

## Diller İçin Avrupa Ortak Başuru Metni'nin Konuşma Becerisinin Gelişiminde Kullanılması

### The Use of the Common European Framework of Reference for Languages on Developing the Speaking Skills

Korkut U. İŐİSAĐ\*  
Gazi Üniuersitesi

Özcan DEMİREL\*\*  
Hacettepe Üniuersitesi

#### Öz

Avrupa Konseyi, yabancı dil öğretenlere ve öğrenenlere yardımcı olmak amacıyla Diller İçin Avrupa Ortak Başuru Metni (OBM) ve uygulaması niteliğindeki Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nı önermektedir. Çalışma, Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü, İngilizce Öğretmenliği Programı'nda öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Bu amacı gerçekleştirmek için OBM'de belirtilen dil betimleyicileri doğrultusunda geliştirilen etkinliklerle bir ders programı uygulanmıştır. Araştırmada B2 dil düzeyi hedef alınarak öntest, sontest ve kalıcılık testleri öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler istatistiksel olarak değerlendirilmiş ve tüm istatistiksel çözümlenelerde ,05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda, OBM'ye göre hazırlanan konuşma becerisi dersi programının geleneksel yönteme göre daha başarılı olduğu saptanmış ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunmuştur..

*Anahtar Sözcükler:* OBM, Dil Gelişim Dosyası, kendini değerlendirme, öğrenen özerkliği, kültürel farkındalık.

#### Abstract

The European Council has suggested the Common European Framework of Reference for Languages and its implementation, the European Language Portfolio. The purpose of this study is to improve the speaking skills course at Gazi Education Faculty, Foreign Languages Teaching Department, Division of English Language Teaching. In the research, a program has been developed to offer a new method for the speaking skills. Then, a pre test, post test and a retention test that are at B2 level have been administered to the students. The results obtained after the implementation have been assessed statistically and ,05 significant level has been taken into account for all the statistical analyses. According to the results, the new program has been proved to be more effective than the traditional speaking skills program. Therefore, suggestions will be offered based on the results of the study.

*Keywords:* Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), European Language Portfolio, self assessment, learner autonomy, cultural awareness

#### Summary

#### Purpose

Communication has gained much importance after various cultures and societies have started to interact with each other. Because of this fact, knowing at least one foreign language has become a crucial factor in today's world and countries have begun to revise their foreign

\* Yrd. Do. Dr. Korkut U. İŐİSAĐ, Gazi Üniuersitesi, Yabancı Diller Bölümü, İngilizce Öğretmenliği Programı, kisi-sag@gmail.com

\*\* Prof. Dr. Özcan DEMİREL, Hacettepe Üniuersitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim ve Programları Öğretimi, demirel@hacettepe.edu.tr

language policies. Thus, the Council of Europe has presented the Common European Framework of Reference for Languages and its student – centered implementation, the European Language Portfolio. With this reference, some key terms have been identified in foreign language teaching such as self assessment, learner autonomy and cultural awareness. One of the main reasons of teaching a foreign language is to help the learner communicate effectively and appropriately. However, teacher trainees lack effective speaking skills when they graduate. Because of this, language skills, especially the speaking skills, should be taught based on the descriptors mentioned in the Common European Framework.

The study consists of both quantitative and qualitative methods. For the quantitative method, a pre test, post test and a retention test were applied to the groups. Both the experimental and control groups were assigned randomly. During the implementation, a new speaking skills program was applied to the experimental group whereas the control group had a traditional teaching program.

The program used in the experimental group was developed according to the language descriptors identified in the Common European Framework. The data were collected through the results of some statistical tests applied to the groups such as t test, Mann Whitney U test and Wilcoxon test. For these tests, .05 significant level has been taken into account. In order to find out the attitude levels of the students for the speaking skills, an attitude scale was developed. The scale consisted of 30 statements, being 20 positive and 10 negative. Each statement in the scale involved 5 alternatives. (Strongly agree, Agree, Not decisive, Disagree, Strongly disagree). The Cronbach Alpha value of the scale was found to be 0.89 and said to be reliable. The results of the attitude scale proved that the students in the experimental group had grown positive attitudes.

#### *Results*

When the results of the pre test and post test were compared, it was seen that the success of the experimental group was higher than that of the control group. Also 7 weeks after the implementation, the experimental group kept their success rate according to the results of the retention test. According to the results of the self assessment checklist based on the descriptors in the Common European Framework which was given to the groups at the end of the program, it was seen that the experimental group has reached to B2 level as expected.

#### *Discussion*

For the qualitative method of the study, the data were gathered according to the observation notes taken during the activities presented in the experimental group and the student interviews. In the light of the student interviews, the implementation has proved to have positive effects on the students such as the beneficial contributions of this implementation to the development of the speaking skills. First of all, the students found out that they could communicate successfully outside the class and have ideas about the life and culture of the target language. They also stated that they can speak more fluent and express themselves better. The activities were amongst the ones which they can encounter in real life, so most of the students were motivated when acting out the activities. Also the students have stated that the group work worked out fine.

#### *Conclusion*

With European Language Portfolio, the students will be more responsible for their own learning and therefore develop an awareness in the language process. Based on the findings of the research, some of the suggestions proposed in the study are as follows:

For the students to have effective speaking skills, the course books and materials should be based upon the activities that can be developed from the language descriptors mentioned in the Common European Framework.

Before presenting the activities, the students should be encouraged to do their researches and while presenting their activities, they should make use of authentic materials.

The implementation of the Common European Framework affects the learning environment and the students' attitudes positively, so it should be used in other language skills.

Teacher trainees in the education faculties, language teaching departments, should be at C1 level according to the language descriptors and self assessment checklist identified in the Common European Framework when they graduate.

### Giriş

Sınırların yavaş yavaş kalktığı Avrupa'da farklı kültürlerin ve toplulukların birbirleriyle etkileşimde bulunabilmeleri iletişim olgusunu karşımıza çıkarmaktadır. İletişimin bu derece önem kazandığı günümüzde, yabancı dil bilmenin gereği de artmış, bir veya birden fazla yabancı dil bilmek, farklı kültürleri tanımak ve anlamak artık her toplum için yadsınamaz bir ihtiyaç haline gelmiştir. Bu bağlamda, ülkeler yabancı dil politikalarını tekrar gözden geçirmeye başlamışlardır.

Avrupa Konseyi 2001 yılında Avrupa Diller Yılı'nda Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (OBM) ve bunun öğrenci merkezli ve iletişimci yaklaşımı benimseyen bir uygulaması olarak görülen Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nı (ADGD) tanıtmıştır. Bu projenin en önemli amaçlarından biri üye ülkeler arasında yabancı dil eğitime ve öğretimine yeni bir bakış açısı kazandırmaktır. Bu sayede bireyler kendi dil ve kültür miraslarına sahip çıkacak ve bunu diğer Avrupa ülkeleriyle paylaşacaklardır. Bunun yanı sıra çok kültürlü ve çok dilli Avrupalı olma bilincini yayarak bireyler birden çok dil öğrenmeye teşvik edilecektir (Demirel, 2003:241).

Avrupa Birliği ile bütünleşmeyi hedef alan Türkiye de bu doğrultuda uyum çalışmalarına başlamış bulunmaktadır. Dolayısıyla, ülkemizde eğitim sisteminde yapılacak tüm yenilikçi çalışmaların Avrupa ile uyumlu olmasına özen gösterilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, yabancı dil öğretim programlarının Avrupa Konseyi Yaşayan Diller Bölümü'nün geliştirmiş olduğu standartlara göre düzenlenmesi önemli görülmektedir (Demirel, 2004:18; Gedikoğlu, 2005:76).

Avrupa Konseyi, OBM, sınıflama ve ölçütler aracılığıyla dil kullanımının karmaşıklığını dil öğrenimi açısından sadeleştirmeyi, dil beceri derecelerini de A, B ve C olmak üzere Temel, Bağımsız ve Yetkin kullanıcı olarak üç aşamaya ayırmakla da dil kullanımında standart ölçme ve sertifikalandırmalarda ortaklık sağlamayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda, yabancı dili öğrenen birey OBM'deki dil düzeylerinden (A1 – Giriş, A2 – Başlangıç, B1 – Eşik, B2 – Üstünlük, C1 – Etkili İşlemsel Yeterlilik, C2 – Ustalık) hangisine dahil olduğunu kendini değerlendirme kontrol listesinde yer alan dil betimleyicilerine göre anlayabilecektir (Uzun, 2005:317).

OBM, Avrupa'daki farklı dil öğretimlerine, sınavlara ve ders kitaplarına bir kaynak oluşturmaktadır. Bu kaynak, yabancı dil öğrenenlere, ne öğrenmeleri gerektiği, yabancı dilde etkin bir biçimde iletişime geçebilmek için hangi bilgi ve becerileri geliştirmeleri gerektiği konusunda anlamlı bir yol gösterme amacındadır. Yaşam boyu öğrenme bağlamında öğrenmenin değerlendirilebilmesi için öğrenenlerin gelişim düzeyleri de bu kaynak sayesinde belirlenebilmektedir (Can, 2007). Avrupa dil çalışmaları iletişimsel yöntemin getirdiği bir zorunluluk olduğundan dolayı yabancı dil eğitiminde ve öğretiminde gerçekleştirilecek bütün etkinliklerin iletişimsel yaklaşıma göre düzenlenmesi gerekmektedir. Onursal (2006:89)'a göre, iletişimsel yaklaşımda, dört temel beceriyi geliştirmeye yönelik alıştırmaların hazırlanması ve uygulanması gerekir. Bu bakış açısına uygun olarak, iletişimsel yaklaşımın en önemli ilkelerinden birisi de ders aracı olarak kullanılacak ya da ders kitaplarında yer alan metinlerin özgün araçlar olmasına ya da en azından gerçek üretilere çok yakın ürünler olmasına dikkat edilmesidir. Buradaki amaç, yine yabancı dil öğrenenlerin söz konusu dili anadil olarak kullanan toplumlarda üretildiği biçimiyle gözlemleyerek algılayabilmesidir.

*OBM'nin Yabancı Dil Öğretimine Kazandırdığı Kavramlar*

OBM'nin yabancı dil öğretimine kazandırdığı en önemli kavramlar kendini değerlendirme, öğrenen özerkliği ve kültürlerarası farkındalıktır. OBM'de belirtilen kendini değerlendirme betimleyicileri (Avrupa Konseyi, 2001) ile birey kendini ve dil gelişim sürecini sürekli değerlendirme imkânı bulabilecektir. Ayrıca OBM'de yer alan dil betimleyicileri ile dil öğrenenlerin kendilerini değerlendirmeleri, neyi ne kadar öğrendiklerini saptamaları ve kendilerine yeni hedefler belirlemeleri sağlanabilecektir (Gür, 2004).

Avrupa Konseyi Eğitim Komisyonu tarafından yabancı dil eğitim politikasını çerçevelendirmek için yayımlanan OBM'nin yabancı dil öğretimine kazandırdığı bir diğer kavram ise öğrenen özerkliğidir. Buna göre, yabancı dil öğrenenlere kendilerini daha iyi yansıtabilmeleri ve değerlendirebilmeleri, bu şekilde de kendi öğrenmeleri için daha fazla sorumluluk alabilmeleri ve bu sayede öğrenen özerkliğinin desteklenmesi amacı güdülmüştür. Demirel ve Mirici (2002:81)'ye göre, öğrenenin özerk olması, eğitim – öğretim durumlarının tamamen öğrenenin kontrolünde olması anlamına gelmemekle birlikte, öğretmenin tüm sınıf içi ve dışı etkinliklerde öğrenenin gereksinimlerine ve isteklerine yanıt veren bir uygulama gerçekleştirmesi demektir. Böylece, öğrenenin eğitim – öğretim sürecine etkin katılımını da sağlamış olacaktır. Holec (1985:174), öğrenen özerkliği için, öğrenenin kendi öğrenme programının her aşamasından sorumlu olmasından ve bu sayede kendi programını kendi öğrenme ortamına göre uyarlayabilmesi gerektiğinden bahsetmektedir.

OBM'nin yabancı dil öğretimine getirdiği diğer bir kavram ise kültürlerarası farkındalıktır. Farklı kültürlerden kişiler iletişim halindeyken bir kültürde yetkin olan kişinin bildikleri diğer kültürde geçerli olmayabilir ve yanlış anlaşılmalara yol açabilir; bu yüzden yabancı dil öğrenenlerde kültürlerarası farkındalığın da geliştirilmesi gerekmektedir. Ancak bu sayede yabancı dil öğrenen farklı kültürden gelen kişileri, farklı bakış açıları, değerleri, davranışları olabilecek kişiler olarak görüp anlayabilecek ve deneyim kazanacaktır. Selçuk (2005:16)'a göre, yabancı dil öğrenenlerin, dilini öğrendikleri toplumun gündelik iletişim davranışları hakkında da bilgi sahibi olmaları ve etkileşim sırasında farklılıkları gözetken bir dil bilinciyle hareket etmeleri gerekmektedir. İleri sürülen bu kavramlar alanyazında var olmakla beraber üzerinde gerektiği kadar durulmamaktadır. Dolayısıyla, mevcut ya da geleneksel yöntemler bu becerileri kazandırmada yeterince etkin değildir.

*Konuşma Becerisi*

OBM 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.

Yabancı dil öğretiminde genel amaçlardan biri, öğretmen adaylarının öğrendikleri dili anlaşılabilir bir şekilde konuşabilmesidir. Fakat yabancı dil öğretmen adayları üniversitede aldıkları konuşma becerisi dersine rağmen mezun olduktan sonra öğretmenliğe başladıklarında öğrendikleri yabancı dili etkili bir şekilde konuşamamaktadırlar (Büyükyavuz, 2003; Tosun, 2006).

Yabancı dilde açık ve etkili bir şekilde iletişim kurma yeteneğinin öğrenene hem okul hayatında hem de daha sonraki yaşamının her aşamasında başarı getireceği düşünülmektedir. Bu yüzden, konuşma becerisi dersinin öğretimine titizlikle yaklaşılması gerekmektedir. Bu doğrultuda, yabancı dil öğretmenleri, öğrencilerine yetkin oldukları yabancı dilde hem sesletim hem de sözdizimi açısından, hem akıcı hem de doğru olarak konuşabilme açısından iyi birer örnek teşkil etmek durumundadırlar (Çelebi, 2006; Günday, 2007; Sezer, 1987).

### *Araştırma Problemi*

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü, İngilizce Öğretmenliği Programı, konuşma becerisi dersinde OBM kaynaklı ADGD'ye göre düzenlenen öğretimin geleneksel öğretimle karşılaştırıldığında, başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisi nedir ve ADGD, öğrenme ortamını nasıl etkilemektedir?

Bu doğrultuda çalışmada aşağıda belirtilen alt problemlere cevap aranmaktadır.

- Deney ve kontrol gruplarının öntest ile sontest başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde başarı puan ortalamaları açısından anlamlı bir fark var mıdır?
- Deney ve kontrol gruplarının konuşma becerisi dersine tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Deney ve kontrol gruplarının kalıcılık testi başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrasında OBM'de konuşma becerisi için belirtilen dil betimleyicilerine göre dil düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- OBM'de belirtilen dil betimleyicilerine göre geliştirilmiş ölçekler doğrultusunda uygulanan etkinlikler öğrenme ortamını nasıl etkilemiştir?

### *Araştırmanın Amacı ve Önemi*

Bu araştırma ile ADGD yaklaşımına göre düzenlenen öğretimin başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisi araştırılarak geleneksel öğretime göre farklılıklar olup olmadığı incelenmektedir. Diğer bir anlatımla, geleneksel öğretimin sınırlılıkları karşısında farklı bir seçenek önerilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda, çalışmada, Avrupa Konseyi tarafından sunulan OBM'de konuşma becerisi için belirtilen dil betimleyicileri doğrultusunda geliştirilen etkinliklerle bir ders programı hazırlanmıştır.

### *Yöntem*

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesi üzerinde durulmuştur.

### *Araştırmanın Deseni*

Araştırmada nitel ve nicel araştırma desenleri birlikte kullanılmıştır. Problemi ve alt problemleri çözmek amacı ile deneysel desenlerden kontrol gruplu öntest ve sontest deney deseni kullanılmış, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest, sontest, kalıcılık testi ve tutum puan ortalamaları karşılaştırılmıştır.

### *Araştırmanın Çalışma Grubu*

Araştırmanın deneklerini, 2006-2007 öğretim yılında Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü, İngilizce Öğretmenliği Programı, I. sınıf konuşma becerisi dersine devam eden öğrenciler oluşturmuştur. Beş şubeden oluşan, I. Öğretim I. Sınıf öğrencilerinden seçkisiz yolla belirlenmiş olan iki şubeden biri deney grubunu, diğeri ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney ve kontrol gruplarının uygulama başında başarı düzeylerinin arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla OBM'ye yönelik dil betimleyicileri bankasından (Lenz ve Schneider, 2004) konuşma becerisi için olan betimleyicilerden kendini değerlendirme kontrol listesi verilmiştir.

Tabloda uygulama öncesi grupların denkleğini saptamak amacıyla gerçekleştirilen testin sonucu görülmektedir.



Tablo 1.  
Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Öncesi Karşılaştırılması

		N	Sıra Ort.	U	P
Uygulama öncesi toplam puan	Deney Grubu	27	27,26	1,12	* 0,480
	Kontrol Grubu	26	25,33		

\*  $p > 0,05$

Tabloda sunulduğu gibi, deney grubu ile kontrol grubunun uygulama öncesi gerçekleştirilen kendini değerlendirme kontrol listesi sonuçlarına göre başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. ( $U = 1,12$ ,  $p > 0,05$ ). Diğer bir anlatımla, her iki grubun da başarı düzeyi birbirine yakındır.

#### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla OBM'de konuşma becerisi için belirlenen dil betimleyicileri doğrultusunda etkinlikler, tutum ölçeği, öğrenci gözlem formu ve öğrenci görüşme formu geliştirilmiştir.

#### Etkinlikler

OBM doğrultusunda konuşma becerisi dersinin konu alanı incelenerek ve uzman görüşleri alınarak dersin hedefleri belirlenmiş ve uygun bir öğretim programı geliştirilmiştir. Bu doğrultuda, kontrol grubuna hiçbir değişiklik uygulanmadan, geleneksel yolla, deney grubuna ise OBM için dil betimleyicileri bankasından seçilmiş dil betimleyicilerine göre geliştirilen etkinliklerle ders işlenmiştir. Öncelikle, gruplar gerçekleştirecekleri etkinlikler için gerekli sahneleri oluşturmuşlardır (duygu ve düşüncelerini aktarma, iş başvurusu, röportaj, tartışmaya katılabilmek, satın alınan eşya ve hizmet için şikâyetle bulunabilme). Uygulama sırasında deney grubundaki küçük gruplar gerçekleştirdikleri etkinliğin içeriğine göre, gazete, dergi, gazete ve dergi resimleri, otel kitapçıkları, resimler, fotoğraflar, çantalar, stetoskop, cep telefonları, ses kayıt cihazları, diz üstü bilgisayarlar, değişik kıyafetler ve etkinlikler için gerekli olabilecek değişik araçlardan yararlanmışlardır. Bu etkinlikler, her iki gruba da uygulamanın başında öntest, uygulamanın sonunda sontest ve daha sonraki aşamada ise kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Öntest, sontest ve kalıcılık testi uygulamalarında deney ve kontrol grupları kendi içlerinde seçkisiz yolla gruplara ayrılmışlardır. Grupların öntest, sontest ve kalıcılık testindeki uygulamaları, verilen notların nesnellik göstermesi açısından iki öğretim elemanı tarafından değerlendirilmiştir. Deney grubu bu uygulamaya 18 hafta boyunca devam ederken kontrol grubu ise belirlenen konular çerçevesinde her ders bir öğrencinin gerçekleştirdiği sunu ve tartışmayla derslerine devam etmiştir.

#### Tutum Ölçeği

Araştırmada, öğrencilerin konuşma dersine ilişkin tutum düzeylerini belirlemek amacıyla bir tutum ölçeği geliştirilmiş ve 150 öğrenciye uygulanmıştır. Konuşma dersine ilişkin tutumları gösterdiği düşünülen tümceler belirlenirken gerekli alanyazın taraması gerçekleştirilmiş (Gür 2004; Köse 2007), dersin genel hedefleri göz önünde bulundurulmuş, dilbilim ve yabancı dil öğretimiyle ilgili beş, program geliştirme ve ölçme ve değerlendirmeye ilgili beş öğretim elemanının görüşlerinden yararlanılmıştır. 5'li Likert tipindeki 20'si olumlu, 10'u olumsuz olmak üzere toplam 30 tutum tümcesinden oluşan bu ölçek, her bir tümce için; "(1) hiç katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kararsızım, (4) katılıyorum, (5) tamamen katılıyorum" seçeneklerinden oluşmaktadır. Tutum ölçeği faktör analizi sonuçlarına göre madde faktör yük değerleri 0,80 ile 0,95 arasında, madde toplam korelasyonları ise 0,79 ile 0,94 arasında değişmektedir. Ölçek tek boyutlu bir yapıya sahiptir ve bu tek faktörün açıkladığı varyans oranı %78,48'dir. Bu değer tek faktörlü bir ölçek geliştirdiği için yeterli görülmüştür. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0,89 olarak bulunmuştur ve bunun ölçeği güvenilirlik açısından desteklediği söylenebilir.

### *Gözlem Formu*

Çalışma kapsamında, ADGD uygulamasının, öğrenme sürecinde, etkinliklerin araştırılması, gerçekleştirilmesi ve tartışılması aşamalarındaki öğrenci davranışlarının belirlenebilmesi için araştırmacı tarafından geliştirilen bir gözlem formu kullanılmıştır. Geliştirilen bu gözlem formunda ana temalar sınıf ortamı, öğrenme etkinlikleri, öğrenci – öğrenci etkileşimi ve öğretmen – öğrenci etkileşimi şeklinde belirtilmiştir.

### *Görüşme Formu*

Ayrıca çalışmaya nitel veri sağlamak amacıyla, uygulama sonunda deney grubunun başarı puan ortalamasına göre seçkisiz yolla üst gruptan, orta gruptan ve alt gruptan ikişer öğrenci olmak üzere altı öğrenciye bu uygulamayla ilgili genel düşüncelerinin sorulduğu bir görüşme formu hazırlanmıştır. Bu görüşme formu, program geliştirme uzmanları tarafından incelendikten sonra bir öğrenci ile görüşme yapılarak kullanılmıştır. Görüşme sırasında anlaşılmayan ya da yanıt almakta güçlük çekilen sorular, farklı biçimde sorularak notlar alınmış, gerekli yerlerde değişikliklere gidilerek görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formunda yer alan konular ADGD uygulamasıyla gerçekleştirilen dersin diğer beceri derslerinden farkı, derste öğrencilerin kendilerini nasıl hissettikleri, gerçekleştirilen etkinliklerin içeriği, bu uygulamanın değerlendirilmesi ve uygulamayla ilgili genel düşünceler olarak belirtilmiştir.

### *Verilerin Çözümlemesi*

Araştırmanın nicel çözümlemeleri, deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi karşılaştırılması, uygulama sonrası öğrencilere verilen kendini değerlendirme kontrol listesi, öntest, sontest, kalıcılık testleri ve konuşma becerisi dersi tutum ölçeği kullanılarak elde edilen veriler üzerinde yapılmıştır.

Araştırmanın alt problemlerine yanıt aramak için deney grubu ile kontrol grubunun uygulama öncesi karşılaştırmalarında Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Deney grubuyla kontrol grubuna uygulama sonrası verilen kendini değerlendirme kontrol listesinin gruplar içerisindeki farkını belirlemek amacıyla Wilcoxon sıralı işaretler testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının uygulamadan yedi hafta sonra gerçekleştirilen kalıcılık testi başarı puan ortalamalarının karşılaştırılması için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Her grubun kendi içinde ön test – son test ve son test – kalıcılık testi başarı puan ortalamalarını karşılaştırmak için bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır. Grupların tutum ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanların karşılaştırmaları için ise Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Nicel araştırmaların istatistiksel uygulamalarında ise anlamlılık düzeyi ,05 olarak seçilmiştir. Gerçekleştirilen istatistiksel işlemler ve çözümlemeler için SPSS 15.0 paket programı kullanılmıştır.

Nitel çözümlemeler ise deney grubunda tutulan gözlem notları ve deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşme verileri üzerinde yapılmıştır. Görüşmeleri çözümlmek için öncelikle görüşme sırasında kaydedilen konuşmalar yazıya geçirilmiştir. Ardından bu görüşme verileri üzerinde betimsel çözümleme yapılmıştır. Betimsel çözümleme, alanyazın taraması sonucunda ve araştırma esnasında oluşturulan kodlar ve temalar çerçevesinde yapılmıştır. Öncelikle her bir öğrencinin görüşme verileri temalar ve kodlar işaretlenerek incelenmiş, ardından aynı kodlara ve temalara değinen öğrenci görüşleri birlikte ele alınmış ve raporlaştırılmıştır (Büyüköztürk, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2006).

### **Bulgular**

Araştırmanın bu kısmında, OBM'nin öngördüğü ilkeler doğrultusunda hazırlanan programın uygulandığı deney grubu ve geleneksel öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubu ile ilgili hem nicel hem de nitel veriler sonucu elde edilen bulgular, alt problemlere göre düzenlenerek sunulmuştur.

Deney ve kontrol gruplarının öntest ile sontest başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Çalışmanın gereği doğrultusunda, deney ve kontrol gruplarının dil yeterlikleri açısından benzerlik gösterdiği, diğer bir deyişle, deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi OBM'ye yönelik dil betimleyicileri bankasından konuşma becerisi için olan betimleyicilerden gerçekleştirilen kendini değerlendirme kontrol listesi sonuçlarına göre her iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığından saptanmasının ardından araştırmanın birinci alt problemine yanıt aramak için uygulamanın ilk aşaması olan öntest, hem deney hem de kontrol grubuna uygulanmıştır.

Tablo 2.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması*

Gruplar	N	X	S	sd	t	p
Deney	27	67,14	11,41	51	0,72	* 0,474
Kontrol	26	65,00	10,19			

\*  $p > 0,05$

Tabloda görüldüğü üzere, deney grubunun ön test başarı puan ortalaması 67,14 iken kontrol grubunun öntest başarı puan ortalaması 65,00'dır. Uygulanan t testi sonucunda kontrol grubu ile deney grubunun başarıları arasında, öntest puanları açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $t_{(51)} = 0,72$ ,  $p > 0,05$ ). Diğer bir anlatımla, her iki grubun da başarı düzeyi birbirine yakındır.

Araştırmanın daha sonraki aşamasında, deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrası sontest başarı puan ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Tablo 3.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması*

Gruplar	N	X	S	sd	t	p
Deney	27	85,77	9,04	51	3,43	* 0,001
Kontrol	26	64,42	8,86			

\*  $p < 0,05$

Tabloda görüldüğü üzere, kontrol grubunun sontest başarı puan ortalaması 64,42 iken deney grubunun sontest başarı puan ortalaması 85,77'dir. Uygulanan t testi sonucunda kontrol grubu ile deney grubunun başarıları arasında, sontest puanları açısından anlamlı bir fark bulunmuştur; ( $t_{(51)} = 3,43$ ,  $p < 0,05$ ) deney grubunun sontest başarı puan ortalaması anlamlı derecede yüksek görülmektedir. Diğer bir anlatımla, uygulama sonunda deney grubunun başarısının kontrol grubunun başarısından daha fazla olduğu gözlenmiştir.

Bu bulguların ışığında, ADGD yaklaşımına göre geliştirilen etkinliklerle öğretimin gerçekleştiği deney grubu öğrencileriyle geleneksel yolla öğretimin gerçekleştiği kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir fark oluştuğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde başarı puan ortalamaları açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Bu alt problemi test etmek için öncelikle kontrol grubunun kendi içinde öntest ve sontest başarı puan ortalamaları, daha sonra da deney grubunun kendi içinde öntest ve sontest başarı puan ortalamalarının karşılaştırmaları yapılmıştır.



Tablo 4.  
Kontrol Grubu İçinde Öntest - Sontest Karşılaştırılması

Kontrol	N	X	S	sd	t	p
Öntest	26	65,00	10,19	25	1,19	* 0,245
Sontest	26	64,42	8,86			

\*  $p > 0,05$

Tabloda sunulduğu gibi, uygulanan t testi sonucunda kontrol grubunun ön test başarı puan ortalaması 65,00 iken sontest başarı puan ortalaması 64,42'dir. Kontrol grubunun öntestten almış oldukları puanlara göre sontestte bir düşüş görülmekle birlikte bu düşüşün anlamlı bir fark yaratmadığı gözetilmektedir ( $t_{(25)} = 1,19$ ,  $p > 0,05$ ) Diğer bir anlatımla, geleneksel yolla ders işlenen kontrol grubunun uygulama öncesinde ve sonrasında başarı puanlarının anlamlı derecede değişmediği söylenebilir. Kontrol grubunun sontest başarı puan ortalamasının ön test başarı puan ortalamasından düşük olmasının bir nedeni ise deney grubuna ek saat uygulanmasıyla açıklanabilir.

Daha sonraki aşamada ise, ADGD yaklaşımına yönelik konuşma becerisi dersinin gerçekleştirildiği deney grubunun öntest ve sontest başarı puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını görmek için t testi uygulanmıştır.

Tablo 5.  
Deney Grubu İçinde Öntest – Sontest Karşılaştırılması

Deney	N	X	S	sd	t	p
Öntest	27	67,14	11,41	26	16,14	* 0,000
Sontest	27	85,77	7,16			

\*  $p < 0,05$

Tabloda sunulduğu gibi, uygulanan t testi sonucuna göre deney grubunun ön test başarı puan ortalaması 67,14 iken sontest başarı puan ortalaması 85,77'dir. Deney grubunun ön testten almış oldukları puanlara göre sontestten almış oldukları puanlarda dikkate değer bir artış görülmektedir. Bu doğrultuda, deney grubunun öntest ve sontestte almış oldukları başarı puanlarının ortalamalarına uygulanan testin sonucunda deney grubunun öntest ve sontest başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $t_{(26)} = 16,14$ ,  $p < 0,05$ ). Diğer bir deyişle, uygulama sonunda deney grubunun başarısı artmıştır.

Uygulanan istatistiksel işlemlerden sonra bulunan bulgulara dayanarak ADGD yaklaşımının uygulandığı deney grubunda çalışmanın hedefine ulaştığı ve deney grubundaki öğrencilerin konuşma becerisi dersini daha etkili bir şekilde öğrendikleri söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının konuşma becerisi dersine tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın üçüncü alt problemine yanıt aramak için hem deney hem de kontrol gruplarına yabancı dilde konuşma dersine ilişkin bir tutum ölçeği uygulanmıştır.

Tabloda her iki gruba da uygulanan yabancı dilde konuşma dersine ilişkin uygulanan tutum ölçeğinin Mann Whitney U testi ile ölçülen maddelerinin ortalaması görülmektedir.

Tablo 6.  
Tutum Ölçeği Madde Ortalaması

	N	Sıra Ort.	U	p
Deney Grubu	27	41,0	6,40	* 0,000
Kontrol Grubu	26	13,0		

\*  $p < 0,05$

Tabloda görüldüğü üzere, deney grubunun tutum puan ortalamasının kontrol grubunun tutum puan ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ).

Kontrol grubunun tutum puan ortalamasının deney grubunun tutum puan ortalamasından az olması, kontrol grubunda ADGD uygulamasına yönelik etkinliklerle ders öğretimi gerçekleşmediğinden dolayı kontrol grubunun tutum ölçeğinde sözü geçen uygulama hakkındaki tümcelerle ilgili bilgilerinin olmamasıyla açıklanabilir. Uygulanan istatistiksel işlemlere dayanarak, deney grubunun yabancı dilde konuşma dersine ilişkin olumlu tutum geliştirdikleri söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının kalıcılık testi başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın amacı doğrultusunda, deney ve kontrol gruplarına uygulamadan yedi hafta sonra, öğrenilen konuların hatırlanma düzeyini ölçmek için sontest kalıcılık testi olarak tekrar uygulanmıştır. Bu doğrultuda her iki grubun kalıcılık testi başarı puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi uygulanmıştır.

Tablo 7.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Testi Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması*

Gruplar	N	X	S	sd	t	p
Deney	27	85,88	6,78	51	10,41	* 0,000
Kontrol	26	64,88	7,86			

\*  $p < 0,05$

Tablodan da anlaşılacağı üzere, kontrol grubunun kalıcılık testi başarı puan ortalaması 64,88 iken deney grubunun kalıcılık testi başarı puan ortalaması 85,88'dir. Uygulamadan yedi hafta sonra gerçekleştirilen bu testin sonucunda deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puanları açısından anlamlı bir fark bulunmuştur ( $t_{(51)} = 10,41$ ,  $p < 0,05$ ).

Deney grubu ile kontrol grubunun kalıcılık testi başarı puan ortalamaları karşılaştırıldıktan sonra, kontrol grubunun sontest ve kalıcılık testi başarı puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını görmek için bir t testi uygulanmıştır.

Tablo 8.

*Kontrol Grubu Sontest – Kalıcılık Testi Karşılaştırması*

Kontrol	N	X	S	Sd	t	p
Sontest	26	64,42	8,86	25	1,11	* 0,278
Kalıcılık testi	26	64,88	7,86			

\*  $p > 0,05$

Tabloda da sunulduğu üzere, kontrol grubunun sontest başarı puan ortalaması 64,42 iken kalıcılık testi başarı puan ortalaması 64,88'dir. Geleneksel yolla öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin sontestten aldıkları puanlara göre, kalıcılık testi puanlarında bir artış görülmekle birlikte bu artışın anlamlı fark yaratmadığı görülmektedir ( $t_{(25)} = 1,11$ ,  $p > 0,05$ ) Diğer bir anlatımla, kontrol grubunun başarı puan ortalamasında dikkate alınacak bir değer kaydedilmemiştir.

Çalışmanın amacı doğrultusunda, deney grubunun da sontest ve kalıcılık testi başarı puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını görmek için bir t testi uygulanmıştır.

Tablo 9.

*Deney Grubu Sontest – Kalıcılık Testi Karşılaştırması*

Deney	N	X	S	sd	t	p
Sontest	27	85,77	7,16	26	0,39	* 0,699
Kalıcılık testi	27	85,88	6,78			

\*  $p > 0,05$ 

Tabloda belirtildiği üzere, deney grubunun sontest başarı puan ortalaması 85,77 iken kalıcılık testi başarı puan ortalaması 85,88'dir. Deney grubu öğrencilerinin sontestten aldıkları puanlara göre, kalıcılık testi puanlarında bir artış görülmekle birlikte bu artışın anlamlı fark yaratmadığı görülmektedir ( $t_{(26)} = 0,39$ ,  $p > 0,05$ ). Bu durumda, deney grubunda uygulanan ADGD yaklaşımına göre geliştirilen etkinliklerin kalıcı öğrenmeyi sağladığı söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrasında OBM'de konuşma becerisi için belirtilen dil betimleyicilerine göre dil düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın beşinci alt problemine yanıt bulmak amacıyla 2006 – 2007 öğretim yılı başında OBM'de konuşma becerisi için belirtilen dil betimleyicilerinden oluşan bir kendini değerlendirme kontrol listesi her iki gruba da verilerek uygulama öncesi dil düzeyleri saptanmıştır. Tabloda kontrol grubuna uygulama öncesi ve uygulama sonrası verilen kendini değerlendirme kontrol listesinin toplam puan karşılaştırmasının Wilcoxon işaretler sıralı testi ile ortaya çıkan sonucu görülmektedir.

Tablo 10.

*Kontrol Grubu Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Kendini Değerlendirme Listesi Toplam Puan Karşılaştırması*

		N	Z	p	
Kontrol Grubu	Uygulama öncesi	Olumsuz sıra	7(a)	1,86	* 0,084
	-Uygulama sonrası	Olumlu sıra	15(b)		
		Eşit	4(c)		

(a) toplam uygulama sonrası < toplam uygulama öncesi, (b) toplam uygulama sonrası > toplam uygulama öncesi, (c) toplam uygulama sonrası = toplam uygulama öncesi

\*  $p > 0,05$ 

Tabloda görüldüğü üzere, kontrol grubunda uygulama öncesi toplam puanları ile uygulama sonrası toplam puanları açısından anlamlı bir fark görülmemektedir ( $Z = 1,86$ ,  $p > 0,05$ ). Diğer bir anlatımla, kontrol grubuna uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında verilen kendini değerlendirme kontrol listesi sonuçlarına göre başlangıçta B1 olan düzeylerinde herhangi bir değişikliğe rastlanmamıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aynı işlem deney grubuna da uygulanmıştır.

Tablo 11.

*Deney Grubu Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Kendini Değerlendirme Listesi Toplam Puan Karşılaştırması*

		N	Z	p	
Deney Grubu	Uygulama öncesi	Olumsuz sıra	1(a)	3,94	* 0,0001
	-Uygulama sonrası	Olumlu sıra	25(b)		
		Eşit	1(c)		

(a) toplam uygulama sonrası < toplam uygulama öncesi, (b) toplam uygulama sonrası > toplam uygulama öncesi, (c) toplam uygulama sonrası = toplam uygulama öncesi

\*  $p < 0,05$

Tabloda belirtildiği üzere, deney grubunda uygulama öncesi toplam puanları ile uygulama sonrası toplam puanları açısından anlamlı bir fark görülmektedir ( $Z = 4,54$ ,  $p < 0,05$ ). Diğer bir ifadeyle, deney grubuna uygulama öncesi ve uygulama sonrası verilen konuşma becerisi dersine yönelik dil betimleyicilerinden oluşturulmuş kendini değerlendirme kontrol listesi sonuçlarına göre başlangıçta düzeyleri B1 olan deney grubu öğrencileri ADGD uygulaması sonucunda, hedeflendiği gibi, B2 düzeyine ulaşmıştır.

OBM'de belirtilen dil betimleyicilerine göre geliştirilmiş ölçekler doğrultusunda uygulanan etkinlikler öğrenme ortamını nasıl etkilemiştir?

Araştırmanın bu alt problemine yanıt aramak için deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşme verileri çözümlenmiştir. Görüşmeleri çözümlmek için öncelikle görüşme sırasında kaydedilen konuşmalar yazıya geçirilmiştir. Ardından bu görüşme verileri üzerinde betimsel çözümleme yapılmıştır. Betimsel çözümleme, alanyazın taraması sonucunda ve araştırma esnasında oluşturulan kodlar ve temalar çerçevesinde yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Öncelikle her bir öğrencinin görüşme verileri temalar ve kodlar işaretlenerek incelenmiş, ardından aynı kodlara ve temalara değinen öğrenci görüşleri birlikte ele alınmış ve raporlaştırılmıştır. Bu işlemler sonucunda, ADGD uygulamasının konuşma becerisinin gelişimine sağladığı katkılar, uygulama sürecinde gerçekleştirilen etkinlikler, öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirebilmeleri ve etkinliklerin gerçekleştirilmesi sırasında kendilerini nasıl hissettikleri gibi konulara yönelik görüşleri aşağıda belirtilmektedir.

*“Uygulamanın başında sadece basmakalıp, dilbilgisine yönelik tümceler kurabiliyorken uygulama sonunda konuşmamın bu kadar ilerleyebileceğini tahmin bile edemezdim. Aradaki bu farkı görünce de uygulamanın başında hangi düzeyde olduğumu, şimdi ise hangi düzeye ulaştığımı anlayabiliyorum. Bence bir insanın bu düzeyde geliştiğini görebilmesi harika bir duygudur.”*

*“Etkinlikler hayal ürünü değil, gerçekte insanın başına her an gelebilecek olaylardan oluşuyordu. Günlük hayatta ne yaşıyorsak onun bir yansımasıydı. Hayatımızın her devresinde karşılaşabileceğimiz konulardı. Bu sayede konuya daha kolay uyum sağladım.”*

*“Bu uygulamanın en güzel taraflarından biri, kendi kendimizi değerlendirebiliyor olmamızdı. Bu değerlendirmelerin sonucunda insanın kendisinin geliştiğini görebilmesi büyük bir mutluluktu. Doğal olarak bu mutluluk, insanı etkinliklerde daha farklı, daha yaratıcı olmaya itiyor.”*

*“Uygulama çok yönlülüğümüzü artırdı, İngilizceyi hayata uyarlamamızı sağladı, dili doğru ve akıcı kullanmanın önemini gösterdiği gibi sözcüklerden farklı olarak vücut dilinin de önemini gösterdi. Bu sayede iletişim kurma yeteneğimiz arttı. Diğer beceri derslerinde de bu tür uygulamaların yararlı olacağını düşünüyorum.”*

Yukarıda belirtilen görüşler ışığında, ADGD uygulaması yabancı dil öğretimine, özellikle konuşma becerisi dersinin gelişimine çok yararlı katkılar sağlamıştır. Öncelikli olarak, böyle bir yaklaşım öğrenene sınıf dışında bile yabancı bir dilde iletişim kurabileceğini göstermektedir. Ayrıca, dersin işleniş sırasında özgün araçların kullanımıyla öğrenenler hedef dil ve kültür hakkında da fikir sahibi olabilmektedirler.

## Tartışma

Çalışmanın amacına yönelik, deney grubunda uygulama boyunca ADGD yaklaşımıyla konuşma becerisi dersi işlenirken kontrol grubunda ise geleneksel yaklaşımla bir öğretim gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonunda ise her iki gruba da OBM'de konuşma becerisi için belirtilen dil betimleyicileri doğrultusunda geliştirilen etkinlikler sontest olarak uygulanmış ve deney grubunun sontest başarı puan ortalamasının kontrol grubunun sontest başarı puan

ortalamasından anlamlı derecede yüksek çıktığı gözlenmiştir.

Ayrıca grupların kendi içlerinde öntest ile sontest başarı puan ortalamaları karşılaştırıldığında kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonunda herhangi bir aşama kaydetmediği, deney grubu öğrencilerinin ise başarılarının arttığı gözlenmiştir. Uygulanan istatistiksel işlemlere ve bulunan bulgulara dayanarak ADGD yaklaşımının gerçekleştirildiği deney grubunda araştırmanın hedefine ulaştığı söylenebilir. Köse (2007)'nin araştırmasında da benzer bulgulara rastlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının sontest sonuçlarından elde edilen verilere göre, programlarını OBM'ye uygun olarak sürdüren deney grubunun, programlarını geleneksel yöntemle sürdüren kontrol grubundan daha başarılı olduğu ve deney grubuna uygulanan programın öğrenci başarısına olumlu yönde katkıda bulunduğu gözlenmiştir.

Araştırmanın gereği doğrultusunda, hem deney hem de kontrol gruplarına yabancı dilde konuşma becerisi dersine ilişkin bir tutum ölçeği uygulanmıştır. Bu tutum ölçeği sonuçlarına göre, ADGD uygulaması ile öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu bulgu ADGD uygulamasının deney grubundaki öğrencilerin konuşma becerisi dersine yönelik olumlu tutum sergilediklerini göstermektedir. ADGD yaklaşımının uygulandığı bir başka araştırmanın sonucunda, ADGD yaklaşımıyla öğrencilerin öğrendiklerini görebildikleri için özgüvenleri arttığından, başka diller öğrenmek üzere güdülendiklerinden ve dolayısıyla öğrenme sürecine etkin katılımlarından bahsedilmektedir (Gür, 2004).

Bir başka çalışmada ise, ADGD yaklaşımını kullanan yabancı dil öğretmenlerine uygulanan bir anketin sonuçlarına göre, öğretmenler, öğrencilerin özerk birer öğrenen olabildiklerinden, yabancı dil öğrenme sürecine etkin bir şekilde katıldıklarından ve ADGD yaklaşımının yabancı dil öğretimine yeni bir bakış açısı getirdiğinden söz etmişlerdir (Little ve Perclova, 1999).

Uygulama sırasında gerçekleştirilen etkinliklerin gerçek hayatta her an karşılaşılabilecek konular olması öğrenciyi güdüleme açısından etkili olmuş ve bu sayede etkinlikler kalıcı olmuştur. Ayrıca etkinliklerin gerçekleştirilmesi sırasında grup çalışmasının da öğrencilere katkılar sağladığı gözlenmiştir. Özellikle etkinlikler sırasında çeşitli araçların ve kıyafetlerin kullanımı, bu uygulamayı öğrenci açısından zevkli ve öğretici hale getirmiştir.

## Sonuç

İletişimin gittikçe önem kazandığı günümüzde pek çok ülke yabancı dil politikalarını tekrar gözden geçirmeye başlamıştır. Bu doğrultuda, Avrupa Konseyi üye ülkelerdeki farklı dil ve kültürleri korumak ve yaymak amacıyla 2001 yılında ilan edilen Avrupa Diller Yılı'nda yabancı dil öğretimine / öğrenimine yeni bir bakış açısı getiren OBM ile öğrenci merkezli bir uygulaması niteliğindeki ADGD'yi sunmuştur. Yakın gelecekte Türkiye de Avrupa Birliği'nin bir üyesi olarsa, ülkemizdeki uygulamaların da bu yönde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

Bu doğrultuda, çalışmada ADGD yaklaşımı ile deney grubunda gerçekleştirilen konuşma becerisi dersi ile geleneksel yaklaşımla kontrol grubunda gerçekleştirilen konuşma becerisi dersinin öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi araştırılmış ve deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluştuğu gözlenmiştir.

Araştırmaya nitel veri sağlamak amacıyla geliştirilen gözlem ve görüşme formlarına göre ADGD yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulamaya yönelik genel düşüncelerine bakıldığında uygulamanın amacına ulaştığı söylenebilir. Böyle bir uygulamayla öğrenciler geleneksel yolla işlenen konuşma becerisi dersinden farklı olarak daha fazla süre alabildiklerini, daha akıcı konuşabildiklerini ve kendilerini daha rahat ifade edebildiklerini dile getirmişlerdir.

ADGD uygulaması ile dil becerileri derslerinde öğrenciler daha fazla sorumluluk alacaklarından dolayı kendi öğrenme süreçlerinde söz sahibi olabileceklerdir. Bu sayede öğrencilerde bir dil farkındalığı gelişecek ve dil öğrenme sürecinin her aşamasında ne yapabileceklerinin farkında olabileceklerdir. Dolayısıyla, Avrupa Konseyi tarafından Avrupa'daki



bütün dillere uyabilecek şekilde geliştirilen bir değerlendirme ve öğretmen başvuru kaynağı olan OBM ve uygulaması olarak görülen ADGD yaklaşımı sayesinde yabancı dil eğitimi daha etkili bir şekilde gerçekleştirilebilecek ve böylece Avrupa dil standartlarına göre yabancı dilin kullanımıyla yabancı dil öğretmeni yetiştirmeye katkı getireceği düşünülmektedir. Bu çalışma bağlamında, yabancı dil öğretmen adaylarının konuşma becerilerinin geliştirilmesinde eğitim fakültelerinin yabancı diller bölümlerinde OBM'de belirtilen ölçütlere göre ADGD yaklaşımıyla eğitilmesi öngörülmektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulmuştur: ADGD yaklaşımı ile hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının ölçülebilmesi ve bu yaklaşımla öğrencilerin konuşma becerisi dersini daha etkili ve kalıcı olarak öğrenebilmeleri için geleneksel yaklaşımla öğretimin gerçekleştiği konuşma becerisi dersinin OBM'de belirtilen dil betimleyicilerine yönelik geliştirilebilecek etkinliklerle hazırlanması gerekmekte ve etkinliklerin hazırlanıp gerçekleştirilmesi aşamalarında öğrenciler araştırma yapmaya teşvik edilmeli ve özgün araçları kullanmaları hedeflenmelidir. Bu doğrultuda, öğrencilerin görüş ve önerilerini yansıtabilecekleri, yaratıcılıklarını ortaya koyabilecekleri ölçme araçları geliştirilmelidir. ADGD uygulaması ile öğrenme ortamı, öğrencilerin derse yönelik tutumlarını ve kalıcılıklarını olumlu etkilemektedir. ADGD uygulaması özellikle beceri derslerinde tercih edilen bir yaklaşım olmalıdır. Yabancı dil ders kitaplarında OBM'de belirtilen dil betimleyicilerini gerçekleştirebilecek etkinliklere yer verilmelidir. ADGD uygulamasıyla üniversitelerin yabancı diller bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının mezun oldukları zaman OBM'de belirtilen dil düzeylerinden C1 düzeyine ulaşmaları hedeflenmelidir.

#### Kaynakça

- Avrupa Konseyi. (2001). *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg, Council of Europe.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyükyavuz, O. (2003). Günümüz Türkiye'sinde Yabancı Dil Öğretmenlerinin Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Dil, Kültür ve Çağdaşlaşma*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılapları Tarihi Enstitüsü, 229-238.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Can, T. (2007). Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni Nedir?, Hangi Amaçla Yazılmıştır? [Online]: <http://www.ingilish.com/CEF.htm> adresinden 24-08-2007 tarihinde indirilmiştir.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de Anadil Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Erciyes Üniversitesi. Eğitim Fakültesi, Sayı 21, 285-307.
- Demirel, Ö. ve Mirici, İ. H. (2002). Yabancı Dil Eğitiminde Öğrenen Özerkliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156, 76-88.
- Demirel, Ö. (2003). Avrupa Birliği Bütünleşme Bağlamında Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi. *Dil, Kültür ve Çağdaşlaşma*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılapları Tarihi Enstitüsü, 239-249.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi, Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, Mersin Üniversitesi, 1, 1, 66-80.
- Günday, R. (2007). Yabancı Dil Öğretiminde Başarısızlığa Neden Olan Etmenler Üzerine Bir Araştırma, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 175, 210-229.
- Gür, Ö. (2004). *Avrupa Ortak Dil Kriterleri Çerçevesinde Türkiye'de Yetişkinlere Yönelik Yabancı Dil*

- Olarak Almanca Öğretimi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Holec, H. (1985). On Autonomy: Some Elementary Concepts, *Discourse and Learning, Applied Linguistics and Language Study*, London: Longman, 173-190.
- Köse, D. (2007). Ortak Başvuru Metnine Uygun Türkçe Öğretiminin Başarıya ve Tutuma Etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 107-118. [Online]: [http://www.manas.kg/pdf/sbdpdf18/08\\_Kose.pdf](http://www.manas.kg/pdf/sbdpdf18/08_Kose.pdf) 23-08-2007 tarihinde adresinden indirilmiştir.
- Lenz, P. ve Schneider, G. (2004). A Bank of Descriptors for Self-assessment in European Language Portfolios, Council of Europe, Language Policy Division. The Council of Europe: Strasbourg. [Online]: Retrieved on 12-02-2006, at URL: <http://commonweb.unifr.ch/cerle/pub/cerleweb/portfolio/downloadable-docu/collection-of-LP-descriptors-feb-04.pdf>
- Little, D. ve Perclova, R. (1999). The European Language Portfolio: A Guide for Teachers and Teacher Trainers. [Online]: Retrieved on 20-03-2006, at URL: [www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/ELPguide\\_teacherstrainers.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/ELPguide_teacherstrainers.pdf)
- Onursal, İ. (2006). Dil Bilimlerinin Yabancı Dil Öğretimindeki Yeri ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Dilbilim Dersleri, *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 31, 85-95.
- Selçuk, A. (2005). Kültürlerarası İletişim Açısından Gündelik İletişim Davranışları, *Sosyal Bilimler Dergisi*, Selçuk Üniversitesi, Sayı 12, 1-17.
- Sezer, A. (1987). Türkiye’de İngilizce Öğretiminin Yönlendirilmesinde Eğitim Fakültelerinin Yeri, *Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı 2, 183-189.
- Tosun, C. (2006). Yabancı Dil Öğretim ve Öğrenimde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış. *Journal of Arts and Sciences*, Çankaya Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, 5, 79-88.
- Uzun, N. (2005). Ortak Avrupa (OAÇ)’nin Dilbilimsel Dayanakları Üzerine Gözlemler. XIX. *Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri*, Şanlıurfa: Harran Üniversitesi, TÜBİTAK, 317-325.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.