da bu meslekleri açıklayamayan öğrenciler olduğunda onları yenileriyle değiştirdiler. Dersin hocası yaratıcı, orijinal olmalarını ihtiyacı oldukları personeli kesin olarak tasvir etmelerini istedi. Fotokopi getirmeyen öğrenciler için gerekli bilgiler yazıldı: şirket adı, kontrat tipi, ücret, aranan nitelikler, tecrübe vs. gibi. Tahtaya yazılanları öğrenciler için açıkladı. Öğretim elemanı gerektiği takdirde yeni şeyler yaratılabileceği fikrini öğrencilere verdi. Yazılı olarak çalışmalarını bitiren öğrenciler tahtaya sınıfın önüne

gelerek anlatmaya başladılar. Son olarak öğretmen mesleğin ismini hiçbir şekilde söylememelerini söyleyerek son uyarılarını yaptı. Öğrencilere hangi tip meslek türü olduğunu tahmin etmelerini istedi. Şirketin hangi şirket olduğunu, nerede olduğunu, neye ihtiyacı olduğunu, personelde hangi nitelikler aradığını, görevini, aldığı eğitimi, tecrübesini, gelecekteki kontrat tipini, ücret vs. gibi ölçütleri düşünerek, gerekirse olmayan özellikler hayal ederek betimleme yapmalarını tekrar hatırlattı. Dersin öğretim elemanı gelecekte bazı kontrat tiplerinin değişebileceğini, bazı para birimlerinin kullanılmayacağını, bu nedenle farklı para birimleri önerilebileceklerini belirtti.

Öğrenci mesleği söylemeden, kriterlere göre mesleği, şirketi tasvir etti. Diğer öğrenciler hangi meslek olduğunu sorular sorarak tahmin etmeye çalıştılar. Öğretmen bazen araya girerek öğrencinin kullandığı bilinmeyen kelimeler olduğunda (bouleversant) kelimenin ne anlama geldiğini sınıfa sordu. Tatmin edici cevap gelmediğinden kendisi kelimenin anlamını söyledi.

Öğrenci gerçekten çok iyi tasvir etti, diğer öğrenciler tahminlerini söyledi fakat doğru cevabı bulamadılar. En son öğretim elemanı kendisine hangi meslek olduğunu sorunca, öğrenci de doğru cevabı verdi: manager funèbre digitale.

Bir başka öğrenci, seçtiği mesleği betimledi. Öğretim elemanı ileride aynı para biriminin muhtemelen kullanılmayacağını, yılda ya da ayda ödemeler olabileceğini, belki de paranın kullanılmayacağını, para yerine değiş-tokuş yapılabileceğini belirtti. Gelecekteki meslek tasvirini yapan öğrencilere zaman zaman dersin hocası diğer öğrencilerin mesleği bilmelerine yardımcı olabilecek sorular sordu. Öğrenciler ve öğretmen için oldukça verimli bir ders geçtiği söylenebilir. Zira öğrencilerin hemen hemen tamamı söz aldı ve geleceğin meslek tasvirini yaptı. Öğrencilerin de oldukça yaratıcı fikirler ortaya koydukları gözlenmiştir. Daha önce söz almayan öğrencilerin bile hazırlanarak sözlü üretime geçmeleri muhtemelen hem onların isteklerini arttırmıştır hem de seviyelerini bir üste taşımıştır.

Zorluklar: Zorluklardan birincisi, tartışma yapıldığında her defasında sınıftaki oturma düzeninin değiştirilmesi, sıraların taşınması, yerine konulması zahmetli olmaktadır.

İkincisine gelince, kameraların doğru yere konulması gerekmektedir. Zaman zaman derslerde pillerin bitmesi sonucu kaydı eksik yaptığımız oldu. Bu da değerlendirme için öğretmen ve araştırmacıyı olumsuz olarak etkilemektedir.

Öneriler:Sınıftaki oturma düzeninin değiştirilmesi daha fazla kolaylaştırılmalıdır. Bunun için daha hafif ve taşınabilir sandalyelerin olması hem zaman kazandırabilir hem de öğrenciler arasındaki iletişimi kolaylaştırabilir.

Video kaydı eğer daha donanımlı akıllı binada bir uzman tarafından monte edilmiş otomatik kayıt yapabilen ve bir gizli kamera ile çekilmiş olsaydı hem öğrenciler açısından hem de araştırmacı açısından daha verimli bir zaman ve etkinlik süreci yaşanabilirdi.

Öğrencilerin Zorlukları: Öğrencilerin bir kısmı requisite sıfatını telaffuz ederken Ə muet yerine “e” olarak telaffuz etti. Aynı şekilde, sonlardaki sessizleri söyleme alışkanlığının, ana dil ya da “başka yabancı dillerin etkisiyle olabileceği düşünülmektedir. Öğrenciler “croque-mort” (krɔkmɔr) ve “crédit (kredi), contrat (kontra) kelimelerinin sondaki “t” sessizini Türkçe söylendiği gibi telaffuz etmişlerdir. Sessiz harfin okunabilmesi için yanına mutlaka sesli harflerden birini koymak gerekir. Bir öğrenci "debout"[dəbu] ve "début[deby] kelimelerini karıştırmış olup daha sonra kendiliğinden düzeltmeyi başarmıştır.

Kelimeleri söylerken ana dilden etkilenen öğrencilerde bulunmaktadır. Örneğin Fransızcadan dilimize geçen bir kelime olan minimum Türkçede söylendiği gibi derste söylenmiştir. Kelime Fransızcada (minimòm) şeklinde telaffuz edilmektedir.

Öğrencilerin, edatların kullanımında bazen zorluk çektikleri gözlenmektedir. “à” edatı yerine “de”[də] kullanıldığı saptanmaktadır. Ayrıca edat kullanımından sonra burada fiil kullanılması gerekmektedir. Örneğin; “.....contribue de lutte contre la femme.”

Öğretmen öğrencinin cümlesini bitirmesinden sonra aşağıdaki şekilde düzeltmiştir:

“...contribue à lutter contre la femme”.

Bu derste de dişil/eril’leri öğrencilerin karıştırdıkları gözlenmiştir. Örneğin; je n’ai pas compris cette métier. “Métier” ismi öğrenci tarafından eril olmasına rağmen dişil gibi kullanılmıştır.

Meslek tasvirini yapmak için öğrencilerin karşısına çıkan öğrencilerden bazılarının telaffuzu gayet iyi iken, diğerlerinin, nispeten üzerinde daha çok çalışmaları gerekmektedir.

Telaffuz konusunda iyi olanların ya Fransa'dan gelen öğrenciler olduğu ya da düzenli olarak dinleme yapan, sınıf içinde ve dışında Fransızca konuşan öğrenciler olduğu gözlenmiştir.

Öğrencilerin soru cümlelerini dolaylı olarak kullanırken soru kalıplarından sonra özneyi unuttuğu saptanmıştır. “Je ne sais pas comment s'appelle..” Öğretim elemanı öğrencinin cümlesinin bitmesinden sonra, “ça” öznesini ekleyerek cümleyi düzeltti.

Sondaki seslilerin okunmamasına rağmen, öğrencinin kapalı e [e] şeklinde telaffuz ettiği belirlenmiştir. “Etre” fiili buna örnek olarak verilebilir.

“An” ve “année” ’nin öğrencilerce karıştırıldığı gözlenmiştir.

Öğrenci meslek tasvirinde, tahmin yapan öğrencinin söylediklerini anlayamadı. Sorulan sorunun içinde aslında cevabı da bulunmaktaydı. Sadece cevabı onaylatmak için öğrencinin soru sorduğu gözlenmiştir. Doğru cevabı bilen öğrencinin sorusuna karşılık, öğrenci açıklama yapmaya çalıştı. Başka bir öğrencinin ufak yardımıyla doğru cevabın söylendiği anlaşıldı.

Öğrencilerin konuşurken İngilizcede de bulunan Fransızca kelimeleri söylerken öğrendikleri ilk yabancı dilin etkisinde kaldıklarını söyleyebiliriz. İlk öğrenilen dilin İngilizce olduğunu düşünürsek, öğrenciler, kelimeleri bazen İngilizceden etkilenecek telaffuz ediyorlardı, bazen de hem İngilizce hem Fransızcadan bir şeyler katarak kelimeleri telaffuz ediyorlardı.

Örneğin; “important” Fransızcada [ẽpɔ̃ʁta], ingilizce’de (importint) şeklinde telaffuz edilir.

Kelime ortasındaki ə muet’leri kapalı e [e] şeklinde telaffuz eden öğrencilerin de olduğu gözlenmiştir. Örneğin sécheresse gibi. [seʃəres] teki [ə] de düşer. Derste İngilizcenin etkisiyle kullanılan “significative” kelimesi, Fransızcada “significatif” sıfatının dişil halidir. Significative kelimesi İngilizcede (significativ) olarak telaffuz edilirken, Fransızcada (siɲifikativ) olarak telaffuz edildi. Aynı şekilde, “qualité” kelimesini birkaç öğrenci İngilizcedeki quality (kwaliti) şeklinde telaffuz etmektedir. Bu durum da, yine muhtemelen İngilizcenin olumsuz transferinden kaynaklanmaktadır.

Dil seviyeleri yüksek olan öğrencilerde bile dil bilgisi hataları görülmektedir. Özellikle yer edatının kullanımında yanlışlar olduğu gözlenmiştir. Bazı edatlar fiilie bağlı olup

bazıları da yer belirtmektedir. Fiile bağlı olmayıp, yer belirten "à" edatı "chaque" sıfatı ile beraber kullanılmaz. Örneğin, "vous allez venir à chaque pays" yerine ".....danschaque pays" şeklinde düzeltildi.

Fransızcada dil konuşmak anlamına gelen "parler" gibi fiilin sonuna isimlerin önünde kullanılan "le, la" belirteçlerini kullanmamak gerekmektedir. Bir başka deyişle "parler russe, allemand" şeklinde kullanılır. Bir öğrenci "parler" fiilinden sonra "le" isim belirtecini kullanmıştır.

Etre fiilini telaffuz ederken sondaki e muet [ə]' yi -e olarak sesleten bir öğrenci de bulunmaktadır. Fransızcada kelime sonlarında bulunan "e" muet " ler telaffuz edilmez.

6. Hafta/Araştırmacı Günlüğü/ 07.05.2018 (3 saat)

Konu: Gastronomie française patrimoine de l'Unesco

Öğrenci derse konuyla ilgili sunumla başladı ve çeşitli videolar gösterdi. Bazı magazin ve gazete örnekleri sundu. Sunumu yapan öğrenci yemek sıralamasını şema olarak gösterdi, astronominin farklı tanımlarını verdi ve ünlü Fransız ahçılarından kimleri tanıdıklarını sordu. Öğretim elemanı öğrenciye steak tartare'ı bilip bilmediklerini ve steak tartare'ın özelliğini sordu. Sunumu yapan öğrenci pişmemiş et olduğunu söylemeye çalıştı, öğretmen cümleyi yeniden ele alarak düzeltti. Öğrencilerin bilmediği sıfat ve onun zıt anlamlısını söyledi. Bir başka deyişle; "cuisiné" yerine "cuit"sıfatını kullandı ve zıt anlamlısı olarak da "cru" sıfatını cümleye koyarak cümleyi tamamladı.

Öğrenci diğer Fransız şeflerini de tanıttı. Ratatouille filminden görüntüler sundu. Öğretmen "ratatouille'u bilip bilmediklerini, Türkiye'de bu yemeğin yapıp yapılmadığını öğrencilere sordu. Onlar da bu yemeği bildiklerini, ama Türkiye'de yapılmadığını sadece benzer yemeklerin olduğunu belirttiler. Öğretmen Ratatouille'un bir sebze yemeği olduğunu söyleyerek öğrencilere bu yemeğin özelliklerini söyledi. Ardından Ratatouille üzerine yapılan filmi izleyip izlemediklerini öğrencilere sordu.

Sorunun cevaplanmasının ardından sunumu yapan öğrenci, Fransa'da düzenlenen birkaç yemek festivalinden ve gastronomi üzerine yapılan filmlerden bahsetti. Fransız mutfağındaki en tanınan yemeklerin fotoğraflarını göstererek bu yemekleri tanıyıp tanımadıklarını öğrencilere sordu. Zaman zaman öğretim elemanı da yemekler hakkında bilgiler verdi.

Sunumu yapan öğrenci, deniz mahsullerini tanıtırken dersin hocası öğrencilere istiridyeyi daha önce deneyip denemediklerini, Türkiye’de istiridye bulunup bulunmadığını sorarak öğrencilerin derse iştirak etmelerine imkân verdi. Öğrenciler, istiridyenin restoranlarda bulunduğunu, fiyatı pahalı olduğu için Türkiye’de daha ziyade midye yendiğini belirttiler.

Öğrenci sunumunda, Fransa’da yapılan çeşitli ekmek tiplerini tanıtırken bu ekmeklerin özelliklerini kısaca anlattı. Daha sonra, Fransa’da önemli yer tutan, dünyaca ünlü peynir ve şarap tiplerinin tanıtımına geçti. Dersin hocası 300 çeşit peynir tipinin varlığından bahsederken Türkiye’deki peynir tiplerinin sayısını sorduğunda, öğrenciler 193 çeşit peynir türünün olduğundan bahsettiler. Öğretmenin bu soruları sınıfı hareketlendirmek ve öğrencilerin motivasyonlarını artırmak için sorulmuş olduğunu belirtmek gerekir. Sunumu yapan öğrenci, yemek türlerini haritada bölgelere göre gösterdi. Sunumun bitiminden sonra öğretmen öğrencilere sunum ve öğrencinin performansı konusunda düşüncelerini sordu. Dersin öğretim elemanı, sunumu ve öğrenci tarafından bulunan videoları beğendi. Sınıftaki diğer öğrenciler de öğrenciyi gayet başarılı buldular.

Daha sonra öğretmen, Hıdırellez’le ilgili kısa bir video gösterdi. Hıdırellez’in ne anlama geldiğini önce öğrencilere sordu daha sonra kendisi detaylı bilgiler verdi. Ateş üzerinden atlamanın sembolik olarak ne anlama geldiğini öğrencilere sordu. Öğrenciler cevap veremediklerinde, soruyu kendisi cevaplandırdı.

Öğrencilerle kültürel miraslar hakkında konuşuldu. Dersin öğretmeni, öğrencilere Unesco tarafından kabul edilen kültürel miraslar hakkında beyin fırtınası yapmalarını istedi. Birkaç öğrenci, bildikleri kültürel miras örneklerini verdiler. Öğretmen, bunlardan bazılarının görülebilen yapıtlar olduğunu, kendisinin geleneklerden gelen kültürel mirasları bulmalarını istediğini belirtti. Öğretim elemanı, “immatériel” sıfatının ne anlama geldiğini Unesco’nun kabul ettiği görünen miraslar arasında çok eski devirlerden kalan kalıntılar, yapılar vs. örneğini vererek açıkladı.

Öğretim elemanı öncelikle görünmez miras ölçütlerinin neler olduğunu sorarak, onları sıralamalarını istedi. İnternet kullanımına izin vermeyen öğretmen öğrencilerin kendi kendilerine önce bu ölçütleri düşünmelerini istedi.

İkinci olarak; miras olarak kabul edilen Türk ya da yabancı gelenek/göreneklere bulmalarını istedi. Bunun için sınıfta 4 grup oluşturuldu ve grup başları belirlendi. Gruplar arasında öğrenciler birbirleriyle fikir alışverişinde bulundular.

Ölçütler arasında mirasların anlamlı derecede değerli, eski, nesilden nesile aktarılabilir olması, başyapıt olması, türlerin korunması, istisnai doğal olaylardan oluşması, hala yaşayan ya da kültürel geleneklerin parçası olması, orijinal olması, temsil edici olması gibi ölçütleri saydılar.

Miras olarak kabul edilen Türk ya da yabancı gelenek/göreneklere arasında Fransız gastronomisi, gölge tiyatrosu-meddahlık-Karagöz ve Hacivat, ebru sanatı, Kırkpınar güreşi, minyatür sanatı, keşkek, aşure gibi yiyecekler, kız istemelerde damada sunulan tuzlu Türk kahvesi vs. gibi gelenekleri ifade ettiler. Arada dersin hocası ve araştırmacı grupların yanına gelerek öğrencilerin fikirlerini aldılar ve onlara fikir vererek yönlendirmeye çalıştılar. Öğretim elemanının bulmalarını istediği ölçütlerle ilgili zaman zaman ipuçları verilerek, onların buldukları ölçütlerin kabul görülüp görülemeyeceği belirtildi. Grupların içinde öğrencilerin fikir alışverişleri söz konusu olduğundan sınıfta bir gürültü vardı.

Bu çalışma, öğrencilerin grup içindeki bilgilerini harekete geçirmelerini sağlamaktadır. Öğretim elemanı, öğrencilerin derste kültür mirası ve gelenek olarak gördükleri Hidrellez ve Fransız yemek sanatı örneklerinden yola çıkarak ölçütleri çıkarabileceklerini hatırlattı. Çalışma süresi bittikten sonra, tartışma için sıraların şekli hemen hemen U şeklinde değiştirildi. Sıraların şekli tartışma ortamına uyacak şekilde konulduktan sonra öğrencilerin dinlenmesi için 15 dakika ara verildi. Aradan sonra öğrenciler grup arkadaşlarının yanına oturdular. Öğretim elemanı, U şeklinde sıra düzeni içinde zaman zaman dolaşıyor ve öğrencilere sorular yöneltiyordu.

Zorluk: Kamera konusunda yine zorluk çekildi. Kameranın öğrencileri rahatsız etmemesi için sınıfın ortasına koyulamadığından görüntü kalitesi çok iyi değildi. Sunum esnasında, ışıklarda kapandığı için sınıf karanlık görünüyordu. Öğrencilerin tamamı kadrja alınamadı. Çekilen görüntü nedeniyle, öğrencilerin yüzü karanlık çıktı.

Sıralar biraz ağır olduğu için yerlerinden kaldırmak zordu.

Öğrencilerin Zorluğu: Sunumu yapan öğrenci “cuisiné” sıfatımsıyı telaffuz ederken “u”seslisini ve “q” yarım seslide yanlış. Örneğin; cuisiné sıfatı (sıfatımsı) öğrenci tarafından [kuizine] olarak seslendirilmiştir. Hâlbuki öğrenci tarafından [küzine] olarak telaffuz edilmeliydi.

“Fransızcada, “u” esasen [y] olarak seslendirilir, fakat özellikle “i” nin önünde bulunan ötümlü (tonlu) bir seslinin önünde olursa, sıklıkla [q] olarak telaffuz edilir. İki sesliyi ayırt etmek Fransızca bilmeyen ya da bu konuda eksiklikleri olan öğrenciler için oldukça zordur.

Öneri: Bu ince ayırımı yapabilmek için, Acapela sitesinde “French” kısmına girerek bu tarz kelimeler üzerinde çalışılabilir”. (<https://forum.wordreference.com/threads/u-prononciation-y-%C9%A5.2492145/?hl=fr> 13.06.2018 tarihinde edinilmiştir).

Sunum yapan öğrenci, konuşurken “magazine“ kelimesinin yerine muhtemelen ses benzerliğinden dolayı “magasin” kelimesini kullandı. Anlam ve dilbilgisel açıdan farklı takıları olmasına rağmen yine de öğrencilerden bazıları bu iki kelimeyi karıştırmaktadır.

“Magasin” ismi eril (un/le), “magazine” ismi ise dişil(une/ la) ön takıları ile kullanılmaktadır. Bu derste de genel olarak yapılan hatalardan biri, dişil /eril ön takılarının karıştırılmasıdır. Örneğin öğrenci “tribut” ismini dişil olarak kullandı, oysa eril’dir.

Öğrencinin sunumunu yaparken, “être/ avoir” yardımcı fiillerini geçmiş zamanda (passé composé) kullanmakta başarılı olduğu gözlenmekle birlikte, sadece “devenir” fiilini geçmiş zamanda “être” yardımcı fiili ile kullanmak yerine “avoir” ile kullanarak yanlışmıştır.

Daha önceki haftalarda olduğu gibi, öğrenci sondaki sessiz harfi telaffuz etti. Fransızcada sessizler, kendisinden sonra bir sesli gelmedikçe söylenmez. Örneğin;....."par habitant"da "a nazal[ã]şeklinde telaffuz edilmeliydi.Sondaki "t" söylenmez. "t" sessizinin sesletilmesi ancak kelimenin dişil (féminin) olmasına bağlıdır.

Öğrencinin Fransa’da yüzdelik olarak şarap tüketiminden bahsederken, yüzdelik oranını söylerken, İngilizce başlayıp Fransızcaya benzer bir şekilde telaffuz etmiştir: “La France a produit 16 percent du vin de la planète.....”.

Pour cent[pur sâ] yerine “percent” (pörsäte) şeklinde telaffuz etti. Sondaki “t” sessizi İngilizcede olduğu gibi telaffuz edilmiştir. Telaffuz ederken İngilizce ve Fransızca gibi iki dilden ses özelliklerini alarak kelimeyi söylemiştir. Aslında İngilizcede [pörsınt] şeklinde söylenir. “Pour”[pur]edatı [pör] şeklinde telaffuz edilirken,cent[sâ] ise nazalsız [sant] şeklinde telaffuz edildi. Cümlemin devamında sunumu yapan öğrenci, bu defa [pörsäte]değil, [pörsân] şeklinde telaffuz etti. ”t” üzerine hiçbir şekilde vurgu konulmamıştır. Bu telaffuz yine her iki dilin özelliklerinden bir parça içerir : “La France consomme 14 percent

İngilizcede [pörsınt] şeklinde telaffuz edilirken, Fransızcada [pursâ] olarak telaffuz edilmektedir.

Çözüm önerileri: Öncelikle öğrencinin Fransızca kelimelerin sesletimini yaparken Fransız hocaların ya da güvenilir ve eğitim alanında kullanılan internet sitelerinde kelimelerin doğru söylenişini dinleyip kendisi de ardından tekrar etmelidir. Evde mutlaka sınıfta öğrenilen kelimeler yüksek sesle ayna karşısında telaffuz edilebilir. Ayrıca Google 'a söz konusu kelimeyi yazdığında kelime sesletilmektedir. Günümüzde elektronik sözlükte kelimelerin anlamları, eş anlamları, zıt anlamları, kelimeyi tanımlayan açıklamalar ve cümlede kullanımları olduğu gibi kelimenin fonetik yazılışı da bulunmaktadır. Bunlara da başvurulabilir.

Sesletim çalışmaları için öğrenci internet sitelerinde bulunan dikte çalışmaları yapılabilir. Dikte eskiden öğretmen tarafından okunur, öğrencilerde duydukları ve anladıkları kelime ve cümleleri yazarlardı. “otodikte” eğitim sitelerinde hazır kaydedilmiş ana dili Fransızca olan kişiler tarafından seslendirilen şiir, şarkı, hikâye, tekerleme vs. gibi türleri öğrenciler dinleyerek kelimelerin nasıl telaffuz edildiğini inceleyebilir ve kendi kendilerine tekrar edebilirler. Burada da öğrencilerin seviyelerine göre dikteler bulunmaktadır. Kelimelerden çeşitli metinlere kadar sesletimler dinlenebilir.

Öğrencilerin öğrendikleri birinci dil olan İngilizcenin kelime ve sesletimde olumsuz etkisi gözlenmiştir. Bu durumdan kaçınmak, sadece sınıfta öğretmenin çabalarıyla değil aynı zamanda öğrencinin bireysel ya da Fransızcanın konuşulduğu sosyal ortamlara aşına olmasıyla söz konusu olabilir. Bol bol dinleme yaparak, Fransızca konuşarak, okuma yaparak kelimelerin telaffuzunu doğru yapabilir. Artık internette çeşitli sitelerde

müzikli ya sa müziksiz yüksek sesle okunan kitap okumaları da öğrencilerin takip edebileceği etkinliklerdir.

7.Hafta/Araştırmacı günlüğü/ 4.05.2018 (3 saat)

Konu: Science-fiction est un genre nécessaire? (Bilim-kurgu gerekli bir tür müdür?)

Öğretim elemanı sunuma başlamadan önce bilim-kurguyu sevip sevmediklerini öğrencilere sordu. Bazı öğrenciler çok sevdiklerini bazıları ise sevmediklerini belirttiler. Sevmeyen öğrenciler bilim-kurgunun gerçekliği yansıtmadığını dile getirdiler. Öğretmenin dersin girişinde sorduğu bir diğer soru bilim-kurgu filmlerinden hangilerini bildikleri ve sevdikleriydi. Tüm bu sorular öğretmene, öğrencileri konuya alıştırmaya, hafıza yoklama ve fikir alışverişi yapma olanağını verdi.

Sondan bir önceki ders olduğu için öğrenciler derste hareketliydi. Sınıfta Türkçe konuşma olunca öğretmen Fransızca konuşulmasını söyledi. Öğrencilerin verdiği cevaplarda İngilizce kelimelerin arada kullanıldıkları gözlenmektedir.7 haftalık zaman diliminde değişmeyen bir durum olduğunu söylemekte yarar vardır.

Sunumu yapan iki öğrenci oldukça hareketli ve konuya hâkimdi. Sunum Prezi programında hazırlandığı için oldukça dikkat çekiciydi. Zaman zaman öğrenci de arkadaşlarına sorular sorarak dersi hareketlendirmeye çalışıyordu. Sunumunda bazı bilim-kurgu film, çizgi film ve afişler gösterdi. Bilim-kurgu ve fantastik türler arasındaki farkı öğrencilere göstermeye çalıştı. Bilim-kurgu ve fantastik filmlerinden örnekler, karışık olarak öğrencilere gösterilip onlara hangi tür oldukları soruldu

Öğrencinin telaffuzu ve cümle kuruluşu düzgündü. Sunum yapan ikinci öğrencinin de başarılı olduğu söylenebilir. Öğrencilerin bir kısmında görülen telaffuz yanlışları onda da görülmektedir.

Video gösterimini tamamlayan öğrencilerin sunumu hakkında öncelikle öğretmen öğrencilerin fikirlerini aldı sonra kendi düşündüklerini dile getirdi. Dersin hocası, sunuma konan bilgilerin iyi seçilmiş olduğunu ve öğrencilerin de rahat olduklarını belirterek beğenisini söyledi. Bilim-kurgunun gerekli bir tür olup olmadığını öğrencilere sordu. Bu türün genel olarak başka türlerle karıştırıldığını, iyi anlaşılamayan bir tür olduğunu belirtti. Klasik edebiyat ve bilim-kurgu edebiyatı arasındaki farklardan

bahsedildi. Dersin öğretim elemanı özellikle öğrencilerin bilmediği kelimeleri kullanarak yeni kelimeler öğrenmelerini sağlamaya çalıştı. Örneğin “récent / neuf” gibi.

Bu yeni akımın özellikleri öğrencilere buldurulmaya çalışıldı. Düş gücü, orijinallik ve bünyesinde biraz da saçmalık barındırabileceği vurgulandı. Öğretim elemanı bu türün insanları okumaya, özellikle sinemaya yönelttiğini ve sanatsal açıdan ilham verdiğini belirtti. Bilim-kurgu sinemasının sinema tekniğini değiştirdiğini ve bu türün öğrenilmesinin filminden başlayarak kitaba doğru gittiği fikir üzerinde duruldu. Hâlbuki diğer edebiyat türlerinde önce kitap okunup sonra ilgili filme gidilir.

Dersin öğretim elemanı öğrencilere bilim-kurgunun gerekli bir tür olup olmadığını sordu. Bu nedenle öğrencilerden öncelikle bilim-kurgunun amaçlarını, en önemli temalarını bulmalarını ve temaları kolay bulabilmeleri için seyrettikleri bilim-kurgu filmlerini hatırlamalarını söyledi. Bir başka deyişle; bilim kurgunun neye yardımcı olduğunu ve bu türde hangi konuların kullanıldığını öğrencilerin grup olarak sorgulamaları gerekiyordu.

Dersin ilk yarısında bilim-kurgunun önemli temaları ve amaçları üzerinde duran öğrenciler birbirleriyle görüş alış verişinde bulundular, her gruptan bir öğrenci de söylenenleri not etti. Öğretim elemanı zaman zaman sınıfta grupların yanlarına giderek öğrencilerin fikirlerini alıyor, takıldıkları yerlerde farklı fikirler vererek ya da açıklama yaparak onların farklı açılardan düşünmelerini sağlıyordu.

Öğrencilerin en önemli temaları söylemeleriyle birlikte dersin hocası da tahtaya onları yazarak önem sıralarını belirtiyordu. Aşk, açlık, savaş, tarih, zaman, iç güdü, hastalık, ekoloji, adaletvs. gibi konular öğrencilerin söylediği temalardan bazılarıydı. Bu temalardan yola çıkarak, bilim-kurgunun neye yaradığı, özellikle niçin bu konuda sinema yapıldığı sorusu üzerine öğrencilerin bilim-kurgu türü olmasaydı gelecek için ne olabilirdi ve bilim-kurgunun gelecekte neleri yapabileceğini ve neleri yapamayacağı gibi yardımcı sorular yönlendirerek düşünmeleri sağlandı.

Tüm bu sorular, aslında bilim-kurgunun gerekli bir tür olup olmadığı cevabına öğrencileri götüren sorulardır.

Öğrencilerin cevaplarının ardından, bilim-kurgunun gelecekte ziyade, şimdi ve geçmiş arasında köprü oluşturduğu belirtildi. Ayrıca, bu edebiyat türünün insanoğluna olumlu

mu yoksa olumsuz mu duygular verdiği gibi sorular sorarak öğrencilerin konu hakkında düşüncelerini, hafızalarını yoklamalarını ve izlenimlerini anlatmalarını sağlayabilecek bir konu olmuştur.

Ders arasında sıraların şekli yüz yüze olacak şekilde değiştirildi. Kameranın yeri ön taraftan alınarak arkaya yerleştirildi. Aynı grup üyeleri yan yana gelerek bilimgunun gerekli bir tür olup olmadığı tartışmasına başladılar.

8. Hafta/ Araştırmacı günlüğü/ 21.05.2018 (3 saat)

Konu: ZAD (Zone adéfendre: Havalimanı yapımına karşı oluşturulan karşıt grubun yerleştiği bölge)

Ders iki öğrencinin sunumu ile başladı. Öğrenciler power-point sunumdan ZAD ile ilgili bilgileri okumaya başladığında dersin hocası öğrencinin kendi kelimeleriyle konuyu anlatmasını, slayttan okumamasını istedi. Öğrenci söylenileni anlayamadığı için öğretmen sorusunu tekrar farklı bir şekilde kendisine yöneltti. Sunumu beğendiğini, oldukça ilginç bir çalışma olduğunu, fakat öğrencinin mekanik bir biçimde okuma yaptığını belirtti. Sunumu yapan öğrenci konuyu sonra açıklayacağını belirtince öğretmen, konu anlatımının sonra değil şimdi olması gerektiğini öğretmen olduğunda böyle bir şey yapılamayacağına dikkat çekti.

Dersin öğretim elemanı sunumda nelerden bahsedildiğini yeniden öğrenciye sordu. Öğrenci, sunumda ZAD'ın tarihçesinden bahsedildiğini söyledi. Daha sonra, öğretmen, hangi nedenlerle ZAD bölgesinde bir havalimanı inşa etmeye karar verildiğini öğrenciye sordu. Öğrenci ekolojik nedenlerle olduğunu söyledi. Öğrencinin cevabının doğru olmaması üzerine sunumu gözden geçiren öğretmen, ZAD bölgesinde havalimanı inşa edilme fikrinin iki nedene bağlandığını dile getirdi. Öğrenci birinci nedenin havalimanı trafiği olduğunu belirtti. Dersin öğretim elemanı hangi hava limanı olduğunu sordu. Öğrenci hocasının sorusuna Orly şeklinde cevap verdi. Öğrencinin cevabını düzelten öğretim elemanı, hızlı tren için demir yolu ağının inşa etmeye karar verildiğini söyledi. Ayrıca sınıftaki diğer öğrencilere hızlı trenin nasıl adlandırıldığını sordu. Onlar da hep beraber TGV olduğunu yüksek sesle söyleyerek doğru cevabı verdiler. Öğretim elemanı slaytta söz konusu olanlar hakkında soru sorarak açıklamalar yaptı ve aynı şekilde öğrenciden her slaytta söylenilenin ardından ilgili açıklamalar yapmasını istedi. Slaytta öğrencinin kullandığı resimlerin metin içeriğiyle bir bağlantısı

olup olmadığını öğrenciye sordu. Öğrenci havalimanı ve genel konuyla ilgili resimler olduğunu, metnin içeriğiyle resimlerin aâakası olmadığını itiraf etti. Diğer öğrenci sunuma geçti. Öğrenci 2000 yılında kamuoyunda bir farkındalık uyandırmak için bir kampanya düzenlendiğini belirtti. Ders öğretim elemanı ZAD'ın kaç yıldan beri mücadelesini devam ettirdiğini, bunun kaç yılında başladığını sordu. Öğrenci önce ZAD'ın mücadelesinin 8 yıldır devam ettiğini, öğretmen 2008'de ZAD'ın mücadelesinin başladığını belirtince, 10 yıl olarak düzeltti. Öğretim elemanı havalimanı projesinin ne zaman tasarlandığını sorunca öğrenci bu projenin tarihini hatırlayarak doğru cevabı verdi. Öğretim elemanı da 1960'lı yıllarda havalimanı projesinin başladığını onayladı. Sınıftan bir öğrenci, sunum yapan öğrenciye soru sormak istedi. Öğrenci, ZAD grubunun, sadece çevre için mi yoksa politik sebeplerle mi mücadele ettiğini sordu. Sunumu yapan öğrenci her iki sebebin de etkili olduğunu, fakat birinci nedenin ekolojik daha sonraki nedenin ise politik olduğunu belirtti. Hükümetin ZAD grubuna yardım etmediğini söylemeye çalıştı. Dersin öğretim elemanı öğrencinin yapmış olduğu dilsel hatasını düzeltmesi için dil bilgisi kural hatırlatması yaparak öğrencinin hatasını düzeltmesine yardımcı oldu. Öğretim elemanı da soru soran öğrenciye, hükümet ve politikanın ayrı olarak mı çalıştıklarını sorunca aynı öğrenci hocanın cevap vermesini istedi.

Öğrenci, 1960'lı yıllardan bu yana bu projenin gerçekleştirilmesini engelleyen ZAD topluluğunun kelime açılımını diğer öğrencilere sordu.

Sunumu yapan öğrenciler konuyla ilgili pek çok görsel video gösterdiler. Sınıftaki öğrencilerden biri videodaki ZAD grubunun bir taraftan doğayı koruma gösterileri yaparken diğer taraftan doğaya zarar verme görüntüleriyle ilgili fikrini belirtti. Bu görüntüdeki grubun yaptığı davranışın mantıksız olduğunu dile getirdi.

Sınıftaki bazı öğrenciler sunumu yapan iki öğrenciye de videoyla ilgili sorular da sordu: ZAD grubunun şu ana kadar sonuca ulaşip ulaşmadığını, niçin insanların orada ateş yakarak doğaya zarar verdiği vs. gibi sorular öğrencilerde farkındalık yaratmak istedi.

Cannes film festivali hakkında öğrencilere soru soruldu. Sunumu yapan öğrenci, ZAD grubunun Cannes Festivaline direnişlerini göstermek için geldiklerini dile getirdi.

Ayrıca öğrenci videoda ZAD ile ilgili bazı imajlar, sembolleri göstermiştir. Bu sembollerin ne anlama geldiğini, neyi düşündürdüğünü öğrencilere sordu. Öğrencilerden bazıları kadına benzetti, bazıları da doğa anneye ya da Hint figürüne benzettiklerini belirtti.

Öğretim elemanı, sunum bittikten sonra öğrencilere sunumda en çok neyi sevdiklerini sordu. Öğrenciler sunumun oldukça görsel bulduklarını ve oldukça fazla video olduğunu dile getirdiler.

Öğretim elemanı, metne uygun olmayan resimler olsa da logoların ve sembollerin iyi bulunduğunu ve sınıftaki öğrencilerin sorularına çoğunlukla cevap verildiğini belirtti.

Öğretim elemanı öğrencilerine ZAD grubu gibi yaşayıp yaşayamayacaklarını, böyle sosyal projelerde yer alıp alamayacaklarını sordu. Öğrencilerde ZAD gibi yaşayamayacaklarını belirttiler. Bazıları bu tarz olaylarla ilgilenmediğini ifade etti. Dersin ilerleyen bölümlerinde öğretim elemanının sorduğu sorularla hem sınıfta etkileşimin arttığı görünmektedir hem de farklı kişilerin söz almaya başladığı gözlenmektedir. Öğrencilerin psikolojileri ve kişisel özellikleri de iletişimi etkileyen unsurlardır

Dersin öğretim elemanı, son ders olduğundan dolayı dersin son 15-20 dakikasında sınav için öğrencilerin nasıl çalışması gerektiğini anlattı. Anlatırken konuşmada kullanılması gerekli olan dilbilgisi yapılarını ve sözcük bilgilerini tahtaya yazdı. Önceden hazırlık yapılması durumunda sözlü sınavda daha başarılı olunabileceğini belirtti. Gerekli yapıların hatırlatılmasıyla ders son bulmuştur.

Zorluk: Sınıfta gözlenilen durumlardan birincisi sürekli aynı öğrencilerin soru sorması ya da cevap vermesi, başka öğrencilerin çok az söz alması, fikirlerini belirtmemeleridir. Örneğin Fransa'dan gelen öğrencilerin ya da Fransızcaları iyi olan öğrencilerin bile nadiren düşüncelerini ifade ettikleri gözlenmektedir. Bu durum belki de konuyu sevmediklerini ya da işleniş biçiminden memnun olmadıklarını gösterebilir. Sınıftaki öğrencilerin dersin ilk yarısında fazla soru sormamaları son ders olmasını bağlanabilir ya da sunum yapılması iletişimin çeşitlenmesini azaltabilir mi gibi soruları öğretmenin kendisine sorması ve sorunun kaynağına inerek çözüm önerilerinde bulunulması gerekmektedir.

Öneriler: Öncelikle sınıfta herkesin söz alması için öğretmenin uygun etkinlikler bulması gerekmektedir. Her hafta aynı etkinliğin yapılması yerine etkinlik yelpazesi çeşitlendirilebilir.

Sunum, tartışma gibi etkinliklerin yanısıra drama, canlandırma, sesli okuma, oyun vb. etkinliklerden yararlanılması dersin canlanmasını, sınıftaki tüm öğrencilerin söz almasını sağlayabilir. Öğrencilerin sevdikleri etkinlikler daha fazla yapılabilir. Ayrıca yapılan etkinlikler, alıştırmalar öğrencilerin dilsel, kültürel eksiklikleri dikkate alınarak seçilmelidir.

Kullanılan etkinlikler kadar materyal kullanımına da dikkat edilmelidir. Kullanılan metinler, fotoğraflar, video ve ses kayıtları hem öğrencinin ilgisini çekmeli hem de kaliteli olmalıdır. Öğrencinin seviyesine, ihtiyaçlarına, beklentilerine uygun ya da en azından buna yakın ders araç gereçleri kullanılması öğrencilerin derse ilgisini ve katılımını arttırabilir. Etkinlik ve materyal kullanımında öğrencinin yaş diliminin dikkate alınması esastır. Fransa’da gündelik hayatta kullanılan belgelerin okul ortamında ders materyali olarak kullanılması öğrencileri tarihsel ve kültürel açıdan da besler. Video kullanımında da en önemli husus videonun süresidir. Çok uzun olan videolar öğrencinin konsantrasyonunu engeller ve sıkılmasına neden olur. Bazen zaman kaybına da neden olabilir. Bu nedenle, video ve ses kayıtlarını 2 dakika ile sınırlamak hem öğrencinin motivasyonu açısından hem de öğretmen açısından faydalıdır. Seçilen videolar öğrencinin seviyesine uygun ve güncel konulardan oluşmuş olmalıdır. Video/ses kaydı ne çok zor ve hızlı ne de çok kolay ve yavaş olmalıdır. Heterojen bir sınıf olmasını göz önüne alarak konuşmaların sınıfın her bir öğrencisinin anlayacağı zorlukta olup aynı zamanda yapılan etkinlerle de herkesin konu hakkında fikirlerini ifade etmeleri sağlanmalıdır. Öğrencilerin ikili çalışmaları eş değiştirerek farklı fikirler edinmelerine fırsat verilmelidir.

Öğretim elemanının ders işleyiş tarzı, öğrencilerine karşı tutumları öğrencilerin motivasyonlarını ve derse ilgiyi artırdığı için öğretmenlerin özen göstermeleri gereken bir durumdur. Sınıfta katılımcı, düşünen, sorgulayan ve yaratıcı öğrencilerin bulunduğu bir ortam oluşturmali, güven ve saygı ikilisinden ayrılmamalıydı. Öğretim elemanı öncelikle öğrencilerine öz güven ve cesaret aşılayarak bireysel ve karşılıklı olarak toplumda konuşabileceklerine inandırmalı, cesaretlerini kırmamalıdır. Sınıfta grup

çalışmaları kadar bireysel çalışmalar da yapılmalı, her öğrencinin söz alabileceği etkinlikler bulunmalıdır. Örneğin düzeylerine uygun tiyatro piyesine çalışılabilir herkesin repliği olmalı hatta karşılıklı konuşma sahneleri de yer almalıdır. Öğrencilerin sevdiği bir etkinlik olan tartışmanın işlenen konu hakkında tarihsel ve kültürel bilgiler öğrencilere verilmeden yapılması öğrencilerin bir kısmının sessiz kalmasına neden olabilir. Gerek öğrencilerin karakter özelliği gerekse dilsel ve kültürel eksikliği nedeniyle söz almayı istemeyen öğrencilerin Fransızca konuşulan mekânlara, film, tiyatro, konferans gibi etkinliklere bireysel ya da dersin öğretim görevlisiyle beraber katılması önerilebilir. Frankofoni haftasında öğrencinin şiir, tiyatro, yarışma, Fransızca şarkı ve yemek sanatını sergileme gibi pek çok etkinliğe katılımcı ve düzenleyici olarak Fransız ortamı yaratılabilir.

Öğrencilerin Zorluğu: Sunum yapan öğrenci konuyu anlatmakta zorlandı. Öğretmenin sorularını zaman zaman anlayamadı ve anladığı şeyleri de ifade etme sorunu yaşadı.

Sunum yapan öğrencilerden birisinin telaffuzda sorunları vardı. Örneğin; öğrenci “aéroport” kelimesini sondaki “t” sessizini telaffuz ederek “aeropot” şeklinde vurgulamıştır. Hâlbuki Fransızcada “t” telaffuz edilmemektedir. İngilizce’de aynı şey sözkonusu olup olmadığını (aeropɔR)araştırdığımda “t” sessizinin okunmadığı söylenebilir.

Öğrencinin genel olarak sonlardaki “t”sessizini telaffuz ettiği gözlenmiştir.“fut”passé simple zamanı (fy) şeklinde telaffuz edilmeliydi. Öğrenci ise aynı hatayı yaparak sondaki “t” sessizini söylemiştir.

Sunumu yapan öğrencinin daha önceki örneklerde olduğu gibi sondaki sessiz harfleri telaffuz etme alışkanlığı bulunmaktadır. Örneğin; 2 ans plus tard’daki ya da “ça dépend” cümlesindeki “d” sessizi öğrenciler tarafından söylenmiştir.

Öğrencinin mastardan sonra sıfat kullandığı gözlenmiştir. Oysa mastar + isim ya da mastar + zarf kullanılmalıydı: “pour défendre **écologique**”.

Diğer öğrencinin telaffuzu iyiydi ve ufak tefek hatalarına çekim hatalarına karşın cümleleri anlaşılıyordu. Diğer öğrenciye göre daha az söz aldı.

Sunumu yapan öğrencinin “an” ve “**année**” yi nerelerde kullanacağını karıştırdığı tespit edilmiştir. “Ça fait deux **années**” örneği gibi. Dersin hocası, “Année” kullanımını “an” olarak düzeltti.

Sunumu yapan öğrenci öğretmenin sorusuna cevap verirken fiili mastar olarak söyledi.

“Le gouvernement ne pas aider la ZAD, les zadistes” cümlesinde öğretmen devreye girdi ve “ne (verbe) pas” kuralını söyleyerek öğrenciye ipucu verdi. Bundan yola çıkarak öğrenci doğru bir şekilde cümleyi kurdu.

Öğrencinin sunumu hazırlayan diğer öğrenciye sorduğu soruda aynı şekilde fiilin çekilmediği, mastar olarak kullanıldığı aşağıdaki örnekle kanıtlanabilir: “Est-ce que ZADarriver à la résultat?” Ayrıca, “résultat” isminin eril olmasına rağmen dişil olarak kullanıldığı gözlenmiştir.

İsmin yanında sıfat kullanması gerekirken iki ismi yanyana kullanan öğrenciler olduğunu söyleyebiliriz. “Une vie équilibre” gibi “équilibre” ismi yerine sıfat olan équilibrée olmalıydı.

“Principe” kelimesini İngilizcede olduğu gibi telaffuz etmiştir. “prĖsip” nazal şeklinde değil de “prinsip”olarak söyledi. Öğretmen sunumu yapan öğrenci konuşurken araya girerek yanlışları düzeltti. Özellikle dişil/eril ayırımını yapamıyordu. “Vidéo” kelimesini dişil olarak değil de eril olarak söyledi. “Ce” işaret zamirini dersin hocası “cette” olarak düzeltti. Sınıftaki öğrencilerin işaret zamirlerinin dişil/eril olarak kullanırken aslında isimlerin türlerini belirlemede yanlışlıklar yaptıkları gözlendi. Özellikle öğrencilerin “groupe” ismi eril olmasına karşın dişil olarak ya da çoğul olarak kullandıkları belirlenmiştir. “Cette” kullanımı yapan öğrenci “se battre” fiilini şimdiki zamanda çoğul gibi se battent şeklindetelaffuz etmiştir. Öğrenci ya “groupe” ismini çoğul olarak alıp fiili çoğul olarak düşünmüştür ya da tekil olarak aldığı halde telaffuz ederken sondaki “t” sessiz harfini söylemiş olabilir.

Sunumu yapan öğrenci “court métrage”filmlerden bahsederken “court” sıfatını dişil olarak söylediği, fakat aslında “métrage” isminin eril olduğu için court sıfatını eril olarak kullanmak ve “t” sessizini telaffuz etmememiz gerektiğini belirtmek gerekir.

Öğrencinin cümle kurmakta zorluk çektiği gözlenmiştir. Ayrıca öğrencinin geçmiş zaman (passé composé)’ın çekiminde yanlışlıklar yaptığını da belirtmek gerekmektedir.

Hem sunumu yapan öğrenci hem de sınıfta bulunan öğrencilerin bazıları fiili geçmiş zamanda çekemiyorlardı: “il a obtenu”. Örnekten de anlaşıldığı üzere, öğrencilerin bir kısmı “auxiliaire” yardımcı fiilinden sonra “participe passé” kipini kullanması gerekirken, mastar olarak fiili kullanmışlardır.

Öğrencilerin çoğunun sözcük ve dil bilgisi yönünden eksikliklerinin olması söz almamalarını, ya da söz alsalar bile cümleyi yardım alarak tamamlamalarından anlaşılmaktadır. Bu öğrencilerin işlenen konuyla ilgili tarihsel ve kültürel bilgilere tam anlamıyla sahip olmadıkları gözlenmiştir. Bu durum dilsel bilgilerin eksikliği ile beraber öğrencilerin konuşmasını, hatta bazen anlamasını engelleyici niteliktedir.

Öğrencilerin bazıları cümle kurmakta zorlansa bile, fikirlerini söylemeye çalıştılar. Kimileri kendi hatalarını kendileri düzelttiler, kimileri de öğretmenin yardımıyla, yol göstermesiyle cümlelerini düzelttiler.

3.5.2. 8 Haftalık Eğitim Durumu

2017-2018 Bahar döneminde 8 haftalık dönemi kapsayan uygulamalı çalışmada danışman öğretim elemanı ve Türkçe öğretmenliği bölümünde uzman öğretim elemanı tavsiyeleriyle eğitim durumunun yapılmasına karar verildi. Araştırmacı öncelikle eğitim durumunun ne olduğu ile ilgili Fransızca ve Türkçe kaynaklardan bilgi edindi. Aslında “eğitim durumu” Fransızca derslerde ikinci sınıftan itibaren öğrencilere verilen bir nevi haftalık ders planı olarak tanımlana bilinir. Dersin işlendiği tarih, dersin başlığı, konu başlığı, süre, dersin kime yönelik olarak yapıldığı, öğrenci düzeyi, hangi yetileri barındırdığı, kullanılan araçlar, yöntemler ve etkinlikler, birinci bölüme eklenecek olan unsurlardır. İkinci bölüm ise dersin işleniş biçimi ayrıntılarıyla ve örnekleriyle anlatıldı.

Ayrıca etkinliklerin yapıldığı sınıfta öğrencilerin oturma düzeni hakkında da bilgi verildi.

8 haftalık yapılan uygulamaya başlamadan önce eğitim durumlarında hangi konular üzerinde çalışılabileceği konusunda “Fransızca Sözlü İletişim II” dersinin hocası ile görüşüldü. Dersin hocası ikinci dönem işleyeceği konularla ilgili bazı konu başlıkları önerdi. Öğrencilerin düzeyleri ve ihtiyaçları doğrultusunda konuların neler olabileceği konusunda internette ve yöntem kitaplarında önerilen konuları bularak onlar üzerinde

araştırma yapıldı. Türkçe ve Fransızca olarak yapılan eēitim durumlarını inceleyerek konuların nasıl işleneceēine dair ilk etapta bireysel olarak bu konu üzerinde çalışıldı.

Daha sonra konu tercihleri dersin öğretim görevlisiyle konuşularak konular üzerinde fikir alışverişinde bulunuldu.

Dersin öğretim elemanının işleyeceēi ders konuları arasına bizim önerdiēimiz birkaç konuyu da alarak üzerinde çalışmaya başladık.

Danışman öğretim üyesi, eğitim bölümünde görev yapan öğretim üyesi ve araştırmacı 8 haftalık bir ders planı yani eğitim durumu yapmak için ikinci dönem boyunca toplantılar yapıldı. Dersler için hangi materyal ve etkinliklerin kullanılacağı konusunda tartışmalar yapıldı. Eğitim bölümünde görev yapan öğretim elemanının kendi bölümünde uyguladığı bazı etkinlikler üzerinde duruldu ve Fransızca birinci sınıflarda yapılan etkinliklerle benzerliēi olup olmadıēı gözden geçirilerek etkinliēin uygulayış biçimleri eğitim durumu için yazıldı.

Dersin öğretim görevlisiyle konuşularak gerekli düzeltmeler yapılarak hem dersin süresi hem de öğrenci düzeyi de dikkate alınarak etkinlik sayısı azaltıldı. 8 haftalık Eğitim durumları aşağıda hafta bazında tabloda gösterildi:

Tablo 3.4.1.Haftanın Eğitim Durumunu Gösteren Tablo

EĞİTİM DURUMU	
Hafta	1.Hafta
Ders:	Fransızca Sözlü İletişim II
Konu:	Yabancı Paralı Askerler (ve dövme)
Düzey:	B1/B2
Kime yönelik yapıldığı:	Üniversite 1.sınıf Öğrencileri
Süre:	3 saat
Çalışma biçimi:	Bireysel çalışma, grup çalışması
Yetiler:	Sözlü Anlama, sözlü anlatım, yazılı anlatım
Kullanılan Etkinlikler:	Sunum, beyin fırtınası, soru-cevap, fikir alışverişi, keşfettirme.
Kullanılan Teknolojik araçlar:	Yansıtıcı, bilgisayar, cep telefonu,
Belgeler:	Konuyla ilgili sözlü anlama ve sözlü anlatım soru kâğıtları
Hedefler	
İletişimsel hedefler	Yabancı paralı asker ve dövme konusunda öğrencileri bilgilendirmek Konuyla ilgili fikirlerini ifade edebilmek, betimleme yapabilmek, kanıtlar öne sürebilmek(kanıtlarla ispatlamak), açıklayabilmek
Kültürel/kültürler arası hedefler	Yabancı paralı askerlerin Fransız ordusundaki yeri ve dövme sembolü hakkında öğrencilere bilgi vermek
Dilsel hedefler Dilbilgisi açısından	Niteleme sıfatları kullanabilmek (hésitant, méticuleux, peureux, arrogant, timide, aventurier, aimentuer, cruel, crédule, psychopathe, curieux, patient, impatient, hypocondrique, nerveux, optimiste, paisible), Sebep belirten dilbilgisi yapıları (à cause de, car, parceque, vs.gibi), koşul belirten cümleleri (si+présent de l'indicatifprésent/futursimple/impératif) -Koşullu cümleler: (Si+présent de l'indicatif.....verbe au présent, au futur ou à l'impératif Si+imparfait.....verbe au conditionnel présent Si+ PQP.....verbe au conditionnel passé) - Sıfatlarla ilgili kelime bilgisi

Kelime bilgisi açısından	Yabancı paralı asker ve dövme konusu ile ilgili sözcükler; légion, légionnaire, tatouage, honneur, fidélité, patrie, mercenaire, recrutement, volontaire, lieutenant, sous-officier, discipline, exigence, confiance en soi, respect de soi, délinquant, diversité, éliminer, courage, solidarité..vs gibi.).
Sosyo-kültürel kazanımlar	Ordu yaşamının zorlukları, yabancı askerlerin orduya alınmasıyla değişen yaşamları ve askerlerin orduya girme hevesleri öğrencilere tanıtılmaktadır.
Çalışma biçimi:	Grup çalışması, tartışma, soru-cevap, beyin fırtınası, oyun oynama, canlandırma, keşfettirme (buluş) Sözlü anlama-yazılı ifade etme, sözlü ifade etme
Kullanılan öğretim materyalleri ve kaynakça:	video http://www.les-docus.com/la-legion-etrangere-le-2eme-regiment/
1). Karşılıklı Konuşma ile ilgili Hedef ve Kazanımlar:	-Etkinlik :1. Yabancı askerlerle ilgili video öğrencilere önce sessiz olarak izlettirilir. Bazı keşfettirmelerde bulunulur : Öğrencilere videoda ne gördüklerini, kimlerin olduğunu venerede oldukları sorabilir. Kişiler ne yapıyor ? Ne gibi amaçları olabilir ? tarzında genel sorular sorulabilir. Sonra sesli olarak video dinletilir. Detaylı sorular sorularak öğrencilerin konuşmaları sağlanır. Eğer öğrenciler anlamakta zorlanırlarsa video 2. defa izlettirilir. Öğretmen öğrencilere “Yabancı askerlerin orduya girmesi”nin kendilerine neyi ifade ettiğini sorar ve kelime bulutu yaptırırılar : Solidarité / exigence/ deuxième chance Discipline/ excellence/ courage /respect de soi et des autres Confiance en soi / diversité /force/ Volontaire/ mort / difficulté/ éliminer/ argent

	Etkinlik2: Sözlü anlama soruları öğrenciler tarafından yazılı ve sözlü olarak cevaplandırılır.Tartışma için beyin fırtınası ve fikir alışverişi yapılsa da tartışmaya geçilememiştir.Tartışma konusu: 1.grup; Yabancı askerlerin orduya alınmasını destekleyenler, 2.grup; Yabancı askerlerin orduya alınmasına karşı olanlar.
--	---

Tablo 3.5.2.Haftanın Eğitim Durumunu Gösteren Tablo

EĞİTİM DURUMU	
Hafta:	2.Hafta
Ders:	Fransızca Sözlü İletişim II
Konu:	i-spor
Düzyey:	B1/B2
Kime yönelik yapıldığı:	Üniversite 1.sınıf Öğrencileri
Süre:	3 saat
Çalışma biçimi:	Bireysel çalışma, grup çalışması
Yetiler:	Sözlü Anlama, sözlü anlatım
Kullanılan Etkinlikler:	Sunum, beyin fırtınası, soru-cevap, fikir alışverişi, tartışma (münazara)
Kullanılan Teknolojik Araçlar:	Yansıtıcı, bilgisayar, cep telefonu,
Belgeler:	Slayt
Hedefler	
İletişimsel hedefler	i-sporun ne demek olduğunu, i-sporun spor olup olmadığı ile ilgili öğrencilerin çıkarımında bulunması
Kültürel/kültürler arası hedefler	i-sporun dünyadaki önemi, popüleritesi ve Türkiye'nin i-spor arenasındaki yeri
Dilsel hedefler	-Fikre katılma/katılmama ile ilgili kalıplar, fiiller, sıfatlar
Dilbilgisi açıdan	Il serait inoui/invraisemblable/ .. de penser que.....
Kelime bilgisi açısından	Sözcük bilgisi olarak; i-spor ve video oyunları ile ilgili kelimeler: tournoi, jeux video, logo,
Dersin işleniş biçimi: Dersin başında iki öğrenci i-sporla ilgili sunum yaptı. Konuyla ilgili video gösterildi ve gerekli açıklamalar yapıldı. Öğretmen ve öğrenciler tarafından sorulan sorulara yanıt vermeye çalışıldı. Dersin hocası sunum hakkında öğrencilere fikirlerini sordu. Sunumu benip beğenmediklerini nedenleriyle birlikte belirtmelerini istedi. Sunumdan sonra, i-spor ve video oyunları ile ilgili 15 dakika beyin fırtınası yapıldı. Öğrencilere i-sporla ilgili tanım sayfası verildi. Bu tanımlar; çeşitli Fransızca sözlüklerden yararlanılarak hazırlanmıştır. Sınıf, 3-4 kişiden oluşan 3 gruba ayrıldı. Gruplar verilen tanımlardan yola çıkarak i-sporun spor olup olmadığını kanıtlamaya çalışacaklardı. Sıralar ve masalar karşı karşıya birbirlerinin yüzlerini	

görecek şekilde konuldu. Her grupta bir kişi arkadaşlarının fikirlerini not etti. Bu arada dersin hocası ve araştırmacı, gruplar arasında dolaşarak öğrencilerin anlamadıkları hususlar konusunda yardımcı olmaya çalıştılar. Her grup, verilen tanımlardan, kendilerine göre i-sporunspor olup olmadığını öğretmenin verdiği dilbilgisi yapılarını kullanarak kanıtlamaları gerekiyordu. Tartışmanın moderatörü olan dersin hocası arada öğrencilere sorular sorarak onları yönlendirdi ve tıkanıklıklarında doğru cevabı bulmaları için bazı ipuçları verdi. Böylece, tartışma başarılı bir şekilde son buldu.

Tablo 3.6. 3.Haftanın Eğitim Durumunu Gösteren Tablo

Hafta:	3.Hafta
Ders:	Fransızca Sözlü İletişim II
Konu:	Yergi
Düzyey:	B2
Kime yapıldığı:	Üniversite 1. sınıf öğrencilerine
Süre:	3 saat
Çalışma biçimi:	Grup çalışması
Yetiler	Sözlü anlama, yazılı anlama, sözlü anlatım
Kullanılan etkinlikler:	Sunum, soru-cevap, beyin fırtınası, analiz ve yorumlama
Kullanılan Teknolojik Araçlar:	Yansıtıcı, slayt, bilgisayar, USB, video
Belgeler	Karikatür, çizgi roman sayfaları, çizgi film, fotokopiler
Hedefler	
İletişimsel hedefler	Öğrencilerin çizgi roman ve karikatür arasındaki farkı ayırt edebilmelerini sağlamak, hicivin sosyal yaşamda, ekonomide, dinde ve politikadaki yerinin karikatür ve gazeteler aracılığıyla gösterilmesi. Ayrıca hicivin Fransa'da tarihçesi de vurgulandı.
Kültürel/kültürler arası hedefler	Fransa ve Fransızca konuşılan ülkelerde tanınan farklı komedyen, yazar, çizgi ve ürünlerinin öğrencilere tanıtılması
Dilsel hedefler Dilbilgisi açısından	Karikatür tasvir etmeye yarayan kalıplar, edat kalıpları

Kelime bilgisi açısından	Karikatür, çizgi roman türlerine ait kelimeler
Dersin işleniş biçimi: Öğrencinin yaptığı sunumda, Fransa'da ve Türkiye'de tanınan çizgi film örnekleri öğrencilere gösterildi, hicivin ne anlama geldiği sorusunu sınıfa yönlendirdi. Öğretmen sınıftaki öğrencilere sunum hakkında ne düşündüklerini sordu. Öğretmen Usb'ye kaydettiği Fransa'da tanınan bir çizgi film serisi ve hicivin gelişimi, tarihçesi ile ilgili video izletti. Arada videoyu durdurarak öğrencilerin anlamasına hizmet eden sorular sordu. Soruların cevaplanmasının ardından dersin hocası konu hakkında ne düşündüğünü belirtti, karikatür ve çizgi roman arasındaki farkı herbirinin ayrı ayrı özelliklerini sayarak yineledi. 3'er kişilik gruplar oluşturularak her gruba farklı karikatür ve çizgi romanlar dağıtıldı. Süre yetmediğinden sınıfta karikatürler üzerinde yorum yapılamadı. Dersin hocası, öğrencilerin evde karikatür üzerinde hazırlık yapmalarını istedi. Ertesi hafta dağıtılan karikatür ve çizgi roman sayfaları üzerinde çalışmak üzere süre verildi. Ayrıca yorum yaparken kullanacakları ifade ve kullanımları barındıran sayfalar da dağıtıldı. Öğrenciler önce aralarında fikir alışverişinde bulundular. Kendilerine verilen ifadeleri kullanarak karikatürlerle ilgili yorumlarını hem yazılı hem sözlü olarak yaptılar.	

Tablo 3.7. 4. Haftanın Eğitim Durumunu gösteren Tablo

EĞİTİM DURUMU	
Hafta:	4.Hafta
Ders:	Fransızca Sözlü İletişim II
Konu:	4 kitabın incelenmesi
Düzyey:	B1/B2
Kime yönelik yapıldığı:	Üniversite 1.sınıf Öğrencileri
Süre:	3 saat
Çalışma biçimi:	Bireysel çalışma, grup çalışması
Yetiler:	Sözlü Anlama, yazılı ifade, sözlü anlatım
Kullanılan Etkinlikler:	Sunum, beyin fırtınası, soru-cevap, fikir alışverişi, analiz ve yorumlama
Kullanılan Teknolojik Araçlar:	Yansıtıcı, bilgisayar, cep telefonu,
Belgeler:	Slayt, kitapların özetleri, kriter tabloları
Hedefler	
İletişimsel hedefler	Kitapların inceleme kriterlerine göre nasıl yorumlanacağını, nasıl inceleneceğini öğrencilere gösterme
Dilsel hedefler Dilbilgisi açısından	Fikre katılma/katılmama ifadeleri

Dersin işleniş biçimi: Öğrenciler daha önceden okudukları, tiyatro piyeslerini ve tartışmalarını izledikleri bu kitapları, verilen ölçütlerden yola çıkarak yorumlamaya çalıştı. Bu arada kitap ölçütleri üzerine anlaşılamayan noktalar araştırmacı tarafından dersin hocasının yokluğunda açıklandı. Bu kriterlerden yola çıkarak, her grup, 4 kitaptan birini seçti. Kitabı önerme nedenlerini bir fikre katılma/katılmama ifadelerini de kullanarak açıkladılar.

Tablo 3.8. 5. Haftanın Eğitim Durumunu Gösteren Tablo

Hafta:	5.Hafta
Ders:	Fransızca Sözlü İletişim II
Konu:	Eski meslekler ve geleceğin meslekleri
Düzey	B2
Kime yapıldığı:	Üniversite 1. sınıf öğrencilerine
Süre:	3 saat
Çalışma biçimi:	Bireysel çalışma, grup çalışması
Yetiler	Sözlü anlama, yazılı anlama, yazılı anlatım, sözlü anlatım
Kullanılan etkinlikler:	Sunum, soru-cevap, beyin fırtınası, bir mesleğin tanıtılması, tasvir etme, bir fikrin kanıtlanması
Kullanılan Teknolojik Araçlar:	Yansıtıcı, bilgisayar, USB, video
Belgeler	Sözlü anlama ve sözlü üretim yaprakları, 3 video
Hedefler:	
İletişimsel hedefler	Eski meslekler hakkında öğrencilere bilgi vermek, tanıtmak. Yeni mesleklerin neler olabileceği konusunda öğrencileri düşündürmek, hayal etmelerini sağlamak, hayal güçlerini zorlayarak yazılı ve sözlü anlatımlarını geliştirmeye çalışmak.
Kültürel/kültürler arası hedefler	Fransa'da ve Türkiye'de yok olan mesleklerle ilgili öğrencileri duyarlı hale getirmek, yeni mesleklerin her iki ülkede olup olmadığı ile ilgili fikir alışverişinde bulunmak.

Dilsel hedefler Dilbilgisi açısından	Bir fikre katılma/katılmama ifadeleri: Il serait vraisemblable/juste/cohérent de dire que/ il serait invraisemblable de penser que.../ Par contre/cependant/ pourtant.../ j'ajouterais que ... /il aurait dû ajouter que.../ pour/contre.....
Kelime bilgisi açısından	Eski meslek ve geleceğin meslekleriyle ilgili kelime bilgisi: allumeur de réverbère, poinçonneur, betteravier, dompteur, éboueur Robotisation, expert "en chaos organisé,....."
Dersin işleniş biçimi: Eski ve yeni meslekler hakkında bir öğrenci sunum yaptı video gösterip birkaç soru sordu. Sunumdan sonra eski ve yeni mesleklerin neler olabileceğiyle ilgili öğrencilere beyin fırtınası yaptırıldı. Dersin hocası 3 video gösterdi onlar hakkında sorular sordu. Kaybolan meslekler ve geleceğin meslekleri ile ilgili sözlü anlama soruları dağıtıldı. Öğrenciler bireysel ve grup olarak soruları cevaplandırıldılar. Mesleklerle ilgili sözlü anlatım sayfaları önce yazılı olarak çalışıldı, sonra öğrenciler sözlü olarak sınıf karşısında hazırladıklarını tanıttılar. Fakat tanıttıkları mesleklerin ismini zikretmediler. Mesleğin hangi meslek olduğu, gerek tanıtımı yapan öğrenci tarafından gerekse mesleği tahmin etmeye çalışan sınıftaki öğrenciler tarafından yöneltilen sorularla tahmin ettirilmeye çalışıldı.	

Tablo 3.9. 6.Haftanın Eğitim Durumunu Gösteren Tablo

EĞİTİM DURUMU	
Hafta:	6.Hafta
Ders:	Fransızca Sözlü İletişim II
Konu	Fransız gastronomisi
Düzey	B1/B2
Kime yapıldığı	1.Sınıf Üniversite öğrencilerine
Süre:	3 saat
Çalışma biçimi	Bireysel ve grup çalışması
Yetiler	Sözlü anlama, sözlü anlatım
Kullanılan etkinlikler:	Sunum, soru-cevap, beyin fırtınası, araştırma, kanıtlama, tartışma,

Kullanılan Araçlar:	Teknolojik	Video, cep telefonu, USB
Belgeler		Konuyla ilgili fotokopiler
Hedefler:		
İletişimsel hedefler		Birleşmiş Milletler tarafından dünya mirası olarak kabul edilen Türkiye'deki yerler/ürünlerin öneminin vurgulanması, Dünya mirasına girebilmek için seçilme ölçütleri hakkında bilgilenmek.
Kültürel/kültürler arası hedefler		Fransız mutfağının önemi hakkında öğrencileri bilinçlendirmek.
Kelime bilgisi açısından		Gastronomiyle ilgili kelime bilgilerini öğrencilere vermek. Dünya mirasıyla ilgili kelime bilgisi: patrimoine,
Dersin işleniş biçimi: Bir öğrenci Fransız mutfağı ve ünlü ahçılarla ilgili yaptığı sunumda konuyla ilgili video gösterdi. Öğretmen Türkiye’de ve de yakın devletlerde kutlanan baharın gelişini müjdeleyen bir gün olan Hıdrellez’in önemini belirten bir videoyu öğrencilere izletti. Hıdrellezle ilgili onlara sorular sordu. Hıdrellezle ilgili sınıfta beyin fırtınası yapıldı. Öğrenciler kendi aralarında fikir alışverişinde bulundular ve sorulara cevap verdiler. Moladan sonra, sıralar tartışmaya uygun bir şekilde değiştirildi. Dünya mirasınagirme kriterleri belirlendikten sonra, hangi yapıların, olayların ya da ürünlerin Türkiye’de miras olarak kabul edildiği konusunda karşılıklı fikirler beyan edildi. Öğrenciler tartışmada görüşlerini kanıtlamaya çalıştılar.		

Tablo 3.10. 7. Haftanın Eğitim Durumunu Gösteren Tablo

EĞİTİM DÜZEYİ	
Hafta:	7.Hafta
Ders:	Fransızca Sözlü İletişim II
Konu	Bilim-kurgu gerekli bir tür müdür? La Science-fiction est un genre nécessaire?
Düzey	B1/B2
Kime yapıldığı	1.Sınıf Üniversite öğrencilerine

Süre	3 saat
Çalışma biçimi	Grup çalışması
Yetiler	Sözlü anlama, sözlü anlatım
Kullanılan etkinlikler:	Sunum, soru-cevap, beyin fırtınası, araştırma, kanıtlama, tartışma
Kullanılan Teknolojik Araçlar:	Tahta, cep telefonu
Hedefler:	
İletişimsel hedefler	Bilim-kurguda yer alan önemli noktaların ve bilim-kurgunun amaçları konusunda öğrencilerin bilinçlendirilmesi, bilim-kurguda yer alan fantastik ve fantezi arasındaki farkların belirlenmesi.
Kelime bilgisi açısından	Bilim-kurguyla ilgili kelime bilgisi,
Dersin işleniş biçimi: Öğrencinin sunumundan sonra dersin hocası sunumla ilgili sınıfa fikirlerini dorusu ve kendi eleştiri/beğenilerini dile getirdi. Tahtaya bu konuyla ilgili işlenebilecek önemli noktaları, temaları öğrencilerin bulmasını istedi. Bilim-kurguhakkında öğrencilerle fikir alışverişinde bulunuldu. Öğretmen öğrencilerinin bilim-kurgunun amaçlarını bulmasını istedi. Söylenen amaçlar tahtaya yazıldı. Bilim-kurgunun öğrencilerde uyandırdığı duyguların pozitif mi yoksa negatif mi olduğu soruldu.	

Tablo 3.11. 8.Hafta Eğitim Durumu

EĞİTİM DÜZEYİ	
Hafta:	8.Hafta
Ders:	Fransızca Sözlü İletişim II
Konu:	ZAD (Korunan alan)
Düzy	B1/B2
Kime yapıldığı	1.Sınıf Üniversite öğrencilerine
Süre	3 saat
Çalışma biçimi	Bireysel çalışma, grup çalışması
Yetiler	Sözlü anlama, sözlü anlatım
Kullanılan etkinlikler:	Sunum, soru-cevap, beyin fırtınası, kendi cümleleriyle farklı bir şekilde ifade etme, canlandırma,
Kullanılan Teknolojik Araçlar:	Tahta, cep telefonu, yansıtıcı

İletişimsel hedefler	Çevre korunmasıyla ilgili bilincin öğrencilere kazandırılması, Teknolojik gelişme ve çevre korunmasının olumlu ve olumsuz yönlerinin belirtilmesi
Dilsel hedefler Dilbilgisi açısından	Kanıt ve karşı kanıt dil bilgisi ifadelerinin kullanılması
Kelime bilgisi açısından	Çevre korunması, oylama ve eylemcilerle ilgili kelime bilgisi
Dersin işleniş biçimi: İki öğrenci yaptıkları sunumda, havalimanı yapılmasına çevre korunması ve çiftçiler adına karşı çıkan eylemciler ve polisler arasındaki mücadeleyi anlatan videoyu sınıfa izlettir. Dersin hocası videoda geçen olaylarla ilgili öğrencilere ve sınıfa sorular yöneltti. Olup bitenlerin sunumunu yapan öğrencinin izlediği olayı kendi cümleleriyle ifade etmesini istedi. Sunumdan sonra öğrenciler çevreci eylemciler ve polisler arasındaki olaylarla ilgili karşılıklı fikirlerini beyan ettiler. Öğretmen tarafından sorulan sözlü anlama soruları cevaplandırıldı. Sınıf ikiye ayrıldı ve videoda izledikleri olayları canlandırmaya karar verdiler. Bir grup çevreyi koruyan grup, diğer grup ise polislerden oluşan grup oldu. Önce her iki grup söylenecekleri replikleri, diyalogları tasarladılar. Sonra ise beden hareketlerini de kullanarak sahneyi canlandırıldılar.	

3.6. Verilerin Analizi

Fransızca Öğretmenliği Bölümü birinci sınıfında okuyan 23 öğrenciden sekiz hafta boyunca araştırmanın ölçme araçları aracılığıyla toplanan nicel veriler öncelikle kayıp ve uç değer açısından incelenmiştir. Verilerde uç değer gözlenmezken sekiz hafta boyunca düzenli gelen öğrenci sayısının oldukça az olduğu görülmüştür. İlk hafta öğrencilerden toplanan bilgi formundan (ilk hafta toplanacak veriler, elde edilen demografik özelliklerin analizleri yüzde ve frekans olarak özetlenmiştir. Sekiz hafta boyunca öğrencilerin her ders doldurduğu öz değerlendirme dereceli puanlama anahtarından (rubrik) elde edilen veriler karşılıklı konuşma, dinleme ve konuşma boyutları ve alt boyutları için ayrı ayrı olmak üzere ortalama ve standart sapma ile özetlenmiş ve zamana bağlı ortalamalar arası farkların analizinde ise Freidman testi kullanılmıştır. Bu test aynı örnekleme uygulanan tekrarlı ölçümlerde gruplar arası ortalamaların karşılaştırılmasında kullanılan ilişkili örneklem t testinin non-parametrik karşılığıdır ve bu çalışmada sekiz hafta boyunca düzenli gelen öğrenci sayısının az olması nedeni ile non-parametrik test kullanılması tercih edilmiştir. Öğrencilere uygulanan ders değerlendirme çizelgesinde yer alan likert tipindeki etkinliği yararlı bulma durumu, etkinlikten hoşlanma durumu ve etkinliklerin zorluk derecesine ilişkin görüşlerini ölçen üç sorudan elde edilen veriler ortalama ve standart sapma olarak ifade edilmiştir.

Araştırmanın nitel verileri SPSS 21 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel verilerinin çözümlemesinde içerik analizi kullanılmıştır. Sekiz hafta boyunca elde edilen veriler ayrıntılı şekilde tanımlandıktan sonra veriler kodlanarak temalar belirlenmiştir. Veriler ortaya çıkan temalar altında ilişkilendirilerek yorum yapılmıştır. Kodlama yapılırken ortaya çıkan verilerin anlamlı bir bütün oluşturmaya, aynı zamanda temaların kendi aralarında da anlamlı bir bütün oluşturmaya önem verilmiştir. Nitel verilerin bulguları öğrenci cevapları ile örneklendirilerek özetlenmiştir.



IV. BÖLÜM: BULGULAR

Bu bölümde eylem araştırmasının uygulama sürecinde nicel ve nitel veri toplama araçları ile toplanan verilerden elde edilen bulgular, araştırmanın uygulamaya dönük amaçları doğrultusunda cevap aranan sorular temel alınarak sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın nicel veri toplama araçlarından elde edilen verilere ilişkin bulgular bu bölümde yer almaktadır. İlk olarak araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 1 ile Tablo 6 arasında özetlenmiştir.

Tablo 4.1. Fransızca Dışında Bilinen Yabancı Diller.

Diller	N	%	Yeterli	Orta Derece	Yetersiz
			N	N	N
İngilizce	22	95,7	18	3	1
Almanca	7	30,4	1	2	4
Türkçe	3	13,0	3		
Japonca	2	8,7		1	1
Rusça	1	4,4	1		
Boşnakça	1	4,4			1

Tablo 4.1’de öğrencilerin Fransızca dışında bildiği yabancı diller ve dillerin düzeyleri özetlenmiştir. Öğrencilerin 22’si (% 95,6) Fransızca dışında İngilizce bildiğini belirtirken 18 öğrenci yeterli, üçü orta ve biri yetersiz düzeyde bildiğini belirtmiştir. İngilizceden sonra dördü yetersiz, ikisi orta ve biri yeterli düzeyde olmak üzere toplam 7 öğrenci Almanca bildiğini belirtmiştir. Yine İngilizceden sonra bir orta ve bir yetersiz düzeyde olmak üzere toplam iki öğrenci Japonca bildiğini belirtirken bir öğrenci yeterli düzeyde Rusça ve bir öğrenci yetersiz düzeyde Boşnakça bildiğini belirtmiştir. Ayrıca Fransa’da doğduğunu belirten üç öğrenciden biri İngilizceden sonra Türkçeyi yabancı dil olarak bildiğini belirten ikisi İngilizce ve Almancadan sonra olarak Türkçeyi yabancı dil olarak bildiğini belirtmiştir.

Tablo 4.2. Öğrencilerin Fransızca Dil Düzeyi.

Boyut	Yeterli		Orta Derece		Yetersiz	
	N	%	N	%	N	%
Okuma	11	47,8	11	47,8	1	4,3
Dinleme	9	39,1	11	47,8	3	13,1
Yazma	9	39,1	12	52,2	2	8,7
Bireysel konuşma	7	30,4	12	52,2	4	17,4
Karşılıklı konuşma	7	30,4	12	52,2	4	17,4

Tablo 4.2’de öğrencilerin Fransızca dil düzeylerini değerlendirme sonuçları özetlenmektedir. Okuma alanında öğrencilerin %47,8’i ile yarıya yakını kendini yeterli düzeyde tanımlarken diğer %47,8’i kendini orta düzeyde tanımlanmıştır. Dinleme ve yazma alanlarında sırasıyla öğrencilerin %47,8’i ve %52,2’si dil düzeylerini orta bulurken her iki alanda da %39,1’i dil düzeylerini yeterli bulmaktadır. Tabloya göre son olarak bireysel ve karşılıklı konuşma alanlarında kendilerini yeterli ve orta düzeyde bulan öğrenci oranları sırasıyla %30,4 ve %52,2’dir.

Tablo 4.3.Fransızca Konuşulan Bir Ülkede Bulunma Durumu.

Değişken	N	%
Daha önce Fransızca konuşulan bir ülkede bulunma		
Evet	9	39,1
Hayır	14	60,9
Fransızca konuşulan ülkede bulunma süresi		
0-11 ay	4	17,4
3-4 yıl	2	8,7
11 ve üzeri yıl	3	13
Fransızca konuşulan ülkede bulunma sebebi		
Orada doğduğum için	3	13
Ailemin iş durumundan dolayı	2	8,7
Eğitim için	2	8,7
Turistik gezi	2	8,7

Tablo 4.3’te öğrencilerin daha önce Fransızca konuşulan bir ülkede bulunma durumları, bulunma süreleri ve sebepleri özetlenmiştir. Tabloda 23 öğrenciden 9’unun (%39,1) Fransızca konuşulan bir ülkede bulunduğu ve bu öğrencilerden dördünün bir yıldan kısa sürede, ikisinin 3-4 yıl arasında ve üçünün de 11 ve üzeri yıl o ülkede kaldığı görülmektedir. Fransızca konuşulan ülkede kalma sebepleri incelendiğinde ikiye

öğrenci ailesinin iş durumu, eğitim ve turistik gezi amacıyla ülkede bulunduğunu belirtirken öğrencilerin üçü o ülkede doğduğunu belirtmiştir.

Tablo 4.4. Anne ve Babanın Ailede Konuştuğu Dil.

Diller	Fransızca	Türkçe	İngilizce	Almanca	Diğer
Anne	4	23	5	1	Çerkezce(N=1)
Baba	6	23	8	1	

Tablo 4.4'te öğrencilerin anne ve babalarının ailede konuştuğu diller özetlenmektedir. Tabloya göre tüm öğrencilerin anneleri Türkçe konuşurken ikinci dil olarak dört öğrencinin annesi Fransızca, beş öğrencinin annesi İngilizce, bir öğrencinin annesi de Çerkezce konuşabilmektedir. Ayrıca bir öğrenci annesinin üçüncü bir dil olarak Almanca bildiğini belirtmiştir. Benzer şekilde tüm öğrencilerin babası Türkçe konuşurken ikinci dil olarak altı öğrencinin babası Fransızca, sekiz öğrencinin babası da İngilizce bilmektedir. Ayrıca bir öğrenci babasının üçüncü bir dil olarak Almanca bildiğini belirtmiştir.

Tablo 4.5. Öğrencilerin Fransızca öğretmenliğini seçme durumları.

Değişken	N	%
Bölüme isteyerek gelme durumu		
Evet	18	78,3
Hayır	5	21,7
Hayır ise nedeni		
Puanım yettiği için	3	13
Daha önce Fransızca bildiğim için	1	4,3
Sadece farklı bir dil öğreneceğim için	1	4,3
Fransızca Öğretmenliğini tercih sırası		
1.tercih	7	30,4
2. Tercih	6	26,1
3. Tercih	3	13
4. Tercih	1	4,3
7. Tercih	2	8,7
8. Tercih	1	4,3
10. Tercih	1	4,3
13. Tercih	1	4,3
21. Tercih	1	4,3

Tablo 4.5'de öğrencilerin Fransızca öğretmenliğine gelme durumları ile ilgili bilgiler özetlenmektedir. Öğrencilerin %78,2'ü (N=18) bölüme isteyerek geldiğini belirtmiştir. Fransızca öğretmenliğine puanı yettiği için geldiğini belirten üç, Fransızca'yı daha önce

bildiği için bölümü seçtiğini belirten bir ve farklı bir dil öğrenmek istediği için bölümü seçtiğini belirten bir öğrenci olduğu görülmektedir. Birinci ve ikinci tercihindan bölüme yerleşen öğrenci sayısı yedi ve 6, öğrenci oranları ise sırasıyla %30,4 ve %26,1'dir.

4.2. Öğrencilerin Ders Değerlendirme Formuna Verdikleri Cevaplarile İlgili Bulgular

Öğrencilerin ders değerlendirme formuna verdikleri cevapların sonuçları Tablo 11 de özetlenmiştir.

Tablo 4.6.Öğrencilerin Uygulanan Etkinliği Yararlı Bulma Durumuna, Etkinlikten hoşlanma durumuna ve Etkinliklerin Zorluk Derecesine İlişkin Görüşleri.

Hafta	Etkinlileri yararlı bulma durumu		Etkinliklerden hoşlanma durumu		Etkinliklerin zorluk derecesini değerlendirme	
	$\bar{X}$	S.S	$\bar{X}$	S.S	$\bar{X}$	S.S
1.hafta	2,75	0,77	3,69	1,08	2,75	0,77
2.hafta	3,11	0,81	4,21	1,08	3,42	1,17
3.hafta	3,00	0,74	3,75	0,62	3,42	1,00
4.hafta	3,00	0,63	3,45	1,13	3,09	1,14
5.hafta	3,06	1,03	3,94	0,83	3,47	1,01
6.hafta	2,85	0,99	4,20	0,70	3,45	1,05
7.hafta	3,05	0,85	4,32	0,67	3,58	0,84
8.hafta	3,00	0,97	3,72	0,96	3,50	1,10

*S.S=Standart Sapma

Tablo 4.6'da öğrencilerin uygulanan etkinliği yararlı bulma durumu, etkinlikten hoşlanma durumu ve etkinliklerin zorluk derecesine ilişkin görüşlerinin ortalaması ve standart sapması özetlenmektedir. Öğrencilerin derste kullanılan materyallerin Fransızca Sözlü İletişim becerinizin gelişmesinde ne kadar yararlı oldu sorusuna verdikleri cevapların ortalaması 2,85 ile 3,06 arasında değiştiği ve yararlı oldu düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kullanılan etkinliklerden ne kadar hoşlandığınız sorusuna verdikleri cevapların ortalaması 3,45 ile 4,32 arasında değiştiği ve düzeyinin hoşlandım ile çok hoşlandım arasında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin derste yapılan etkinliklerin zorluk derecesini değerlendirilmesinin istendiği soruya verdikleri cevapların ortalaması ise 2,75 ile 3,58 arasında değiştiği ve düzeyinin kısmen zor ile zor arasında olduğu görülmektedir.

4.3.Rubrik Bölümlerine ve Maddelerine İlişkin İstatiksel Bulgular

Tablo4.7.Karşılıklı Konuşma Rubrik Alt Boyutlarına Ait Sonuçlar.

Hafta	Dil bilgisi yapıları		Kelime hazinesi		Konuşmacı beden dili		Akıcılık		Telaffuz	
	$\bar{X}$	S.S	$\bar{X}$	S.S	$\bar{X}$	S.S	$\bar{X}$	S.S	$\bar{X}$	S.S
İlk dönem	2,23	0,83	3,15	0,8	2,15	1,21	2,77	1,17	2,92	1,04
1.hafta	2,00	0,82	2,25	0,96	1,75	1,50	2,00	1,41	2,25	1,26
2.hafta	2,83	1,33	3,00	1,26	3,50	1,22	2,50	1,64	2,50	1,64
3.hafta	3,50	0,58	3,50	1,00	3,25	0,96	2,75	1,50	3,00	1,15
4.hafta	3,67	0,82	3,83	0,41	3,67	0,82	3,33	1,21	3,17	1,17
5.hafta	3,40	0,55	3,40	0,55	3,00	1,00	3,00	1,00	3,00	1,00
6.hafta	3,83	0,41	4,00	0,00	3,67	0,82	3,33	1,03	3,67	0,52
7.hafta	3,33	1,15	3,67	0,58	3,67	0,58	3,00	1,00	3,33	0,58
8.hafta	3,20	0,84	3,20	0,84	3,60	0,55	2,80	1,10	2,80	1,10

*S.S=Standart Sapma

Tablo 4.7’de eğitim öncesinde ve eğitim sonrasında bir gözlemcinin/öğretmenin karşılıklı konuşma boyutunun alt boyutlarına göre öğrencilere verdiği puanların ortalaması ve standart sapması özetlenmektedir. Dil bilgisi yapıları, kelime hazinesi, konuşmacı beden dili, akıcılık ve telaffuz alt boyutlarında eğitim öncesinde gözlemcinin öğrencilere verdiği puanların ortalaması sırası ile $\bar{X} = 2,23; 3,15; 2,15; 2,77$ ve $2,92$ ’dir ve yetersiz ile çok iyi düzeyi arasında değişmektedir. Dil bilgisi alt boyutunda eğitim sonrasındaki ortalamanın 2,00- 3,83 ile çok kötü-çok iyi düzeyleri arasında değiştiği görülmektedir. Benzer şekilde ortalamaların kelime hazinesi alt boyutunda 2,25 ile 4,00; konuşmacı beden dili alt boyutunda 1,75 ile 3,67; akıcılık alt boyutunda 2,00 ile 3,33 ve telaffuz alt boyutunda 2,25 ile 3,67 arasında değişmektedir. Sekiz hafta boyunca her derste katılım sağlayan öğrenci sayının yetersiz olması nedeniyle haftalar arasında ortalamalar arasında fark olup olmadığı test edilememiştir. Gözlemcinin öğrencilere verdiği puanların ortalamasının genel olarak ilerleyen haftalara göre arttığı ve öğrencilerin öz değerlendirme formuna verdiği cevapların ortalamasına göre daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Bunun olası nedeni derse katılım sağlayan öğrencilerin konuşma boyutunun alt boyut becerilerini yeterli düzeyde göstermeleridir.

Tablo 4.8.Dinleme Rubrik Alt Boyutlarına Ait Sonuçlar

Hafta	Dinlediğini anlama		Dil bilgisi yapıları		Kelime hazinesi		Dinleyici beden dili	
	$\bar{X}$	S.S	$\bar{X}$	S.S	$\bar{X}$	S.S	$\bar{X}$	S.S
İlk dönem	3,54	0,66	4,00	0,00	3,85	0,55	2,69	1,44
1.hafta	3,00	1,41	3,00	1,41	2,75	1,26	3,25	1,50
2.hafta	3,17	1,17	3,17	1,17	3,17	1,17	3,50	1,22
3.hafta	3,75	0,50	3,50	0,58	3,75	0,50	3,50	1,00
4.hafta	3,83	0,41	3,83	0,41	3,83	0,41	3,83	0,41
5.hafta	3,60	0,55	3,40	0,55	3,20	0,84	3,00	1,00
6.hafta	4,00	0,00	4,00	0,00	4,00	0,00	4,00	0,00
7.hafta	4,00	0,00	4,00	0,00	4,00	0,00	4,00	0,00
8.hafta	4,00	0,00	4,00	0,00	4,00	0,00	4,00	0,00

Tablo 4.8’de eğitim öncesinde ve eğitim sonrasında bir gözlemcinin/öğretmenin dinleme boyutunun alt boyutlarına göre öğrencilere verdiği puanların ortalaması ve standart sapması özetlenmektedir. Dinlediğini anlama, dil bilgisi yapıları, kelime hazinesi ve dinleyici beden dili alt boyutlarında eğitim öncesinde gözlemcinin öğrencilere verdiği puanların ortalaması sırası ile $\bar{X} = 3,54$; 4,00; 3,85 ve 2,69’dur ve geliştirilmeli ile çok iyi düzeyi arasında değişmektedir. Dinlediğini anlama alt boyutunda eğitim sonrasındaki ortalamanın 3,00- 4 ile geliştirilmeli-çok iyi düzeyleri arasında değiştiği görülmektedir. Benzer şekilde ortalamaların dil bilgisi yapıları alt boyutunda 3,00 ile 4,00; kelime hazinesi alt boyutunda 2,75 ile 4,00ve dinleyici beden dili alt boyutunda 2,69 ile 4,00 arasında değişmektedir. Sekiz hafta boyunca her derste katılım sağlayan öğrenci sayının yetersiz olması nedeniyle haftalar arasında ortalamalar arasında fark olup olmadığı test edilememiştir.

Tablo 4.9.Konuşma Rubrik Boyutunun Alt Boyutlarına Ait Sonuçlar.

Hafta	Dil bilgisi yapıları		Kelime hazinesi		Konuşmacı beden dili		Akıcılık		Telaffuz	
	$\bar{X}$	S.S	$\bar{X}$	S.S	$\bar{X}$	S.S	$\bar{X}$	S.S	$\bar{X}$	S.S
İlk dönem	2,62	1,04	3,38	0,77	2,15	1,28	2,92	1,12	2,77	0,93
1.hafta	2,25	1,26	2,50	1,29	3,00	1,15	2,00	1,41	2,00	1,41
2.hafta	2,83	1,33	2,83	1,33	3,50	1,22	2,50	1,64	2,50	1,64
3.hafta	3,50	0,58	3,50	1,00	3,25	0,96	2,75	1,50	3,00	1,15
4.hafta	3,67	0,82	3,83	0,41	3,67	0,82	3,33	1,21	3,17	1,17
5.hafta	3,40	0,55	3,40	0,55	3,00	1,00	3,00	1,00	3,00	1,00
6.hafta	3,83	0,41	4,00	0,00	3,67	0,82	3,33	1,03	3,67	0,52
7.hafta	3,33	1,15	3,67	0,58	3,67	0,58	3,33	0,58	3,33	0,58
8.hafta	3,40	0,55	3,40	0,55	3,40	0,55	2,80	1,10	2,80	1,10

*S.S=Standart Sapma

Tablo 4.9’da eğitim öncesinde ve eğitim sonrasında bir gözlemcinin/öğretmenin konuşma boyutunun alt boyutlarına göre öğrencilere verdiği puanların ortalaması ve standart sapması özetlenmektedir. Dil bilgisi yapıları, kelime hazinesi, konuşmacı beden dili, akıcılık ve telaffuz alt boyutlarında eğitim öncesinde gözlemcinin öğrencilere verdiği puanların ortalaması sırası ile $\bar{X} = 2,62; 3,38; 2,15; 2,92$ ve $2,77$ ’dir ve yetersiz ile çok iyi düzeyi arasında değişmektedir. Dil bilgisi alt boyutunda eğitim sonrasındaki ortalamanın $2,25- 3,67$ ile yetersiz-çok iyi düzeyleri arasında değiştiği görülmektedir. Benzer şekilde ortalamaların kelime hazinesi alt boyutunda $2,50$ ile $4,00$; konuşmacı beden dili alt boyutunda $2,15$ ile $3,67$; akıcılık alt boyutunda $2,00$ ile $3,33$ ve telaffuz alt boyutunda $2,00$ ile $3,67$ arasında değişmektedir. Sekiz hafta boyunca her derste katılım sağlayan öğrenci sayının yetersiz olması nedeniyle haftalar arasında ortalamalar arasında fark olup olmadığı test edilememiştir.

Tablo 4. 10.Rubrik Boyutlarına Ait Sonuçlar.

Hafta	Karşılıklı konuşma		Dinleme		Konuşma	
	$\bar{X}$	S.S	$\bar{X}$	S.S	$\bar{X}$	S.S
İlk dönem	2,65	1,07	3,52	0,96	2,77	1,09
1.hafta	2,05	1,10	3,00	1,26	2,35	1,23
2.hafta	2,87	1,38	3,25	1,11	2,83	1,39
3.hafta	3,20	1,01	3,63	0,62	3,20	1,01
4.hafta	3,53	0,90	3,83	0,38	3,53	0,90
5.hafta	3,16	0,80	3,30	0,73	3,16	0,80
6.hafta	3,70	0,65	4,00	0,00	3,70	0,65
7.hafta	3,40	0,74	4,00	0,00	3,47	0,64
8.hafta	3,12	0,88	4,00	0,00	3,16	0,80

*S.S=Standart Sapma

Tablo 4.10’da eğitim öncesinde ve eğitim sonrasında bir gözlemcinin/öğretmenin karşılıklı konuşma, dinleme ve konuşma boyutlarına göre öğrencilere verdiği puanların ortalaması ve standart sapması özetlenmektedir. Karşılıklı konuşma boyutunda eğitim öncesinde gözlemcinin öğrencilere verdiği puanların ortalaması 2,65 ile geliştirilmeli düzeyde iken sekiz hafta boyunca verdiği puanların ortalaması 2,05-3,70 arasında ve yetersiz-çok iyi düzeyi arasında değişmektedir. Dinleme boyutunda eğitim öncesi puanların ortalaması 3,52 ile çok iyi düzeyindendir ve eğitim sonrasında ise puanların ortalaması 3,00-4,00 ile geliştirilmeli-çok iyi düzeyleri arasında değişmektedir. Konuşma boyutunda eğitim öncesi puanların ortalaması 2,77 ile geliştirilmeli düzeyindedir. Konuşma boyutunda gözlemcinin sekiz hafta boyunca öğrencilere verdiği puanların ortalaması 2,35-3,53 ile yetersiz-çok iyi düzeyleri arasında değiştiği görülmektedir. Sekiz hafta boyunca her derste katılım sağlayan öğrenci sayının yetersiz olması nedeniyle haftalar arasında ortalamalar arasında fark olup olmadığı test edilememiştir.

4.4. Öz Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarına (rubrik) İlişkin Bulgular

Öz değerlendirme dereceli puanlama anahtarından (rubrik) elde edilen sonuçlar Tablo 4.11 ve Tablo 4.14 arasında özetlenmektedir.

Tablo 4.11.Karşılıklı Konuşma Öz Değerlendirme Rubrik Alt Boyutlarına Ait Sonuçlar.

Hafta	Dil bilgisi yapıları		Kelime hazinesi		Konuşmacı beden dili		Akıcılık		Telaffuz	
	$\bar{X}$	S.S	$\bar{X}$	S.S	$\bar{X}$	S.S	$\bar{X}$	S.S	$\bar{X}$	S.S
1.hafta	2,79	0,71	2,79	0,98	3,05	0,78	2,74	0,65	2,95	0,62
2.hafta	2,95	0,79	3,09	0,75	3,27	0,77	3,05	0,67	3,32	0,57
3.hafta	2,71	0,61	2,86	0,95	3,00	0,88	2,71	0,73	3,00	0,68
4.hafta	2,77	0,93	3,00	0,82	2,77	0,83	2,62	0,77	3,15	0,69
5.hafta	3,11	0,57	2,89	0,81	3,16	0,60	2,95	0,78	3,00	0,58
6.hafta	3,00	0,71	3,00	0,89	3,10	0,77	2,86	0,79	3,14	0,65
7.hafta	3,10	0,72	3,20	0,77	3,25	0,64	2,95	0,76	3,15	0,59
8.hafta	3,11	0,83	3,00	0,84	3,22	0,73	2,83	0,86	3,17	0,79

*S.S=Standart Sapma

Tablo 4.11’de öğrencilerin sekiz hafta boyunca karşılıklı konuşma boyutunun alt boyutlarına verdikleri cevapların ortalaması ve standart sapması özetlenmektedir. Öğrencilerin dil bilgisi yapıları alt boyutunda sekiz hafta boyunca kendilerine verdikleri puanların ortalamalarının 2,71 ile 3,11 arasında değiştiği ve geliştirilmeli düzeyinde yer aldığı görülmektedir. Benzer şekilde ortalamaların kelime hazinesi alt boyutunda 2,79 ile 3,20; konuşmacı beden dili alt boyutunda 2,77 ile 3,27; akıcılık alt boyutunda 2,62 ile 3,05 ve telaffuz alt boyutunda 2,95 ile 3,32 arasında değiştiği ve geliştirilmeli düzeyinde yer aldığı görülmektedir. Her bir alt boyut için haftalar arasında ortalamalar arasında fark olup olmadığını incelemek için yapılan Freidman testi sonucunda anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.11’deki verilerden yola çıkarak, karşılıklı konuşma boyutunun dilbilgisi alt boyutunda ilk 4 haftadan itibaren öğrencilerin geliştiği, bir başka deyişle; 5.,6.,7. ve 8. haftalarda ilk 4 haftaya göre öğrencilerin dilbilgisinde çok anlamlı olarak kabul edilmese de bir gelişme olduğu saptanmaktadır. Özellikle 5. 8.hafta öğrencilerde bir yükseliş söz konusudur. Kelime hazinesi açısından öğrenci performanslarının en yükseldiği haftanın 3.20 oranı ile 7. hafta olduğu belirlendi. 1.haftadaki performanstan 8 haftaya kadar küçük bir artış görülmektedir.

Konuşmacı beden dili olarak öğrencinin performansının en üst düzeye 2. ve 7.hafta olarak ortaya çıkmaktadır. Akıcılık alt boyutunda ise, öğrenci performanslarının arttığı oran en fazla 3.05 ile 2.hafta’dır. Bir diğer alt boyutlardan biri olan telaffuz alt boyutunda öğrencilerin 8 haftalık performansı incelendiğinde en fazla 2. hafta

yükseldiği (3.32) anlaşılmaktadır. Öğrencilerin performansları çok anlamlı görünmese bile, az ya da çok gelişim göstermesi öğrencinin başarı ve/veya başarısızlığın nedeni konusunda fikir yürütülmesine yardımcı olmaktadır. Tablo 8’de, dinleme boyutunun alt boyutlarına ait sonuçlarına göre, dinlediğini anlama alt boyutunda öğrenci performansı 2 haftada 3.36 oranı ile en üst seviyede görülmektedir. Dilbilgisi yapılarında 341 oranı ile öğrenci performansının en fazla yükseldiği haftadır. Kelime hazinesi alt boyutu açısından değerlendirme yapılırsa, 3,35 oranı ile 7.hafta’ da öğrenci performansı artmıştır. Dinleyici beden diline gelince, öğrenci performansının 3.31 ile en fazla geliştiği haftanın 3. hafta olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.12.Dinleme Öz Değerlendirme Rubrik Alt Boyutlarına Ait Sonuçlar.

Hafta	Dinlediğini anlama		Dil bilgisi yapıları		Kelime hazinesi		Dinleyici beden dili	
	$\bar{X}$	S.S	$\bar{X}$	S.S	$\bar{X}$	S.S	$\bar{X}$	S.S
1.hafta	3,11	0,74	3,05	0,71	3,05	0,85	2,74	0,81
2.hafta	3,36	0,66	3,41	0,67	3,14	0,71	3,23	0,75
3.hafta	2,86	0,86	2,93	0,83	3,07	0,83	3,31	0,70
4.hafta	3,08	0,76	3,08	0,86	3,08	0,76	3,13	0,74
5.hafta	3,21	0,54	3,00	0,67	3,05	0,62	3,05	0,62
6.hafta	3,19	0,68	3,24	0,77	3,14	0,79	3,19	0,68
7.hafta	3,30	0,66	3,25	0,64	3,35	0,59	2,95	0,83
8.hafta	3,17	0,71	3,22	0,81	3,33	0,77	3,11	0,83

*S.S=Standart Sapma

Tablo 4.12’de öğrencilerin sekiz hafta boyunca dinleme boyutunun alt boyutlarına verdikleri cevapların ortalaması ve standart sapması özetlenmektedir. Öğrencilerin dinlediğini anlama alt boyutunda sekiz hafta boyunca kendilerine verdikleri puanların ortalamalarının 2,86 ile 3,36 arasında değiştiği ve geliştirilmeli düzeyinde yer aldığı görülmektedir. Benzer şekilde ortalamaların dil bilgisi yapıları alt boyutunda 2,93 ile 3,41; kelime hazinesi alt boyutunda 3,05 ile 3,35 ve dinleyici beden dili alt boyutunda 2,74 ile 3,31 arasında değiştiği ve geliştirilmeli düzeyinde yer aldığı görülmektedir. Her bir alt boyut için haftalar arasında ortalamalar arasında fark olup olmadığını incelemek için yapılan Freidman testi sonucunda anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.13. Konuşma Öz Değerlendirme Rubrik Alt Boyutlarına Ait Sonuçlar.

Hafta	Dil bilgisi yapıları		Kelime hazinesi		Konuşmacı beden dili		Akıcılık		Telaffuz	
	$\bar{X}$	S.S	$\bar{X}$	S.S	$\bar{X}$	S.S	$\bar{X}$	S.S	$\bar{X}$	S.S
1.hafta	2,85	0,75	2,79	0,63	2,68	0,82	2,42	0,69	2,84	0,69
2.hafta	3,00	0,69	3,05	0,58	2,95	0,79	2,90	0,70	3,32	0,57
3.hafta	2,71	0,61	2,86	0,66	3,07	0,83	2,79	0,70	2,93	0,73
4.hafta	2,69	0,75	2,77	0,60	2,92	0,86	2,85	0,80	3,08	0,64
5.hafta	3,11	0,57	2,84	0,76	3,00	0,67	2,74	0,65	3,05	0,78
6.hafta	3,10	0,62	2,95	0,89	3,24	0,70	2,95	0,74	3,05	0,80
7.hafta	2,95	0,76	3,00	0,73	3,10	0,79	2,85	0,67	3,05	0,76
8.hafta	3,11	0,90	2,94	0,73	3,11	0,83	2,83	0,86	3,00	0,84

*S.S=Standart Sapma

Tablo 4.13'de öğrencilerin sekiz hafta boyunca konuşma boyutunun alt boyutlarına verdikleri cevapların ortalaması ve standart sapması özetlenmektedir. Öğrencilerin dil bilgisi yapıları alt boyutuna sekiz hafta boyunca kendilerine verdikleri puanların ortalamalarının 2,71 ile 3,11 arasında değiştiği ve geliştirilmeli düzeyinde yer aldığı görülmektedir. Benzer şekilde ortalamaların kelime hazinesi alt boyutunda 2,77 ile 3,05; konuşmacı beden dili alt boyutunda 2,68 ile 3,24; akıcılık alt boyutunda 2,42 ile 2,95 ve telaffuz alt boyutunda 2,84 ile 3,32 arasında değiştiği ve geliştirilmeli düzeyinde yer aldığı görülmektedir. Her bir alt boyut için haftalar arasında ortalamalar arasında fark olup olmadığını incelemek için yapılan Freidman testi sonucunda anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0,05$).

Konuşma boyutunun alt boyutlarına ait sonuçlar incelendiğinde, dilbilgisi yapıları açısından öğrenci performanslarının 5. ve 8. Haftalarında en yüksek seviyeye 3,11 oranı ile ulaşmıştır.

Kelime hazinesi olarak, öğrencinin gösterdiği performansın en üst sınırı 3,05 ortalaması ile 2. haftadır. Konuşmacı beden dili olarak öğrenci potansiyeli en üst düzeye 3,24 oranı ile 6.haftada erişmiştir. Akıcılık açısından da 6.hafta öğrenci performanslarının yükseldiği nokta olması dolayısıyla oldukça önemlidir. Telaffuz olarak öğrencinin ulaştığı en üst performans düzeyi 3.32 ortalaması ile 2.hafta'dır.

Tablo 4.14. Öz Değerlendirme Rubrik Boyutlarına Ait Sonuçlar.

Hafta	Karşılıklı konuşma		Dinleme		Konuşma	
	$\bar{X}$	S.S	$\bar{X}$	S.S	$\bar{X}$	S.S
1.hafta	2,86	0,75	2,99	0,77	2,72	0,72
2.hafta	3,14	0,71	3,28	0,69	3,05	0,67
3.hafta	2,86	0,77	3,05	0,80	2,87	0,70
4.hafta	2,86	0,81	3,09	0,76	2,86	0,73
5.hafta	3,02	0,67	3,08	0,61	2,95	0,69
6.hafta	3,02	0,76	3,19	0,72	3,06	0,75
7.hafta	3,13	0,69	3,21	0,69	2,99	0,73
8.hafta	3,07	0,80	3,21	0,77	3,00	0,82

*S.S=Standart Sapma

Tablo 4.14’de öğrencilerin sekiz hafta boyunca karşılıklı konuşma, dinleme ve konuşma boyutlarına verdikleri cevapların ortalaması ve standart sapması özetlenmektedir. Öğrencilerin konuşma boyutunda sekiz hafta boyunca kendilerine verdikleri puanların ortalamalarının 2,86 ile 3,14 arasında değiştiği ve geliştirilmeli düzeyinde yer aldığı görülmektedir. Benzer şekilde ortalamaların dinleme boyutunda 2,99 ile 3,28 ve konuşma boyutunda 2,72 ile 3,05 arasında değiştiği ve geliştirilmeli düzeyinde yer aldığı görülmektedir. Her bir boyut için haftalar arasında ortalamalar arasında fark olup olmadığını incelemek için yapılan Freidman testi sonucunda anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.14’de 3 boyutun genel sonuçlarından yola çıkarak; dinleme boyutunun karşılıklı konuşma ve konuşma boyutlarının ortalamalarına nazaran daha iyi olduğu saptanmıştır. Buradan, öğrencilerin dinleme/dinlediğini anlamada daha iyi oldukları sonucunun çıkarılmasında bir sakınca yoktur. Zaten öğrenciler toplanan veriler ve sınıfta gösterdikleri performanslarda bu sonucu desteklemektedir. 3 boyutun ortalamalarının en yüksek olduğu haftadan en düşük olduğu haftaya aşağıdaki gibi sıralanabilir: 2, 7, 8, 6, 4, 3, 1. haftalar.

Bu sıralama araştırmacıya öğrencinin hangi haftalarda daha başarılı oldukları anlaşıldığı gibi, bu haftalarda hangi konuların işlendiği, hangi etkinliklerin yapıldığı ve hangi materyallerin kullanıldığı konusunda yardımcı olmuştur.

4.5. Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel veri toplama araçlarından elde edilen verilere ilişkin bulgular bu bölümde yer almaktadır. Bu kapsamda öğrencilere verilen ders değerlendirme çizelgesinde ve demografik formda yer alan üçer açık uçlu soruya verdikleri cevapların analiz sonuçları özetlenmiş ve yorumlanmıştır.

4.5.1. Fransızca Karşılıklı Konuşmada Karşılaştığınız Sorunlar Nelerdir, Sizce Bu Sorunların Nedenleri Neler Olabilir?

Öğrencilere eğitim öncesinde (1. Dönem) ve sonrasında (2. Dönem) “Fransızca karşılıklı konuşmada karşılaştığınız sorunlar nelerdir, sizce bu sorunların nedenleri neler olabilir? sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya ilişkin cevapları dil bilgisi yapıları, kelime hazinesi, konuşmacı beden dili, akıcılık ve telaffuz alt boyutları için ayrı ayrı incelenmiştir. Öğrenci ifadelerinden birinci dönemde sadece şimdiki zaman ve geçmiş zamanları kullanabildikleri anlaşılmaktadır.

Dil bilgisi yapılarında öğrencilerin fiil çekimleri ve doğru zaman kullanımı, karmaşık cümle kurma gibi konularında sıkıntı yaşadıklarını dile getirdiği gözlenirken öğrenciler konuşma sırasında dil bilgisi yapılarını doğru kullanma kaygısı ve heyecan nedeniyle karşılıklı konuşmada sıkıntı yaşadıklarını vurgulamışlardır. Karşılıklı konuşmada dilbilgisi alt boyunda birkaç öğrencinin belirttiği gibi (Ö12, Ö13), öğrencinin heyecan, kaygı gibi psikolojik davranışları ve dilbilgisi yapılarını sürekli düşünmesi konuşmanın akıcılığını engellediği düşünülmektedir.

Ayrıca, karşılıklı konuşma ve dil bilgisi yapılarında karşılaşılan sorunların bir diğer nedeni olarak pratik yapmamayı/yapamamayı göstermişlerdir. Bazı öğrenciler de bu problemin hazırlıkta dilbilgisi konularını yüzeysel ve hızlı geçilmesinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Eğitim sonrasında eğitim öncesine göre bu problemlerde iyileşme olduğunu belirten öğrencilerin sayısı oldukça fazladır. Özellikle derste yapılan münazara etkinliklerinin etkisi üzerinde durulmuştur. Münazaranın öğrencilerin özgüvenini yukarı çıkardığını, anlama, hızlı düşünme ve konuşmalarını geliştirdiğini belirtmek gerekmektedir. 2.dönemde yanlışlarını farkederek öğrencilerin konuşmada kendilerini daha rahat hissettiklerive biraz daha gelişim gösterdikleri anlaşılmaktadır (Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö18). Öğrencilerin cevaplarından cümle

yapılarını kullanmada ikinci dönem daha başarılı oldukları tespit edilmektedir (Ö8, Ö10, Ö12, Ö13, Ö18).İkinci dönemde, şimdiki ve geçmiş zamanların dışındaki farklı zamanları kullanmaya başladığı belirtilmiştir (Ö16).

Yalnız bir öğrenci yaşadığı sorunlar açısından eğitim öncesi ile sonrası arasında bir fark olmadığını belirtmiştir. (Ö23). 2 öğrenci de karşılıklı konuşmada dilbilgisi yapılarında zorluk çekmediğini belirtmişlerdir (Ö8, Ö9).

Eğitimden Önce	Eğitimden Sonra
✓ Ö1: Gramer konularında fiil çekimlerinde sorun yaşıyordum.	Ö1: Dönem boyunca yaptığımız münazaralar konuşmalar sayesinde daha özgüvenli olduğumu düşünüyorum.
✓ Ö2: Dil bilgisi yapılarında da oldukça sıkıntımdı. Zamanları doğru kullanabilmek oldukça zordu. Şimdiki zaman ve geçmiş zaman haricinde fazla bir kullanım yapamadım.	Ö2: Birinci döneme göre, daha iyi olduğunu düşünüyorum.
✓ Ö8: Dil bilgisi yapıları ile ilgili bir problemim yoktu. Ama sonradan daha iyi ve rahat olduğumu fark ettim.	Ö8: Yapıların nerede kullanılıp kullanılmayacağını seçmeye başladım. Yapıları cümlelerimde güzelce seçip kullanmaya başladım.
✓ Ö9: Dil bilgisi ile ilgili hiç sorun yaşamadım. Çünkü hali hazırda hazırlıktan aldığım eğitim sayesinde gayet hazırlıklıydım.	Ö9: Özellikle Sözlü İletişim dersi ile tüm bu Fransızca konuşulan ortamda olmak bana çok yardımcı oldu ve B2 seviyesinde biraz daha ilerleyebildim.
✓ Ö10: Fiillerin ve bazı dilbilgisi yapılarının farklılıkları kullanımında yeni tanıdığım için sorunlar oldu. Üstünden geçip tekrar etmek giderici oldu.	Ö10: Dil bilgisi yapılarını daha sık ve doğru kullandım. Bir problemim kalmadı.

- ✓ Ö11: Genellikle dil yapıları hakkında her dilde sıkıntı çekiyorum. Çalıştığım zaman yapabiliyorum fakat çalışmak gelmiyor içimden (bu konular hakkında)
- Ö11: Yaptığım yanlışları öğrendiğim için daha rahat konuşmaya başladım.
- ✓ Ö12: Dil bilgisi kurallarını karıştırıyordum. Heyecan ve karşımdaki kişiyi anlayamama kaygım vardı. Bence karşılıklı konuşmada sakın kalınmalı, dil bilgisi pratik ve sakın bir şekilde düşünülmelidir.
- Ö12: Dil bilgisi yapıları konusunda biraz daha ilerleme kaydettim. Daha az hata yapar oldum ve daha pratik olduğumu düşünüyorum.
- ✓ Ö13: Konuşurken dilbilgisi hataları yapıyordum. Grameri düşünmekten akıcı bir şekilde konuşamıyordum. Karmaşık cümleleri yazı dilinde kullanabiliyordum ancak konuşmada kullanamıyordum.
- Ö13: Derste yaptığımız tartışma (münazara) konuşmamı geliştirdi. Daha hızlı düşünmeye anlamaya başladım. Grameri daha rahat uygulamaya başladım.
- ✓ Ö16: Tabi ki ilk dönem olduğu için cümle kurarken dil bilgisi kurallarını düşünüp konuşmaya aktarmak biraz güçtü. Nedeni pratik eksikliği olarak görüyorum, öneri de pratik yaparak konuşma alışkanlığı arttırmak.
- Ö16: Anlatımda değişik zamanlar kullanmaya daha çok başlamıştım. İlk dönem ki derslerin faydalarını gördüğümü söyleyebilirim.
- ✓ Ö18: Dil bilgisi ile hazırlıktan itibaren hızlı ve üstten geçildiği için sorun yaşadım. (mesela "ce /c'est" farkı egzersizi ya da "tout/tous/toutes" egzersizi yapılması yetersiz - yapılırken telaffuzun benzerliğinden dolayı yazılı görsele bol ihtiyaç var.
- Ö18: Birinci dönem daha tutuk, ikinci dönem daha konuşmaya alıştık. Gramer ve yazı dersi gördüğümüz için cümle kurmak daha rahatladı ve çeşitlendi. Ancak hazırlıktaki eksikliği hala kapatacak seviyeye ulaşmadım.
- Ö23: Cümle kurarken kelimeleri koyacağım yerleri karıştırıyorum. Günlük hayatımda Fransızca konuşacak imkânım olmuyor. Bu
- Ö23: Verilen eğitim hiçbir şekilde faydalı olmadı. İlk verilen ankette belirttiğim sorunları hala

yüzden bununla ilgili etkinlikler
düzenlenebilir.

yaşıyorum. Önerilerim aynı.

Öğrencilerin eğitim öncesinde forma verdikleri cevaplara göre karşılıklı konuşma sırasında az veya çok kelime bilgisi açısından sıkıntı yaşadıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin hemen hemen yarısının karşılıklı konuşmada kelime bilgisi açısından sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Bu problemin bazı öğrencilerin hazırlık okuyamadıklarından, bazı öğrencilerin yeterli tekrar yap(a)mamalarından kaynaklandığı tespit edilmektedir. Kimi öğrencilerin konuşma esnasında kelime seçimi, kelime yerleştirme konusunda sorunları olduğu anlaşılmıştır. Eğitim öncesinde (birinci dönemde) aynı kelimeyi sürekli olarak tekrar eden öğrencilerin olduğunu belirtmek gerekir.(Ö13, Ö18). Özellikle ezber yapan öğrenciler cümle kurarken ya söz konusu kelimeyi unuttuğu ya da kelimenin yeri konusunda tereddüt ettiği düşünülebilir. Zira Fransızca kelimeler Türkçe karşılıklarıyla ezberlense bile yeterince tekrarlanmaz, günlük hayatta kullanılmazsa uzun süreli hafızaya geçmeden kısa sürede unutulur. Ezberlenen/öğrenilen her kelimenin farklı bir cümlede anlamları ya da yerleri de farklı olabilir. Bunun sebepleri arasında bazı öğrencilerin hazırlıkta okumaması (Ö2, Ö23), hazırlığın süre olarak yeterli olmaması (1 sene) (Ö9), bazı öğrencilerin yeterli tekrar yapmamaları(Ö6),kelimeleri hatırlamamaları (Ö1) ya da yeterli pratik yap(a)mamaları gibi sebepler karşılıklı konuşmada kelime hazinesinin yeterince kullanılamaması sonucunu doğurmuştur. Ayrıca Fransızca'yı günlük hayatta kullanmak fazla mümkün olmadığından öğrencinin kelime bilgisi olarak çok gelişimde olmadığı görülmüştür. Eğitim sırasında kelime defteri tutma, kelimeleri eş anlamlıları ile zıt anlamlarını öğrenme ve derste yapılan sunumlardaki konu çeşitliliği, sözlük çalışma, kitap okuma ile kelime hazinelerinin geliştiğini belirten öğrenciler bulunmaktadır. Öğrencilerin hemen hemen tamamının karşılıklı konuşmada kelime haznesi açısından geliştiği gözler önüne serilmektedir. Yalnız bir öğrenci yaşadığı sorunlar açısından eğitim öncesi ile sonrası arasında bir fark olmadığını belirtmiştir (Ö23). Eğitimden sonra (2. dönemde) ise eş anlamlı kelimelerin kullanılması, ezberlenen kelimelerin konuşurken kullanılarak kalıcı hale getirilmesi, kelime defterlerinin oluşturulması kelime haznesinin geliştirilmesine katkıda bulunmuştur. Bu durumlar öğrenci cevaplarında örnek olarak şu şekilde yer almıştır:

Eğitimden Önce

- ✓ Ö1: Öğretmenlerin anlatımı iyi olsa da bilmediğim ya da hatırlayamadığım kelimelerden dolayı anlamam zor oluyordu.
- ✓ Ö2: Kelime hazinesi ile ilgili oldukça sıkıntı çektim. Hazırlık okumadığım için kelimeleri hatırlamada oldukça güçlük çektim.
- ✓ Ö6: Tekrar eksikliğinden yetersiz olduğumu düşünüyorum. En azından bazen öğrenciler tarafından Türkçe çevirisinin söylenmesine izin verilebilir özellikle sözlükten anlamları anlaşılamayan kelimeler için.
- ✓ Ö8: Kelime haznem ile ilgili bir sıkıntım yoktu ama kelimelerin daha iyi nerede kullanıp kullanılmayacağını seçmeye başladım. Kelime haznemi geliştirdim.
- ✓ Ö9: Kelime haznem yeteri kadar kuvvetli değildi ama yine de bir konuşmayı ilerletebilecek düzeydeydim. Bunun sebebi de yaz tatilinde geçen 3 aylık sürede hiç pratik yapma şansının olmamasıydı ve hazırlığın 1 sene olması idi, keza hocalarımız bile 1 sene hazırlık değil, en az 2 sene lazım derlerdi.
- ✓ Ö10: Yeni kelimeler öğrendiğimiz için Türkçe karşılıklarıyla ezberlemek belirli konularda kullanırken sorun oldu. Konuya özel kelimelere sırasıyla çalışmak faydalı oldu.
- ✓ Ö11: Kelimenin gelişmesini izlediklerim, dinlediklerim, duyduklarım ile geliştiriyorum
- ✓ Ö12: Karşımdaki insanın konuştuğu bazı kelimeleri anlamıyordum. Kelime haznem geniş olmadığı için sıkıntı yaşıyabiliyordum. Bir sözlük alınabilir ve kelimelerin anlamları bir deftere Fransızca yazılabilir.
- ✓ Ö13: Kelime bilgim zayıftı. Cümleleri başka kelimelerle ifade ederken basit kelimeler kullanıyordum. Synonyme ya da antonyme bilgim zayıftı. Aynı kelimeyi çok tekrar ediyordum
- ✓ Ö18: Konuşma dersi konularında kullanacağımız sözcükler tahtaya yazılır ve üzerinde konuşulurdu-Değerlendirmede de

Eğitimden Sonra

- Ö1: Kelime defteri oluşturduğumuz eş anlamlı kelimeleri yazdığımız için daha iyi.
- Ö2: Oldukça yeni kelime ekledim ama hala özellikle yazmada yetersiz buluyorum.
- Ö6: Bazı konularla ilgili; terimlerle ilgili daha geniş bir kelime haznesine sahip oldum
- Ö8: Kelime hazneme kelimeler ekledim, kelime haznem gelişti. Synonym olan kelimeleri çalışmaya başladım ve bir kelimenin diğer anlamlarında olan kelimeleri öğrendim.
- Ö9: Her ders yeni kelimeler öğreniyorduk ve bir sürü kelime defteri tuttum.
- Ö10: Kelimeleri ezberledim ve konuşurken kullandım. Kalıcı hale geldi.
- Ö11: Kelime haznemin yeterli olduğunu düşünüyorum
- Ö12: Bol bol kelime notları aldığım için aklıma daha fazla gelir oldu ve bunları daha iyi kullandım.
- Ö13: Sunum konularının çeşitliliği kelime haznemin farklı konularda gelişmesine yardımcı oldu.
- Ö18: Birinci döneme kıyasla kelime haznesi gelişmiştir ancak

- | | |
|---|---|
| <p>aynı sözcüklerin kullanımı değerlendirilirdi, bu paralellik güzel. Ancak kelime öğretimini motive edecek farklı çalışmalar-örn; bilgisayar oyunları, pasajlar gereksiz.</p> <p>✓ Ö21: Kelime hazinem iyiydi ama daha çok kelime öğrendim.</p> <p>✓ Ö23: Hazırlık okumadığımdan kelime bilgim az. Kendimi ifade etmekte zorlanıyorum. Kitap okumaya seviyelere uygun olarak teşvik ettirilebilir.</p> | <p>yeterli bulmuyorum. Bu ders kelime öğrenimi odaklı değil kelimelerin kullanımı becerisi odaklı.</p> <p>Ö21: Kelime haznem çoğaldı.</p> <p>Ö23: İlk anketle aynı düşüncelere sahibim.</p> |
|---|---|

Öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrasında forma verdikleri cevaplara göre konuşmacı beden dili alt boyutunda bazı öğrencilerin Fransız kültürüne ait jest mimikleri kullanmada zorluk yaşadıkları gözlenmiştir. Bu öğrencilerin bazıları eğitim süreci içerisinde Fransız Öğretmenleri gözlemleyerek ve onlarla daha fazla iletişime geçerek jest ve mimiklerin kullanımı konusunda kendilerini geliştirdiklerini belirtmiştir. Öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrasında forma verdikleri cevaplara göre konuşmacı beden dili alt boyutunda bazı öğrencilerin Fransız kültürüne ait jest mimikleri kullanmada zorluk yaşadıkları gözlenmiştir. Bu öğrencilerin bazıları eğitim süreci içerisinde Fransız Öğretmenleri gözlemleyerek ve onlarla daha fazla iletişime geçerek jest ve mimiklerin kullanımı konusunda kendilerini geliştirdiklerini belirtmiştir. En dikkat çekici görüşlerden bir tanesinde öğrenci (Ö13) eğitim öncesinde beden dilini konuşmanın akışını takip etmeyi zorlaştıran bir unsur olarak görürken eğitim sonrasında beden dilini konuşmada yardımcı bir unsur olarak görmeye başlamıştır. Konuşmacı benden dili hakkındaki bazı öğrenci cevapları şu şekildedir:

- | Eğitimden Önce | Eğitimden Sonra |
|---|---|
| <p>✓ Ö2: Çok fazla sorun yaşamadığımı düşünüyorum. Ana dilde de sunum yaptığımda benzer sorunlar ile karşılaşabilirim.</p> <p>✓ Ö6: Hocalarımızın iyi örnek olduğunu düşünüyorum.</p> | <p>Ö2: Beden dili olarak daha iyi olduğumu düşünüyorum. Bu sene geçen seneye göre daha rahat ve mutluyum.</p> <p>Ö6: Hocaları anlamamda yardımcı oldu.</p> |
| <p>✓ Ö8: Konuşurken heyecanlanıyordum yavaş yavaş bunu aştım.</p> <p>✓ Ö9: Beden dili konusunda hiç iyi değildim çünkü henüz mimikleri ve jestleri tam oturtamamıştım. Bunun sebebi de hazırlıkta sadece 1 Fransız hocamızın olması ve onun da dersinin</p> | <p>Ö8: Heyecanım az dindi. Ve Fransız jest ve mimiklerini kullanmaya başladım.</p> <p>Ö9: Gözlemlene şansım olduğu için aşırı şekilde iyi bir ilerleme kaydettim. Özellikle taklit ve tekrar yöntemiyle öğretmenlerimizi örnek aldım ve</p> |

haftada 1-2 saat olmasıydı.

kendimi geliştirdim.

- ✓ Ö11: Genel olarak konuştuğum bütün illerde beden kullanımım iyidir, o yüzden sıkıntı çekmiyorum.
- ✓ Ö12: Bu konuda pek bir sıkıntım yok. Çünkü beden dili ile insanlarla anlaşmak, dil bilinmiyorsa bile bir şekilde olabilen bir iletişim tarzıdır.
- ✓ Ö13: Konuşmacı çok fazla beden dilini kullandığında dikkatim dağılıyordu. Dinlerken konudan kopabiliyordum.
- ✓ Ö16: Pek sorun yaşadığımı düşünmüyorum. Sonuçta beden dilini evrensel sayabiliriz.
- ✓ Ö23: Bu konuda sorun yaşadığımı düşünmüyorum.

Ö11: Konuşmalarda beden dilimi daha sık kullanmaya başladım.

Ö12: Beden dilini daha fazla kullandım ve verimli kullandığımı düşünüyorum.

Ö13: Beden dili konuşmanın akışını takip etmemi engelleyen değil takip etmeme yardımcı olan bir unsura dönüştü.

Ö16: Sorun önceki dönemde bile yaşadığımı sanmıyorum. İkinci dönemde sorun olmadı.

Ö23: İlk anketle aynı düşüncelere sahibim.

Öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrasında forma verdikleri cevaplara göre akıcılık alt boyutunda birçok öğrencinin Fransızca'yı akıcı konuşmakta zorluk yaşadığı gözlenmiştir. Öğrenciler, Türkçe ya da İngilizce düşünme (Ö1, Ö11), az pratik yapma ile dilbilgisi ve kelime eksiğini akıcılık sorunlarının nedenleri olarak göstermişlerdir. Karşılıklı konuşurken hata yapmamaya çalışmak (Ö2), uzun süre düşünmeye süre ayırmak(Ö12)konuşmacının akıcılığını yavaşlatmaktadır.

Bazı öğrenciler sınıf ortamına uyum sağlama, eğitim sırasında yapılan tartışma ve bireysel sunumlar aracılığıyla eğitim öncesine göre akıcılık seviyelerinde gelişme olduğunu belirtirken bazıları sorunlarının devam ettiğini belirtmiştir. Bu durum öğrenci cevaplarında örnek olarak şu şekilde yer almıştır:

Eğitimden Önce

- ✓ Ö1: Bazı konuları Türkçe düşündüğüm için Fransızca konuşmakta zorlanıyordum.
- ✓ Ö2: Akıcılıkta oldukça sorunlu idi benim için. Hem hata yapmamaya çalışmak hem de akıcı olmak bayağı problem oldu.
- ✓ Ö8: Normal akıcılıkta olan Fransızcamı

Eğitimden Sonra

- Ö1: Ortama alıştığım için Fransızca akıcılığımı arttırabildim.
- Ö2: Akıcılıkta çok fazla ilerleyemedim. Daha çok konuşma pratiğine ihtiyacım olduğunu düşünüyorum.
- Ö8: Cümleleri iyi seçip

yapılan pratikler ve sürekli Fransızca düşünmeye başladığım için hızlı konuşmaya alışmaya başladım.

aktarmaya çalıştığım için Fransızca akıcılığım gelişti. Hızlı konuşmaya başladım.

✓ Ö11: Fransızca düşünebildiğim zamanlarda akıcılığım iyidir fakat İngilizce veya Türkçe düşündüğüm zaman akıcılıkta sıkıntı yaşayabiliyorum.

Ö11: Bir sıkıntı çekmedim, kendi seviyemce yeterli olduğumu düşünüyorum.

✓ Ö12: Genellikle konuşurken durup düşünürüm, akıcı olamam. Kafam karıştığı için ve dile çok hâkim olamadığım için böyle bir sorunum olabilir. Konuşma pratiği yapmak zaman içinde bu sorunun önüne geçilebilir.

Ö12: Hala biraz duraksasam da öncesinden daha akıcı konuştuğumu fark ettim.

Ö13: Kelime ve gramer bilgi ve pratiğim eksik olduğu için yeterince akıcı değildim. Özellikle karşımda iyi bir konuşmacı olduğunda demoralize olup daha da kötü konuşmaya başladım.

Ö13: Tartışmalarla pratik yapmak akıcılığımın artmasına çok yardımcı oldu. Daha hızlı düşünmeye başladım.

Ö16: İlk dönem sorun yaşamıştım, sonuçta yeni bir dil ve pek konuşkan bir insan olmadığım için zorluk yaşamadım değil.

Ö16: Akıcılık biraz daha artsa da yine de tam olarak yeterli görmüyorum.

Ö18: Kesinlikle akıcı değilim. Günlük konuşma dâhil birçok kelimeyi bildiğim halde hatırlayamama sorunu ya da sonradan aklıma gelmemesi sorununu yaşıyorum. Akıcı olmak için kendinden emin olmak gerekir. Kelimeler, gramer, mevzuya hâkim olmak, o dili konuşmaya alışkın olmak... vs.

Ö18: Birinci döneme göre daha iyi ama akıcı değil. Aynı sorunlar devam etmekte.

Ö23: Konuşurken söylemek istediğim kelime aklıma gelene kadar bekliyorum. Daha çok pratik gerek.

Ö23: İlk anketle aynı düşüncelere sahibim.

Öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrasında forma verdikleri cevaplara göre telaffuz alt boyutunda birçok öğrencinin fonetik olarak ve özellikle “r” sessizinde zorluk yaşadıkları gözlenmiştir (Ö9, Ö13-örtük olarak). Eğitim öncesinde bazı öğrencilerin telaffuzdaki sorunlarını pratik eksikliğine, bilgi eksikliğine ve sınıfta gülünç duruma düşme korkusu gibi sebeplere bağladığı belirlenmiştir Bazı öğrenciler eğitim sırasında

fonetik dersi ile Fransız öğretmenlerden eğitim almanın etkisiyle telaffuz konusunda nispeten ilerlediklerini belirtmiştir. Eğitim sonrasında ise öğrencilerin verdiği cevaplardan; işitsel (müzik dinlemek) ve görsel (film izlemek) olarak yapılan etkinliklerin yararlı olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Eğitimden sonra, birkaç öğrencinin "r" sessizini yine de çıkaramadıkları anlaşılmaktadır. İkinci yabancı dil olarak kullanılan Fransızcanın bazı sesli ya da sessizlerinin, nazal seslerin ve özellikle "r" sesinin bir Fransız gibi çıkarılması kolay değildir. Fonetik dersinde yapılan ses alıştırmaları, dinletiler, tekrar ve taklitler, sesli okumalar, konuşma dersindeki sözlü anlama ve sözlü anlatım, dinleme etkinlikleri sayesinde telaffuzda öğrencilerin ilerleme kaydettikleri, ancak hedef dilin konuşulduğu ülkeye gidilmedikçe o dile ait "r" sessizinin gırtlaktan çıkması gibi bazı özelliklerin kimi öğrencilerde yerleşmesinin şu an için mümkün olmadığı tespit edilmiştir. Fransızca bazı nazal seslerin ve sessizlerin ana dili Türkçede bulunmaması Türk öğrencilerde telaffuz konusunda büyük bir sıkıntı yarattığı açıktır.

Bu durumlar öğrenci cevaplarında örnek olarak şu şekilde yer almıştır:

Eğitimden Önce	Eğitimden Sonra
✓ Ö8: Bulduğum kelimelerin bazı telaffuzları hakkında problemlerim vardı, aksan çalışmaları ile iyileşti. Telaffuzu geliştirmek için sürekli video ve Fransızlar ile pratik yapmak gerekiyor.	Ö8: Kelimelerin telaffuzlarını iyice kavradım ve aksanım gelişti.
✓ Ö9: Telaffuzum en başta iyiydi ama çok fazla iyi sayılmazdım. Özellikle "r" sesini patlamalı ve hışırtılı çıkaramıyordum. Yine pratik eksikliğimden dolayı bu sorunu yaşadığımı düşünüyorum.	Ö9: Hala "r" lerde sorun yaşasam da diğer her şeyi hak ettiğime inanıyorum. Ama tabii ki de daha çok yol var önümüzde. Ö11: Kendimi birinci döneme göre daha iyi daha iyi buluyorum.
✓ Ö11: Yazın 1 ay Paris'te kaldım bu esna boyunca telaffuzum çok gelişti.	
✓ Ö12: Fransızca, telaffuzu oldukça zaman alan bir dildir. Aksanlarda bazı sıkıntıları vardı. Bunun için programlar seyredilebilir veya bir şarkı açılıp sözlerine bakılıp nasıl söylendiği öğrenilebilir.	Ö12: Aksanlarım ve telaffuzum daha iyi oldu, daha az sıkıntı çektim.
✓ Ö13: Aksanları çok güzel yapamıyordum.	Ö13: Telaffuz açısından çok

Bazı kelimelerin telaffuzunun nasıl olduğuna dair tereddütlerim vardı.

gelişme kaydetmedim maalesef. "r" aksanını hala yapamıyorum. Ama yeni bir kelimeyle karşılaştığımda doğruya yakın okuyabiliyorum.

- ✓ Ö18: Telaffuzla ilgili eksikliğimin ya farkında değilim ya da beni asıl zorlayan şey olmadığını düşünüyorum. Telaffuz önemli /anlaşılabilir olmak için ama ne söyleyeceğini bilmek daha önce geliyor. Tabii ki yanlış öğrenmemek de önemli. Ama bu dersin telaffuz ağırlıklı olmadığını, hatta birçok sözün, konuşmanın havaya uçtuğunu çünkü sesin karşılığının yazı olarak görünmemesinin öğrenme eksikliğine sebep olduğunu düşünüyorum.

Ö18: Birinci dönem fonetik dersinin pozitif etkisi oldu ancak yeterli değil. Konuşma dersinde Fransız hocalarımızdan zaten duyduğumuz telaffuzu edindiğimizi/öğrendiğimizi düşünüyorum.

- ✓ Ö21: Telaffuzumda bir sıkıntı yok ama arkadaşlarım için dinleme veya pratik yaparak telaffuzu geliştirdim.
- ✓ Ö22: Herhangi bir sorunla karşılaşmadım çünkü Fransa'da doğdum.
- ✓ Ö23: Kelimeleri okurken çekiniyorum. Gülünç duruma düşmekten korkuyorum. Öğrenci bu konu hakkında rahatlatılabilir.

Ö21: Telaffuzumda hiçbir sıkıntı yok.

Ö22:-

Ö23: İlk anketle aynı düşüncelere sahibim.

4.5.2. Fransızca Dinlemede Karşılaştığınız Sorunlar Nelerdir, Sizce Bu Sorunların Nedenleri Neler Olabilir?

Öğrencilere eğitim öncesinde (1. Dönem) ve sonrasında (2. Dönem) “Fransızca dinlemede karşılaştığınız sorunlar nelerdir, sizce bu sorunların nedenleri neler olabilir? sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya ilişkin cevapları dinlediğini anlama, dil bilgisi yapıları, kelime hazinesi ve dinleyici beden dili alt boyutları için ayrı ayrı incelenmiştir.

Dinlediğini anlama alt boyutunda öğrencilerin en fazla, uzun ve seri/hızlı konuşmaları anlamada sorun yaşadıkları gözlenirken (Ö6, Ö8, Ö12, Ö23), bazı öğrencilerin aksandan kaynaklı dinlediğini anlamada sorun yaşadığı gözlenmiştir (Ö11, Ö18). Bazı öğrenciler kelime bilgisi eksikliğinin (Ö6) ve pratik yetersizliğinin bu sorunların nedeni olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca video 5 dakikadan uzun sürdüğü için öğrencinin

dikkatini dağıtarak anlamayı engellemiştir (Ö13). Aslında bir video, öğrencinin anlamasını kolaylaştırmak için 2 dakikadan fazla sürmemelidir.

Bu öğrenci, muhtemelen video izlenmesi sonrasında ders hocasının kendisine yönlendirdiği sorulardan yola çıkarak ya da kendini konuşmanın yerine koyarak sorununu ortaya koymuştur. Bu soruyu yanlış anlamış olma ihtimali de bulunmaktadır. Karşılıklı konuşmada uzun kurulan cümlelerin ya da hızlı konuşmaların öğrencilerin anlamasını engelleyen sorun olması dikkati çekmektedir.

Fransızların karşılıklı konuşmada kısaltmalı; yani kelimeleri yutarak konuşması, öğrencilerin anlamasını zorlaştırdığı da belirtilmektedir (Ö12).

Eğitim sonrasında öğrenciler dinlediklerini anlama konusunda gelişim gösterdikleri yönünde cevaplar vermişlerdir. En çarpıcı örnek; eğitim öncesinde dinlediğinin %50'sini anladığını belirten bir öğrenci eğitim sonrasında %80-90 oranında dinlediğini anlayabildiğini belirtmiştir. Eğitimden sonra karşılıklı konuşmada konuşan kişinin çok hızlı ve uzun konuşmamasının anlamayı kolaylaştırdığı belirlenmiştir.

Eğitimden sonra dinlenen kişilerin daha iyi anlaşılması, öğrencilerin ortama ve hocaların konuşma stiline alışmasına, uzun cümlelerin özünün kavranmasına, karşıdaki konuşan kişinin akıcılığına bağlı olduğu tespit edilmiştir. Daha fazla dinleme yapılmasının anlama için önemli olduğu belirtilmiştir (Ö12). Bazı öğrencilerin alt yazılı film izlediği de anlaşılmaktadır (Ö13).

Diğer öğrencilerin cevaplarından örnekler şu şekildedir:

Eğitimden Önce	Eğitimden Sonra
✓ Ö1: Konuşmaları anlamam zor ama konuyu iyi anlayabiliyordum.	Ö1: Çok hızlıysa zorlanıyorum.
✓ Ö2: Dinlediğimi %50'sini anlayabiliyorum.	Ö2: Dinlediğimin %80-90'nını anlayabiliyorum.
✓ Ö6: Kelime eksikliğinden dolayı sorun yaşayabiliyorum ve bazen benim için çok hızlı gelebiliyor. Bunun için bazı anlatımların Türkçesi bizlere verilebilir.	Ö6: Alıştığım için kolaylaştı.
✓ Ö8: Uzun cümleleri kavramada problemlerim vardı ve yahut hızlı konuşan hocaları tam anlayamıyordum.	Ö8: Dinlerken uzun cümlelerin özünü anlamaya başladım. Hızlı konuşmaları kavramaya başladım.
✓ Ö9: Hiç sorun yaşamadım. Konular her şeyi o anda kafamda bir transkripsiyon	Ö9: Hocalarla ilgili olarak birbirimizi tanımamız ve

- oluşturmak suretiyle her seferinde rahattım. Yeni duyduğum kelimeleri de rahat bir şekilde anlıyordum.
- ✓ Ö11: Kanadalılar hariç sıkıntı yaşamıyorum.
- ✓ Ö13: Basit video ve soruları anlamada sorun yaşamıyordum. Ama video 5 dakikadan uzun sürdüğünde dikkatim görsellere kayıyor, videoyu anlamıyordum.
- ✓ Ö18: Dinlediğim bir kısmını anladığımı düşünüyorum. Ancak yazıyı okumada daha iyi anlıyorum sesin tek hali yok. Belki tonlama ile alışık olmadığım hallerini duyunca belki de cümle için de kelimeleri yeterince çeşitli haliyle görmemekten. Videosu olsa da anlamakta çok zorlandığım konular vardı. Kendi dilimde çevirisi olan materyaller daha net ve doğru anlamamı sağlardı.
- ✓ Ö21: Dinlediğimi anlıyorum çünkü Fransa'da doğdum.
- ✓ Ö23: Hızlı konuşmalarda anlamada zorluk çekiyordum. Video izletmek yerine öğrenciler konuşturulabilir ve diğer öğrenciler konuşmaları yorumlayabilir.
- konuşma stilimize alışmamız her şeyi daha da kolaylaştırdı.
- Ö11: Çok sert aksanlar hariç dinlediğimi anlamada sıkıntı çekmedim.
- Ö13: Karşımdakini anlamada çok zorlanmıyorum artık bilmediğim kelimeler olmadığı sürece. Videolar çok uzun sürdüğünde hala kapabiliyorum ama alt yazıyla film izliyorum.
- Ö18: Hala dinlediğimde anlamama sorunu yaşıyorum. Hızlı konuşmaları özellikle anlamıyorum.
- Ö21: Dinlediğimi anlıyorum.
- Ö23: İlk anketle aynı düşüncelere sahibim.

Öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrasında forma verdikleri cevaplara göre dil bilgisi alt boyutunda öğrencilerin fiil-zaman ilişkileri okunuşları benzer kelimeleri ayırt etme, üst düzey (kompleks) dil bilgisi yapıları ve deyim gibi kalıpları anlamada sıkıntı yaşadığı gözlenmiştir. Verilen eğitim sonrasında bazı öğrencilerin dil bilgisi seviyelerinde gelişme olduğu görülmüştür. Bu durumlar öğrenci cevaplarında örnek olarak şu şekilde yer almıştır:

Eğitimden Önce

- ✓ Ö1: Fiil çekimlerinden dolayı konu bağlamının zamanını kavrayamayabiliyordum.
- ✓ Ö2: Dil bilgisi yapılarında çok fazla sorun yaşamadım.
- ✓ Ö6: Okumada çok fark olmadığı için bazen farkları ayırt edemiyordum. Bunun için bazı ekler vurgulanarak belirtilebilir.
- ✓ Ö8: Bazı yapıları seçemiyordum.
- ✓ Ö9: Kesinlikle bilmediğim bazı kalıplar vardı. Bilgi eksikliği ve çevremdeki Fransız eksikliğinden kaynaklanıyordu.
- ✓ Ö11: Sıkıntı çekiyordum. Fakat alıştırmaya yaptıkça kendimi geliştirdim.
- ✓ Ö12: Bu konuda pek bir sıkıntım yok. Dil bilgisi yapılarını anlayabiliyorum. Bunun için de bol bol dinleme yapılmalıdır.
- ✓ Ö13: Çok kompleks olmadığı sürece dil bilgisi yapılarını anlayabiliyor, ayırt edebiliyordum.
- ✓ Ö18: Dinlerken dil bilgisi yapılarını çoğunlukla zor anlıyorum ya da anlamıyorum.
- ✓ Ö21: Dinlemede dil bilgisi yapımında bir sıkıntı yaşamıyorum.
- ✓ Ö23: Bir sorun yaşadığımı düşünmüyorum.

Eğitimden Sonra

- Ö1: Çoğul ve edilgen yapıları dinlerken karıştırabiliyorum.
- Ö2: Dilbilgisi yapılarında hemen hemen sorun yaşamıyorum.
- Ö6: Gramerim gelişti diğer tüm derslerle beraber.
- Ö8: Yapıları seçip, kavramaya başladım. Hangi konuda yahut olayda yapıların nasıl ve niçin kullanıldığını anladım.
- Ö9: Eski sağlam temelimin üzerine daha da sağlam temelle çıktım. Genelde de dinleyerek oldu bu gelişim.
- Ö11: Dil bilgisi olarak seviye arttıkça zorlanmaya başladım.
- Ö12: Dil bilgisi yapıları daha iyi pekiştirildiği için anlamakta çok sıkıntım olmadı.
- Ö13: Karmaşık dil bilgisi bile kullanılsa konuşmayı anlamada çok fazla sorun yaşamıyorum. Fransızca izlediğim çizgi dizilerin çok yardımı oldu bu konuda. Genelde basit düzeyde kullandıkları için konuşmadaki gramer kurallarının ayırımını çok net yapabiliyordum.
- Ö18: Dil bilgisi yapılarının farkındayım ama anlam farklılıklarını dinlemede fark edemeyebiliyorum.
- Ö21: Dil bilgisi yapım gelişti.
- Ö23: İlk anketle aynı düşüncelere sahibim.

Öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrasında forma verdikleri cevaplara göre kelime hazinesi alt boyutunda öğrencilerin en fazla yetersiz kelime bilgisi nedeniyle dinlemede

sorun yaşadığı gözlenmiştir. Ayrıca telaffuzlarından dolayı kelimeyi anlayamadığı için dinlediğini anlamadığını belirten bir öğrenci vardır. Eğitim sırasında uygulanan kelime defteri, sunum ve münazara etkinliklerinin kelime hazinesinin gelişmesinde etkili olduğunu belirten öğrenciler vardır. Örnek öğrenci cevapları şu şekildedir:

Eğitimden Önce

- ✓ Ö1: Kelimelerin telaffuzundan dolayı kelimeleri anlayamıyordum.
- ✓ Ö2: Kelime hazinesi olarak eksikim yoktu. Sunum yapılan konularda synonym bilgim geliştirdi.
- ✓ Ö8: Dinlediğim bazı kelimeler yabancı geliyordu. Bilmediğim kelimeler oluyordu. Bunun için bolca kitap okumak gerekiyor ve video izlemek gerekiyor.
- ✓ Ö10: Konuya göre metinde geçen ve dinlenen kelimeler günümüz sıklık kelimelerine benzemiyordu. Bunları tek tek farklı çeşitleriyle öğretmek faydalı olabilir.
- ✓ Ö12: Kelime haznem dar olduğu için dinleme yaparken anlamadığım kelimelerle sıklıkla karşılaşıyorum. Bunun için dinleme anında anlaşılmayan kelimeler bir deftere yazılabilir, sonrasında kelimelerin anlamlarına bakılabilir.
- ✓ Ö13: Kelime konusundaki eksikliğim yüzünden video izlerken çok sorun yaşıyordum ama ders hocasını ya da arkadaşlarımı dinlerken sorun yaşamıyordum
- ✓ Ö16: Sonuçta dinleme olduğu için bir kelimeyi duyup yazmak, anlamak zor gelmedi.
- ✓ Ö23: Yeterli kelime bilgisine sahip olmayınca konuşmayı anlayamıyordum. Önce işlenecek konuyla ilgili temel kelimeler öğretilir.

Eğitimden Sonra

- Ö1: Herhangi bir sorun yaşamıyorum.
- Ö2: Kelime hazinem oldukça genişledi ama hala eksiklik hissediyorum.
- Ö8: Duyduğum kelimeleri anlayıp üzerine diğer kelimeleri de ekleyerek, kelime haznemi geliştirdim.
- Ö10: Dinlediğimiz kelimelerle birlikte haznem genişledi.
- Ö12: Kelime defterim ve dinlediğim müzikler, okuduğum kitaplar sayesinde kelime haznem biraz daha iyileşti. Hala eksiklerim var ama kelime öğrenmek için çalışıyorum.
- Ö13: Derste yaptığımız sunum ve tartışma çeşitleri kelime haznemi geliştirmede çok yardımcı oldu.
- Ö16: Kelime haznesi de ilk döneme göre daha iyiydi. Kelimeleri anlarken güçlük çektiğimi pek de söyleyemem.
- Ö23: İlk anketle aynı düşüncelere sahibim. Öğretilmedi, ezberletildi.

Öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrasında forma verdikleri cevaplara göre dinleyici beden dili alt boyutunda öğrencilerin pek sorun yaşamadığı gözlenmiştir. Örnek öğrenci cevapları şu şekildedir:

Eğitimden Önce	Eğitimden Sonra
✓ Ö1: Herhangi bir sorun yaşamıyordum.	Ö1: Herhangi bir sorun yaşamıyorum.
✓ Ö8: Dinlerken bir defada anlayamıyordum. İkinci defa dinlemeye ihtiyaç duyuyordum.	Ö8: Dinlerken iyi anlamak için odaklanıp dinlemeye başladım.
✓ Ö9: Özellikle öğretmenlerimin beden dilini çok yadırgamıştım. Ama ilk iki üç hafta içinde adapte olabildim.	Ö9: Mimikleri anlamaya ve onlara alışmaya başladım. Daha rahat tanıtıyordum kendimi.
✓ Ö10: Konuşmayı yapan kişinin kullandığı ifadeleri jest ve mimiklere dökmesi yararlıydı.	Ö10: Yeterli bir şekilde dinleyici beden dilindeki kullanılan jest ve mimikleri çözmekte iyiydim.
✓ Ö11: Bir sıkıntı yaşamadım.	Ö11: Bir problem yaşamadım memnunum.
✓ Ö13: Dinlerken kalemimle oynarım ya da not tutarım.	Ö13: Dinlerken daha etkili bir şekilde not tutabiliyorum artık. Çünkü konuşmayı daha rahat takip edebiliyorum eskisine göre.
✓ Ö16: Sorun yaşamadım. Dinlerken karşı tarafı konuşmaya teşvik eden, anladığının geri dönütünü verdiğimi düşünüyorum.	Ö16: İlk dönem sorun yaşamamıştım, bu dönem de bir değişiklik olmadı.
✓ Ö23: Sorun yaşadığımı düşünmüyorum.	Ö23: Sorun yaşadığımı düşünmüyorum.

4.5.3. Fransızca Konuşmada Karşılaştığınız Sorunlar Nelerdir, Sizce Bu Sorunların Nedenleri Neler Olabilir?

Öğrencilerin konuşmada karşılaştığı sorunlar karşılıklı konuşmada yaşadıkları sorunlar ile aynı olduğundan tekrara neden olmamak için bu başlığın bulguları özetlenmemiştir.

4.5.4. Bu Derste Neler Öğrendiğinizi Düşünüyorsunuz?

Öğrenci Günlüğünde öğrencilere sekiz hafta boyunca Tablo 4.15’de özetlenen konular üzerinde işlenen derslerin sonunda “Bu derste neler öğrendiğinizi düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur.

Tablo 4.15. Dersin konusu.

Hafta	Konu
1.hafta	Yabancı paralı askeri birlik
2.hafta	i-spor
3.hafta	Hiciv
4.hafta	Fransız Kültür Merkezi tarafından düzenlenen Fransız liseler arası edebiyat yarışmasında seçilen 4 kitabın incelenmesi ve tercih edilme kanıtlarının öne sürülmesi
5.hafta	Kaybolan meslekler ve geleceğin meslekleri
6.hafta	Unesco kültür mirası olarak kabul edilen Fransız yemek kültürü
7.hafta	Bilim-kurgu gerekli bir tür müdür?
8.hafta	Havalimanı yapımına karşı savunulan bölge

Derste katılan hemen her öğrencinin dersin konusunu ve içeriğini yeterince anladığı gözlenmiştir. Bu durum her hafta için öğrenci cevaplarında örnek olarak şu şekilde yer almıştır:

- ✓ 1.hafta: "Paralı askeri birliğinin Fransız kültüründeki yerini öğrendim." (Ö4).
- ✓ 2.hafta: "İ-spor nedir vs. gibi şeyleri öğrendim." (Ö15).
- ✓ 3.hafta: "Genel açılarıyla yergiyi öğrendim." (Ö10).
- ✓ 4.hafta: Bir kitabı incelemenin birden çok daha fazla unsuru analiz etmekle ilişkili olduğunu öğrendim."
- ✓ 5.hafta: "Bu derste nesli tükenmiş ve yeni nesil mesleklerin hangileri olduğunu öğrendim ." (Ö12)
- ✓ 6.hafta: "Fransız mutfağı ve dünya kültüründeki önemi." (Ö6)
- ✓ 7.hafta: "Bilim-kurgu ve fantastik arasındaki farkı." (Ö8)
- ✓ 8.hafta: "Havalimanı yapımına karşı savunulan bölge" olayını duymamıştım, öğrendim." (Ö2)

Ayrıca bazı öğrencilerin yeni kelime öğrenme ve grupla çalışabilme davranışının öğrenilmesi şeklinde cevap verdiği de gözlenmiştir. Bu durum öğrenci cevaplarında örnek olarak şu şekilde yer almıştır:

- ✓ 1.hafta: "Konuyu işleyiş biçimi, konuyla ilgili kelimeler." (Ö19)
- ✓ 2. hafta: " Grup halinde belli bir konu hakkında tartışmak." (Ö5).
- ✓ 3. hafta: " Premier plan (ilk plan), derrière plan (arka plan) vs.gibi edat cümlelerini öğrendim." (Ö18).
- ✓ 5.hafta: "Bazı temel kelimeleri öğrendim." (Ö23)
- ✓ 5.hafta: ""Grup halinde tartışabilme" (Ö5)

4.5.5. Derste En Çok Hoşlandığınız Şeyler Nelerdir?

Sekiz hafta boyunca Tablo 4.20’de özetlenen konular üzerinde işlenen derslerin sonunda öğrencilere “Derste en çok hoşlandığınız şeyler nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğrenci Günlüğünde öğrencilerin soruya verdikleri cevapların konu ve içerik, ders materyali ve dersin işlenişi olarak üç ana temada toplandığı görülmüştür. Hafta ve temalara göre öğrenci cevaplarının sıklığı (frekansı) Tablo 4.16’da özetlenmiştir.

Tablo 4.16. Hafta ve temalara göre öğrenci cevaplarının sıklığı.

Hafta	Konu	Konu ve içerik	Ders materyali	Dersin işlenişi
1.hafta	Yabancı paralı askeri birlik	2	6	5
2.hafta	i-spor	3	8	9
3.hafta	Hiciv	1	7	5
4.hafta	Edebiyat yarışmasında seçilen 4 kitabın incelenmesi ve tercih edilme kanıtlarının öne sürülmesi	2	1	5
5.hafta	Kaybolan meslekler ve geleceğin meslekleri	7	5	4
6.hafta	Unesco kültür mirası olarak kabul edilen Fransız yemek kültürü	9	10	5
7.hafta	Bilim-kurgu gerekli bir tür müdür?	6	8	6
8.hafta	Havalimanı yapımına karşı savunulan bölge	4	8	5

Tablo 4.16’da öğrencilerin dersten hoşlanma nedenleri olarak verdikleri cevaplardan konu ve içeriğini ilgi çekici bulma, ilgilendiği bir konu olma, yeni bilgiler veya kelimeler öğrenme cevapları konu ve içerik teması altında ele alınarak değerlendirilmiştir. Derste kullanılan sunum, video, karikatür, kitap gibi ders materyalleri öğrencilerin dersten zevk almasını sağlamıştır ve durumlara ilişkin cevaplar ders materyali teması altında birleştirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin grup tartışması ve bireysel sunum hazırlamaları gibi derse aktif şekilde katılmaları, yeni fikirlerin ve bakış açılarının ortaya çıkarılmasını sağlayan etkinliklerin yapılması, öğretmenin bilgiyi aktaran yerine öğrenme yaşantılarını sağlayarak rehberlik rolü göstermesi öğrencilerin dersten hoşlanmasının diğer nedenleridir ve bu durumlara ilişkin cevaplar dersin işleniş şekli teması altında toplanmıştır. Temalara ilişkin öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda verilmiştir.

- ✓ 1.hafta:” Kültürle ilgili yeni şeyler öğrenmek” (Ö4)
- ✓ 1.hafta:” Videolar ile desteklenmesi güzeldi” (Ö14)

- ✓ 2.hafta: "Dersteeki görsel materyalleri ve videoları çok beğendim". (Ö12)
- ✓ 2.hafta: "Konunun ilgi çekiciliği. Gençlere yönelik bir konu olduğu için herkesin katılımı sağlandı. " (Ö17)
- ✓ 2.hafta:” Grup tartışmaları” (Ö5) ve "Konu üzerinde sınıfça tartışmak" (Ö15)
- ✓ 2.hafta:” "Hocanın bana söz vermesi ve beni can kulağıyla dinlemesi ." (Ö9)
- ✓ 3.hafta: "Karikatürler ve animasyonlar ilgi çekiciydi." (Ö10)
- ✓ 3.hafta: “Sunum ve sunucuların performansı." (Ö16)
- ✓ 3.hafta: “Derste hoca farklıydı, yardımcı olmaya çalışıyordu. Stresi az ve sakin üslubu daha mutlu ve pozitif hissetmemi sağladı." (Ö18)
- ✓ 4.hafta:” Dersin sonunda her grubun kitap analizini yaptıktan sonra kendi fikirlerini, eleştirilerini sunduğu kısmı." (Ö13)
- ✓ 4.hafta:” Fransız Kültür Merkezinde gösteriyi canlı izlemekten hoşlandım." (Ö21)
- ✓ 5.hafta:” "Hocanın bize geleceğin mesleklerini kâğıtlarda dağıtıp anlatmamızı istemesi. " (Ö15)
- ✓ 5.hafta: ”Sunum +münazara(tartışma) ve karşılıklı konuşma kısmını.” (Ö20)
- ✓ 6.hafta: "Eski görseller kullanılmış olması ve gerçekçi bir anlatım sağlanması etkileyiciydi." (Ö13)
- ✓ 6.hafta:” "Sunum ve tartışma." (Ö20)
- ✓ 6. Hafta: "Gastronomi ilgimi çeken bir alan olduğu için keyif aldım.” (Ö13)
- ✓ 7.hafta: “Aktüel olması ve eleştirilerle yorumlanması” (Ö10)
- ✓ 7.hafta: "Farklı düşünmeye teşvik edilmek.”(Ö4)
- ✓ 7.hafta:” İlgimi çektiği için zaman keyifli geçti.” (Ö23)
- ✓ 8.hafta: Videolar, sunumu hazırlamış olmak, konuyu anlamış olmak hoşuma gitti.” (Ö3)
- ✓ 8.hafta: “Bu derste en çok "Dünya Basın" içeriğinden hoşlandım.” (Ö12)
- ✓ 8.hafta: Görsel ve videoları kullanmaları.” (Ö7)

4.5.6. Derste Hoşlanmadığınız Şeyler Nelerdir?

Sekiz hafta boyunca Tablo 4.17’de özetlenen konular üzerinde işlenen derslerin sonunda öğrencilere “Derste hoşlanmadığınız şeyler nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin öğrenci günlüğünde soruya verdikleri cevapların konu, sunum ve derse katılım olarak üç temada toplandığı görülmüştür. Hafta ve temalara göre öğrenci cevaplarının sıklığı (frekansı) Tablo 17’de özetlenmiştir.

Tablo 4.17. Hafta ve temalara göre öğrenci cevaplarının sıklığı.

Hafta	Konu	Konu ve içerik	Ders materyali	Dersin işlenişi
1.hafta	Yabancı paralı askeri birlik	3	-	2
2.hafta	i-spor	2	2	5
3.hafta	Hiciv	1	1	1
4.hafta	Edebiyat yarışmasında seçilen 4 kitabın incelenmesi ve tercih edilme kanıtlarının öne sürülmesi	2	4	-
5.hafta	Kaybolan meslekler ve geleceğin meslekleri	-	1	4
6.hafta	Unesco kültür mirası olarak kabul edilen Fransız yemek kültürü	2	1	2
7.hafta	Bilim-kurgu gerekli bir tür müdür?	-	1	1
8.hafta	Havalimanı yapımına karşı savunulan bölge	2	1	3

Konuyu sıradan, sıkıcı, ağır, ayrıntılı ya da yoğun bulma ile bilinmeyen kelimelerin çok olması konu ve içerik açısından öğrencilerin hoşlanmadığını belirttiği durumlardır. Ders materyali açısından öğrenciler sunum dosyalarında çok fazla yazı olması, dersin konusu olan kitapların (4.hafta için) daha önce okunmamış olması, etkinliği etkili bulmama ve görsel materyallerin yazılı halinin olmaması durumlarını derste hoşlanmadıkları durumlar olarak belirtmiştir. Derste yapılan tartışmaların neticelenmemesi, derste söz alamama, sunumların okunarak dersin işlenmesi, tekrar yapılması, sürenin doğru kullanılmaması, öğretmenin daha az etkin olması ve etkinliği sıkıcı bulma durumları dersin işlenişi açısından öğrencilerin derste hoşlanmadığı durumlardır. Temalara ilişkin öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda verilmiştir.

- ✓ 1.hafta: "Çok fazla bilmediğim kelime vardı. Konuya hâkim olmak için zorlandım" (Ö1)
- ✓ 1.hafta: "Biraz ağır ve sıkıcı bir konuydu" (Ö10)
- ✓ 1.hafta: "Ders sonunda, üzerinde tartıştığımız bazı şeylerin netlik kazanmaması" (Ö15)
- ✓ 1.hafta: "Dersin belli kişiler üzerinden işleniyor olması" (Ö23)
- ✓ 2.hafta: "Slaytta yazılar uzundu" (Ö2)
- ✓ 2.hafta: "Sunumu yapan öğrencilerin sunumu okumaları, konuşarak anlatmamaları" (Ö3)
- ✓ 2.hafta: "Dersin hızlı olması ve elimde video video/ses kaydı olmadığı için geri dönüp dersi tekrar edememem." (Ö18)
- ✓ 2.hafta: "Zaman zaman söz verilmesi gereken öğrencilere söz verilmiyor." (Ö7)
- ✓ 3.hafta: "Konunun sıradan olması" (Ö6)

- ✓ 3.hafta:"Hiciv hakkında işlediğimiz videonun seviyesinin biraz zor olması." (Ö13)
- ✓ 3.hafta:"Konuşmak için çok fırsat tanınmıyor" (Ö23)
- ✓ 4.hafta:"Neyin önemli olduğunu ayırt edemedim. Elimde not yoktu. Ağır bir dersti. " (Ö18)
- ✓ 4.hafta:"Kitapları okumadan konuşmak zor olmuştu. " (Ö19)
- ✓ 5.hafta: "Geleceğin mesleklerinin anlatıldığı etkinlik kâğıdında ne kadar yakın zamanda bu mesleklerin normalleşeceğini tahmin ettiğimiz kısmını sevmedim. Daha farklı ve derin bir etkinlik yapılabilirdi." (Ö13)
- ✓ 5.hafta: "Eğitmenin öğrenciden daha az aktif olduğu, öğrencinin sunumdaki anlatım tarzının öğretme amaçlı olmaması sebebiyle kafa karışıklığı yaşayabiliyorum." (Ö18)
- ✓ 5.hafta: "Başlatılan aktivitenin bitmemesi (süre sıkıntısı)." (Ö22)
- ✓ 6.hafta: "Unesco'nun hangi koşul ve şartlara göre, koruma altına aldığından bahsettiğimiz kısım yoğun ve hızlı geldi." (Ö13)
- ✓ 6.hafta: "Ders belirli öğrenciler üzerinden işlendiği için katılım sağlayamadım." (23)
- ✓ 6.hafta: "Münazara(tartışma) çok sıkıcıydı." (Ö21)
- ✓ 7.hafta: "Konuşulanları ya da soruların bazen anlaşılmaması durumumda yazılı halinin olmaması." (Ö18)
- ✓ 7.hafta: "Kendimi ifade etmek için yeterli sürenin olmaması" (Ö21)
- ✓ 8.hafta:"Öğrencilerin slaytı sürekli okumaları." (Ö7)
- ✓ 8.hafta:"Bazen konu yüzünden, yeterince konuşulmuyor". (Ö8)

4.5.7. Bu Ders İçin Hangi Etkinliklerin ve Hangi Materyallerin Kullanılmasını Tercih Ederdiniz?

Öğrenci Günlüğünde öğrencilere sekiz hafta boyunca Tablo 12’de özetlenen konular üzerinde işlenen derslerin sonunda öğrencilere “Bu ders için hangi etkinliklerin ve hangi materyallerin kullanılmasını tercih ederdiniz?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun derste kullanılan etkinlik ve materyallerin yeterli bulunduğu yönünde cevap verdiği gözlenmiştir. Dergi, kitap, şiir, oyun, animasyon gibi ders materyallerinin kullanılması şeklinde öğrenci görüşlerinin olduğu gözlenmiştir. Önerilerde bulunan öğrencilerin cevapları ise haftalara göre aşağıda verilmiştir.

- ✓ 1.hafta:"Sunum ve fotoğraflar" (Ö6)
- ✓ 1.hafta: "Daha çok video ya da konuşma alıştırmaları yapılabilir" (Ö23)
- ✓ 2.hafta: "'aşka platformlar için i-spor varsa, örnekler ve videolar ile gösterilerini de tercih ederdim."(Ö22)

- ✓ 2.hafta:“Gerçekten i-spor oynayabileceğimiz bir imkan veya oyunlardan birini ayrıntılı tanıtan bir video tercih ederdim” (Ö19)
- ✓ 3.hafta:“Şiir” (Ö6)
- ✓ 3.hafta: "Animasyon yapılabilirdi. " (Ö12)
- ✓ 3.hafta: “Fransa'nın en meşhur karikatür dergilerinin bir sayısını incelemek çok güzel olabilirdi." (Ö13)
- ✓ 3.hafta: "Görsel sunumla birlikte materyal kullanılmasını isterim." (Ö13)
- ✓ 4.hafta:“Tiyatro yapılabilirdi. Tiyatro bir etkinlik gibi hazırlanabilirdi. Kitaplarla ilgili tanıtım slaytları yapılabilirdi.” (Ö13)
- ✓ 4.hafta:"Kitapların özetleri ve videoları vs. olsa” (19)
- ✓ 5.hafta:"Sınıftaki öğrenciler daha fazla konuşmalı." (Ö7)
- ✓ 5.hafta:"Bol bol kelime örneklerinin verilmesini isterdim". (Ö8)
- ✓ 5.hafta: "Meslekler yerine gidilerek incelenebilirdi (örneğin bir hekimin bürosu gibi) Bizde meslekler yaratıp onları sınıfta tanıtabilirdik." (Ö12)
- ✓ 5.hafta:"Grup çalışması” (Ö18)
- ✓ 6.hafta: "Örnek yemek."(Ö6)
- ✓ 6.hafta:"Fransız yemeklerini tatmak için her hangi bir yere gidilebilir. Fransa'dan gelen öğrenciler Fransız yemeklerini pişirirler, Türkler de Türk yemeklerini yapabilirler. Sonunda, her iki yemek karşılaştırılabilir ve malzemeler üzerinde çalışılabilir." (Ö8)
- ✓ 6.hafta: "Fransızca tarif videoları konabilirdi." (Ö12)
- ✓ 6.hafta: "Ünlü bir Fransız aşçının yemek kitabını inceleyebilirdik derste." (Ö13)
- ✓ 7.hafta:"Belki bir film izlenebilir ve sonra da yorum yapılabilirdi.” (Ö8)
- ✓ 7.hafta:"Kısa bir film izlenebilirdi” (Ö10)
- ✓ 7.hafta: "Farklı bilim-kurgu romanları getirilebilirdi.” (Ö11)
- ✓ 7.hafta: "Dersin sonunda herkesin kendi ütopyasını anlattığı kısa bir etkinlik yapılabilirdi." (Ö13)
- ✓ 7.hafta:"Tahtada kelime bilgisi kısmı ve sorulan soruların aynı zamanda yazılı olmasını tercih ederdim." (Ö18)
- ✓ 7.hafta:"Bu konuda bir tiyatro yapılabilirdi" (Ö8)
- ✓ 7.hafta:”Öğrencilerin dersi ya da sunumu takip edebilmeleri için notlar olmalı." (Ö9)

Öğrenci günlüğünde 7.soruya verilen cevaba göre; 1. haftada işlenen konunun biraz ağır, sıkıcı ve bilinmeyen kelimelerin olması sebebiyle öğrencilerce zor olarak kabul edildiği belirlenmiştir. 4. ve 6. haftalarda da ağır bir konu işlendiği anlaşılmaktadır.

3. haftadaki konunun sıradan olması dersi sıkıcı hale getirmesi de kaçınılmazdır. Derste bazı şeylerin belirsizliğinin sürmesi ve sürekli aynı öğrencilere söz verilmesi de konuyu sevimsiz kılan şeylerden biridir. 2., 3., 6., 8. haftalarda da aynı şekilde öğrencilere

yeterince söz hakkı verilmediği ya da aynı öğrencilere söz hakkı verilmesi nedeniyle konuşma olmadığı eleştirisi yapılmıştır.

2.haftada öğrencilerin çoğu sunulan slaytlarda bulunan yazıların uzun olduğunu ve öğrencilerin sunumu anlatmak yerine okuma yapmaları dersin sıkıcı olmasına ve hedefine ulaşamamasına neden olmaktadır. Dersin hızlı işlenmesi ve video/ses kayıt dökümünün öğrencilerde olmaması anlamaya engel bir durumdur.3.haftada seyredilen video seviyesinin öğrenciler için zor olması hem anlamayı güçleştirmektedir hem de dersin beğenilmemesine bir neden olarak görülebilir. 5. ve 7. haftalarda süre sıkıntısından dolayı etkinliklerin yarım kaldığı belirtilmiştir. 6.hafta münazaranın sıkıcı olması ve 5.hafta yapılan etkinlikten farklı beklentilerin olması ya da öğretmenin fazla aktif olmaması gibi sebepler öğrencilerin derslerde hoşlarına gitmeyen durumlar olarak ortaya çıkmaktadır.

V. BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde, ilk olarak araştırma kapsamında elde edilen bulgular ve yapılan yorumlar incelenerek ortaya konulan sonuçlar üzerinde durulmuştur. Ardından gerçekleştirilen araştırmaya yönelik olarak geliştirilen öneriler üzerinde durulmuştur.

Marmara Üniversitesi Fransızca Öğretmenliği Ana Bilim Dalında Fransızca sözlü iletişim becerilerinde karşılaşılan sorunları ve çözüm önerileri ile ilgili yapılan bu çalışmada elde edilen sonuçlar “Bulgular ve Yorum” bölümünde olduğu gibi bu bölümde de araştırmanın alt sorunları temel alınarak sunulmuştur.

5.1.1. Sözlü İletişim Becerilerinde Zorluk Çeken Öğrencilerin Sorunları Nelerdir?

Araştırma sorusu kapsamında ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Demografik Forma cevap veren öğrenci sayısı ve verilen cevaplar tatmin edici bulunmadığından daha sonra yeniden düzenlenmiş ve öğrencilere verilmiştir. Ama yine de öğrencilerin verdikleri cevaplar sonuçları bakımından önem taşıdığından dikkate alınmıştır.

5.1.1.1. Demografik Formun İkinci Blümüyle İlgili Sonuçlar

Karşılıklı Konuşmada anlama ve konuşma sorunları olduğu belirtilmiştir.

Yapılan incelemede 11 kişinin demografik formun ikinci kısmında sorulan sorulara cevap vermediği, 1 kişinin dinleme becerisinde sorunu olmadığı, 1 kişinin sınıfta olmadığı belirlenmiştir Kelime bilgisi eksikliği, psikolojik sebepler (heyecan,tedirginlik, eksiklik hissigibi), dil bilgisiyapıları,telaffuz eksikliği,Türkçe düşünmek, konuşmayı sevmemekgibi sebepler öğrencilerin karşılıklı konuşmada belirttikleri sebeplerdendir.Tüm bunların kaynağı ise aşağıdaki gibi sıralanabilir: pratik yapamamak, yeterli çalışmamak, fonetik dersinin yeterli saatte olmaması gibi.

Öğrenciler bu sorunu çözmek için doğal yolla öğrenimi, dinleme-konuşma alıştırmalarını daha fazla yapmayı, daha aktif konuşan, çeviri yapan bir hocalarınve anlamaya yardımcı bir sistem öneriyor. Yabancı hocaların varlığına rağmen, öğrenci

produksiyonunu izleme ; yani, sunum etkinliği, kimi öğrencilerin eleştiri kaynaklarını oluşturmaktadır.

Fransızca dinlemede karşılaşılan sorunlar ve sorunların nedenleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

Bireysel konuşmada dinlediğini anlamama sorunu söz konusudur: Budurum, kelime eksikliğinden, karşıdaki kişinin hızlı ve kendisiyle çok sesli konuşmasından (aynı anda konuşması), telaffuzdan, sesleri ayırt edememe vedinleme alışkanlığının olmamasından kaynaklanmıştır. Haber ve müzik dinlemelerinde ise öğrenciler sorunlarını şöyle sıralamışlardır: kelime bilgisi eksikliği, günlük kullanımları bilmemeleri, kullanılan bazı kalıplar, konuya uzak olmaları ve aksangibi. Öğrencilerin dinlemede karşılaşılan sorunların üzerinde durarak daha fazla çalışılmaları gerektiği, bu bağlamda podcast şeklinde kaydedilmiş ya da canlı programları, sesli ve görsel araçları (radyo programları, TV5 Monde, ARTE, RFI) sık sık dinlemelerigerekmektedir. Kelime ğrenimi için gündelik yayınları (gazete, dergi) ve kitap okumaları, ses bilgisi ve telaffuz üzerinde çalışmalar yapmaları önerilmektedir, öğrencilerin konuşabileceği ve karşısındakini anlayabileceği gerçek durumlar yaratılmalıdır. Öğrenciler de eksik oldukları hususlarda otonom olarak çalışabilme becerisi gösterebilmelidir. Haber ve özellikle şarkı dinlemede zorlandıkları için öğrencilerin hızlıkonuşmaları, öğrencilerin yaşadıkları sorunlarınstesinden gelmeleri için, eğitim sitelerindeki kayıtlı video kliplerini, haber programlarını izlemeleri tavsiye edilebilir. Sesletim zerindeki sorunları zmek için, sesli şiir, tekerlemeler üzerinde çalışmaları sağlanır. Öğrencilerin çok hızlı konuşmalarıanlayabilmek için sürekli dinleme yapmaları gerekir.

Bireysel Fransızca konuşma ile ilgili çıkan sonuca göre; sorun,

- Kelime eksikliğinden
- Türkçe düşünme ve Fransızca öğrenimine geç başlamasından,
- Aksandan (ağız yapısı),
- Psikolojik (z güven eksikliği, heyecan gibi) sebeplerden
- Konuşmayı sevmemekten,
- Unutmaktan

Teorik olarak işlenen derslerin günlük hayata uygulanamamasından kaynaklanmaktadır.

Tüm etkenler incelendiğinde öğrencilerin konuşmadaki zorluğunun pratik eksikliğine, yeterli tekrar yapmamaya dayandığı anlaşılmaktadır.

5.1.1.1.1. Düzenlenerek Yeniden Yapılan Demografik Formun İkinci Bölümüyle İlgili Elde Edilen sonuçlar

Eğitim öncesinde (birinci dönem) ve sonrasında (2.dönem) karşılıklı konuşmada öğrencilerin sorunları ve sorunlarının nedenleri aşağıda belirtilmiştir:

1-Dil bilgisi yapılarında;

- a) Fiil çekimleri
- b) Zaman kullanımı ve doğru zaman kullanımı/seçimi
- c) Karmaşık cümleler

Dil bilgisi yapılarında öğrencilerin fiil çekimlerinde, şimdiki ve geçmiş zamanın dışında zaman kullanamama, cümle yapılarında doğru zaman kullanamama, karmaşık cümle kuramama gibi sorunlar söz konusudur.

Öğrenciler tüm bu sorunların nedenini dilbilgisi yapılarını doğru kullanma kaygısına ve pratik yapamamaya bağlamışlardır. Ayrıca hazırlık bölümünde konuların üzerinden hızlı ve yüzeysel geçilmesi ve karşılıklı konuşurken sürekli dilbilgisi kurallarını düşünme, günlük hayatta dili kullanma azlığı da aslında öğrencilerin konuşmasını etkileyen sorun ve sorunların kaynağı konumundadır.

Bu sorunu gidermek için hangi etkinlikler yapıldı? Sonuçlarını belirtiniz.

Eğitimden sonra (ikinci dönem) ise, yapılan münazara etkinlikleriyle öğrencilerin bu konuda birinci döneme oranla ilerleme kaydettiği belirtilmiştir. Münazara sayesinde öğrencilerin daha hızlı düşünmeyi, özgüvenli olmayı başardıkları tespit edilmiştir. Eğitim sonrası, dilbilgisi yapılarını cümlede doğru yerleştirip kullanabilmeyi, değişik zamanları kullanabilmeyi öğrenmişlerdir. Dilbilgisinde yapılan hatalar öğrencilere geri dönüt olarak verildiğinden karşılıklı konuşmalarda dilbilgisi yapıları da gelişmiştir.

Dilbilgisi konuşmayı oluşturan etmenlerden biridir ama diğer etmenler olmadan tek başına bir işe yaramaz, işlevsiz kalır. Konuşmada ve karşılıklı konuşmada dil bilgisi yapılarına takılan öğrencilerin hem psikolojik olarak motivasyonu düşer hem de iletişimi gerçekleştirmekte zorlanırlar,

2. Kelime Hazinesi eksikliği denildiğinde

- a) Öğrencilerin kelimeleri bilmemesi ve hatırlayamaması

b) Aynı kelimelerin tekrarı

c) Aynı anlamlı ve zıt anlamlı kelimelerin bilinmemesi

Eğitim öncesinde, karşılıklı konuşurken kimi öğrencilerin Fransızca kelimeleri bilmemesi, hatırlayamaması, aynı kelimelerin tekrarı, aynı anlamlı ve zıt anlamlı kelimeleri bilmemesi hazırlık sınıfında okumamalarından, yeterli tekrar yap(a)mamalarından kaynaklandığı belirlenmiştir. Kimi öğrenciler de hazırlık süresinin yeterli olmamasını kelime eksikliğinin kaynağı olarak görmektedir.

Bu sorunu gidermek için hangi etkinlikler yapıldı?

Eğitim sonrasında öğrencilerin karşılıklı konuşmada kelime haznelerini gerek kelime defteri tutarak gerek aynı anlamlı kelimeleri öğrenerek zenginleştirdiği belirlendi. Kelimelerin kalıcı hale gelmesi konuşurken kelimelerin kullanılmasına bağlıdır.

Kalıcılık sorununun temelinde sadece yabancı sözcüklerin öğrenilmesi değil, aslında anımsanması yatmaktadır. Yabancı Dil öğretiminde, bir sözcüğü tek başına değil, o sözcükle birlikte olabilecek anlamlar dizgesi olarak öğretmek gerekmektedir. Geleneksel öğretim tekniği sözcük listelerini ezberlemekten ibaretti. Sözcükleri sadece (sesler olarak) yinlemek düşük seviyede bir kayıt sürecidir dolayısıyla iyi anımsanmaz, sözcükleri cümle içindeki dilbilgisel yapısına ve nasıl yerleştiğine göre öğrenmek daha derin bir öğrenmedir ve daha iyi anımsanır. Sözcükleri cümle içinde ve anlamıyla bütün olarak öğrenmek ve kullanmak ise en derin süreçtir ve en iyi anımsamayı sağlar. Anlamlandırma stratejisinde, öğrencinin yeni gelen bilgileri belleğindeki eski bilgileriyle ilişkilendirerek uzun süreli belleğe kodlaması söz konusudur.

Yabancı dil Fransızca öğretiminde öğrenci merkezli ve görev dağılımına dayanan bir yöntem olan eylem odaklı yöntemde anlamlandırma yaparak işitilenleri anlamak esastır.

Kelime tekrarı yapmak belli bir noktaya kadar öğrenciye yardımcı olsa da, öğrenilen kelime konuşmada kullanılmadıkça unutulmaya mahkûmdur. Yineleme stratejisi başlangıçta yapılabilir ama geçici bir stratejidir. Arkasından mutlaka kelimelerin özümsemesi, içselleştirmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin aynı kelimeleri cümlelerinde kullanmaları ya kelimeleri hatırlayamadıklarından ya da kelimeleri bilmediklerinden kaynaklanmaktadır.

3. Konuşmacı Beden Dili

Konuşmacı beden dilinde eğitim öncesinde öğrencilerin çoğunun sorunu olmadığı belirtilmektedir. Öğrencilerin heyecanı, jest ve mimiklerin henüz oturmamış olması beden dilinde yaşanan sorunlardan bir kaçıydı.

Bu sorunu gidermek için hangi etkinlikler yapıldı?

Taklit, tekrar, Fransız hocalarını gözleme, örnek alma, beden dilini kullana kullana konuşurken kullanılan beden dilinde ilerleme olduğu anlaşılmaktadır.

Eğitim sonrasında öğrencilerin konuşmacı beden dilinde daha iyi bir seviyeye geldikleri anlaşılmaktadır.

4. Akıcılık

Eğitim öncesi Türkçe düşünme, az pratik yapma, dilbilgisi ve kelime eksikliği karşılıklı konuşmada akıcılığı etkileyen olumsuz unsurlardır.

Bu sorunu gidermek için hangi etkinlikler yapıldı?

Tartışma etkinliği ve bireysel sunumlar yardımıyla öğrencilerin akıcılığını geliştirdiği tespit edilmiştir.

5. Telaffuz

Eğitim öncesinde öğrencilerin Telaffuz sorunu; pratik eksikliği, aksan sorunu, "r"nin gerektiği gibi telaffuz edilememesi, gülünç duruma düşme korkusu gibi sebeplerden kaynaklanmış olduğu belirlenmiştir.

Bu sorunu gidermek için hangi etkinlikler yapıldı?

Eğitim öncesinde ve sonrasında zorluğu ifade edilen R sessizinin telaffuz edilmesi tüm yabancı dil öğrencileri ve öğrenenleri için de ses bilimi açısından işin içinden çıkılamayacak bir durum olarak belirtilmektedir. Özellikle Türk öğrencilerinin karşılaştığı en büyük sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Türkçede olduğu gibi, Rusça, Rumence, İtalyanca, İspanyolca ve pek çok dilde yuvarlatılarak söylenen "r"nin aslında Fransızca konuşmaya çalışan öğrenci ve öğrenenlerin konuşurken karşıdaki Fransız'dan

ayırt edilmesini de sağlar ve çoğunlukla konuşan yabancı için rahatsızlık duyulan bir durumdur. Fransızca bölümündeki 1.sınıf öğrencilerinin de sıklıkla bahsettiği ve muzdarip oldukları bir sorun gibi görünmektedir.

1.dönem, karşılıklı konuşmada 1.sınıf öğrencilerinin en zorlandığı konu aksan gibi görünmektedir. 2.dönemde telaffuz ve aksan sorununda olumlu ilerlemeler olsa da aksan birkaç öğrenci için sadece çözülmemiş bir sorun olarak görülmektedir. Aslında aksan ve telaffuz sorununun Fransız hocaların varlığı ve 1.dönem yapılan fonetik çalışmalarıyla konuşma için anlamı bozar bir durumda olmadığı, olsa da bu durumun çözülmemeyecek bir sorun olmadığı bellidir. Karşılıklı konuşmada önemli olan karşıdaki kişinin söylediklerini anlamak ve fikir üreterek karşılık vermektir. Telaffuz elbette anlam için önemlidir ama mesajın alınmasını engellemiyorsa geliştirilebilecek bir durumdur. Aksan durumu ise çoğunlukla öğrenciler tarafından yanlış anlaşılan, büyütülen bir sorun olarak görülmektedir. Sınıfta oldukça fazla sayıda video izlendi.

Özdeğerlendirme formuna verilen yanıtlardan da telaffuzun karşılıklı konuşma ve konuşmada öğrencilerin en az zorlandıkları sorun olarak belirtilmiştir.

Yabancı dil öğretiminin başlarında ve iletişimde telaffuzun çok önemsenmediği, hatta lüks ve detay olarak görüldüğü düşünceler olduğu gibi, telaffuzun öğrenilen dile entegrasyonu ve öğrenen kişiye de güven duygusu verdiğini ifade etmek gerekir

(Dufeu, 1997, s. 11,

<https://www.psychodramaturgie.org/images/doc/Importance%20de%20la%20prononcia tion.%20Franc-parler.pdf>).

2. Fransızca dinlemede karşılaştığınız sorunlar nelerdir, sizce bu sorunların nedenleri neler olabilir?

Karşılıklı konuşmanın dinleme boyutunda; dinlediğini anlama, dilbilgisi yapıları, kelime hazinesi, dinleyici beden dili gibi sorunlar söz konusudur.

a) Dinlediğini anlama: Eğitimden önce karşılıklı konuşmada öğrencilerin konuşulanların bir kısmını (hemen hemen %50'sini) anlamış oldukları anlaşılmıştır.

Dinlediğini anlamama sorunun neden kaynaklandığı sorulduğunda Özdeğerlendirme formunda çıkan sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

- Kelime eksikliği

-Hızlı ve uzun cümleler

- Aksan

-Tonlama

-Günlük konuşmalar

Dinlediğini anlayamamak, bazen o dilde konuşmaktan daha büyük bir sorun gibi görünebilir, çünkü konuşurken kendi bildiğimiz kelimeleri kullanırız ama karşı taraf konuşunca, hiç bilmediğimiz ve kullanmadığımız kelimelerle karşılaşabiliriz. Bu durum öğrenci için sıkıntı yaratabilir. Konuşma hızı dinlediğini anlama sorununu daha da derinleştirebilir.

Buradan anlaşıldığı gibi, dinlemede bilinmeyen kelimelerin olması, konuşma hızı ve öğrencilerin günlük hayatta kullanılan dile, tonlamalara alışkın olmaması anlamayı olumsuz etkiler. Öğrencilerin 1 senelik hazırlık döneminden sonra yarım dönemlik bir süre geçmiş olup, Fransızca Öğretmenliğine gelen öğrencilerin büyük çoğunluğunun İngilizce bilerek geldikleri düşünüldüğünde, öğrencilerin Fransızca kelime bilgisi eksikliğinin dışında, konuşmaların uzun ve hızlı olması, karşıda konuşan kişinin tonlaması, aksanı dinlediğini anlamayı engelleyen unsurlardır. Günlük hayatta okul dışında Fransızca aktif olarak kullanılmadığından, öğrenciler Fransızcada kullanılan günlük konuşmaları ve tonlamaları çok fazla tanımamaktadır.

Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik (2008) incelendiğinde; bu sorunu gidermek için hangi etkinlikler yapıldı?

Dinlediğini anlamada sorun yaşayan öğrencilerin eğitim sonrasında dinleme yaparak, alt yazılı film izleyerek, video izleyerek bu konuda kendilerini geliştirdiği, hızlı ve akıcı konuşmaları anladığı belirlendi. Öğrenciler Fransız Hocaların konuşma stiline alıştıkları için dinlediklerinin çoğunu anlamaya başladıklarını belirtmişlerdir. Hatta bir öğrencinin dinlediklerinin % 80-90'ını anladığını söylemesi, anlama konusunda kendini geliştirdiği anlamına gelmektedir. Eğitim öncesi ve sonrasında aksan sorununun düzelmediğini belirten birkaç öğrenci de bulunmaktadır. Öğrenci dinlediklerini algılayıp anlamlandırabiliyorsa karşılıklı konuşmada en azından üretim safhasına geçmek için birinci safhayı tamamlamış olur. Aksan çoğunlukla anlamaya sekte vurmaz. Öğrencinin

belirttiği gibi, sadece sert aksanı olan Kanadalıların aksanı öğrencilerin anlamasına zarar verebilir.

b) Dil bilgisi yapıları: Eğitimden önce çoğu öğrencinin karşıdaki kişiyi dinlerken sorun yaşadığı konular arasında fiil çekimleri, bazı dilbilgisi kalıpları, kompleks cümleler olduğu belirtilmiştir.

Eğitimden sonra öğrencilerin 3 katı kadarı ilgili sorunlarını çözdüğü belirlenmiştir: basit ve karmaşık dilbilgisi yapılarını seçip kavrayabiliyor, nerede, nasıl, niçin bu yapıların kullanıldığını anlıyor. Bir başka deyişle; dil yapıları arasındaki bağlantıları kavlıyor. Sadece bir öğrenci çoğul ve edilgen yapıları dinlemede karıştırıyor.

Bu sorunu gidermek için hangi etkinlikler yapıldı? Öğrencilerin dinleme yaparak, çizgi dizi izleyerek dinlemede dilbilgisi yapılarını anlamada büyük oranda başarılı oldukları anlaşılmaktadır.

Dil bilgisi; bir dilin okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma temel becerilerini destekleyen kurallar bütünüdür. Dilbilgisi kuralları dilin 4 becerisinde yani; konuşma, okuma, yazma, dinlemeyle ilgili dil etkinliklerinde uygulanmasıdır.

Dil bilgisi tüm yetilerin kazanılmasında ve yetilerin geliştirilmesinde önemli bir role sahiptir. İletişimin gerçekleşmesi açısından, konuşma becerisi dil bilgisi yapılarına, dil bilgisi yapıları da konuşma becerisine bağlıdır. Dil bilgisi ancak konuşa konuşa öğrenilip geliştirilebilir.

c) Kelime hazinesi

Eğitim öncesinde, öğrencilerin karşısında dinlediği kişiyi anlamaması ya telaffuza ya da kelime bilmemeye bağlıdır. Öğrencinin konuyla ilgili önceden kelimelerin verilmesi/öğretilmesi isteği söz konusudur.

Bu sorunu gidermek için hangi etkinlikler yapıldı?

Eğitim sonrasında, 1 öğrenci hariç tüm öğrencilerin dinlemede kelime hazinelerini geliştirdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin kelime defteri tutarak, müzik dinleyerek, kitap okuyarak, sunum yaparak ve tartışma etkinliği düzenleyerek kelime hazinelerini geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Hâlâ sorunu olan bir öğrenci kelimelerin ezberletildiğini, öğretilmediğini belirterek memnuniyetsizliğini göstermiştir.

Karşıdaki kişiyi dinlerken ve konuşurken kelime bilgisine ihtiyaç vardır. Öğrencilerin dinleme anında zorlanması kelime hazinesinde eksiklik olduğunu göstermektedir.

Kelime anlama ve anlatma becerilerinin gerçekleştiricisi; sorun çözme, eleştirme, ürün ortaya koyma, öğrenme ve öğretme gibi üst zihinsel becerilerin üreticisidir. Kelime sayısı ve onları kullanabilme becerisi, anlamayı doğrudan etkiler. Baumann'a göre(2009), anlama ve kelime becerisi arasında pozitif yöndeki güçlü ilişkiye dikkat çeker. Kelime sayısı ve onları kullanabilme becerisi, anlamayı doğrudan etkiler. Kelimeleri öğrencilerin aktif kelime hazinesine katabilmek için, öğretim süreci dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini de kapsayıcı şekilde gerçekleşmelidir (AktaranGüney ve Aytan, 2014, s.618-622).

Eğitim sonrasında, öğrencinin dinlerken kelime hazinesini geliştirdiği belirtilmiştir.

d) Dinleyici beden dili

Eğitim öncesinde ve eğitim sonrasında, dinleyici beden dili kullanıcıları olarak öğrencilerin beden dillerinin kullanımı konusunda sorunları olmadığı ifade edilmiştir.

3. Fransızca konuşmada karşılaştığınız sorunlar nelerdir, sizce bu sorunların nedenleri neler olabilir?

Karşılıklı Konuşma için belirtilen sonuçların aynı olduğunu belirtmek gerekmektedir.

5.1.1.2. Öz Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarına (Rubrik) Verilen Cevapların Sonuçları

Öğrencilerin özdeğerlendirme formuna verdikleri cevaplardan yola çıkarak sorular cevaplanmaya çalışıldı. *Avrupa Ortak Başvuru Metninde* olduğu gibi, Sözlü İletişim Becerileri; karşılıklı konuşma, dinleme ve konuşma boyutlarından oluşmaktadır.

Karşılıklı Konuşmanın ise dilbilgisi yapıları sözcük hazinesi, konuşmacı beden dili, akıcılık ve telaffuz alt boyutlarına verdikleri cevaplar incelenmiştir.

1. Öğrencilerin karşılıklı konuşmada en zorlandıkları alt boyutlar sırasıyla aşağıdaki gibidir:

- Akıcılık
- Dilbilgisi yapıları
- Kelime Hazinesi
- Beden Dili
- Telaffuz

Karşılıklı Konuşmada öğrencilerin yaşadığı sorunlar arasında en fazla Akıcılık alt boyutunun çıkması ilk bakışta şaşırtıcı gelebilir. Fakat bir dilde düzgün ve doğru cümle kurmak kadar akıcı bir şekilde konuşmakta hem konuşan kişi için hem de karşındaki dinleyen için önem teşkil eder. Sınıfta yapılan gözlem ve öğrencilerin değerlendirme formuna verdikleri cevaplara göre, ana dilde olduğu gibi, öğrencilerin yabancı dilde seri bir şekilde yapılan konuşmalardan genel olarak hoşlandıkları bilinmektedir. Fransızcanın akıcı bir şekilde konuşulamaması 1. sınıf öğrencileri için kabul edilebilir bir durumdur. Yabancı dilin akıcılığının sağlanması, aslında dilbilgisi yapıları, beden dili, kelime hazinesi, telaffuz gibi becerilerin iyi bir seviyeye ulaşması gerekir.

Öğrencilerin karşılaştığı ikinci sebepolarak Dilbilgisi yapıları belirlenmiştir. Fransızcanın cümle yapısı, dilbilgisi Türkçeden farklı olduğu için öğrencilerin oldukça zorlandığı anlaşılmaktadır. Üçüncü sırada bulunan Beden Dili de öğrencilerin yapmakta zorlandığı alt boyuttur. Her dilin kendine ait vücut dili, jestleri vardır ve her birinin anlamı diğerlerinden farklıdır. Türkçede ve Fransızcada ortak olarak kullanılan bazı beden dillerinde farklılıklar da bulunmaktadır. Kültür dili besleyerek şekillendirir, dile farklı duruş ve tavır kazandırır.

Öğrencilerin özdeğerlendirme formunda Kelime hazinesini 4. sırada belirttikleri anlaşılmaktadır. Kelime hazinesinin en büyük sorunlardan biri olduğu düşünülürken, öğrencilerin bu sorunu son sıralara koyması, öğrencinin bu konuda kendine güvendiğini ve bunu çözmek için kendi kaynaklarına yöneldiğini ya da karşındaki kişi ile konuşurken kelime seçiminde zaman zaman İngilizceye başvurduğu gözlenmiştir.

Öğrencilerinözdeğerlendirme formuna verdikleri cevaplara göre, telaffuz alt boyutunun en son sırada belirlenmesi, öğrencinin diğerboyutlara daha fazla önem vermesinden kaynaklanmış olduğunu göstermektedir.

Alanyazında konuyla ilgili yapılan tezler incelendiğinde, sözlü iletişim becerisinin boyut ve alt boyutlarında farklılıklar olduğu için tüm alt boyutlarda bir karşılaştırma yapılamamıştır.

Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan güçlükler başlıklı tezde, (Keser, 2018, s.57), telaffuz alt boyutu zorluk derecesi bakımından en son sırada, daha doğrusu en az önem verilen boyut olarak gösterilmiştir.Elbette bu çalışma Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenen Türki ve

Yabancı milletlerin Konuşma ve diğer becerilerle ilgiliydi. Ayrıca araştırmada sıralamada yer alan sadece konuşmayla ilgili alt boyutlar değil 4 beceri de bulunduğundan bulunan sonuç karışık görünmekteydi. Zikredilen çalışmada sözcük bilgisi ikinci sırada, dilbilgisi yapıları ise 3. sırada yer almaktadır.

2-Öğrencilerin Dinleme boyutunda en zorlandıkları alt boyutlar sırasıyla aşağıdaki gibidir:

- Dinleyici beden dili
- Kelime Hazinesi
- Dinlediğini anlama
- Dilbilgisi yapıları

Fransızca Öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin Özdeğerlendirme formuna verdikleri cevaplardan 1.sırayı alan "Dinleyici Beden Dili"dir. Öğrenciler hedef dilin konuşulduğu ülkede yaşamadıklarından ve Üniversite dışında günlük hayatta Fransızca konuşulan ortamlarda bulunmadıklarından dolayı dille beraber kullanılan beden hareketlerini tam olarak bilmiyorlardı. Dolayısıyla dinlerken de ne yapacaklarını, ellerini kollarını nereye koyacaklarını bilmemeleri normaldir. Öğrencilerin sadece Fransız hocalarını, Fransa'dan gelen arkadaşlarını yakından izleme şansına sahip olurlar. İnternette televizyon programlarını izleme şansına sahip olsalar bile eğer düzenli olarak Fransız kanallarını seyretmezlerse dil becerileri kadar beden hareketlerini, jest ve mimikleri de zihinlerine yerleştiremezler. İnsanın bir bilgiyi, hareketi öğrenmesi için uygulaması, işler hale getirmesi gerekmektedir.

Dinleyen kişinin karşısındaki kişiyi anlaması ne kadar iyi olursa o derecede vücut dilini kullanır. Öğrencilerin karşısındakini dinlerken kullandıkları jest ve mimikler bazen bilinçli bazen de bilinçsiz hareketlerdir. Çoklukla kontrol edilemeyen bir durum olması dolayısıyla, öğrencilerin kullandığı beden dilinin yerinde ve doğru olduğundan tam olarak emin olamaması zorluk derecesini artırmaktadır.

Dinlerken öğrencilerin zorlandığı ikinci alt boyut, "Kelime Hazinesi" boyutudur.

Öz değerlendirme formunda öğrencilerin verdiği cevaba göre öğrencilerin Kelime açısından eksiklik duyduğu anlaşılmaktadır.

Kelime bilgisi eksikliği hem konuşmayı hem de dinlemeyi olumsuz yönde etkilemektedir.

Üçüncü olarak "Dinlediğini anlama" alt boyutu gelmektedir. Öğrencilerin bu sonuca göre, dinlediklerini anlama yönünden kendilerine güvendikleri ya da bu konuda sorunlu hissetmedikleri anlaşılmaktadır.

Dil bilgisi yapıları bakımından öğrenci zorlanmadığını ifade etmiştir.

3-Öğrencilerin Konuşma boyutunda en zorlandıkları alt boyutlar sırasıyla aşağıdaki gibidir :

- Akıcılık
- Kelime Hazinesi
- Dilbilgisi yapıları
- Konuşmacı beden dili
- Telaffuz

Öğrencilerin Özdeğerlendirme Formuna verdikleri cevaplardan, Konuşma boyutunda en zorlandıkları alt boyutların sıralamasının Karşılıklı Konuşma boyutunda yer alan alt boyutları ile hemen hemen aynıdır. Her ikisinde Akıcılık alt boyutu en zorlanılan durum olarak bulunmuştur. Karşılıklı konuşmada öğrencilerin zorlanma açısından 2. ve 3.sıradaki Dilbilgisi yapıları ve Kelime Hazinesi, Konuşma boyutunda sıraları yer değiştirerek Kelime Hazinesi ve Dilbilgisi yapıları olmuştur. Karşılıklı Konuşma ve Konuşma boyutlarında Konuşmacı Beden Dili ve Telaffuz son sıralarda yer alır. Karşılıklı Konuşma her iki taraf için de konuşma olduğu için sonuçların hemen hemen benzer olması şaşırtıcı değildir.

5.1.1.3. Rubriğe (Dereceli Puanlama Anahtarı) Verilen Cevapların Sonuçları

Rubriğe göre Karşılıklı konuşma ve dinlemede en zorlanılan alt boyutlar Tablo 5.1’de yer almaktadır.

Tablo 5.1. Rubriğe Verilen Cevaplara Göre Karşılıklı Konuşma ve Dinlemede En Zorlanılan Alt Boyutlar

Karşılıklı Konuşmada	Dinlemede
Akıcılık	Tüm alt boyutlar aynı puandadır
Beden Dili+ Telaffuz	
Dil bilgisi yapıları	
Kelime hazinesi	

Rubrikte Karşılıklı Konuşmada Akıcılık en zorlanılan sorun olark görülürken, Beden Dili ve Telaffuz ikinci sırada yer almaktadır. Dil bilgisi yapıları 3. sırada ve en son ise kelime hazinesi öğrencilerin zorlandığı alt boyutlar olmuştur. Buradan, kelime hazinesi alt boyutunda öğrencilerin zorlanmadıkları sonucu çıkmaktadır. Zira öğrenciler ya İngilizcede anlamları aynı kelimelere başvurumaktadırlar ya da bu konuda anlam için yeterli kelime bilgisine sahiptirler. Dinleme rubriğinde öğrencilerin verdiği cevaplar değerlendirildiğinde, tüm alt boyutların aynı sırada olduğu belirlenmiştir. Bu durum dinlemenin gözlenmesi en zor boyut olduğu sonucunu doğrulamaktadır.

Konuşma rubriğinde en zorlanılan alt boyutlar sırasıyla tablo 5.2'de gösterilmiştir.

Tablo 5.2. Rubriğe Verilen Cevaplara Göre Konuşmada En Zorlanılan Alt Boyutlar

Akıcılık
Konuşmacı beden dili+Telaffuz
Dil bilgisi yapıları
Kelime hazinesi
Telaffuz

Tablo 5.2'de görüldüğü gibi, rubrikteki Konuşma kısmına verilen cevaplara göre, Karşılıklı Konuşmadaki gibi Akıcılık ilk sırada yer almaktadır.

Konuşmadan farklı olarak en az zorlanılan alt boyut ise Telaffuz olarak ortaya çıkmıştır.

Rubrik ve Öz değerlendirme Formları karşılaştırıldığında öğrencilerin en zorlandıkları alt boyutlar tablo 5.3'de yer almaktadır.

Tablo 5.3. Rubrik ve Öz değerlendirme Formları Karşılaştırıldığında Karşılıklı Konuşmada Öğrencilerin En Zorlandıkları Alt Boyutlar

Karşılıklı Konuşma rubriğinde	K.Konuşma Özdeğerlendirme rubriğinde
Akıcılık	Akıcılık
Beden Dili ve Telaffuz	Dil bilgisi Yapıları
Dil bilgisi Yapıları	Kelime Hazinesi
Kelime Hazinesi	Beden Dili
	Telaffuz

Tablo 5.3'te görüldüğü gibi, her iki değerlendirme aracında ortak olan zorluk Akıcılıktır. Öğrencilerin Rubrik değerlendirmesinde gözlemcinin verdiği puan ortalamasına göre öğrencilerin zorlandığı alt boyut sıralamaları değişmiştir. Karşılıklı Konuşma rubriğinde en az zorlanılan alt boyutun kelime hazinesi olduğu ifade edilirken, karşılıklı konuşma Öz değerlendirme rubriğinde ise, en az zorlanılan alt boyutun telaffuz olduğu belirtilmiştir.

Tablo 5.4. Rubrik ve Öz Değerlendirme Formları Karşılaştırıldığında Dinlemede Öğrencilerin En Zorlandıkları Alt Boyutlar

Dinleme rubriğinde	Dinleme Özdeğerlendirme rubriğinde
Tüm alt boyutlar aynı puan aralığındadır	Dinleyici beden dili
	Kelime Hazinesi
	Dinlediğini anlama
	Dil bilgisi yapıları

Tablo 5.4'de görüldüğü gibi, Dinleme rubriğinde tüm alt boyutlar aynı puanı paylaşıyor, Öz değerlendirme rubriğinde öğrencilerin dinleyici beden dilini tanımadıkları için çok zorlandıkları anlaşılmaktadır. En az zorlandıkları alt boyut ise dil bilgisi olarak ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni ise dinlerken dil bilgisi yapılarına çok fazla dikkat etmemeleri olabilir.

Dinlemenin değerlendirilmesi için farklı araçlar kullanılabilir. Dinlemede öğrencinin kazanımları öğrenci dönütleriyle sağlandığı için gözlenebilen kazanım sayısı kısıtlıdır. Dinlemede bireyin gözle görülebilir pek fazla davranışı yoktur. Dinleme, içsel bir olaydır. Bu durum, hem dinleme eğitimi hem de dinlemenin ölçme ve değerlendirmesini zorlaştırmaktadır (Melanlioğlu, 2012 : 1589). Bu nedenle öğrenciden alınan dönütler değerlendirilmeye çalışıldı. Öğrencilerden alınan dönütlere göre, ikinci dönemde dinlemenin alt boyutları, birinci döneme göre yükselmiştir fakat dinlemenin tüm alt boyutları aynı değerdedir. Gözlemcinin puan ortalaması, özdeğerlendirmedeki öğrenci puan ortalamasından daha yüksek değerde çıkmıştır. Araştırmacı gözleminden edinilen görüşe göre, genel olarak öğrencilerin dinlediklerini anladıkları tespit edilmiştir. Konuşma rubriği ve konuşma öz değerlendirme rubriğinin karşılaştırması Tablo 5.5'te yer almaktadır.

Tablo 5.5. Rubrik ve Öz Değerlendirme Formları Karşılaştırıldığında Konuşmada Öğrencilerin En Zorlandıkları Alt Boyutlar

Konuşma rubriğinde	Konuşma özdeğerlendirme rubriğinde
Akıcılık	Akıcılık
K.Beden Dili+Telaffuz	Kelime Hazinesi
Dilbilgisi yapıları	Dilbilgisi yapıları
Kelime Hazinesi	Konuşmacı beden dili
	Telaffuz

Tablo 5.5'de görüldüğü gibi, konuşma rubriğinde ve Konuşma özdeğerlendirme rubriğinde Akıcılık zorluk derecesi bakımından ilk sırada yer almaktadır. Konuşma rubriğindeki sıralama özdeğerlendirme rubriğindeki sıralamadan farklıdır.

Rubrikten çıkan sonuca göre, Karşılıklı Konuşma, Dinleme ve Konuşma boyutları arasında 2. dönemde en fazla gelişim gösteren beceriler sırasıyla Karşılıklı Konuşma, Konuşma ve Dinleme Becerisi olarak belirlenmiştir. Eğitimden sonra öğrencilerin Konuşma ve Karşılıklı konuşma becerilerinde gelişme gözlenmiştir

Dinleme becerisinin en az artış gösteriyor olması, dinlemenin birinci dönemdeki puan ortalamasının zaten yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. İkinci dönemde, değerlendirmecinin verdiği puana göre 3 beceri değerlendirildiğinde, öğrencilerindinleme, Karşılıklı konuşma ve konuşma becerisi puan ortalamaları birbirine çok yakındır.

5.1.1.4. Araştırmacı Görüşlerinden çıkan sonuçlar

Araştırmacı Görüşlerinden çıkan sonuçlara göre, öğrencilerin Fransızca sözlü iletişim becerileri dersinde edinilen izlenimler şöyle sıralabilir :

- Dil bilgisi yapılarındaki sorunlar dikkati çekmektedir; fiil çekimleri, fiil-özne uyumu, geçmiş zamanların çekimi, participe passé'lerin kullanımı, le/la gibi dişil/eril belirteçlerin kullanımı, participe passé'nin kullanımı, İngilizcenin olumsuz etkileri, kompleks cümle kurmasorunu, “que” ile başlayan yardımcı cümleler (kuramama) öğrencilerin belli başlı sorunları arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Fiillerle beraber kullanılan edatların kullanımında sorun yaşadıkları
- “vouloir, pouvoir, devoir” gibi yardımcı fiillerin ardından mastar değil, fiillerin çekildiği gözlenmiştir. Ayrıca bir fikre katılma/katılmama gibi dil bilgisi kalıplarında öğrencilerin bazı zorlukları olduğu gözlenmiştir.
- Kelime bilgisindeki sorunlar: kelime bilmeme, kelime seçimi, kelimeleri hatırlayamama, İngilizceden negatif transfer yapma gibi sorunlar. Öğrencilerin B1/B2 düzeylerine uygun kelime seçmede bazı sorunları olduğu belirlenmiştir.
- Ses bilimindeki/ telaffuzdaki sorunlar: nazal seslileri, r'ningırtlaktan çıkarılamaması, "t, d" sessizlerinin sonda sesletilmesi, İngilizcenin negatif etkisi, [ə] e muet'nin –e ile karıştırılması, kelimeler arasında ulama yapılıp yapılamama durumu, vs. gibi sorunlarsadece sorunlardan bir kaçıdır.
- Videoların ve sürelerinin fazlalığı ders etkinliklerinin yetişmesini olumsuz yönde etkilemiştir.
- Öğrencilerin devamsızlık yapmaları veri toplamada gecikmelere neden olmuştur.
- Prefabrike binadaki sınıf düzeninin her etkinlikte değiştirilmesi zaman alıcı ve zahmetli olduğu gözlenmiştir.
- 1.döneme oranla daha fazla sözlü anlama sorularına önem verilmiş olduğu ve tartışma etkinliği için hazırlık evresi olan düşünme soruları öğrencilerin birbirleriyle

etkileşimde bulunmasını ve telefon gibi teknolojik araçların ders için kullanılmış olması dil öğretimi için olumlu bulunurken, soruların fazla oluşu diğer etkinliklere ayrılan süreyi azaltmıştır.

- Öğretmenin yardım, açıklama ve arabulucu gibi uyguladığı stratejilerle öğrencilerin sözlü iletişimde yaşadığı zorluklar nispeten azalmıştır.
- Öğrencilerin tarihleri söylemekte zorluk çektikleri gözlenmiştir.
- Öğrencilerin soru sormada takıldıkları görülmektedir.
- Öğrencilerin tekrar yapmadığı anlaşılmıştır.
- Öğrencilerin günlük sorularını, öz değerlendirme rubriklerini, demografik formlarındaki soruları dersin başında ve sonunda cevaplandırmadaki isteksizlik ya da zamansızlık formları evde sakın bir şekilde cevap vermelerine karar verildi.
- Teknik aksaklıklar ve videoların uzun olması bazı etkinliklerin eksik yapılmasına ya da yapılamamasına sebep olmuştur.
- Tartışma etkinliği için kullanılan (bir fikri savunma-reddetme) dil bilgisi yapılarının aynı derste uygulanması zor olduğu için birkaç hafta sınıfta tartışma esnasında kullandırılarak tekrar ettirilmiştir. Betimleyici yer zarflarının konuşmalarda kullanılması için öğrencilerin daha fazla zamana ihtiyaç duyduğu gözlenmiştir.
- Öğrencilerin yeterli kitap okumadığı, kültürel açıdan kendilerini beslemedikleri, eleştirel düşünme sorununun konuşmalarını etkilediği açıktır.
- Sınıfta aynı öğrencilerin söz almaları, diğer öğrencilerin çekimser kalmaları dersin kısır döngü içinde geçmesine neden olmaktadır.
- Öğrencilerin tartışma etkinliğini sevdikleri ve konuşmaya çalıştıkları anlaşılmıştır.
- Sunum etkinliğinin kullanılması sınıftaki diğer öğrencilerin performansını düşürmüş olup etkinliklerin çeşitlendirilmesi öğrencileri daha da motive edecektir. “
- Tartışma etkinliğinin öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin gelişmesine katkıda bulunduğu anlaşılmıştır. Hem dinlediğini anlama hem sesletim ve telaffuz becerileri gelişirken, eleştirel düşünme ve yaratıcılıkları da artar.

5.1.1.5. Eğitim Durumlarından Çıkan Sonuçlar

Eğitim Durumlarıyla ilgili olarak;

- 8 hafta süren uygulama süreci, başından sonuna kadar planlanmıştır. Bu planlama sürecinde yapılan haftalık ders planları derste kullanılan etkinlik ve materyallerin hangi amaçlarla hangi düzeydeki öğrencilere nasıl işlendiği belirtilmiştir.
- Eğitim durumlarının derslerin düzenli ve planlı bir şekilde yürütülmesine katkıda bulunduğunu söyleyebiliriz.
- Eğitim durumlarının gerçekleştirilmesi, öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmuştur.

5.1.1.6. Öğrencilerin önerdiği etkinlikler

Sunum(tanıtım slytları), konuşma alıştırma, oyun, animasyon(canlandırma), örnekleme, hikâye anlatımı, tiyatro, yorumlama, günlük hayatta mesleklerin uygulandığı mekânlara gitme, inceleme geziler yapma gibi etkinlik önerileri bulunmaktadır.

5.1.1.7. Etkinlik Önerileri

Sözlü iletişim becerisinin gelişmesine yardımcı olacağı düşünülen etkinliklerden bazıları aşağıdaki gibidir:

- **Tiyatro/drama çalışmaları:** Konuşma ve karşılıklı konuşma için, bir metin üzerinde çalışarak öğrencilerin tiyatro, drama çalışmaları yapması sağlanabilir. Tiyatro öğrencilerin kendine güven duygusunu geliştirir, aynı zamanda öğrenciler arasında sosyalleşmeyi sağlar. Ezberlenen replikler anlamlandırılarak kelime ve dil bilgisi yönünden öğrenci kendini geliştirirken, öbür taraftan hafıza ve düşünce gücü gelişir. Tiyatro sözlü anlama (dinlediğini anlama) ve anlatımı; dolayısıyla, öğrencinin telaffuz ve akıcılığını daha iyi hale getirir. Ayrıca öğrencinin okuma yapması sağlanır. Bu çalışma için mutlaka öğrencilerin ön çalışma yapması gerekir. Ses ve beden dilini eğitmesi şarttır. Rahatlama ve ısınma hareketlerini ihmal edilmemelidir. Tiyatro sayesinde, sınıf ortamı dinamik ve interaktif olur. Tiyatro etkinliklerinin yabancı dil derslerinde kullanılması büyük yararlar sağlar. Sınıfın etkin ve dinamik olmasını sağlar. Yabancı dil öğretiminde tiyatro etkinliğinin kullanılması öğrencilerin söz alma isteğini kamçılar. Kurgusal ya da gerçek dil durumlarını canlandırmayı sağlar (Payet, 2010, s.14).

- **Tartışma:** Bu etkinlik için seçilen konunun ilginç ve güncel olması önemlidir. Öğrenci grupları seçilerek aralarında beyin jimnastiği yapmaları sağlanır. Konu üzerinde arkadaşlarıyla fikir tartışması yapılmalıdır. Bu sırada da internetten konu hakkında bilgilenmek, kültürel açıdan kendini ve grup arkadaşını donatmak gerekir. Bilinmeyen kelimeler elektronik sözlükten bakılabilir. Öğretmen tartışmada kullanılması gereken kelime ve dil yapılarını önceden verip öğrencinin çalışması sağlanabilir. Öncelikle her grup ayrı olarak kendi aralarında etkileşime girer. Grupların çalışması bitince, sınıf düzeni tartışmaya uygun şekilde yerleştirilir. İki grup zıt fikirlerde olmalıdır. Gruplar kendi fikirlerini savunmalı, kanıtlar öne sürmeli, düşüncesini açıklayarak hem kendilerini savunacaklar hem de karşı grubun fikrini çürütmeye çalışmalıdır. Bu etkinlik dinlediğini anlama, sözlü anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik olarak yapılmıştır. Telaffuz, akıcılık ve beden dilini geliştirmeye yardımcı olur. Öğrencilerin sınıfta aktif olmaları, söz almaları için sınıf ortamının düzenlenmesi ve buna uygun etkinliklerin seçilmesi sözlü iletişim becerisinin gelişimi için önemlidir. Tartışma etkinliği için oluşturulan grup çalışması öğrencilerin fikir alışverişinde bulunmalarını, iş birliği halinde birbirleriyle çalışmalarını sağlar. Eylem odaklı yaklaşımda görev ve proje çalışmaları, öğrencilerin iş birliği halinde çalışmalarını, öğrencilerin birbirlerini desteklediği, birbirine yardım ettiği etkinlikler sözlü iletişim becerisinin gelişmesine katkıda bulunur. Tartışma, B1 ve özellikle B2 düzeyleri için kullanılan bir etkinlik türüdür. Tartışmada kanıtlamak, kanıtlarını öne sürmek, lehte ya da aleyhte fikrini söylemek, sebepleri açıklamak gibi pek çok beceriyi gösterebilmek gereklidir. Öğretmen tartışma etkinliği için zıtlık, sebep-sonuç, bir fikri kabul etme/etmeme gibi dilbilgisi kalıplarını uzaktan eğitimle, ters yüz eğitimin ürünü olan video tüpleriyle ya da padlet 'e yükleyerek dersten önce öğrencilerin çalışmasını sağlayabilir. Tartışma, öğrencilerin dinlediğini anlama, konuşma ve karşılıklı konuşma becerisinin gelişmesine katkıda bulunan bir etkinliktir. Zira tartışma öncesi konunun anlaşılması için öğrenciler öğretmene soru sorabilir, açıklama isteyebilir, anladıklarını öğretmene söyleyip doğrulatabilirler. Öğretmen de buna karşılık konu hakkında ipucu verebilir, öğrencitıkandığında öğretmen bir başka öğrenciden yardım isteyebilir, bu öğrenci anlamada zorluk çeken öğrenciye konuyu kısa bir şekilde anlatmaya çalışır. Tartışma öncesi grup oluşturulur ve öğretmen konu hakkında

bilinmesi gerekenleri öğrencilere iletir. Grup çalışması öğrencinin fikir alışverişini sağlar. Birbirini düzeltme ve doğrulama şansını verir. Öğrencilerin bilişsel ve duygusal özelliklerini çıkarmasına izin verir. Yaratıcılığı, düş gücünü, üreticiliği, işbirlikçi, paylaşımcı çalışmaya öğrenciyi sevkeder. Grupta küçük görevler verilerek öğrencinin sorumluluk bilinci geliştirilir ve bu ufak görevlerin her öğrenci tarafından gerçekleştirilmesi öğrencinin kendine olan saygısı ve özgüveni artır. Karşısındaki öğrenciye ve kendisine söz hakkı veren ders hocasına saygısı artar. Tüm görevi bir öğrenciye bırakılması sadece o öğrencinin konuşmasını, diğerlerinin pasif olmasını sağlar. Ağır sorumluluğun yerine getirilmesi öğrenciye baskı uygular ve psikolojik olarak bunalıma ve sıkıntıya giren öğrenci görevini yerine getiremez. Bunun yerine gruptaki öğrencilere görev verilerek paylaşım sağlanır, sorumluluk bilinci verilerek bireysel ve birlikte çalışma isteği kazandırılır. Birbirine yardım eden öğrencilerin motivasyonu da artar ve başladığı görevi daha büyük bir şevkle yerine getirerek projenin ya da esas amacın yerine getirilmesi sağlanır. Esas amaç ise tüm bu vasıtalarla sınıfta sözlü anlam ve anlatımın gerçekleşmesidir.

- **Dinamikleştirme oyunları: Dersinbaşında** kullanılan ve duyuları harekete geçiren bir oyundur. Dersin başında, oynanan bu oyun öğrencilerin dikkatini çeker. Oyun yüksek bir dikkat ve konsantrasyon gerektirir. Bu oyun yeni kelimeler öğrenmeye dayanıyor. Hareket ve kelimeler arasında bağlantı kurulur, öğrenilen kavramlar beyine kaydolur. (Payet, 2010, s.26-27),
- **Küçük sahneler oluşturmak:** Yabancı dil Fransızca sınıfında küçük sahnelerin kullanılması öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini sağlar. Gerçek ve somut yaşam durumlarını yansıtan kesitler canlandırılır. Bir nevi doğaçlamadır. Örneğin; havalimanından ayrılmak isteyen bir turist ve bir şöför arasında geçen bir diyalogu öğrencilerden canlandırması istenebilir (Payet, 2010, s.27),
- **Kulaktan kulağa oyunu (Téléphone arabe):** Bir öğrencinin diğer öğrencinin kulağına bir bilgiyi bir soruyu ya da bir kelimeyi diğerleri duymayacak kadar yavaş bir şekilde söylemesi ve bu işlemin en son öğrenciye ulaşmaya kadar tekrarlanmasından oluşmaktadır. Sonuncu kişiye ulaşmaya kadar aynı mesajın akılda tutulup diğerine söylenmesidir. Kelimenin ya da cümlemin söyleniş sırasında seslerin algılanması ve anlaşılması ve doğru telaffuz edilmesi gerekir.

- **Altı Şapkalı Düşünme Tekniği:** Öğrencilerin düşünme yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmeye dayanmaktadır. Ayrıca analiz ve yaratıcılıklarının gelişmesini de sağlayarak karar verme becerileri geliştirilir. Düşüncelerin daha düzenli ve kontrollü olması sağlanır. Şapkalar yerine farklı renkteki kartonlar kullanılarak öğrencilerin yaş durumları dikkate alınarak tartışmada da bu teknik kullanılabilir. Şapkaların özelliklerine gelince; beyaz şapka; açık ve tarafsız olmayı simgeler. Kırmızı şapka; öğrencilerin duygusal tepkilerini açıklamalarını sağlar. Siyah şapka ise öğrencilerin olayın her türlü olumsuzluklarını, risklerini anlatmasına yardımcı olur. Sarı şapka, var olan avantaj ve faydaların belirtilmesini sağlarken, yeşil şapka ise yaratıcılığın arttırılmasına yardım eder. Mavi şapkaya gelince, sonuçların bir araya getirildiği, bir sonuç çıkarıldığı bir durum söz konusudur.
- **Sınıfta otantik belgelerin kullanılması:** Resim, fotoğraf, karikatür gibi gerçeğe uygun belgelerin yabancı dil sınıfında kullanılması öğrencilerin Fransızca konuşma becerisini geliştirmeyi sağlar. Tüm bu kaynaklar öğrencinin tasvirde bulunmasını, analiz yapmasını sağlar. Gerekli dil bilgisi yapıları ve sözcük bilgilerinin kullanılması esastır.
- Bir filmin, bir şarkının, bir çizgi filmin izlenmesi, bir video klipin yabancı dil sınıfında ders materyali olarak kullanılması hem görsel hem de işitsel duyularına hitap eder. Bu kaynaklar öğrencilerin yorum yapmasını, tahminde bulunmasını, ya da bunlardan yola çıkarak başka bir hikâye anlatması öğrencilerden istenebilir. Ortaklaşa olarak hikâye üretilip oynanabilir. Burada yazıda dâhil olmak üzere tüm beceriler kullanılabilir. Bu kaynakların baş kısımları izletilip öğrencilerin hikâyenin devamını tahmin ettirmeleri, yaratıcılığı, üretimi, beyin fırtınası yapmalarını sağlar. Grup içinde ortaklaşa hikâye oluşturulup oynanabilir.
- Dinleme Becerisi için ise bol bol ses ve görsel dinlemeler yapılmalıdır. Radyo ve televizyon programlarını canlı ya da podcast şeklinde kayıt yapılarak dinleyebilirler. Öğrencinin kendine güvenini arttıran podcast, sadece okulda yapılmadığından öğrencinin istediği mekânda kendi ritminde otonom bir şekilde dinleme yapmasını sağlar. İster şarkı dinlensin, ister radyo/Tv programları dinlensin ve izlensin, öğrenci böylece sözlü anlama becerilerini geliştirebilir Eğitim sitelerinde yer alan yüksek sesli okunan dinletileri(hikâye, şiir, roman) dinleyebilirler. En önemlisi Fransızca

konuşulan ortamlara girerek öğrencinin sözlü iletişim becerisini geliştirmesine yardımcı olunur.

- Sözlü iletişim becerilerinde telaffuzla ilgili etkinliklerin yapılması çok önemlidir zira dil önce seslerden oluşmaktadır. Telaffuz da iletişimin olmazsa olmazıdır. Bu nedenle sesletim ve telaffuzla ilgili alıştırmalar yapılması öğrencilerin sözlü iletişim becerisini geliştirir. Özellikle sesletimle ilgili; http://www.lepointdufle.net/ressources_fle/exercices_de_prononciation.
- Htlminternet sitesine başvurulabilir. Tekerlemeler ses (boğumlama) çalışmaları için kullanılabilir. Örn; les chaussettes de l'archiduchesse sont sèches et archisèches. Si six scies scient six citrouilles, six cent six scies scieront six cent six citrouilles. Trois grands gros gras rats dureront rarement....."
- Kelimeler arasındaki ulama sorunu için de şiirler kullanılarak öğrencilerin sözlü iletişimde sesletimde yaşadığı sorun giderilebilir. Bu sorunu olan öğrencilere hangi şartlarda ulama yapıp yapılamayacağını öğretilmesi gerekir. Aynı ayrı tablolarla ulama konusu üzerinde çalışmalar yapılabilir.
- Hafızayı güçlendiren ve kelime öğrenimini sağlayan dijital uygulamalara gelince;
- -Kelime öğrenmeye, hafıza geliştirmeye yönelik bazı interaktif alıştırmaların oluşturulduğu uygulama siteleri kullanılabilir.
- -Quizlet, Learningsapps, (nuage de mots)/Mindmap-Kelime bulutu oluşturma gibi.
- -Kahoot kelime ve dilbilgisi yapıları üzerinde çalışma imkânı verir.
- -Conjugueur ("Conjugator"), fiil çekimlerinde kullanılabilir.
- -Kafada bir hafıza resmi, haritası oluşturma
- -Kelimelerle ilgili tekrar tablosu

Sözlü iletişim becerisinin gelişmesine yardımcı olacağı düşünülen materyalleri nelerdir?

Karşılıklı konuşma ve konuşma için yazılı metin, tiyatro metni, işitsel ve görsel kaynaklar, sosyal ağlar, virtüel ve eğitim siteleri, internet platformu, bloglar, forum kullanılabilir. Fluento video tabanlı öğrenmede kullanılabilir. Videolar, kullanıcıların dinleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

Son olarak sözlü iletişim hayatın bir nevi aynası olduğunu belirtmemiz gerekmektedir. Hayatta ne varsa, iletişim kavramının içinde de aynı unsurları görmek mümkündür. İnsan, toplum içinde yaşayabilmesini ve varlığını sürdürebilmesini iletişime borçludur. Bu durum sadece insan için değil, yeryüzündeki tüm varlıklar içinde geçerlidir. Sözlü

iletişim ana dil ğretiminde olduğu gibi, Yabancı dil ğretiminde de önemli bir rol oynamaktadır. Fransızcadan ziyade Fransızcayla nasıl iletişim kurması gerektiği özellikle Fransızca gibi Türkiyede günlük hayatta kullanılmayan ülkelerde sadece sınıf ortamında öğretilmesi oldukça zordur. Kuramsal bilgiler belli bir yere kadar öğrencilere yardım etse de dil uygulanmadığı takdirde öğrenilenler unutulur. Bunun için Fransızca ğretmenliği Ana bilim dalında öğrenim gören öğrencilerin amacı Fransızcayla iletişim kurmasını öğrenmek ve sonra da öğretmek olacaktır. Elbetteki sözlü iletişimin öğrenilmesi öğrenciler için kolay değildir. Her bir zorluğun sebebi olduğu gibi czm de vardır. Bu araştırmada Marmara Üniversitesi Fransızca ğretmenliği 1.sınıf ğrencilerinin sözlü iletişimde karşılaştığı sorunlar ve czm nerileri üzerine durulmuştur. Sözlü iletişimin temelini oluşturan dilbilgisi, sözcük bilgisi, ses bilgisi, konuşmacı ve dinleyici beden dili, telaffuz, akıcılık gibi unsurlar üzerine temellenerek oluşturulan rubrik ve öz değerlendirme rubriği kullanılarak öğrenciler değerlendirilmeye calışıldı. Sınıf mevcudunun az olması araştırmayı zorlayan unsurlardan olmuştur. Bununla Demografik formun ikinci bölümü iki kere yapılmak zorunda kalındı. Demografik formun birinci bölümünde öğrencilerin sosyal durumları, yabancı dille ve Fransızca ile ilgili bağları üzerine sorulan sorular cevaplandırılmıştır. Veriler ayrıca araştırmacı günlüğü, ğrenci günlüğü ile elde edilmiştir. Veri analizinde eylem araştırması yöntemine uygun olarak nitel ve nicel veri analiz yöntemleri bir arada kullanılmıştır.

Eylem araştırması sürecinde konuşma-karşılıklı konuşma rubriğinden ckan sonuca göre, konuşma ve karşılıklı konuşmada eğitim sonrasında öğrencilerin gelişim gösterdikleri, ancak sınıfın sayısının azalması sonucunda ikinci dönemin başından 8.haftaya kadar olan süre içinde öğrencilerin sözlü iletişi performansları artmakla beraber cok anlamlı bir değişiklik bulunmamaktadır.

Öğrenci gelişimleri arasında en az artışındinleme becerisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni ise eğitim öncesinde de dinlediğini anlama becerisinde öğrencilerin fazla sorunu olmaması ve eğitim sonrasında olan artışın da dolayısıyla az görünmesidir. Genel olarak öğrenciler cok hızlı konuşulmadığında ya da anlamı bozan bir telaffuz olmadığı sürece anlamakta cok zorlanmamaktadır. Konuşma ve karşılıklı konuşma becerisinde ise öğrencilerin eğitim öncesine(1.dönem) kıyasla eğitim sonrasında(ikinci

dönem) ilerleme kaydettikleri gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin eğitime nazaran, kendilerini öz değerlendirme rubriklerinde daha acımasızca değerlendirdikleri söylenebilir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda, tüm olumsuzluklara rağmen, sözlü iletişim becerileri dersinin öğrencilere gelişimine katkısı olduğu söylenebilir. Özdeğerlendirme formunda çıkan sonuçlarda kelime eksikliği,

hızlı ve uzun cümleler, aksan, tonlama ve günlük konuşmaların öğrencileri dinlediğini anlam konusunda zorlamış olduğunu tespit edilmiştir. Öğrencilerin karşılıklı konuşmada ve konuşmada en zorlandıkları alt boyutlar ise sırasıyla akıcılık, dilbilgisi yapıları, beden dili, kelime hazinesi ve telaffuz gibi görülmektedir. Araştırmacı günlüğünden çıkan sonuca göre, öğrencilerin en çok karmaşık cümle kurmakta, soru sormakta ve “paricipa passé”nin mastar (infinitif) kipiyle kullanışlarını karıştırdıkları gözlenmiştir. Yardımcı cümleleri kurmakta da zorluk çektikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin İngilizce ve Türkçeden negatif transfer yaptıkları ve bunun kelime bulmakta zaman zaman öğrencinin işine yarasa da bu transferin kelime bilgisinde ve sesletim yaparken olumsuz etkisi görülmektedir. Öğrencilerin telaffuzları doğal olarak birinci dilleri olan İngilizceye kaymaktadır. Böylece aksan sorunu ortaya çıkmaktadır. Nazalleri sesletmekte, r sesini çıkarmakta zorlandıkları gözlenirken kelimeler arasında ulama yapmadıkları anlaşılmaktadır.”t” ve “d” sessizleri Türkçenin etkisiyle öğrenciler tarafından sesletilmektedir. Öğrencilerin kelime bilgisindeki eksiklikleri akıcılıklarını olumsuz etkilemektedir. Tartışma etkinliği öğrencilerin en çok hoşuna giden etkinlik olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin dinleme, konuşma ve karşılıklı becerilerini sağlarken düşünme, ikna etme ve yaratıcılık güçlerini de arttırmaktadır. Görsel, işitsel ve kinestezik gibi her türlü etkinliğin yapılması öğrencilerin merakını ve ilgisini arttırmaktadır. Ayrıca tiyatro, doğaçlama ve soru sorma özelliğini güçlendirecek etkinliklerin yapılması öğrenciler için yararlı olduğu düşünülmektedir. İşbirliği halinde çalışan sosyal aktör olan öğrenciler için günlük hayatta kullanılan durumlar yaratılırsa daha etkin bir eğitim olacağı inancındayız. Sunumların okunmadan kuralına göre yapılması yararlı olmakla beraber etkinlik çeşitlerinin haftalara göre farklılaştırılması iyi olacaktır. Yapılan etkinlikler öğrencilerin Fransızca sözlü iletişim becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmuştur.

5.2. ÖNERİLER

5.2.1.Sözlü İletişim Becerileri Dersini Yapan Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Öğrencilerin sözlü anlama becerileri nasıl geliştirilebilir konusuna bu dersi yapan öğretmenlere aşağıda yer alan öneriler verilebilir:

- Duyduğunu anlama sözlü iletişimi kolaylaştırır. Anlama ise sesleri ayırt etme becerisiyle gerçekleşebilir. Zira sesleri birbirinden ayırt edemezsek duyduğumuz konuşmalara anlam veremeyiz. MP3’le yapılan uygulamalar, ses tınısı, vurgulamalar, telaffuz ve ritm çalışmaları yaparak öğrencilerin anlamayla ilgili sorunları azaltılabilir. Sınıfta yapılan dinlemeler, evde yapılan tekrar çalışmaları öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Ayrıca öğrencilerin kendi aralarındaki ortak çalışmalar sayesinde etkili bir iletişim ortamı doğar
- Yabancı dil eğitim/öğretiminde dilbilgisini bilmek elbette önemlidir. Fakat tek başına yabancı dilin öğrenilmesi için yeterli olmayacaktır. Özellikle Fransızca sözlü iletişimde kendini ifade etmek, zorlanmadan iletişime geçebilmek için öğrencilerin duyuşal, işitsel, görsel, kinestezik ve dokunma gibi duyularına hitap eden etkinlikler uygulanmalıdır. Planlı, doğru ve akıcı konuşma becerisinin temelinde etkin dinleme, doğru telâffuz ile vurgu ve tonlamalar yer almaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla telaffuz, vurgu ve tonlama çalışmalarına gereken önem verilmelidir
- Algılanan sesler anlamlandırılıp kısa süreli hafızaya aktarılır. Hafızada iyi işlenemeyen bilgiler uzunsüreli hafızaya geçemez ve unutulur. Depolanan bilgiler sentezlenebiliyorsa; yani anlama gerçekleşiyorsa, bilgiler uzun süreli hafızaya geçirilir. Şayet sesler algılanamazsa, anlama gerçekleşmez ve sözlü olarak cevap vermemiz mümkün olmaz. Bazen de algılanan sesler anlamlandırılıp kısa hafızaya gider fakat bilgiler unutulur ve hayata geçmez. O zaman anlama ve dolayısıyla sözlü olarak ifade etme zorlaşır. Hafıza 4 temel beceride de etkin bir role sahiptir.
- Bu yüzden de hafızayı olumsuz etkileyen etmenleri ortadan kaldırmalı ve hafızamızı çalıştıracak, zihnimizi aktif tutacak alıştırmalar yapmalıyız.
- Öğrencileri sadece ses düzeyinde değil aynı zamanda dilsel yönden zenginleştirecek kulak aşinalığı yaratacak dinlemeler yapılırsa öğrenci daha iyi anlayacaktır.
- Öğrenci dinlediklerine anlam verirse sözlü ifadeleri gelişir.

- Tekrar dinlemelere yer verilmeli, anahtar kelime ya da cümleler üzerine yoğunlaştırılmalıdır. Öğrencinin bildiği, tanıdığı kelime ve cümlelerin üzerinden gidilerek bilmediği kısımda yer alan bilgilere ulaşılmaya çalışılır. Ama en önemlisi dinlenen ya da söz konusu konuşmalarda her şeyin anlaşılması gerekmediğini, bizim için zaruri olan bilgilerin seçilmesi yani başlangıçta genel bir anlamının iletişim kurmak için yeterli olduğu öğrenciye anlatılmalıdır.
- Birini dinlerken mümkün olduğunca başkasının sözünü kesmemeli bu durum hem karşıdaki konuşmacının dikkatini bozar hem de müdahale eden kişinin söylenilenleri anlamamasına sebep olabilir. Aynı zamanda karşımızdakine saygısızlık olarak kabul edilir. İki konuşmacının söyledikleri üst üste gelerek anlamayı bozar.
- Her kişinin ayrı bir anlama ritmi vardır kullanılan materyalin, etkinliklerin öğrencilere adapte edilmesinde yarar vardır. Öğretmen öğrencinin anlamasını daha iyi duruma getirecek stratejilere başvurmalıdır : basitleştirme, açıklama, öğrencilerle işbirliği, yardımlaşma, arabuluculuk gibi stratejiler öğretmenin doğrudan müdahale yapmasındansa öğrencilere yön gösteren, eşlik eden pozisyonda olması öğrencilerin kendilerine güven duymalarını da sağlar.
- Öğrencilerde dikkatli, yani bilinçli bir dinleme bilinci geliştirilmelidir. Dinlenen kayıtların net ve kısa olması öğrencilerin dikkatini yoğunlaştırmalarına yardımcı olur. Öncelikle öğrencilerin dil kullanımında kendilerini güvensizhissetmelerini önlemek, iletişim için iyi bir ortam yaratır. Öğrenci işlenen konuya önceden hazırlanabilir. Öğretmen öğrenciye önce genelsonra ayrıntılı sorular sorarak konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir.
- Öğrencilerin hafızasını çalıştıran ve güçlendiren etkinliklerin yapılması özellikle kelime öğretiminde önemlidir. Hafıza ile ilgili çalışmalar öğrencilerin sözlü iletişim becerisinin (konuşma, dinleme ve karşılıklı konuşma) gelişmesini sağlayabilir. Görsel, işitsel, kinestezik hafızaya hitap eden etkinliklere öğrencilerin motivasyonu ve dinamizmi sağlanmalıdır.
- Grup çalışması yapılırken öğretmen konu hakkında ön bilgi vermelidir ya da öğrencilerin önceden araştırmasına imkân verilmelidir. Bunun için cep telefonu, tablet kullanımına izin verilebilir. İşlenecek konu 1 hafta öncesinden öğrenciye verilerek bireysel ya da grup olarak araştırma yapmaları sağlanabilir. Ön araştırma öğrencilerin hem konu hakkında tarihsel ve kültürel açıdan kendini

zenginleştirmesini hem de sorumluluk bilinciyle otonomi kazanmasını sağlar. Öğretmen grup içinde görev dağılımını yaparak öğrencilerden ne istediğini açık bir dille istemelidir. Verilen talimatların belirsiz olması öğrenciyi yanlış yola götürdüğü gibi moral ve motivasyonunu düşürebilir.

- Tartışma etkinliğiyle öğrenciler arasında fikir alışverişi sağlanır. Sözlü anlama ve sözlü anlatım becerisini geliştiren bir etkinliktir.
- Yapılan etkinlikler grup içinde olsa bile her öğrencinin bireysel olarak konuşması ve etkinliğe katılması sağlanmalıdır. Grup içinde sadece bir kişinin çalışıp diğerlerinin hiçbir şey yapmaması, bir başka deyişle, görev dağılımının eşit bir şekilde yapılmaması öğrencinin bilgilerini beceriye dönüştürememesine neden olur. Bu durumda, öğrenci konuşmak yerine susmayı tercih eder. Hatta çalışmaya katlıda bulunsalar bile geri planda durarak genelde kendini daha iyi ifade edebilen öğrenciye sözü bırakır. Bu da öğrencinin sözlü anlatımda gelişmesine engel bir durumdur. Öğretmen gerekli olduğunda öğrenciye yön verir, anlaşılmayan noktaları açıklayabilir, bazı ipuçları verebilir ama her zaman öğrencinin öğretimin merkezinde olduğubir role bürünmelidir. Grup içinde sözlü anlama veya anlatım konusunda iyi ya da kötü tüm düzeylerdeki öğrencilerin birbirlerine yardım ederek, birbirlerini tamamlayarak çalışmalarını gerçekleştirmelerine fırsat verilmelidir.
- Öğretmen öğrencilerin sadece sınıf içinde değil sınıf dışında da görevler verilebilir, özellikle Fransızca konuşulan ortamlarda sokak röportajı görevi verebilir. İkili olarak çalışıldığından öğrenciler arasında işbirliği sağlanır. Öğrenci Fransız Kültür Merkezinin bulunduğu İstiklal caddesinden geçen Fransız ya da Fransızca bilen turistlerle bir konu hakkında sokak röportajı yapılabilir.
- Öğrencilerin telaffuz ve ses bilgilerini kuvvetlendirecek alıştırmalar, etkinlikler yaptırılmalıdır zira Fransızca konuşurken iyi telaffuz edememek öğrencinin psikolojik olarak olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır. Öğrencilerin Fransızca seslerini düzgün bir şekilde çıkarabilmeleri için ilk önce bu seslerin ağızdan nasıl çıkarıldığını da tecrübe etmesi gerekir. Kuramsal bilginin yanında sesli, sessiz, nazallerin hangi sesorganlarıyla çıkarıldığını uygulamalı olarak öğrenmelidir. İyi bir sesletime sahip olmak için, sınıfta tekerleme (virelangue) egzersizleri, şiir, hikâye gibi sesli okuma yapılabilir ya da şarkı söylenebilir.

- Öğretmenler etkinlikleri hazırlarken öğrencileri iletişimin merkezine getirerek sözlü dili ilk plana koymalıdır. Öğretmenler rol oynama, tartışma, sunum, simülasyon, proje ya da görev gibi interaktif etkinlikler yaparak öğrencilerin öğrencilerle ya da öğrencinin öğretmenlerle kurduğu etkileşimli, işbirliği, yardımlaşma, arabuluculuğa dayanan stratejiler uygulayarak sözlü iletişim becerisinin gelişmesini sağlayabilir. Stratejilerin çeşitlendirilmesi dil öğretiminin gerçekleşmesini kolaylaştırır.
- Öğrencilerin işbirliği halinde çalışmalarını sağlayan etkinliklerden biri de proje etkinliğidir. Proje ya da küçük proje etkinliklerinin uygulanması, konuşma, karşılıklı konuşma, dinlediğini anlama becerilerinin etkin olarak kullanılmasını sağlar. Öğrencilerin birbirleriyle işbirliği halinde çalışmasını sağlar. Sözlü iletişim becerilerinde projelerin başarı ile bitirilmesi; sınıftaki öğrencilerin aktif olmasıyla, görevlerin öğrenciler arasında paylaştırılmasıyla ve öğretmenin bir rehber, bir eğitim koçu ve yol gösterici olmasıyla kolaylaşır. Sözlü iletişim becerisi dersinde binom halinde çalışma, ekip olarak çalışmayı sağladığından öğrencilerin birbirini tamamlamasına, eksik ve güçlü yönlerini tanımalarına imkân verir. Yapılan projeler bloga ya da padlete yüklenebilir. Örneğin; seyahat günlüğü hazırlama, iş görüşmesi yapma
- Öğrencilerin tek başlarına çalışabilecekleri, (sesli) kitap okuyabilecekleri, sesli ve görsel kaynaklardan faydalanabilecekleri araştırma yapabilecekleri, otonomi merkezlerinin kurulması öğrencilerin kültürel açıdan kendini zenginleştirmesi sözlü iletişimin gelişimi için yararlıdır. Sözcük bilgisi, dil bilgisi, ses bilgisi, telaffuz çalışabileceği mekânlar, sosyalleşmeyi sağlayan unsurların bir araya getirilmesi öğrencilerin gelişimi açısından yararlı olabilir.
- Ortaklaşa çalışmada, Google classroom, Webradio, cep telefonu vs, gibi araçlar eğitim/öğretimin hizmetinde kullanılarak etkili ve yararlı hale getirilebilir. Google class room ile ortak çalışma anlayışı güçlendirilir ve iletişim artırılır.
- Google classroom'a çeşitli belgeler eklenebilir ve düzeltmeler yapılabilir. Öğretmen google'da sınıflar ve ödevler oluşturarak, öğrencilerin ürünlerine not verebilir.
- Sözlü iletişim becerileri dersinde Ters-yüz eğitim uygulanabilir. Videoların izlenmesi ve ses dinletilerinin sınıfta dinlenmesi ve araştırma yapılması çok fazla zaman alabilir, bu nedenle zaman kaybını önlemek amacıyla video ya da ses metinlerini okul dışında dinleme/izlemesini yaparak ve varsa ilgili soruları

cevaplandırarak sınıf içinde öğrendiklerini uygulama şansına daha fazla sahip olabilirler. Böylece öğrenci anlamadığı soruları, egzersizleri sınıfta arkadaşlarına ya da öğretmenine sorarak anlama ve anlatım yanlışlıklarını düzeltebilir.

- Sınıfta masa ve sıra düzeni, sözlü iletişim kurmaya ve etkileşimde bulunmaya uygun olmalıdır. Sıralar yapışık ve masalar ağır olduğu için konuşmaya has sıra düzenini oluşturmak zordur. Sıra ve masa düzeniyle uğraşmak hem zaman kaybına neden olur hem de dersin işlenişini geciktirir. Sıralar birbirinin yüzünü görecektir. Sıralar olmalı, etkinliklere, öğrenci sayısına göre ayarlanabilir. Hatta tiyatro etkinliği ya da canlandırma yapıldığında sıra ve masalar kaldırılmaya müsait bir yapıda olmalıdır.
- Sözlü iletişim dersi projektör, bilgisayar, internet ve teknolojik donanımlı bir sınıfta yapılmalıdır. Öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesi için derste dinleme ve izleme yapabilmeleri, hem işitsel hem görsel açıdan donanımlı araçlar kullanılmalıdır. Çeşitli otantik dokümanlar, kısa metrajlı filmler, şarkı klipleri, reklam, röportaj vs. gibi ders gereçleri kullanılabilir.
- Öğrencilerin Fransızca konuşulan ortamlarda iletişim kurabilmesi, derdini, sevincini paylaşabilmesi için, edebi dilin yanı sıra, günlük hayatta kullanılan Fransızca konuşma örneklerinin, kullanımlarının, deyimlerin sözlü iletim becerileri dersinde verilmesi son derece yararlı olur. Öğrencilerin genel olarak yaşadığı en büyük sıkıntısı bir Fransız'la ya da Fransızca konuşulan bir ortamda iletişim kurmaktır. Örneğin; Erasmus kapsamında Fransa'ya giden bir öğrencinin ilk bir ay konuşulan Fransızcaya alışamaması gibi.
- Fransızca Öğretmenliği Bölümünde öğrenci ve öğretmenlerin katılacağı daha fazla eğitim seminerleri, konferanslar düzenlenebilir. Diğer Üniversitelerin Fransızca Bölümlerinde ya da Özel Fransız Liselerinde düzenlenen sempozyumlara, Fransız Kültür Merkezindeki formasyonlara, gösterilere ve çeşitli etkinliklere öğrencilerin her zamankinden daha fazla katılması sağlanabilir.
- Üniversitenin Fransızca Öğretmenliği Ana Bilim Dalı öğrencilerinin “Frankofoni” haftası çerçevesinde tiyatro çalışmalarına katılmaları için cesaretlendirmek gerekir. Bu tarz etkinliklere katılım öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığı gibi tüm dil becerilerini sergileme fırsatı verir.

- Devlet Üniversiteleri okuyan yabancı dil Fransızca öğrencilerinin lisans eğitimini bitirdikten sonra öğretmen olarak atanması için gerekli çalışmaları yapmalıdır. Bu öğrencilerin çalışma şevkini attırır ve geleceğe yönelik tasalarını yok eder.
- Öğretmenlik Uygulaması stajları Fransızca Bölümü öğrencilerinin daha etkin bir şekilde meslek hayatlarına hazırlanmalarını sağlamalıdır.
- Fransız hükümetince öğrencilere verilen burslar arttırılabilir. Böylece, öğrencilerin motivasyonu arttırılabilir.
- Öğrencilerin Fransız Kültür Merkezine ya da İstanbul'daki diğer Üniversitelerin Fransızca Öğretmenliği Bölümlerini öğretmenler eşliğinde ziyaret etmesi, Fransızcanın konuşulduğu ve kültürel esintilerinin bulunduğu bir ortamda bulunması, onların öğrendiklerini uygulama, iletişim kurma imkânını verir.
- Eski müfredatta “Fonetik” dersinin sadece tek dönem olması, yani 3 saatle sınırlandırılması, yeni uygulanacak müfredat programında ise 1.sınıfta yer almayan bu ders Fransızca sözlü iletişim becerilerinin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu dersin yeterli saatte bulunmaması öğrencilerin ses bütünlüğünü tanıyamamalarına, telaffuz konusunda zorlanmalarına neden olmaktadır. Dil becerileri bir bütündür ne kadar ayrı ayrı öğretilse de birbirini tamamlayıcı etkileri bulunmaktadır.
- Ayrıca eğer müfredatta yeterli saatte değilse, diğer derslerin içine serpiştirilerek öğretilmesi gerekmektedir. Örneğin, sesbilim konuları, sözlü iletişim becerileri, dil bilgisi, okuma becerileri vb.gibi derslerin içinde işlenebilir. Öğrencilerin bazı sesleri ayırt etmelerine yardımcı olabilecek etkinlikler yapılabilir.
- “Dinleme, Anlama, Konuşma ve Karşılıklı Konuşma” ile ilgili etkinlikler, alıştırımlar bir blog ya da interaktif bir tablo (padlet,..) biçiminde ders hocaları ve bir teknoloji uzmanı ile beraber hazırlanabilir. Fransızca Öğretmenliğinde görev alan eğitim uzmanları yazma, okuma diğer becerilerle ilgili görsel, işitsel kaynaklar, tavsiye bölümleri, Delf, Dalf ve YDS sınavlarıyla ilgili soru bankaları, eğitim için yurt dışına gidiş koşulları hazırlanabilir.
- Yurt dışına Fransa'da ve Fransızca konuşulan ülkelere, üniversitelere kültürel geziler düzenlenebilir. O ülkelerde bulunan üniversitelerle, dil okullarıyla işbirliği yapıp karşılıklı geziler, öğrenci ve öğretmen işbirliğinde eğitsel çalışmalar yapılabilir.
- Marmara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Fransızca Hazırlık Bölümü Fransızca Hocalarıyla Yabancı dil becerilerini ve özellikle iletişimde ilk planda

görünen Fransızca sözlü iletişim becerilerini geliştirmek için daha düzenli ve koordineli çalışmalar yapılmalıdır.

- Sınıfta öğrencilere internet ortamında dikte ve yüksek sesli okuma gibi ses, telaffuz ve anlama üzerinde çalışmaları yaptırılabilir.
- Fransızca hocaları derse başlarken konuyla ilgili bir Fransızca fıkra, bir hikâyeyle öğrencilerin dikkatini ve ilgisini çekmesi gerekir.
- Fransızca sözlü iletişim becerisi dersine girişte öğrencilerin motivasyonunu sağlamak için öncelikle rahatlama çalışmaları yapılabilir. Bu tarz ısınma çalışmaları yapmak öğrencilerin yabancı dilde kendilerini ifade ederken beliren kaygı ve korkuları azaltmayı, kendilerine güven duymalarını sağlar.
- Uzaktan eğitimle teknolojik açıdan donanımlı bir internet teknoloji uzmanı ve Fransızca Öğretmenliğinde görev alan hocalarla ortaklaşa dijital bir platform hazırlanabilir. Bu platformda 4 dil becerisiyle ilgili etkinlik ve uygulamalar internet ortamına konabilir, öğrenci ve öğretmenlerin kullanımına açık, hocaların yeni etkinlik eklemesine izin verilebilir.
- Sınıfta münazara (tartışma) etkinliklerinin yapılması öğrencilerin zihinlerini, hafızalarını, muhakeme gücünü, bir fikir öne sürerek savunmayı, çeşitli sebepler öne sürerek kanıtlamayı sağlar.
- Sınıfta çizgi roman, karikatür, resim vs. gibi otantik kaynaklar tasvir etmeyi, hipotezler kurmayı, ifade etmeyi, yorumlamayı, eleştirel ve hümoristik bir bakış geliştirmeyi sağlar. Öğrencilerde düş gücünü geliştirir. Kültürel açıdan öğrenciyi zenginleştirir. Avrupa Ortak Başvuru Metni sosyokültürel beceriye çok önem vermektedir. Sadece dil becerilerini değil başkalarını keşfetmeyi sağlar (Jeffroy, G, 2013, s 3).
- Sınıfta öğrencilerle reklam ve slogan üzerinde çalıştırılabilir. Hem belge olarak hem de internet üzerinden kısa reklam video klipleri öğrencilerin sözlü anlatım becerilerini geliştirir. Reklam video klipleri dinlediğini anlama ve sözlü anlama becerilerini geliştirmeye yardımcı olur. Bu çalışmalarda öğrencilerin bireysel ve grup çalışmaları yapmaları sağlanabilir. Böylece aralarında iletişim, etkileşim, yardımlaşma, birbirini düzeltme, kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirme muhakemesini yapabilirler.

- Öğrenciler arasında fikir alışverişi ve beyin fırtınası yaptırılarak düşünme ve yaratıcılık becerileri geliştirilebilir.
- İnternette eğitim sitelerinde bulunan Fransızca şiir, küçük hikâyeler, çizgi film, şarkı video klipleri gibi kaynaklar öğrencinin düş gücünü, yaratıcılığını arttırdığı gibi dinleme alışkanlığını, sözlü anlama ve anlatım becerilerini de daha iyi hale getirebilir. Sınıf içinde öğretmen bu kaynaklarla ilgili sözlü anlama soruları sorarak öğrencinin söz almasını ve aktif olmasını sağlayabilir. Fakat farklı öğrencilerin konuşmasına fırsat vermelidir. Öğrencinin sözünü gereksiz kesmeyip sonuna kadar dinlemesi ve yanlış olan cevaplarda ipucu vererek cesaretlendirmesi öğrencilerin hem kendilerine olan güvenlerini artırır, hem de öğretmene olan saygılarını korumuş olurlar.
- Sınıfta sözcük bilgisi çalışmaları yaptırılması öğrencilerin sözlü anlama ve anlatım açısından son derece yararlı olur. Her derste işlenen kelimelerin öğrenilmesi ancak kelimelerin anlamlandırılması, içselleştirilmesi, örnek cümlelerde ve konuşmalarda kullanılması ile gerçekleşebilir. Örnek olarak bir kelimenin eş anlamlıları ve zıt anlamlıları öğrenciye verilmeli, daha sonraki kelimeler için öğrencinin bizzat (elektronik) sözlükten araştırması istenmelidir. Öğrencinin kendisinin sözlükten ya da telefonundaki elektronik sözlükten kelimelerin anlamlarını bulması daha çok aklında kalmasını sağlar. Ayrıca öğrenciye otonom şekilde çalışma ve araştırma bilinci verilebilir.
- Öğrenciden kelime defteri tutmaları istenmelidir. Kelime öğrenmeye, hafıza geliştirmeye yönelik bazı interaktif alıştırmaların oluşturulduğu uygulama siteleri kullanılabilir. Quizlet, Learningsapps, (nuage de mots)/Mindmap-Kelime bulutu oluşturma gibi. Kafada bir hafıza resmi, haritası oluşturma Jest ve kelimeleri, ses ve kelimeleri biraraya getirerek bir tiyatro etkinliği yapılabilir. Kelimelerle ilgili tekrar tablosu, kavram haritası yaptırılabilir.
- Öğretmenler öğrencilerin nazal sesliler ile ilgili kuramsal bilgiler verdikten sonra, yazı ve sesletmedeki farklılığı açıklamalı, dil ve dudağın konumunu uygulamalı olarak göstermelidir.
- Farklı nazal seslilerinin örnekleri öğrencilere dinletilip bunlarla ilgili etkinlikler yapılmalıdır. Buradan da Fransızca fonetik alfabesinin öğretilmesi gerekliliği çıkmaktadır.

5.2.2. Sözlü İletişim Becerileriyle İlgili Öğrencilere Verilebilecek Öneriler

- Öğrencinin korku, heyecan ve stresini kontrol edebilmelidir. Konuşurken öğrencinin rahatlaması kasılmaması, vücut olarak gevşemesi gerekmektedir. Vücut için gevşetici hareketler, duygusal açıdan dersin başında gözler kapatılıp duyular harekete geçirilmelidir. Konuşmaya başlamadan önce nefes alıp vermeyi düzenlemelidir.
- Öz güven ve cesaret duygunu toplamalıdır.
- Başarma azni ve hedefleri bulunması gerekmektedir.
- Konuşurken acele edilmemelidir
- Öğrenciler bu konudaki becerilerini geliştirmek için ilk etapta istekli, motive olmalıdır. Geleceğe yönelik amaç ve hedefler belirlemesi daha fazla Fransızca üzerinde durmasını sağlar.
- Her dersten önce, öğrencilerin hazırlık yapması, konuyla ilgili araştırma yapması, metin, video ya da (e)-kaynakları dinleyip izleyerek, varsa okuma, dinleme egzersizlerini cevaplandırması ve sözcük araştırması yapması, performansının artmasına yardımcı olur.
- Öğrenciler kendilerine uygun bir çalışma stili bulmalıdır. Her öğrencinin farklı zekâ tipi olduğundan çalışırken buna uygun hareket etmeleri hem daha çabuk öğrenmelerini sağlar hem de zamandan tasarruf etmelerini sağlar.
- Tüm becerilerde olduğu gibi belki de daha fazla sözlü iletişim becerilerinde öğrencilerin derste yapılanları tekrarlamaları gerekmektedir. Tekrar edilmeyen bilgiler unutulur, hafızada kalmaz. Dolayısıyla öğrenim gerçekleşmez
- Konuşmadan, iletişimkurmadan yabancı dil öğrenilemez. Kavramsal bilgilerin beceriye dönüşmesi için, bilgilerin içselleştirilmesi ve öğrenilenlerin uygulanması gerekir. Böylelikle sınıfta öğrenciler için gerçek yaşam durumları yaratılmalıdır.
- Öğrenciler sözlü iletişim becerilerini geliştirmek için, sesli kart postallar ya da hikaye, fıkra gibi metinler kaydedilip yüksek sesle okunabilir. Kaydettiğimiz kartpostalları padlet gibi araçlara yüklenir (<https://savoirs.rfi.fr/fr/apprendre-enseigner/societe/carte-postale-sonore-ecrire-un-texte-et-le-mettre-en-voix>).
- Kendi sesimizi kaydedip, tekrar dinleyerek hem sözlü anlama hem de sözlü anlatım becerilerimizi daha iyi hale getirebiliriz.

- Eş anlamlı ve zıt anlamlı kelimelerin e-sözlükte araştırılması, öğrencilerin sözcük haznelerini zenginleştirir. Sözcüklerin kalıcı olması, öğrencilerin ancak kelimeleri konuşmalarda kullanmasıyla gerçekleşir.
- Kelimelerin anlamlandırılması kelimenin yer aldığı bağlam içinde öğrenilmesi hatırlamayı kolaylaştırır.
- Hafızayı geliştirecek zekâ oyunları, satranç, bilmece, bulmaca gibi etkinliklerle ilgilenebilir.
- Fransızca eğitim sitelerinde yer alan dinleme ve video kayıtlarını dinleyip izleyebilir.
- Fransız televizyon ve radyo program ve röportajlarını izlemek, dinlemek öğrencilerin anlamasını ve kelime öğrenmesini kolaylaştırır. Ayrıca, bu programların internetten indirilerek kaydedilmesi; yani podcast şeklinde dinleme yapma, kulağın Fransızca konuşmalara, ses tınlarına aşina olmasını sağlar, anlama becerisini geliştirir, kelime haznesini ve dilbilgisi yapılarını geliştirir. Bu tarz programların dinlenmesi ve izlenmesi, öğrencilerin düşüncelerini geliştirir, yaratıcılığını artırır.
- Öğrencilerin sadece dilsel açıdan değil, aynı zamanda kültürel açıdan geliştirmesi, fikir edinmesini, yaratıcı olmasını, kendini ifade etmesini, kendilerine yöneltilen sorulara cevap vermesini, karşılaştırma yapmasını, eleştiri yapabilmesini, itiraz edebilmesini ve bir savı kanıtlamasını sağlar.
- Öğrencilerin bölümde ya da başka kurumlarda düzenlenen konferans, seminer, sempozyum, Frankofoni haftası gibi her türlü Fransızca etkinliğe katılarak, Fransızca konuşulan ortamlara alışmasını ve sosyalleşmesini sağlar. Ayrıca, Fransız Kültür Merkezindeki tiyatro, film ve münazara etkinliklerine katılması da öğrencinin dil öğrenme motivasyonunu ve çalışma isteğini artırır.
- Öğrenciler okulda kendi aralarında Fransızca konuşmalı ve okul dışında da sınıf arkadaşlarıyla Fransızca konuşmaya çalışmalıdır. Böylece anlama ve anlatma becerilerini
- Sergileme fırsatına sahip olur ve kendilerine olan güvenleri artar.
- Öğrencilerin Fransızca kitap, dergi, gazete gibi otantik dokümanları okumaları kelime öğrenimini sağlar.

- Eğitsel sitelerinde Fransızca sesli okuma metinlerini ve sesli dikteleri dinleyebilir. Öğrenciler kulak aşinalığı edinir, farklı sesleri algılar ve anlama becerisini geliştirir.
- Fransızca konuşulan ortamlara girerek bilgilerini beceriye dönüştürmesi gerekmektedir. Erasmus çerçevesinde Fransa'daki Üniversitelere ya da Fransızca Eğitim kurslarına gidebilir.
- Öğrenciler tek başlarına ayna karşısında konuşma ya da ses çalışmaları yapabilir. Bu egzersizler öğrencilerin öğrencilerin rahatlamasını, kendine güven duymasını sağlayabilir.
- Öğrenciler kendi aralarında bir tiyatro grubu oluşturabilir ya da edebi/felsefik toplantılar düzenleyebilir ya da münazara etkinlikleri yapabilirler.
- Öğrenciler bu konudaki becerilerini geliştirmek için ilk etapta istekli, motive olmalıdır. Geleceğe yönelik amaç ve hedefler belirlemesi daha fazla Fransızca üzerinde durmasını sağlar.
- Her dersten önce, öğrencilerin hazırlık yapması, konuyla ilgili araştırma yapması, metin, video ya da (e)-kaynakları dinleyip izleyerek, varsa okuma, dinlemeegzersizlerinicevaplandırması ve sözcük araştırması yapması, performansının artmasına yardımcı olur.
- Eş anlamlı ve zıt anlamlı kelimelerin e-sözlükte araştırılması, öğrencilerin sözcük haznelerini zenginleştirir. Sözcüklerin kalıcı olması, öğrencilerin ancak kelimeleri konuşmalarda kullanmasıyla gerçekleşir.
- Kelimelerin anlamlandırılması, konteks içinde öğrenilmesi hatırlamayı kolaylaştırır.
- Hafızayı geliştirecek zekâ oyunları, satranç, bilmece, bulmaca gibi etkinliklerle ilgilenebilir.
- Fransızca eğitim sitelerinde yer alan dinleme ve video kayıtlarını dinleyip izleyebilir.
- Fransız televizyon ve radyo program ve röportajlarını izlemek, dinlemek öğrencilerin anlamasını ve kelime öğrenmesini kolaylaştırır. Ayrıca, bu programlarıninternetten indirilerek kaydedilmesi; yani podcast şeklinde dinleme yapma, kulağın Fransızca konuşmalara, ses tınlarına aşına olmasını sağlar, anlama becerisini geliştirir, kelime haznesini ve dilbilgisi yapılarını geliştirir. Bu tarz programların dinlenmesi ve izlenmesi, öğrencilerin düşüncelerini geliştirir, yaratıcılığını artırır.

- Öğrencilerin sadece dilsel açıdan değil, aynı zamanda kültürel açıdan geliştirmesi, fikir edinmesini, yaratıcı olmasını, kendini ifade etmesini, kendilerine yöneltilen sorulara cevap vermesini, karşılaştırma yapmasını, eleştiri yapabilmesini, itiraz edebilmesini ve bir savı kanıtlamasını sağlar.
- Öğrencilerin bölümde ya da başka kurumlarda düzenlenen konferans, seminer, sempozyum, Frankofoni haftası gibi her türlü Fransızca etkinliğe katılarak, Fransızca konuşulan ortamlara alışmasını ve sosyalleşmesini sağlar. Ayrıca, Fransız Kültür Merkezindeki tiyatro, film ve münazara etkinliklerine katılması da öğrencinin dil öğrenim motivasyonunu ve çalışma isteğini artırır.
- Öğrenciler okulda kendi aralarında Fransızca konuşmalı ve okul dışında da sınıf arkadaşlarıyla Fransızca konuşmaya çalışmalıdır. Böylece anlama ve anlatma becerilerini geliştirme fırsatına sahip olurlar.
- Öğrencilerin Fransızca kitap, dergi, gazete gibi otantik dokümanları okumaları kelime öğrenimini sağlar.
- Eğitsel sitelerinde Fransızca sesli okuma metinlerini vesesli dikteleri dinleyebilir. Öğrenciler kulak aşinalığı edinir, farklı sesleri algılar ve anlama becerisini geliştirir.
- Fransızca konuşulan ortamlara girerek bilgilerini beceriye dönüştürmesi gerekmektedir. Erasmus çerçevesinde Fransa'daki Üniversitelere ya da Fransızca eğitim kurslarına gidebilir. Yabancı dili öğrenmenin en iyi yolu, konuşarak, yaparak, hedef dilin ülkesinde yaşayarak öğrenmektir.
- Öğrenciler tek başlarına ayna karşısında konuşma ya da ses çalışmaları yapabilir. Bu egzersizler öğrencilerin rahatlamasını, kendine güven duymasını sağlayabilir.
- Öğrenciler kendi aralarında bir tiyatro grubu oluşturabilir ya da edebi/felsefik toplantılar düzenleyebilir ya da münazara etkinlikleri yapabilirler.
- Öğrencilerin gözlem becerilerini, hafızalarını ve konsantrasyonlarını arttırmak için internet üzerinde oynanan bazı oyunlar söz konusudur: Kim oyunu, çalışma hafızası, vs. gibi özellikle konsantrasyon ve dikkat sorunu olan öğrenciler bu oyunları kullanabilir.
- Sözlü anlama becerisini geliştirmek için, şarkılı Lyrics Training uygulamasına başvurabilir. Karaoke ya da çoktan seçmeli soru tipi söz konusudur.

- Öğrenci radyo, televizyon gibi medya araçlarından aktüaliteyi takip edebilir. Franceinfo sözlü anlamayı çalışmak için mobile bir uygulamadır. Ayrıca kelime bilgisi açısından da öğrenci kendisini geliştirebilir.
- Öğrenciler ana dili Fransız olan kişilerle doğrudan iletişim kurmaya çalışmalı ya da bir uygulama olan Hello Talk/webcam, chat aracılığı ile iletişim kurmayı, karşısındaki Fransızın kendisini düzeltmesini, bireylerin karşılıklı yardımlaşmasını sağlar
- [https:// communfrancais.com/2018/applications-mobiles-pour-ameliorer-son-francais](https://communfrancais.com/2018/applications-mobiles-pour-ameliorer-son-francais), 28.04.2019 tarihinde edinilmiştir).
- Öğrenciler otonom olarak Fransızcadan Fransızcaya sözlüklere başvurarak kelimelerin açıklamalarını, eş anlamlılarını, zıt anlamlılarını araştırarak sözcük dağarcıklarını geliştirebilirler. Örneğin "Mot du Jour (Günün kelimesi)" isimli uygulama ileri düzeydeki öğrencilerin kullanacağı bir mobil uygulamadır. Bu uygulama ile öğrenci sözcük bilgisini zenginleştirebilir.
- Amaç, her gün yeni bir kelime öğrenmektir. Uygulama her gün öğrenciye tanımıyla beraber bir kelime ve kullanım örneğini gönderir. Kelime instagram ve Facebook üzerinden paylaşılır. Kelimenin eksik harflerini öğrenci tamamlamak durumundadır ([https:// communfrancais.com/2018/ applications-mobiles-pour-ameliorer-son-francais](https://communfrancais.com/2018/applications-mobiles-pour-ameliorer-son-francais), 28.04.2019 tarihinde edinilmiştir).
- Böylece, hem öğrenciye hem öğretmene verilen önerilerin, öğrencilerin Fransızca sözlü iletişim becerilerini geliştirmelerinde ufakta olsa katkıda bulunacağı inancındayız.

KAYNAKÇA

MAKALELER

- Akdoğan-Öztürk, S, Günday, R.(2013).Fransızca Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin konuşma becerileri konusundaki görüşleri, *International periodical for the Languages Literature oral History of Turkish or Turkic* Volume 8/10,*Turkish Studies*, s.17-28.
- Akpınar-Dellal, N. ve Çınar, D. (2011). Yabancı Dil Eğitiminde İletişimsel Yararlı Yaklaşım, Öğretmen Roller, Davranışları ve Sınıf İçi İletişim, *Dil Dergisi*, 154, 21-36.
- Aktaş, T.(2004).Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1),89-100.Web: www.jlls.org/Issues/Volume_1/No.1/tahsinaktas.pdf adresinden 05.05.2013’de edinilmiştir.
- Arslan, M. ve Adem, E. (2010). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Görsel ve İşitsel Araçların Etkin Kullanımı, *Dil Dergisi* Sayı: 147, s.65-86.
- Atan, N. (2005). İkinci Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğreniminde Yineleme, Umlama ve Anlamlandırma Stratejilerinin Kalıcılığa Etkisi, *U. Ü. Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı Eğitim Fakültesi Dergisi XVIII* (2) 269-298.
- Aydın, Korkut ve Yurdugül (2013). Compétences de Communication en langues maternelle et étrangère, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28(1), 41-52
- Cazeneuve, J. (1963). Qu'est-ce que la communication?,*Communication&Langages*, In: *Les Cahiers de la publicité*, n°5, pp. 11-14www.persee.fr/doc/colan_1268-7251_1963_num_5_1_4792
- Çalışkan, N, Yeşil, R. (2005).Eğitim Sürecinde Öğretmenin Beden Dili, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 6, Sayı 1*, 199-207.
- Dufeu, B.(1983). Vers une pédagogie de l'être: la pédagogie relationnelle, *Die Neueren Sprachen, Band 81, 3*, 267-289.
- Durukan, E, Maden, S. ve Akbaş, E. (2011). İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrenci Merkezli Öğretime Yönelik Algıları, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute Cilt/Volume: 8 Sayı/Issue: 16*, s. 255-269.
- Erdem, A, Erdem, M. (2014). DinleİzleAnlat Dinleme ve Konuşma Yeterlikleri ölçeğinin geliştirilmesi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Cilt:3 Sayı:4* s.418-432 Makale no:39 ISSN:2146-9199
- Ersanlı, K ve Balcı, S.(1998). İletişim Becerileri Envanterin geliştirilmesi: Geçerlik ve ve Güvenirlik çalışması, *Türk PDR(Psikolojik Danışma ve Rehberlik)Dergisi*,10:7-12.

- Göçer, A.(2015).Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Dil Bilgisi Öğrenme alanının yeri, işlevi ve öğretimi; Bütünlük ilkesi ve Tümevarım Yöntemi ekseninde tematik bir yaklaşım, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* Cilt:4 Sayı:1 s.233-242.
- Gülbahçe,Ö.(2010).K.K. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin İncelenmesi, *Atatürk Üniversitesi, K.K.E.F.Beden Eğitimi Bölümü*, Erzurum, 12 (2) : 12-22,.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin Sözlü Anlama Becerilerini Geliştirme, *Ankara Üniversitesi, TSA/Yıl 16 S:2*, s. 225-238.
- Güney, N. ve Aytan, T. (2014). Aktif Kelime Hazinesini Geliştirmeye Yönelik bir Etkinlik Önerisi : Tabu, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl : 2, Sayı: 5, s. 617-628.
- İplikçi, H. G. (2015). İletişimde Temel Modeller ve Kitle İletişim Modelleri, *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*Cilt 7, Sayı 2, ISSN : 1309 -8039 (Online), s.15-25.
- İşisağ, K. U. ve Demirel, Ö. (2010). Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninin Konuşma Becerisinin Gelişiminde Kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 35 (156), 190-204.
- Karatay, H. (2007). Kelime Öğretimi, *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Ankara. Cilt 27, Sayı 1 141-153*,
- Korkut, F. (1996). İletişim becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: güvenirlik ve geçerlik çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(7), 18-23.
- Köktürk, Ş., Eyri, S. (2013). Dilbilim ve Göstergebilim: Ferdinand de Saussure ve Göstergebilimi Anlamak, *SAÜ Fen Edebiyat Dergisi*, s.123-136.
- Kurudayıoğlu, M.(2003).Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler, *TÜBAR-XIII, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Kurudayıoğlu, M. (2018). Kelime hazinesinin zihinsel boyutu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 1-16.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme Becerisine Yönelik Ölçme Değerlendirme Çalışmalarında üstbilis stratejilerinin kullanımı, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 7/1 p.1583-1595.
- Odabaşı, F. (2006). Dil-Kültür Bağlamında Müzik Dili ve Bunun Sosyal Bütünleşmedeki Yeri, *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* Sayı: 14, (s.237-258)
- Onursal Ayırır, İ.(2012). Fransızca duyduğunu anlama becerisinde Türk öğrencilerin karşılaştıkları sorunlardan biri: ulama, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 22, Sayı: 1, Sayfa: 31-44, Elazığ.
- Özbay, M. (2001). Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisini Geliştirme Yolları. *Türk Dili Dergisi*,589. 9-14.
- Öztürk, A.(1999). İletişim Sistemlerive İletişim Teorisi, *S.Ü. Fen Edebiyat Fakültesi*, s.58-69.

- Öztürk, S.Ç.(2002). Üniversite Öğrencilerinin Sözel Anlatım Becerileri, Anadolu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 1(3), 231-250.
- Plane, S.(2015). Pourquoi l'oral doit-il être enseigné? *CRAP Cahiers Pédagogiques*. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne>.
- Popham, J.W. (1997). What's Wrong-And What's Right-with Rubrics. *Educational Leadership* 55(2):72-75.
- Sarıgül, E.(2017). Yabancı Dil Öğretiminde Sözcük Öğrenimive Öğretimi Sürecine Genel bir bakış Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı *International Journal of Social Science* Doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS6940> Number: 54, s. 91-104.
- Uzuntaş, A. (2013). Etkili İletişim: Anlatabilmek ve Anlayabilmek, Kastamonu Eğitim Dergisi, 15 Ocak 2013 Cilt:21 No:1 *Kastamonu Eğitim Dergisi* 11-30
- Yalçın, P, Genç, A.(2013). Fransızca Öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8/10, Ankara, Turkey. 721-730.
- Yalçın, S.-K. ve Şengül, M.(2007). Dilin İletişim Süreci İçerisindeki Rolü Ve İşlevleri, *Turkish Studies / Türkoloji Araştırmaları* Volume 2/2, 2(2), 749-769.
- Yavuz, M.A. ve Şimşek, M.R.(2008). Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Etyişimsel İncelenmesi, *Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:10. Sayı:4.s.47-64.
- Yüce, S.(2005). İletişim ve Dil: Yöntemler, Avrupa Dil Portföyü Türkçenin Yabancı Dil olarak öğretimi, *Journal of Language and Linguistic Studies* Vol.1, No.1, s.81- 88.

KİTAPLAR

- Action Research in a Education Guidelines 2nd Edition. (2010). New South Wales Department of Education and Training. [https:// www.det.new.edu.au/proflearn/docs/pdf/actreguide.pdf](https://www.det.new.edu.au/proflearn/docs/pdf/actreguide.pdf) adresinden 06.06.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Aksan, D. (2009). Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim(5.baskı).Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi*. 36, 474-489.
- Avrupa Konseyi. (2009). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni*. (Çev. Milli Eğitim Bakanlığı Çeviri Komisyonu). http://digm.meb.gov.tr/uaorgutler/AK/cefr_Turkce.pdf (Erişim tarihi: 21.01.2015).
- Avrupa Ortak Dil Metni (2005). Paris : Les Editions Didier.

- Banguoğlu, T. (2011). Türkçenin grameri (9.baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2005). Yazılı ve Sözlü Anlatım (6.Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Charles, R., Williame, Ch. ve Grossémie, A.-S. (2009). La Communication Orale, Nathan.
- Boureux, M. (2016). Communication et prononciation. Améliorer la qualité de la communication orale par la Méthode Verbo-Tonale de correction /intégration phonétique, Italia: Pearson
- Bizouard, C. (2006). *Invitation à l'expression orale*, 7.ème édition, Lyon: Chronique Sociale.
- Calp, M. (2010). Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi (4. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Courtyllon, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*, Paris: Hachette,
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Nouvelle édition, Grenoble: PUG.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris: CLE International
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Demirkan, M. (2003). L'enseignement et la Théatralité. İstanbul : Mavi Çizgi Yayınevi.
- Cuq, J.-P. ve Gruca, I. (2005). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International.
- Dökmen, Ü. (2008). İletişim Çalışmaları ve Empati, Remzi Kitabevi
- Fransız Dili Köken Bilim ve Tarih Sözlüğü* (1996). Librairie Générale Française.
- Galisson, R. ve Coste, D. (1976). Dictionnaire de didactique des langues. Paris : Hachette.
- Guichon, N. ve Tellier, M. (2017). Enseigner l'oral en ligne. Une approche multimodale. Paris: Didier.
- Guimbretière, E. (1992). *Paroles, Livre du professeur*, Paris: Didier/Hatier.
- Harris, V. (2002). *Aider les apprenants à apprendre: à la recherche de stratégies enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe*, Centre européen pour les langues vivantes, Éditions du Conseil de l'Europe.
- Hymes, D. (1999). Vers la compétence de communication, Paris: Didier.
- Jeffroy, G. (2013). Bulles de France. Les stéréotypes en BD et l'interculturel, A2 à C2, Grenoble: PUG.
- Karasar, N. (1999). Bilimsel Araştırma Yöntemi (9. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kerbrat-Orecchioni, C.(1990). *Les Interactions verbales, tome I*, Paris: Colin.
- Kılıç, V. (2002). *Dilin İşlevleri ve İletişim*, İstanbul: Papatya Yayıncılık,
- Kıran, Zeynel ve Kıran, Ayşe (Eziler). (2002). *Dilbilime Giriş*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Martinez, A.(1979). *Elements de linguistique générale*, Çeviren : Prof. Dr. Berke Vardar, İstanbul : Multilingual Yayınları
- Martinez, P.(1996). *La didactique des langues étrangères*, Que sais-je no 8757, Paris: PUF.
- Mengüşoğlu, T. (1968). *Felsefeye Giriş*, İstanbul.
- Mertler, A. C. .2006, s. 99).
- Meyer, M.(2004). *La Rhétorique, Que sais-je?* Paris: PUF.
- Robert Micro (2008).*Dictionnaire de la Langue Française*, Paris: Le Robert.
- Ministère de l'Education de l'Ontario.(2003). *Guide d'enseignement efficace de la lecture*, de la Maternelle à la 3 ème année, Ontario.
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*, Bertrand-Paris, Paris: Lacoste.
- Moeschler, J.(1985).*Argumentation et Conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours, LAL*,Paris: Hatier-Didier.
- Mukale, J. C. (2007). *Approaches To English Language Teaching*. Discovery Publishing House.India.
- Özbay, M. (2005). *Sesle İlgili Kavramlar ve Konuşma*. Milli Eğitim(168), 116-125.
- Özer, A.K. (2005). *İletişimsizlik Becerisi*, İstanbul : Sistem Yayıncılık.
- Payan, A.(2008). *Améliorer les compétences orales des élèves*, IUFM Académie de Montpellier.
- Richards, J.C&Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Second Edition, Cambridge : Cambridge University Press.
- Rouayrenc, C. (2019). *Les composantes de la chaîne parlée*, Paris : Belin.
- Saussure, F. (1916), *Cours de linguistique generale*, Çeviren: Prof. Dr. Berke Vardar, İstanbul: Multilingual Yayınları, 1998.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim-Kuram ve Uygulamaya* (20. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şenyapılı, Ö. (19819. *Toplum ve İletişim*, Ankara
- Shannon; C., Weaver,W.(1975). *La Théorie Mathématique de la Communication*, Paris; Retz-CEPL.
- Türk Dil Kurumu. (1998), *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M.(2007). *Konuşma Eğitimi*, Ankara: Öncü Kitap.

Trim, J. (1999). Modern Languages. Language Learning in Europe : The Style and Functionality of the European Language Strasbourg, 8-9.

Uzuner, Y& Özten Anay, M. (2015). Eylem Araştırması El Kitabı, 2.Baskı, Ankara: Anı Yayınevi.

TEZLER

Al-Maqtari, M. (2014). Les Difficultés Orales Chez les Yéménites.(Master 2 Tezi, Sorbonne Nouvelle-Paris).

Benboudriou A.(2015-2016).Le rôle du paraverbal dans la compréhension de l'écrit auctycle moyen (Master Tezi, LarbiBen M'Hidi Üniversitesi).

Bulut, B.(2013). Etkin Dinleme Eğitiminin Dinlediğini Anlama, Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesi üzerine Etkisi(Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi).

Çoban, A. (2007). Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfindaki sosyal Yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları(Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi).

Doğan, Y. (2007). İlköğretim İkinci Kademedede Dil Becerisi Olarak Dinlemeyi GeliştirmeÇalışmaları(Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi).

Esseghir, A.(2011-2012). Le Jeu dans l'enseignement/apprentissage en FLE, Cas de la 3^{ème} année primaire, école(Yüksek Lisans Tezi, Mohamed Kheider_ Biskra Üniversitesi).

Gschwind-Holtzer. (1979). La Notion de Situation de Communication et son utilisation en Didactique (DEA Tezi, Besançon Üniversitesi).

Keser, S. (2018). Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Karşılaşılan Güçlükler (Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi).

Konuk, S. (2017). İkna Edici Yazma Becerisinin geliştirilmesine yönelik bir Eylem Araştırması(Doktora tezi, Marmara Üniversitesi).

Oliveira, D.M. (2010). Les difficultés des élèves à communiquer en français à l'oral, en classe de 9.ème et p.10.ème au lycée Abilio Duarte de Palmorejo: Réalités et perspectives (Yüksek Lisans Tezi, CAP VERT Üniversitesi)

Tijani, M.A. (2006). Difficultés de Communication Orale: Enquête sur les stratégies de communication des apprenants Nigériens de Français en situation exolingue (Doktora Tezi), Université de Franche-Comté.

Turhan, H. (2015). Çok uyaranlı Eğitim ortamlarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi(Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi).

Tüzel, S. (2012).İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde Medya okuryazarlığı eğitimi: Bir eylem araştırması, (Doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi).

Vallat, Ch.(2012). Etude de la stratégie enseignante d'étayage dans des interactions en classe de français langue étrangère (FLE), en milieu universitaire chinois (Toulouse le Mirail - Toulouse II Üniversitesi).

İNTERNET SİTELERİ

<http://emilie.en-savoie.com>, 13.01.2015 tarihinde edinilmiştir.

<http://www.lepointdufle.net/p/activitesdeclasse.htm>, 13.01.2015 tarihinde edinilmiştir

<https://www.bilim.teknoloji.com/iletisimin-tarihcesi> 17 Nisan 2018 tarihinde edinilmiştir.

<https://zeboute-infocom.com/2013/04/11/evolution-et-histoire-du-concept-de-communication> adresinden 14.11.2018 tarihinde edinilmiştir.

http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours1_CO/exp_or/cours1_eo01.htm, 13.01.2015 tarihinde edinilmiştir.

<http://www.nkfu.com/ilyada-ve-odysseia-destani-konusu-ve-ozellikleri/sitesi> 19.12.2016 tarihinde edinilmiştir).

<https://www.onurcoban.com/2011/09/shannon-weaver-modeli.html> adresinden 18.01.2019 tarihinde edinilmiştir.

<http://lewebpedagogique.com/ressources-fle/communication/au-restaurant/> 13.01.2015 tarihinde edinilmiştir.

<http://lasalledesprofs.frenchembassyini.netdna-cdn.com/asia/wp-content/uploads/2014/01/Travailler-loral-en-classe-de-FLE-Ruchi-Phulli.pdf> 14.01.2015 tarihinde edinilmiştir

<http://www.universitedepaix.org/influence-du-non-verbal-sur-la-communication>, 08.03.2016 tarihinde edinilmiştir

http://www.librarytest.itu.edu.tr/t/03/31_tur.html, 22.03.2016 tarihinde edinilmiştir.

<http://www.nkfu.com/ilyada-ve-odysseia-destani-konusu-ve-ozellikleri/sitesi> 19.12.2016 tarihinde edinilmiştir.

<https://www.turkedebiyati.org/dilin-islevleri-gorevleri.html> sitesi adresinden 18.01.2019 tarihinde edinilmiştir

<https://www.psychodramaturgie.org/images/doc/Importance%20de%20la%20prononcia%20tion.%20Franc-parler.pdf> tarihinde edinilmiştir.

http://lacito.vjf.cnrs.fr/la_recherche/index.htm, 17.02.2016 tarihinde edinilmiştir.

<http://flenet.rediris.es/OralFLEprojet/index.htm>, 10.04.2016 tarihinde edinilmiştir.

<http://phonetiquedufle.canalblog.com/archives/2011/10/15/255861.html>, 10.04.2016 tarihinde edinilmiştir

<http://www.francparler.org/dossiers/simulations.htm> 10.04.2016 tarihinde edinilmiştir

http://www.fabula.org/actualites/autour-de-l-oralite-et-de-l-ecriture_15009.php

18.03.2016 tarihinde edinilmiştir.

<http://www.edufle.net/La-simulation-globale>, 10.04.2016 tarihinde edinilmiştir

<http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/lettres/franca.>, 10.04.2016 tarihinde edinilmiştir

<http://www.forumlordum.net/g-h-i/33030-iletisim-nedir-iletisimin-ozelligi-ve-aciklamasi-iletisim-hakkinda-bilgi.html>, 04.04.2016 tarihinde edinilmiştir.

<http://www.eokul-meb.com/sozlu-iletisim-nedir-sozlu-iletisim-nasil-saglanir-48363>, 04.04.2016 tarihinde edinilmiştir

<http://www.egitimdeteknoloji.com/samr-modeli-nedir>, 29.03.2016 tarihinde edinilmiştir

http://langues.ac-rouen.fr/TRAAM/Traam_2014_CO/co/experimentation.html 15.04.2016 tarihinde edinilmiştir

<http://www.simpleslide.com/2012/04/30/a-loral-optimisez-vos-support-visuels/> 17.04.2015 tarihinde edinilmiştir.

<http://www.projet-pfc.net>, 17.04.2016 tarihinde edinilmiştir

<https://leszexpertsfle.com/ressources-fle/des-jeux-pour-le-fle-duplik>, 06.03.2016 tarihinde edinilmiştir

<http://agi.to/echanger/faq/user/Fred> <https://www.facebook.com/agito.fle>, 28.02.2016 tarihinde edinilmiştir

http://fr.ver-taal.com/jt_20190304_karllagerfeld.htm, 07.04.2019 tarihinde edinilmiştir.

<https://savoires.rfi.fr/fr/apprendre-enseigner/societe/carte-postale-sonore-ecrire-un-texte-et-le-mettre-en-voix> tarihinde edinilmiştir.

<https://communfrancais.com/2018/applications-mobiles-pour-ameliorer-son-francais>, 28.04.2019 tarihinde edinilmiştir.

<https://forum.wordreference.com/threads/u-prononciation-y-%C9%A5.2492145/?hl=fr> 13.06.2018 tarihinde edinilmiştir

www.larousse.com/dictionnaires/français-monolingue adresinden 5.05.2019 tarihinde edinilmiştir.

<http://tout-sur-la-memoire.com/memoire-kinesthesique>, adresinden 30.04.2019 tarihinde edinilmiştir..

<https://leszexpertsfle.com/wp-content/uploads/2016/07/travail-du-futur.pdf>

[https:// communfrancais.com/2018/ applications-mobiles-pour-ameliorer-son-français](https://communfrancais.com/2018/applications-mobiles-pour-ameliorer-son-francais), 28.04.2019 tarihinde edinilmiştir.

<http://www.haberinadresi.com/dil-ogrenmede-hafiza-teknikleri-ise-yarar-mi-makale,153.html>, adresinden 16.04.2019 tarihinde edinilmiştir.

<https://www.pinterest.fr/pin/650910952364579566/> adresinden 16.04.2019 tarihinde edinilmiştir



EKLER

Ek 1. Demografik formun yenilenen ikinci bölümü

Eğitimden ÖNCE***KARŞILIKLI KONUŞMADA** aşağıda yer alan alt başlıklar doğrultusunda yaşadığınız **sorunları** yazınız. Yanlarına sizce bunların olası **nedenlerinin** neler olduğunu ve **önerilerinizi** de ekleyiniz. (*Eğitimden önce : Birinci Dönem)

1. **Dil bilgisi yapıları** ile ilgili:

.....

2. **Kelime Hazinesi** ile ilgili:

.....

3. **Konuşmacı Beden Dili** ile ilgili:

.....

4. **Akıcılık** ile ilgili:.....

.....

5. **Telaffuz** ile ilgili:

.....

Eğitimden ÖNCE***DİNLEMEDE** aşağıda yer alan alt başlıklar doğrultusunda yaşadığınız **sorunları** yazınız. Yanlarına sizce bunların olası **nedenlerinin** neler olduğunu ve **önerilerinizi** de ekleyiniz. (*Eğitimden önce : Birinci Dönem)

1. **Dinlediğini anlama** ile ilgili

.....

2. **Dil bilgisi yapıları** ile ilgili:

.....

3. **Kelime Hazinesi** ile ilgili:

.....

4. **Dinleyici Beden Dili** ile ilgili:

.....

C) Eğitimden **ÖNCE** ***KONUŞMADA** aşağıda yer alan alt başlıklar doğrultusunda yaşadığınız **sorunları** yazınız. Yanlarına sizce bunların olası **nedenlerinin** neler olduğunu ve **önerilerinizi** de ekleyiniz. (*Eğitimden önce : Birinci Dönem)

1. **Dil bilgisi yapıları** ile ilgili:

.....

2. **Kelime Hazinesi** ile ilgili:

.....

3. **Konuşmacı Beden Dili** ile ilgili:

.....

4. **Akıcılık** ile ilgili:

.....

5. **Telafluz** ile ilgili:

.....

A) Eğitim **SONRASI** ***KARŞILIKLI KONUŞMADA** aşağıdaki durumlarda kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? (*Eğitim sonrası: İkinci Dönemde derslerin video kaydına alındığı andan dönemin son haftasına kadar olan 8 haftalık dönem)

1. **Dil bilgisi yapıları** açısından değerlendirmeniz:

.....

2. **Kelime hazinesi** açısından değerlendirmeniz:

.....

3. **Konuşmacı beden dili** açısından değerlendirmeniz:

.....

4. **Akıcılık** açısından değerlendirmeniz:

.....

5. **Telafluz** açısından değerlendirmeniz:

.....

B) Eğitim SONRASI*DİNLEMEDE aşağıdaki durumlarda kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

(*Eğitim sonrası: İkinci Dönemde derslerin video kaydına alındığı andan dönemin son haftasına kadar olan 8 haftalık dönem)

1. Dinlediğini anlama açısından değerlendirmeniz:

.....

2. Dil bilgisi yapıları açısından değerlendirmeniz:

.....

3. Kelime Hazinesi açısından değerlendirmeniz:

.....

4. Dinleyici Beden Dili açısından değerlendirmeniz:

.....

C) Eğitim SONRASI*KONUŞMADA aşağıda yer alan alt başlıklar doğrultusunda yaşadığınız **sorunları** yazınız. Yanlarına sizce bunların olası **nedenlerinin** neler olduğunu ve **önerilerinizi** de ekleyiniz. (*Eğitim sonrası: İkinci Dönemde derslerin video kaydına alındığı andan dönemin son haftasına kadar olan 8 haftalık dönem)

1. Dil bilgisi yapıları açısından değerlendirmeniz:

.....

2. Kelime Hazinesi açısından değerlendirmeniz:

.....

3. Konuşmacı Beden Dili açısından değerlendirmeniz:

.....

4. Akıcılık açısından değerlendirmeniz:

.....

5. Telaffuz açısından değerlendirmeniz:

.....

Ek.2.Öğrenci Günlüğü

Rumuz

1.Hafta

Konu: La Légion Etrangère

1.HAFTANIN DEĞERLENDİRİLMESİ

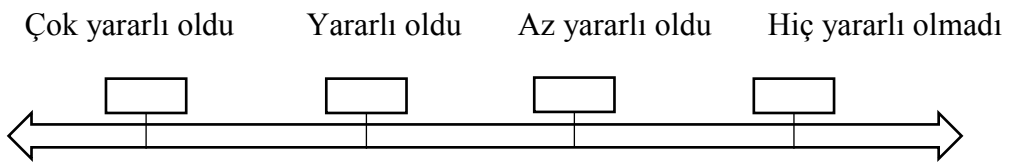
ÖĞRENCİLERİN DERS DEĞERLENDİRME ÇİZELGESİ

1-Bu derste neler öğrendiğinizi düşünüyorsunuz?

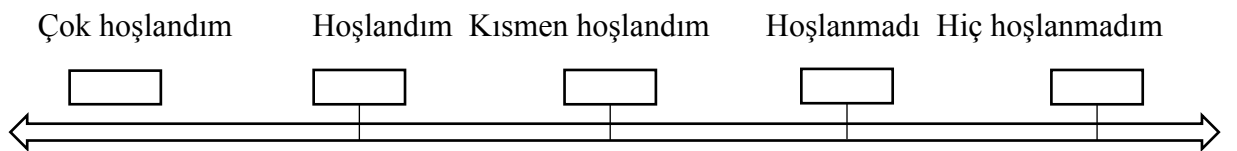
2-Derste en çok hoşlandığınız şeyler nelerdir?

3-Derste hoşlanmadığınız şeyler nelerdir?

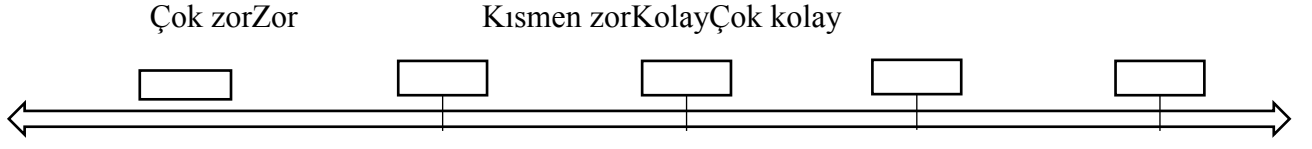
4-Bu derste kullanılan materyallerin Fransızca Sözlü İletişim becerinizin gelişmesinde ne kadar yararlı olduğunu memnuniyet cetveli üzerinde gösteriniz.



5-Kullanılan etkinliklerden ne kadar hoşlandığınızı aşağıdaki cetvel üzerinde gösteriniz.



6-Bu derste yapılan etkinliklerin zorluk derecesini aşağıdaki cetvel üzerinde gösteriniz.



7. Bu ders için hangi etkinliklerin ve hangi materyallerin kullanılmasını tercih edersiniz?



Ek3:Öz değerlendirme Rubriği

Özdeğerlendirme Rubriği - Karşılıklı Konuşma B1 ve B2

Boyut	Alt Boyut	4 (Çok iyi)	3 (Geliştirilmeli)	2 (Yetersiz)	1 (Çok kötü)
1-KARŞILIKLI KONUŞMA	1-Dil bilgisi yapıları:	Konuyla ilgili dil bilgisi yapılarını <u>tam ve doğru</u> olarak kullanırım.	Konuyla ilgili dil bilgisi yapılarının <u>çoğun</u> u kullanırım.	Konuyla ilgili dil bilgisi yapılarının <u>çoğunu</u> kullanamam.	Konuyla ilgili dil bilgisi yapılarını <u>hiç</u> kullanamam.
	1.Hafta: “Légion Etrangère et tatouage.” Adjectifs (étriqué, minimaliste, austère...)	☐	☐	☐	☐
	2.Hafta: l’e-sport: (Re)formuler un/son accord/désaccord: Il serait inouï/vraisemblable de penser que...)	☐	☐	☐	☐
	2-Kelime Hazinesi	Konuşmada gündelik konularda kelime hazinesini <u>tam ve doğru</u> olarak kullanırım.	Konuşmada gündelik konularda kelime hazinesinin <u>çoğun</u> u kullanırım.	Konuşmada gündelik konularda kelime hazinesinin <u>çoğunu</u> kullanamam.	Konuşmada gündelik konularda kelime hazinesini <u>hiç</u> kullanamam.
	1.Hafta: Le vocabulaire concernant la Légion étrangère et le tatouage (tatou, légionnaire, mercenaire,...)	☐	☐	☐	☐
	2.Hafta: le vocabulaire concernant l’e-sport (jeux video, dextérité,...)	☐	☐	☐	☐
	3-Konuşmacı beden dili	Konuşurken jest, mimik ve beden dilini <u>tam ve doğru</u> olarak kullanırım.	Konuşurken jest, mimik ve beden dilinin <u>çoğun</u> u kullanırım.	Konuşurken jest, mimik ve beden dilinin <u>çoğunu</u> kullanamam.	Konuşurken jest, mimik ve beden dilini <u>hiç</u> kullanamam.
	1.Hafta: “Légion Etrangère et tatouage”	☐	☐	☐	☐
	2.Hafta: “l’e-sport”	☐	☐	☐	☐
	4-Akıcılık	Bütününü <u>akıcı bir biçimde</u> konuşurum.	Büyük ölçüde <u>akıcı bir biçimde</u> konuşurum.	Büyük ölçüde <u>akıcı bir biçimde</u> konuşamam.	Akıcı bir <u>biçimde</u> <u>hiç</u> konuşamam.
	1.Hafta: “Légion Etrangère et tatouage”	☐	☐	☐	☐
	2.hafta: “l’e-sport”	☐	☐	☐	☐
	5-Telaffuz	Konuşmada kelimeleri <u>tamam en doğru ve anlaşılır bir biçimde</u> telaffuz ederim.	Konuşmada kelimelerin <u>çoğun</u> u <u>doğru ve anlaşılır bir biçimde</u> telaffuz ederim.	Konuşmada kelimelerin <u>çoğunu</u> <u>doğru ve anlaşılır bir biçimde</u> telaffuz edemem.	Konuşmada kelimeleri <u>doğru ve anlaşılır bir biçimde</u> <u>hiç</u> telaffuz edemem.

	1.Hafta: “Légion Etrangère et tatouage”	☐	☐	☐	☐
	2.Hafta: “l’e-sport”	☐	☐	☐	☐
II.Dinleme	1.Dinlediğini anlama	Karşılıklı konuşmada duyduklarımı <u>tam ve doğru</u> olarak anlarım.	Karşılıklı konuşmada duyduğum dil bilgisi yapılarının <u>çoğunu</u> anlarım.	Karşılıklı konuşmada duyduklarımın <u>çoğunu</u> anlayamam.	Karşılıklı konuşmada duyduklarımı <u>hiç</u> anlayamam.
	1.hafta: “Légion étrangère et tatouage”	☐	☐	☐	☐
	2.hafta:”l’e-sport”	☐	☐	☐	☐
	2-Dil bilgisi yapıları	Karşılıklı konuşmada duyduğum dil bilgisi yapılarını <u>tam ve doğru</u> olarak anlarım.	Karşılıklı konuşmada duyduğum dil bilgisi yapılarının <u>çoğunu doğru</u> olarak anlarım.	Karşılıklı konuşmada duyduğum dil bilgisi yapılarının <u>çoğunu</u> anlayamam.	Karşılıklı konuşmada duyduğum dil bilgisi yapılarını <u>hiç</u> anlayamam.
	1.hafta: “Légion étrangère et tatouage”	☐	☐	☐	☐
	2.Hafta: “ l’e-sport”	☐	☐	☐	☐
	3-Kelime hazinesi	Karşılıklı konuşmada duyduğum kelimeleri <u>tam ve doğru</u> olarak anlarım.	Karşılıklı konuşmada duyduğum kelimelerin <u>çoğunu</u> anlarım.	Karşılıklı konuşmada duyduğum kelimelerin <u>çoğunu</u> anlayamam.	Karşılıklı konuşmada duyduğum kelimeleri <u>hiç</u> anlayamam.
	1.hafta: “Légion étrangère et tatouage”	☐	☐	☐	☐
	2.Hafta: le vocabulaire concernant l’e-sport	☐	☐	☐	☐

	4-Dinleyici beden dili	Dinleyici olarak karşılıklı konuşmada jest, mimik ve beden dilini <u>tamamen doğru ve etkili</u> kullanırım.	Dinleyici olarak karşılıklı konuşmada jest, mimik ve beden dilini <u>büyük oranda etkili</u> kullanırım.	Dinleyici olarak karşılıklı konuşmada jest, mimik ve beden dilini <u>büyük oranda doğru veya etkili kullanamam.</u>	Dinleyici olarak karşılıklı konuşmada jest, mimik ve beden dilini <u>hiç kullanamam.</u>
	1.hafta: “Légion étrangère et tatouage”	☒	☐	☐	☐
	2.Hafta: l’e-sport	☐	☐	☐	☐
KONUŞMA	1-Dil bilgisi yapıları	Konuyla ilgili dil bilgisi yapılarını <u>tam ve doğru olarak</u> kullanırım	Konuyla ilgili dil bilgisi yapılarının <u>çoğunu</u> kullanırım.	Konuyla ilgili dil bilgisi yapılarının <u>çoğunu</u> kullanamam.	Konuyla ilgili dil bilgisi yapılarını <u>hiç</u> kullanamam.
	1.hafta: “Légion étrangère et tatouage”	☐	☐	☐	☐
	2.Hafta: “l’e-sport”	☐	☐	☐	☐
	2-Kelime hazinesi	Konuşmada gündelik konularda kelime hazinesini <u>tam ve doğru olarak</u> kullanırım.	Konuşmada gündelik konularda kelime hazinesinin <u>çoğunu</u> kullanırım.	Konuşmada gündelik konularda kelime hazinesinin <u>çoğunu</u> kullanamam.	Konuşmada gündelik konularda kelime hazinesini <u>hiç</u> kullanamam.
	1.hafta: Le vocabulaire concernant la “Légion étrangère et tatouage”	☐	☐	☐	☐
	2.Hafta: le vocabulaire l’e-sport	☐	☐	☐	☐
	3-Konuşmacı beden dili	Konuşurken jest, mimik ve beden dilini <u>tam ve doğru olarak</u> kullanırım.	Konuşurken jest, mimik ve beden dilinin <u>çoğunu</u> kullanırım.	Konuşurken jest, mimik ve beden dilinin <u>çoğunu</u> kullanamam.	Konuşurken jest, mimik ve beden dilini <u>hiç</u> kullanamam.
	1.hafta: “Légion étrangère et tatouage”	☐	☐	☐	☐
	2.Hafta: “l’e-sport”	☐	☐	☐	☐
	4-Akıcılık	<u>Bütününüle akıcı bir biçimde</u> konuşurum.	<u>Büyük ölçüde akıcı bir biçimde</u> konuşurum.	<u>Büyük ölçüde akıcı bir biçimde</u> konuşamam.	<u>Akıcı bir biçimde hiç</u> konuşamam.
	1.hafta: “Légion étrangère et tatouage”	☐	☐	☐	☐

	2.Hafta: “l’e-sport	☐	☐	☐	☐
	5-Telaffuz	Konuşmada kelimelerit amam en doğru ve anlaşılır bir biçimde telaffuz ederim.	Konuşmada kelimelerinoğun u doğru ve anlaşılır bir biçimde telaffuz ederim.	Konuşmada kelimelerinoğunu doğru ve anlaşılır bir biçimde telaffuz edemem.	Konuşmada kelimeleridoğru ve anlaşılır bir biçimde hiç telaffuz edemem.
	1.hafta: “Légion étrangère et tatouage”	☐	☐	☐	☐
	2.Hafta: “l’e-sport”	☐	☐	☐	☐



Ek4: İlk hafta doldurulacak olan sorular: Demografik Form

İLK HAFTA DOLDURULACAK SORULAR

MADDELER			
I.BÖLÜM : DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER			
1) Cinsiyet ☐ Kadın ☐ Erkek			
2) Yaş ☐ 18 yaş ve altı ☐ 19-20 ☐ 21-22 ☐ 23-24 ☐ 25 ve üzeri			
3) Mezun olunan lise türü ☐ Düz Lise ☐ Anadolu Lisesi ☐ Özel Fransız Lisesi ☐ Özel Lise ☐ Öğretmen Lisesi ☐ Diğer (Lütfen yazınız:.....)			
4) Fransızca dışında bildiğiniz yabancı diller ve düzeyleri nelerdir?			
Diller	Yeterli	Orta derecede yeterli	Yetersiz
5) Fransızca dil düzeyinizi nasıl değerlendirirsiniz?			
	Yeterli	Orta derecede yeterli	Yetersiz
Okuma			
Dinleme			
Yazma			
Bireysel Konuşma			

Karşılıklı Konuşma			
-----------------------	--	--	--

6) Daha önce Fransızca konuşulan bir ülkede bulundunuz mu?

☐ Evet ☐ Hayır

7) Cevabınız evet ise;

a) Bulunma süresi: ☐ 0-11 ay ☐ 1-2 yıl ☐ 3-4 yıl ☐ 5-6 yıl ☐ 7-8 yıl
☐ 9-10 yıl ☐ 11 yıl ve üzeri

b) Bulunma sebepleri: ☐ Orada doğduğum için
☐ Ailemin iş durumundan dolayı
☐ Eğitim için
☐ Çalışmak için
☐ Diğer :

8) Annenizin ve babanızın ailede konuştuğu diller nelerdir?

Diller	Fransızca	Türkçe	İngilizce	Almanca	Diğer (.....)
Anne					
Baba					

9) Okuduğunuz bölüme isteyerek mi geldiniz?

a) ☐ Evet ☐ Hayır ise nedenleri nelerdir?

☐ Puanım yettiği için
☐ Daha önceden Fransızca bildiğim için
☐ Ailem istediği için
☐ Sadece farklı bir dil öğreneceğim için
☐ Diğer (Lütfen yazınız.....)

b) Fransızca Öğretmenliği kaçınıcı tercihinizdi?

II.BÖLÜM: FRANSIZCA DİNLEME, BİREYSEL KONUŞMA VE KARŞILIKLI KONUŞMA İLE İLGİLİ SORULAR

1) Fransızca karşılıklı konuşmada karşılaştığınız sorunlar nelerdir, sizce bu sorunların nedenleri neler olabilir?

2) Fransızca dinlemede karşılaştığınız sorunlar ve bu sorunların olası nedenleri neler olabilir?

[illegible]

3) Bireysel Fransızca konuşmada karşılaştığınız sorunlar ve bu sorunların olası nedenleri nelerdir?

4) I.dönem yapılan etkinliklere sizce başka hangi etkinlikler eklenmelidir.

[illegible]

5) I.dönemde yapılan etkinliklerle ilgili olumlu/olumsuz görüşlerinizi aşağıya yazın.

[illegible]

Ek:5**La Légion étrangère, une particularité française****Légion étrangère et tatouages : une longue histoire - Reportage - Visites privées.**

1. Où se trouve le siège de la légion étrangère en France ?
.....
2. Que représentent les tatouages pour les légionnaires ? Quelles sont les raisons pour lesquelles les légionnaires se font tatouer ?
-
-
.....
3. En quelle année et par qui a été créée la légion étrangère ?
.....
4. Combien de nationalités accueille la légion étrangère ?
.....
5. Qu'est ce qu'un « mercenaire » ?
.....
6. Citez les paroles de la chanson « mon légionnaire » d'Edith Piaf
.....
7. Que signifie la devise du légionnaire « legiopatria nostras » ?
.....
8. Décrivez avec vos adjectifs la chambre de Marcos.
.....
9. Quelle est la nationalité de Marcos ?
.....
10. Quel est l'emblème de la légion étrangère ?
.....
11. Pourquoi le légionnaire polonais a-t-il choisi de se faire tatouer un viking ? quel rapport avec lui ?
.....
12. quels sont les différents métiers que peut effectuer un légionnaire ?
.....
13. Pourquoi le chef adjudant Leroy s'est-il fait tatouer ? quels sont les événements de sa vie qu'il a choisi de représenter ?
.....

14. Que signifie « victime de la justice des hommes » ? Expliquez.

15. A travers ce reportage que remarquez-vous concernant les légionnaires et la langue française ?

16. Citez des célébrités qui ont été légionnaires et leur métier.

-
-
-
-

Débat :

A. Pendant les 5 premières années à la légion on vous donne un nouveau nom. Pour quelles raisons d'après vous ?

B. Pensez-vous que l'on puisse confier les intérêts de la France à des légionnaires ? Argumentez (Demandez-vous ce qu'est un mercenaire).

C. Pour quelles raisons il y a-t-il un lien étroit entre le légionnaire et l'univers du tatouage ?

D. Pourquoi la légion étrangère a-t-elle ses propres traditions ?

PISTES DE REFLEXION

-Pensez-vous que dans la légion étrangère on respecte la nationalité du légionnaire ?

-Pourquoi d'après vous les légionnaires choisissent d'être pris en photo dans leur quotidien ? Justifiez.

-D'après vous quelles sont les avantages du tatouage ?

Tatouage-réflexion Personnelle :

Aux Etats-Unis le tatouage est plus populaire qu'en France. En Corée du Sud les tatoueurs sont hors-la-loi. En Arabie Saoudite le tatouage est une pratique interdite par la tradition islamique. En Turquie, le tatouage est-il valorisé ?

Défendriez-vous la pratique du tatouage ? Argumentez.

Ressentez-vous le besoin de vous faire tatouer ? Pour quelles raisons ?

Tatouage

1-Pour quelles raisons se tatouent-t-ils?

2-Pensez-vous que le tatouage a un effet thérapeutique sur les légionnaires? Expliquez pourquoi.

3-Quels sont les problèmes que peut poser le tatouage après avoir quitté le service de légion étrangère? Parlez des dangers auxquels sont exposés les tatoués?

4-Les légionnaires ne se font pas tatouer sur leur corps mais sur leur coeur.

5-Si vous décidiez de vous faire tatouer, quel dessin choisiriez-vous? Pourquoi?

Légion Etrangère

La place de la femme dans la légion étrangère

-Seconde chance pour la femme

La légion est, selon vous, un lieu de fuite, de renoncement ou celui de seconde chance pour les légionnaires. Que pensez-vous sur ce sujet?

Quels sont d'après vous, les sentiments que les légionnaires doivent contrôler et s'approprier pour surmonter les difficultés de la légion, pour passer toutes les épreuves ? Qu'est-ce qu'ils apprennent à la fin de leur formation?

Pour quelles raisons la légion accorde-t-elle le droit de porter la barbe aux pionniers?. Exprimez vos idées.

Ek 6: DEFINITION DU SPORT

1-“Activité physique exercée dans le sens du jeu, de la lutte et de l'effort et dont la pratique suppose un entraînement méthodique, le respect de certaines règles et disciplines”.	<i>Le Grand Robert de la Langue Française (2017). sous la direction de Alain Rey, Paris.</i>
2- “Ensemble des exercices physiques se présentant sous forme de jeux individuels ou collectifs, donnant généralement lieu à compétition, pratiqués en observant certaines règles précises”. “Activité nécessitant de l’habileté et de l’attention”.	<i>Petit Larousse Illustré (2017). Paris</i>
- “Activité physique (jeu, lutte, effort...) dont la pratique est basée sur des règles et sur un entraînement spécifique”	<i>Réverso dictionnaire traduction</i>
4- “Activité physique le plus souvent de plein air et nécessitant généralement un entraînement, qui s'exerce sous forme de jeu ou de compétition, suivant des règles déterminées”.	(CNRTL, Ortolang http://www.cnrtl.fr/definition/sport , le 11.03.2018)
5-« Activité physique qui fait appel à des habiletés techniques, nécessite un équipement et des installations spécifiques et s'exerce sous la forme de compétitions organisées, suivant des règles reconnues ».	(le Ministère du Canada, Fédération québécoise de sports électroniques, 2018, http://esportsquebec.ca/reconnaissance-du-sport-electronique/le 11.03.2018)(Wikipedia, le 11.03.2018)
7-“Le sport est le culte volontaire et habituel de l'exercice musculaire intensif, appuyé sur le désir du	P. DE COUBERTIN, <i>in</i> G. PETIOT, Dict. de la langue des sports, art. <i>Sport</i> .

progrès et pouvant aller jusqu'au risque.”	
8-“Le sport est un art. Une recette morale dont l'exercice est physique. Le sport est l'art par lequel l'homme se libère de soi-même et libère son prochain de la pire des charges, de la moins digne, de la plus encombrante : du corps mal soigné d'un homme.	GIRAUDOUX , De pleins pouvoirs à sans pouvoirs, Le sport, p. 236.
	

EK 7: PRIX DES LYCEENS FRANCOPHONES DE TURQUIE 2017-2018

« L'ambassade de France et l'Institut français proposent aux lycéens des établissements bilingues et des lycées français de Turquie un parcours de découverte, de réflexion, de débat et de rencontres autour de la littérature jeunesse française. À partir d'un choix de 4 ouvrages et à l'issue d'un processus de vote numérique des lecteurs et de concours d'éloquence, un jury national composé de 10 représentants des 10 établissements bilingues d'Ankara, d'Istanbul et d'Izmir, est réuni pour attribuer son prix à l'un des deux livres présélectionnés. Ce débat a lieu au cours de deux journées de rencontres à Istanbul, dans le cadre d'une simulation d'émission télévisée littéraire, animée et filmée par les élèves des 2 lycées français d'Ankara et d'Istanbul, en présence d'un public de jeunes francophones et des deux auteurs présélectionnés. »

Nous assisterons à ce débat qui aura lieu le **lundi 19 mars 2018 de 14h à 17h à l'Institut français.**

Les 4 livres défendus sont :

- *Plus tard je serai moi*, de Martin Page
- *Oublier Camille*, de Gaël Aymon
- *Au rebond*, de Jean-Philippe Blondel
- *Bansky et moi*, de Elise Fontenaille

Voici leur présentation :

***Plus tard je serai moi*, de Martin Page**

Séléné est en pleine adolescence : elle se cherche un look, pour commencer, et n'a pour le moment aucune idée de ce qu'elle veut faire plus tard dans la vie. Elle est amie avec Vérane, qui est handicapée en fauteuil et dont les parents sont assez exigeants sur les résultats scolaires. Les parents de Séléné lui suggèrent un jour que si elle veut être artiste, aucun problème, ils ne l'en dissuaderont pas, ils l'encourageront même, et ils vont commencer dès à présent, en lui offrant de quoi écrire, dessiner, peindre, modeler, photographier, et même, un piano avec des cours chez un professeur. Mais rien de tout cela ne l'intéresse particulièrement. Ses parents vont pousser très loin leur logique : il est bien connu que les artistes ont rarement eu une enfance heureuse, alors il faut conditionner Séléné à la rudesse de la vie : ils coupent le chauffage, ne mangent plus

que du riz et des pommes de terre, ... jusqu'à l'extrême. Jusqu'à ce que Sélénia finisse par réagir et se prononcer...

***Oublier Camille*, de Gaël Aymon**

Yanis est sincèrement amoureux de Camille. Ils se sont rencontrés trois ans plus tôt. Pourtant, "être un mec" et "assurer" avec les filles, c'est plus facile à dire qu'à faire. Devenir un homme oui, mais quel homme ? Et est-ce que tous les hommes sont censés savoir instinctivement quoi faire ? Camille le trompe, lassée d'attendre qu'il fasse le premier pas, et lui avoue son dérapage dans une lettre. Yanis coupe brutalement les ponts avec elle, vacille, doute sur son identité. Il fait de nouvelles rencontres même si, une fois encore, il réalise que ce n'est jamais simple d'aller vers les autres... Auprès de son cousin Manu, apprenti comédien de passage à Paris, il trouve le réconfort et les conseils qui lui manquaient. Il découvre le théâtre, la prise de risques, le bonheur de jouer et de vivre les mots des autres. Yanis retourne vers Camille, enfin prêt à vivre leur histoire.

***Au rebond*, de Jean-Philippe Blondel**

Alex est un jeune lycéen qui vit seul avec sa mère célibataire dans un petit appartement de cité. Sa vie ne lui semble pas « assez », jusqu'au jour où il fait la connaissance de Christian qu'il estime plus chanceux. Ce dernier est le fils unique d'une riche famille bourgeoise, habite une grande villa et connaît un certain succès auprès des filles... Mais, un jour, le jeune homme ne vient plus en classe et ne donne plus aucune nouvelle. Alex, inquiet pour son ami, débarque chez lui et découvre la maison laissée à l'abandon. Le père de Christian a quitté le foyer pour une autre femme et le jeune homme veille sur sa mère complètement déprimée... Alex et sa mère vont les aider et, ensemble, ils vont découvrir l'importance de la solidarité. Ce roman de Jean-Philippe Blondel, très facile d'accès et sans prétention, décrit avec justesse les affres de l'adolescence, les problèmes du quotidien, et montre que si, à côté, l'herbe semble toujours plus verte, la vie réserve parfois des surprises... Le style enlevé du roman et les réflexions des personnages, drôles, malgré la situation, nous entraînent à leurs

côtés. Le tout sur fond de « basket », qui rythme la vie des adolescents. Transformés par cette expérience, les deux amis paraissent plus forts et plus authentiques.

***Banksy et moi*, de Elise Fontenaille**

Darwin, jeune adolescent d'origine somalienne, vit seul à Paris avec sa mère, chauffeuse de taxi de nuit. C'est un gamin des rues d'aujourd'hui, débrouillard et curieux de tout, notamment des peintures murales qui fleurissent dans son quartier. Seraient-elles de Banksy, le célèbre et mystérieux graffiteur anglais ? Un autre mystère l'occupe : Eva, une fille dont il est tombé amoureux, et qui vit seule dans un chateau d'eau... Un roman urbain et contemporain pour les jeunes ados...

Ek:8

Prix littéraire des lycéens francophones de Turquie 2017-2018- débat à l'Institut Français d'Istanbul

Les différentes étapes du débat	
Rôle des modérateurs	
Orateur no	
Livres défendus	Parmi les 4 livres, cochez celui dont vous avez choisi de suivre la défense. ☐ <i>Plus tard je serai moi</i>, de Martin Page ☐ <i>Oublier Camille</i>, de Gaël Aymont ☐ <i>Aurebond</i>, de Jean-Philippe Blondel ☐ <i>Bansky et moi</i>, de Elise Fontenaille
	Moyens utilisés pour convaincre

Ek 9: Vous êtes à un congrès de professeurs de FLE, à votre tour vous devez sélectionner un de ces 4 livres à faire étudier par votre classe de lycéens et vous devez argumenter.

Type D'ouvrage	<i>Plus tard je serai moi</i>	<i>Oublier Camille</i>	<i>Au rebond</i>	<i>Bansky et moi</i>
livre qui ouvre sur des expériences, qui provoque des émotions, des réactions, qui font rêver, qui font peur, qui rassurent, qui aident à grandir				
livre qui favorisent la construction de l'identité. Initiation à une double posture : adhésion/identification (illusion référentielle) ou distanciation à l'égard de quel modèle?				
Livre pour mieux se comprendre, comprendre les autres, comprendre le monde. Ils invitent à la prise de distance et à s'interroger sur les autres et sur soi-même.				
Livre pour mieux se comprendre, comprendre les autres, comprendre le monde. Ils invitent à la prise de distance et à s'interroger sur les autres et sur soi-même.				
Critères de				

Sélection:				
maniabilité, format, nombre de pages, support, première de couverture, couleurs.				

<i>Plus tard je serai moi</i>	<i>Oublier Camille</i>	<i>Au rebond</i>	<i>Bansky et moi</i>	<i>Plus tard je serai moi</i>
Organisation : découpage, typographie, place des illustrations				
Possibilités de repérage : le nombre, la désignation des personnages poset'elle problème?				
Construction de l'intrigue, construction narrative : linéaire ou pas, chronologie des événements				
Niveau de langue véhiculé ? De quelle façon les choses sont-elles racontées ? qui parle ? A qui ? Pour dire quoi ?				

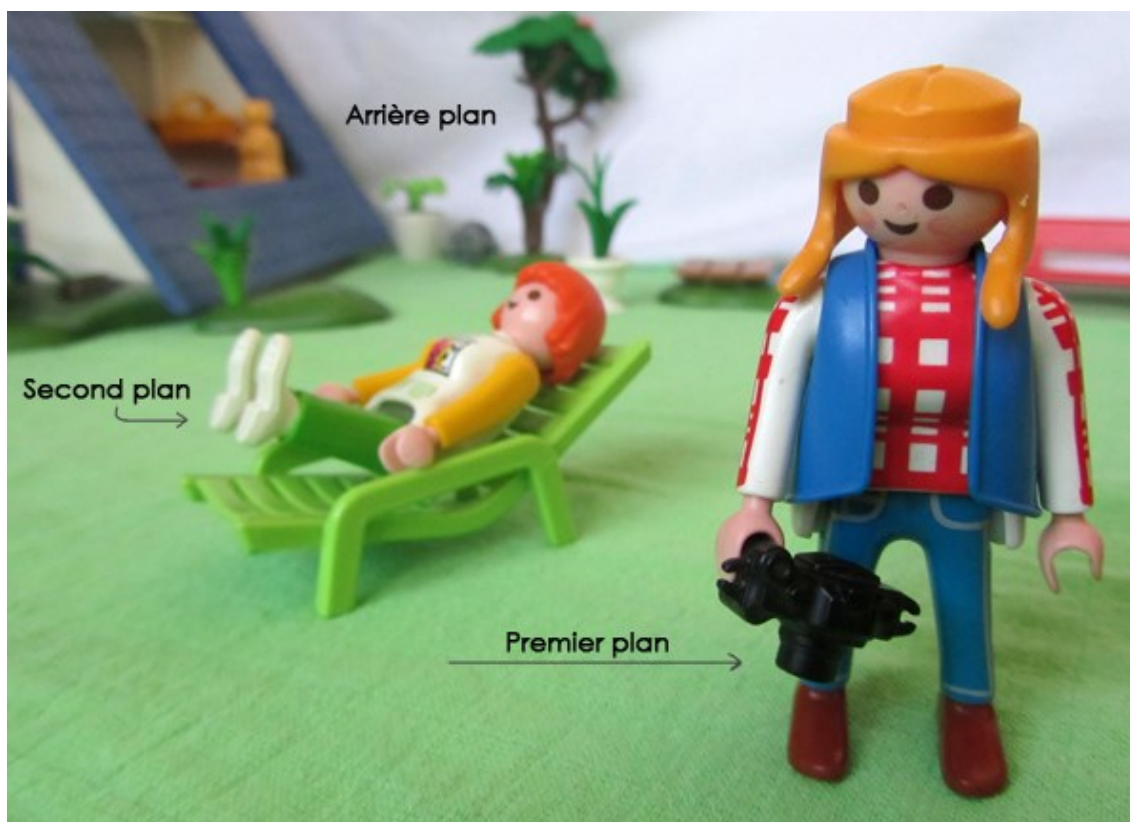
Ek 10: ANALYSER UNE IMAGE

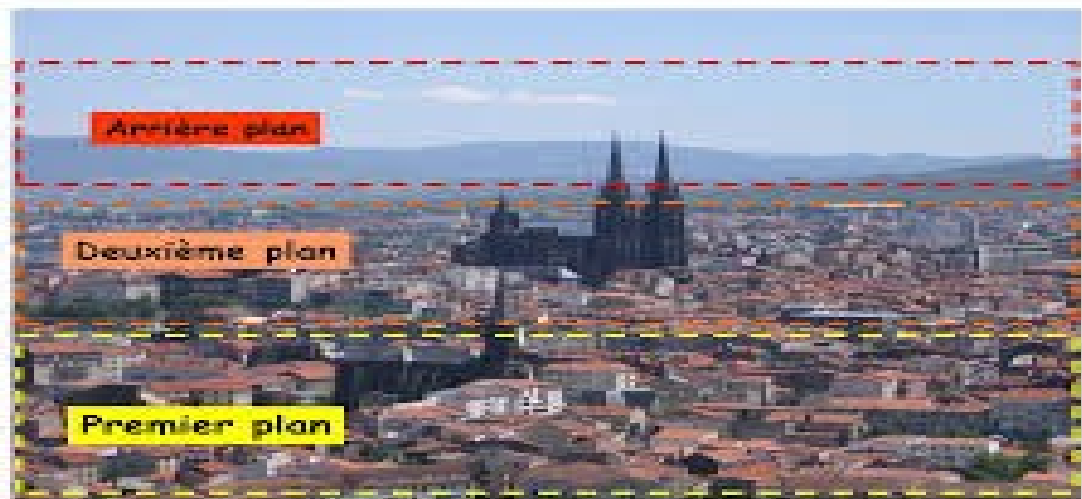
1. DECRIRE L'IMAGE EN LA DÉCOMPOSANT PLAN PAR PLAN- MOBILISER VOTRE VOCABULAIRE

Au premier plan

Au deuxième plan

Au troisième plan





2. IDENTIFIER LE SUJET/LE THÈME- MOBILISER VOTRE VOCABULAIRE CONCERNANT CE THÈME

Religion: croyant, pratiquant, fidèle, profane, athée, dogme, prêtre, imam, pasteur, mosquée, église, temple, laïcité, prophète, Dieu, croire, prier, adorer, se convertir, se prosterner

Immigration: réfugié, migrant, discrimination, racisme, intégration, disperser, bénéfique, éducation, travail, chômage, conditions

Environnement: pollution, réchauffement climatique, ...

3. ÉMETTRE DES HYPOTHÈSES

Probable ou possible ? Indicatif ou subjonctif ?

Voici les principales expressions qui vous permettront d'exprimer votre opinion
avec des *degrés divers de certitude et de doute*...

INDICATIF	• CERTAIN • Je suis sûr(e) ... certain(e) ... persuadé(e) ... convaincu(e) que... Il est certain ... Il est sûr ... Il est évident ... visible que... Il est indubitable ... Il est incontestable que... Il ne fait pas de doute ... Il est hors de doute que...
	• PROBABLE • Je pense ... Je crois ... J'imagine ... Je suppose ... Je trouve que... J'espère ... J'ai le sentiment ... J'ai l'impression que ... Je me doute que... Il me semble que... Il est probable ... Il est vraisemblable que...
SUBJONCTIF	• POSSIBLE MAIS PAS CERTAIN • Je doute (fort) que... Il semble (bien) que... Il y a des chances (pour) que... Il est possible ... Il se peut ... Il se pourrait que... Il n'est pas impossible que...
	• IMPROBABLE • Je ne suis pas sûr(e) ... Je ne suis pas certain(e) que... Je ne pense pas ... Je ne crois pas ... Je ne trouve pas que... Il ne me semble pas que... Il est (bien) peu probable ... Il est peu vraisemblable que... Il y a (bien) peu de chances pour que... Ça m'étonnerait beaucoup que...
	• IMPOSSIBLE • Il n'y a aucune chance (pour) que... Il est exclu que ... Il est impossible que... Il est (absolument) hors de question que...

4. DONNER VOTRE AVIS

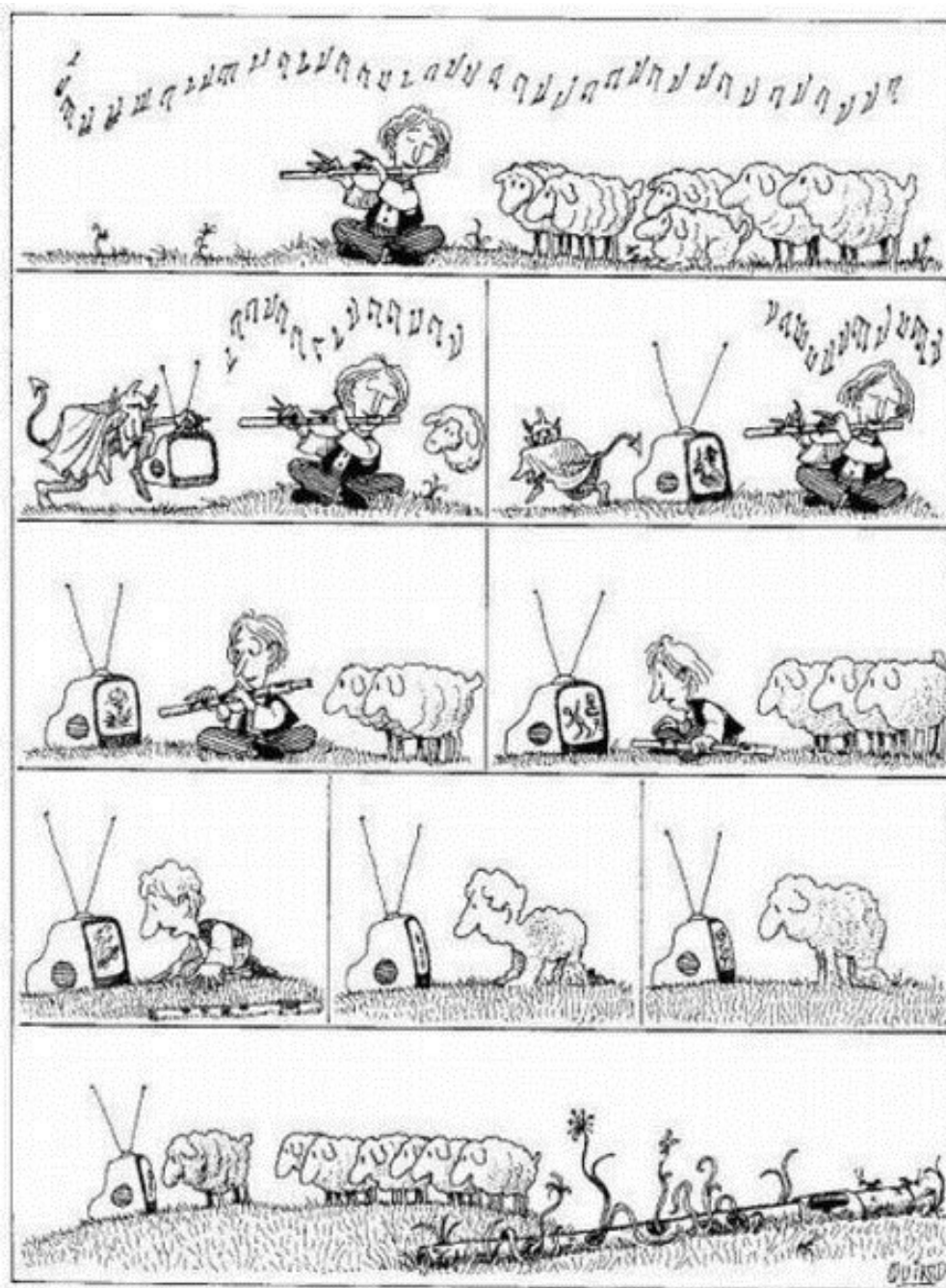
Ek:11. Satire- Caricature politique



Ek 12: Caricature sur une journée de la Femme

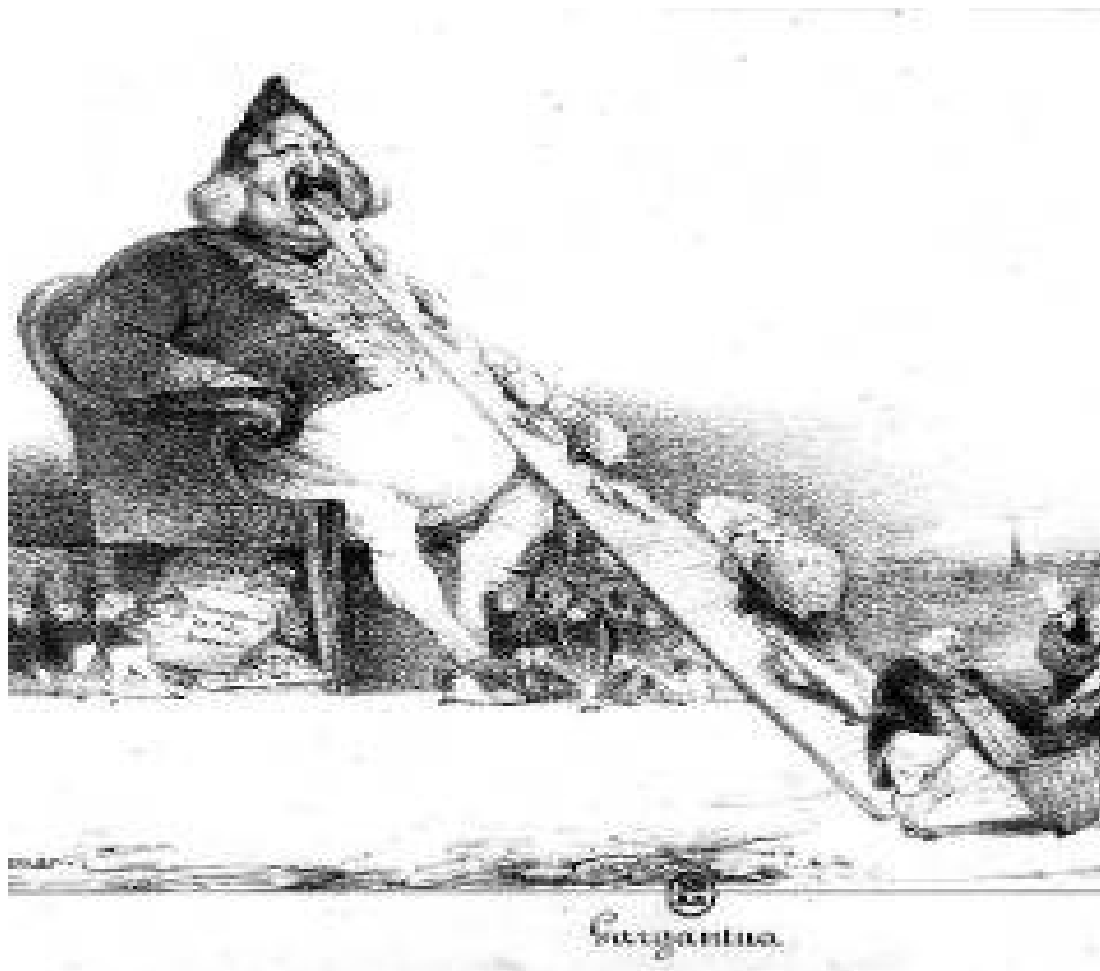


Ek 13: Caricature concernant les points négatifs de la Télévision



<https://www.pinterest.fr/pin/650910952364579566/>

Ek14: Caricature sur le pouvoir, l'argent et l'esclavage des hommes



Ek:15 Caricature politique



Ek 16: Activités sur le Métier du Futur**Activités préparatoires**

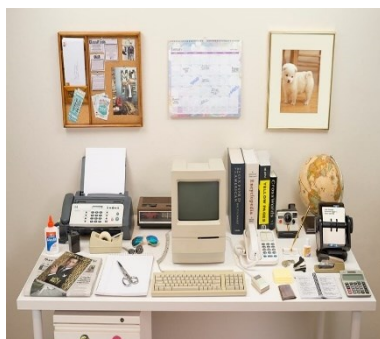
1. Parmi les métiers présentés dans cette liste, relevez ceux qui n'existent plus de nos jours et expliquez (ou imaginez) les fonctions de ces personnes.

- | | |
|--|---|
| ☐ Allumeur de réverbères | ☐ Comptable |
| ☐ Barbier | ☐ Crieur |
| ☐ Betteravier | ☐ Demoiselle du téléphone |
| ☐ Blanchisseuse | ☐ Dompteur |
| ☐ Chasseur | ☐ Éboueur |
| ☐ Chauffeur routier | ☐ Facteur |
| ☐ Chef d'orchestre | ☐ Garagiste |
| ☐ Chimiste | ☐ Informaticien |

- ☐ Libraire
- ☐ Menuisier
- ☐ Meunier
- ☐ Plombier
- ☐ Poinçonneur
- ☐ Pompier
- ☐ Télégraphiste

2. Visionnez la vidéo représentant les évolutions du bureau de 1980 à 2016 et dites ce qui a été remplacé par les applications suivantes:

Source : <http://bestreviews.com/office#transformation-of-the-office%20>



1980



2019

Compréhension orale

3. Visionnez le reportage sur les bureaux du futur et remplissez le tableau avec les informations entendues.

Source: <https://fr.news.yahoo.com/video/tendance-les-bureaux-du-futur-192900971.html>

Solution proposée	Prix
1.	
2.	
3.	
4.	

Production orale

6. Voici 6 scénarios pour le marché de l'emploi de demain. Vous devez décider de l'échéance possible et du degré de probabilité de chacun d'eux. Justifiez votre point de vue.

La fin programmée du CDI L'hypothèse : Face au besoin de flexibilité des entreprises, l'une des solutions envisagée est de mettre fin au Contrat à Durée Indéterminée (CDI), notamment afin de rendre les procédures de licenciements moins	Demain, tous freelances ou entrepreneurs L'hypothèse : le salariat c'est fini, chacun va devenir un entrepreneur de sa propre expertise. Les micro-entreprises vont se multiplier et les employeurs traditionnels vont peu à peu se métamorphoser en réseaux agrégeant les compétences en fonction des projets. Le lieu de travail
---	---

contraignantes. Les partisans de ce genre d'évolution législative affirment que le CDI n'est déjà plus aussi protecteur qu'avant (surtout depuis que la rupture conventionnelle existe) et que l'emploi à vie c'est fini. Echéance : Probabilité :	lui-même va se dématérialiser (voir aussi le scénario numéro 9). Echéance : Probabilité :
La « robolution » du travail L'hypothèse : la révolution robotique va mettre au chômage 3 millions de personnes. Les robots et algorithmes vont remplacer une bonne partie de la main d'œuvre humaine pour les tâches répétitives ou risquées. L'intelligence artificielle sera moins coûteuse et permettra aussi de relocaliser une partie des activités industrielles qui étaient sous-traitées en Asie ou ailleurs. Echéance : Probabilité :	De nouveaux métiers inconnus vont apparaître L'hypothèse : 60% des métiers que nos enfants exerceront n'existent pas encore. Cette prédiction célèbre est de Thomas Frey, un prospectiviste américain. Les innovations technologiques vont enterrer de nombreux métiers, mais en faire émerger aussi de nouveaux. C'est un processus classique de «destruction créatrice» théorisé par l'économiste Joseph Schumpeter. Echéance : Probabilité :
La fin de la retraite L'hypothèse : le système de retraite par répartition ne fonctionnera plus. Trop de déséquilibres entre les actifs toujours moins nombreux aux carrières morcelées et les retraités plus nombreux dont la durée de vie s'allonge. Le cumul emploi-retraite deviendra la norme. On gardera une activité pour se faire une rente et bien vivre nos vieux jours. Probabilité : Echéance :	La dématérialisation du lieu de travail L'hypothèse: Le lieu de travail traditionnel, le bureau fixe dans une entreprise va laisser sa place à un modèle plus mobile. On travaillera de partout, tout le temps avec une grande flexibilité horaire. On pourra aussi s'accorder des périodes plus ou moins longues de pause en fonction de nos envies : vacances illimitées, congés sabbatiques ou week-end de 7 jours. Probabilité: Echéance :

Production orale et écrite

8. Vous venez de fonder une entreprise innovante et vous recrutez le personnel. Créez une offre d'emploi pour un des postes présentés sur les pages 5-6 et laissez les autres deviner le métier choisi.

i. La société ABCDEFG recrute..... (le nom du poste)
--

Présentation de l'entreprise (20 mots) :

Votre mission (100 mots) :

Formation requise :

Expérience requise :

Qualités requises :

Type de contrat :

Salaire :

Cartes du métier à distribuer

Architecte du numérique	Ingénieur du corps
Spécialiste du bien-être du 3ème âge	Expert en nano-médecine
Agriculteur vertical	Contrôleur du climat
Manager d'avatars	Chirurgien de la mémoire
Conseiller en productivité	Equilibreur microbien
Expert en « chaos organisé »	Coach en curiosité
Imprimeur 3D	Manager « funèbre digitale
Thérapeute en désintoxication digitale	Pilote de drone



<https://leszexpertsfle.com/wp-content/uploads/2016/07/travail-du-futur.pdf>

Ek 17: Expressions pour reformuler un argument(accord/désaccord)

REFORMULER UN ARGUMENT
FORMULER SON ARGUMENT



1.DESACCORD

- Il serait inouï/ invraisemblable/illogique/ incohérent de penser que ... (reformuler l'idée de la personne à qui l'on répond)
J'entends ce que dit ...
A l'évidence /vraisemblablement X est pour/contre.....

Exemple: désaccord

- ▶ Il serait inouï de croire que le tatouage n'est qu'une pratique traditionnelle, c'est surtout une façon de se distinguer dans la société.

* N'OUBLIEZ PAS DE VARIER LES TEMPS

Par contre/cependant/pourtant...
j'ajouterai que ... /il aurait dû ajouter
que...

Il serait invraisemblable de penser
qu'une personne tatouée serait
forcément un délinquant, par
contre, j'ajouterai que c'est
certainement un geste de
contestation contre les valeurs
sociétales.