



**YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ ETKİNLİKLERİN KÜLTÜRLERARASI
FARKINDALIK, FRANSIZCA YAZMA BECERİSİ VE AKADEMİK
BAŞARIYA ETKİSİ**

Kübra Zenginaloğlu

DOKTORA TEZİ

**YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
FRANSIZ DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

HAZİRAN, 2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren bir (1) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Kübra
Soyadı : Zenginaloğlu
Bölümü : Fransız Dili Eğitimi
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Yapay Zekâ Destekli Etkinliklerin Kültürlerarası Farkındalık,
Fransızca Yazma Becerisi ve Akademik Başarıya Etkisi

İngilizce Adı : The Impact of Artificial Intelligence-Supported Activities on,
Intercultural Awareness, French Writing Skills, and Academic
Achievement

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğim ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazarın Adı Soyadı : Kübra Zenginaloğlu

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Kübra Zenginaloğlu tarafından hazırlanan “Yapay Zekâ Destekli Etkinliklerin Kültürlerarası Farkındalık, Fransızca Yazma Becerisi ve Akademik Başarıya Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Nurten Özçelik

(Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Semra Güven

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Melek Alpar

(Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Sezai Arusoğlu

(Fransızca Müt-Tercümanlık Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Cihan Yazgı

(İngiliz Dili Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Hacı Bayram Veli Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 26/05/2025

Bu tezin Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Doktora Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Kızlarım Yasemin ve Beyza'ya...

TEŞEKKÜR

Doktora süreci boyunca gerek ders aşamasında gerekse doktora konumu seçme ve çalışmamı yürütmemde bana ilham veren, verdiği değerli tavsiyelerle özgün bir çalışma yapmamda beni cesaretlendiren, sorduğum tüm sorulara özveri ve sabırla cevap vererek desteğini esirgemeyen değerli danışman hocam Prof. Dr. Nurten ÖZÇELİK'e katkıları ve en önemlisi manevi desteği için teşekkür ederim.

Çalışmam boyunca, tez çalışmalarımı dikkatle inceledikleri ve tavsiyeleriyle ilerlememe katkı sağladıkları için değerli Tez İzleme Komitesi hocalarım Prof. Dr. Semra GÜVEN ve Prof. Dr. Melek ALPAR'a teşekkürlerimi sunmak isterim. Ayrıca çalışmamı okumayı ve değerlendirmeyi kabul ettikleri için Dr. Öğr. Üyesi Cihan YAZGI'ya ve Dr. Öğr. Üyesi Sezai ARUSOĞLU'na teşekkür ederim.

Çalışmamda yer almayı kabul eden 2023-2024 Hacı Bayram Veli Üniversitesi Fransızca Hazırlık sınıfı öğrencilerime yardım ve katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Özellikle ölçek geliştirme ve başarı testi geliştirme sürecimde desteklerini esirgemeyen Doç. Dr. Volkan Hasan KAYA ve Doç. Dr. Elif İLHAN'a her biri kendi uzmanlık alanındaki bilgilerini benimle paylaşarak bana zaman ayırdıkları için içtenlikle teşekkür ederim. Ayrıca veri toplama sürecimde yardım ve destekleri için Öğr. Gör. Dilek ÇALIŞKAN ve Dr. Öğr. Üyesi Emine ÇAVDAR'a teşekkür ederim. Bu süreçteki tüm heyecanıma ortak olan desteğiyle güç bulduğum arkadaşım Buket UZEL'e canı gönülden teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca beni hep destekleyen sevgili ablalarım Sümeyye ALYAMAÇ ve Gülsen MİĞAL'e şükranlarımı sunarım. Bu yolculukta her zaman yanımda olan desteğini hiç eksik etmeyen ve cesaretimin kırıldığı noktada bana olan inancıyla ilerlememi sağlayan kıymetli eşim Tuncay ZENGİNALOĞLU'na ve sabırla gözlerindeki ışıltı bana yansıtarak güç veren, en kıymetlilerim, kızlarım Yasemin ZENGİNALOĞLU ve Beyza ZENGİNALOĞLU'na sonsuz teşekkür ederim.

YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ ETKİNLİKLERİN KÜLTÜRLERARASI FARKINDALIK, FRANSIZCA YAZMA BECERİSİ VE AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ

(Doktora Tezi)

Kübra Zenginaloğlu
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Haziran, 2025

ÖZ

Hayatın her alanında etkisi önemli bir biçimde hissedilen teknolojinin yabancı dil öğretimi/öğrenimi alanına yansımaları da tarih boyunca görülmüştür. Farklı kültürleri bir araya getirme potansiyeli taşıyan teknolojinin günümüzdeki yabancı dil eğitimine yansıması yapay zekâ dil işleme araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanılma potansiyelinin varlığı ile gün geçtikçe daha çok belirginleşmektedir. Yazılı iletişim kurmak amacıyla kullanılabilen yapay zekâ araçları, yabancı dilde yazma becerisinin gelişimine ve devasa bilgi ağıyla kültürlerarası farkındalık edinimine katkıda bulunarak öğrenenlerin akademik başarılarında kilit bir rol oynayabilir. Ancak her teknolojinin olumlu ve olumsuz getirilerinin olduğu göz önüne alınarak eğitimdeki yansımalarının belirlenmesi ve verimli olarak kullanılabilirliğinin irdelenmesi daha etkin bir yabancı dil öğrenim süreci elde etmek için önemli ve gereklidir. Yabancı dil öğrenme sürecine giren öğrenen günümüzde küreselleşmenin ve teknolojik gelişmelerin de bir sonucu olarak artık sadece dilbilgisi kurallarıyla değil kültürel normlarla da karşılaşarak o dili öğrenmek, özümsemek ve iletişim kurmak amacıyla kullanmak durumundadır. Bu nedenle bu çalışma, yabancı dil Fransızca bağlamında, yapay zekâ destekli etkinliklerin yabancı dil olarak Fransızca öğrenen hazırlık sınıfı öğrencilerinin kültürlerarası farkındalık düzeyleri, yazma becerileri ve akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu tez çalışması 7 bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın birinci bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı ve alt problemleri, önemi, sayılılar ve sınırlılıklar verilirken ikinci bölümde alanyazına dayalı kuramsal bir çerçeve çizilmiştir. Çalışmanın üçüncü bölümünde yurt içi ve yurt dışı yapılan çalışmalar incelenmiştir. Çalışmanın dördüncü bölümünde araştırmanın yöntemi, veri toplama araçları, uygulama süreçleri ile verilerin analizi ve verilerin toplanması

açıklanmıştır. Çalışmanın beşinci bölümünde yapılan analizler sonucu elde edilen araştırma bulguları verilirken, altıncı bölümde elde edilen bulgulara dayalı olarak tartışma ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın son bölümü olan yedinci bölümde ise elde edilen sonuçlar verilerek uygulama ve araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur. Çalışmada, kültürlerarası farkındalığın gelişimini ölçmek ve yapay zekâ destekli öğrenme ortamlarının başarıya etkisini belirlemek amacıyla nicel araştırma modeline başvurulmuş ve ön test-son test uygulamalı yarı deneysel desen kullanılmıştır. Ankara’da bir devlet üniversitesinde 2023-2024 Fransızca hazırlık sınıflarında öğrenim gören katılımcılar deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Deney grubu yapay zekâ destekli etkinliklerle desteklenen kültürel konularda öğrenim alırken, kontrol grubu geleneksel yöntemlerle aynı konularda öğrenim sürecini sürdürmüştür. Yapay zekâ aracı olarak ChatGPT kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, araştırmacı tarafından Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarası Farkındalık Değerlendirme Ölçeği (YDÖ-KFDÖ) ve kültürel konularla ilgili başarı testi geliştirilerek uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ölçek ve başarı testi sonuçları istatistiksel analizlere tabii tutulmuştur. Ayrıca, geliştirilen Kişisel Bilgi Formu soruları aracılığıyla bireysel değişkenler (cinsiyet, yaşanılan yer, anne-baba eğitim durumu, yurt dışı deneyimi, sosyal medya araçları kullanımı, kitle iletişim araçları kullanımı vb.) analiz edilerek tüm katılımcıların kültürlerarası farkındalık düzeyleri söz konusu değişkenlere göre incelenmiştir. Ayrıca, yabancı dil Fransızca yazma becerilerinin ne yönde ve nasıl değiştiğini değerlendirmek amacıyla 7 hafta boyunca ChatGPT kullanılarak yapay zekâ destekli yazma dersleri uygulanmış ve öğrencilerin yazılı üretimleri her hafta DELF (Diplôme d’Études en Langue Française) ölçütlerinden yola çıkılarak hazırlanan yazma becerisi değerlendirme ölçütlerine göre puanlanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 23 paket programında istatistiksel analiz yöntemleriyle incelenerek karşılaştırılmıştır. Bulgular, yapay zekâ destekli etkinliklerin öğrencilerin kültürlerarası farkındalıklarını ve yazma becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini göstermiştir. Ayrıca, akademik başarıları üzerinde olumlu bir etki sağladığı belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçları, yabancı dil eğitiminde yapay zekâ araçlarının etkili bir öğrenme aracı olarak sınıf içerisinde kontrollü biçimde öğretmen rehberliğinde kullanılabileceğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler : Yapay zekâ destekli öğrenme, kültürlerarası farkındalık, yazma becerisi, akademik başarı, yabancı dil olarak Fransızca, ChatGPT
Sayfa Adedi : xxiii+398
Danışman : Prof. Dr. Nurten ÖZÇELİK

THE IMPACT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE-SUPPORTED ACTIVITIES ON INTERCULTURAL AWARENESS, FRENCH WRITING SKILLS AND ACADEMIC ACHIEVEMENT

(M.S. Thesis)

Kübra Zenginaloğlu

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

June 2025

ABSTRACT

The reflections of technology, which has an impact on the foreign language teaching/learning process in all areas of society, have been seen throughout history. The reflection of technology, which has the potential to bring different cultures together, on today's foreign language education is becoming more and more evident with the existence of the potential of using artificial intelligence language processing tools in foreign language teaching. Artificial intelligence tools, which can be used for written communication, can play a key role in the academic success of learners by contributing to the development of writing skills in foreign languages and the acquisition of intercultural awareness with a huge information network. However, considering that every technology has positive and negative benefits, it is important and necessary to determine its reflections in education and to examine its efficient use in order to achieve a more effective foreign language learning process. As a result of globalization and technological developments, the learner who enters the process of learning a foreign language today has to learn, assimilate and use that language to communicate by encountering not only grammar rules but also cultural norms. Therefore, this study aims to examine the effect of artificial intelligence-supported activities on the intercultural awareness levels, writing skills and academic achievement of prep class students learning French as a foreign language in the context of French as a foreign language. This thesis consists of seven chapters. In the first part of the study, the problem statement, the purpose of the research, sub-problems, importance, assumptions and limitations are given, while the theoretical framework based on the literature is drawn in the second part. In the third part of the study, domestic and foreign studies were examined. In the fourth part of the study, the research method, data collection tools, application processes, data analysis and

data collection are explained. In the fifth part of the study, the research findings are presented, and in the sixth part, discussions and interpretations based on the findings are given. In the seventh section, which is the last part of the study, the results obtained are presented and recommendations for practice and research are presented. In the study, in order to measure the development of intercultural awareness and to determine the effect of artificial intelligence supported learning environments on achievement, a quantitative research model was applied and a quasi-experimental design with pretest-posttest application was used. The participants studying in the 2023-2024 French preparatory classes at a state university in Ankara were divided into two groups as experimental and control groups. While the experimental group studied cultural subjects supported by artificial intelligence supported activities, the control group continued the learning process in the same subjects with traditional methods. ChatGPT was used as an artificial intelligence tool. Within the scope of the study, the researcher developed and administered the Intercultural Awareness Assessment Scale in Foreign Language Teaching (ICA-AFAS) and the achievement test related to cultural issues. The scale and achievement test results of the experimental and control groups were subjected to statistical analysis. In addition, individual variables (gender, place of residence, parental education level, experience abroad, use of social media tools, use of mass media, etc.) were analyzed through the questions of the personal information form developed and the intercultural awareness levels of all participants were examined according to these variables. In this study, in order to evaluate how and in what direction their foreign language French writing skills changed, artificial intelligence-supported writing lessons were implemented using ChatGPT for 7 weeks and students' written productions were scored every week according to the writing skill evaluation criteria prepared based on the DELF (Diplôme d'Études en Langue Française) criteria. The data obtained were analyzed and compared with statistical analysis methods in SPSS 23 package program. The findings showed that AI-supported activities significantly improved students' intercultural awareness and writing skills. In addition, it was determined that it had a positive effect on their academic achievement. The results of the study reveal that artificial intelligence tools can be used as an effective learning tool in foreign language education under teacher guidance in a controlled manner in the classroom.

Key Words : Artificial intelligence-assisted learning, intercultural awareness, writing proficiency, academic achievement, French as a foreign language, ChatGPT

Page Number : xxiii +398

Supervisor : Prof. Dr. Nurten ÖZÇELİK

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xviii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xxii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xxiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	4
1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemleri.....	8
1.3. Araştırmanın Önemi.....	10
1.4. Sayıtlar.....	12
1.5. Sınırlılıklar.....	12
BÖLÜM II.....	13

KURAMSAL ÇERÇEVE	13
2.1. Yapay Zekânın Tanımı.....	14
2.1.1. Yapay Zekâ Teknolojilerinin Tarihsel Gelişimi.....	15
2.1.2. Makine Öğrenmesi	18
2.1.3. Derin Öğrenme	19
2.1.4. Doğal Dil İşleme	19
2.2. Yabancı Dil Öğretimi/Öğreniminde Teknolojinin Yeri	20
2.3. Yabancı Dil Öğretimi/Öğreniminde Yapay Zekâ Sohbet Botları	25
2.4. Yabancı Dil Öğretimi/Öğreniminde ChatGPT	27
2.4.1. ChatGPT'nin Yabancı Dil Öğretimi/Öğreniminde Kullanılmasının Olası Faydaları	29
2.4.2. ChatGPT'nin Yabancı Dil Öğretimi/Öğreniminde Kullanılmasında Olası Zorluklar ve Endişeler	31
2.5. Dil ve Kültür İlişkisi.....	33
2.6. Yabancı Dil Öğretimi/Öğreniminde Kültürün Yeri	36
2.7. Kültürlerarası İletişim Kuramları	43
2.7.1. Yüksek ve Düşük Bağlamlı İletişim Kuramı	43
2.7.2. Yapısalcı İletişim ve Kültür Kuramı	44
2.7.3. Anlamın Eşgüdümlü (Koordineli) Yönetimi Kuramı	45
2.7.4. Kültürel Boyutlar Kuramı	46
2.7.5. Yüz Müzakere Kuramı	47
2.7.6. İletişim Uyumu Kuramı.....	47
2.7.7. Etkili İletişimin Kaygı Yönetimi Kuramı	48
2.8. Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik	49
2.8.1. Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik Modelleri.....	51
2.8.1.1. Deardoff'un Kültürlerarası Yeterlilik Süreç Modeli	51

2.8.1.2. Benett'in Kültürel Farkındalık Gelişim Modeli.....	52
2.8.1.3. Chen ve Starosta'nın Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik Modeli	53
2.8.1.4. Byram'ın Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik Modeli.....	54
2.8.1.4.1. Kültürlerarası Farkındalık Becerisi	57
2.9. Yabancı Dil Becerilerinin Ediniminde Kültür ve Teknoloji	59
2.9.1. Okuma Becerisi	60
2.9.2. Dinleme Becerisi	61
2.9.3. Konuşma Becerisi.....	62
2.9.4. Yazma Becerisi	63
2.9.5. Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinde Yazma Becerisi.....	65
2.9.5.1. Yazma becerisinin unsurları	67
2.9.5.2. Yazma Sürecinin Aşamaları	68
2.10. Yazma Becerisinin Ediniminde Kültür ve Teknolojinin Yeri	71
2.11. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni	73
2.11.1. D-AOBM'inde Kültürlerarası Farkındalık	74
2.11.2. D-AOB Metninde Çoğul Dillilik (Plurilinguisme) ve Çoğul Kültürlülük (Pluriculturalité) Bağlamında Yabancı Dil Eğitimi	76
2.11.3. D-AOBM'inde Eylem Odaklı Yaklaşım.....	82
2.11.4. D-AOBM'inde Yazma Becerisi	84
2.11.5. D-AOBM Yazılı ve Çevrimiçi Etkileşim	88
BÖLÜM III	91
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	91
3.1 Yurt İçi Araştırmalar	91
3.1.1. Yapay Zekâ Destekli Araçların Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılması ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar	92

3.1.2. Yabancı Dil Öğretimi/Öğreniminde Kültürlerarası Farkındalık ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar	102
3.1.3. Yabancı Dil Öğretimi/Öğreniminde Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar	113
3.2. Yurt Dışı Araştırmalar	119
3.2.1. Yapay Zekâ Destekli Araçların Yabancı Dil Öğretimi/Öğreniminde Kullanılması ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar	119
3.2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarası Farkındalık ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar	131
3.2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar	136
BÖLÜM IV	143
YÖNTEM.....	143
4.1 Araştırmanın Modeli	143
4.2. Araştırmanın Uygulama Aşamaları.....	144
4.3. Çalışma Grubu	146
4.4. Veri Toplama Araçları	147
4.4.1. Kişisel Bilgi Formu.....	147
4.4.2. Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarası Farkındalık Değerlendirme Ölçeği (YDÖ-KFDÖ)	147
4.4.2.1. Yöntem	148
4.4.2.2. Örneklem	148
4.4.2.3. Ölçek Geliştirme Süreçleri	150
4.4.2.3.1. Süreç 1	151
4.4.2.3.2. Süreç 2	152
4.4.2.3.3. Süreç 3	155
4.4.2.4. Açıklayıcı Faktör Analizi Aşamaları	155

4.4.2.4.1. Verilerin Faktör Analizine Uygunluğunun Değerlendirilmesi	156
4.4.2.4.2. Ölçeğe İlişkin Ortak Varyans Yapısı	157
4.4.2.4.3. Ölçek Maddelerinin Döndürme Sonrası Açıklanan Toplam Varyans Yükleri	161
4.4.2.5. Ölçeğin Güvenirlilik Analizleri	167
4.4.2.6. Ölçek Geçerliğine Yönelik Doğrulamalı Faktör Analizi	168
4.4.2.7. Ölçeğe İlişkin Madde Test Korelasyon Analizi	173
4.4.2.8 Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarası Farkındalık Değerlendirme Ölçeğinin (YDÖ-KFDÖ) Geliştirilmesine Yönelik Sonuç	174
4.4.3. Başarı Testi	175
4.4.3.1. Alter Ego A+2 Ders Kitabı İncelemesi	175
4.4.3.2. Belirtke Tablosunun Hazırlanması	181
4.4.3.3. Uzman Görüşü Alma Süreci	183
4.4.3.4. Pilot Uygulama	183
4.4.3.5. Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışmaları	183
4.5. Yazılı Metinlerin Değerlendirme Ölçütlerinin Belirlenmesi	186
4.6. Araştırmanın Uygulama Süreci	189
4.6.1. Deneysel süreç öncesi uygulamalar	189
4.6.2. Deneysel süreç uygulamaları	190
4.6.2.1. Birinci Hafta	191
4.6.2.2. İkinci Hafta	194
4.6.2.3. Üçüncü Hafta	196
4.6.2.4. Dördüncü Hafta	198
4.6.2.5. Beşinci Hafta	200
4.6.2.6. Altıncı Hafta	201

4.6.2.7. Yedinci Hafta.....	203
4.6.3. Deneysel İşlem Sonrası	204
4.7. Verilerin Toplanması.....	204
4.8. Verilerin Analizi.....	205
BÖLÜM V	207
BULGULAR	207
5.1. Kişisel Bilgi Formundaki Verilere İlişkin Bulgular.....	208
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	208
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	209
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	212
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	216
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	218
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	224
5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	230
5.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	232
5.2. YDÖ-KFDÖ Verilerine İlişkin Bulgular	235
5.2.1. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular	235
5.2.2. Onuncu Alt Probleme Probleme İlişkin Bulgular.....	238
5.2.3. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	241
5.3. Yazma Metinleri Verilerine İlişkin Bulgular	245
5.3.1. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	245
5.4. Başarı Testi Verilerine İlişkin Bulgular.....	248
5.4.1. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	248
BÖLÜM VI	251
TARTIŞMA VE YORUMLAR.....	251

6.1. Kişisel Bilgi Formundaki Verilere Dayalı Olarak Ulaşılan Sonuçlar ile İlgili Tartışma ve Yorumlar	252
6.2. YDÖ-KFDÖ ile Elde Edilen Verilere Dayalı Olarak Ulaşılan Bulgularla İlgili Tartışma ve Yorumlar	261
6.3. Yazma Metinlerinden Elde Edilen Verilere Dayalı Olarak Ulaşılan Bulgularla İlgili Tartışma ve Yorumlar	266
6.4. Başarı Testinden Elde Edilen Verilere Dayalı Olarak Ulaşılan Bulgularla İlgili Tartışma ve Yorumlar	269
BÖLÜM VII.....	271
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	271
7.1. Sonuçlar	271
7.1.1. Kişisel Bilgi Formu ile Elde Edilen Sonuçlar	271
7.1.2. YDÖ-KFDÖ ile Elde Edilen Sonuçlar	274
7.1.3. Yazma Puanları ile Elde Edilen Sonuçlar	275
7.1.4. Başarı Testi Puanları ile Elde Edilen Sonuçlar	276
7.2. Öneriler	276
7.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	277
7.2.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler	278
KAYNAKLAR.....	281
EKLER	325
Ek 1. YDÖ-KFDÖ 55 Maddelik İlk Madde Havuzu	326
Ek 2. YDÖ-KFDÖ AFA için 41 Maddelik Hali.....	331
Ek 3. YDÖ-KFDÖ Son Hali	336
Ek 4. Alter Ego+ A2 Kazanımlar	340
Ek 5. Başarı Testi Pilot Uygulama.....	342
Ek 6. Başarı Testi Son Hali	350

Ek 7. Ders Planları ve İlgili Materyaller.....	356
Ek 8. Deney Grubu Öğrencilerinin ChatGPT Sohbetlerinden Örnekler	385
Ek 9. Öğrencilerin ChatGPT Kullandıkları Derslerde Aldıkları Notlardan Örnekler	389
Ek 10. Deney Grubu Öğrencilerin Yazdıkları Metinlerden Örnekler.....	390
Ek 11. Kontrol Grubu Öğrencilerin Yazdıkları Metinlerden Örnekler.....	392
Ek 12: Öğretmen Geri Dönüt Örneği.....	394
Ek. 13. Uygulama Sınıfı.....	397
Ek 14. Etik Kurul İzni	398

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 <i>ChatGPT'nin Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılmasının Olası Faydaları</i>	31
Tablo 2 <i>ChatGPT'nin Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılmasındaki Olası Zorluklar ve Endişeler</i>	32
Tablo 3 <i>Dil-Kültür Öğretiminde Kültürel Yetkinlik Bileşenleri</i>	42
Tablo 4 <i>Genel Yazılı Üretim Ölçeği</i>	85
Tablo 5 <i>Yaratıcı Yazma Ölçeği</i>	86
Tablo 6 <i>Raporlar ve Denemeler Ölçeği</i>	87
Tablo 7 <i>Yazılı ve Çevrim İçi Etkileşim Ölçeği</i>	89
Tablo 8 <i>Deneyisel İşleme Ait Ders Uygulama Zaman Çizelgesi</i>	145
Tablo 9 <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları</i> ...	146
Tablo 10 <i>Üniversite ve Bölümlere İlişkin Demografik Bilgiler</i>	149
Tablo 11 <i>Görüş Alınan Uzmanlarla İlgili Bilgiler</i>	153
Tablo 12 <i>Kapsam Geçerliliği Oranı</i>	154
Tablo 13 <i>İlk Elde Edilen KMO ve Barlett Testi Değerleri</i>	156
Tablo 14 <i>İlk Açıklanan Ortak Varyans (Communalities) Tablosu</i>	157
Tablo 15 <i>İlk Açıklanan Toplam Varyans Sonuçları</i>	158
Tablo 16 <i>YDÖ-KFDÖ İlk Faktör Analizi Yük Değerleri</i>	160
Tablo 17 <i>Döndürme Sonrası KMO ve Barlett Testi Değerleri</i>	161
Tablo 18 <i>Döndürme Sonrası Yapıda Açıklanan Ortak Varyans Yükleri</i>	162
Tablo 19 <i>Ölçek Maddelerinin Döndürme Sonrası Açıklanan Toplam Varyans Tablosu</i> ..	162

Tablo 20 Döndürme Sonrası Faktör Analizi Yük Değerleri	164
Tablo 21 Güvenirlik Analizi Sonuçları	167
Tablo 22 DFA Uyum İndeksleri Sonuçları	170
Tablo 23 Maddelere Ait Yol Katsayıları, T-Değerleri ve Anlamlılık Analizi Sonuçları....	171
Tablo 24 Regresyon Katsayıları ve Güvenilirlik Analiz Sonuçları.....	172
Tablo 25 Düzeltilmiş Madde Test Korelasyonları	173
Tablo 26 Alter Ego+A2 Ders Kitabı Dosya ve İçerikleri	177
Tablo 27 Başarı Testi Belirtke Tablosu	182
Tablo 28 Madde Güçlük(pj) ve Madde Ayırt Edicilik (rjx) Puanlarına Göre Dağılımı	184
Tablo 29 Madde Güçlük İndeks Aralığı	184
Tablo 30 Başarı Testi Cronbach Alfa Katsayısı	185
Tablo 31 DELF Sınavı Çerçevesinde Hazırlanan Yazma Ölçütleri	187
Tablo 32 DELF A2+ Yazma Sınavı Değerlendirme Ölçütleri ve Açıklamaları	188
Tablo 33 Katılımcıların YDÖ-KFDÖ Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılımına Ait Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	208
Tablo 34 Katılımcıların Cinsiyetine Göre YDÖ-KFDÖ Son Test ve Ölçek Alt Boyutları Puanlarının Dağılımına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.....	209
Tablo 35 Katılımcıların İkamet Ettikleri Yerleşim Yerine Göre YDÖ-KFDÖ Son Test ve Ölçek Alt Boyutları Puanlarının Dağılımına Ait Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	210
Tablo 36 Katılımcıların İkamet Ettikleri Yerleşim Yerine Göre YDÖ-KFDÖ Son Test Puan Dağılımına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları	211
Tablo 37 Katılımcıların Anne ve Baba Eğitim Durumlarına Göre YDÖ-KFDÖ Son Test Puan Dağılımına Ait Shapiro-Wilk Testi Sonuçları.....	212
Tablo 38 Katılımcıların Anne ve Baba Eğitim Durumlarına Göre YDÖ-KFDÖ Son Test ve Ölçek Alt Boyutlarına Göre Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları.....	213
Tablo 39 Katılımcıların Anne ve Baba Eğitim Durumlarına Göre YDÖ-KFDÖ Son Test ve Ölçek Alt Boyutları Tukey Testi Sonuçları.....	214

Tablo 40 Katılımcıların Yabancı Arkadaşa Sahip Olma Durumlarına Göre YDÖ-KFDÖ Son Test ve Ölçeğin Alt Boyutlarının Dağılımına Ait Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	216
Tablo 41 Katılımcıların YDÖ-KFDÖ Son Test ve Ölçek Alt Boyutları Puanlarının Arkadaşa Sahip Olma Durumuna Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.....	217
Tablo 42 Katılımcıların Yabancı Ülkelerin Kitle İletişim Araçlarını Kullanım Durumlarına Göre YDÖ-KFDÖ ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Dağılımına Ait Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	219
Tablo 43 Katılımcıların Yabancı Ülkelerin Kitle İletişim Araçlarını Kullanım Durumlarına Göre YDÖ-KFDÖ ve Alt Boyutları Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları	221
Tablo 44 Katılımcıların Yabancı Ülkelerin Kitle İletişim Araçlarını Kullanım Durumlarına Göre Tukey Testi Sonuçları	223
Tablo 45 Katılımcıların Farklı Kültürlerden İnsanlarla Sosyal Medya Araçları ya da Uygulamalarıyla İletişim Kurma Durumlarına Göre YDÖ-KFDÖ Son Test ve Ölçek Alt Boyutları Puanlarının Dağılımına Ait Shapiro-Wilk Testi Sonuçları.....	224
Tablo 46 Katılımcıların Farklı Kültürlerden İnsanlarla Sosyal Medya Araçları Ya da Uygulamalarıyla İletişim Kurma Durumlarına Göre YDÖ-KFDÖ Son Test Ve Ölçek Alt Boyutları Mann-Whitney-U Testi Sonuçları	227
Tablo 47 Katılımcıların Yurt Dışında Bulunma Durumlarına Göre Kültürlerarası Farkındalık Değerlendirme Ölçeği ve Ölçek Alt Boyutlarına Ait Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	230
Tablo 48 Katılımcıların Yurt Dışında Bulunma Durumlarına Göre Kültürlerarası Farkındalık Değerlendirme Ölçeği ve Ölçek Alt Boyutları Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları	231
Tablo 49 Katılımcıların Farklı Kültürlerle İlgili Etkinliklere Katılma Durumlarına Göre YDÖ-KFDÖ ve Ölçek Alt Boyutlarına Ait Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	233
Tablo 50 Katılımcıların Farklı Kültürlerle İlgili Etkinliklere Katılma Durumlarına Göre YDÖ-KFDÖ Son Test ve Ölçek Alt Boyutlarına Ait Tek Yönü Anova Testi Sonuçları.....	234
Tablo 51 Katılımcıların Farklı Kültürlerle İlgili Etkinliklere Katılma Durumlarına Göre Tukey Testi Sonuçları.....	235

Tablo 52 Deney Grubundaki Öğrencilerin YDÖ-KFDÖ Ön Test-Son Test ve Ölçek Alt Boyutlarına Ait Shapiro Wilk Testi Sonuçları	236
Tablo 53	237
Tablo 54 Kontrol Grubundaki Öğrencilerin YDÖ-YDÖ-KFDÖ Ön-Son Test ve Ölçek Alt Boyutlarına Ait Shapiro Wilk Testi Sonuçları	239
Tablo 55 Kontrol Grubundaki Öğrencilerin YDÖ-KFDÖ Ön-Son Test ve Ölçek Alt Boyutları Eşleştirilmiş (Bağımlı) Örneklem T-Testi Sonuçları	240
Tablo 56 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin YDÖ-KFDÖ Ön-Son Test ve Ölçek Alt Boyutlarına ait Shapiro Wilk testi sonuçları	242
Tablo 57 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin YDÖ-KFDÖ Ön-Son Test ve Ölçek Alt Boyutları Betimleyici İstatistikler	243
Tablo 58 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin YDÖ-KFDÖ Ön Test ve Son Test Tekrarlı Ölçümler İçin Manova Analizi Sonuçları	243
Tablo 59 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin YDÖ-KFDÖ Alt Boyutları İçin MANOVA Sonuçları.....	244
Tablo 60 Deney Grubu ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Becerisi Puan Ortalamalarına Ait Shapiro Wilk Testi Sonuçları	246
Tablo 61 Deney Grubu ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Becerisi Puanlarına Ait Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları	247
Tablo 62 Deney Grubu ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Shapiro- Wilk Normallik Testi Sonuçları.....	248
Tablo 63 Deney ve Kontrol Grubu Başarı Testi Puanlarına Ait Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları	248

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Byram kültürlerarası iletişimsel yeterlik modeli.....	56
<i>Şekil 2.</i> Araştırmanın uygulanma süreci	144
<i>Şekil 3.</i> Ölçek geliştirme süreçleri.	151
<i>Şekil 4.</i> İlk yamaç birikinti grafiği (Scree plot).....	159
<i>Şekil 5.</i> Döndürme sonrası yamaç birikinti grafiği (Scree plot).....	163
<i>Şekil 6.</i> YDÖ-KFDÖ'ne ilişkin standardize edilmiş değerler	169
<i>Şekil 7.</i> ChatGPT eğitim sunusu	190

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AFA	Açıklayıcı Faktör Analizi
AI	Yapay Zekâ
CALL	Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi
ChatGPT	Generative Pre-trained Transformer-Üretken Önceden Eğitilmiş Dönüştürücü Yapay Zekâ Sohbet Botu
D-AOBM	Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni
DELF	Diplôme d'Études en Langue Française- Fransızca Eğitim Diploması
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
ERIC	Education Resources Information Center
PLATO	Programlanmış Mantıkla Otomatik Öğretim Programmed Logic for Automatic Teaching Operations
SGAV	Yapısal- Görsel- İşitsel-Yöntem Structuro-Global Audio-Visuelle
ULAKBİM	Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
YDÖ-KFDÖ	Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarası Farkındalık Değerlendirme Ölçeği
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Teknolojinin ve dijitalleşmenin hayatın her alanına nüfuz ettiği günümüz dünyasında gelişen ve değişen teknoloji bireyleri, toplumları ve dolayısıyla toplumsal sistemleri geniş oranda etkilemektedir. Teknolojinin getirdiği yeniliklerden ve değişimlerden etkilenen sistemlerden biri de toplumdan ve bireyden ayrı düşünülemeyecek olan eğitim sistemidir. Nitekim eğitim de toplumsal ilerlemelere paralel şekilde gelişerek bireylerin hayatına dâhil edilmekte ve bu süreçte gerekli değişimlere ayak uydurmaktadır. Bu nedenle teknoloji, eğitim alanına ilerlemeler doğrultusunda tarih boyunca dâhil edilmiştir. Teknolojideki gelişmelerin, birçok uygulama alanı olmasına rağmen en yaygın uygulama alanlarından biri eğitim olduğu için, günümüzde teknoloji alanındaki hızlı değişimler teknolojinin eğitimdeki yerini de bu doğrultuda artırmaktadır (Seferoğlu, Akbıyık & Bulut, 2008, s. 273). Dolayısıyla, mevcut çağda teknolojinin içinde doğan ve teknoloji ile hayatının her alanında etkileşim içerisinde olan dijital vatandaşlar olarak tanımlanan yeni nesil (Prensky, 2001), kendi modellerini üretme kabiliyetine sahip, büyük verilerle işleyen ve gün geçtikçe daha fazla veriyle beslenen üretken yapay zekâ destekli sohbet araçlarının her gün bir seviye daha gelişerek hayatın her aşamasına dâhil olmaya başladığı bir dönemi deneyimlemektedir. Bu yüzden, dijital neslin, içine doğduğu yapay zekâ destekli araçların eğitim alanında da kullanılması gerekliliği kaçınılmaz bir durumdur. Bunun belirgin bir sonucu olarak, uluslararası iletişimin teknoloji aracılığıyla kolaylaştığı dünyamızda yabancı dil eğitiminde devasa bir bilgi ağı sunan yapay zekâ araçlarının etkin bir şekilde yabancı dil sınıflarında kullanılması gittikçe daha görünür hale gelmektedir. Yapay zekânın potansiyelinin farkında olan eğitim araştırmacıları ve uygulayıcıları, teknolojinin dil eğitime, okullara ve kurumlara entegrasyonunun makul, kaçınılmaz ve önemli olduğunu düşünmektedir. Bu nedenle, literatür, üretken yapay zekâ destekli sohbet robotları ile etkileşim ve iletişimi giderek artan

şekilde bir araştırma alanı olarak kabul etmektedir (Bozkurt & Sharma, 2023, s. 2). Ayrıca, yapay zekâ teknolojileri sahip oldukları potansiyel açısından eğitim alanında yükselme eğilimi gösteren bir araştırma konusu olarak görülmektedir (Bozkurt, 2023; Bozkurt, 2024; Kır & Şenocak, 2022; Maslej vd., 2023; Pelletier vd., 2021; Sharma & Bozkurt, 2024; Şenocak, 2020). Bu bağlamda, doğal dil işleme ve makine öğrenimindeki gelişmelerle birlikte küreselleşen dünyada önemi artan yabancı dil eğitiminde de yapay zekâ teknolojilerinin kullanımının potansiyel bir araştırma alanı haline geldiği söylenebilir.

Çağımızda öğrenen sadece bilginin aktarıldığı ve salt bilgiyi alarak öğrenen değil öğrendiği bilgilerle çözümler üreten, bilgiyi sentezleyen, yorumlayan ve ürün ortaya çıkaran sosyal aktörler olarak görülmeye başlanmıştır. Bu nedenle, eleştirel düşünebilme yetisinden problem çözebilmeye yetisine, yaratıcı fikirler üretebilmeden yenilikçi ürünler geliştirebilme kabiliyetine kadar birçok beceriyi öğrenenin edinebilmesi amaçlanmaktadır. Yabancı dil öğretiminde bu becerilerin edinilmesinin üretime dayalı becerilerin geliştirilmesiyle doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda, üretime dayalı önemli becerilerden olan yazma becerisi etkinliklerini teknolojiyle zenginleştirme ve öğrenene teknoloji destekli öğrenme yaklaşımıyla yazma ürünlerini daha verimli üretebilme yetkinliği kazandırmak mümkün görülmektedir.

İyi bir yazma becerisine sahip olmak, kişilerin düşüncelerini etkili bir şekilde ifade etmelerini, bilgiyi aktarmalarını ve başkalarıyla etkili bir şekilde iletişim kurmalarını sağlar. Yazma becerisi, iletişimde etkin olabilmeyi desteklemenin yanı sıra, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi becerilerinin de temelini oluşturur. Bu nedenle, yazma becerisinin geliştirilmesine önem vermek, bireylerin yabancı dil öğretiminde kritik bir adımdır. Teknolojinin sunduğu kelime işlemciler, dil ve yazım denetimi araçları gibi teknolojik araçları kullanarak yazma becerisi geliştirilebilir. Bu doğrultuda, üretken yapay zekâ araçlarının yazma becerisi ediniminde kullanılabilirliği düşüncesi güçlenmektedir.

Dijital neslin küreselleşme ile iletişim sınırlarının kalktığı günümüz dünyasında yazma becerisini geliştirirken öğrenenin ihtiyaç duyduğu bir başka yeti de kültürlerarası farkındalıkta yetkin olabilmektir. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM, 2001), yabancı dil öğretimini kültürlerarası bilgi, bilinç ve farkındalık kazanma, tüm dil becerilerinin ediniminde dil ve kültür boyutunu “öğrenenin dili ve öğrenilen yabancı dil” arasındaki ortak kültür ve ortak dil bağlamında ele alınmaktadır. Nitekim yabancı dil öğrenimi sürecinde öğrenen sadece dilin sahip olduğu dil bilgisi unsurlarıyla değil, aynı zamanda dilin ait olduğu toplumun var olduğu süreç boyunca biriktirdiği tüm kültürel

öğeleriyle de karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum yabancı dilde kültürel becerilerin geliştirilmesini de gerekli hale getirmektedir. Çağdaş yöntemler özellikle dil-kültür bağintısından hareketle yabancı dil öğretiminin kültürel bağlamdan ayrı tutulamayacağı düşüncesine önem vermektedir (Günday & Aycan 2018, s. 535). Bu nedenle, yabancı bir dilde tam anlamıyla iletişim kurabilmek için dil kurallarının gerekliliği göz ardı edilmeksizin dil dışı ve sosyo-kültürel öğelerin de öğrenim sürecine dâhil edilmesinin gerekliliği hatta söz konusu öğelerin ön planda olması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Tüm bu gelişmeler ışığında, yabancı dil öğretim sürecinde teknolojinin getirdiği yeniliklerden olan yapay zekâ dil işleme araçlarının etkin kullanımı, kültürlerarası farkındalığın kazandırılması ve bu bağlamda üretime dayalı yazma becerisinin geliştirilmesi öğrenenlerin akademik başarılarında önemli rol oynayabilecek kilit noktalar olarak görülmektedir. Bu yüzden, Fransızcanın yabancı dil olarak öğretiminde sınıfları öğrenenlerin kendi kültürlerinden yola çıkarak yeni bir kültürle teknoloji aracılığıyla karşılaştıkları, bu yeni kültürü tanıdıkları, kültürlerarası farklılıklara karşı hoşgörü geliştirdikleri, dilin kültürüyle ilgili sahip oldukları basmakalıp düşünceleri irdeledikleri bir alan haline getirerek kültürlerarası farkındalık ediniminin somut olarak gözlenebileceği araştırma, düşünme, planlama ve yaratıcı üretmeyi içeren yazma becerisinin yapay zekâ doğal dil işleme ürünü ChatGPT ile geliştirilmesi için çeşitli etkinlikler sağlanarak Fransızca yabancı dil eğitimiyle bütünleştirmesini inceleyen çok boyutlu bir çalışma yapılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan bu çalışma 7 bölümden oluşmaktadır:

Çalışmanın birinci bölümünde, araştırmanın problem durumu, amacı ve alt problemlerine, önemine ve araştırmadaki sayıltılar ve sınırlılıklara verilmiştir. Çalışmanın ikinci bölümünde, çalışmanın kuramsal çerçevesi çizilmiştir. Yapay zekânın tanımı, tarihsel gelişimi, yabancı dil öğretiminde teknoloji, yapay zekâ sohbet botları ve ChatGPT'in yabancı dil öğretimi/öğreniminde kullanılması ele alınmış, ardından dil ve kültür öğretimi çerçevesinde yabancı dil öğretiminde kültürün yerine değinilerek ilgili kuram ve kültürlerarası yeterlilik modelleri üzerinde durulmuştur. Çalışmada temel alınan Byram'ın Kültürlerarası İletişimsel Yeterlik Modeli açıklanarak kuramda önemli bir yere sahip olan kültürlerarası farkındalık becerisi alanyazın çerçevesinde incelenmiştir. Yabancı dil becerilerinin ediniminde kültür ve teknolojinin yeri özellikle çalışma çerçevesinde yazma becerisi kapsamında ele alınmıştır. Bu çerçevede yazma becerisinin unsurları ve aşamaları verilmiştir. Bu bölümde son olarak D-AOBM'nde kültürlerarası farkındalık, çok kültürlülük ve çoğul kültürlülük, Eylem Odaklı Yaklaşım ve yazma becerisinin yeri üzerinde

durulmuştur. Çalışmanın üçüncü bölümünde, yurt içi ve yurt dışı çalışmalar yabancı dil öğretimi/öğreniminde yapay zekâ destekli araçların kullanımı alanında yapılan çalışmalar, kültürlerarası farkındalık alanında yapılan çalışmalar ve yazma becerisinin geliştirilmesi kapsamında yapılan çalışmalar olarak ayrı alt başlıklarda incelenmiştir. Çalışmanın dördüncü bölümünde ise araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları ve bu araçların geliştirilme süreçleri ile araştırmanın uygulama süreci, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir. Çalışmanın beşinci bölümünde, her bir alt probleme göre yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur. Çalışmanın altıncı bölümünde ise araştırmada elde edilen bulguların alanyazına dayalı olarak irdelendiği tartışma ve yorumlar yer almaktadır. Çalışmanın son bölümü olan yedinci bölümde ise çalışmadan elde edilen sonuçlar ile uygulamaya ve gelecekteki araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Bu çerçevede çalışmanın birinci bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı ve alt problemleri, önemi, sayıltıları ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Yapay zekâ insanın ussal yeteneğini beslediği veriler aracılığıyla taklit etme mantığına dayalı olarak geliştirilmiş ve taklidin ötesine geçmeyi hedeflediği gözlemlenen yazılım tabanlı akıllı sistemlerdir. Eğitimde kullanımı günden güne artan yapay zekâ araçları, öğrencilerin tecrübe ve öğrenme düzeylerini, öğretmenlerin ise öğretim yöntem ve tekniklerini geliştirme noktasında oldukça büyük beklentiler vaat etmektedir (Huang, Hew, & Fryer, 2020). Popeni ve Kerr (2017), yapay zekâ teknolojilerinin küresel olarak bütün öğrencilerin eğitim ile ilgili deneyimlerini, öğrenme etkileşimlerini ve öğrenmedeki bilişsel yükünü kolaylaştırmak için bütün olanakları olumlu yönde etkilediğini ve öğrencilerin öğrenim sürecinin tasarımı için var olan olanakları artırdığını ifade etmektedir (s. 5). Alanyazında yapay zeka ile ilgili incelenen çalışmalarda, öğrencilerin öğrenme süreçlerini kolaylaştırması, öğrenim süreçlerinde algılama, akıl yürütme ve derin öğrenme becerileri kazanmalarında olumlu yönde etkilerinin olduğu ve motivasyon sağladığı yönündeki çalışmalara ek olarak öğrencilerin problem çözme becerilerine ve dil yetilerinin geliştirilmesine katkı da bulunduğu yönünde çalışmalara rastlanmaktadır (Dinçer & Doğanay, 201; El Shazly, 2021; Goda, Yamada, Matsukawa, Hata & Yasunami; Williams, Oh, Park & Breazeal, 2009; Song & Song, 2023; Sumakul vd, 2021; Xiao & Zhi, 2023; Yan,

2023; Yıldız, 2023). Ayrıca büyük bir hızla değişim ve gelişim gösteren teknolojinin eğitime katkı sağlayacağı ve yapay zekâ tabanlı araçların eğitimde birçok soruna çözümler geliştirilebileceğini ve kaliteli eğitim sağlama amacıyla kullanılabileceğini belirten çalışmalar da mevcuttur (Arslan, 2020; Guan, Mou & Jiang, 2020; Hwang, Xie, Wah & Gašević, 2020).

Ancak yapay zekâ araçlarından sohbet botlarının yabancı dil öğretiminde etkin bir şekilde sınıf içinde kullanımına dair çalışmalara fazla rastlanmamakla birlikte artık daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. İşler ve Kılıç (2021) bu durumu “günümüze kadar yapay zekâ teknolojileri bağlamında öğretmenlerin faydalanması için geliştirilen uygulamaların (birkaç uygulama dışında) sadece bilgisayarlar aracılığıyla kullanılabilen yöntemler olduğu görülmektedir. Fakat söz konusu yöntemler eğitimde yapay zekânın aktif olarak kullanıldığına kanıt oluşturabilecek yeterlilikte değildir” şeklinde ifade ederek bu alandaki çalışmaların az ve yeterli derecede olmadığına dikkat çekmektedir (s. 2). Yapay zekânın gittikçe daha fazla önem kazanmasının nedenlerinden biri teknoloji ile iç içe yetişen dijital nesillerin ihtiyaçlarının artık değişmiş olmasıdır. Bu açıdan bakıldığında, yabancı dil eğitiminde de yeni düzenlemelere ve yapay zekâ araçlarının kullanıma her zamankinden daha çok ihtiyaç duyulacağı öngörülmektedir.

Yabancı dil eğitiminde dil becerilerinin ediminde kullanılan yapay zekâ araçları dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmede çeşitli işlevlere sahiptir. Dilbilgisi hatalarını düzeltme, konuşma yetesinin geliştirilmesinde sesli yanıt verme, yazılı metinlere dönüt verme gibi işlevler bu alanda kullanımına örnek verilebilir. Son dönemlerde geliştirilen en kapsamlı yapay zekâ araçlarından biri OpenAI şirketi tarafından piyasa sürülen doğal dil işleme (Natural Language Processing-NLP) modeli üzerine kurulu ChatGPT’dir. ChatGPT, insan konuşmalarına oldukça benzer sohbetler yapabilme özelliği ile yabancı dil alanında hedef dilin öğreniminde kullanılabilecek bir araç olma potansiyeline sahiptir. Ancak yabancı dil Fransızca öğretimi bağlamında sınıf içerisinde kullanımına yönelik bu aracın deneyimlendiği ve çıktılarının kültürlerarası farkındalık ve yazma becerisi geliştirmeye yönelik olarak birlikte incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Günümüzde hedef dilin anadil olarak kullanıldığı ülkelere gitme imkânının olmamasının neden olduğu kısıtlılıklar teknolojik araçlarla azaltılmaya çalışılmaktadır. Bu bağlamda, yabancı dil öğrenenler dil yetilerinin geliştirilmesinde yapay zekâ uygulamalarıyla ders içerisinde desteklenebilir. Ancak her teknolojik gelişme doğru şekilde kullanılmadığında zararlı hale gelebilmektedir. Bu nedenle, yapay zekâ araçlarının uygun şekilde derslere dâhil

edilmesi ve öğrenenlerin en verimli şekilde yararlanabilmesi için öğretmenle işbirliği içinde kullanılması önemlidir. Yabancı dil sınıflarında yapay zekâ teknolojilerinin olumlu ve olumsuz yanlarının belirlenmesi ve ders içi/dışı devam eden dil öğreniminde kullanımının nasıl verimli hale getirilebileceği ya da var olan olumsuz taraflarının belirlenerek azaltılmaya çalışılması irdelenmesi gereken bir konudur.

Alanyazın incelendiğinde ön hazırlık, bilgi ve yaratıcılık gerektiren yazma becerisinin ediniminde sosyo-kültürel boyutta dilin kullanımında zorluk çekildiği çeşitli araştırmalarda ifade edilmiştir (Chenoweth & Hayes, 2001; Genç, 2016; Menad, 2017; Rouhani, 2017; Urgan, 2007). Yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımıyla kazanılmasında zorluk çekilen yazma becerisinin edinimini kolaylaştırmak, yazma becerisinin geliştirilmesi için zengin materyallerle öğrenen bilgilerini beslemek, gerçek (otantik) materyallere ulaşmayı kolaylaştırmak, öğrenenin kültürlerarası konuşucu ve uzlaşıcı olabilmesi, öğrenenin yazma ürünlerinde entelektüel bilgiye sahip bireyler olarak kendini ifade edebilmesini sağlamak ulaşılması istenen hedeflerdendir. Ayrıca yazma becerisi eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme becerisi, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi gibi üst düzey becerilerden etkilenmektedir (Genç, 2017). Bu nedenle, öğrenenin kendini ifade ettiği, edindiği bilgileri açığa çıkardığı üretime dayalı yazma becerisi, yazılacak konu hakkında bilgi sahibi olabilmeyi, bu bilgileri hangi türde, ne tür kültürel bilgi ve edinimlerle, hangi seviyede, hangi okuyucu kitlesine hitaben bir yazılı üretim yapılacağına belirlendiği bir çerçeve çizilmesini gerektirmektedir. Bu çerçevenin çizilmesinde, geliştirilmesinde ve değerlendirilmesinde öğrenene zengin ve hızlı erişilebilir bir kaynak oluşturacak ve anadil konuşucusuna soru sormuş gibi cevaplar sağlayabilecek ChatGPT'nin yazma alanında karşılaşılan çeşitli zorlukları ya da eksiklikleri gidermede yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Ayrıca, yabancı dil öğretiminde teknoloji ile bütünleştirilmiş ve öğrenenin yabancı dilin kültürüne karşı kültürlerarası farkındalık becerisi geliştirilmesine yönelik “kültürlerarası beceri odaklı dil öğrenimi/öğretimi” anlayışını benimseme eğilimi artmaktadır. Artık öğrenenlerin genel bir dil ve iletişim bilgisine sahip olmaları yeterli görülmemektedir. Yabancı dil öğrenenlerin kültür bilgisine sahip olmaları, öğrendikleri dilin kültürel özelliklerini nasıl algıladıkları, yorumladıkları ve ne derece kültürlerarası farklılıkları göz önüne alarak dilin üretim alanlarında kullandıkları da önemli hale gelmiştir. Bu bakımdan, yabancı dil öğreniminde öğrenenin uygulama “öncesinde, boyunca ve sonrasında” etkin olduğu yazma becerisinin geliştirilmesi, kültürlerarası farkındalık becerilerinin

geliştirilmesine de bağlıdır. Ancak, yabancı dil Fransızca öğrenenler hedef dile karşı bir bakış açısı geliştirmede ve dil/kültür ilişkisini temel alarak kültürlerarası farklılıkları öngörebildikleri iletişimsel metinler yazmada sorunlar yaşayabilmektedir. Tüm bu bileşenler akademik başarıyı da etkilemektedir. Bu nedenle, öğrenenlerin bu becerileri geliştirebilmeleri ve kullanabilmeleri için ihtiyaç duyacakları zengin materyaller sunabilmek yapay zekâ teknolojisi kullanımıyla desteklenebilir.

Dil öğretiminde kültürün öneminin öğretmenler tarafından farkında olduğu ancak derslere dâhil edilme noktasında bu konuda sorunlar yaşandığı, öğretmenlerde kültürün derslere katılması gerektiği inancının olduğu ancak bu önemin bilinmesine rağmen gerek bilgi eksikliğinden gerek zaman kısıtlılığından gerekse dilin yapısal olarak öğretilmesine daha çok önem verilmesinden öğretmenlerin uygulamaları ve söylemleri arasında farklılıkların olduğu, öğrenenlerin kültürle bütünleşmiş bir dil kullanımına yeterince önem vermedikleri alanyazındaki çalışmalarda tespit edilmiştir (Çamlıbel, 1998; Demirel, 2019; Köşker, 2015; Köşker, 2017; Kurt, 2018, Özışık, 2018). Örneğin, Yılmaz (2016) öğretmen ve öğrenenlerin dâhil edildiği yüksek lisans tez çalışmasında “katılımcıların kültürlerarası farkındalığın dil eğitimi ve öğrenimindeki öneminin farkında gibi görünmelerine rağmen bu kavramı kapsamlı olarak algılama konusunda eksik olduklarını ve dolayısıyla öğretmen ve öğrencilerin kültürlerarası farkındalık anlayışının kısıtlı olduğunu” tespit etmiştir. Bu açıdan bakıldığında, sosyal aktörler olması beklenen öğrenenlerin kültürlerarası farkındalık becerilerini yabancı dil edinim süreçlerine dâhil etmeleri ve kültürlerarası farklılıkları göz önüne alarak kendi kültürü, hedef dilin kültürü ve ortaya çıkacak kültürel bakış açısını anlayabilmeleri, yorumlayabilmeleri ve dil becerilerinin ediniminde etkin olarak kullanabilmeleri çeşitli açılardan incelenmelidir. Bu noktada, öğrenenlerin yapay zekâ teknolojileri ile desteklenmiş kültür içerikli ders programlarıyla karşılaşmalarının ve süreç içinde yazma becerilerinin geliştirilmesinde farklı aşamalarda kullanılmasının daha verimli bir dil gelişimi sağlayabileceği düşünülmektedir.

Ayrıca, yapılan yurt içi ve yurt dışı alanyazın taramasında, yabancı dil Fransızca bağlamında, öğrenen açısından kültürlerarası farkındalık ve son dönemde gelişen yapay zekâ doğal dil işleme aracı ChatGPT’nin iletişim aracı olarak kullanılan yazma becerisinin geliştirilmesinde kullanımının ve öğrenenlerin akademik başarıları üzerinde etkisinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla yabancı dil Fransızca öğretimi/öğreniminde alan yazındaki boşluğu dolduracak çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Tüm bu sorunsal çerçevesinde, “yapay zekâ destekli etkinliklerin yabancı dil Fransızca öğretiminde kullanımının hazırlık sınıfı öğrencilerinin kültürlerarası farkındalık ile yazma becerisi edinimlerine ve akademik başarılarına ne derece etkilidir?” sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemleri

Bu çalışmada yapay zekâ destekli etkinliklerin yabancı dil Fransızca hazırlık sınıfı öğrencilerinin kültürlerarası farkındalık ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde kullanımının akademik başarıya etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Alanyazın incelemesi ardından öğrencilerin yabancı dil öğreniminde kültürlerarası farkındalık düzeylerini gösteren faktörlerin belirlenmesi, kültürlerarası farkındalık seviyelerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amacı ile yükseköğrenim düzeyindeki öğrencilere yönelik yabancı dil öğretiminde kültürlerarası farkındalık düzeylerini ölçen geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş bir ölçek geliştirmek çalışmanın bir diğer amacı olarak belirlenmiştir. Geliştirilen “Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarası Farkındalık Değerlendirme Ölçeği (YDÖ-KFDÖ)” ile alanda yapılacak gelecek araştırmalara katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Ayrıca yapay zekâ destekli etkinliklerin kullanıldığı bir öğretim yönteminde kültürel konularda öğrenilen bilgilerin ölçülmesi ve akademik başarının yönünün belirlenmesi amacıyla geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış bir başarı testi geliştirilmesi aracılığıyla Fransızca öğretiminde değerlendirme aracı geliştirme alanında katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Yabancı dil Fransızca öğretiminde yapay zekâ destekli etkinliklerle kültürlerarası farkındalık oluşturma ve yazma becerisinin geliştirilmesi ile tüm bunların akademik başarıya etkisi üzerine çok boyutlu yapılan bir araştırmaya rastlanmamış olması nedeniyle bu çalışmayla farklı bakış açıları geliştirmek hedeflenmiştir.

Bunların yanı sıra, Fransızca hazırlık sınıflarında yapay zekâ sohbet robotu araçlarından ChatGPT’nin ders içinde bir araç olarak kullanımının olumlu ve olumsuz yanlarını değerlendirebilmek ve yapay zekâ destekli etkinliklerin kullanımının etkinlik ve kapsamını genişletebilecek uygulama önerileri sunabilmek bir diğer amaç olarak belirlenmiştir.

Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevaplar aranacaktır:

1. Katılımcıların YDÖ-KFDÖ son test ve ölçek alt boyutlarından aldıkları puanlar cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

2. Katılımcıların YDÖ-KFDÖ son test ve ölçek alt boyutlarından aldıkları puanlar ikamet ettikleri yerleşim yerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Katılımcıların YDÖ-KFDÖ son test ve ölçek alt boyutlarından aldıkları puanlar anne ve baba eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
4. Katılımcıların YDÖ-KFDÖ son test ve ölçek alt boyutlarından aldıkları puanlar yabancı ülkelerden arkadaşına sahip olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Katılımcıların YDÖ-KFDÖ son test ve ölçek alt boyutlarından aldıkları puanlar yabancı ülkelerin kitle iletişim araçlarını takip etme durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Katılımcıların YDÖ-KFDÖ son test ve ölçek alt boyutlarından aldıkları puanlar farklı kültürlerden insanlarla sosyal medya araçları ya da uygulamalarıyla iletişim kurma durumlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
7. Katılımcıların YDÖ-KFDÖ son test ve ölçek alt boyutlarından aldıkları puanlar yurt dışında bulunma durumlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
8. Katılımcıların YDÖ-KFDÖ son test ve ölçek alt boyutlarından aldıkları puanlar farklı kültürlerle ilgili etkinliklere katılma durumlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
9. Deney grubundaki öğrencilerin YDÖ-KFDÖ ön test, son test ve tüm ölçek alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık var mıdır?
10. Kontrol grubundaki öğrencilerin YDÖ-KFDÖ ön test, son test ve tüm ölçek alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
11. Yapay zekâ destekli etkinliklerle desteklenmiş derslere katılan deney grubundaki öğrencilerin ve mevcut programa göre planlanmış derslere katılan kontrol grubundaki öğrencilerin YDÖ-KFDÖ ile yapılan ön test, son test ve tüm ölçek alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
12. Yapay zekâ destekli etkinliklerle desteklenmiş derslere katılan deney grubundaki öğrencilerin ve mevcut programa göre planlanmış derslere katılan kontrol grubundaki öğrencilerin yazma becerisi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

13. Yapay zekâ destekli etkinliklerle desteklenmiş derslere katılan deney grubundaki öğrencilerin ve mevcut programa göre planlanmış derslere katılan kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Teknolojinin her alanda olduğu gibi eğitim alanında da etkisini artırdığı günümüzde, yapay zekâ teknolojileri eğitime yeni bir bakış açısı kazandırmaktadır. Yapay zekânın, insana özgü yorumlama ve öğrenme gibi becerileri simüle edebilmesi, bu teknolojiyi diğer araçlardan ayıran önemli bir özelliktir (Koç & Kasap, 2018). Chopra'ya göre, eğitim, yapay zekâ kullanım oranı bakımından üçüncü sırada yer almakta olup, öğretim araçlarının birkaç yıl içinde %47 oranında yapay zekâ ile desteklenmesi öngörülmektedir (2024). Bu bağlamda, dünya genelinde eğitim sistemlerinin yapay zekâ uygulamalarını giderek daha fazla benimseyeceği görülmektedir. Nitekim İngiltere'de özel bir kolej olan David Game College, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında öğretmensiz bir sınıf uygulamasını başlatarak bu dönüşümün somut örneklerinden birini sunmuştur. Sky News'in (2024) haberine göre, bu sınıfta öğrenciler temel dersleri yapay zekâ destekli "Sabrewing" adlı program aracılığıyla almaktadır. Benzer şekilde, France 24 (2025) ve The Educator Magazine UK (2025) de bu uygulamanın eğitimdeki insan etkileşimini azaltıp azaltmayacağı konusunda çeşitli tartışmalara yol açtığını aktarmaktadır.

Bu gelişmeler, yapay zekâ tabanlı dil modellerinin dil öğretiminde kullanıma potansiyeline işaret etmektedir. Gücük (2022), yapay zekâ teknolojilerinin sınıf içi uygulamalarında, her dil becerisine uyarlanabilir yapısıyla önemli faydalar sunduğunu vurgulamaktadır. Özellikle yükseköğretimde yapay zekâ araçlarının dâhil edilmesi, bireylerin uluslararası bilgi akışına uyum sağlama süreçlerini hızlandırabilir. Ancak, bu teknolojilerin eğitimcilerle işbirliği içinde etkili bir şekilde planlanması ve kullanımına yönelik daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, ChatGPT'nin yabancı dil eğitimindeki kullanımına yönelik yurt içinde ve yurt dışında yapılmış az sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Hieu, 2024; Hong, 2023; Rahman & Watanobe, 2023; Topsakal & Topsakal, 2022; Yuan, Li & Sawaengdist, 2024; Zileli, 2023). Ayrıca, bu araştırmalarda, ChatGPT'nin kültürlerarası farkındalık oluşturma ve Fransızca yazma becerisini geliştirme üzerindeki etkilerinin ele alınmadığı görülmüştür.

Bu çalışma, Fransızca öğreniminde ChatGPT'nin yazma becerilerini geliştirme sürecindeki etkilerini incelemekte; aynı zamanda, bu teknolojinin kültürlerarası farkındalıkla ilişkisini ve akademik başarı üzerindeki etkilerini çok yönlü bir incelemeyle değerlendirmektedir. Böylelikle çalışma, alanyazında eksikliği hissedilen bir konuya katkıda bulunmayı hedeflemektedir.

Küreselleşen dünyada öğrenenlerden beklenen çıktılar, yalnızca dil bilgisi kurallarını bilmenin ötesine geçmiştir. Günümüzde bireylerin, dilin sosyo-kültürel boyutlarını dikkate alarak bu beceriyi etkin bir şekilde kullanması gereklilik haline gelmiştir. İnternet ve yapay zekâ teknolojileri, öğrenenlere zengin içerikler ve kültür öğretimi açısından önemli fırsatlar sunmaktadır. Yazma becerisi, öğrencilerin kültürlerarası farkındalık edinimini somut bir şekilde gözlemleme ve ölçme imkânı sağlaması bakımından öne çıkmaktadır. Bu beceri, öğrenenlerin araştırma ve planlama yaparak kendi ifadeleriyle bilgilerini aktarmalarını sağlayabilecek bir potansiyel barındırmaktadır. Bu nedenle, yapay zekâ destekli etkinliklerle hem kültürlerarası farkındalık düzeylerinin artırılması hem de yazma becerilerinin geliştirilerek akademik başarının ne derece artırılacağı ve söz konusu potansiyelin nasıl faydalı şekilde kullanılabileceğinin araştırılması gerekmektedir.

Yapay zekâ, kültür ve yazma becerisi konularında yapılan çalışmalarda genellikle öğretmenlerin bu alandaki farkındalıkları, ders kitaplarındaki kültürel öğelerin analizi ya da sınırlı özelliklere sahip sohbet robotlarının kullanımı konuları üzerinde yoğunlaşmıştır (Erdogan & Aytekin, 2024; Aydoğan & Alpar, 2024; Güngör, 2018; Köşker, 2017; Yılmaz, 2016; Ünal, 2025; Gülel, Sargın & Çetin, 2023). ChatGPT'nin Fransızca öğretimi/öğrenimi alanında etkin kullanımı üzerine oldukça sınırlı sayıda çalışma bulunması, bu araştırmayı alandaki eksikliği gidermeye yönelik önemli bir girişim haline getirmektedir.

Bu çalışma, Fransızca hazırlık sınıfı öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmek ve kültürlerarası farkındalık düzeylerini artırmak amacıyla ChatGPT'nin kullanımını inceleyen deneysel bir yaklaşımı benimsemektedir. Tüm bunların yanı sıra bu araştırmanın öğreticilere derslerini daha verimli ve ilgi çekici hale getirmelerinde rehberlik edebileceği düşünülmektedir. Ayrıca, araştırmacı tarafından geliştirilen Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarası Farkındalık Değerlendirme Ölçeği ve Başarı Testi ile de gelecekteki çalışmalara önemli bir katkı sunması araştırmanın yabancı dil eğitimi alanı için önemini ortaya koymaktadır.

1.4. Sayılılar

Bu araştırmada;

- Belirlenen araştırma yöntem ve deseninin araştırma amaçlarına uygun olduğu,
- Kullanılan ölçeğin ve başarı testinin çalışmanın amaçlarına uygun olduğu,
- Araştırma kapsamında başvurulmuş kitap, makale, bildiri, web sayfası vb. tüm kaynakların geçerli ve güvenilir olduğu,
- Katılımcıların ölçek maddelerine samimi, dikkatli ve gerçeği yansıtacak şekilde cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2023-2024 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitenin Yabancı Diller Bölümü Fransızca hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır.
- Yapay zekâ teknolojisi doğal dil üretim araçlarından ChatGPT'nin Fransızca dil öğretimi/öğrenimi alanında kullanılması ile sınırlıdır.
- Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek, yabancı dil öğretiminde kültürlerarası farkındalık düzeylerini belirleme ile sınırlıdır.
- Araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi kültürel konular ile sınırlıdır.
- Araştırma, yabancı dil eğitiminde kültürlerarası farkındalık ve yazma becerisinin ediniminde yapay zekâ destekli etkinliklerin kullanımı ve başarıya etkisinin belirlenmesi ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde yapay zekâ teknolojilerinin gelişimini ve günümüzdeki yerini saptamak amacıyla öncelikle yapay zekâ ve yapay zekâ teknolojisinin tanımı yapılarak yapay zekâ teknolojilerinin tarihsel gelişim süreci, çağımızda yapay zekâ teknolojilerinin geldiği noktaya değinilerek, ele alınmıştır. Alanyazın incelendiğinde, yapay zekâ teknolojilerinin gelişimi için önem arz ettiği belirlenen makine öğrenmesi, derin öğrenme ve doğal dil işleme kavramları üzerinde durulmuştur. Bu bölüm, yabancı dil öğretimi/öğreniminde teknoloji kullanımını, yabancı dil öğretimi/öğreniminde yapay zekâ ve sohbet botlarının yerinin incelenmesini ve araştırma çerçevesinde yabancı dil hazırlık sınıflarında Fransızca öğretimi/öğreniminde kullandığımız ChatGPT'nin yabancı dil eğitiminde kullanımının olası faydalarının ve olumsuz yönlerinin alanyazına dayalı olarak incelenmesini de kapsamaktadır.

Ayrıca bu bölümde, yapay zekâ destekli etkinliklerle desteklenen kültürlerarası farkındalık ediniminin alanyazın çerçevesini çizebilmek adına öncelikle dil ve kültür ilişkisi ele alınmıştır. Yabancı dil öğretim yöntemlerinde kültürün yeri ifade edilmiş ve araştırmanın dayandığı kuram ve modellerin alanyazın doğrultusunda incelenmesini sağlamak için kültürlerarası iletişim kuramları, kültürlerarası iletişimsel beceri ve modelleri ele alınmıştır. Özellikle yabancı dil öğretimi/öğrenimi alanında kullanılmak üzere geliştirilmiş olan Byram'ın Kültürlerarası Yeterlik Modeli, bu modelin bileşenleri, önemli unsurlarından kültürlerarası farkındalık becerisi konuları kültür öğretimi bakış açısıyla ele alınmıştır. Yabancı dil öğretiminde kültür ve teknoloji bağlamında dört temel yabancı dil becerisi üzerinde durulmuştur. Çalışmada özellikle yazma becerisi, yabancı dil öğretiminde yazma becerisi, yazma becerisinin unsurları, yazma sürecinin aşamaları ve yazma becerisinin ediniminde kültür ve teknolojinin yerine değinilerek alanyazın çerçevesinde incelenmiştir.

Bu bölümün son kısmında, yabancı dil öğretiminde önemli bir başvuru kaynağı olarak kabul edilen “Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde (D-AOBM) yabancı dil öğretimi/öğreniminde kültürlerarası farkındalığa verilen yer, çeşitli kavramların açıklanması ve ilgili ölçütlerin verilmesiyle açıklanmaya çalışılmıştır. Ardından, metnin aracılığıyla tavsiye edilen ve günümüzde etkin olarak kullanılan eylem odaklı yaklaşım üzerinde durulmuştur. Bu kısımda son olarak, söz konusu metinde yazma becerisi edinimine verilen yer ve bu becerinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçütler ele alınmış ve çevrimiçi yazma etkinlikleri ile teknolojinin kullanımına nasıl yer verildiği üzerinde durulmuştur.

2.1. Yapay Zekânın Tanımı

Yapay zekâ, bilgisayar bilimi alanında makinelerin insan benzeri zekâ özellikleri göstererek öğrenme, karar verme, problem çözme gibi bilişsel yetenekleri sergilemesi amacıyla oluşturulan sistemler için kullanılan bir terimdir. Yapay zekâ teknolojisi ise bir makinenin kullanıcılardan aldığı verileri işleyerek kararlar verebilme ve ilgili konularda tahminler yapabilme özelliğine sahip olan teknolojidir. Yapay zekâ araçlarının ve uygulamalarının kullanılmasıyla makineler, robotlar ya da bilgisayarlar insanların iş yükünü azaltmakta ve daha etkin, hızlı ve doğru sonuçlar üretilmektedir. Günümüzde yapay zekânın sağlıktan eğitime birçok alanda kullanılması ve her alanda kullanım amacı ve şeklinin farklılaşması ortak bir tanımının yapılamamasına neden olmuştur. Alanyazında yer verilen tanımlardan bazıları şunlardır:

Yapay zekâ teknolojisi, doğadaki varlıkların akıllı davranışlarını yapay olarak üretmeyi amaçlayan (Charniak & McDermot’dan aktaran Nabiye, 2012, s. 25), insan gibi rasyonel düşünen ve akılcı davranan (Balaban & Kartal, 2015, s. 16), insan zekâsını taklit etmek için doğal dil işleme, konuşma tanıma, uzman sistemler ve makine öğrenmesi gibi teknikleri kullanan (Adipat vd., 2022, s. 2142) insan zekâsının özelliklerinin modellenerek makinelere aktarıldığı bir teknolojidir.

Yapay zekâ, öğrenmenin her yönünün ya da zekânın herhangi bir başka özelliğinin tam olarak makine ya da programın özelliği olarak tanımlanabileceği varsayımının temelidir ve sistemin gösterdiği zekâdır (McCarthy, 1956).

Yapay zekâ, akıllı problem çözme davranışını araştırmak ve akıllı bilgisayar sistemleri oluşturmak anlamına gelmektedir. Yapay zekâ terimi, sistemin görsel algı, konuşma tanıma,

karar verme ve dil çevirisi gibi insan zekâsı gerektiren işleri yapmasını sağlayan bir dizi bilgisayar tekniğini ifade eder (Öztemel, 2003).

Yapay zekâ, bir bilgisayar ya da bilgisayar destekli bir yazılımın insana ait çözüm yolları bulma, anlama ve anlamlandırma, genelleme ve geçmiş deneyimler vasıtasıyla öğrenme gibi mantık gerektiren süreçlere ilişkin görevleri yerine getirme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Nabiyev, 2012).

Bir makinenin problem çözme, akıl yürütme, genelleme ve anlam çıkarma gibi insansı davranışlar göstermesi aslında bir bakıma makinelerin üst seviye bilişsel becerileri kullanması yapay zekâ olarak tanımlanabilir (Arslan, 2020).

Yapay zekâ ile ilgili yapılan tanımlara bakıldığında, yapay zekânın temelinde makineler aracılığıyla insan zekâsını taklit etme amacının olduğu görülmektedir.

2.1.1. Yapay Zekâ Teknolojilerinin Tarihsel Gelişimi

Yapay zekâ, günümüzde pek çok alanda dönüşüm yaratacak bir noktaya ulaşmıştır. Bu teknolojinin tarihsel arka planına bakıldığında, İlkçağ Yunan filozoflarından Aristoteles'in otomasyona dair düşünceleri dikkat çekmektedir. Aristoteles, "Politika" adlı eserinde, araçların insan iradesine bağlı olarak ya da kendi kendilerine çalışabilecek şekilde tasarlanabileceğini ifade etmiştir (Coppin'den aktaran Çolak, 2022, s. 8). Bu görüş, otomasyon fikrinin en eski dayanağı olarak gösterilmektedir. Bunun yanı sıra, İslam dünyasının önemli bilim insanlarından Cezeri (1136-1206), çizim ve tasarımlarıyla robotik alanında ilk somut adımları atan kişilerden biri olarak kabul edilmektedir. Cezeri'nin robot çizimleri, yapay zekâ ve otomasyon düşüncesinin geçmişteki köklerini anlamak açısından önemli bir yere sahiptir (Acar'dan aktaran Coşkun & Gülleroğlu, 2021, s. 949).

1666 yılında ise Leibniz, insan beyninin düşünme süreçlerini ve dillerin değişim ve gelişim mekanizmalarını incelemiştir. Leibniz bu bağlamda makinelerin dil öğrenme süreçlerinde hangi bilgilere ihtiyaç duyacağını ve dahası neyi bilmesi gerektiğini planlamaya yönelik çalışmalar gerçekleştirmiştir (Hutchins'den aktaran Çolak, 2022, s. 9). Bu çalışmalar, yapay zekâ felsefesinin temelini oluşturan kavramların şekillenmesinde önemli bir rol oynamıştır.

Ancak, yapay zekânın modern anlamda ilk önemli somut adımı olarak beynin çalışma prensiplerini somutlaştırmaya dayanan McCulloch ve Pitts (1943) tarafından ortaya atılan "Beynin Boolean Devre Modeli" teorisi görülmektedir. Beynin matematiksel olarak

açıklanmaya ve zekânın somutlaştırılmaya çalışıldığı bu teori yapay zekâ için önemli bir basamak olarak düşünülmektedir.

1949 yılında Edmund Berkeley'in makineleri insan beynine benzettiği ve makineler düşünebilme özelliklerine sahip olabilir sonucuna vardığı "Düşünen Makineler" kitabının yayınlaması (Muggleton, 2014) ile de yapay zekâ düşüncesinin gün yüzüne çıkmaya başladığı söylenebilir.

1950 yılına gelindiğinde, bilgisayar biliminin önemli isimlerinden Alan Mathison Turing'in, "makineler düşünebilir mi?" sorusuyla modern anlamda yapay zekâ fikrini "Computing Machinery and Intelligence" adlı makalesinde dile getirdiği ve bir makinenin zeki davranışlar sergileme olasılığını belirlemek için kendi adını taşıyan bir test geliştirdiği görülmektedir. Turing testinde sorulara verilen cevaplarda makine ve insan cevaplarının hangisinin insana ait olduğunun değerlendirici insan tarafından belirlenememesi durumda makinenin insan gibi düşündüğü ve testi geçtiği kabul edilmektedir.

1952'de, "bir problemi o probleme dair veriye göre modelleyen bilgisayar algoritmaları ile oluşturulan bir model olan" (Atalay & Çelik, 2017 s. 161) "makine öğrenmesi" terimi yapay zekâ alanında ilk olarak Arthur Samuel tarafından kullanılmıştır (Al Mayahi & Al-Bahri, 2022). İlerleyen yıllarda makine öğrenmesi bireyin ilerlemesini belirli bir algoritmayla izleyen ve daha önceden belirlenmiş bir sisteme dayalı olarak kişiselleştirilmiş öğrenme imkânı sunan bir bilgisayar sistemi olarak kullanılmaya başlanmıştır.

1956 yılına gelindiğinde, "Dartmouth College Artificial Intelligence" konferansında "Yapay Zekânın 2 Aylık, 10 Kişilik Araştırması" adındaki John McCarthy, Marvin L. Minsky, Nathaniel Rochester ve Claude E. Shannon'un gerçekleştirdikleri bir sunumdaki önerileriyle yapay zekâ yeni bir çalışma alanı olarak kabul edilmiştir (Alpaydın, 2013; Anyoha, 2017). Söz konusu konferansta "Yapay Zekâ" terimi McCarthy tarafından ilk defa kullanılmıştır (Audibert, Lemos, Avelar, Tavares & Lamb, 2022).

1958 yılında Türkiye'de Atatürk Üniversitesinde halka açık bir konferansta Cahit Arf, makinelerin düşünme yetisine sahip olup olamayacağı sorusunu ilk defa gündeme getirmiştir. Arf, makinelerin insan düşüncesinin bazı göstergelerini taşıyabileceğini ve bu doğrultuda tasarlanabileceğini belirtmiştir. Örneğin, dil kullanımı, hesap yapma, benzerlik kurma ve eleme gibi zihinsel beceriler, makinelerde mantıksal ve analitik işlemleri gerçekleştirebilecek şekilde programlanabilir. Bu bağlamda, insan beyninin işleyişi ile makinelerin çalışma prensipleri arasında benzerlikler olduğunu savunmuştur (Arf, 1959).

Yapay zekânın gelişmesindeki önemli ilerlemelerden biri de yapay sinir ağı modellerinin geliştirilmesidir. Frank Rosenblatt, 1957 yılında, Cornell Üniversitesi'nde yapay sinir ağı modelini geliştirmiştir. Bu model, insan beyninin çalışma ilkelerinden yola çıkılarak tasarlanmış ve derin öğrenme alanındaki gelişmelerin temelini atmıştır (Walter'den aktaran Atalay & Çelik, 2017, s. 161). Yapay sinir ağları ile elde edilen zengin veriler, istatistiksel ve uygulamalı matematik ile veriler üzerinden öğrenmeyi gerçekleştirerek, çıkarım ve tahminler yapılabilir (Mathew, Amudha & Sivakumari'den aktaran Bayındır, 2023, s. 13).

Yapay zekâ alanındaki programlama dillerinin hızla gelişmesi doğal dil işleme programlarının gelişmesine yol açmıştır. 1964 yılına gelindiğinde, Joseph Weizenbaum tarafından “ELİZA” doğal dil işleme programının bu alandaki ilk örneği (Walter, 2023) oluşturduğu ve ELİZA'nın kullanıcının sorduğu sorulara önceden öğretilmiş cevaplarla onu anlıyormuş gibi yanıt verebilme özelliğine sahip olduğu görülmektedir. Doğal dil işleme dilbilim, bilgisayar bilimi ve yapay zekânın disiplinler arası bir alanı olarak (Lu, 2018, s. 1) bir bilgisayarın yazılı ve sözlü verilerle insan dilinin anlamsal ve sözdizimsel analizini yapmasını sağlamaktadır.

1997 yılında, Uluslararası İş Makineleri tarafından geliştirilen “Deep Blue” adı verilen bir bilgisayarın dünya satranç şampiyonu Garry Kasparov'u bir satranç maçında mağlup etmesi (Campbell, Hoane & Hsu, 2002) bir makinenin alanında uzman bir insanı yenmesi bakımından büyük yankı uyandırmış ve yapay zekânın ilerideki potansiyeline dikkat çekmiştir. Nitekim 2016 yılında da benzer bir olay olarak Google DeepMind'ın geliştirdiği yapay zekâ destekli “AlphaGo” programı dünyadaki en iyi Go oyuncularından biri olarak görülen Lee Sedo'lu yaptıkları maçta 4-1 yenerek maçı kazanmıştır (Leach, 2022).

2000'li yılların başında, artık yapay zekâ Apple, Google, Amazon ve Microsoft gibi teknoloji devleri tarafından doğal dil işleme yeteneklerine sahip “Siri, Google Assistant, Alexa ve Cortana” olarak adlandırılan kişisel asistan uygulamaları şeklinde yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu uygulamaların son on yılda teknolojinin gelişmesiyle birlikte daha da gelişerek önemli bir yer kazandıkları görülmüştür (Audibert vd., 2022).

Ardından Google, 2018 yılında, arama sorgularını önemli ölçüde iyileştiren “BERT” doğal dil modelini geliştirmiştir (Nayak, 2019). Aynı yıl OpenAI, ilk kez “Generative Pre-trained Transformer” (GPT-1) adındaki dil modelini tanıtmıştır (Radford, Narasimhan, Salimans & Sutskever, 2018). 2022 yılında OpenAI, geniş yankı uyandıran insana benzer cevaplara oldukça yakın ve hızlı cevaplar üreten “ChatGPT-3.5” modelini ücretsiz bir şekilde

kullanıma sunmuştur. 14 Mart 2023'te ise söz konusu şirket "GPT-4" modelini piyasaya sürmüştür. Bu modellerin hepsi, derin öğrenme ve doğal dil işleme aracılığıyla yapay zekâ destekli sohbet botları ve diğer yapay zekâ uygulamaları için önemli bir rol oynamakta ve gelişmeye devam etmektedirler.

Derin öğrenme ve doğal dil işleme makine öğrenmesinin bir alt dalı olarak yapay zekâ alanında ve dolayısıyla ChatGPT gibi araçların geliştirilmesinde önemli kavramlardır. Bu modellerin geliştirilmesinde kullanılan söz konusu sistemler aşağıda açıklanmıştır.

2.1.2. Makine Öğrenmesi

Makine öğrenmesi, sistemlerin programlar aracılığıyla edindiği verilerden otomatik olarak kendi öğrenmesini deneyimleyerek öğrenme sağladığı bir yapay zekâ uygulamasıdır. Bilgisayarların doğrudan programlama yapılmadan, örnekler ve öğrenilen benzer veriler aracılığıyla bilişsel düzeyde işlem yapabilmesini sağlayan algoritmalar, makine öğrenmesi olarak tanımlanabilir (Karaküçük & Eker, 2020, s. 124). Makine öğrenimi girilen veriler ile öğrenme gerçekleştiren, arka planda yapay sinir ağlarını kullanarak verileri insanın öğrenme mantığına benzer şekilde işleyerek makinenin öğrenmesini gerçekleştiren sistemlere dayanır. Makine öğrenmesinde temelde büyük veri yığınlarından problem analizi yapılır ve öncelikle problem tanımlanır. Ardından girdi ve çıktı verileriyle makine algoritmaları çalıştırarak doğruluk oranı en fazla olan modele göre çıktılar sağlanır. Amerikalı bilgisayar bilimci Arthur Samuel (1959), makine öğrenmesini "bilgisayarların tam olarak programlanmadan öğrenme becerisi kazanmaları" şeklinde tanımlamıştır.

Makine öğrenmesi, sınıflama yapmak (denetimli öğrenme), verileri analiz etmek ve veriler arasındaki ilişkiyi bulabilmek (denetimsiz öğrenme), az etiketlenmiş verilerde dahi tahminler yapmaya çalışmak (yarı denetimli öğrenme), deneyimlemeleri sayesinde seçim yaparak doğru yönetime karar verebilmek (pekiştirmeli öğrenme) için kendi başına öğrenen ve doğru seçimi bulma stratejilerini geliştiren sistemlerdir (Géron'dan aktaran Yaman, 2024, s. 26).

Günümüzde YouTube, Spotify, Amazon ve Netflix gibi uygulamaların video önerme özellikleri, arama motorlarının kullanıcıların yaptıkları aramalara uygun öneriler sunma özellikleri, hava tahminleri için kullanılan uygulamalar, yüz tanıma ve parmak izi tanıma uygulamaları makine öğrenmesi sayesinde yapılmaktadır. Sistem daha önceden kişinin

izlediği videolar, araştırma yaptığı konular gibi verileri dikkate alarak kişinin ilgi alanına uygun öneriler sunmak üzere kuruludur.

Eğitim alanında kullanılan makine öğrenmesine bakıldığında, eğitsel veri madenciliği (öğrencilerin bir derste başarılı olma oranlarını tahmin edebilme gibi), zeki eğitim sistemleri kullanma (otomasyon gibi), öğretmen ve öğrenciler için otomatik tavsiyeler üretme (web tabanlı dersleri değerlendirme ve tavsiyeler verme gibi), bireyselleştirilmiş eğitim ortamları geliştirme (dil öğrenme uygulamaları gibi) alanlarında kullanılmaktadır.

2.1.3. Derin Öğrenme

Derin öğrenme, insanların yapabildiği konuşma, analiz etme, tahminde bulunma, nesne tanıma gibi işlemleri sıralı işlemler yaparak gerçekleştiren bir insan beyni gibi bilgiyi öğrenmek ve işlemek için birlikte çalışan milyonlarca birbirine bağlı yapay sinir ağı ve yapay nöron katmanları kullanan makine öğrenmesinin bir alt dalıdır.

“Derin öğrenme algoritmaları makine öğrenmesine göre daha pratiktir ve daha doğru sonuçlar elde edilir. Bir örnek vermek gerekirse kamyon ve araba resimlerinin ayrılmasını istediğimiz bir durumda makine öğrenmesine öncelikle kamyon ve arabayı tanımlamalıyız. Kasası varsa kamyon, yoksa araba gibi. Oysa derin öğrenme bunu kendi kendine yapar” (Erhandı’dan aktaran Yaman, 2024 s. 26).

Derin öğrenme, art arda oluşan katmanlarda işlenen verilerin her defasında daha fazla öğrenmeyi sağlayarak daha kullanışlı gösterimler elde etmeyi sağlayan makine öğrenmesinin bir alanıdır (Chollet, 2019). Büyük hacimli karmaşık problemlerin çözümünde tercih edilen ve yapay sinir ağlarının ileri bir düzeyi olan derin öğrenme, öz niteliklerin yakalanması, bağlantıların tespiti ve öğrenme sürecine yardımcı olması için birbirini takip eden katmanlar kullanmaktadır (Craft, 2018; Lee, Baker, Song & Wetherbe, 2010). Sürücüsüz araçlar, parmak izi okuyucular ve ses tanımlama sistemleri derin öğrenme alanına örnek verilebilir. Duolingo, Memrise gibi dünya çapında kullanılan yabancı dil öğrenme uygulamaları uygulama içindeki konuşma benzetimleri, yazıların doğru sesletilip edilmediğini anlamak ya da görsel materyalleri analiz etmek, konuşma alıştırmaları sırasında kullanıcının sesini analiz etme gibi alanlar derin öğrenme modelleri ile desteklenir.

2.1.4. Doğal Dil İşleme

Doğal dil işleme, insanların doğal dillerinin bilgisayarlar tarafından anlaşılabilmesi için bu dillerin işlenebilmesi, çözümlenebilmesi, anlaşılabilmesi, analiz edilerek yorumlanabilmesi

ve çıktılarına dönüştürülebilmesi amacıyla dillerin belirli kurallara bağılı olarak düzenlendiğı bilgisayar sistemleridir. “Doğal dil işleme sesbilimi, biçimbilimi, anlambilimi, edimbilim ve sözdizimi gibi dilbilim konu alanlarına yoğunlaşarak analizler yapar. Doğal dil işleme, yapay zekâ, biçimsel diller kuramı, kuramsal dilbilim ve bilgisayar destekli dilbilim gibi çok değişik alanlarda geliştirilmiş kuram, yöntem ve teknolojileri bir araya getirir” (Delibaş, 2008, s. 4). Doğal dil işleme sorulan sorulara metin olarak cevap verme, istenilen dilde anadil kullanıcısı gibi çeviri yapma, bir metinde yanlış yazılan kelimeleri saptama ve değiştirme, ses ya da konuşma tanıma işlevleriyle günümüzde yaygın olarak kullanılmaktadır. Amacı dilsel verileri yönlendiren sistemler uygulamak olan (Tromeur, 2011, s. 91) doğal dil işleme, “insan diliyle etkileşime girebilen modeller ve sistemler geliştirmek için istatistiksel tekniklerin, makine öğreniminin ve yapay zekânın kullanımına dayanır” (Dündar, 2024, s. 65). Sohbet botları doğal dil işleme sistemlerini kullanarak insan diliyle etkileşime geçebilme özelliğıyle bu alana örnek teşkil etmektedir. ChatGPT doğal dil işlemeye dayalı bir sohbet robotu olarak bu alanda verilebilecek en iyi örneklerdendir. Yabancı dill çevirisinde kullanılan Deepl ve Google Translate gibi uygulamalarda bu alana örnek verilebilir.

Makine öğrenmesi, derin öğrenme ve doğal dil işleme sistemlerinin gelişmesiyle her geçen gün daha fazla eğitimde yer almaya başlayan yapay zekâ uygulamaları yabancı dil eğitimi alanında da çeşitli uygulamalarla kendi yerini güçlendirmektedir. “2000'lerin başından beri daha sık gündeme gelen yapay zekâ teknolojileri, her geçen gün daha da gelişmekte, birçok alanda olduğu gibi eğitimde de kendilerine yer bulmakta ve geleceğe ışık tutmaktadır” (Roll & Wylie, 2016, s. 582). Bu bağlamda yabancı dil öğretimi/öğrenimine teknolojinin dâhil edilme süreci ve yapay zekâ uygulamaların yabancı dil öğretiminde edindiğı yer ve kullanımını üzerinde durulacaktır.

2.2. Yabancı Dil Öğretimi/Öğreniminde Teknolojinin Yeri

Dil eğitiminde teknoloji kullanımının tarihsel süreç içerisindeki yeri incelendiğinde bilişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerin dil öğretiminde kullanılan yöntemlere yansımalarının olduğu görülmektedir.

Yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımı, 20. yüzyılın ilk yarısında teyp kayıtları, CD'ler ve dil laboratuvarları aracılığıyla tekrarlar ve taklitlerle öğrenmeyi savunan işitsel-dilsel yöntemin uygulamalarıyla belirgin olarak görülmeye başlanmıştır. İşitsel-dilsel yöntem

“öğrenme psikolojisi açısından davranışçı (Skinner), dilbilim bakımından yapısalcı (Bloomfield, Nelson Brooks & Lado) görüşler etkisinde gelişmiştir (Memiş & Erdem, 2013, s. 303). B. F. Skinner, davranışçı psikolojinin eğitimdeki uygulamalarını geliştirmek amacıyla 1954 yılında öğretme makinesi fikrini ortaya atmıştır. Bu makineler, öğrenmeyi davranışçı ilkelere göre bireyselleştirmek için tasarlanmış, öğrencilerin doğru yanıtlarını anında pekiştiren bir sistemden oluşturulmuştur. 1958 yılına gelindiğinde, bilgisayarların henüz yaygın olmadığı dönemde, Skinner’ın programlı öğretim yaklaşımı ve bu yaklaşıma dayalı öğretme makineleri, eğitimde teknolojinin önemine dikkat çekmiş ve öğrenme sürecini daha etkili hale getirerek bu alanda önemli bir dönüşüm yaratmıştır. Oldukça basit bir mekanizmaya sahip olan bu öğretme makineleri, öğrencilerin bir bölmeden soruları görmesini, yanıtlarını yazmasını ve bir düzenek aracılığıyla kâğıdı hareket ettirerek doğru cevapları kontrol etmesini sağlamıştır. Bu sistem, öğrencilerin yanıtlarını anında pekiştirmelerine olanak tanıyarak öğrenme sürecini bugün yapay zekâya dayalı olan akıllı öğretim sistemlerinde olduğu gibi bireyselleştirmiştir.

1960’lı yıllarda, Fransa’da Fransızca öğretimi için daha bütüncül bir dil öğretimi öngören Yapısal-Görsel-İşitsel yöntem (Structuro-Global-Audio-Visuelle- SGAV) kullanılmaya başlanmıştır. Bu yöntem, işitsel-görsel yöntem gibi teknolojiyi işitsel ve görsel materyallerle kullanmaya dayanmaktadır. Yöntem, dilin yapısal öğelerini bütüncül bir bağlam içinde sunmayı ve işitsel-görsel materyallerle desteklemeyi amaçlamıştır. SGAV yöntemi ile öğrenenlerin dinleme, izleme ve tekrar yoluyla dili öğrenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle de özellikle televizyondan ya da film şeritlerinden yararlanılarak doğal ve hedef dile özgü kalıpların sunulmasına odaklanılmıştır. Bu yöntemin iletişimsel yöntemin habercisi niteliğinde olduğu söylenebilir. Bu yöntemle birlikte, 1960’ların sonlarına doğru, bilgisayar teknolojisinde belirgin gelişmeler yaşanmaya başlanmış ve dil öğretiminde bilişsel yaklaşım önem kazanmıştır. Bu dönemde, zihinsel süreçlerin dil öğreniminde nasıl kullanıldığını vurgulayan bilişsel teoriler geliştirilerek öğrenenlerin dil öğrenme sürecindeki zihinsel süreçlerine odaklanılmıştır. Dilin etkin öğrenebilmesi için görsel-işitsel materyallerin dil öğretiminde kullanımı yaygınlaşmıştır.

1970’li yıllara gelindiğinde, iletişime dayalı yaklaşımların dil eğitimde kullanılması ön plana çıkmıştır. Öğrencilerin dili gerçek yaşam bağlamında kullanmalarını amaçlayan iletişimsel yaklaşımın ortaya çıkmasıyla teknolojinin dil öğretimindeki etkisi artmıştır. Teknolojinin en önemli etkisi, video teknolojisinin gelişmesine paralel olarak dil laboratuvarlarının yerine dil sınıflarında videoların yoğun olarak kullanılması şeklinde yansımıştır. Ayrıca bu

dönemde İngilizce ve Fransızca gibi dilleri geniş kitlelere öğretmek adına TV5 gibi televizyon kanalları kurulmuştur (Kartal, 2005). Ersöz'e göre (1987), "iletişimsel yaklaşımda gerekli olan temel dil becerilerinin kazandırılması için çağın gelişen teknolojisinin ürünlerinden yararlanmak önemlidir ve teknolojik materyalleri hiç kullanmadan yapılan bir yabancı dil öğretiminde öğrenciler sınıfta öğretmen-kitap ikilisinin kullanılmasıyla yaratılan yapay öğrenme ortamında motivasyonlarını yitirecektir" (s. 185). Bu bağlamda iletişimsel yöntem daha doğal ve gerçek hayatla bağlantılı bir dil öğretiminde teknolojiye daha fazla yer vermiştir.

1990'lardan itibaren dijital teknolojinin hızlı gelişimi, kişisel bilgisayarların yaygınlaşması, internet kullanımının artması ile dil öğretiminde teknoloji kullanımı bambaşka bir boyuta taşınmıştır. "Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi (CALL)" ile yabancı dil öğretiminde multimedya kullanılmaya başlanarak ses, metin ve görüntü ile dil eğitimi destekleyen bir teknoloji kullanımı ön plana çıkmıştır. CALL, öğretmenler için derlem analiz araçları, öğrenciler için bilgisayar aracılı iletişim ve işbirliği platformları ve sınıf içi öğrenimin yerine geçmek üzere tasarlanmış bağımsız sistemler de dâhil olmak üzere her türlü teknolojiyi kapsayan genel bir terimdir (Davis, 2022, s. 12). Teknoloji ilerledikçe kişisel bilgisayarların ve cihazların yaygınlaşmasıyla birlikte, bilgisayar aracılığıyla yabancı dil öğrenimine destek veren sistemler öğrenciler tarafından sürekli erişilebilir olma potansiyeline sahip olmuştur.

İlk büyük ölçekli bilgisayar destekli öğretim platformu olan PLATO (Programmed Logic for Automatic Teaching Operations), yabancı diller de dâhil olmak üzere öğrencilere eğitmensiz alıştırmalar yapma imkânı sunmuştur (Bitzer, Braunfeld & Lichtenberger, 1961). Bu sistem, Skinner'ın (1986) öğretim makineleri ve programlı öğretim yöntemine dayanarak, öğrencilerin kendi hızlarında alıştırmalarını yapmalarına olanak tanımayı ve doğru yanıt verdiklerinde olumlu geri bildirimle onları güdülemeyi hedeflemiştir. PLATO, Illinois Üniversitesi'nde yabancı dil eğitimi amacıyla kullanılmıştır. PLATO sisteminin öğrenci başarısında yönelik genel olarak olumlu sonuçlar gösterdiği tespit edilmiştir (Davis, 2022, s. 13).

Ardından, bilgisayar destekli dil öğrenimi ile gelişen "Akıllı Öğretim Sistemleri (Intelligent Tutoring Systems-ITS)" ile bireyselleştirilmiş öğretim/öğrenim modelleri oluşturulmuştur. Her öğrencinin bilgi seviyesine göre içerikler sunan yapay zekâ destekli sistemler, öğrencinin girdilerini analiz edip ayrıntılı geri bildirim sağlayarak, bireysel hatalar üzerinden öğrenmeye teşvik eden bir dil öğrenimi ortamı oluşturmuştur. Bu sistemler, VanLehn'a göre (2011) her adımda yönlendirme sunarak öğrencilerin yanlışlarını

anlamalarını sağlayan ve etkili bir öğrenme deneyimi sunan araçlardır. Ayrıca, Heift’in (2008) araştırmaları akıllı öğretim sistemlerinin hatalarda geri bildirim sağlayarak öğrenme üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Günümüze gelindiğinde, yabancı dil öğretiminde yaygın olarak benimsenen sosyal yapılandırmacılıkla ilişkili olan eylem odaklı yaklaşımda, bireyin öğrenmesini gerçek hayattaki eylemlerle sağlamak amaçlanmaktadır. “Yapılandırmacı yaklaşımın ortaya çıkmasıyla öğrenenlerin bilgiyi anlamlı ve kullanışlı hale getirdikleri teknoloji temelli öğrenme ortamları kullanılmaya başlanmıştır. Bu ortamlar; gerçekçi, etkili, işbirlikçi ve gönüllü çalışmaları gerektirir” (Erdem, 2001, s. 49).

Bu bağlamda, yapay zekâ destekli diyalog sistemleri ve uygulamaları, öğrencilere hedef dili kullanabilecekleri ortamlar sunarak anadil konuşucularıyla farklı mekânlarda bile iletişim kurma deneyimi yaşama, istedikleri zaman ve yerde hedef dili gerçek hayattaki sorunlara çözüm üretmek için kullanma fırsatı tanımaktadır. Ayrıca, öğrenciyi merkeze alan ve yaparak yaşayarak öğrenmeyi hedefleyen eylem odaklı yaklaşıma kolay çözümler sağlamaktadır. Örneğin, 2000’li yıllar itibarıyla yabancı dil eğitiminin, mobil uygulamalar, çevrimiçi platformlar ve yapay zekâ dijital araçlarıyla desteklendiği görülmektedir. İletişimsel yaklaşımda, teknolojilerin kullanımı sadece gerçek belgelerin kullanımına sınırlıyken, eylem odaklı yaklaşımla, bu teknolojiler gerçekten bir toplulukla etkileşim kurmayı sağlamakta, eşzamanlı ya da farklı zamanlarda iletişim kurmayı mümkün kılmakta ve işbirlikleri sonucunda ortaya çıkan dilsel üretimleri yayımlamaktadır. Bu nedenle, bu yaklaşımla birlikte “Diyalog Temelli” sistemleri kullanma ve bilgisayar destekli dil öğretiminden yararlanarak anlam odaklı ve öğrenci merkezli bir dil öğretimi/öğrenimi elde etme imkânı doğmuştur. Bu sistemler, bilgisayar aracılığıyla öğrencinin pragmatik becerilerini ve akıcılığını geliştirmeyi hedefler (Bibauw, François & Desmet’den aktaran Davis, 2022, s. 15). Yabancı dil öğretiminde kullanılan diyalog temelli sistemler öğrenenin kendi dil yapılarını oluşturarak etkin katılımında bulunmasını sağlar. Diyalog temelli yapay zekâ sistemleriyle yabancı dil öğreniminde dil öğrencilerinin hedef dilde gerçek zamanlı etkileşimler kurması sağlanabilmektedir. Diyalog temelli yapay zekâ, kullanıcıların önceki cevaplarından öğrenerek kişileştirilmiş ve doğal bir öğrenme ortamı sağlayabilmektedir. Örneğin, üretken yapay zekâ araçlarından ChatGPT, Gemini, DeepSeek vb. diyalog temelli yapay zekâ sohbet botları gerçek zamanlı bir diyalog ortamı yaratarak öğrencilerin karmaşık konularda yazılı ve sözlü becerilerini test etmelerine ve geliştirmelerine olanak tanıyabilir.

Eylem odaklı yaklaşımla uyumlu olan diyalog temelli sistemlerin yabancı dil öğretiminde kullanılması öğrencinin dilsel etkileşimlerde doğal anlam yapılarını keşfetmesine ve öğrenme sürecini daha bilinçli bir deneyime dönüştürmesine olanak tanır. Bilgisayar destekli öğretimle, öğrencilere hedef dili doğal ortamında deneyimleyebilme imkânı sunabildiği için (kültürel içerikler ya da sanal konuşma ortamları sunması vb.) eylem odaklı yaklaşım çerçevesinde kullanımı bu yaklaşımın hedeflerine ulaşmayı da kolaylaştırabilir. Nitekim Eylem Odaklı Yaklaşım gerçek hayatta dili amaç yerine araç olarak kullanarak hedef dilde sosyal ve kültürel değerleri tanıyan ve hoşgörü geliştirebilen bireyler yetiştirilmesini amaçlar. Bu nedenle doğal dil ortamı yaratması açısından çağımızda yapay zekâ destekli bilgisayar sistemlerinin kullanılması yabancı dil öğretimini destekler nitelikte bir öğretime ışık yakmaktadır.

Bu tarihsel süreç incelendiğinde, her yeni teknolojik gelişme ile dil öğreniminin daha etkin ve iletişim temelli bir hale geldiği görülmektedir. Bu bağlamda, teknolojinin yeni nesillerin daha fazla içsel motivasyona sahip olmasına neden olacağını belirten Lee, Cheung, ve Chen (2005) ile benzer fikirlerle Shadiev ve Yang (2020), teknolojinin dil öğrenme üzerinde olumlu bir etkisinin ve gözardı edilemeyecek bir potansiyelinin olduğunu vurgulamıştır. Teknolojik ilerlemenin zirveye doğru yükseldiği çağımızda, geleneksel dil öğrenme ortamlarını teknolojinin değiştirdiği ve bu değişimin yabancı dil öğrenmenin yeni ve seçenekli yollarını ortaya çıkardığı söylenebilir. “Öğretimde teknoloji kullanımının önemi, öğrenciler arasındaki ilişkilerin doğasına ve sınıftaki çalışma materyallerine ulaşmaya uzanmaktadır; teknoloji öğrenciler arasında eşitlik yaratan bir araç olarak kullanılabilir ve daha ilgi çekici bir çalışma ortamı oluşturabilir” (Jebril, 2012, s. 7-8).

Bu açıdan değerlendirildiğinde, yabancı dil eğitimi sürecinde öğrenen ve öğretene açısından istenilen hedeflere ulaşmada teknoloji kullanımının artık oldukça etkin bir rol üstlendiği söylenebilir. Bilgisayar desteği ile yapılan eğitim, ayrıca bireysel farklılıkları dikkate alarak içeriği öğrencinin geçmiş yaşantılarına göre ayarlayabilmeyi sağlayan etkili ve verimli bir öğrenme ortamı sağlamaktadır (Çalışkan & Şimşek, 1999, s. 247). Dönüt sağlama, tekrar etme, öğrenmeyi eğlenceli hâle getirme ve araştırma yapma imkânı sunma gibi işlevleriyle bilgisayar destekli eğitimin, yapay zekâ teknolojileriyle zenginleştirilerek eğitimin tüm alanlarında kullanılabilir hâle gelmesi; özellikle yabancı dil öğretiminde kullanılan teknolojik araç, gereç ve uygulamaların eğitim-öğretim ortamlarında etkili bir şekilde entegrasyonunun, eğitimin kalitesine önemli katkılar sağlaması, yabancı dil öğretiminde teknolojinin kullanımını vazgeçilmez kılmaktadır.

Çağımızda yeni yönelimleri takip ederek, eğitimde kullanılan yapay zekâ tekniklerinin özellikle eğitime daha iyi uyarlanmış etkinlikler önererek öğrenenle etkileşimlerini destekleyerek (Heick'den aktaran Capus, Patino & Guité, 2018, s. 3) kullanılması yabancı dil öğretiminde sınırların aşılabildiği dil fırsatları sunabilmektedir. Sosyal aktör olarak görülen yabancı dil öğrencileri çağın gerekliliklerini bilen, gerekli becerileri geliştiren ve çoğul dillilik bağlamında dili kullanabilen bireylerdir. Bu bağlamda, günlük hayatımızda dijitalleşmenin artmasının doğal bir sonucu olarak yabancı dil eğitiminde de dijital dönüşüm yaşanmasının kaçınılmaz olduğu ve bu dönüşüm içerisinde yabancı dil öğrencisinin hedef dil kapılarını rahatlıkla açmasının anahtarının bu teknolojileri etkin kullanmaları olduğu düşünülmektedir. Özer ve Korkmaz (2016) çalışmalarında, son yıllarda küreselleşmenin ve teknolojik gelişmelerin getirisi olarak toplumlararası iletişim kurmanın öneminin fazlaştığını bu yüzden insanların hem kendi dillerini hem de diğer dilleri bilme ve etkili bir şekilde kullanma gereksinimi duyduğunu ifade etmiştir. Bu gereksinim teknolojinin getirdiği son yeniliklerden olan yapay zekâ araçlarının yabancı dil eğitiminde kullanılmasının önemini arttırmakla beraber olumlu ve olumsuz sonuçlarıyla değerlendirilmelidir. Yapay zekâ, geçmişten günümüze çok yol katetmiş ve yüksek öğretimde önemli bir etkiye sahip olmuştur (Xie vd., 2022). Katedilen bu yolda yabancı dil öğretiminde yapay zekâ sohbet botlarının kullanımı önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle, izleyen satırlarda yapay zekâ sohbet botlarının yabancı dil öğretimindeki yeri ve kullanımı ele alınacaktır.

2.3. Yabancı Dil Öğretimi/Öğreniminde Yapay Zekâ Sohbet Botları

Yapay zekâ uygulamalarından biri olan sohbet botları, kullanıcı ile sohbet edebilen bilgisayar programları (Brennan, 2006), “insanlarla metinsel mesajlaşma ya da ses yoluyla etkileşim kurmak için tasarlanmış yazılım programları” (Kuruca, Üstüner & Şimşek, 2022), internetten alınan belirli doğal dil örneklerini sistemlerine dahil ederek metin ya da ses aracılığıyla karşılıklı konuşma kurabilen sistemler (Wollny vd., 2021) olarak tanımlanmaktadır.

Yabancı dil eğitiminde sohbet botları doğal dil işleme sistemlerini kullanarak yabancı dil öğrenenlerin sorularına hedef dilde özgün cevaplar verebilmeleri ya da hedef dilde bir konuşmayı gerçek dil konuşucusu gibi gerçekleştirebilmeleri açısından verimli araçlar olarak değerlendirebiliriz. Fryer ve Carpenter'e göre (2006);

“yabancı dil öğretiminde sohbet robotlarının avantajları; öğrencilerin insanla konuşmaktansa bir bilgisayar ile konuşurken daha rahat hissetmeleri, sohbet robotlarının aynı materyali öğrencilere tekrar tekrar sunabilmeleri, yazılı metin ve konuşma sağlayarak birçok yabancı dil becerisini geliştirmeye imkân sağlamaları, öğrenciler için yeni ve ilgi çekici olması, öğrencilerde motivasyonu yükseltmeleri, öğrencilerin çeşitli dil yapılarını ve kelimeleri kullanma fırsatı, yazım yanlışı ve dil bilgisi için hızlı dönüt sağlamalarıdır” (s. 9-10).

Yapılan çalışmalarda, yabancı dil öğrenme sürecinin bir parçası gibi görülmeye başlanan sohbet botlarının, insanların belirli etkileşimleri gerçekleştirme şeklini taklit eden ve böylece kullanıcılara başka bir insanla etkileşim kuruyormuş izlenimi edindiren araçlar olarak yabancı dil öğretiminde artık belirgin şekilde yer aldıkları ifade edilmiştir (Jia, 2009; Hatwar, Patil & Gondane, 2016; Haristiani, Danuwijaya, Rifai & Sarila, 2019; Stupina & Paniotova, 2023; Kohnke, 2022; Lin & Chang, 2020). Diyaloğa dayalı sohbet botlarının eğitimde kullanımı çağımızda oldukça yaygınlaşmıştır. Bir diyalog sisteminde, kullanıcı bir diyalog ajanı, bir sohbet robotu, bir robot ya da akıllı bir kişisel asistan gibi otomatik bir muhatapla sözlü ya da yazılı olarak sohbet edebilir (Bibauw, François & Desmet, 2022). Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde üretime dayalı becerilerin geliştirilmesi amacıyla kullanılması mümkündür. Örneğin, yabancı dil becerilerinden yazma becerisinin edinilmesinde “yapay zekâ destekli sohbet botları yazılı üretim alıştırma çalışmalarını öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlayarak öğrenmenin kişiselleştirilmesinde önemli bir rol oynamakta ve böylece kişiselleştirilmiş ilerlemeyi teşvik etmektedir” (Pitychoutis, 2024; Setyowati vd., 2023).

Essel vd. (2022), yükseköğretim kurumlarında sohbet robotuyla etkileşime giren öğrencilerin, yalnızca bir öğretmenle etkileşime girenlere kıyasla akademik olarak daha iyi performans gösterdiğini saptamışlardır. “Hwang ve Chang (2021) 1999 yılından 2020 yılına kadar eğitimde sohbet robotlarıyla ilgili yapılmış araştırmaları inceledikleri çalışmada, en çok dil eğitiminde, öğrenme stratejileri ve güdümlü öğrenme konularında çalışmaların yapıldığını tespit etmişlerdir. Bu durum sohbet robotlarının eğitimde henüz yeni bir kavram olduğu, geliştirilebilir özellikler ve çalışmalarla diğer alanlara uygulanabileceği anlamına gelmekle beraber yabancı dil ve ikinci dil öğretimi için büyük bir potansiyel taşıdığını da göstermektedir (Akkaya & Şengül, 2023, s. 2994).

Bu potansiyeli incelemek ve söz konusu sohbet botlarından biri olan ChatGPT’nin yabancı dil öğretiminde kullanımı ve etkilerini sunmak amacıyla alanyazın çerçevesinde aracın özellikleri, yabancı dil eğitimindeki kullanımı ve etkileri üzerinde durulacaktır.

2.4. Yabancı Dil Öğretimi/Öğreniminde ChatGPT

Son dönemde derin makine öğrenimindeki gelişmeler, insan üretiminden neredeyse ayırt edilemeyecek metinler üretebilen araçların ortaya çıkmasına yol açmıştır. ChatGPT, Bert, Claude ve Jasper gibi yapay zekâ tabanlı içerik üretim araçlarının sayısı her geçen gün artmaktadır. Bu araçlar arasında, insan benzeri ve dilbilgisi açısından doğru metin üretmek için büyük veri metinlerini dönüştürücü tabanlı bir sinir ağını kullanan ChatGPT (Al Aziz vd., 2021), ilk iki ay içinde dünya çapında 100 milyondan fazla kullanıcı kazanmış ve UBS analizine göre kaydedilen tarihteki en hızlı büyüyen tüketici uygulaması haline gelmiştir (Hu, 2023). Bu şaşırtıcı derecede hızlı artan kullanıcı kazanımı ChatGPT teknolojisinin kullanım kolaylığı sağladığına ve insanlar tarafından kabul gördüğüne işaret etmektedir.

GPT, Generative Pre-trained Transformer'ın (Üretken Önceden Eğitilmiş Dönüştürücü) kısaltmasıdır. ChatGPT geniş bir kelime dağarcığına sahiptir ve çeşitli konularda insan benzeri metinler üretebilir, bu da onu dil öğrenimi ve öğretimi için güçlü bir araç haline getirir (Cotton vd., 2023). ChatGPT, 2022 yılında Kasım ayında piyasaya sürülen GPT-4 mimarisi temelinde geliştirilmiş öncü bir yapay zekâ ve doğal dil işleme teknolojisidir (Deng ve Lin, 2022). ChatGPT'nin en son sürümü ChatGPT-4 ise 14 Mart 2023'te yayınlanmış ve anlama, yorumlama ve soruları cevaplama da daha güçlü olduğu ve daha karmaşık işlevleri gerçekleştirebildiği (Adıgüzel vd., 2023) görülmüştür. GPT-4 yapay zekâ, doğal dil işleme, makine çevirisi, derin öğrenme özelliklerine sahip konuşma sentezi ve anlama gibi birçok farklı alanlarda kullanılabilen GPT-3.5'in daha geliştirilmiş bir sürümüdür. GPT-3.5'ten görüntü okuma özelliğiyle farklılaşmaktadır. Yaklaşık 26 dilde tüm soruları yanıtlayabilen yeni sürüm görseller aracılığıyla metinler üretebilmektedir. GPT-3, 175 milyar civarında olduğu tahmin edilen benzeri görülmemiş sayıda parametreye sahiptir (Ferruz & Höcker'den aktaran Başkara & Mukarto, 2023, s. 347). Milyarlarca kelimeden oluşan devasa bir veriyi barındırmakta ve her geçen gün veri girdileri artmaktadır. Bu da yalnızca dilbilgisi açısından doğru değil, aynı zamanda tutarlı ve anlamsal olarak ilgili metinler oluşturmayı mümkün kılar (Zhou vd., 2023). Dönüştürücü sistemi ChatGPT'nin kelimeler arasındaki örüntü ve ilişkiyi kurmasına ve doğal insan diline benzer metinleri öğrenerek üretmesine olanak tanımaktadır.

OpenAI tarafından geliştirilen ChatGPT, doğal dil işleme modeli olarak büyük dil modelleri arasında hızla dünya çapında çok fazla kullanıcı tarafından kullanılmasının da etkisiyle yapay zekânın kullanımında önemli bir dönüm noktası yaratmıştır. Deng ve Lin'e göre, geleneksel yapay zekâ çözümlerinden farklı olarak ChatGPT'nin kullanıcılarla doğal bir

konuşma tarzıyla etkileşime girebilmesi ve hızlı bir şekilde yanıtlar oluşturarak iletişim kurabilmesi onun benzersiz bir dil modeli olmasını sağlamaktadır (2022, s. 82).

ChatGPT, sınıfta kullanılabilecek alıştırmalar, sınavlar ve senaryolar oluşturma yeteneğine sahiptir. Çeviriler, açıklamalar ve özet oluşturma yeteneği ile karmaşık öğrenme materyallerini öğrenciler için daha anlaşılır hâle getirebilir ve sınıfta uygulamalar yapmaya yardımcı olur (Gao'dan aktaran Yiğit, Berşe & Dirgar, 2023, s. 62). ChatGPT'nin amacı, doğal insan dilini taklit etmek, tercüme etmek, metin özetlemek ve diyalog sistemleri gibi çoklu işleme görevleri için kullanılabilen metinler oluşturmaktır. Bunun yanı sıra, bir sohbet robotunda yanıtlar oluşturmak, soruları yanıtlamak, yaratıcı hikâyeler yazmak, sıralı verileri işlemek için tasarlanmıştır. Bu nedenle ChatGPT, bir metin içerisinde yer alan cümlelerin birbirleriyle ilişkisini analiz ederek tutarlı metinler oluşturmaya olanak sağlar (Khan vd., 2023).

Son yıllarda, eğitim de dâhil olmak üzere birçok alanda ChatGPT gibi büyük dil modellerinin kullanımı dikkat çekmektedir. ChatGPT, metin üretme, makine çevirisi, içerik düzenleme, problem çözme, özetleme, dilbilgisi düzeltme ve soruları yanıtlama gibi çeşitli görevlerde kullanılabilir (Kim vd., 2023). Lee (2024), “öğrenciler belirli bir konuyla ilgili araştırma yaparken konuyu daha derinlemesine öğrenmek için ChatGPT’den ek bilgiler isteyebilirler. Bu tür teknolojilerin eğitim ortamlarına dâhil edilmesi, öğrencilere sürükleyici bir öğrenme deneyimi sunabilir” ifadeleriyle ChatGPT’nin sadece soru sorup cevap alma aracı değil etkileşimli bir araştırma ve öğrenme aracı olduğuna dikkat çekmiştir.

ChatGPT, bir konu hakkında temel bilgiler, ayrıntılı açıklamalar, örnekler, tarihsel bağlamlar ve kuramsal yaklaşımlar sunabilmekte, ilgili konular arasında bağlantılar kurarak daha bütüncül bir öğrenme durumu sağlayabilmekte, dil öğrenimi için başlangıç seviyesinde ya da ileri seviyede hatta akademik düzeyde bilgiler sunabilmekte, eğitimde ya da diğer disiplinlerde belirli bir kavramın nasıl uygulanabileceğini pratik örneklerle açıklayabilmektedir. Tüm bunları "Bu konuda daha ayrıntılı bilgi verebilir misin? - Bu yöntemin tarihsel gelişimini açıkla mısın? - Bu konuyu basit bir dille açıkla mısın? - Gerçek hayatta bu uygulamanın nasıl çalıştığını anlatabilir misin?" gibi iletişimde kullanılan gerçek dil komutlarının yönlendirilmesiyle yapabilmektedir. Ancak ChatGPT’ye verilen istemlerin başka bir deyişle komutların, ona bir görev verilerek, kimlik vererek (İngilizsin, Türksün, öğretmensin, uzmansın vb.), yazı türü, iletişim tonu (resmi, doğal vb.) belirtilerek, görev tanımları yapılarak (çevir, anlat, açıkla, örnek ver vb.), gerekli durumlarda tasvir yapılarak (kalabalık bir sınıftasın, farklı ülkelerden insanların olduğu bir etkinliktesin vb.) verilmesi

alınan cevapların doğruluk ve ulaşılmak istenen bilgi hedefine yakınlık derecesini arttırmaktadır. Kullanıcılar istedikleri çıktıyı en iyi şekilde elde edebilmek için ChatGPT'yi komutlarla yönlendirmeyi yani istem mühendisliğini bilmelidir. Bozkurt (2023), “üretken yapay zekânın büyüğü iyi yapılandırılmış, iyi dizayn edilmiş ve iyi tasarlanmış istemlerle gerçekleşecektir” (s. 201) ifadesiyle ChatGPT'nin istem mühendisliği teknikleri kullanılarak daha çok insan gibi üretilmiş metinler sunabileceğine vurgu yapmaktadır. İstem mühendisliğinde yani komut vermede üç ana bileşen söz konusudur: Bunlar, görev (istemin modelden üretmesini istediği şeyin açık ve kısa bir ifadesidir), talimatlar (metin üretirlerken model tarafından takip edilmesi gereken talimatlar) rol (metni üretirken modelin üstleneceği rol) olarak sıralanabilir. Arayüz kullanımı basit olan bu aracın etkin kullanımı için nasıl komut/istem verileceği noktasında bilgi sahibi olmak ve deneyim edinmek gerekmektedir.

Takip sorularına yanıt verebilen, hataları kabul edip düzeltebilen, uygunsuz sorguları reddedebilen ve hatta yanlış önermelere meydan okuyabilen ChatGPT (Bhattacharya vd.'den aktaran Çıldır, s. 64), yabancı dil öğrenimi alanında öğrencilerin edilgen konumdan etkin konuma geçmelerini sağlamak amacıyla kullanılabilir. Başka bir deyişle daha önce sorulan soruyu hatırlayan ve bağlantılı cevap vererek bütünsel bir iletişim sağlayan araç istenilen tonda, istenilen seviyede ve istenilen amaca uygun olarak iletişimi devam ettirdiği için yabancı dil öğretiminde kullanıma potansiyeline sahiptir. Dil öğrenme deneyimlerini iyileştirebilecek tutarlı ve bağlamsal olarak uygun yanıtlar üretme yeteneğine sahip olan ChatGPT gibi yapay zekâ dil modellerinin rolünü anlamak dil eğitimcileri ve öğrenenler için önem arz etmektedir. Bu bağlamda, aşağıdaki alt başlıkta, çalışmamızda kullanılacak olan ChatGPT'nin yabancı dil öğretiminde kullanımın faydaları ve sunduğu fırsatlar ile olası zorluklar ve yarattığı endişeler üzerinde durulacaktır.

2.4.1. ChatGPT'nin Yabancı Dil Öğretimi/Öğreniminde Kullanılmasının Olası Faydaları

Yabancı dil eğitiminde ChatGPT'nin kullanılması, öğrenenlerin dil öğrenme süreçlerini iyileştirme ve dil becerilerini geliştirmede alışlagelmiş yöntemlerden farklı olabilecek fırsatlar sağlayabilme potansiyeline sahiptir. Tlili vd. (2023)'ne göre, ChatGPT'nin yaygınlaşması, yabancı dil eğitiminde büyük bir dönüşüme neden olmuş ve bu alanda yapay zekânın etkisini artırmıştır. Kasneci vd. (2023, s. 2), üniversite öğrencilerinin yazma görevlerini eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirebilmelerine, bir metnin

ana noktalarını hızlı bir şekilde anlamalarına ve yazma için düşüncelerini düzenlemelerine yardımcı olabileceğini belirtmiş ve öğrencilere metin yazma, araştırma yapma ve problem çözme gibi konularda destek olabileceğini vurgulamıştır. Benzer şekilde Yan (2023) ChatGPT'nin ikinci yabancı dil yazma uygulamasında kullanımını incelemiş, yazma verimliliğini artırma ve ikinci yabancı dil yazma pedagojisine katkıda bulunma potansiyeline sahip olduğunu tespit etmiş, aynı zamanda akademik dürüstlük ve eğitim eşitliğine yönelik tehditlerle ilgili endişelerini de dile getirmiştir. Hong (2023), ChatGPT'nin yabancı dil öğretmenleri için olası faydalarını ve kullanımıyla ilgili sorunları ve riskleri araştırmış, ChatGPT'nin öğretmenler ve eğitim kurumları için dil öğretimini ve değerlendirmesini iyileştirmek için önemli fırsatlar sunduğunu savunmuştur. Tlili vd. (2023) ise ChatGPT'nin derin öğrenme sayesinde gerçekçi diyaloglar üretebildiğini ve böylece dil öğrenme sürecine katkıda bulunduğunu ifade etmiştir. George ve George (2023) dil öğreniminde, modelin gerçekçi diyaloglar üretme yeteneğinin olmasının öğrencilere gerçek (otantik) dil kullanım örnekleri sağlaması açısından önemli ve kullanışlı olduğunu vurgulamışlardır. Benzer şekilde Raman vd. (2023), ChatGPT'nin bağlama dayalı ve anlamlı metinler üretebilme sayesinde dil öğrenimi için güçlü bir araç haline gelebileceğini belirtken, Rahman ve Watanobe (2023) dil ve yazma becerilerinde derin bir anlayış sağladığını ifade etmiştir. Ciampa vd. (2023) yapay zekâ tabanlı araçların öğrenme sürecini çeşitlendirebileceğini vurgulamıştır. Becker (2024), yapay zekâ temelli dil öğrenme araçlarının, bireysel olarak öğrenenlere geri bildirim sağlamada öğretmenlere göre daha esnek ve hızlı olduğunu vurgulamışlardır. Rahman ve Watanobe (2023) ChatGPT'nin doğal dil işleme yeteneklerinin hızlı ve etkili bir şekilde öğrenmek isteyen öğrenciler için bir öğretmenin ya da eğitmenin sorularına yanıt vermesini beklemek zorunda kalmadan kullanacakları bir araç olduğunu ifade ederek kişisel dil öğretmeni gibi kullanılabileceğini vurgulamışlardır. Sonuç olarak, ChatGPT'nin yabancı dil öğretiminde kullanılmasının potansiyel faydalarını Tablo 1'deki gibi sıralamak mümkündür.

Tablo 1

ChatGPT'nin Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılmasının Olası Faydaları

Dil becerilerini geliştirme (okuma, yazma, kelime, dilbilgisi alanlarında kullanılabilmesi)
Gerçek (otantik) materyaller sağlayabilme (diyaloglar, haber makaleleri ya da okuma parçaları gibi otantik dil materyalleri üretme)
Kişisel öğretmen olarak kullanabilme/Kişisel öğrenim sağlama
Çeviri aracı olarak diller arası çeviri için kullanabilme
İstenilen seviyede ve türde alıştırma hazırlama (a1- b2 vb, boşluk doldurma, çoktan seçmeli sorular vb.)
Hedef dilde araştırma aracı olarak kullanabilme, araştırma becerilerini geliştirme
Dil öğrenme program ve içeriği hazırlayabilme
Hedef dilde tartışma yapmayı sağlayabilme
Hedef dilde eleştirel düşünme ve problem çözme becerisinin geliştirilmesini sağlama
Hızlı geri bildirim alabilme
Performans değerlendirmesi yapabilme
Her an ulaşılabilir bir dil öğrenme aracı olarak kullanılabilmesi
Zaman tasarrufu sağlayarak öğrenmeye harcanacak vakti arttırma
Disiplinlerarası çalışma kaynakları sunabilme
Hedef dilde üretime dayalı becerilerde yeni fikirler üretme için ilham kaynağı olma
Hedef dilde anlaşılmayan konuların tekrarını sınırsız yapabilme
Hedef dilde anlaşılmayan konu, kavram, kelimeleri basitleştirerek açıklama
Hedef dilde bağlam içerisinde metinler, kelimeler sunma ve sınırsız örnek cümleler verebilme
Hedef dilde öğrenmeyi farklı görevler sunarak zenginleştirme
Hedef dilde öğrenmeyi eğlenceli hale getirerek öğrenme motivasyonu sağlama
Yabancı dil öğretiminde hata yapma korku ve stresini azalarak dil öğrenim potansiyelini arttırma

2.4.2. ChatGPT'nin Yabancı Dil Öğretimi/Öğreniminde Kullanılmasında Olası Zorluklar ve Endişeler

ChatGPT'nin yabancı dil öğrenimi üzerindeki olumlu etkilerinin yanı sıra, potansiyel hile ve değerlendirme konularında bazı olumsuz etkileri de vardır (Kohnke, Moorhouse & Zou, 2023). Khanzode ve Sarode (2020), karmaşık görevler için harcanan zamanı azaltabileceğini ve çözümlere daha kısa sürede ulaşabileceğini belirtirken aynı çalışmada, yapay zekânın insanların yaratıcılığını etkileyebileceğini ve işsizlik sorunlarına neden olabileceğini de öne sürmüştür. Brennan (2020), yapay zekâ tabanlı dil öğretim araçlarının, yaratıcılığı geliştiren ve yaratıcılığa yönelten etkinlikler açısından yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bozkurt'a göre ChatGPT, doğal dili işleme becerisi ve insanları anlayabilmesi açısından önemli bir gelişmedir ancak dildeki karmaşıklığı anlayabilecek kadar kapsamlı olmadığı görülmüştür

(2023). Borji (2023) ChatGPT'nin denetimsiz bir öğrenme modeli olduğunu ifade ederek yanlış ya da yanıltıcı bilgi üretme potansiyeline dikkat çekmiştir. Sallam (2023) bu durumu ChatGPT'nin önyargılı ya da uygunsuz içerik üretme potansiyelinin olduğunu belirterek dikkatli kullanılması gerektiğini ifade ederek vurgulamıştır. Bıswas (2023) ise, ChatGPT'nin hata düzeltebilmesi, içerik oluşturabilmesi, analiz yapabilmesi, veri toplayabilmesi faydalı tarafları iken, empati eksikliğinin olması, doğruluk sorunları, ölçeklendirme zorluğu, insan gözetimine ihtiyacı olması gibi olumsuz yönlerinin de olduğunu belirtmiş ve bu dezavantajların göz önüne alınması gerektiğini vurgulamıştır. Eğitim içerisinde öğrencilerin bilgiye hızlı bir şekilde ulaşabilmelerini sağlarken öğrencilerin okuma anlama yeteneklerine zarar verebileceği de öngörülmektedir (Koçyiğit & Darı, 2023). Sonuç olarak, ChatGPT'nin yabancı dil öğretiminde kullanılması olası zorluklar ve endişeler Tablo 2'deki gibi sıralanabilir:

Tablo 2
ChatGPT'nin Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılmasındaki Olası Zorluklar ve Endişeler

Önyargılı içerik üretme potansiyelinin olması
Ürettiği bilginin kesin olmaması, uydurulmuş bilgiler üretebilme potansiyeli
Yaratıcılık gerektiren etkinliklerde yetersiz kalabilmesi
Karmaşık ya da soyut kavramları anlamada sınırlılıklarının olması
Duygu ve empati yoksunluğundan dolayı iletişimsel problemler yaşanması
Öğrencilerde yapay zekâ kullanım bağımlılığı oluşturabilme potansiyeli nedeniyle özerk öğrenmeyi engelleyebilme
Öğrencilerin ödev yaptırma ve kopyalama gibi nedenlerle özgün üretimsel çalışmalar yapmama riski
Öğrencilerin hızlı öğrenip çabuk unutma ve yüzeysel öğrenme riski
Fazla materyalle karşılaşma sonucu kafa karışıklığı yaratabilmesi ve yoğunlaşma bozukluğu yaşayabilme
Yabancı dilde insanlarla iletişim kurup gerçek hayatta dili kullanma potansiyelini düşürebilmesi, anti sosyalliğe sebep olabilme
Yabancı dil öğretene ve öğrenenlerde iş kaygısı oluşturmaması
İnternet bağlantısı olmadan ulaşamama
Eğitimde eşitsizlik, herkesin ulaşma imkanının olmaması
Kişisel verilerin korunmasında yaşanabilecek riskler
Öğrencilerin okuma ve anlama yeteneklerine zarar verebilme

ChatGPT'nin yabancı dil eğitiminde kullanılmasındaki sınırlılıkları ve dezavantajlarının öğretmenlerle desteklenen ve sınıflarda kullanılan öğretim yöntemleriyle dengelenen bir kullanımla verimli hale gelebileceğini belirten çalışmalar mevcuttur (Kartal, 2023; Li & Zhang, 2024; Samala, Zhai, Aoki, Bojić & Zikic, 2024). Bu noktada ChatGPT'nin yabancı

dil eğitiminde kullanılmasının sadece birkaç yıllık bir süreci içerdiği göz önüne alındığında ilgili çalışmaların yeterli düzeye erişmemiş olduğunu söylemek mümkündür. Öte yandan bu denli hızla gelişen bir teknolojinin tüm dünyada kullanılması gittikçe sınırları aşan bir iletişim ağının oluşmasını da güçlendirmekte ve kültürlerarası iletişimin önemini hem bilgi paylaşımı hem de bilginin paylaşıldığı dilleri anlamayı gerekli kılmaktadır. Bu nedenle bu teknolojinin yabancı dil öğretiminde ve Fransızca gibi dünyada yaygın kullanılan ve önemli bir yere sahip olan diller açısından kültürlerarasılık bağlamında incelenmesi de önem arz etmektedir. Sonuç olarak, dil ve kültür ilişkisi ele alınarak iletişim, teknoloji ve yapay zekânın sınıf içerisinde kullanılmasının ne derece mümkün olduğu incelenmesi gereken önemli bir konu haline gelmektedir.

2.5. Dil ve Kültür İlişkisi

Dil, yüzyıllar boyunca bir birikimin yansıması olarak toplumun geleneklerinden, inançlarından ve düşünce yapısından etkilenen ve hem bireysel hem toplumsal iletişim işlevlerini sağlayan unsurların tümünü içinde barındıran yapısal bir dizgedir. Yapısal bir dizgeyi oluşturan dil unsurlarına kullanılan toplum tarafından anlam kazandırılması kültürle yoğrulmasının bir sonucudur. Bu noktada dil ve kültürün birbirinden ayrıl(a)mazlığı ortaya çıkmaktadır. Dil, sosyal ve kültürel unsurlarla var olan iletişimi sağlayan bir araç olarak ihtiyaç duyduğu bağlamı bilişsel bilgi ve sosyal davranış imkânı sağlayan kültürden elde eder.

Hall (1959), “kültür iletişimdir, iletişim kültürdür” (s. 169) ifadesiyle çift yönlü bir etkiye dikkat çekerek kültürün hayatımıza şekil veren bir araç olduğunu dile getirmektedir. Hall bu ifadeleriyle kültürün hayatın merkezinde olduğunu ve toplumsal iletişimin temelini oluşturduğunu vurgulamaktadır.

Dil bir iletişim aracı ve kültür aktarıcısıdır. Yıldız (2012)’a göre, “toplumsal gelişim sürecinde ortaya çıkan en önemli gelişme olan dil zorunlu bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır ve bir toplumdaki kültürel üretimlerin tümü dilde yansır, dilde ifadesini bulur ve dilin ayrılmaz bir parçasıdır” (s. 94). Başka bir deyişle kültürün aktarıcısı olan dil incelendiğinde, kültürün kendisi incelenmiş olup hayatımıza şekil veren iki önemli aracın birbirine yansımalarını görmüş oluruz.

“Dil, sadece kültürün önemli bir özelliği değil, aynı zamanda kültürel kanıtlara ulaşmanın da yoludur. Kısaca kişinin kültürel yeteneğinde çeşitli kültürel özellikler (ulusal, yerel, sosyal) ayrı ayrı değil, karşılaştırılmış, etkileşmiş, zenginleşmiş, bütünlüştürmüş çokdillilik yeteneği bileşenini

oluşturur ve bu bileşen de diğer bileşenlerle etkileşim içindedir. Dil, insanların geliştirdiği ortak bir dizge ve kültür, tüm toplumlarda kendi özellikleriyle var olan dille aktarılan ortak bir olgudur” (D-AOBM, 2001, s. 4).

D-AOBM (2001), kültürel özelliklerin keşfedilmesi ve anlaşılması için dilin bir yol sunduğunu ve kültürler arasında karşılaştırmalar yapılmasını, toplumlar arası etkileşimi sağlamasını ve bu sayede kültürel becerilerin zenginleşmesini mümkün kıldığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, dil ve kültürün birbirleriyle etkileşim halinde ve birlikte insanların ortak anlam dünyasını oluşturduğu ifade edilebilir.

Sıkı (2014), dil ve kültürün gelişim ve dinamiğinin birbirine bağlı olduğunu şu ifadelerle belirtmektedir:

“Kültürü oluşturan unsurlar söz konusu olduğunda karşımıza çıkan en önemli yapı taşlarından biri tartışmasız dildir. İnsanlığın başlangıcından beri toplulukların yaşamlarını sürdürmelerinde önemli bir yer tutmuş; insanoğlunun bilgi birikimini, mirasını gelecek kuşaklara aktarmada her daim önemli olmuştur. Neredeyse her topluluk kendi içinde iletişim kurabilmek için yeni bir dil geliştirmiş, bu diller de yine kendi içinde çeşitli değişikliklerle alt kültürleri temsil eder hale gelmiştir. Günümüzde bir kişinin hangi kültürden hatta hangi alt kültürden geldiğini ayırt etmede en belirgin özellik dildir. Böylelikle kendi bireyleri arasında iletişimi kuvvetlendirmiş ve kültürün de devamını sağlamıştır” (s. 11).

Kıran ve Kıran (2013)’a göre “diller arasında yapıları açısından bir farklılık yoktur, sadece kültürel farklılıklar vardır” (s. 59). Güvenç (1997) ise bu ilişkiyi, “toplum ve kültürde ne varsa dilde ifadesini bulur. Dilde ne varsa, toplum ve kültürde asılları ya da yankıları vardır” (s.48) ifadeleriyle açıklamış, başka bir deyişle, kültür ve dilin birbirinin yansımalarını içerdiğini aktarmıştır. Kıran ve Güvenç’in de vurguladıkları gibi, dil bireysel ve toplumsal iletişim aracıdır. Dil ve kültür arasındaki doğal ve karşılıklı olarak birbirini besleyen bağ söz konusu unsurların öğretilmesinde de birbirini besleyen ve tamamlayan unsurlar olarak düşünülebilir.

Benzer şekilde, Samovar, Porter ve Mcdaniel (2012) dil-kültür ilişkisini şu şekilde ifade etmiştir:

“Dil, birbiriyle özdeşleşmiş insanlar arasında anlamın paylaşıldığı sembolik bir sistemdir. Dilin sözlü ve sözsüz olmayan yönleri vardır. Sözlü dil, insanların deneyimlerini ifade ederek ve deneyim kazanarak sosyal etkileşimde iletişim kurmalarını sağlayan bir araçtır. Kelimeler gönderenin tutumunu, inançlarını ve görüşlerini yansıtır. Dil, kültürel gerçekliği ifade eder, simgeler ve somutlaştırır. İletişim dil olmadan mümkün değildir ve dil sosyal etkileşimde insanların ilgisini çekmek için iletişim sürecine ihtiyaç duyar. Hem dil hem de iletişim kültürü yansıtmaktadır” (s. 271-272).

Kültürün karmaşıklığına ve çok boyutluluğuna toplumların ortak birikimini ve kimliğini yansıtan bir dizi sembol, değer ve davranış kalıbı içermesi neden olur. Bir toplumun dil aracılığıyla meydana getirdiği edebi eserler gibi somut ürünler, kültürün birer yansımasıdır. Öte yandan, dinamik bir yapıya sahip olan kültürün bireylerin gelecekteki davranışlarını şekillendirme potansiyeline sahip olduğu söylenebilir. Benzer şekilde dilde dinamik bir

yapıdadır ve davranışlarının yansıtılmasında kullanılır. “Kültür, geçmiş nesillerden, çağdaşlardan aktarılan ya da bireyler tarafından oluşturulan imgeler ya da kodlamalar ve bunların yorumları (anlamları) da dâhil olmak üzere, bir nüfusun bireyleri tarafından az çok organize edilmiş, öğrenilmiş ya da yaratılmış deneyim türevlerinden oluşur” (Schwartz’tan aktaran Avruch 1998, s. 17).

“Kültür, temel varsayımlar ve değerler, hayata yönelimler, inançlar ve politikalardan oluşan bulanık bir kümedir, bir grup insan tarafından paylaşılan ve bir grup insanı etkileyen prosedürler ve davranışsal gelenekler her bir üyenin davranışı ve bu davranışların “anlamı” hakkındaki yorumları ve diğer insanların davranışlarının tümüdür” (Spencer-Oatey 2008, s. 3).

Bu ifadeler çerçevesinde, kültürün bir toplumun değerleri, inançları, davranışları ve bunlara verdiği anlamlar üzerinde derin bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Kültür toplumun kimliğini belirleyen unsurları barındırırken aynı zamanda sürekli bir değişim ve etkileşim süreci içinde gelişir ve yeni imgeler ve kodlamalarla zenginleşir. Collès (2013, s. 75)'e göre, kültür, hareketlerimizi, sözlerimizi, tutumlarımızı açık ya da örtük bir şekilde belirleyen her zaman birlikte yaşadığımız grubun diğer üyeleriyle kolektif bir şekilde anlamın taşıyıcısıdır.

“Kültür sözcüğü dört anlamda kullanılmaktadır: Bilim alanında uygarlık; beşerî alanda eğitim sürecinin ürünü, estetik alanda güzel sanatlar ve maddi (teknolojik) ve biyolojik alanda üreme, tarım, ekin, çoğaltma ve yetiştirme” (Güvenç, 1994, s. 96). Kültür, bir toplumun uygarlık düzeyinden eğitim, sanat, teknoloji ve biyolojik uygulamalarına kadar birçok alanı kapsayan bir kavramdır. Tüm bunlar kültürün çok boyutlu ve çok yönlü bir kavram olduğunu göstermektedir.

2011 yılında UNESCO “Kültürel Çeşitlilik Evrensel Beyannamesi”ninde kültürü, "yaşam tarzları, birlikte yaşama biçimleri, değer sistemleri, gelenekler ve inançlara ve sanat ve edebiyata ek olarak, bir toplumu ya da sosyal grubu karakterize eden manevi ve maddi, entelektüel ve duygusal ayırt edici özellikler kümesidir" olarak tanımlanmaktadır.

Her bir kültür, benzersizlik ve çeşitlilik taşıyan maddi, manevi, düşünsel ve duygusal özelliklere sahiptir. Bu özellikler, insanlığın zenginliği olarak kültürel çeşitliliği yansıtırken aynı zamanda her kültürün eşit derecede değerli olduğunu ve farklı kültürlerin birbirlerini anlama, saygı gösterme ve işbirliği yapma yoluyla birlikte var olabileceğini göstermektedir.

Günümüzde sosyal iletişim alanlarının teknoloji ile çok boyutlu ortamlar haline gelmesi, toplumların başka toplumlarla iletişim kurma gereksinimini arttırdığı için başka toplumların dilini öğrenme ve dil ile birlikte hedef dilin kültürüyle karşılaşma ve kültürün taşıyıcı olan dili kültürel bağlam içinde öğrenme gerekliliğini doğurmuştur. Ayrıca, artık teknolojinin sağladığı iletişim, ulaşım vb. gibi kolaylıklarıyla farklı kültürlerin bir arada olması, farklı

değerlerin, inançların ve yaşam tarzlarının bir arada olduğu kültürel bir çeşitlilik ortaya çıkarmaktadır. Bu kültürel çeşitliliğin eğitimdeki yansımaları “kültürün en dinamik hafıza mekânı olduğu dilin” (Temur, 2020, s. 122) öğrenimi/öğretimi boyunca dilin yapısal ve kültürel unsurlarla örtük ya da doğrudan edinilmesinde etkili olmaktadır. Bu nedenle yabancı dil öğrenim/öğretim yöntemlerinde kültür-dil ilişkisinin doğal yansımaları sonucu etkisinin ve kullanımının nasıl olduğu üzerinde durularak yabancı dil öğretimindeki yerine değinilecektir.

2.6. Yabancı Dil Öğretimi/Öğreniminde Kültürün Yeri

Yabancı dil öğretimi/öğreniminde tarih boyunca uygulanan öğretim yöntemleri bir yöntemin eksikliklerinin görülmesi ya da yetersiz kaldığı durumlarda bu noktaların tamamlanabilmesi için sürekli bir değişim ve evrim içerisinde olmuştur. Roux (2014), kullanılan yöntemlerdeki değişikliği etkileyen unsurun temelde teknolojik ilerlemeler ve toplumsal değişimler olduğunu ifade etmektedir:

“İster slayt projektörleri, teyp kaydediciler, bilgisayarlar ister etkileşimli tahtalar olsun, yenilikler dil yöntemleri üzerinde hep önemli bir etkiye sahip olmuştur ya da olacaktır. Toplumdaki değişimler, dil öğretiminde "edebiyatta erişimden daha pragmatik, hatta faydacı, iletişimsel bir yaklaşıma" kadar yeni hedeflerin entegre edilmesini gerektirmiştir” (s. 3).

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin tarihsel sürecine bakıldığında, 18. yüzyılda ve 19. yüzyılda yabancı dil öğretiminde geleneksel yöntem (dilbilgisi-çeviri) yaygın olarak kullanılmıştır. Bu yöntemde dilbilgisi ve çeviri üzerinde yoğunlaşmıştır. 19. yüzyılın sonlarına doğru, doğal yöntem geliştirilmiş ve yabancı dilin doğal dil öğrenim sırasına göre öğretilmesi savunulmuştur. Doğrudan yöntem ise 20. yüzyılın başlarında doğrudan hedeflenen dilde düşünme ve dili kullanma üzerine odaklanmıştır. 1960'lı yıllarda, özellikle teknolojinin eğitime dâhil edilmesiyle, işitsel dilsel ve ardından işitsel-görsel yöntem kullanılmaya başlanmıştır. Bu yöntem, dil öğrenme sürecinde sesli ve görsel gerçek materyalleri kullanarak öğrencilere dil becerilerini kazandırmayı amaçlamıştır. SGAV (Structuro-Globale Audio-Visuelle) ise 1960'lar ve 1970'lerde geliştirilmiş, özellikle Fransızca öğretiminde yapıların ve kültürel bilgilerin işitsel ve görsel materyallerle öğretilmesini amaçlayan bir yöntemdir. Davranışçı yaklaşımdan bilişsel yaklaşıma geçişle birlikte iletişimsel yaklaşım gelişmeye başlamış ve dil öğrenmenin, iletişim odaklı bir beceri olarak ele alınması gerektiği vurgulanmıştır. Bu yaklaşım, öğrencilerin gerçek hayatta dil kullanabilme becerisini geliştirmeye odaklanmıştır. 1990'larda, D-AOBM'de dil seviyelerinin (Niveau Seuil) belirlenmesiyle, iletişimsel yaklaşım daha da yaygınlaşmıştır.

2000'li yıllarda, eylem odaklı yaklaşım benimsenmeye başlanmış ve bu yaklaşımda dil, bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları görevleri yerine getirebilmesi için bir araç olarak görülmüştür. D-AOBM'nin (2001) yayınlanmasıyla, bu yaklaşım uluslararası düzeyde yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Geleneksel yöntemin öğrencilerin okuma ve yazma yeteneklerini geliştirerek edebi metinleri çevirme becerisi kazandırmayı hedeflediği, yöntemde kültürel bilgiye sahip bireyler yetiştirme amacı ile hedef dildeki edebî metinlerin kullanıldığı ve bir dili iyi bilmenin onun büyük yazarlarını okuyabilmek anlamına geldiği, edebi metin çevirisine dayalı bir kültür öğretimine başvurulduğu görülmektedir. Bu yöntemde kültürlü birey yetiştirmek hedeflenirken kültür öğretimi sadece edebi dil öğretimi ile sınırlı kalmıştır. Kullanılan materyaller edebi eserler, metinler, sözlükler ve dilbilgisi kitaplarından oluşmaktadır. İletişim becerilerini geliştirme konusundaki eksiklikleri nedeniyle bu becerilere yönelik yöntemlerin geliştirilmesine zemin hazırlamıştır.

Doğrudan yöntem, dil öğretiminde ana dil kullanımını yasaklayarak hedef dili bağlam içinde öğretmeyi amaçlamıştır. Sanayi devrimiyle toplumlararası hareketliliğin yoğunlaşması ve bunun bir sonucu olarak sözlü iletişime duyulan ihtiyacın artmasıyla yabancı dil eğitiminde günlük hayatta kullanılan dilin öğretilmesi üzerine yoğunlaşmıştır. Doğrudan yöntemle beraber dil iletişimde bir amaç değil araç olarak görülmeye başlanmıştır. Kültürel bilgiye sahip birey yetiştirmeyi amaçlayan kısıtlı kültür anlayışından hedef dilin tüm toplumuna yönelik yansımalarının yer aldığı bir kültürünün öğretilmesi/öğrenilmesi anlayışına geçilmiştir. Bu bağlamda, sadece edebi metin ve eserlerin kullanılmasından ziyade, hedef kültürün gelenekleri, görenekleri, inançları gibi toplumun her kesimini yansıtan bir kültürle karşılaşma ve o dilin sosyo-kültürel boyutunu yabancı dil eğitimine taşıma söz konusu olmuştur.

Doğrudan yöntemde, hedef dilin öğretiminde dilbilgisi kurallarının açıklamalarla değil, doğrudan dilin kendisiyle karşılaşarak öğrenimi sağlanmaya çalışılmıştır. Dil öğrenimi, dilbilgisi kurallarını ezberlemekten ziyade, hedef dili bir araç olarak kullanarak anlamlı iletişim kurmayı temel almıştır. Bu yöntem, dili yalnızca dil bilgisi üzerinden öğrenilen bir yapı değil, hedef kültürle bütünleşen bir iletişim aracı olarak ele alır. Bu yöntemde öğretim hedef dilin kültürünü yansıtan görseller ve metinler aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Ancak kültür öğretimi hedef toplumun günlük yaşamına dair temel bilgilerle sınırlı kalmıştır. Okuma parçaları ve okuma alıştırmalarında kullanılan metinlerin hedef dili konuşan ülkenin kültürünü ve günlük yaşamını yansıtmaya özen gösterilir (Demirel, 2010, s. 40). Dilbilgisi

öğretimini ihmal ettiği ve kapsamlı bir öğrenme sağlamadığı eleştirileri, daha dengeli yöntemlerin geliştirilmesine yol açmıştır.

İkinci Dünya Savaşı sonrası, teknolojinin eğitimde kullanılmaya başlamasıyla ortaya çıkan işitsel-dilsel yöntemde, dil öğrenmenin alışkanlıkların tekrarı yoluyla gerçekleşmesi gerektiği savunulmuştur. Dilbilgisel yapıları öğrenmek için yoğun dinleme ve tekrara dayalı alıştırmalar kullanılan yöntemde dil laboratuvarları önemli bir yere sahip olmuştur. Dil laboratuvarları, öğrencilere sesli materyallerin (kasetler, teyp kayıtları) dinletilmesi ve bu materyalleri tekrar etme imkânı sunarak, doğru sesletim ve dilbilgisel yapılar üzerinde yoğunlaşan bir öğretim süreci sağlamıştır. Eğitsel diyalog seçimleri toplumun konuştuğu güncel dil kültürünü yansıtacak şekilde hazırlanarak öğrenenlerin hedef dilin kültürüne aşina olması yabancı dil öğretiminin hedefleri arasında yerini almıştır. Ancak kültürel unsurlar, genellikle dilbilgisel yapılar ve kelime dağarcığıyla ilişkilendirilen sesli örneklerle aktararak daha çok dilin doğru kullanımına odaklı olmuştur.

Teknolojik gelişmelerle beraber işitsel-görsel yöntem hedef dilin işitsel ve görsel araçlar aracılığıyla bağlam içerisinde sunulmasını amaçlamıştır. Kültür öğretimi, diyaloglar, kısa filmler ve görseller aracılığıyla hedef toplumun sosyal normlarına yüzeysel de olsa değinilerek verilmiştir. Öğrencilerin dilin doğru kullanımlarını görsel ipuçları yardımıyla anlamlandırması, hedef kültüre dair gelenekler, sosyal normlar ve değerlerle ilgili bilgileri görsellerle pekiştirmeleri hedeflenmiştir. Video-kasetler, filmler, televizyon programları, projeksiyonlar, slaytlar, görseller ve sesli materyaller gibi teknolojik araçlar bu yöntemde yoğun olarak kullanılmıştır. Ancak hem işitsel-dilsel hem de işitsel-görsel yöntem, öğrencinin kültürel öğeleri gerçek yaşamında fark etmesine ve dili kültürle bütünleştirerek öğrenmesine tam olarak olanak sağlayan yöntemler olmamıştır. Bu yöntemler, kültürün tanınmasıyla sınırlı kalmış ancak öğrenene kültür öğrenimi açısından daha çok motivasyon sağlayan yöntemlerin çıkmasına zemin hazırlamışlardır.

1960'larda özellikle Fransızca öğretiminde kullanılan SGAV yöntemi, işitsel-görsel yöntemin daha yapılandırılmış bir şekli olarak dil öğretim yöntemlerinde yerini almıştır. Amaç, dilin hem yapısal hem de işitsel-görsel yönlerini dil öğretimine dâhil ederek dil öğrenimini sağlamak olmuştur. Kültür öğretimi bu yöntemde hedef dilin sosyal ve kültürel unsurlarını daha geniş bir çerçevede ele almasına rağmen yapay diyaloglarla sınırlı kalması söz konusu olmuştur. Ses kayıtları, kısa filmler, diyaloglar ve görsel materyaller gibi teknolojik araçlar yoğun bir şekilde kullanılmıştır. İletişimsel yeterlilik açısından sınırlı

kalması ve öğretimin yapay bir bağlamda gerçekleşmesi, daha doğal ve gerçekçi yöntemlere olan ihtiyacı doğurmuştur.

1970’li yıllardan itibaren dilin toplumlararası iletişim bağlamının önem kazanmaya başladığı görülür. Etkili iletişim için artık yabancı dilin dilbilgisine hâkim olmanın yeterli olmadığı, dilin bağlama dayalı kullanım durumlarının bilinmesi gerektiği savunulmuştur. Bu bağlamda, İletişimsel Yaklaşım dilbilimsel yeterliliğinin gerektiği ancak iletişimsel becerinin diğer önemli göstergeleri olan dil dışı öğeler ve sosyo-kültürel bağlamda dil kullanımının da öğrenim sürecine dâhil edilmesi hatta ön planda olması gerektiğini hedeflemiştir. Widdowson (1978), dilin toplumsal bağlamdan kopuk olarak sadece dil kurallarını doğru kullanarak öğrenilmesi/öğretilmesiyle yeterli iletişim kurmanın mümkün olmadığını ifade etmiştir. İletişimsel yaklaşımla hedef, dilin kodlarının öğrenilmesinin yanı sıra kültürel kodlarını da tanımak olduğu için yabancı dil derslerinde farklı türlerde kültürel öğeler içeren materyaller kültürü yansıtmak amacıyla kullanılmaya başlanmıştır. Bu yaklaşıma göre hazırlanan kitapların konu başlıkları “Evde”, “Dairede”, “Ailede” vb. biçiminde seçilmektedir. Bu yerlerde gerekli olan kelimeler ile iletişim biçimleri verilmekte, zaman üzerinde durulmakta, kişi, konu ve zaman içerikli karşılıklı konuşmalar sunulmaktadır. Örneğin, postanede pul satın alma, kahvede çay, şeker, su isteme gibi. Bunlar genellikle basit cümleler olmakta ve çeşitli iletişim türlerini içermektedir (Puren, 2004).

Bertocchini ve Costanzo (2008), kültürün yabancı dil öğretimindeki gittikçe artan önemini vurgulamak amacıyla yaptığı yöntem karşılaştırmasında, “geleneksel yöntemlerde kültüre, öğreneni kültürlü kılmak amacıyla bilgi olarak yer verilirken, iletişimsel yöntemde kültür boyutuna, bilgiyi dil kullanımında uygulamaya koyma amacına yönelik öğrenim objesi olarak yer verilmektedir” şeklinde ifade etmiştir (ss. 78-79).

İletişimsel yöntem, hedef dili öğrenen kişi için günlük hayat, sosyal ilişkiler, inanış, gelenekler, beden dili gibi pratiklerin öğrenimi ve anlamlandırılması ile dil öğrenmeyi temel amaç olarak ele almıştır. Artık yabancı dil öğretiminde amaç, dili, kültürel bağlama ve iletişim durumuna uygun bir biçimde kullanabilmek olmuştur.

Avrupa Konseyi tarafından yayınlanan D-D-AOBM (2020), öğrenciyi gerçek hayatta sosyal bir aktör ve kendi kültürünü göz önünde bulundurarak hedef dilin kültürünün farkında olan bireyler olmaya hazırlayan eylem odaklı yaklaşımı benimsemektedir. D-D-AOBM (2020, s. 31-32) eylem odaklı yaklaşımı, “iletişimsel yaklaşımın üzerine yapılandırılmış öğrenen için yeni, güçlendirici bir vizyon getiren, dil kullanıcılarını sosyal dünyada etkin olan ve öğrenme

sürecine çaba sarf eden bir “sosyal aktör” olarak sunan, öğrencileri dil yapıları ya da önceden belirlenmiş kavramlar ve işlevler aracılığıyla doğrusal ilerlemeye dayalı izlencelerden uzaklaştıran, gerçek yaşam görevlerine odaklanan, öğrenenlerin “eksikliklerine odaklanma” bakış açısından “yapabildiklerine odaklanma” ve “yeterlilik” bakış açısına teşvik eden” bir yöntem olarak tanımlamaktadır.

Eylem odaklı yaklaşım D-AOBM (2020)’ninde; “dil kullanan ve öğrenenleri öncelikle sosyal aktörler; yani, belli koşullarda, belirli çevrelerde ve eylem alanlarında, salt dilsel olmayan, bildirişimsel görevleri üstlenen toplum üyeleri olarak ele aldığı için, genel anlamda eylem odaklı bir yaklaşımdır” (s. 18) olarak tanımlanmıştır.

Puren (2011), eylem odaklı yaklaşımı “beraber harekete geçme (co-action), beraber davranma (co-agir), ortak eylem kültürü yaklaşımına sahip olma (approche actionnelle co-culturelle)” (s. 94) olarak tanımlayarak bu yaklaşımda dilin ortak kültürel zemin oluşturarak kullanmasını amaçladığını işaret etmektedir.

D-AOBM’nde, öğrenenlerin eylem odaklı yaklaşımda sosyal bir aktör olarak tanımlanmasıyla kültürel bilgi, bilinç ve farkındalık önem kazanarak dil kullanımında tüm becerilerin ediniminde dilsel ve anlamsal bütünlük oluşturmada dil ve kültür boyutu ortak kültür, ortak dil bağlamında ele almaktadır. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme, Değerlendirme Tamamlayıcı Cilt’te kültür kavramının yeri ve önemi şu şekilde vurgulanır:

“Çoğul dilli vizyon, birey düzeyinde kültürel ve dilsel çeşitliliğe değer vermektedir. Bu vizyon, sosyal aktörler olarak öğrenenlerin sosyal ve eğitimsel bağlamlara tam anlamıyla katılmak, karşılıklı anlayışı sağlamak, bilgiye ulaşmak ve buna bağlı olarak dilsel ve kültürel birikimlerini daha da geliştirmek için bütün dilsel ve kültürel kaynaklarına ve deneyimlerine başvurma ihtiyacını desteklemektedir” (2018, s. 157).

Bu ifadeler, kültürlerarasılık kavramını ortaya çıkarmaktadır. Başka bir deyişle, yabancı dil öğretiminin hedefleri arasında “kültürlerarasılık” yani, kültürlerin etkileşimi ile iletişim sağlama yer almaktadır. Kula (2012), “kültürlerarası öğrenmenin odak noktasının kültürlerarasılığa ulaşma” (s. 275) olduğunu belirtir. Farklı kültürler hakkında bilgi sahibi olmanın ötesinde yabancı dil öğreniminde kültürlerarası bir bakış açısıyla dil öğretimi/öğrenimin benimsenmesi artık önem kazanmaktadır. Bu noktada, Perrichon (2008), iletişimsel yaklaşımda hedef dilin kültürünün öğretimi/öğreniminde kültürel bilgilerin doğru anlaşılması ve aktarılmasının amaçlandığını ancak eylem odaklı yaklaşımda artık hem hedef dilde kültürel bilgilerin anlaşılması ve aktarımı hem de ortak kültürün oluşumuna yönelik ortak eylem kültürünü herkesin kendi kültüründen hareketle oluşturmalarının amaçlandığını

ifade eder (s. 209). “Birbirleriyle konuşan insanlar aynı kültüre, aynı değerlere sahip olmadıklarında ya da karşı tarafın kültürünü tanımadıkları durumlarda iletişimde güçlükler ortaya çıkmaktadır. Farklı dili konuşan insanlar arasında iletişimde sıkıntı yaşanmaması için sosyo-kültürel farklılıkları da hesaba katmak gerekmektedir” (Baylon & Mignot, 2005, s. 19).

Yeni yöntemlere göre, yabancı dil sınıfı, öğrencinin ülkesinin kültürü ile öğrenilen yabancı dilin kültürünün buluştuğu bir düzlem olarak değerlendirilmektedir (Zarate, 1993, s. 11).

Eylem odaklı yaklaşımla beraber yabancı dil öğretiminde kültürün dil becerilerine dahil edilmesi üzerinde durulması gereken bir konu haline gelmiştir. Yetiş ve Elibol (2014)’a göre;

“Öğrenci, dilsel öğelerin yanı sıra, hedef kültürü bilmeli ve onu kendi kültürüyle karşılaştırarak kültürlerarası beceri adını alan üçüncü bir kültür edinmelidir. Bu sayede öğrenci öteki kişileri kabul etmeye ve ötekilik ile yüzleşmeye hem dilsel anlamda hem de kültürel anlamda hazır hale gelecektir. Her iki kültürün de kendine ait özelliklerini göz önüne alarak yabancı dilde kendini gerçekleştirmeyi öğrenecektir” (s. 179).

Eylem odaklı yaklaşımın en önemli savunucularından Puren, dil ve kültür öğretiminde kültürün yerini açıklarken tarihsel süreçte amaçlanan kültürel yetkinlikleri kültür aşırı yetkinlik (compétence transculturelle), kültür ötesi yetkinlik (compétence métaculturelle), kültürlerarası yetkinlik (compétence interculturelle), çoğul kültürlü yetkinlik (compétence pluriculturelle), ortak kültürel yetkinlik (compétence co-culturelle) olarak ifade etmiştir. Puren, eylem odaklı yaklaşımı “co-action-beraber harekete geçmek, co-agir-beraber davranmak, approche actionnelle/co-culturelle-ortak eylem kültürü yaklaşımı” (2011, s. 94) şeklinde üç kavramla ifade etmiştir. Puren (2011)’e göre, dil-kültür öğretiminde kültürel yetkinlik bileşenleri Tablo 3’teki gibidir:

Tablo 3
Dil-Kültür Öğretiminde Kültürel Yetkinlik Bileşenleri

Bileşen	Tanım	Öncelikli ilgi alanı	Öncelikli aktiviteler	İlgili yöntemsel yapılar
Kültürarası yetkinlik	Kültürel etkinliklerin ve taleplerin çeşitliliğinin ötesinde, tüm insanlarla benzerliğini kabul etme becerisi.	Evrensel değerler	Çeviri: bilmek	Geleneksel yöntem 19. yüzyılın sonuna kadar
Kültür yetkinlik	Sınıfta çalışılan ya da evde başvuru alan otantik dokümanlardan öğrendiği kültürel bilgileri harekete geçirebilme ve yeni kültürel bilgilerin ayrımını yapabilme becerisi.	Bilgi	-ile ilgili konuşmak: tanımlamak, tepki vermek, analiz etmek, vb.	Aktif öğrenme yöntemi (Fransız eğitim sisteminde 1920'lerden 1960'lara kadar)
Kültürlerarası yetkinlik	Kendi kültürel geçmişi ile ilgili önceki temsilleri ve yorumları nedeniyle, başka kültürden insanlarla ilk ve anlık temasları sırasında ortaya çıkan yanlış anlamaları tespit etme becerisi.	Temsil	ile konuşmak: keşfetmek, iletişim kurmak	İletişimsel yaklaşım (1970'lerden 1990'lara kadar) 140 anlık temasları sırasında ortaya çıkan yanlış anlamaları tespit etme becerisi.
Çok kültürlü yetkinlik	Tamamen ya da kısmen farklı kültürlerden gelen insanlarla çok kültürlü bir toplumda uyumlu bir şekilde yaşama becerisi.	Tutum ve davranışlar	-ile yaşamak	Çok dilli eğitim (AOÖÇ'de 1990'lardan 2000 yılına kadar)
Ortak yetkinlik	Tamamen ya da kısmen farklı kültürlerden insanlarla uzun vadede etkili bir şekilde hareket edebilme ve bu amaçla ortak bir eylem kültürü (ortak kültür) benimseme ve/ya da yaratma becerisi.	Kavramlar, değerler, bağlamlar	Birlikte hareket etmek	Eylemsel perspektif (AOÖÇ'de 2000'den sonra)

Puren, C. (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique. *Intercâmbio*, 2^a série, vol. 7, s. 24

Puren (2014), yabancı dil öğretiminde tarihsel süreçte kültürel yetkinliklerin yerinin gittikçe yerinin arttığını, öğrenenin anlatılanı dinleyen edilgen konumundan eyleme geçen etken konuma geldiğini, eylem odaklı yaklaşımla öğrenenin ortak kültürel zeminlerde kavramlar, değerler ve kültürel bağlamlar aracılığıyla dili kullanırken farklılık ve benzerliklerle birlikte yaşama yetisi kazandığını belirtmektedir.

Eylem odaklı yaklaşımla dil öğrenim sürecinde verilen görevler aracılığıyla sosyal iletişim ve etkileşimde yer almaya teşvik edilen öğrenenin, süreç içerisinde ortak paylaşımı ve ortak eylemi iletişimde olduğu bireylerle gerçekleştirmesi amaçlanır. Başka bir deyişle, bireyin önceden öteki olarak gördüğü bireylerle dili araç olarak kullanarak dilsel sınırların ötesine geçip küresel bir vatandaş olarak sorumluluk alabilmesi ve çözüm üretebilen bir paydaş

olabilmesi hedeflenmekte dolayısıyla, sınıflarda kültürlerarası yeterliliklerin kazandırılması eylem odaklı yaklaşımda belirleyici bir rol üstlenmektedir. Bu bağlamda, kültürlerarası yeterlilik kazanma konusunda geliştirilen iletişim kuramları ve modelleri dil sınıflarında kültürün eğitime dâhil edilmesinde yol gösterici olmuştur.

2.7. Kültürlerarası İletişim Kuramları

Özdemir (2011)'e göre, “kültürlerarası iletişim, farklı kültürlerden gelen bireylerin etkileşimde bulunmaları, birbirlerine mesaj göndermeleri ve almaları ve bunlarla beraber anlam yaratma ve anlamları ortak kılma çabaları” (s. 29) anlamına gelmektedir. Başka bir ifadeyle, kültürlerarası iletişim; farklı kültürel geçmişlere sahip bireylerin karşılıklı etkileşim kurarak mesaj alışverişinde bulunmaları, bu mesajlar üzerinden anlam oluşturmaları ve bu anlamları ortak bir zeminde buluşturma sürecini gerçekleştirerek iletişim kurmalarıdır.

Kültürlerarası iletişim disiplinin tarihi 1950'lerde Edward T. Hall'un çalışmalarıyla başlamıştır. 1970'lerin başından itibaren akademik bir nitelik kazanarak üniversitelerde, enstitülerde, dergilerde ve bilimsel alanlarda yer alamaya başlamış, 1980'lerde kuramsal çalışmalar ile ilerlemiştir. 1990'lara gelindiğinde küreselleşme, kültürel farklılıklar, kültürel çeşitlilik ve çok kültürlülük gibi kavramların ortaya çıkmasıyla alan gittikçe önem kazanmaya ve gelişmeye devam etmiştir. Günümüzde öncelikli alanlardan biri olarak insanı ilgilendiren her disiplinde yerini gittikçe daha güçlü şekilde almaktadır. Bu alanlardan biri de kuşkusuz yabancı dil eğitimidir.

Kültürlerarası iletişim kuramları, farklı kültürlerle sahip olan bireyler arasındaki iletişim süreçlerinin kişiler ve gruplar arası iletişim boyutunu açıklamaya çalışan, daha sonra, “kültürlerarası değişkenlik, farkındalık, uyum ve kültürleşme, kimlik ve etkileşimlerde adaptasyonlar” (Gudykunst, 2005) gibi konularla genişletilerek ortaya çıkan çalışmalardır. Çalışmamızın kuramsal temelini açıklamak amacıyla aşağıda konumuzla ilgili olan başlıca kültürlerarası iletişim kuramlarına değinilmiştir.

2.7.1. Yüksek ve Düşük Bağlamlı İletişim Kuramı

Kültürlerarası iletişim kavramı, ilk kez bu alanın kurucusu olarak kabul edilen antropolog Edward T. Hall tarafından alanın öncü çalışmalarında kullanılmıştır. Rogers vd. (2002), bu kavramın Hall'un çalışmalarıyla ortaya çıktığını ve ilk defa kullanıldığını belirtmektedir (s.

3). Hall (1959) kültürlerarası iletişim kavramını “farklı kültürlerden insanlar arası etkileşimleri ve kültürü anlamak” olarak tanımlamıştır. Edward T. Hall, kültürlerarası iletişim disiplininde önemli çalışmalar yaparak kültürlerin iletişim şekillerini ve bu iletişim şekillerinin iletişim süreçlerini nasıl etkilediğini inceleyen kuramsal bir çerçeve sunmuştur. Bu bağlamda Hall kültürel bağlamın bireylerin iletişim tarzlarını etkilemesi üzerine odaklanmıştır.

Edward Hall, bağlamı, düşük ve yüksek bağlam olarak ikiye ayırmıştır (Matveev & Nelson, 2004, s. 258). Hall’un kuramı, her türlü iletişimin bir bağlam içerisinde ve bu bağlamın doğru anlaşılmasıyla oluşacağını öne sürer. Yaptığı sınıflamaya göre, yüksek bağlamlı kültürlerde iletişim yazılı olmayan kurallara daha çok dayalıdır ve bu kurallar açıkça anlatılmadığı için bireyin iletişimde sorun yaşaması olasıdır. Düşük bağlamlı kültürlerde ise iletişim hem konuşma ve hem yazı dili kullanılarak daha açık hale getirilir. Bu toplumlarla iletişim daha rahattır. Hall’e göre yüksek bağlamlı kültürler iletişimin imalı ve gizli yollarını kullanmaya meyillidirler ve bu kültürlerde insanlar oldukça temkinlidir (Sofyalıoğlu & Aktaş, 2000, s. 76).

Yabancı dil eğitimi bağlamında, kurama göre yüksek bağlamlı kültüre sahip bir hedef dil öğrenenlerin iletişim sürecinde kültüre tam olarak hâkim olmaması durumunda iletişim sorunu yaşanması mümkünken, düşük bağlamlı kültürlerde verilen mesaj daha net ve açık olduğu için hedef dili öğrenen öğrenciler için iletişim kurmanın ve iletişim sorunlarını en aza indirmenin daha olası bir durum olduğu söylenebilir.

2.7.2. Yapısalcı İletişim ve Kültür Kuramı

Yapısalcı iletişim ve kültür kuramı Applegate ve Sypher (1988) tarafından geliştirilmiştir. İletişim ve kültürü bütünleştirerek kültürün iletişim üzerindeki etkilerini açıklamak için geliştirilen kuramda bireyin sahip olduğu kültürel birikimden yola çıkarak yeni bir kültürel bilgi ile karşılaştığında bilişsel yapısını yeniden düzenleyip eski şeması ile sorunları çözemediğinde toplumsal ve kültürel yaşamındaki simgeleri yeniden sorgulamaya başladığı savunulmuştur.

Applegate ve Sypher’a (1988) göre, kültür, iletişimi “düşünme, hedefler ve eylemin stratejik olarak organize edilmesi ve bilişsel şemalar oluşturma” noktalarında etkiler. Yapısalcı iletişim ve kültür kuramına göre, iletişim sürecinde bireyler, hedeflerine ulaşmak için bilinçli

olmayarak stratejiler kullanır ve ihtiyaçlarına uyarlayabildikleri, hedef odaklı, kişi merkezli, faydacı (pragmatique) bir eylem olarak kültürel iletişime geçerler. Bu kurama göre;

“Kültürün iletişim üzerindeki etkisi, geleneksel hedeflerin ve planların bireylere verildiği durumlarda en belirgindir, ancak gelenekler örtük ve rutin olduğundan kültürlerarası iletişimciler genellikle, iletişimi bozan farklılıkların farkında değildir. Kültürel iletişim kuramları sosyalleşme yoluyla öğrenilir. Kültürel reçeteler takip edilmek yerine kullanılır. Kültür, iletişimin mantığını tanımlar. Kültürler iletişim hedeflerine ve bu hedeflere ulaşmak için alternatif stratejilere farklı şekilde değer verir. Kültürel iletişim kuramları, olayların daha geniş anlam ve ayrıntılandırma bağlamları içine nasıl yerleştirileceğini ve düzenleneceğini belirtir. Kültürlerarası eğitim, hedeflere ulaşmak için esnek ve bütünleştirici stratejik araçlar geliştirmeye odaklanmalıdır (Applegate & Sypher’den aktaran Erdem, 2011, s. 37).

İletişim, kültür sürecinin anahtarı olduğu için bireyler kültürü iletişim aracılığıyla öğrenir ve anlamlandırır. Dahası, insanlar kültürlerini ve kültürel kimliklerini etkileşimleri aracılığıyla icra ederek iletirler (Collier & Thomas, 1988). Applegate ve Sypher (1988)’e göre insanlar “sosyal çevrelerinin aktif yorumcuları” (s. 42) olduğu için bireylerin dünyayı belirli bir şekilde yorumlamalarına yol açan sosyal yapılarına hem bilgi düzeyinde hem de uygulamada odaklanılmalıdır.

Yabancı dil öğretiminde benimsenen eylem odaklı yaklaşımda öğrenenler sosyal aktörler olarak görülmekte ve yabancı dil öğrenim süreçlerinde sosyal çevreyle etkileşim içinde dili etkin kullanan ve çözümler üreten bireyler yetiştirme amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, kuramın yabancı dil öğretiminin bilgiyi etkin kullanma, bilinci işleme alma, sosyal çevreyle etkileşimin gerekliliği, öğrenci merkezli öğretimin dikkate alınması gibi öncülleriyle örtüşmekte olduğu söylenebilir.

2.7.3. Anlamın Eşgüdümlü (Koordineli) Yönetimi Kuramı

Cronen, Chen ve Pearce (1988) tarafından geliştirilen kuram, kültür ve iletişim arasındaki ilişkiyi bireylerin anlamları nasıl oluşturduklarını inceleyerek açıklamaya çalışır. “Nasıl daha iyi sosyal dünyalar yaratabiliriz?” sorusuna dayanan kuramda, iletişim sürecinde ortaya çıkan iletişim biçimlerini anlamak, tanımlamak ve kolaylaştırmak için kültürel değerlerin ve becerilerin etkili bir şekilde öğretilmesinin önemli olduğu ifade edilir. Anlam ve iletişim eyleminin birbirinden ayrılmazlığı ve bireylerin kendi deneyimlerini kavrama şekillerinin iletişime temel oluşturması, kuramın dayanağını oluşturur. Pearce (1989)’a göre, farklı değerlere, inançlara ve yaşam biçimlerine sahip bireylerle bir arada yaşamanın kaçınılmaz olduğu günümüz dünyasında iletişimde orta yol bulmak gereklidir.

“Çatışmalara yol açmak yerine uzlaşmayı sağlamanın yollarının aranması bir dilde iletişim için gereklidir. İletişim diğer insanlara merak ve saygıyla yaklaşmak için yeterli öz farkındalık geliştirmek, yalnızca kendi niyetleri açısından değil, örüntüler, ilişkiler ve sistemler açısından

düşünme becerileri geliştirmek, diğer insanları anlamak için onları dinleme alışkanlıkları ve becerileri geliştirmek ve perspektifler arasında hareket etme becerisi geliştirmek gibi becerileri edinmek anlamına gelir” (Pearce, 1989, s. 51).

Kültürel farklılıkların anlamı oluşturmada etkin rol üstlendiğini ve dilsel ifadelerin kültürel bağlamla ilişkili olduğunu vurgulayan bu kurama göre yabancı dil öğretiminin dilin yalnızca dilbilgisi kurallarını değil, kültürel bağlamını da içerdiğini gösterir niteliktedir.

2.7.4. Kültürel Boyutlar Kuramı

Hofstede, 1980’li yıllarda kültürün bireylerin davranışları nasıl etkilediğini ve bir kültürdeki bireylerin neden belirli davranışlar sergilediğini açıklamak için “güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, erillik-dişillik, uzun-kısa dönem yönelimlilik, heveslilik ve kısıtlama, bireycilik-kolektivizm” olarak altı farklı boyutu içeren Kültürel Boyutlar Kuramını geliştirmiştir. Kültürü değiştirmenin kolay ve hızlı olmadığını vurgulayan Hofstede kültürü, “yaşam süreci içerisinde kazanılan ve bir toplumun üyelerini diğerlerinden ayıran insan aklının kolektif programlaması ve bir toplumun çevresi ile olan ilişkilerini etkileyen yaygın karakteristiklerinin etkileşimlerinin toplamı” (2001, s. 1; 2010, s. 6) olarak tanımlayarak kültürün bireysel olarak kişilere ait özellikler olmadığını ifade eder.

Bu kurama göre, yüksek güç mesafesi olan toplumlar otoriteye itaate yatkındır. Düşük güç mesafesine sahip olan toplumlar ise eşitliğe ve demokratik ilişkilere dayalı bir kültüre aittir. Yüksek belirsizlikten kaçınma görülen toplumlarda kurallar ve düzenlemeler sıkı bir şekilde uygulanırken, düşük belirsizlikten kaçınma kültürlerine sahip toplumlarda esnek ve yenilikçi yaklaşımların kabulü daha kolaydır. Erillik kültürüne sahip toplumlarda rekabet, başarı ve güç dişillığe sahip kültürlerle göre daha baskındır ve dişil kültüre yatkın toplumlar işbirliği ve yardımlaşmaya önem vermektedir. Uzun dönem yönelimli kültürlerle sahip toplumlar ise geleceğe daha çok odaklanırken, kısa dönem yönelimli kültürlerle sahip toplumlar geçmişe odaklı olarak mevcut değerlere bağlıdırlar. Heveslilik kültürü, hayattan zevk alma ve eğlenme gibi insan isteklerinin özgürce karşılanması eğiliminde toplumların kültürüyken, kısıtlama kültürü zevklerin karşılanmasında katı sosyal normlara sahip kültürlerin özelliğidir. Toplumun çıkarlarını bireyin çıkarlarından üstün görme kültürüne sahip toplumlar ortak (kollektif) kültüre sahipken, bireysel çıkarların toplumsal çıkardan önde olduğu toplumlar bireysel kültüre sahip toplumlar olarak değerlendirilir.

Hofstede'nin kültürel boyutlar kuramı farklı kültürel bağlamlarda bireylerin ve toplumların iletişim kurmalarını sağlayacak farklılıkları anlama ve kültürel çatışmaları azaltma

noktasında yol gösterici olarak önemli bir çerçeve sunmuştur. Yabancı dil öğretimi bağlamında farklı kültürlerin toplumsal değerlerinden kaynaklanan eğilimlerini ve yaşam tarzlarını anlayarak dili kullanma açısından bu kurama bakılabilir.

2.7.5. Yüz Müzakere Kuramı

Ting-Toomey, kültürlerarası çatışmayı ele alarak Yüz Müzakere Kuramını geliştirmiştir. Ting-Toomey'e (2005) göre, bilinçli ya da bilinçsiz olarak iletişimde iki taraf arasındaki kültürel farklılıklar hayal kırıklığına neden olabilir ve bunun kaçınılmaz sonucu olarak çatışma ortaya çıkar. Çatışmaların temel nedeni, bireylerin inanç ve değerlerindeki farklılıklardır. Bu kurama göre, kendi “sosyal öz değerimize ve diğerlerinin sosyal öz değerine” atfettiğimiz duygusal önem “yüz”ü (kuramda yüz sözcüğü “itibar” anlamında kullanılmaktadır) oluşturur. Çatışma yaşandığında, itibar tehdit altına girer ve bu da itibar kaybını telafi etmek için Ting-Toomey'in (2005) “yüz çalışması” (facework) olarak adlandırdığı sözlü ve sözsüz davranışlarda bulunmaya neden olur. Yüz müzakere kuramına göre, farklı kültürlerde yüz çalışmasının uygulanmasında değişkenlikler vardır. Örneğin, bireyci kültürler (ABD, Kanada gibi) ben odaklı yüz çalışmayı tercih ederken, toplulukçu kültürler (Kolombiya, Venezuela gibi) diğer odaklı yüz çalışmayı tercih ederler.

Ting-Toomey, kuramında “(1) bilinçli dinleme, (2) yeniden çerçevelendirme (karşılıklı imajların takdir edildiği, yaratıcı bir yöntem), (3) işbirlikçi diyalog ve (4) kültür tabanlı çatışma çözüm adımları” şeklinde ifade ettiği kültürlerarası dört yöntemin iletişimde kültürel farkındalıktan kaynaklı çatışmaları azaltmak için uygulanabileceğini savunur. Toomey, kültürlerarası yüz çalışma yetkinliğini “kimlik temelli hassas çatışma durumlarının uygun, etkili ve uyarlanabilir bir şekilde yönetilmesinde bilgi, farkındalık ve iletişim becerilerinin optimal entegrasyonu” (2005, s. 73) olarak tanımlamaktadır Dolayısıyla, Ting-Toomey(2005) 'in kuramı, yapıcı bir çatışma müzakere sürecine yaptığı vurgu ile farklı kültürlerle sahip bireylerinin etkili bir şekilde iletişim kurmalarını amaçlayan bir kuramdır.

2.7.6. İletişim Uyum Kuramı

Gallois, Ogay ve Giles (2005), bu kuramda iletişimin sadece göndergesel olmadığını, aynı zamanda “kişilerarası” ve “gruplar arası” ilişkileri yönetmenin bir aracı olduğunu savunur. Kurama göre, “yakınsama ve uzaklaşma” şeklinde iletişim sürecinde iki strateji kullanılır. Yakınsama stratejisinde, iletişimsel davranış karşıdaki kişinin davranışına uyarlanırken

uzaklaşmada konuşmacı ve iletişim kurduğu kişi arasındaki farklılıklar iletişime yön verir. İnsanlar onaylanma ihtiyacı için yakınsama stratejilerini kullanırken, kimliklerini pekiştirmek için uzaklaşma stratejilerini kullanırlar. Kuramın kültürel farklılıklara dayalı öngörüler, grup içi ilişkiler perspektifinden yola çıkılarak iletişimi dinamik bir süreç olarak gördüğü söylenebilir.

Kuramın dayandığı üç genel varsayımı Gallois vd. (2005) şu şekilde aktarmaktadır:

1. “İletişimsel etkileşimler sosyo-tarihsel bir bağlama gömülüdür.
2. İletişim hem göndergesel anlam alışverişi hem de kişisel ve sosyal kimliklerin müzakeresi ile ilgilidir.
3. Bireyler, iletişimsel davranışlarını dilsel, dil ötesi, söylemsel ve dil dışı hareketlerle muhataplarının algılanan bireysel ve grup özelliklerine uydurarak iletişimin bilgisel ve ilişkisel işlevlerini yerine getirirler” (s. 136-137).

Bireylerin kültürlerarası iletişimdeki etkinliğini ortaya çıkarmada önemli görülen bu kuram yabancı dil eğitimi bağlamında ele alındığında, bu kuram farklı kültürlere sahip bireyler arasındaki iletişimde yalnızca sözlü ifadelerin değil, davranışsal unsurların da önemli olduğunu vurgular. Ayrıca, iletişimde onaylama, içselleştirme ya da reddetme gibi süreçlerin kültürel bir bakış açısıyla değerlendirilerek dinamik bir yapı içinde sürdürülmesi gerektiğini ortaya koyar.

2.7.7. Etkili İletişimin Kaygı Yönetimi Kuramı

Gruplar arası iletişim temelinde Gudykunst tarafından geliştirilen bu kuramda kültürlerarası iletişim, kültür; bir kişinin ait olduğu ana grup olarak görülmüş ve kültürlerarası iletişim gruplar arası iletişimin bir türü olarak alınmıştır. Ayrıca, bir grubun üyeleri arasındaki iletişim süreçlerinin farklı kültürlerin üyeleri arasında gerçekleşenlerle aynı olduğu savunulmuştur. Bu kurama göre, iletişim esnasında anlamlar oluşur. Gruplar ve kişiler arası iletişim süreçlerinde iletişime geçilen kişileri Gudykunst "yabancı" olarak adlandırmış ve kişiler iletişimde yabancılaşma yaşadığı için belirsizlik yaşadığını savunmuştur. Bu nedenle, kaygı ve belirsizlik yönetiminin kültürlerarası karşılaşmalarda etkili iletişime yol açtığı öne sürülmektedir. “Kaygı ve belirsizliğimiz çok düşük ya da çok yüksek olduğunda, yabancılarla iletişim etkisiz olma eğiliminde olur ve bu tür etkisiz iletişimin belirtileri, iletişim kurma motivasyonunun eksikliği, yabancılarla etkileşime girmekten kaçınma ve kalıplaşmış davranışların şartlı beklentisi olabilir” (Gudykunst vd., 1997, s. 142). Öte yandan farkındalık, etkili iletişime katkıda bulunan bir diğer önemli faktör olarak öne sürülmektedir.

Yabancı dil öğretiminde kültürel farklılıklardan dolayı iletişimde bireyin kaygı hissetmesi, konuşurken ve yazarken kaygı seviyesinin dilsel üretimini etkilemesi bu kurumla açıklanabilir. Bu kuramlara dayanarak, kültürlerarası iletişimde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönlerin önem taşıdığını ve farklılıkların dikkate alındığı dil becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini söyleyebiliriz.

Bu kuramlar üzerinden geliştirilmiş olan kültürlerarası iletişimsel yeterlilik modellerinin incelenmesi çalışmanın dayanak noktalarının daha somut olmasını sağlayacağından kültürlerarası iletişimsel yeterlilik kavramı ve modelleri aşağıda ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

2.8. Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik

İletişimsel yeti, anadil konuşucusu normlarını gerektirir ve dili sosyal davranış olarak kabul eder. Kültürlerarası iletişimsel yeterlilik ise kültürlerarası konuşmacı normları gerektirir ve farklı kültürel geçmişlerden gelen dil konuşmacıları arasındaki yanlış anlamaları, anlaşmazlıkları ve çatışmaları önleyerek iletişimin sağlanması yetkinliğinin kazanılmasını hedefler. İletişimsel beceride dil konuşucuları sadece anadil konuşucularının kültürünü öğrenip hedef kültür ile kendi kültürleri arasında bir karşılaştırma yapamazken kültürlerarası iletişimde, kültürel farkındalık geliştirmek amaçlanarak dil kullanıcıları hedef kültür ile kendi kültürleri arasında bir karşılaştırma yaparak ortak iletişim zemini kurabilme becerisine yönlendirilir. Kültürlerarası iletişim, değişik kültürel topluluklara mensup bireyler arasında bir alışveriş sürecidir ve aynı zamanda anlamların niteliğini kapsayan sembolik ve interaktif bir süreç olarak da işlemektedir (Gudykunst & Kim, 2003, s. 17)

Kültürlerarası iletişimsel yeterlilik için yapılan tanımlardan bazıları şunlardır:

Kültürlerarası iletişim;

- “...maddi ve manevi kültürel unsurların yardımıyla, iki farklı insan grubunun temasa geçmesi, birbirini fark etmesi, anlamaya çalışması, kabul ederek ve saygı göstermesiyle beraber yeni maddi ve manevi değerler geliştirmesine olanak sağlayan disiplinler arası bilimsel etkinliklerin tamamıdır (Güven, 2015, s. 107).
- ...bir kişinin yabancı kültürlerin temsilcilerinin eylemleri, tutumları ve beklentileri ile karşılaştığında uygun ve esnek bir şekilde davranma becerisidir (Meyer, 1991, s. 137).

- ...kültürel anlamları müzakere etme ve belirli bir ortamda etkileşimde bulunanların çoklu kimliklerini tanıyan uygun etkili iletişim davranışlarını gerçekleştirme becerisidir (Chen & Starosta, 1996, s. 358-359).
- ...farklı kültürlerin üyeleriyle etkili ve uygun bir şekilde etkileşim kurmak için gerekli bilgi, motivasyon ve becerilerdir (Wiseman, 2003, s. 208).
- ...kültürlerarası iletişimsel yeti, farklı kültürlerden olan kişilerle etkili ve uygun bir şekilde etkileşim kurma becerisidir (Byram, Gribkova & Starkey, 2002).
- ...çeşitli kültürel bağlamlarda etkili ve uygun etkileşimi destekleyen bir dizi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal beceri ve özelliklerdir (Bennett, 2009, s. 122).
- ...kişinin kültürlerarası bilgi, beceri ve tutumlarına dayalı olarak kültürlerarası durumlarda etkili ve uygun iletişim kurma becerisidir (Deardoff, 2004, s. 194).
- ...bireyin kendinden farklı diğer bireylerle etkileşime girdiğinde etkili ve uygun bir şekilde kültürel bağlamda davranması için gerekli olan yetenekler bütünüdür (Fantini, 2007)

Kültürlerarası iletişim yeterliliğini başka kültürlere ait insanlarla iletişim kurabilme ve bu iletişimi sürdürebilme için kültürel değerlerden hareketle bireyleri anlayabilme becerisi geliştirme olarak düşündüğümüzde, farklı kültürlere sahip bireylerin iletişim sürecinde farklılıklardan kaynaklı çatışma ve yanlış anlaşılmalara yaşaması olası ve doğaldır. Kültürlerarası iletişim becerilerinin geliştirilmesiyle yabancı dil öğrencilerinin de öğrenme süreçlerinde karşı karşıya kalabileceği bu sorunlara çözümler bulmaları mümkün hale gelebilir. Nitekim Byram, Gribkova and Starkey (2002)'e göre, dil öğrenme şu amaçları güder:

“Dil öğretiminde kültürlerarası boyutun geliştirilmesi; “öğrencilerin dilsel yetkinliklerinin yanı sıra kültürlerarası yetkinliklerini de geliştirme, öğrencileri diğer kültürlerden insanlarla iletişime hazırlama, diğer kültürden insanları farklı bakış açılarına, değerlere ve davranışlara sahip kişiler olarak anlayıp bu farklılıkları kabul etmelerini sağlama, diğer kültürden insanlarla kurdukları iletişimin zenginleştirici bir deneyim olduğunu görmelerine yardımcı olma” (s. 6)

Kartarı (2006), kültürlerarası iletişim yeterliliğinin farklı kültürlerin üyeleri arasında yanlış anlamalarla ters orantılı olduğunu çünkü yeterlik arttıkça yanlış anlamaların azaldığını (s. 231) ifade ederek geliştirilebilen ve öğrenilen bir yeterlilik olduğuna işaret etmektedir.

Kültürlerarası iletişim bağlamında yapılan çalışmalarda, genel çerçevelerin sunulduğu kuramlar modeller aracılığıyla iletişim sorunlarına çözüm bulma ve farklı kültürlerden insanlarla konuşabilme, birbirlerinden öğrenebilme ve kültürlerarası anlaşma süreçlerinde

hoşgörü geliştirme gibi amaçlara ulaşabilmenin unsurlarını içermektedir. Bu nedenle, çalışmada, kültürlerarası iletişimsel yeterlilik modelleri ve özellikle öğretim amacıyla geliştirilmiş ilk ve doğrudan dil eğitimi ile ilgili model olan Byram (1997) tarafından geliştirilen "Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik Modeli" üzerinde durulacaktır.

2.8.1. Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik Modelleri

Kültürlerarası iletişimsel yeterlilik farklı kültürlerle ait olan bireylerin etkili ve anlaşılır bir şekilde etkileşimde bulunmaları için gerekli olan bilgi, bilinç, beceri ve tutumlara sahip olmalarını ifade etmektedir. Bu alanda geliştirilen kültürlerarası iletişimsel yetkinlik modelleri, bireylerin hedef dilde iletişim kurarken karşılaştıkları farklı kültürel bağlamlarda nasıl başarılı bir iletişim kurabileceklerini ve sürdürebileceklerini anlamaları noktasında yeterlilik kazanmalarını amaçlar. Bu çalışmada incelenen kültürlerarası iletişim yeterliliği alanındaki modeller dil öğretimi bağlamında ele alınarak bu modellerin unsurlarına, amaçlarına ve önemlerine değinilecektir.

2.8.1.1. Deardoff'un Kültürlerarası Yeterlilik Süreç Modeli

Deardoff (2006) tarafından geliştirilen model, iletişim sürecinin kişisel düzeyden kültürlerarası etkileşim ile kişilerarası düzeye doğru bir hareket kazanabildiğini savunur. Bu nedenle bireyin bilgi, beceri ve tutum gelişimi sağlaması, bireyin kendi başına kültürlerarası etkileşim sırasında iletişime uygun bir şekilde davranış sergilemesi bütünsel bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Deardoff (2006), süreç modelinde kültürlerarası yeterliliğin asla tam olarak tamamlanmadığını, bu yeterliliğin sürekli gelişen bir süreç olarak ele alınması gerektiğini ifade eder (s. 241-266). Deardoff (2006)'a göre, kültürel yeterliliğin gelişiminde; farklılıklara değer vermek, kişinin kendi kültürel kapasitesini değerlendirmesi, kültürel etkileşimler sırasında dinamiklerin farkında olması, kültürel ilişkiyle bilgiyi içselleştirmesi, içinde yer aldığı ya da etkileşimde bulunduğu kültürü anlamaya odaklanması olarak ifade edilen beş unsur bulunmaktadır.

Modele göre, farklılıklara değer verme, bireyin etkileşimde bulunduğu başka bireylerin kültürel farklılıklarını kabul ederek saygı duyması ve deneyimler edinerek farklılıklara değer verme becerisini geliştirmesine odaklanır. Kişinin kendi kültürel yetkinliğini değerlendirmesinde ise farklı kültüre ait olan bireyin diğer kültürlerden bireylerle etkileşimi sırasında ne kadar doğru anlaşıldığını inceleme becerisini geliştirilmesine dayanır. Kültürel

etkileşimler sırasında kültürel dinamiklerin farkında olabilme unsurunda bireyin farklı kültürlerden bireylerle sahip olduğu benzer özellikleri ortaya çıkarma becerisi söz konusudur. Bireyin kültüre ilişkin bilgiyi içselleştirmesinde öğrendiği kültürel özellikleri iletişimi sırasında bilinçli kullanması ve farklılıklara uyum sağlayarak da söz konusu farklılıkların hayatına kattığı anlamı fark etmesi söz konusudur.

Bu modelde, kültürlerarası etkileşimlerdeki öğrenme ve uyum sürecinin süreklilik gerektiren bir gelişim olduğu vurgulanır. Model, kültürlerarası etkileşimlerdeki öğrenme ve uyum sürecine dikkat çeker. Açık fikirlilik, saygı ve karşılıklı anlayışa dayalı bir tutum geliştirme, kültürel farklılıklar ve benzerlikler hakkında bilgiye sahip olma ve bu bilgileri analiz etme, kültürel farkındalıkla iletişim kurma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme, iletişimde başka kültürlere ait insanlara karşı esneklik ve empati duyabilme temelinde içsel sonuçlara aynı zamanda kültürlerarası ilişkilerde etkili iletişim kurabilme becerisini yansıtmayla dışsal sonuçlara ulaşmayı amaçlar.

Deardorff'un modelinin, kültürlerarası iletişimsel yeterliliği durağan bir beceriden ziyade, sürekli gelişen devinimsel bir süreç olarak gördüğü ve bireylerin yaşamları boyunca gelişen bir kültürel öğrenme yolculuğu olarak ele aldığı, söylenebilir.

2.8.1.2. Benett'in Kültürel Farkındalık Gelişim Modeli

Benett'in kültürel farkındalık gelişim modelinde, etnomerkezcilik ve etnorelativizm boyutuna doğru gelişen kültürlerarası duyarlılık gelişim süreci ele alınmıştır. Sürecin ilk aşaması olarak alınan etnomerkezcilik boyutunda “kültürel farklılığın reddedilmesi, farklılığa karşı savunma ve farklılığın azaltılması” ikinci aşamasında olan etnorelativizm boyutunda ise “farklılığın kabul edilmesi, farklılığa uyum sağlama” ve son aşama olarak “bütünleşme” şeklindeki gelişim aşamalarını gösterir (Hammer-Bennett vd., 2003). Etnomerkezci yönelimler, bireyin kendi kültürünü iletişimde merkeze aldığı bir düşünce yapısını ifade ederken etnorelativist yönelimler bireyin kültürünü diğer kültürler açısından deneyimlemesine işaret eder (Hammer-Bennett vd., 2003). Etnomerkezci yönelimde birey kültürel farklılıkların varlığını reddederek ya da büyük ölçüde farklı kültürleri göz ardı ederek farklı kültürlere ait olan bireylerin kültürel kimliklerini dikkate almaz. Reddetme düzeyinin ardından gelen savunma düzeyinde “biz” ve “onlar” şeklinde bir kutuplaşma yapar. Etnomerkezciliğin son aşamasında ise, birey tüm insanların temelde aynı olduğu düşüncesine sahip olur (Herandez & Kose 2012, s. 515-516). Etnorelativizm boyutunda ise

kabul etme düzeyinde kültürel farklılıkların varlığı kabul edilir. Bu boyutun adaptasyon düzeyinde bireyler farklı kültürlerin üyeleriyle iletişim ve etkileşim kurmak için iletişimsel yeteneklerini kültürlerarası farklılıklara saygı duyarak geliştirirler. Söz konusu boyutun son aşaması olan bütünleşme düzeyinde bireyler tutarlı bir biçimde kültürel kimliklerinin çoklu yönlerini iletişime dâhil etmeye çalışırlar.

Bu modelin yabancı dil öğretimi bağlamında basmakalıp düşüncelere sahip olma, ön yargılı iletişime başlama gibi iletişimsel sorunların aşılması dil öğretimin gerçekleştirilmesi açısından önemli unsurlara dikkat çeken bir model olduğu söylenebilir.

2.8.1.3. Chen ve Starosta'nın Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik Modeli

Chen ve Starosta, kültürlerarası iletişimsel yeterlilik modelinde, kültürlerarası iletişimsel yetkinliği bilgi boyutunun yanı sıra duyuşsal ve davranışsal boyutlar bakımından ele alarak bireylerin etkin bir iletişim için bu üç boyutta beceri geliştirmesini amaçlar. Kültürlerarası iletişim yeterliliğinin amacı; bireyler arasında gerçekleşen iletişim sürecinde, etkin ve uygun iletişimin kurulmasını ve yanlış algılamaların en aza inmesini sağlamaktadır (Davis, 2005; Herandez & Kose 2012, s. 515-516).

Chen ve Starosta (2005)'nın modelinde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç boyutlu bir modelle açıklanan kültürlerarası iletişimsel yetkinlik, bilişsel boyutta kültürlerarası farkındalık, duyuşsal boyutta kültürlerarası duyarlılık ve davranışsal boyutta sözlü ve sözsüz tüm iletişim kurmaya yönelik davranışları kültürlerarası beceri ile ele almaktadır. Modelde, kültürlerarası duyarlılık üzerinde duran Chen ve Starosta (2005), kültürlerarası duyarlılığın “öz kavram, açık fikirlilik, ön yargılı olmama ve sosyal rahatlık olmak üzere dört kategoriden oluştuğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, Chen ve Stratosta (2005), özgüvene sahip olan bireylerin kendini doğru olarak algılayabilen ve ifade edebilen aynı zamanda kültürel farklılıklara açık ve iletişimde farklı kültürlerle peşin hükümlü davranmadan karşısındaki muhatabını dinleyebilen ve iletişim sırasında sosyal kaygısını en düşük seviyede tutabilen bireylerin, kültürlerarası etkileşimde kültürel farklılıklara saygı gösterebileceğini ve kültürlerarası farklılıklara karşı duyarlılık geliştirebileceklerini ifade etmektedir. Bu bağlamda Chen ve Starosta, kültürlerarası iletişim yetkinliğini sadece bilgiye dayalı değil, aynı zamanda duyuşsal ve davranışsal boyutları ile ele alarak çok yönlü bir beceri olarak değerlendirmiştir. Bu model, yabancı dil öğretimi/öğrenimi alanında özellikle

kültürlerarası duyarlılık boyutunun incelenmesi noktasında alanyazında sıklıkla kullanılmaktadır.

2.8.1.4. Byram'ın Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik Modeli

Kültürlerarası iletişimsel yeterlilik, yabancı dil öğretimi açısından ele alındığında, Byram'ın (1997) dil öğretiminde kültürlerarasılık ve kültürlerarası iletişimsel yeterlilik tanım ve ölçütlerinin D-AOBM çerçevesinde yaptığı çeşitli çalışmalarda yaygın olarak kabul edildiği görülmektedir. Eren (2023), “kültürlerarası iletişimsel yeterliliği çeşitli bakış açılarından anlamak için uygulayıcıların yanı sıra araştırmacılara yardım eden çeşitli modeller olmasına rağmen, Byram'ın (1997) “kültürlerarası iletişimsel yeterliliğin önemi” projesinin bu konudaki çalışmalar arasında en çok kullanılanlardan biri olarak öne çıktığını” (s. 30) ifade etmektedir.

Byram (2008)'e göre, “bireyle topluluk arasında var olan, aynı zamanda birbirlerine bağlanmalarını da sağlayan tüm zıtlık ve benzerliklere rağmen ortak dili konuşmak, bireylerin aynı gerçekliği paylaşmasını ve o topluluğun bir üyesi olabilmesini sağlar ve kişinin kimliğini sosyalleşme oluşturur. İlk olarak sosyalleşmenin aile içerisinde ebeveynler aracılığıyla inanış ve değer yargılarının kazanılmasıyla ve ana dil edinimi ile birlikte gerçekleştiğini”, ifade eder. Bu nedenle dil öğrenmeyle kimlik kazanımının birbiriyle bağlantılı olduğunu vurgular. İkinci aşamada sosyalleşmenin okulda gerçekleştiğini okulda çocuğun öğrenmiş olduğu değerleri içselleştirdiğini ve yaşadığı ülkenin vatandaşı olduğunu belirterek bireyin toplumda yeni sosyal kimlikler kazandığını ve en son uluslararası bir kimlik edindiğini belirtir. Araştırmacı, bireyin yeni bir dil öğrenerek ise bu uluslararası kimliğini kendisinininkinin dışında yeni inanışların, değerlerin, davranışların olduğunun farkına vararak edindiğini ve geliştirdiğini belirtir. Sıkı (2014), Byram'ın uluslararası kimlik edinme olan üçüncü aşama sosyalleşme sürecinde “yabancı dil öğretmenlerinin müfredatlar aracılığıyla öğrencilere farkındalık kazandırabileceğini” savunduğunu ifade etmektedir (s. 19).

Byram (1997), yabancı dil öğrenme sürecinde anadil konuşucularını taklit etmeye dayanan modellere karşı çıkmaktadır. Kişilerin anadili öğrenirken edindiklerine yabancı dil olarak öğrenen kişilerin ulaşmasının imkânsız bir hedef olduğunu savunur. Bu nedenle, yabancı dil öğrenenlerin anadili konuşucuları gibi temel dil becerilerine sahip olmalarını mümkün görmemektedir. Byram, kendi sosyal ve kültürel kimliğine sahip olan dil öğrenenlerin dil

öğrenme sürecinde yeni bir sosyal ve kültürel bağlamla karşılaşmaları ve öğrenenlerin kendi sosyal ve kültürel kimliklerinden ayrılarak yeni bir sosyal ve kültürel bağlama dâhil olmalarının anadil konuşucusu gibi temel dil becerilerini geliştirmelerine engel olduğunu ifade etmektedir.

Byram, anadili konuşmacılarını taklit etmek yerine, öğrenenlerin kendi kültürleri ile hedef kültür arasındaki benzerlik ve farklılıklara dikkat etmeleri gerektiğini modelinde vurgulamaktadır. Kültürlerarası yetkinliğe sahip bir dil kullanıcısını Byram ve Fleming (1998), "bir ya da tercihen daha fazla kültür ve sosyal kimlik hakkında bilgi sahibi olan ve doğrudan hazırlanmadığı diğer bağlamlardan yeni insanları keşfetme ve onlarla ilişki kurma kapasitesine sahip olan kişi" olarak tanımlar (s. 9).

Byram (1997), kültürlerarası iletişimsel yeterliliğin birbirini tamamlayan dilbilimsel yeti, toplumbilimsel yeti, söylem yetisi ve kültürlerarası yeti olmak üzere dört bileşene dayandığını ifade etmektedir:

1. "Dilbilimsel Yeti: Yazılı ve sözlü dili anlayabilecek ve yorumlayabilecek standart dilbilgisel yeteneğe sahip olmaktır. Bireyin herhangi bir dilde kendini tam olarak ifade edebilmek için o dilin dilbilgisel kurallarını ve dilsel özelliklerini iyi bilmesi gerekmektedir. Yazılı ve sözlü dilde kendini ya da fikir ve düşüncelerini ifade edemeyen bir bireyin tam anlamıyla iletişim kurabilmesi mümkün olmayacaktır.
2. Toplumbilimsel Yeti: Anadili konuşucusu olsun ya da olmasın, bir konuşucu tarafından üretilen dile konuşucunun kabul ettiği, konuşucuyla karşılıklı aktarılan ya da açık hale getirilen anlamı verme yeteneğidir.
3. Söylem Yetisi: Bir konuşucunun ait olduğu kültürün geleneklerine uyumlu olan ya da belli amaçlarla kültürlerarası metin olarak iletilen tek taraflı ya da karşılıklı konuşma metnlerinin üretimi ve yorumlanması için stratejiler bulma, kullanma ve iletme yeteneğidir.
4. Kültürlerarası Yeti: Kültürlerarası yeti başka kültüre sahip insanlarla onların dillerinde etkili ve uygun bir biçimde iletişim kurma becerisidir" (s. 48).

Byram (1997), kültürlerarası iletişim sürecinde bireyleri kültürlerarası iletişim kurma becerisine sahip kültürlerarası konuşucu olarak adlandırarak dilbilimsel unsurlar yerine kültürlerarası iletişimde beceri, bilgi ve davranışlar üzerinde yoğunlaşmış ve kültürlerarası yeterliliği, özellikle eğitim boyutunda ele almıştır. Bireylerin bu süreçte edinmesi gereken becerileri (savoirs) şu şekilde ifade etmiştir:

"Davranışlar (Savoir être): Davranışlar ve değerlerle ilgilidir. Diğer kültürlerle karşı merak duyup onlara karşı açık olmak, diğer kültürlerle ilgili şüphelerini ve kendi kültürüyle ilgili bazı inançları askıya almaya hazır olmak demektir. Bu tutumlar genellikle stereotipler ya da önyargılar, yani olumsuz tutumlardır. Ancak, olumlu önyargılar bile iletişimi engelleyebilir.

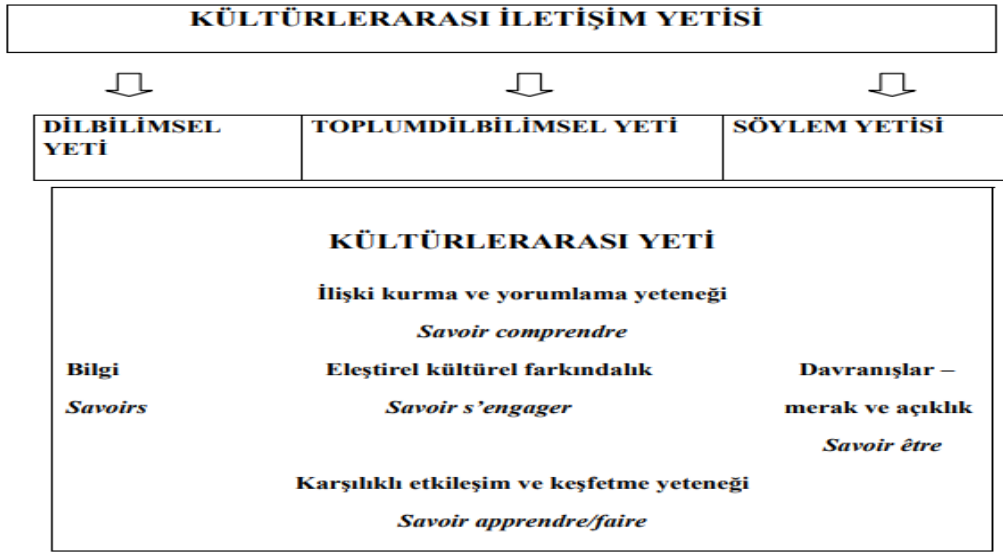
Bilgi (Savoirs): Sosyal gruplara ve onlara ait ürünlere, kendi ülkesindeki ve diğer ülkedeki uygulamalara ve sosyal ve bireysel etkileşim süreçlerine dair genel bir bilgiye sahip olmak demektir.

İlişki kurma ve yorumlama yeteneği (Savoir comprendre) : Yorumlama ve ilişki kurma, bir diğer deyişle, diğer kültüre ait bir belgeyi ya da olayı yorumlama ve onu açıklayıp kendi kültüründeki belgeyle ya da olayla ilişkilendirme yeteneğidir.

Karşılıklı etkileşim ve keşfetme yeteneği (Savoir apprendre/faire): Keşfetme ve etkileşim kurabilme, farklı kültüre ait yeni bilgi ve kültürel uygulamaları öğrenebilme, gerçek zamanlı iletişim ve etkileşimin sınırlamaları altında bilgi, davranış ve becerileri kullanabilme becerileriyle ilgilidir.

Eleştirel kültürel farkındalık (Savoir s'engager): Eleştirel kültürel farkındalık ve/ya da politik eğitimle ilgilidir. Kendi kültüründeki ve diğer kültür ve ülkelerdeki bakış açılarını, uygulamaları ve ürünleri belirgin ölçütlere dayanarak eleştirebilme yeteneğine sahip olmak demektir” (Byram, 1997, s. 31- 34).

Bu boyutlarla birlikte, Byram’ın geliştirdiği kültürlerarası iletişimsel yeterlilik modeli Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Byram kültürlerarası iletişimsel yeterlik modeli (1997)

Byram'ın kültürlerarası iletişimsel yeterlilik modeli, iletişimsel yeterlilik ve kültürlerarası yeterliliğin bir araya getirilmesiyle oluşturulmuştur. Başarılı bir etkileşim sürecinde hem iletişimsel yetkinliğin hem de kültürlerarası yetkinliğin etkili bir şekilde kullanılması gerekir. Kültür ve iletişim üzerine yaptığı kapsamlı çalışmalarla Byram, yabancı dil öğretim sürecini ele alan kültürlerarası iletişim yeterlilik modelini geliştiren ilk bilim insanı olarak kabul edilmektedir. Byram (2008)’e göre, “kültürlerarası davranmak için belli tutum, bilgi ve becerilerin öğrenilmesi gerekir, bunlar sadece davranışsal değil aynı zamanda duyuşsal ve bilişsel özelliğe sahiptir” (s. 69). Bireyler öğrendikleri dilleri kullandıkları ve kültürel unsurlarla karşılaştıkları andan itibaren kültürel bilgi, beceri ve davranışlarını geliştirirler. Bu bağlamda, yabancı dil öğretimi/öğretimininde hedef dilin gelişimi ile kültürlerarası iletişim yeterliliği arasında güçlü bir ilişki olduğu ifade edilebilir. Bu yeterliliğin geliştirilmesinde de kültürel farkındalık becerisinin edinilmesi önemli bir ön koşuldur.

2.8.1.4.1. Kültürlerarası Farkındalık Becerisi

Byram (2012), kültürel farkındalığın, bireylerin hem kendi kültürlerini hem de iletişim kurdukları kişilerin kültürünü ve bakış açılarını anlamalarında önemli bir temel oluşturduğunu belirtir. Ayrıca, kültürel farkındalık, iletişim sürecinde üretilenleri değerlendirmede de bir dayanak görevi görmektedir. "Kültürlerarası öğrenme sürecinin başlangıç noktası ana kültürdür. Bu yüzden, öğrencilerin uluslararası düşünebilirliğe sahip olabilmesi için öncelikle kendi ana kültürünün farkında olması gerekmektedir (Byram vd., 2002). Kültürel öz farkındalık öncülüyle gelişen kültürlerarası farkındalık becerisi kültürlerarası iletişimsel beceri geliştirmeye yönelik modellerinin birçoğunda merkezi bir unsur olmuştur (Bennett, 1993; Byram, 1997).

Kültürel farkındalık, bireyin kendi toplumunun ve farklı toplumların kültürel özellikleri hakkında bilgi sahibi olması ve bu bilgileri uygun şekilde sosyal hayatında kullanabilmesidir. Toplumun kültürünü ve farklı kültürleri algılama ve ayırt etme yeteneğini gerektirir. "Kültürel farkındalık, kültürün yönlendirdiği davranışların farkındalığını, kültürün yönlendirdiği diğer insanların davranışlarının farkında olmayı ve kişinin kültürel bakış açısını tanımlayabilmesini içerir" (Tomalin & Stempleski, 1993).

Kültürel farkındalık, temelde, bireylere diğer kültürlerin varlığını idrak etme ve kendi kültürlerini diğer kültürlerle karşılaştırma fırsatı sunan bir becerinin geliştirilmesidir. Byram (1997)'e göre, etkin iletişimin temel amacı, kültürler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları anlayabilmektir, çünkü kültürel farkındalığın artması, basmakalıp yargı ya da yanlış yargı gibi olumsuz davranışların üstesinden gelmemize yardımcı olur. Bu açıdan Byram için, kültürel farkındalığa sahip olmak ve etkili iletişim sağlamak için bir ön koşul olarak görülmüştür. Benzer şekilde Dolan ve Kawamura (2015), kültürlerarası farkındalığın kültürlerarası yeterliliğe ulaşmada ilk ve en temel boyut olduğunu, kültürlerarası farklılıkların, davranışı nasıl etkilediğinin farkındalığına sahip olunmaz ise kültürlerarası yeterliliği geliştirmek için gereken becerileri, değerleri ve uygulamaları edinmenin imkânsızlaştığını vurgulamıştır. Onlara göre, "kültürlerarası farkındalığı olan birey, ilk olarak kendi kültürünü en iyi şekilde anlamak suretiyle ilişki kurma, bağlantı kurma ve farklı kültürlerarası geçmişe sahip insanlarla iş birliği yapma konusunda daha fazla ilgili olmaktadır" (s. 74). D-AOBM'ne göre;

"Kaynak toplum ve hedef toplumda yer alan görüşleri, farkındalığı ve ilişkiyi anlama (benzerlikleri ve ayırıcı farklılıkları) kültürler arası farkındalığı da beraberinde getirmektedir. Kültürler arası farkındalık, her iki dünyadaki bölgesel ve toplumsal çeşitliliği de içermektedir. Ayrıca, öğrenenin anadili, öğrenmekte olduğu yabancı dille taşıdığı kültürel yelpaze ile de

zenginleşmektedir. Bu farkındalık düzeyi, öğrenenin her iki toplumun özelliklerini de bağlama taşımalarına yardımcı olmaktadır. Hedef kültür bilgisine ek olarak, kültürlerarası farkındalık, her bir toplumsal grubun diğerinin bakış açısıyla nasıl görüldüğünün farkındalığını içermektedir” (2001, s. 99).

Kültürlerarası iletişim yeterliliğinin bilişsel boyutunu ifade eden kültürlerarası farkındalık, bireyin farklı kültürler arasındaki benzerlik ve farklılıkları anlayabilme becerisidir (Rozaimie vd., 2011). Başka bir deyişle, kültürlerarası farkındalık bireyin ait olduğu kültür hakkındaki değerleri, inançları, normları, gelenekleri ve iletişim biçimleri gibi alanlarda sahip olduğu bilgiye hedef dilde de sahip olması ve bu alanlardaki farklılıklara saygı gösterme becerisidir. Bu açıdan kültürlerarası farkındalık bireyin kendi kültürüne bakış açısı ile öz kültür farkındalığına sahip olarak hedef dilin kültürünü de anlama ve öğrenme çabasıdır. Bu nedenle kültürlerarası farkındalık öz farkındalık ve kültürel farkındalık olarak iki boyutu kapsar. Matveev (2017) bu iki boyutu şu şekilde açıklamıştır:

“Bireyin kendi sosyal uygunluğu, sosyal karşılaştırmalara yönelik bilgilere dikkat etmesi, kendi öz varlığını kontrol etme ve değiştirme becerisi, ifade davranışını belirli bir bağlama göre değiştirme becerisi öz farkındalığı kapsamaktadır. Buna karşılık, kültürel farkındalık, belirli bir kültürdeki insanların nasıl davrandığını etkileyen kültürlerarası varsayımların anlaşılmasıdır. Bu bağlamda, kültürlerarası farkındalık bu iki boyutu ile diğer kültürlerin üyelerinin kabul edilmesinde hayati öneme sahiptir” (s. 57).

Byram, vd. (2002) kültürlerarası farkındalık geliştirilerek yapılan yabancı dil öğretiminin önemini şu ifadelerle dile getirmiştir:

“Yabancı dil öğretiminde ve yabancı dil öğrenmede her zaman öğrenilen dilin ana dil konuşucularının taklit edilmesi hedeflenir. Bunun aksine “kültürlerarası boyut”ta yapılan dil eğitiminde asıl amaç; öğrencileri karmaşa ve çok kültürlülük ile başa çıkabilen ve kalıplaşmışlıktan uzak duran “kültürlerarası konuşucu” (intercultural speakers) ya da “uzlaştırıcı” (mediators) bireyler yetiştirebilmektir” (s. 5).

Byram, Gribkova ve Hugh Starkey tarafından hazırlanan ve Avrupa Konseyi tarafından yayımlanan “Dil Öğretiminde Kültürlerarası Boyutu Geliştirme” (Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching) adlı rehberde, yabancı dil öğretimi için geliştirilmiş olan modelin, “kültürlerarası farkındalık”, “kültürlerarası beceriler” ve “varoluşsal beceriler” gibi kavramları geliştirmeyi hedeflediği belirtilmektedir.

“Bu program, dil öğrenen bireylerin farklı dilleri konuşan kişilerle eşit koşullarda iletişim kurmasını sağlayarak hem kendi kültürel kimliklerinin hem de karşılarındaki bireylerin kültürel kimliklerinin bilincinde olmalarını amaçlar. Böylece dil öğrenenler yalnızca bilgi aktarımı odaklı bir iletişimde değil, aynı zamanda diğer kültür ve dillerin mensuplarıyla ilişkiler kurma konusunda da başarılı olacak ve bir “kültürlerarası konuşmacı” olarak dil öğrenim sürecini sürdüreceklerdir” (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, s. 7).

Byram (1993), yabancı dil öğretme ve öğrenme sürecine dâhil edilmesi gereken amaçları şu şekilde belirtmektedir: “Yabancı dil öğrenen kişinin karşılaşacağı durumlar için kullanacağı iletişim becerisini geliştirmek, öğrencinin öğrendiği dile karşı ve dil öğrenmeye olan farkındalığını geliştirmek, öğrencinin yabancı kültüre karşı görüşünü ve o kültürün

bireylerine karşı olumlu düşüncelerini geliştirmek.” Araştırmacı bu amaçları belirterek sınıf içerisinde yabancı dil öğretiminde kültürü içermeyen bir iletişimin mümkün olmayacağına vurgu yapmaktadır.

Sınıflar çok dilli ve çok kültürlü öğrenci profilleri hakkında farkındalık yaratma ve bunları daha fazla geliştirme ortamıdır. Dil sınıflarında farkındalık yaratmanın ilk aşaması, öğrenenin dil ve kültür girdileriyle tanışma aşamasıdır. Hedef dilin dilsel ve kültürel içeriğinin öğrenende kültürel farklılıkları sezme, keşfetme, bunlar üzerine düşünme, analiz etme becerilerini geliştirmesi öğrenme motivasyonuna olumlu etki etmenin yanı sıra dili bütünsel bir yaklaşımla tüm becerileri geliştirecek şekilde öğrenmeye teşvik eder. Hedef dilde dilsel girdilerin deneyimsel içerikle elde edilmesi için kültürlerarası farklılıkları dilbilimsel ve sosyo-kültürel farklılıklarla ilişkilendirilmiş bir temelde öğrenmek/öğretmek öğrencinin farkındalığını artırma ve dolayısıyla öğrenme sürecinde sosyal aktörler olarak adlandırılan öğrenenin kültürlerarası farkındalık ve iletişimsel yeti temelinde gelişmesi ve kültürel bağlamlarda etkileşimsel ilişkiler kurarak dili etkin kullanabilmeyi sağlar.

Erişilemeyen kültürel içeriklere erişimin kolaylaştığı, kültürlerarası farklılıkları fark edebilmede ana dil konuşucularına ve hatta hayatlarına ulaşmayı sağlayan teknolojilerle sınıflarda dilsel girdilerin deneyimsel hale dönüşmesi aracılığıyla kültürlerarası farkındalığın yaratılması daha ulaşılabilir hale gelmiştir. “İletişim teknolojisindeki devrimin yol açtığı bilişim devrimi ve bilgi toplumu, temelde, teknolojiyle hızlandırılmış, bir kültürleşme devrimidir” (Güvenç, 1997, s. 87). Bu bağlamda, yabancı dil becerilerinin ediniminde kültür ve teknolojinin yeri ve kullanımına değinilmesi önem arz etmektedir.

2.9. Yabancı Dil Becerilerinin Ediniminde Kültür ve Teknoloji

Yabancı dil öğretiminde okuma ve dinleme becerileri anlamaya dayalı ve konuşma ve yazma becerileri üretmeye dayalı temel becerilerdir. Bu başlık altında birbiriyle ilişkili olarak öğrenene kazandırılmaya çalışılan söz konusu becerilere ve bu becerilerin ediniminde kültürün ve teknolojinin yerine değinilerek özellikle diğer becerilerin somut göstergesi olduğu düşünülen yazma becerisi üzerinde durulacaktır.

2.9.1. Okuma Becerisi

Okuduğunu anlama, metnin vermek istediği yazılı ya da görsel mesajdaki bilgiyi alma ve anlama becerisidir. Öğrenciler okuma yaparken aslında okuma, anlama, analiz ve sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirirler. Metni anlamlandırırken hem metindeki kelimelerin kullanımını hem de dilbilgisi kurallarını öğrenirler. Hanieche-Sahraoui (2005) okuduğunu anlamayı, gördüğümüz her şeyi anlamak ve basitçe bir çözümlemeden daha fazlası olarak okunan metnin anlamının yorumlanması olarak tanımlamıştır (s. 82). Cuq ve Gruca (2003), yabancı dilde okuma anlama becerisinin kazanılmasında dilsel ve söylemsel yeterliliklerin yanı sıra öğrenenin okuma bilgisi, dünya deneyimi ve sosyo-kültürel geçmişinin etkili olduğunu belirtir (s. 160). Barlett (1932) her okuyucu, bir diğerinden farklı arka plan bilgisine sahip olduğu için, arka plan bilgisinin kültüre özgü olduğunu vurgulayarak bir hikâyeyi ezberden anlatmaları istenen kişileri örnek vermiştir. Barlett'e göre, bu kişiler, orijinal hikâyede yer almayan bazı ayrıntıları, kendi kültürel değerleri doğrultusunda değiştirme eğiliminde bulunurlar. Benzer şekilde, okuma becerisi ve kültür ilişkisine dair yapılmış araştırmalar bir metni anlayabilmek için kültürel bilginin önemli bir unsur olduğu sonucuna varmıştır (Alptekin, 2006; Anderson, 1999; Carrell & Eisterhold, 1983; Johnson, 1982; Sarıçoban, 2002). Örneğin, Johnson (1981) yabancı dil öğrenen üniversite öğrencileriyle kültürel bilgi eksikliğinin ve metin dilinin zorluğunun okuduğunu anlamaya etkisini incelediği çalışmada dilbilgisel zorlukların kültürel bilgiyi anlamadan daha az önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Günümüzde okuma becerisi artık kitap, dergi ve gazete gibi basılı kaynaklarla geliştirilen bir beceri olmaktan uzaklaşmış ve teknolojik araçların kullanımıyla dijital okuma dönemi başlamıştır. Dijital okuma alanyazında “bilgisayar tabanlı okuma eylemi, ekran okuma, ekrandan okuma, e-okuma, elektronik okuma, dijital okuma ve hiper-okuma gibi farklı adlarla kavramsallaştırılmaktadır” (Elkatmış, 2015, s. 1). Yabancı dil öğretiminde sınıflarda e-kitapların kullanılmaya başlanması, Web 2.0 araçlarının okuma becerisini geliştirmeye yönelik olarak ders sürecine dâhil edilmesi (dijital hikâyelerin kullanılması vb.) ve üç boyutlu özellikler taşıyan dijital kitapların kullanılması okuma becerisini geliştirmede teknolojiye dayanarak yararlanılmasını sağlarken aynı zamanda kültür aktarımının oluşmasına da görsel, işitsel ve metinsel destek sağlamaktadır. Dersin işleniş sürecinde, öğrencilerin kendi kültürlerine ve diğer kültürlerle ait yazılı metinleri teknolojik araçlar, örneğin, 3D yazılımlar veya metin üretme özelliğine sahip ChatGPT gibi sohbet robotları, aracılığıyla incelemeleri, okuma becerilerini geliştirmeye yönelik isteklerini artırabilmektedir. Teknoloji geçmiş ve

gelecek arasında hem kendi kültürümüze hem de farklı kültürlerle köprü olabilmekte ve okuma becerinin kültürel bağlamla gelişmesine sağladığı yazılı belgelerle katkıda bulunmaktadır.

2.9.2. Dinleme Becerisi

Dinleme becerisi, yabancı dildeki ses ve ifadeleri tanımayı, iletişimdeki mesajı almayı sağlayan konuşucuyu anlamanın dolayısıyla da iletişime geçebilmenin en önemli bşamaklarından biri olarak görülebilir. Özçelik (2020)’e göre;

“Dinleme etkinlikleri, öğrenenlerin, o dile ait sesleri tanımlarına, sözcükleri bir iletişim durumunda anlamalarına ve anahtar sözcükleri bulmalarına, farklı söyleyiş biçimlerine, vurgulara ve dil düzeylerine duyarlı olmalarına, dil bilgisel yapıları bağlam içinde tanımlarına, dinlenen konuyu önce genel daha sonra da ayrıntılı olarak anlamalarına yardımcı olur. Bütün bu katkılar, konuşma ve yazma gibi üretim becerileri için zemin hazırlayıcı niteliktedir” (s. 77).

Dinleme becerisi yoluyla birçok becerinin kazandırılması hedeflenir. Dodd (1982), kültürlerarası iletişimde bireylerin kültürel farklılıklara sahip olmasının olumsuz yargılara ve yanlış anlamalara sebep olabileceğini “etnosentrizm” (ss. 120-121) ifadesiyle açıklayarak etnosentrizmin sebep olduğu iletişim problemlerinin dinleme becerisinin geliştirilmesiyle düzeltilebileceğini ifade etmektedir. Zira dinleme karşı tarafı anlama ve anladığı şekilde cevap verebilme ve yanlış anlaşılmalrı giderebilme için iletişimin önemli aşamalarından biridir.

Cheater ve Farren (2001)’e göre, “öğrenciler bir dilin ritmine girip ona karşı bir duygu geliştireceklerse, onların hikâyeler, mektuplar, ses, video kaynakları ve reklamlar gibi çok çeşitli ve daha uzun metinler dinlemeleri, farklı kökenlerden ve farklı aksanlarla bir dizi konuşmacıyı duymak için bolca şansa sahip olmaları gerekir” (s. 26).

Bu bağlamda, teknoloji, birçok doğal dinleme materyalini gerek internet gerekse yapay zekâ destekli uygulamalarla ulaşılması kolay hale getirmiştir. Dolayısıyla, öğretmenler dinleme becerilerini geliştirmek için bu imkanları kullanarak öğrencileri sınıf dışında da dile maruz kalmalarını sağlayacak dinleme alıştırmaları yapmaları için görevlendirebilirler. Yabancı dil eğitiminde teknolojinin kayda değer derecede hem öğrenciler hem öğretmenler tarafından kullanılmaya başlanması, sınıf içi ve dışında dil öğrenenlerin dinleme becerilerini geliştirerek öğrendikleri yabancı dile hâkim olma düzeylerini geliştirmelerine ve özellikle dil konuşucularının video ve ses kayıtlarına ulaşarak kültürlerarası farklılıkları fark etmelerine ve duyarlılık geliştirmelerine destek olmaktadır. Bu nedenle, dil öğreticilerinin öğrencilerini dinleme becerilerini geliştirmek için internet kaynakları ile kapsamlı dinleme yapma konusunda yönlendirmeleri uygun olacaktır.

2.9.3. Konuşma Becerisi

Konuşma becerisi, bireyin duygularını ve düşüncelerini öğrenmiş olduğu yabancı dilde ifade edebilme yeteneği olarak tanımlanabilir. Konuşma, sadece sözlerin seslerle karşı tarafa aktarılması değil, anadil ile yabancı dil arasındaki sesletim farklılıklarını fark etmek, söylem becerisine sahip olmak, dilin sosyal bağlamlarını göz önüne alarak sözlü üretim sağlamak ve iletişimi sürdürebilmek için kazanılması gereken bir beceridir. “21. yüzyılda yabancı dil öğretiminde öğrenciden beklenen farklı kültürler arasında kalabilmeyi başarmış hem kendi kültürü hem de hedef kültür hakkında bilgi sahibi olan ve uygun şekilde davranabilen “kültürlerarası konuşmacı” olarak yabancı dil öğrenme sürecini devam ettirmesidir” (House, 2007, s. 19). Konuşma becerisi, sosyo-kültürel bilginin geliştirilmesiyle kişinin kendini daha rahat ifade edilmesini sağlamanın yanı sıra iletişim kurduğu kişiyi de doğru anlamasını ve yorumlamasını sağlamaktadır.

Modern teknolojilerin, bilgi toplama ve iletişimi sağlama olarak iki temel işlevinden söz eden Elmgouz (2021), konuşma becerisinin gelişiminde işitsel ve görsel yardımcılarını birleştiren multimedya araçlarının ve çevrimiçi öğretim kaynaklarının, video konferansların, eğitim blogların ve tele-işbirliği projelerinin oluşturulmasının özellikle konuşma becerisinde sesletim hatalarının düzeltilmesine ve öğrencilerin daha iyi sözlü üretim becerileri edinmelerine katkıda bulunduğunu belirtmektedir.

Öğrencilerin kaygı yaşadıkları becerilerinden biri olan konuşma becerisi için teknolojik uygulamalar ve araçlar çözümler sunmaktadır. Yabancı dilde konuşurken hata yapma, kendini ifade edememe gibi kaygılar konuşma becerisini geliştirmelerine engel olabilir. Bu noktada, yapay diyalog sistemleri etkileşim yoluyla dil öğrenimi için alternatif bir yol sunar. Öğrenciler, bir öğretmene ihtiyaç duymadan, hedef dilde sistemle sohbet edebilirler (Tyen, Brenchley, Caines & Buttery’dan aktaran Hismanoğlu, 2023 s. 117). Yapay zekâ sohbet robotlarının öğrencilerin konuşma becerilerine ve konuşma motivasyonlarını etkisinin araştırıldığı alanyazında, öğrencilerin doğru sesletim ve sorulara cevap verme düzeylerinin arttığını (Kim, Cha & Kim, 2021), sözlü iletişim kurarken endişelerinin hafiflediğini ve dil öğrenme motivasyonlarının arttığını (Hsu, Chen & Yu, 2023), bir sohbet robotu ile düzenli alıştırma yapmanın, öğrencilerin sözlü ifadelerindeki doğruluğu artırmada olumlu etki oluşturduğunu (Ye, Deng & Liu, 2022) gösteren çeşitli çalışmalar mevcuttur.

2.9.4. Yazma Becerisi

Tüm dil becerileriyle arasında güçlü bir bağ bulunan yazma becerisi “aktarılmak istenen anlamların harf adı verilen sembollerle kodlanması (Başkan, 2019); “bireyin hissettiklerini, fikirlerini, düşüncelerini, tasarımlarını, yaşadıklarını kaleme alması” (Göçer, 2018, s. 27); “bilişsel, duyuşsal ve devinişsel unsurlara bağlı olarak gerçekleşen bir beceri” (Süğümlü & Bakdemir, 2023, s. 83) olarak tanımlanmaktadır.

Maden, Dincel ve Maden (2015), yazmanın dinleme ve okumaya göre daha etkin zihinsel işlem gerektiren bir beceri olduğunu ve yazma becerisinin ancak diğer dil becerilerinin yeterli seviyede kazanılması durumunda olumlu yönde gelişeceğini belirterek tüm dil becerileriyle olan ilişkisine ve yazma becerisinin kazanılmasındaki karmaşıklığa vurgu yapmaktadır. Güneş, bu süreci zihinde yapılandırılmış bilgi, düşünce, duygu ve istekleri belli kurallara uygun olarak yazıya aktarma çalışmaları (Güneş’ten aktaran Süğümlü & Bakdemir, 2023, s. 83) olarak tanımlayarak salt bilgi sahibi olmanın bu beceri için yetersiz kalacağına işaret etmektedir.

Yabancı dil öğreniminde yazılı anlatım, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini birçok dil becerisini bir arada kullandıkları ve somut ürün ortaya koydukları bir iletişim aracıdır. Özçelik (2020), yazma sürecinin birçok yeti gerektirdiğini aşağıdaki ifadelerle açıklamaktadır:

“Bir kişi anadilinde bir metin yazdığı zaman, yazma ile ilgili çok sayıda sürecin (planlama, metin haline getirme vb.) ve alt sürecin (harflerin şekillenmesi için devinim becerilerinin koordine edilmesi, uygun sözcük seçimi vb.) devreye girmesi, insan zihninde birçok işlemi de beraberinde getirir. Bu alandaki bütün bilişsel etkinlikleri tanımlamak ve varsayımları doğrulamak için daha birçok çalışmaya ihtiyaç vardır. Yabancı dilde en zor edinilen beceri olarak kabul edilen yazma için de aynı durum söz konusudur ki burada iletinin oluşumu üzerinde önemli sonuçları olan başka etkenlerin de göz önünde bulundurulması gerekir. Öğrencinin ana dilindeki yazma becerisi düzeyi, yazmaya olan istek ve ilgisi gerek anadili gerekse öğrendiği dilin dilbilgisi ve yazım kurallarına, sözcük dağarcığına, metin türlerine, kültürüne ilişkin bilgi birikimi vb. unsurlar ortaya çıkacak ürün üzerinde etkili olurlar” (s. 84)

Yazma, bireyin dilsel yetkinlik kazanmasında en üst seviyeye ulaşmasını sağlayan, karmaşık ve üretken bir süreçtir. Yabancı bir dilde kendini yazarak ifade etme, oldukça zor bir aşamadır. Çünkü yabancı dilde yazan öğrenci dilbilgisi, söz varlığı, yazdıklarını düzenleme gibi pek çok aşamayı aynı anda gerçekleştirme durumunda kalmaktadır (Erkan & Saban’dan aktaran Melanlıoğlu & Atalay, 2016, s. 699). Yazma becerisi, dilin diğer becerilerini gelişme düzeyinden etkilendiği gibi dili etkin kullanımda diğer becerilerin geliştirilmesine de etki eden kilit bir beceridir. Yazma becerisi dinleme, konuşma ve okuma üzerine kurulmuş, en son kazanılan beceri alanıdır (Emiroğlu & Pınar, 2013, s. 778). İkinci dil edinim sürecinde de yazma en son öğrenilen ve süreç içerisinde geliştirilen çok katmanlı bir beceri olarak

karşımıza çıkmaktadır. Çünkü yazma becerisi dinleme, okuma ve konuşma becerilerinin gelişim düzeylerine bağlı olarak zincirleme ilerlemektedir. Hyland (2003), yazma becerisinin geliştirilmesinin zaman ve alıştırma gerektirmesinin yanı sıra düşünme becerilerini geliştirdiğini ifade ederek yazma becerisinin yabancı dil öğreniminde bütünsel bir gelişim sağladığını belirtmektedir (s. 56). Benzer şekilde Alyılmaz ve Şengül (2017) bu becerinin etkin kullanılabilmesinin “bireyin dış dünyayı gözleme, sürekli okuma, düşünme kısacası hem anlama hem de anlatma becerilerinin yeteri kadar geliştirilmesine bağlı” (s. 42) olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğrenenin doğal bir dil kullanıcısı gibi olabilmesi ve öğrendiği dilde iletişimsel üretim yetkinliğini gösterebilmesi açısından yazma becerisi ile dil öğrenimde farklı hedeflere ulaşılabilir. Çakır’a (2010) göre yazma becerisi;

“Öğrenme sürecini kontrol etme, öğrencilerin seviyelerini belirleme, öğretilen yapıların ya da kelimelerin pekiştirilmesi, dil yanlışlarının görülmesi, noktalama işaretlerinin öğretilmesi, diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesi, öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesi, öğrencilerin yaratıcı düşünceleri, öğrenilen konuların kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılması, öğrencilerin yetilerini performansa dönüştürmeleri” hedeflerine ulaşılması noktasında yarar sağlamaktadır” (s. 167).

Menad’a göre (2017, s. 45), yazma sadece alfabeyi ya da ses grafiklerini öğrenmek değil, aynı zamanda, özellikle yabancı dil olarak Fransızca söz konusu olduğunda, söylenen ya da yazılanların aracılığıyla anlam iletmeyi öğrenmektir. Bu nedenle, yazma her zaman iletişimsel bir konumdadır. Bu bağlamda, iletilmek istenilen duygu ve düşüncelerin o dilde nasıl yer edindiği, anlamlandırıldığı, kültürel bağlamının ne olduğunun bilinmesi bu becerinin gerekliliğidir.

Yazılı anlatımın dil eğitimindeki yeri Eylem Odaklı Yaklaşımla değişmiş ve öğrenenin kültürel bilgi ve becerileri aracılığıyla anlamlı bir iletişim aracı olarak kullanılması gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Yazılı anlatım, ifade edilmek istenenlerin üretilmesinde dilin sosyal, kültürel ve pragmatik bilgisinin kullanılmasıyla zihinsel bir süreci yansıtmaya olarak değerlendirilebilir. Chastain (1988)’e göre yazma sürecinde yazarlar kendi arka plan ve dil bilimsel bilgilerini etkin hâle getirerek anlam oluşturmaya çalışırlar. Başka bir deyişle, bireyler kendi kültürel bilgi birikimlerinden yola çıkarak düşüncelerini kelimelerle ifade edebilecekleri bir anlama büründürürler.

Javadi-Safa (2018)’ya göre, “yazma becerisi, dil öğretiminde önemli bir temel bileşen olarak kabul edilir ve önemi, üretken ve bilişsel doğasında yatmaktadır. Diğer becerilerden farklı olarak yapılandırılmış ve standartlaştırılmıştır”. Başka bir ifadeyle, yazma becerisi aktarılabilecek düşüncelerin nasıl, nerede, hangi bağlamda, hangi düzende yer alması gerektiği ve bütünsel bir anlamı yakalamak için hangi bölümleri içermesi gerektiği gibi faktörlerin

bilinmesini kapsar. Bu nedenle yabancı dilde yazan öğrenci dilbilgisi, söz varlığı, yazdıklarını düzenleme gibi birçok görevsel işlemi aynı anda gerçekleştirmek durumundadır (Melanlıoğlu & Atalay, 2016). Bu nedenle birçok görevi gerçekleştirebilmek için başlangıç seviyesinden itibaren yazma becerisinin sağlam ve doğru temellere dayandırarak süreç odaklı öğretmek gerekmektedir.

Çok yönlü bir beceri olan yazma becerisinin öğretim yöntemlerindeki yerine bakıldığında süreç içindeki uygulamaların değişim gösterdiği ve iletişim ihtiyacını karşılamak için yabancı dil öğretiminde öneminin giderek arttığı görülmektedir. Bu süreçle ilgili incelemeler yabancı dil öğretim yöntemlerindeki yeri ve işlevinin incelenmesi bakımından aşağıda ele alınmıştır.

2.9.5. Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinde Yazma Becerisi

Yazma becerisi yabancı dil öğretiminde dilbilgisi, kelime bilgisi, söz dizimi, anlam bilgisi ve bunları doğru bağlamda kullanmayı destekleyen kültürel bilgi ve kültürlerarası farkındalık becerisini kullanabilme gibi birçok bileşeni bir araya getirerek öğrencinin iletişimsel boyutta kendini ifade etme yetisini geliştiren bir beceridir. Yabancı dil öğretim yöntemlerinde yazma becerisine yaklaşım ve bu becerinin yeri ele alındığında, dilbilgisi-çeviri yönteminden günümüzde kullanılan eylem odaklı yaklaşıma kadar, kimi zaman ana beceri kimi zaman da yardımcı bir beceri olarak görüldüğü dikkat çekmektedir.

Dilbilgisi-çeviri yönteminde, yazma becerisinin dilbilgisi kurallarını anlamak ve çeviri alıştırmalarında kullanmak amacıyla kullanıldığı görülmektedir. Larsen-Freeman (2000)'a göre, bu yöntemde yazmanın temel amacı çeviri yapmaktır ve bu yüzden iletişimsel yazma ikinci plandadır (s. 45).

Doğal yöntemde ise yazma becerisi öğrencilerin anadillerinden çeviri yaparak değil doğrudan hedef dilde düşünerek yazmaları amaçlanarak geliştirilmeye çalışılmıştır. Ancak bu yöntemde, yazının konuşma becerisine kıyasla daha az vurgulandığı (Richards & Rodgers, 2001, s. 57) ve yazma becerisinin konuşmanın bir uzantısı olarak ele alındığı görülmektedir.

Dilin yapısal kalıplarının öğretilmesi üzerine kurulu işitsel-dilsel yöntemle yazma becerisi tekrar yoluyla öğrenciye kazandırılmaya çalışılan dil kalıplarının ve örüntülerinin yazılı olarak pekiştirilmesi şeklinde konuşma becerisine yardımcı bir beceri olarak kullanılmıştır. Brown (2007), işitsel-dilsel yöntemde yazma becerisinin daha çok yardımcı bir beceri olarak

kullanıldığını ve dilin sözlü yönüne odaklanıldığını belirtmektedir (s. 63). Benzer şekilde işitsel-görsel yöntemde de yazma becerisinin arka planda olduğu görülür.

Yabancı dil öğretiminde dilin iletişimsel yönüne odaklanan ve anlam odaklı bir yaklaşım benimseyen iletişimsel yaklaşım, yazma becerisini öğrencilerin gerçek hayatla ilgili yazma etkinlikleri üzerinden iletişimsel bir beceri olarak geliştirilmesi gereken önemli bir alan haline getirmiştir. İletişimsel Yaklaşım göre, yabancı dil öğrencilerinin iletişim kurmak amacıyla yazılı olarak kendilerini ifade edebilmeleri gereklidir. Widdowson (1978), bu yaklaşımın öğrencilerin sadece dilbilgisi kurallarını doğru kullanmayla sınırlı kalmadan, anlam odaklı yazılı iletişim geliştirmelerini desteklediğini ifade etmektedir (s. 119).

21. yüzyılda öğrencilerin artık sosyal aktör olarak görüldüğü eylem odaklı yaklaşımla yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin çok yönlü olarak ele alındığı, bu bağlamda yazmanın iletişim aracı olarak gelişen teknolojiyle birlikte daha etkin kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Eylem odaklı yaklaşımla benimsenen gerçek hayattan görevlerin öğrencilere verilerek yabancı dil edindirilmesi düşüncesi, yazma etkinliklerinde bir sonuca ulaşma, bir şey üretme amaçlarına yönelik olduğu için Tilfarlioglu ve Başaran (2007)'a göre dört dil becerisinin bir araya getirilmesine ve etkili dil öğrenmenin geliştirilmesine katkı sağlar. Bu durumda asıl amacın yazma olduğu durumlarda bile diğer dil becerilerini geliştirmeye katkı sağlar.

Yazma becerisi, yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve yaklaşımlar ışığında, başlangıçta dilbilgisi kurallarını uygulama aşamasından, zamanla dili iletişim aracı olarak kullanma ve kültürlerarasılık bilinciyle etkin bir şekilde ifade etme boyutuna evrilmiştir. Çağımızda yabancı dil öğretiminde etkili yazma becerilerine sahip olmak yabancı dil öğreniminin ayrılmaz bir parçasıdır ve teknolojinin getirdiği yeniliklerle farklı öğretim yöntemlerinden yararlanılarak geliştirilmesi gereken bir yeti olarak karşımıza çıkmaktadır.

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. Kişinin bu beceriyi yalnız başına değil de en çok derslerde öğrenmesi ve geliştirmesi gerekir (Balcı'dan aktaran Demir & Korkmaz, 2013, s. 36). Bu becerinin dil sınıfı içerisinde geliştirilmesi için izleyen alt başlıklarda değineceğimiz yazma becerisi unsurlarının ve yazma süreci aşamalarının hem öğretmenler hem de öğrenenler tarafından dikkate alınması önem arz eden bir konudur.

2.9.5.1.Yazma becerisinin unsurları

Yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin gelişimi, öncelikle bir metinde bağdaşıklık, diğer bir ifadeyle tutarlılık (cohérence) ve bağlaşıklık (cohésion) sağlanarak duygu ve düşüncelerin mantıksal bir düzen içerisinde ifade edilmesiyle mümkündür. Halliday ve Hasan (1976)'a göre, bir metnin anlaşılır ve akıcı olması açısından bağlaşıklık ve bağdaşıklık kavramlarının doğru bir şekilde kavranması kritik öneme sahiptir (s. 123).

Bağdaşıklık, bir metnin anlamlı bir bütün oluşturmasını sağlayan temel ilkedir (Aksan, 1999, s. 231). Bu ilke, metindeki her bir fikrin tutarlı bir şekilde birbirini takip etmesini ve okuyucunun metni kolayca anlamasını mümkün kılar. Bağdaşıklık, yazılı bir metinde mantıksal bütünlük ve anlamsal tutarlılık sağlayarak, bilgilerin belirli bir düzen içinde sunulmasını mümkün kılar (Grabe & Kaplan, 1996, s. 87). Bu bağlamda, yazının anlamlı ve anlaşılır olması, bu fikirlerin uygun bir sıralamayla verilmesine bağlıdır. Ayrıca, yazının temel anlam yapısındaki bütünlük, bağdaşıklık unsurları sayesinde oluşturulur.

Bağlaşıklık ise, bir metindeki cümlelerin dilbilgisi kuralları ve yapısal olarak birbiriyle bağlantılı olmasını ifade eder. Günay'a (2001, s. 100) göre, bir metnin bağlaşıklığı, cümleler arasındaki mantıksal düzenin dilsel ögeler aracılığıyla sağlanması ile mümkündür. Bağlaşıklık, metinde yer alan bağlaçlar, zamirler gibi diğer dilsel araçlar sayesinde cümleler arasında metnin yüzeyinde bir bağ kurulmasını ve okurun metni daha kolay takip edebilmesini sağlar. Balcı (2009) bağlaşıklığın metnin yüzeyinde dilsel ögeler aracılığıyla gözlemlenebileceğini, ancak tutarlılığın derin yapıda, anlamlar arasındaki mantıksal ilişkilerle sağlandığını belirtir (s. 253). Yazma kalitesini geliştirme noktasında önemli olan bağlaşıklık, metindeki dilsel araçların yerinde kullanılmasıyla doğrudan ilişkilidir. Witte ve Faigley (1981), bağlaşıklık araçlarının kullanım sıklığı ve çeşitliliğinin öğrencilerin yazılı metinlerindeki biçimsel ve organizasyonel özelliklerini etkilediğini ve orijinallik yeteneklerini yansıttığını belirtmiştir (s. 202). Yazma becerisinin gelişiminde hem bağlaşıklık hem de bağdaşıklık anlamlı ve tutarlı bir yazma üretimi için doğru bir şekilde uygulanmalıdır. Ayrıca, bu dilsel unsurların yanı sıra yazma becerisinin geliştirilmesinde yazma sürecinin aşamalarının bilinmesi ve yazma etkinliği yapılırken bu aşamaların dikkate alınması da önem bir konudur.

2.9.5.2. Yazma Sürecinin Aşamaları

Yazma becerisinin edinilmesinde ilk olarak ürün odaklı yaklaşım kullanılmıştır. Ancak bu yaklaşım öğretmen odaklı öğretim yöntemlerine uygun olması ve ezbere dayalı bir yazılı üretime neden olduğu için öğrenme sürecine çok sınırlı şekilde katkı sağlamıştır. Ürün odaklı yaklaşım, öğrencilere genel olarak yazma eyleminin başında sunulan ve analiz edilen örnek bir metnin öğrenciler tarafından taklit edilerek yazılmasına yönelik bir yaklaşım olarak tanımlanabilir. Ancak, “yazma süreci doğrusal olmayan; daha çok tekrarlayan bir süreçtir, her aşama birden çok defa gerçekleştirilir (Harmer, 2004, s. 5) Başka bir ifadeyle, yazma sürecinin aşamalarının tekrarlanabilir, yenilenebilir süreç içinde ürünün geliştirildiği bir yaklaşıma ihtiyaç duyduğu söylenilir. Bu bağlamda, yazma becerisinin geliştirmesi için yazma öncesinde hazırlıkları, yazma sürecinde etkinlikleri ve yazma sonrasında değerlendirmelerini içeren süreç odaklı bir yaklaşımın benimsenmeye başlandığı görülmektedir. Süreç odaklı yazma, etkinliklere etkin katılımı gerektiren ve öğrencilerin gereksinimlerinin, amaçlarının, öğrenme biçimlerinin, becerilerinin ve bilgilerinin göz önüne alınmasını savunan bir yaklaşımdır (Daze & Ebibi, 2014, s. 49). Öğrenci merkezli bu yaklaşıma göre yazma, amaç odaklı düşünce geliştirme ve üretme sürecinin yansımasıdır. Süreç odaklı yaklaşımda öğrenciler yorumlama ve yaratıcılığa yönlendirilmektedir. Süreç odaklı sistemdeki bu aşamaları etkin kullanabilmek için birtakım stratejilere başvurmak gerekmektedir. Can (2011), ön yazma aşamasında kaynak araştırma, bilgi toplama ve bilgileri gruplandırma, yazma aşamasında üretilen metni tekrar okuma ve metin üzerinde düzenlemeler yapma ve düzeltme aşamasında bir rehber eşliğinde düzeltme yapma, metni yeniden birleştirme ve düzeltmeler için sözlük ve referans kitaplarından yararlanma gibi stratejilerin kullanıldığını belirtmektedir (s. 69).

Yazma sürecinin aşamaları, Özçelik (2020)’in “planlama (planification), metin haline getirme (mise en texte), iyileştirme (amélioration) ve gözden geçirme (révision)” aşamalarıyla gruplandığı bir süreç olarak aşağıda incelenmiştir:

Planlama (planification) sürecinde, öğrenciler yazacakları konu hakkında ön bilgilerini yoklar ve düşüncelerini düzenlerler. Etkin yazma becerisi kazanmadaki üretimi besleyen en önemli basamağın yazma öncesi etkinliklerin yapıldığı olduğu söylenebilir. Düşüncelerin planlandığı, taslak haline getirildiği, araştırmaların yapıldığı yazma sürecini kolaylaştırılacak bilgilerle öğrencinin konuyu geliştirdiği basamaktır.

Planlama aşamasını Özçelik (2020), hem amaçların belirlendiği, okuyucunun tanındığı, yaratılmak istenen etkinin belirlendiği, aktarılacak düşünce ve bilgilerin araştırıldığı, üslup (biçem), ritm ve anlatım biçiminin (ton) seçildiği bir yazılı iletişime hazırlık aşaması olarak hem de metnin yapısı bakımından uzunluğuna karar verildiği ve uygun sözcük dağarcığının araştırıldığı dil boyutu olarak, ele almıştır.

Planlama aşaması, yazmaya başlamadan önce yapılan yazma öncesi etkinlikleri ve zihinsel süreçleri içerir. Tribble(1996)'e göre, ön hazırlık aşaması olan bu aşamada “öğrenciler fikirler üretir, notlar alır ve ana hatlar oluştururlar. Bu aşama, yazma sürecinin en önemli aşamalarından biridir çünkü bu aşamada öğrencinin yazıdaki amacını belirlemesi ve ana fikirleri organize etmesi beklenir (s. 45).

İlter (2014), yazma becerisi gelişiminde en önemli basamak olarak vurguladığı yazma öncesi etkinliklerin önemini belirtirken “öğrenci yazmaya başlamadan önce hedefini belirlemeli, hangi konuda yazacağı, yazdıklarını kimlere aktaracağı ve hangi noktaları vurgulayacağı konusunda kendinden emin olmalıdır” (s. 39) ifadeleriyle bu basamağın öğrencilerin bilişsel süreçlerinin devreye sokulduğu basamak olduğuna da işaret etmektedir.

Metin haline getirme (mise en texte) aşamasının, planlanan yazma sürecinin uygulamaya konulduğu basamak olduğu söylenebilir. Planlama bölümünde hazırlanan taslağın cümle, paragraf ve son olarak metin hale dönüştürülmesi için bağdaşıklık ve bağlaşıklık göz önüne alınarak yazılı hale getirilmesi sürecidir.

“Yazmak, kaleme almaktır (Rédiger). Bir metni oluşturmak, ortaya çıkarmaktır. Duygu, düşünce, istek ve eğilimlerin sözcüğe, tümceye, paragrafa, metnin bölümlerine ve metne dönüşmesidir. Yazma, iletişimin doğruluğunu ve etkililiğini, metnin uyumunu ve düzeltilmesini sağlamak için, söylemin ve dilin yazımsal, sözdizimsel, anlambilimsel, biçimsel (üslupla ilgili) ve sözbilimsel imkânlarını kullanır” (Özçelik, 2020, s. 88).

İyileştirme (amélioration) aşaması, üretilen yazılı metnin daha iyi hale getirilmesi için metni oluşturan öğelerin gerekli görüldüğünde yeniden düzenlendiği, fikirlerin yazı akışına göre eklendiği ya da çıkarıldığı, sözcüklerin uygun bağlamda kullanılıp kullanılmadığının gözden geçirildiği aşamadır. Bu süreçte, metnin haline getirilen yazıya gerekli görülen ekleme ve çıkarılmaların dil kurallarına bakılarak ve anlamsal bütünlük göz önüne alınarak yapıldığı söylenebilir. Özçelik (2020) bu aşamayı, “metin üzerinde dilbilgisi ve anlamsal tutarlılığın sağlanması için daha iyi bir duruma getirmek amacıyla metinde gerekli görülen yerlerin değiştirilmesi” olarak açıklamıştır.

Gözden geçirme (révision), yazma becerisinin geliştirilmesinde son aşama olan gözden geçirme basamağında dil ve anlatım yanlışları düzeltilerek metne son hali verilir.

Özçelik (2020) bu basamağı aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

“Yazmak, gözden geçirmektir (Réviser). Gözden geçirme, bir metnin tamamının ya da bir bölümünün gerek şekil (forme), gerekse içerik (contenu) yönünden içerdiği hataları bulmak ve düzeltmek amacıyla sistemli olarak, dikkatli bir biçimde incelenmesi ve düzeltilmesidir. İletinin içeriğinin belirgin ve net olması kaygısı bakımından iletişimi, metin içi bağlantı ve düzenlemelerin (cohésion ve organisation) doğru yapılması bakımından metni ilgilendirir. Bununla birlikte, yazım, sözdizimi ve sözcük dağarcığının dikkatli bir biçimde incelenmesi açısından da özellikle dil'i ilgilendirir” (s. 88)

Bu aşamada düzeltilmesi gereken noktalar belirlenerek anlamsal bütünlüğe ve noktalama, imla ve dilbilgisi hatalarına bakılarak yazma süreci tamamlanır. “Taslak yazıldıktan sonra öğrenciler, yazıyı gözden geçirir ve gerekli düzeltmeleri yaparlar. Bu aşamada bağdaşıklık ve bağlaşıklık gibi unsurların göz önünde bulundurulması önemlidir” (Flower & Hayes, 1981, s. 374).

Tüm bu süreçlerde sınıf içerisinde yapılan yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerde, planlama aşamasında yazmaya hazırlık olarak “beyin fırtınası, kavram ağı oluşturma, konuyla ilgili araştırma yapma, görsel araçlardan yararlanma, konuyu sınıfta tartışma gibi çeşitli yollardan” (Coşkun & Esra Nur’dan aktaran Serdaroğlu, 2019, s. 25) yararlanılması gerekir. Ayrıca öğrenciye taslak oluşturma teknikleri öğretilerek taslak planı hazırlamasında gerekli olan zamanın verilmesi, öğretmenin metin haline getirme, iyileştirme ve gözden geçirme süreçlerinde rehber olarak öğrencilerle işbirliği içinde süreçte yer alması gerekmektedir.

Yazma çalışmaları sırasında öğrenciler yazacakları konuyla ilgili araştırma yapma ve arkadaşları ile fikir alışverişi yapma, kendi ürettikleri metinleri yazma süreci boyunca ve gözden geçirme aşamasında değerlendirme imkânı bulmalıdır. Yazma çalışmaları sonrasında öğrenciler yazılı metinlerinin öğretmen tarafından kontrol edilmesiyle yanlışlarını fark etme, düzeltme, anlama ve yazma becerisini geliştirme fırsatı bulmaktadırlar. Bu aşamaların tümü, yabancı dil öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan sistemli bir süreci göstermektedir. Her bir aşama, öğrencilerin dilsel ve düşünsel becerilerini geliştirirken, yazılı iletişimde yetkinlik kazanmalarına destek olur.

Yazma becerisinin sınıf içinde geliştirilmesine yönelik çalışmalar, öğrencilere öğrenme sürecini kontrol etme, öğrendikleri kelime ve yapıları bağlam içinde doğru şekilde kullanarak pekiştirme, dil yanlışlarını ve kültürlerarası ifade farklılıklarını fark etme imkânı sunar. Ayrıca, diğer becerilerinden edindikleri deneyimleri yazma becerisiyle birleştirerek

dil yetilerini geliştirme, bu yetilerini önce performansa, ardından ürüne dönüştürme fırsatını sunar.

2.10. Yazma Becerisinin Ediniminde Kültür ve Teknolojinin Yeri

Yabancı dil öğretimine kültürü dâhil etmenin temel amacı, bireyin hedef kültür hakkında bilgi sahibi olmasını ve bu yeni kültüre yönelik anlayış geliştirmesini sağlayarak kendisini daha özgüvenli hissetmesini, dolayısıyla daha etkin bir iletişim için uygun davranışlar sergilemelerini sağlamaktır. Lee ve Chen (2000) kültürlerarası yeterliliğin kazanılmaması durumunda bireyin zaman içerisinde hedef dilde kendini yetersiz hissetmesi, olumsuz tutum, özgüven eksikliği, akademik başarısızlık ve iletişimsizlik gibi sorunlar yaşamasına neden olduğunu belirtmektedir (s. 771). Söz konusu sorunlar bireylerde öğrenilen dile karşı motivasyon eksikliğine ve dolayısıyla başarısızlığa neden olabilmektedir. Bu yüzden bireylerin kültür öğretimi almaları dil öğretiminden ayrı düşünülemez bir durumdadır. Bireylerin içinde bulundukları sosyo-kültürel yapı, dilin işlevsel kullanımında, özellikle sözlü ve yazılı anlatımda, belirleyici bir faktör olarak rol oynamaktadır. Bu kültürel altyapılar, bireylerin hedef dili edinme ve kullanma süreçlerine yansımakta; ancak kültürlerarası iletişimsel yeterlilik eksikliği durumunda, anlam üretimi ve anlam paylaşımı sekteye uğramakta, bu da iletişimde yanlış anlamalar, etkileşim kopuklukları ve kültürel uyumsuzluklar gibi çeşitli engellerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Hyland (2003) bu konuda İngilizce hazırlık sınıfı öğrenci ile yaptığı araştırmada öğrencilerin en çok yazma konusunda sorun yaşadıklarını yabancı dilin standartlarını uygulayamayarak kendi kültürlerindeki gibi anlatma eğiliminde olduklarını ve bu nedenle kültürel farklılıklardan kaynaklanan hatalar yaptıklarını ifade etmiştir. Araştırmacı kültürel konulardaki yetersizliğin yazma becerisine yansıdığını ve etkili yazılı iletişimi engellediğini tespit etmiştir (s. 60). Bu bağlamda hedef dili yazılı iletişimde kullanmadaki sorunların kaynağı sadece dilin kurallarını bilme ve uygulamadaki sorunlar değil aynı zamanda hedef kültürün farklılıkları hakkında yeterli bilgiye sahip olmama ve bu konuda duyarlı davranma yetisi geliştirememekten kaynaklanan hedef dile ve kültüre özgü biçimde kendilerini ifade etmekte güçlük çekme sorunudur. Bu sorun etkili bir yazılı iletişim kurmayı ya da etkili bir yazılı metin üretmeyi sekteye uğratabilmektedir. Bu nedenlerle yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin ediniminde ve geliştirilmesinde kültür öğretimi öğrenciye hem akademik başarı hem de motivasyon elde etme de katkıda bulunan, farklı kültürlerle karşı tolerans

gösterebilme ve saygı duyabilme gibi becerilerini kazandırmada önemli bir yere sahip olan evrensel bir yaklaşım sunmaktadır.

Baş (2011)'a göre yazılı kültür, matbaanın icadından bu yana o derece büyümüş ve teknoloji o denli gelişmiştir ki günümüzde sözlü kültür ikinci bir yenilik geçirerek enformasyona dönüşmüştür. Bu dönüşüm de bireyi konuşmadan çok yazılı anlatım becerisini kullanmaya yönlendirmiştir (s. 109). Bu yöneltište kültürlerin belirli sınırlar içinde kalmaması, teknoloji ile iletişimin daha kolay hale gelmesi ve ulaşılabilirlerin artık ulaşılır olması etkilidir.

Yabancı dil öğretiminde yazma becerisi, öğrencilerin düşüncelerini hedef dilde yazıyı iletişim aracı olarak kullanarak ifade edebilme becerilerini geliştirmeye yönelik aşamalı ve birçok unsurdan beslenen bir süreçtir. Bu unsurlar dilbilgisi kurallarını doğru kullanma, kelime dağarcığını zenginleştirme, araştırma yapma yeteneğini geliştirme ve bir konuyu yazılı olarak mantıksal bir düzlemde sunabilmek için zihinsel süreçleri etkin hale getirmeyi içine alır. Bu bağlamda bu beceri, sadece yabancı dilin dil kurallarını bilmekle sınırlı olmayan, sosyo-kültürel dil kullanım unsurlarını ve günümüz teknolojik imkânlarından yararlanmayı da içine alan geniş bir çerçeve içinde ele alınmalıdır.

Yazılı becerinin gelişmesi için öğrencinin ana dilinde ve yabancı dilde dilbilgisi ve yazım kurallarına hâkim olması ön koşul olmasına rağmen yeterli değildir. Bu becerinin gelişmesi için kendi kültürü ve diğer kültürler hakkındaki bilgi birikimine sahip olması, dilsel ifadelerdeki kültürden kaynaklanan farklılıkları bilmesi ve bu bağlamda doğru kelimelerle kendini yazılı olarak ifade edebilmesi yazma sürecinde etkili unsurlardır. Kramsch (1993), yazma becerisi ve kültür arasındaki ilişkiyi, yabancı dil öğretiminde yazma becerisi, yalnızca dil bilgisi ve kelime dağarcığına dayanan bir süreç değil, aynı zamanda kültürel farkındalık ve teknolojik gelişmelerle de desteklenen bir öğrenme alanıdır şeklinde ifade etmiştir. “Kültürel unsurlar, yazılı dilin nasıl kullanıldığını ve yazının anlamını doğrudan etkiler. Örneğin, farklı kültürel bağlamlarda yazılı metinlerin yapısı, ifade biçimleri ve yazma tarzları farklılık gösterebilir. Bu nedenle, dil öğrenen bireylerin yazılı üretimlerinde kültürel farkındalıklarının da gelişmesi gerekir” (Kramsch, 1993, s. 85).

Günümüzdeki teknolojik gelişmeler açısından yazma becerisi değerlendirildiğinde, teknolojinin artık yazma becerisi öğretiminde hem bir araç hem de bir destek unsuru olarak yabancı dil öğretiminde karşımıza çıktığı görülmektedir. Yazma becerisinin geliştirilmesinde bloglar, e-posta yazışmaları, sohbet botları, çevrimiçi yazışma uygulamaları ve yapay zekâ araçları kullanılabilmektedir. Teknoloji yazma sürecinde artık

geri bildirim sunma, yazım hatalarını düzeltme, anlamsal bütünlüğü yakalamada yardımcı olma gibi yazma sürecinin aşamalarında kullanılabilen bir hal almıştır. Warschauer (1996)'in belirttiği gibi teknoloji, yazma sürecini hızlandırmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencilere yazılarında anında geri bildirim alabilme fırsatı sunmaktadır. Bu da kazanılması zor olan yazma becerisinde öğrenci motivasyonunu ve ilgisini arttıran bir unsurdur.

Teknolojinin yazma becerisinin öğretiminde kullanımı kültürel çeşitliliği ve dilsel farkındalığı artırır (Hyland, 2013, s. 211). Günümüz teknolojisinde çevrimiçi yazma platformları ve yapay zekâya dayalı dil denetleme ve yazma araçları, öğrencilerin farklı kültürle karşılaşmalarına ve farklı bağlamlarda metinlerle yazma deneyimi kazanmalarına imkân sağlamaktadır. Alanyazında yapay zekâ araçlarının yazma becerisinde kullanımının anında ve doğru geri bildirim sağlayarak öğrencilerin hatalarını gerçek zamanlı olarak düzeltmelerini sağladığını, kompozisyon becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu, öğrencilerin öğrenmelerine ve dil hâkimiyetlerini geliştirmelerine imkân verdiğini belirten çalışmalar mevcuttur (Gupta vd., 2023; Holmes vd., 2019; Li vd., 2024; Zhikai vd., 2024; Boynagryan & Tshngryan, 2024). Ayrıca yapay zekâ kullanımı öğrencilerin yazılı üretimi öğrenmeye olan ilgisini ve motivasyonunu artırabilir ve onların genel performansına katkıda bulunabilir (Murphy, 2019; Erümit, 2021; Uzun vd, 2021; İşler & Kılıç, 2021; Koçyiğit & Darı, 2023). Bu becerinin geliştirilmesinde fırsatlar sunan yapay zekâ araçlarının kullanımı kültürel bağlamdan uzak olmanın yarattığı olumsuzlukları en aza indirmeye amacıyla da kullanılabilir.

Yabancı dil öğretiminde yazma becerisi, öğrencilerin dilsel yetkinliklerini bütünsel olarak yansıtma fırsatı vererek geliştiren, bilişsel gelişimlerini yaratıcı düşünme ve fikir üretme fırsatı vererek destekleyen ve onları küresel iletişime hazırlayan elzem bir beceridir. Bu becerinin geliştirilmesinde bağlaşıklık ve bağdaşıklık gibi yazınsal unsurların yanı sıra, kültürel farkındalık ve teknolojinin etkin kullanımı da değişen yabancı dil öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasıyla geliştirilebilir. Kültürel farkındalığın artırılmasının ve teknolojinin yazma becerisi öğretiminde dâhil edilmesinin öğrencilere daha zengin ve etkileşimli bir öğrenme deneyimi sunabileceği söylenebilir.

2.11. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) ilk olarak 2001 senesinde dillerin öğretilmesi ve öğrenilmesi konusunda yapılan birçok çalışmaya dayalı olarak Avrupa

Konseyi tarafından yabancı diller için ayrıntılı bir başvuru kaynağı olarak yayımlanmıştır. Yabancı dil öğretiminde uluslararası alanda standartlaşmayı amaçlayan D-AOBM, 2018 yılında metinde yer alan mevcut dil kazanımları geliştirilerek güncellenmiştir. Yabancı dil öğretiminde değişen gereksinimler ve teknolojinin etkisi ile 2020 yılında ilk yayındaki temel hedeflere bağlı kalınarak “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Tamamlayıcı Cilt: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme” başlığıyla yayımlanmıştır.

D-AOBM, yabancı dil öğretiminde sınıflama ve ölçütler belirleyerek standartlaştırmayı hedeflemektedir. Bu nedenle yabancı dil beceri derecelerini A (temel: A1 öncesi/A1/A2), B (bağımsız: B1/B2) ve C (yetkin: C1/C2) olmak üzere üç aşamaya ayırmaktadır. Bu sınıflama ve her bir sınıflama için belirlenen dil betimleyicileri aracılığıyla standart ölçme ve sertifikalandırmalarda ortak değerlendirme yapılabilmesini amaçlanmaktadır. D-AOBM, bu amaca uygun olarak dil öğretim programlarının, sınavların, ders kitaplarının hazırlanmasında belirli ölçütler ortaya koymakta, dil öğrenim süreçlerini kapsamlı bir şekilde açıklamakta, dil öğrencisinin sahip olması gereken becerileri dil seviyelerine uygun bir şekilde listelemekte ve bütün bu süreçlerin güvenilir bir şekilde ölçülebilmesi için yeterlilik düzeylerini tanımlamaktadır. Bütün bunlarla, dil öğretim süreçleri daha nesnel, şeffaf ve tutarlı bir hale getirilerek uluslararası alanda eşgüdümün artırılması amaçlanmaktadır. Başka bir deyişle, D-AOBM yabancı dil eğitim ve öğretiminde öğrenenin belirtilen kendini değerlendirme betimleyicileri ile dil gelişim sürecini değerlendirmesine, öğrendiklerini saptamasına ve ilerleme durumuna göre yeni hedefler belirlemesine imkân sağlamaktadır. Söz konusu metin aracılığıyla yabancı dil öğretiminde yeni kavramlardan söz edilmesi, var olan bazı kavramların öneminin artması ve dil öğretim yaklaşımlarında değişimler yaşanmıştır. Bu nedenle tezin izleyen kısmında metninde öne çıkan kültürlerarası farkındalık, çok dillilik, çoğul dillilik, çok kültürlülük ve çoğul kütürlülük kavramları ve benimsenen öğretim yaklaşımı üzerinde durulacaktır.

2.11.1. D-AOBM’inde Kültürlerarası Farkındalık

D-AOBM’nin yabancı dil öğretimine getirdiği önemli kavramlardan biri kültürlerarası farkındalıktır. Farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurarken bireylerin farklı kültürel bilgilere sahip olabileceği, farklı değerlere göre davranış sergileyebileceği bilinciyle kültürlerarası farkındalıkları gözeterek iletişimin başarılı kuralabileceğine vurgu yapmaktadır.

“Bu projenin en önemli amaçlarından biri üye ülkeler arasında yabancı dil eğitime ve öğretime 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, s. 241).

Birden fazla dilin öğrenilmesi gereksiniminden yola çıkarak çok dillilik ve çoğul kültürlülük anlayışının benimsendiği D-AOBM’inde (2001) farklı dilleri günlük yaşamın farklı alanlarında kullanabilen ve farklı kültürleri anlayıp iletişim kurabilen bireyler yetiştirme hedeflenmektedir. Bu nedenle öğrenenin edinmesi gereken becerilere yer verilmiştir. Söz konusu metinde yabancı dil öğretimi/öğreniminde beceriler *genel beceriler* ve *iletişimsel dil becerileri* olmak üzere iki ana kategoride ele alınmaktadır:

Genel beceriler kategorisi altında; dünya görüşü (dünya bilgisi, özellikle dilin konuşulduğu ülke hakkında bilgi), sosyo-kültürel bilgi (günlük yaşam, kişilerarası ilişkiler, değerler, gelenekler gibi kültüre bağlı bilgiler), kültürlerarası farkındalık (“kaynak toplumun dünyası” ile “hedef toplumun dünyası” arasındaki ilişkinin benzerlik ve ayırıcı farklılıklarının farkında olma ve anlama) olarak *bildirimsel bilgi becerileri* yer alır.

Uygulamalı beceriler ve uzmanlık alan bilgisi (sosyal beceriler, yaşam becerileri, mesleki beceriler, serbest zaman becerileri), kültürlerarası beceriler (kaynak kültür ve hedef kültürü birbiriyle ilişkilendirebilme, kültürel duyarlılık ve diğer kültürlerden insanlarla ilişki kurmada gerek duyulan stratejileri saptayabilme ve çeşitli stratejileri kullanabilme becerisi, kültürlerarası çatışma ve yanlış anlamamanın üstesinden gelebilme becerisi) *uzmanlık alan bilgisi yeteneklerini* oluşturur.

Tutumlar, güdüleme, değerler, inançlar, kişisel etmenler *varoluşsal beceriler* olarak yer alırken, dilsel ve iletişimsel farkındalık, genel ses bilgisi farkındalığı, çalışma becerileri, *buldurucu öğrenme becerilerini* ifade eder.

İletişimsel beceriler kategorisi altında; genel dil düzeylerinde yer verilen sözcük, dilbilgisi, anlambilgisel, sesbilgisel yetenek ve yazım ve sesletim yeteneği *dilsel beceriler* olarak gruplandırılır.

Sosyal ilişkilerde dilsel beceriler (selamlaşma, hitap, söz alma, söz doldurma ifadelerini kullanma), nezaket kuralları, halk bilgeliği ifadeleri (atasözü, deyimler), söyleyiş biçim farklılıkları, lehçe ve ağız *sosyo-dilsel becerileri* içerir. Son olarak söylemsel ve işlevsel yetenek *kazanım (pragmatik) becerileri* oluşturur.

Bu gruplandırma, genel ya da iletişimsel becerilerin ediniminde, kültürel becerilerin yabancı dil öğretimi/öğreniminde olması gerektiğini göstermektedir. Zira genel yetenekler

içerisindeki kültürel bilgi ve kültürel duyarlılığa sahip olabilme becerileri ve iletişimsel yeteneklerde yer alan kültürle yoğrulmuş sosyal ve dilsel yeteneklere yer verilmesi, kültürün dil öğretimi politikalarının odağına konulduğunu göstermektedir. D- AOBM (2001), yabancı dil öğretimi/öğreniminde, hedef dilin sosyokültürel bağlamında, dil öğretim/öğrenimini yaşadığı toplumdan soyutlamadan kültürle öğrenene kazandırılması gereken bir bilgi ve birikim olarak, yabancı dil eğitime dâhil edilmesini önermektedir. Hedef dilin kültürel bilgisine sahip olan ve kendi kültürüne benzer ve farklı sosyal yaşamlardan haberdar olan öğrenen, çağımızda hedeflenen “küresel vatandaş olma” niteliğini kazanmaya başlayacaktır.

Teknolojik gelişmelerin etkisiyle toplumların ve bireylerin tek dillilikten çıkması, çoğul dillilik, çoğul kültürlülük ve çok dilli, çok kültürlü bir öğrenme gibi kavramları ortaya çıkarmış ve bu kavramlar, D-AOBM’nde üzerinde durulan önemli unsurlar haline gelmiştir.

D-AOBM yabancı dil öğretimi/öğrenimi sürecinde kültürel yeterliliklerin dil öğretimine dâhil edilmesi noktasında özellikle tamamlayıcı ciltte kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Bu bağlamda metin aracılığıyla önem verilen çok dillilik (multilinguisme), çoğul dillilik (plurilinguisme), çok kültürlülük (multiculturalisme) ve çoğul kültürlülük (pluriculturalisme) kavramlarının tanımları, aralarındaki ilişkiler ve yabancı dil eğitimindeki yeri üzerinde durulacaktır.

2.11.2. D-AOB Metninde Çoğul Dillilik (Plurilinguisme) ve Çoğul Kültürlülük (Pluriculturalité) Bağlamında Yabancı Dil Eğitimi

Küreselleşmenin etkisiyle son yıllarda yabancı dil eğitiminde, bireylerin çok dilli ve çok kültürlü ortamlarda etkili iletişim kurabilme becerilerinin, çoğul dil ve çoğul kültür becerileriyle desteklenmesi gerektiği yaklaşımı giderek daha fazla benimsenmektedir. D-AOBM, yabancı dil eğitiminin dillerin birbirinden ayrı olarak öğrenimiyle sınırlı kalmaması gerektiğini, bireylerin farklı diller arasında bağlantı kurarak ve kültürel yeterliliklerini kullanarak iletişim kurabilmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, çok dillilik (multilinguisme), çoğul dillilik (plurilinguisme), çok kültürlülük (multiculturalisme) ve çoğul kültürlülük (pluriculturalisme) kavramları birbirinden farklı ancak bağlantılı kavramsal çerçevelere oturtulmaktadır. Fransızca sözlüklerde multi- ve pluri- ön ekleri “çok” olarak kullanılmakta ve eş anlamlı sözcükler olarak verilmektedir. (<https://dictionnaire.lerobert.com/definition/multi>; <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/pluri>). Fakat alanyazında son yıllarda çok dillilik (multilinguisme), çoğul dillilik

(plurilinguisme), çok kültürlülük (multiculturalisme) ve çoğul kültürlülük (pluriculturalisme) kavramları farklı anlamlarda kullanılmakta ve belirgin bir ayrıma gidilmektedir. Bu ayrım D-AOBM’nde belirtilmektedir:

“D-AOBM, çok dillilik (farklı dillerin sosyal ya da bireysel düzeyde bir arada bulunması) ve çoğul dilliliği (bireysel bir kullanıcının/öğrenenin değişen ve gelişen dil birikimi) birbirinden ayırmaktadır. Çoğul dillilik D-AOBM’de bir kullanıcının/öğrenenin bir dildeki becerilerinin başka bir dile göre farklılık gösterebildiği, eşit olmayan ve değişken bir yetkinlik olarak açıklanmaktadır. Ancak esas nokta şudur ki çoğul dilliler görevleri tamamlamak için sahip oldukları genel yetkinlikler ve çeşitli stratejilerle birleştirdikleri tek ve kendi içinde ilişkili bir birikime sahiptirler” (D-AOBM, 2001, s. 34).

Yabancı dil öğretiminde, çok dillilik yaklaşımı, öğrencilerin öğrenmekte olduğu dillerin her birine bağımsız bir şekilde odaklanmalarını sağlar. Bu, her dilin kendi kuralları ve dilsel yapısı içerisinde öğretilmesini ifade eder. Örneğin, bir öğrenci İngilizce öğrenirken bu dili Fransızca ya da Almanca ile karıştırmadan ayrı bir sistem olarak ele alır. Dil öğretiminde çok dillilik, dilsel becerilerin sistematik bir şekilde geliştirilmesine dayalıdır ve her dilin kendi bağlamında tam anlamıyla öğrenilmesini amaçlar.

Çoğul dillilik, bireyin diller arasındaki bağlantıları kurarak edindiği bilgileri bütünsel şekilde kullanabilmesi ve çevresiyle kurduğu dilsel etkileşim sayesinde gelişen bir yeterlilik olarak tanımlanabilir. Çoğul dillilik, bir toplulukta birden fazla dilin resmi dil olarak konuşulduğu durumlarda genellikle çok dillilik ile aynı anlamda görülebilmektedir. Ancak bu kavramlar birbirinden ayrı anlamlara gelmekle birlikte birey ile toplumu birbirinden ayırmak açısından farklı kavramlardır (Coste, Moore & Zarate, 2009, s. 10). Yani ortak semsiyeyi kullanan farklı kollarıdır. Dil araştırmacılarının birçoğunun üzerinde uzlaştığı biçimiyle çoğul dillilik bireye odaklıyken, çok dillilik toplumsal bir ifadedir (Coste, Moore & Zarate, 2009; Florez, 2013; Garcia & Otheguy, 2019; Karatepe, 2005).

Çoğul dillilik ve çok dillilik arasındaki temel ayrım, çoğul kültürlülük (pluriculturalism) ve çok kültürlülük (multilingualism) arasındaki farka paraleldir. Çok kültürlülük, kültürel çeşitliliği teşvik etmek amacıyla 1970’li yıllarda Avustralya ve Kanada gibi ülkelerde bir devlet politikası olarak kullanılmıştır. Toplumsal düzeyde ele alınan kavram bir toplumdaki kültürel çeşitliliğin varlığının bilinmesi ancak her kültürün kendi sınırları içinde kaldığını ifade eder. Yabancı dil öğretimi bağlamında, çoğul dillilik öğrencileri öğrendikleri diller arasındaki benzerliklerden yararlanmaya teşvik eder. Örneğin, İspanyolca öğrenen bir öğrenci, dilbilgisi ya da kelime dağarcığı açısından İtalyanca bilgisini, İspanyolca öğrenmesine yardımcı olmak için kullanabilir.

D-AOBM (2021) güncellenmiş basımında özellikle çoğul dilli ve çoğul kültürlü bir eğitimin desteklenmesi önerilmektedir. Temur ve Aydın (2023)'a göre çoğul kültür, uluslararası eğitim hareketlerinin yaygınlaşması ile kültürel etkileşim sürecinde ön plana çıkmış bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır (s. 864). Çoğul dillilik üzerine alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde çok dilliliğin ve çoğul dilliğin dil öğrenimini geliştirdiği yönünde bir görüşün hâkim olduğu görülmektedir (Çelik, 2013; Garcia, Skutnabb & Torres, 2006; Karatepe, 2005; Little, 2016; Lochtmann, 2018; Yağmur & Extra, 2011). Özellikle bireyin kelime dağarcığının anlaşılması ve gelişmesinde çok dillilik ve çoğul dillik önemli bir rol oynamaktadır (Cenoz & Gorter, 2015).

Yabancı dil eğitiminde çok kültürlülük, bireylerin farklı kültürlerin olduğunu bilmesi, bu kültürlerin farkında olması ancak her kültürü kendi sınırları içerisinde görmesi anlamına gelir. D-AOBM'de çok kültürlülük, aralarında sınırlı etkileşim olsa da çeşitli kültürlerin bir arada var olduğu toplumsal bir yapı olarak tanımlanır. Bu bakış açısı, dil öğrenenleri dili konuşan toplulukların kültürel normları ve sosyal uygulamaları hakkında bilgi edinmeye yönlendirir.

Yabancı dil öğretiminde çok kültürlülük, öğrencilerin öğrendikleri dili konuşan toplulukların sosyal ve kültürel özelliklerine aşina olmalarıyla ilgilenir. Bu anlamda dil dersleri, dilbilgisi kurallarını öğretmenin ötesine geçerek hedef dilin kültürel boyutlarını da ele alır. Öğrenciler bir dili öğrenirken aynı zamanda o dilin kültürel kodları, gelenekleri ve sosyal normlarıyla da tanışmış olurlar. Bu yaklaşım, dil öğretiminin kültürle nasıl bütünleştiğini ve kültürün dil öğreniminde oynadığı önemli rolü vurgular. Ancak çok kültürlülük, bireylerin kültürler arasında derin etkileşimlere girmesini gerektirmez. Farklı kültürel kimliklerin bir arada bulunduğu ortamlarda, her kültür kendi sınırları içinde kalır. Dolayısıyla, öğrenciler bir kültürün dilini öğrenirken o kültür hakkında bilgi sahibi olsalar da o kültürle aktif bir etkileşime girmeleri bir ön koşul değildir.

Çoğul kültürlülük ise karşılaşılan farklı kültürlere, bu kültürlerin değerlerine, kültürel farklılıklardan kaynaklanan farklı davranış ve görüşlere ön yargısız olabilme, hoşgörü geliştirme ve farklı kültürel bağlamlarda doğal bir şekilde iletişim kurabilme yetisini kazanma olarak tanımlanabilir. Başka bir deyişle kültürel bilginin ötesinde bir beceridir. Çoğul kültürlülük kültürel çeşitliliği anlama, algılama, kabul etme ve tüm kültürlerin özgün değerlerine saygı duyma durumunu doğurur. "Çoğul kültürlülük, bireylerin farklı kültürel gruplarla etkileşim kurma becerisi ve kültürel çeşitlilik içinde anlamlı iletişim geliştirme yetkinliği olarak tanımlanır (Kaya, 2019, s. 67).

Yabancı dil öğretimi açısından, çoğul kültürlülük, öğrencilerin farklı kültürel bağlamlarda etkili bir şekilde hareket edebilmelerini ve bu kültürel bağlamlar arasında geçiş yapabilmelerini sağlar. Bu yaklaşım, dil öğreniminde öğrencilerin sadece dilsel becerileri değil, aynı zamanda kültürel yeterliliklerini de geliştirmelerini teşvik eder. Örneğin, bir öğrenci hem Fransız kültürü hem de Alman kültürü hakkında bilgi sahibi olabilir (çok kültürlülük) ve bu iki kültür arasında nasıl davranış biçimlerinin değiştiğini ya da nasıl davranması gerektiğini anlar ve her iki kültürel bağlamda kendi kültürünü de işe katarak iletişim kurabilir (çoğul kültürlülük).

Çoğul kültürlülük, dil öğretiminde öğrencilerin sadece farklı kültürleri tanımalarını değil, aynı zamanda bu kültürler arasında geçiş yapmalarını ve kültürel farkındalık geliştirmelerini de hedefler. Öğrenciler, dil öğrenirken kültürel kodları, sosyal ritüelleri ve kültürel normları farklı kültürlerle karşılaştırarak, benzerlik ve farklılıkları keşfederek ve bilgileri birbiriyle kıyaslayarak ve bütünleştirerek kullanır. Bu da öğrencilerin hem dilsel hem de kültürel becerilerini daha esnek, derinlemesine geliştirmelerine ve empati kurarak eleştirel düşünmelerine imkân tanır.

Çok dillilik ve çok kültürlülük farklı dilden ve kültürden olan bireylerin birlikte yaşadığı toplumda bireyleri öteki olarak ayırt etmek ve dar bir bakış açısıyla öteki ile aynı toplumu paylaşmak olarak düşünülebilir. Ancak farklılıklara rağmen birlikte hareket edebilme becerisi geliştirerek farklılıklarla birlikte bir toplumu paylaşarak öğrenmeyi teşvik eden çoğul dillilik ve çoğul kültürlülük öteki olarak gördüğümüz bireyi öteki olmaktan çıkararak ortak eyleme dâhil eder.

D-AOBM (2001)'ne göre çok dillilik, "farklı dillerin sosyal ya da bireysel düzeyde bir arada bulunmasını" ifade ederken, çoğul dillilik "bireysel bir kullanıcının/öğrenenin değişen ve gelişen dil birikimi" olarak tanımlanmaktadır. Benzer şekilde, çok kültürlülük, "farklı kültürlerin aynı toplumda bir arada var olması" anlamına gelirken, çoğul kültürlülük "bireyin farklı kültürlerden edindiği bilgi ve deneyimleri bütünleşik bir şekilde kullanabilmesi" olarak ele alınmaktadır (s. 34). Başka bir ifadeyle, çok dillilik, bireyin ya da toplumun birden fazla dili bilmesi ya da barındırması anlamına gelirken, çoğul dillilik bireyin dil repertuarının dinamik ve gelişen yapısını ifade etmektedir. Çoğul dillilik yaklaşımı, bireyin diller arası geçiş yaparak iletişim kurmasını ve dilsel repertuarını etkin şekilde kullanmasını teşvik eder. Bu bağlamda, öğrencilerin dil becerilerini yalnızca tek bir dil üzerinden değil, bütünleşik bir repertuar anlayışıyla geliştirmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Çok dilliğin çoğul dillilik yeteneğini geliştirdiğini bu nedenle birbiriyle bağlantılı olduğunu savunur. Söz konusu

metin dil öğrenen bireylerin, öğrendikleri her yeni dil ile birlikte dilsel repertuarlarını genişlettiğini ve bu sürecin bireylerin mevcut dilleri arasında bağlantılar kurarak farklı dillerde iletişim kurma becerilerini geliştirdiğini vurgular.

Avrupa Konseyi'nin yabancı dil eğitimi politikaları, bireylerin yalnızca belirli bir dili öğrenmesini değil, farklı diller arasındaki ilişkileri kullanarak anlam oluşturmalarını ve bu sürecin kültürel boyutunu da içselleştirmesini amaçlamaktadır. "Avrupa Konseyi, bu yayında geliştirilmiş olan aracılık, çoğul dilli/çoğul kültürlü yetkinlik ve işaret dili yetkinlikleri gibi alanların, herkes için kaliteli ve kucaklayıcı bir eğitime ve ayrıca çoğul dilliliğin ve çoğul kültürlülüğün desteklenmesine katkıda bulunmasını ummaktadır" (D-AOBM, 2001, s. 11). Bu yaklaşım doğrultusunda, çoğul dilli bireylerin diller arasında esnek bir geçiş yaparak daha etkili iletişim kurabildikleri ifade edilmektedir. "Çoğul dilli bireyler, soyut ve uzmanlık gerektiren konular hakkında çok dilli bağlamlarda esnek bir şekilde diller arasında geçiş yaparak iletişim kurabilir ve gerektiğinde farklı katkıları açıklayabilirler" (D-AOBM, 2001, s. 134).

Bu bağlamda, dil eğitimi politikalarının yalnızca dil öğretmeye odaklanmaması, aynı zamanda öğrencilere diller arası geçiş yapabilme yetisini kazandırması gerekmektedir. Yabancı dil eğitimi, artık yalnızca tek bir dilin öğretilmesine dayalı bir süreç olarak değil, bireyin sahip olduğu dil ve kültürel repertuarını etkili bir şekilde kullanmasını sağlayan dinamik bir süreç olarak ele alınmaktadır. Avrupa Konseyi'nin önerdiği gibi, eğitim politikaları artık bireylerin çoğul dilli ve çoğul kültürlü yeterliliklerini geliştirmeyi hedeflemelidir (D-AOBM, 2001, s. 34). Bu doğrultuda, yabancı dil eğitimi politikalarının, yalnızca bireyleri çok dilli hale getirmek yerine, onların diller ve kültürler arası bağlantıları etkili bir şekilde kullanmalarını teşvik edecek şekilde şekillendirilmesi önem kazanmaktadır.

Dil eğitimi bağlamında çok dillilik ve çoğul dillilik arasındaki fark, eğitimin nasıl yapılandırılması gerektiği konusunda önemli ipuçları vermektedir. Avrupa Konseyi, D-AOBM içinde yabancı dil öğretiminin artık izole bir süreç olarak görülmemesi gerektiğine ve diller arası bağlantıların bilinçli şekilde öğretilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir.

Candelier ve Manno (2023), yabancı dil eğitiminde diller arası bağlantıların kullanılması gerektiğini "Diller öğrenen bireyin hayatında ve zihninde temas halindedir; o halde neden bu teması okul ortamında bilinçli ve sistematik bir şekilde öğretmeyelim mi?" (s. 17) sorusuyla vurgulamaktadır. Bu ifade, dil öğretiminde çeşitli dillerin bir arada ele alınmasını

ve öğrencilerin diller arası transfer becerilerinin bilinçli şekilde geliştirilmesini teşvik etmektedir.

Beacco ve Byram (2007), çoğul dilliliğin yalnızca bireyin dilleri yan yana öğrenmesi değil, bu diller arasındaki bağlantıları anlaması ve bilinçli bir şekilde kullanmasıyla mümkün olduğunu ve çoğul dilliliğin yalnızca dil öğreniminde değil, bireyin toplumsal entegrasyonu açısından da kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır: "Çoğul dillilik, yalnızca bireyin dil yeterliliklerinin toplamı değil, aynı zamanda bu dillerin bütünleşik ve dinamik bir şekilde kullanılması anlamına gelir. Bu bağlamda, bireyin sahip olduğu dil repertuarı, sosyal bağlamlarda aktif olarak kullanılmalıdır" (s. 41).

Beacco (2005), Avrupa'daki dil çeşitliliğinin korunmasının yalnızca farklı dillerin varlığını kabul etmekle değil, bireylerin çok dilli repertuarlarını aktif olarak kullanmalarıyla mümkün olduğunu belirtir. "Çoğul dillilik, çağdaş Avrupa devletlerinin kabul edilen çok dilli yapısının bir işlevidir, başka bir deyişle, bu bölgelerde çeşitli dillerin bulunması olgusudur. Tıpkı sanatsal miras gibi, biyoçeşitlilik adına korunmaya değer antropolojik ve kültürel bir miras olarak kabul edilen şey, işte bu genel çokluktur" (s. 2).

Bu bağlamda, sadece bireysel dil öğrenimi değil, toplumların sahip olduğu dil çeşitliliğini sürdürülebilir kılmak da önemli bir hedef haline gelmektedir.

Çoğul dillilik birden fazla dilde dillerin işlevsel kullanım yeterliliğini kazanarak diller arasında karşılıklı etkileşimi teşvik eden bir kavramdır. D-AOBM, eylem odaklı yaklaşım çerçevesinde çoğul dilliliği destekleyerek öğreneni küreselleşmenin getirdiği şartlara uygun çıktılar alabileceği bir yabancı dil öğretimine teşvik etmeyi benimsemektedir. D-AOBM, "çoğul dilli yaklaşım, bireyin kültürel bağlamdaki dil deneyimi, evde kullanılan dilden toplumdaki genel dile ve daha sonra da başkalarının dillerine doğru genişledikçe (ister okulda ya da üniversitede ister doğrudan doğruya deneyimle öğrenilmiş olsun), bireyin bu dilleri ve kültürleri birbirinden katı bir şekilde ayrılmış zihinsel bölümlerde saklayamayacağını, aksine tüm dil bilgi ve deneyimlerinin katkıda bulunduğu ve bütün dillerin birbiriyle ilişkide olduğu ve etkileşimde bulunduğu bir iletişimsel yetkinliği temel alıp geliştireceğini" vurgulamaktadır (D-AOBM, 2001, s. 127). Başka bir deyişle, çoğul dillilik, bir bireyin sadece birden fazla dili öğrenmekle kalmayıp, bu dillerin fonksiyonel ve sosyal bağlamlarda gerçek hayatta birbiriyle bağlantılı olarak etkin bir şekilde kullanılması anlamına gelir.

Beacco ve Byram (2007)’e göre, birey bildiği tüm dillerin tamamını kullanarak diğer Avrupalılarla iletişim kurabilir, birinci, ikinci, üçüncü vb. dil kavramlarının yeniden değerlendirilmesine izin veren eğitim politikaları, müfredat şablonları, öğretim yöntemleri ve bireylerin ihtiyaç duydukları herhangi bir dili edinmelerini sağlayan çoğul dilli bir yeterliliğin geliştirilmesi esastır ve bireyin çok dilliliği, hareketliliği, yaşam boyu öğrenmeyle değişebilir. Aynı çalışmada araştırmacılar, çoğul dilliliğin sadece bir yetkinlik meselesi olmadığını aynı zamanda her türlü dile karşı ilgi ve açıklık tutumu olduğunu ve bu tutumun gelişmesi için çoğul dilliliğin dil öğretim yöntemleriyle sağlanmasının mümkün olduğunu ifade etmektedir (s. 31-50). Avrupa Konseyi’nin D-AOBM’nin bu bağlamda eylem odaklı yaklaşımı önerdiği görülmektedir.

2.11.3. D-AOBM’inde Eylem Odaklı Yaklaşım

D-AOBM’de benimsenen ve önerilen yabancı dil öğretiminde geniş bir uygulama alanı bulmuş olan eylem odaklı yaklaşım uzun süre yabancı dil öğretiminde kullanılmış olan iletişimsel yaklaşımın üstüne inşa edilmiştir. Bu yaklaşımla, dil kullanıcıları ve hedef dil öğrenenler toplumda davranışlarıyla var olan sosyal oyuncular olarak görülmektedir. Sosyal oyuncular dili kullanırken bilgi düzeyini bağlamsal düzeye taşıyarak uygun stratejilerle farklı alanlarda kullanılan dil repertuarlarını oluşturan, kullanan ve algılayan iletişimsel amaçlarını bu bağlamda gerçekleştirebilen bireyler olarak ele alınır.

Ateş ve Aytekin (2020)’e göre, “D-AOBM; hedef dilin ait olduğu toplumun kültürünü oluşturan, mikro düzeyde bir sistemi ifade eden bireyden, makro düzeyde bir sistemi ifade eden sosyal sınıflar, sosyal tabakalar ve kuruluşlara ve mezzo düzeyde bir sistemi ifade eden topluluk, grup ve organizasyonlara kadar, toplumun farklı kesimlerinin benimsediği konuşma biçimlerinden doğmuş, iletişim farklılıklarının benimsendiği konuşma biçimlerinden doğmuş, iletişim farklılıklarının da öğretiminin yapıldığı bir dil eğitimi işaret etmektedir” (s. 4571). Her toplumun birçok dilsel farklılığı içinde barındırarak bir arada bulunduğu ve dilsel farklılıkların bilincinde olunmamasının iletişimde sorunlar yaratılacağı göz önüne alındığında yabancı dil öğrenenlerin hedef dilde iletişimi daha kolay sağlayabilmesinde iletişimsel farklılıklar hakkında bilgi sahibi olması ve bu bilinçle hareket etmesi gerekliliği küreselleşen dünyada bu becerilerin edinilmesini gerekli hale gelmiştir. Bu yaklaşım bireyi ülkelerin sınırlarının iletişimsel olarak kalkmış olduğu küresel dünyada kültürel, sosyal, ekonomik, politik ve bilimsel alanlarda gerçek hayat bakış açısıyla söz

sahibi olmaya teşvik etmektedir. Bu nedenle, dil öğrenen bireyleri sosyal aktörler olarak kabul ederek, diğer yöntem ve yaklaşımlardan farklı bir şekilde, bireyler arasında sadece farklılıkları değil benzerlikleri de öne çıkararak vurgular. Ayrıca bu yaklaşım, bireyin sosyal bir bağlamda dil kullanmaya yönelik etkinlikler ve görevler aracılığıyla iletişimde ortak eylemlere etkin bir katılımcı olmasını ve ortak eylemlerde hareket etme yeteneğini geliştirmesini sağlar.

Eylem odaklı yaklaşımı Avrupa Konseyi (2013) tarafından aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

“Temel alınan bu yaklaşım, dil kullanan ve öğrenenleri öncelikle sosyal aktörler; yani, belli koşullarda, belirli çevrelerde ve eylem alanlarında, salt dilsel olmayan, bildirişimsel görevleri üstlenen toplum üyeleri olarak ele aldığı için, genel anlamda eylem odaklı bir yaklaşımdır. Söz konusu dilsel eylemler, ne kadar dil etkinlikleri olarak ortaya çıksa da; onlara anlam kazandıran oldukça geniş bir sosyal yapının parçasıdır. Belirli bir sonuç elde etmek için bireyler, üstlendikleri görevleri yerine getirirken kendilerine özgü yeterliklerini stratejik ve planlı bir şekilde kullandıklarından dolayı, burada bildirişimsel görevlerden bahsedebiliriz. Bundan dolayı eylem odaklı yaklaşım, bireylerin bilişsel ve duygusal olanak ve niyetlerini, sahip oldukları ve sosyal aktör olarak kullandıkları tüm yeteneklerini kapsar” (s. 18)

Eylem odaklı yaklaşım konusunda önemli çalışmaları olan Puren (2006), “eylem odaklı yaklaşım dil ile iletişimi ortak eylemin, birlikte çalışmanın bir aracı olarak görür” (s. 40) ifadeleriyle bu yaklaşımın iletişimsel yaklaşımdan ayrıldığını belirtmektedir. Puren (2006), sadece iletişim kurmanın değil bağlamsal olarak toplumda var olan problemlere karşı çözümler sunabilme aracı olarak dil ve iletişimin birlikte yürüyen harekete geçme aracı olduğunun altını çizmektedir.

Eylem odaklı yaklaşımın eğitim sürecine uygulanabilirliği için “hedef kitleye dili kullanarak öğrenen olarak bakmak, bir dili kullanarak öğrenenlerden “dil dışı görevleri” yerine getirmesini istemek, söz edimlerine tam anlamı veren toplumsal bağlamdaki eylemlerin bir parçası olarak bakmak” (Bourgignon, 2007) gerekmektedir.

Bütünsel olarak bakıldığında eylem odaklı yaklaşım sosyal ortamda bir eylemi, sonucu başarılı olsun ya da olmasın, gerçekleştirmeye yani sosyal ortamda dil aracılığıyla harekete geçmeye, projelere, öğrenme senaryolarına dayalı görevleri gerçekleştirmeye ve dört dil becerisini geliştirmeye odaklı bir yaklaşımdır.

Eylem odaklı yaklaşımın eğitim ortamına uyarlanması öncelik verilecek noktaları Puren (2008) “sınıfta uygulanabilecek değişik etkinlik çeşitlerini yaygınlaştırm (proje tabanlı eğitim), eğitim/ders içeriklerinizi, birlikte eyleme dönüştürülecek şekilde düzenleyin. Bu etkinliklerde sadece iletişimi değil yapılacak eylemi de önemseyin, verilen görevleri ders araç gereçlerinin isteğine değil, ders araç gereçlerini gerçekleştirecek eylemin hizmetine sunun, farklı “dil becerilerini” (dinleme/okuma/konuşma/yazma) sadece iletişim kurmaya

yönelik değil bir eylem gerçekleştirmek üzere kullanın, dil sınıfında sadece yabancı dilde iletişim kurmayı değil, diller arasında çeviri faaliyetlerini de uygulayın” (s. 13) olarak belirtmektedir.

Bérard (2009) eylem odaklı yaklaşımda, “öğrencinin sınıf dışındaki ihtiyaçlarına ya da öğrenme bağlamına göre seçilen hedef, tekrar ya da gerçek hayata yakın görevleri, sınıf durumunun sosyal, etkileşimli ve hali hazırdaki doğasına dayalı eğitimsel iletişim görevleri ve özellikle değiştirilmiş, bağlamından arındırılmış biçimlere odaklanan alıştırmalardan oluşan eğitim öncesi iletişim görevlerinin” (s. 40) olduğunu ifade etmektedir. Metinde görev kavramı ve eğitim amaçlı görevler aşağıdaki gibi açıklanmaktadır:

“Görev kavramı, bireyin belirli bir sonuca ulaşmak için gerekli olduğunu düşündüğü eylem odaklı her şey olarak tanımlanabilir. Çözülmesi gereken bir sorun, yerine getirilmesi gereken bir yükümlülük, belirlenmiş bir amaç bu tür durumlara örnek olabilir. Bu tanıma göre, bir dolabı taşınmak, bir kitap yazmak, bir sözleşmenin müzakeresinde karar almak, iskambil oynamak, bir restoranda yemek ısmarlamak, bir metni yabancı dile tercüme etmek ya da sınıfça okul gazetesi hazırlamak da bu tür eylemlere örnek olarak verilebilir” (D-AOBM, 2001, s. 15).

“Eğitim amaçlı iletişimsel görevler (konumuz dışındaki yapısal alıştırmaların aksine), öğrenciyi gerçek bir iletişim içerisinde tutmayı, öğrenci için bir anlam ifade eden, tam da resmi öğrenme durumuna uygun, dikkatle hazırlanmış, uygulanabilir (gerektiğinde etkinlik yeniden düzenlenebilecek şekilde hazırlanmış) ve bir sonuca sahip (diğer etkinliklerin sonucu daha az belirgindir.) görevleri ihtivâ eder” (D-AOBM, 2001, s. 121).

Eylem odaklı yaklaşımın sınıf içerisinde uygulaması öğrenene görevler vermeye dayalıdır. Bu görevlerin öğreneni sosyal hayatta etkin, kültürlerarası iletişimde uyumlu, gerçek deneyimler yaşayan iletişimsel etkileşime açık bireyler olmalarına etki ederek küresel vatandaşlar yetişmesine katkıda bulunur.

2.11.4. D-AOBM’inde Yazma Becerisi

D-AOBM’de, yazma becerisi yabancı bir dil kullanıcısının bir ya da birden fazla okuyucu tarafından okunmak üzere yazılı bir metin üretmesi olarak ifade edilmektedir. D-AOBM: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme tamamlayıcı cildinde (2021) üretken beceri olarak değerlendirilen yazma becerisine bakıldığında, form ve anketler doldurmak, dergiler, gazeteler vb. için makale üretmek, poster hazırlamak, rapor yazmak, mektup yazmak, yaratıcı yazılar yazmak bu becerinin öğretilmesi/öğrenilmesinde önerilen yazma türlerindendir. Metinde yazma becerisi genel yazılı üretim, yaratıcı yazma ve raporlar ve denemeler olarak üç başlık altında ölçeklendirilmiştir. Bu üç kategori içerisinde en temel ve yaygın olanı genel yazılı üretimdir. Bu başlık altında yer alan yazma süreci, başlangıç düzeyinde bireyin basit kişisel mesajlar üretmesiyle başlamakta; zamanla duygusal, kinayeli

ve şakacı üslupların kullanıldığı, hedef okuyucuya uygun ton ve tarzda iyi yapılandırılmış metinlerin oluşturulmasına doğru ilerleyen bir gelişim çizgisi izlemektedir (D-AOBM, Tamamlayıcı Cilt, 2021, s. 87). Diğer bir deyişle, çeşitli konularda temel kelime bilgisi ve kalıplardan doğal bir tarzda yazılı üretime geçiş söz konusudur. Yaratıcı yazma kapsamında hedef dil öğrencileri hayali bir konuda, deneyimlerden yola çıkarak, film, kitap, öykü bir kaynağa dayalı sentez yaparak yazma gibi üretimler ortaya koyabilirler. Bu yazma türünde bireyin kültürel birikimi ve kültürlerarası farkındalık bilgisini yansıtmayı beklenen bir beceridir.

Yazılı üretim becerisinin gelişim sürecine dair bu yaklaşımı yapılandırmak amacıyla, D-AOBM tarafından sunulan ilk ölçek “Genel Yazılı Üretim Ölçeği”dir. Bu ölçek, yazılı üretim yeterliğini A1 öncesi düzeyden başlayarak C2 düzeyine kadar artan bir yeterli sıralaması içerisinde tanımlar. Her düzey, bireyden beklenen yazılı anlatım özelliklerini; metnin yapısı, dilsel doğruluk, anlatımın açıklığı, bağlamsal uygunluk ve okuyucuya hitap etme biçimi açısından ayrıntılı biçimde belirtmektedir. Söz konusu ölçek aşağıdaki tablo 4’te gösterilmiştir:

Tablo 4
Genel Yazılı Üretim Ölçeği

<i>Genel yazılı üretim</i>	
C2	Uygun ve etkili bir tarz ve okuyucunun önemli noktaları belirlemesine yardımcı olan mantıklı bir yapıda açık, akıcı, karmaşık metinler üretebilir.
C1	İlgili göze çarpan konuların altını çizerek, bakış açılarını yardımcı noktalar, gerekçeler ve ilgili örneklerle belirli bir uzunlukta genişletip destekleyerek ve uygun bir sonuçla tamamlayarak, karmaşık konulardan açık, iyi yapılandırılmış metinler üretebilir. Tonu, tarzı ve üslubu muhatabına, metin tipine ve temasına göre çeşitlendirerek çeşitli türlerin yapı ve geleneklerini kullanabilir.
B2	Farklı kaynaklardan bilgi ve savları sentezleyip değerlendirerek ilgi alanıyla ilişkili çeşitli konularda açık, ayrıntılı metinler üretebilir.
B1	Bir dizi daha kısa ayrı ögeyi doğrusal bir sıraya bağlayarak ilgi alanındaki çeşitli aşına olduğu konular hakkında karmaşık olmayan bağlantılı metinler üretebilir.
A2	“ve”, “ama” ve “çünkü” gibi basit bağlayıcılarla bağlı bir dizi basit öbek ve cümle üretebilir.
A1	Basit sözcükleri/işaretleri ve temel ifadeleri kullanarak kişisel ilgisi olan meseleler (ör. hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyler, aile, evcil hayvanlar) hakkında bilgi verebilir. Basit, birbirinden kopuk öbekler ve cümleler üretebilir.
A1 öncesi	Belki bir sözlük kullanarak temel kişisel bilgileri (ör. isim, adres, uyruk) verebilir.

D-AOBM , Tamamlayıcı Cilt, 2021, s. 70

Metinde yer alan ikinci ana başlıkta yazma türlerinden biri olan yaratıcı yazma, öğrenenin hayal gücünü kullanarak, kişisel deneyimlerinden veya edebî/sanatsal metinlerden yola çıkarak yeni metinler oluşturmasını kapsamaktadır. Bu metinler; hikâye, betimleme, kısa öykü, şiir ya da kurgusal biyografi türlerinde olabilir. Bu yazma türü, aynı zamanda öğrenenin kültürel birikimini ve kültürlerarası farkındalık düzeyini de yansıtan bir üretim alanı olarak öne çıkmaktadır. D-AOBM’inde yaratıcı metinler “edebiyat, diyalog metni/senaryo, filmler, oyunlar, resitaller ve çok biçimli sanatsal düzenlemeler, hayal gücünün ve kültürel önemin eserleri olan diğer yaratıcı metin türleri” olarak örneklendirilmiştir (D-AOBM, Tamamlayıcı Cilt, 2021, s. 110). Aşağıda, yaratıcı yazma becerisinin A1 öncesi düzeyden C2 düzeyine kadar nasıl ölçeklendirildiği “*Yaratıcı Yazma Ölçeği*” olarak Tablo 5’te sunulmuştur:

Tablo 5
Yaratıcı Yazma Ölçeği

	<i>Yaratıcı yazma</i>
C2	Benimsediği metin türüne uygun bir tarzda, açık, akıcı ve ilgi çekici hikâyeleri ve deneyimini anlattığı betimlemeleri ilişkilendirebilir. Metnin etkisini artırmak için deyim ve mizahı uygun şekilde kullanabilir.
C1	Okuyucunun zihnine uygun, kendinden emin, kişisel, doğal bir tarzla, açık, ayrıntılı, iyi yapılandırılmış ve gelişmiş betimlemeler ve yaratıcı metinler üretebilir. Deyim ve mizahı birleştirebilir, ancak mizah kullanımı her zaman uygun değildir. Kültürel olaylar (ör. oyunlar, filmler, konserler) ya da edebî eserler hakkında ayrıntılı bir eleştirel değerlendirme yapabilir.
B2	Açık bağlantılı metinlerdeki fikirler arasındaki ilişkiyi belirterek ve ilgili metin türünün yerleşik geleneklerini izleyerek gerçek ya da hayali olayların ve deneyimlerin açık, ayrıntılı betimlemesini yapabilir. İlgi alanları ile ilişkili çeşitli konularda açık, ayrıntılı betimlemeler yapabilir. Bir film, kitap ya da oyun hakkında eleştiri yapabilir.
B1	Öyküleyici metinde kronolojik sırayı açıkça belirtebilir. Sınırlı bir dil varlığı kullanarak bir film, kitap ya da TV programı hakkında basit bir eleştiri yapabilir. İlgi alanlarına giren çeşitli aşına olduğu konular hakkında, karmaşık olmayan, ayrıntılı açıklamalar yapabilir. Duyguları ve tepkileri basit, bağlantılı metinlerle açıklayarak deneyimlerini anlatabilir. Gerçek ya da hayali bir olayı, yakın tarihli bir geziyi anlatabilir. Bir hikâye anlatabilir.
A2	Çevrelerinin günlük yönlerini, örneğin insanları, yerleri, bir işi ya da eğitim deneyimini bağlı cümlelerle tanımlayabilir. Olayların, geçmiş etkinliklerin ve kişisel deneyimlerin çok kısa, temel betimlemesini yapabilir. Basit bir hikâye anlatabilir (ör. bir tatildeki olaylar ya da uzak bir gelecekte yaşanacak hayat hakkında). Ailesi, yaşam koşulları, eğitim durumu ya da şimdiki ya da en son işi hakkında bir dizi basit öbek ve cümle üretebilir. İnsanlar hakkında kısa, basit hayali biyografiler ve basit şiirler oluşturabilir. “Ve”, “ama” ve “çünkü” gibi basit bağlayıcılarla temel, somut sözcükler, öbek ve cümleler kullanarak etkinlikleri (ör. günlük rutin, geziler, spor, hobiler), insanları ve yerleri tanımlayan günlük girdiler yaratabilir. Bir sözlüğe ve atıflara (ör. bir ders kitabındaki fiil zamanları tablolarına) başvurabilmeleri koşuluyla bir hikâyeye giriş oluşturabilir ya da bir hikâyeyi devam ettirebilir.
A1	Kendisi ve hayali kişiler, nerede yaşadıkları ve ne yaptıkları hakkında basit öbekler ve cümleler kurabilir. Bir odanın neye benzediğini çok basit bir dille anlatabilir. Belirli günlük nesneleri tanımlamak için basit kelimeler/işaretler ve öbekler kullanabilir (ör. büyük ya da küçük bir arabanın rengi).
A1 öncesi	Tanımlayıcı yok.

D-AOBM , Tamamlayıcı Cilt, 2021, s. 72

Diğer taraftan, üçüncü ana başlıkta yer alan rapor ve denemeler, öğrenenin olayları, düşünceleri veya sorunları akademik ve analitik biçimde ifade etmesini hedefleyen yazılı üretim biçimleridir. Bu yazma türü, öğrenenlerin hem eleştirel düşünme becerilerini hem de metin organizasyon becerilerini kullanabilecekleri yazı türlerini içerir. Basit günlük metinlerden akademik raporlamaya kadar yazılı üretim türleri, düzeylere göre yapılandırılmıştır. Aşağıda, rapor ve deneme yazımı becerisinin düzeylere göre tanımlandığı “Raporlar ve Denemeler Ölçeği” Tablo 6’da verilmiştir:

Tablo 6
Raporlar ve Denemeler Ölçeği

Raporlar ve Denemeler	
C2	Bir vakayı sunan ya da tekliflerin ya da edebî eserlerin eleştirel bir değerlendirmesini yapan, açık, akıcı, karmaşık raporlar, makaleler ya da denemeler üretebilir. Okuyucunun önemli noktaları belirlemesine yardımcı olan, uygun ve etkili bir mantıksal yapı sağlayabilir. Kendi fikir ve görüşlerini kaynaklardakilerden açıkça ayırarak karmaşık akademik ya da mesleki konularda birden çok bakış açısı ortaya koyabilir.
C1	İlgili göze çarpan konuların altını çizerek karmaşık konuların açık, iyi yapılandırılmış açıklamalarını üretebilir. Yardımcı noktalar, nedenler ve ilgili örneklerle bakış açılarını belirli bir uzunlukta genişletebilir ve destekleyebilir. Karmaşık bir akademik ya da mesleki konu hakkında konunun kendi ilgi alanları dâhilinde olması ve yeniden yazma ve gözden geçirme fırsatları olması koşuluyla daha uzun bir rapor, makale ya da tez için uygun bir giriş ve sonuç üretebilir.
B2	Önemli noktaların ve ilgili destekleyici ayrıntıların uygun şekilde vurgulanmasıyla sistematik olarak bir sav geliştiren bir makale ya da rapor üretebilir. Karmaşık bir sürecin ayrıntılı bir tanımını üretebilir. Bir soruna yönelik farklı fikirleri ya da çözümleri değerlendirebilir. Belirli bir bakış açısını destekleyen ya da onun aleyhine gerekçeler sunan ve çeşitli seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını açıklayan sav geliştiren bir makale ya da rapor hazırlayabilir. Bir dizi kaynaktan bilgi ve savları sentezleyebilir.
B1	İlgilendiği konularda kısa, basit denemeler yazabilir. Avantajları ve dezavantajları listelemek için basit bir dil kullanarak kişisel ilgi alanına giren güncel bir konu hakkında bir metin üretebilir ve görüşlerini bildirip gerekçelendirebilir. Kendi alanlarındaki rutin olan ya da olmayan aşına olduğu meselelerde birikmiş olgusal bilgileri bir parça güvenle özetleyebilir, onlar hakkında rapor verebilir ve görüşlerini bildirebilir. Rutin olgusal bilgileri ve eylemlerin nedenlerini belirten standart, gelenekselleştirilmiş bir formatta çok kısa raporlar üretebilir. Fotoğrafları ve kısa metin bloklarını kullanarak kısa bir rapordaki ya da posterdeki bir konuyu sunabilir.
A2	Cümleleri “ve”, “çünkü” ya da “sonra” gibi bağlayıcılarla bağlayarak, ilgi duyduğu aşına konularda basit metinler üretebilir. Günlük temel kelime ve ifadeleri kullanarak kişisel ilgi alanları (ör. yaşam tarzları ve kültür, hikâyeler) hakkında izlenimlerini ve görüşlerini aktarabilir.
A1	Tanımlayıcı yok.
A1 öncesi	Tanımlayıcı yok.

D-AOBM , *Tamamlayıcı Cilt*, 2021, s. 72-73

D-AOBM, dil becerilerinin öğrenilmesi, öğretimi ve değerlendirilmesi için sunduğu kapsamlı çerçevede yazma becerisini, üretimsel dil becerisi olarak ele almaktadır ve bu beceriyi "bir mesajı yazılı olarak ifade edebilme ve başkalarıyla yazılı olarak iletişim kurabilme" becerisini olarak tanımlar (D-AOBM, 2001).

D-AOBM, yazma becerisini her seviyede belirli göstergeleri ve performans ölçütlerine göre seviyelendirmektedir. Yukarıda verilen ölçütler incelendiğinde A1 seviyesinde öğrenci "günlük ifadeler ve basit cümlelerle kısa bir kartpostal yazabilme" düzeyindeyken, A2 seviyesinde "kişisel mektuplar yazma ve günlük hayatta karşılaşılan durumlarla ilgili notlar alabilme" kapasitesine ulaşmaktadır. Daha ileri seviyelerde, öğrencinin yazılı anlatım becerisi daha karmaşık metinler üretme becerini etkin kullanmaya doğru ilerlemektedir. B2 seviyesinde bir öğrenci, "bir argümanı desteklemek ya da çürütmek için detaylı metinler yazabilir" (D-AOBM, 2001, s. 33). C1 ve C2 seviyelerinde yazma becerisi daha yaratıcı ve profesyonel düzeyde bir beceri haline gelmektedir. C1 seviyesinde bir öğrenci, "uzmanlık gerektiren konularda yapılandırılmış ve açık bir şekilde yazabilir"ken, C2 seviyesindeki bir öğrenci, "akıcı, biçembilim açısından zengin ve neredeyse anadili düzeyinde metinler üretebilir" (D-AOBM, 2001, s. 55). Yazma becerisinin gelişimi, D-AOBM’inde eylem odaklı yaklaşımıyla desteklenir. Bu yaklaşımda öğrenciler, gerçek yaşam bağlamlarında yazılı iletişim kurmayı öğrenirler.

D-AOBM, yazma becerisinin dil öğreniminde sistematik bir şekilde ele alınmasını sağlar. Yazma becerisini seviyelere göre detaylandırması, öğrencilere ve öğretmenlere hem hedef belirleme hem de ilerlemeyi değerlendirme açısından rehber olma niteliğindedir D-AOBM’nin sağladığı bu sistematik yaklaşımı, yazma becerisinin öğretilmesinde etkili yöntemlerin uygulanmasına katkı sağlamaktadır.

2.11.5. D-AOBM Yazılı ve Çevrimiçi Etkileşim

Teknolojinin ulaşılabilir olması, hayatımızdaki yadsınamaz varlığı ile bireylerin iletişimsel faaliyet alanları büyük ölçüde çevrim içi ortamlara kaymakta ve bunun sonucunda çevrim içi etkileşim becerilerine sahip olmak önem kazanmaktadır. Nitekim D-AOBM 2020 güncellemesinde çevrimiçi etkileşim becerisine yönelik tanımlayıcıların ilk kez yer alması, bu önemin bir göstergesi niteliğinde kabul edilebilir.

D-AOBM’nin 2020 güncellemesinde ilk defa çevrimiçi etkileşim becerisine yönelik tanımlayıcılara yer verilmiştir. Bu tanımlayıcıların eklenmesinin hem teknolojinin gelişmesi ve internetin yaygın kullanılmasıyla yabancı dil öğrenenlerin öğrenim süreçlerinde çevrimiçi dijital platformlardan yararlanmasının önemini ortaya koyduğu hem de çevrimiçi etkileşim ortamlarını dil öğrenmeye katkı sağlayacak şekilde kullanabilmenin gerekliliğini gösterildiği söylenebilir. Giderek daha fazla önem kazanan yabancı dil eğitime teknolojinin dâhil

edilmesi kapsamında D-AOBM çevrimiçi iletişimde öğrencilerin yazılı becerilerini dijital ortamda kullanabilme yetisi geliştirme hedefiyle sosyal medya, e-posta, forumlar ve mesajlaşma uygulamaları gibi çevrimiçi platformlarda iletişim kurarken sergiledikleri yazma becerilerini değerlendirecek ölçütler sunmuştur.

Çevrimiçi yazılı iletişimde, anlık geri bildirim, resmi olmayan dil, kısaltma ve emoji kullanılması geleneksel yazılı iletişimden farklılık gösterdiği için dil öğrencilerinin çevrimiçi platformlar aracılığıyla yazma üretimi gerçekleştirmeleri dil yeterlilikleri ve seviyeleri ile doğrudan ilişkilidir.

Dijital çağda yazılı etkileşim becerileri yalnızca geleneksel yazılı metin üretimini değil, aynı zamanda çevrim içi ortamda yürütülen etkileşimleri de kapsamaktadır. Bu bağlamda, D-AOBM (2020)'nde yer alan tanımlamalar doğrultusunda, bireylerin yazılı ve çevrim içi etkileşimdeki yeterlik düzeyleri ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Aşağıda sunulan “*Yazılı ve Çevrim İçi Etkileşim Ölçeği*” Tablo 7’de bireylerin A1 düzeyinden C2 düzeyine kadar çevrim içi ve yazılı etkileşim becerilerini ne ölçüde kullanabildiklerini gösteren bir performans ölçütü sunmaktadır:

Tablo 7
Yazılı ve Çevrim İçi Etkileşim Ölçeği

Yazılı ve Çevrim İçi Etkileşim	
A1	Ne yaptığıma ve onu ne kadar beğendiğime dair ifadeler şeklinde kısa, basit selamlar gönderebilirim [Çevrim içinde paylaşabilirim.] ve yapılan yorumlara çok basit bir şekilde yanıt verebilirim. Diğer gönderilere, resimlere ve medyaya yönelik görüşümü basitçe dile getirebilirim. Formları kişisel bilgilerle doldurarak çok basit bir satın alma işlemi tamamlayabilirim.
A2	Nasıl hissettiğimi, ne yaptığımı ya da neye ihtiyacım olduğunu ifade ederek ve yapılan yorumlara teşekkür, özür ya da sorulara yanıt ile karşılık vererek temel sosyal etkileşime girebilirim. Ürün siparişi vermek gibi basit işlemleri tamamlayabilir, basit yönergeleri takip edebilir ve destekleyici bir muhatap ile paylaşılan bir görevde iş birliği yapabilirim
B1	Önceden hazırlanabilirsem deneyimler, olaylar, izlenimler ve duygular üzerine etkileşim kurabilirim. Basit açıklamalar isteyebilir ya da verebilirim ve yorumlara ve sorulara biraz ayrıntılı olarak yanıt verebilirim. Daha karmaşık kavramları açıklığa kavuşturmak için resimler, istatistikler ve grafikler gibi görsel yardımcıları olması koşuluyla bir proje üzerine çalışan bir grupta etkileşim kurabilirim.
B2	Etkileşimdeki diğer kişilerin karmaşık dilden kaçınması, bana zaman tanınması ve genellikle iş birliğine dayalı olmaları koşuluyla katkılarımı onlarınkilere bağlayarak ve yanlış anlamaları ya da anlaşmazlıkları ele alarak birçok kişiyle etkileşim kurabilirim. Gerçeklerin, olayların ve deneyimlerin önemini vurgulayabilir, fikirleri savunabilir ve iş birliğini destekleyebilirim
C1	Karmaşık, soyut konulara yönelik yapılan diğer katkılarının niyetlerini ve etkilerini anlayabilirim ve kullandığım dili ve üslubu esnek ve etkili bir şekilde uyarlayarak kendimi açık ve net bir şekilde ifade edebilirim. Ortaya çıkan iletişim sorunlarıyla ve kültürel sorunlarla açıklayarak ve örnek vererek etkin bir şekilde başa çıkabilirim.
C2	Hemen hemen her tür etkileşimde kendimi uygun bir ton ve tarzda ifade edebilirim. Olası yanlış anlamaları, iletişim sorunlarını ve duygusal tepkileri öngörebilir ve uygun gelen şekilde dili ve tonu esnek ve hassas bir biçimde ayarlayıp bunlarla etkin şekilde başa çıkabilirim.

D-AOBM , *Tamamlayıcı Cilt*, 2012, s. 72-73

D-AOBM’inde çevrimiçi yazma etkinlikleri Tablo 7’de görüldüğü üzere A1, A2, B1, B2, C1, C2 seviyelerine göre etkinlikler önerilmiştir. Temel seviyede çevrimiçi basit ve kısa mesajlar yazma, emoji kullanma, kişisel bilgilerin yer aldığı çevrimiçi bir formu doldurma A1 seviyesi için, günlük hayatla ilgili kısa mesajlar yazma, e-posta yazma, sosyal medya platformlarında basit yorumlar yapma A2 seviyesi için, sosyal medya platformlarında, forum gibi çevrimiçi topluluklarda resmi olmayan yazışmalar yaparak kendi fikirlerini açıklama ve argüman sunma B1 seviyesi için, detaylı ve iyi yapılandırılmış karmaşık metinler ve resmi çevrimiçi yazılar yazma, çevrimiçi platformlarda tartışmalara katılabilme, resmi e-posta yazışmalarını sürdürme B2 seviyesi için, akademik düzeyde karmaşık metinler yazma, profesyonel çevrimiçi ortamlarda ayrıntılı yazılar yazma ve etkili yazılı iletişim kurma C1 seviyesi için ve çeşitli yazım tarzlarında çevrimiçi ortamlarda yazılı iletişimi rahatlıkla sürdürerek akademik ve profesyonel yazılar yazma C2 seviyesi için kullanım örnekleri olarak verilmiştir (D-AOBM Tamamlayıcı Cilt, 2021, s. 195-201). Söz konusu metin çerçevesinde, A1 seviyesinde sosyal medya platformlarında selamlaşabilen, A2 seviyesinde sosyal medya gönderisinde ya da bir forumda kısa yorum yapabilen, B1 seviyesinde kişisel ilgi alanına göre bir blog yazısı yazabilen, B2 seviyesinde resmi bir e-postaya cevap yazabilen, C1 seviyesinde akademik düzeyde metinler yazabilen, C2 düzeyinde tüm metin türlerinde karmaşık metinler yazabilen ve dili profesyonel kullanabilen dil öğrencilerinden bahsetmek mümkündür.

Çevrimiçi etkileşimde yazma becerisi, yabancı dil öğretiminde yeni bakış açılarının gelişmesine neden olmuştur. İnternet ortamında yazılı iletişim geleneksel yazma becerilerinin yanı sıra anlık geri bildirim verebilme amacıyla dinamik bir etkileşimi sürdürebilme yetisini kazanmayı gerekli hale getirmektedir. Bu bağlamda, çevrimiçi yazma öğrencilerin yazma becerilerini hızlandırma, yabancı dildeki kültürel ifade farklılıklarını ve dilsel farkındalıklarını arttırmaya neden olabileceği söylenebilir.

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Dil öğretiminde kullanılan yeni yaklaşımlar ve bu yaklaşımların bir gereği olarak teknolojinin kullanılması, iletişimsel zorlukların azalmasıyla kültürlerin birarada olma durumunun artması alanyazında kültürlerarası farkındalık, yabancı dil öğretiminde yeni teknolojilerin kullanımı ve buna yönelik etkinliklerin/uygulamaların geliştirilmesi ihtiyacını doğurmaktadır. Bu çalışmada, yabancı dil öğreniminde diğer yetilerin geliştirilmesiyle bağlantılı ilerleyen yazma becerisinin ediniminde söz konusu kültürlerarası farkındalık ve teknolojiye yeni teknolojideki yeniliklerin uyarlanabilirliği incelenebilir bir alan olarak yabancı dil Fransızca öğretimi/öğrenimi bağlamında ele alınmıştır. Tezin bu bölümünde, ilgili yurt içi ve yurt dışı çalışmalar (1) yapay zekâ destekli araçların yabancı dil öğretimi/öğreniminde kullanılması ve çalışma kapsamında özellikle Fransız dili eğitimi/öğretiminde kullanılması (2) yabancı dil öğretiminde kültürlerarası farkındalık ve (3) yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesine dayalı çalışmalar olarak üç grupta ele alınmıştır.

3.1 Yurt İçi Araştırmalar

Bu başlık altında, söz konusu alanlarda ilgili anahtar sözcüklerle yapılan araştırma sonucunda Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanından ulaşılan konumuzla ilgili lisansüstü tez çalışmaları, Google Akademik ve Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM) veri tabanından ulaşılan makale çalışmaları söz konusu üç konuda sunulmuştur.

3.1.1. Yapay Zekâ Destekli Araçların Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılması ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Yapay zekâ destekli araçların yabancı dil öğretiminde kullanılmasına yönelik çalışmalar “<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>” adresi üzerinden “yapay zekâ ve eğitim”, “yapay zekâ ve yabancı dil eğitimi”, “yapay zekâ ve ikinci yabancı dil”, “yapay zekâ ve Fransızca”, “yabancı dil ve ChatGPT” ve “yapay zekâ sohbet botları ve yabancı dil” anahtar sözcükleri kullanılarak taranmıştır.

Yapay zekâ destekli araçların yabancı dil öğretiminde kullanılması ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmalar aşağıdaki gibidir:

Koç (2024), “The development of listening and speaking skills in EFL via an artificially intelligent chatbot application: A quasi-experimental design study / İngilizce’nin yabancı dil olarak öğreniminde dinleme ve konuşma becerilerinin yapay zekâyla geliştirilmiş bir sohbet robotu ile geliştirilmesi: bir yarı-deneysel desen araştırması” başlıklı doktora tezinde İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmede yapay zekâ chatbot kullanımının etkilerini araştırmayı ve dil öğrenenlerin deneyimlerini ve bu aracı kullanma stratejilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada karma araştırma yöntemine başvurulmuştur. Araştırmanın nicel verileri yarı deneysel ön ve son test kontrol grubu yöntemiyle toplanırken, nitel veriler yansıtıcı günlükler, konuşma verileri ve görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, her iki grup içerisinde konuşma testi ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı farklar bulunurken, gruplar arasında dinleme ve konuşma testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Nitel bulgulara göre ise katılımcılar teknik, pedagojik ve sosyal alanlarda güçlüklerle karşılaşmışlar, ancak bunun yanı sıra öz değerlendirmelere göre gelişmiş dil bilgi ve becerileri rapor edilmiştir. Konuşma verilerinin analiz sonuçları ise dil öğrenenlerin konuşma boyunca yaşadıkları güçlükler karşısında birçok strateji kullanarak iletişimi sağladıklarını göstermiştir. Çalışma bulgularından yola çıkılarak REPOST adı verilen bir model, İngilizce öğretmenlerine yönelik kullanım yönergeleri ve bu doğrultuda bir öğretmen eğitimi modülü sunulmuştur.

Dündar (2023), “Creation d'un agent conversationnel pour une classe de français langue étrangère: les apports et les limites / Bir Fransızca yabancı dil sınıfı için sohbet botu oluşturma: katkıları ve sınırlılıkları” başlıklı doktora tezinde çalışmanın amaçlarını, sohbet botu kullanımının yabancı dil Fransızca sınıfındaki etkilerinin ölçülmesi, özerk öğrenmeye

has özellikler gözetilerek, hangi kendi kendine öğrenme bileşeninde ne gibi değişiklikler olduğunun saptanması ve hedef dile maruz kalma olasılığının düşük olduğu ülkelerde hedef dil kullanıcısı ile olan iletişim eksikliğini giderip gideremeyeceğinin belirlenmesi olarak ifade etmiştir. Çalışmada D-AOBM (Tamamlayıcı cilt) referans alınmış ve B1+ dil seviyesine uygun sekiz tane sohbet botu oluşturulmuştur. Bu botlar, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini desteklemek amacıyla tasarlanmıştır. Öğrenciler, bu sohbet botlarıyla etkileşime girerek yazılı anlatım görevlerini yerine getirmişlerdir. Elde edilen veriler, hem öğrencilerin yazılı anlatım performanslarının değerlendirilmesi hem de bu süreçteki deneyimlerine ilişkin görüşlerden oluşmaktadır. Araştırma-geliştirme ve kronolojik model yöntemleri benimsenerek yapılan çalışma Fransızca Öğretmenliği Bölümü birinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, sohbet botlarının yabancı dil Fransızca öğrencileri yazma becerisinin geliştirilmesinde önemli katkıları olduğu ve birtakım sınırlılıkları olsa bile hedef dil kullanıcısı ile iletişime geçme eksikliğini giderdiği saptanmıştır.

Aycan (2019), “Problématique d'évaluation numérique en didactique de langue étrangère / Yabancı dil eğitiminde dijital değerlendirme sorunsalı” başlıklı doktora tezinde yazma becerisinin değerlendirilme sürecini ele almış ve 21. yüzyılın teknolojik alt yapısına vurgu yaparak yazma becerilerine verilebilecek en faydalı dönütün çevrimiçi ortamlar olduğunu belirtmiştir. Çalışmanın amacı, dijital değerlendirme araçlarının ve detaylı dönüt verme modelinin yabancı dil olarak Fransızca eğitiminde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri üzerindeki etkilerini incelemek olarak belirterek nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma araştırmada modeline başvurulmuştur. Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransızca Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda İleri Okuma ve Yazma dersine kayıtlı 28 öğrenci ile yazma becerisine yönelik ön test, son test ve öz değerlendirme ölçeği kullanarak elde edilen bulgulara göre, dijital değerlendirme araçlarının ve detaylı dönüt verme modelinin öğrencilerin Fransızca yazma becerilerini geliştirmede istatistiksel olarak anlamlı katkılar ortaya çıkardığı sonucuna varmıştır. Çalışmada kullanılan dijital değerlendirme araçlarının geleneksel değerlendirme modeline kıyasla üstünlükleri, katkıları, faydaları ve sınırlılıkları üzerinde durularak Fransızca yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde seçenekli bir değerlendirme modelinin kullanılmasına yönelik öneriler sunulmuştur.

Ergün (2024), “The effect of artificial intelligence and peer feedback on students' writing skills in foreign language teaching / Yabancı dil öğretiminde yapay zekâ ve akran dönütünün

öğrencilerin yazma becerilerine etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde yapay zekâ uygulamasının öğrencilerin yazılı metinlerine dönüt vermesi ve akran dönütünün farklarını incelemeyi amaçlamıştır. Karma araştırma modeliyle yapılan çalışmada Deney grubundaki öğrencilere yazdıkları metinler için yapay zekâ uygulaması ile dönüt verilmiş, diğer gruptaki öğrencilere akranları dönüt vermiştir. Araştırmanın nitel verileri için görüşme formu kullanılmış ve araştırmacı tarafından 10 hafta süren bir uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Yapay zekâ uygulaması tarafından dönüt sağlanan öğrencilerin akran dönütü alan öğrencilere göre daha başarılı oldukları tespit ederken, görüşler alınarak elde edilen veri incelemelerinde öğrencilerin olumlu ve olumsuz görüşlerini inceleyerek kapsamlı dönüt sağlama, zaman kazanımı gibi olumlu görüşlerin yanı sıra sistemsal hatalar ve insan iletişiminin eksikliği gibi olumsuz görüşler elde etmiştir. Yabancı dilde yazma becerilerinin gelişimi amacıyla yapay zekâ dönütlerinden daha fazla yararlanılabileceğine vurgu yapılmıştır.

Öztürk (2024), “An investigation into the impacts of AI-supported tools on vocabulary learning, retention and motivation of EFL young learners / Yapay zekâ destekli araçların İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen çocukların kelime öğrenimi, kalıcılığı ve motivasyonları üzerindeki etkilerin incelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde 5. sınıf İngilizce öğrencileriyle yaptığı çalışmada yapay zekâ kullanarak kelime öğretimin etkisi incelenmeyi amaçlamıştır. Karma araştırma modeliyle yapılan çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı'nın kazanım kavrama testleri ön test, son test ve ara (hatırlatma) testleri kullanılarak deney ve kontrol gruplu 9 haftalık bir eğitim süreci gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak yapay zekâ ile kelime öğrenme konusundaki öğrenci görüşleri alınmıştır. Nicel verilerin yapay zekâ destekli araçların ile kelime öğretimini kalıcını arttırdığı ve nitel verilerin yapay zekâ destekli araçların öğrenmeyi ilgi çekici hale getirdiğini saptamıştır. Yapay zekâ uygulamalarının kelime öğretiminde etkili bir yöntem olduğunu vurgulamıştır.

Berk (2024), “The impact of artificial intelligence-powered writing assistance systems on metacognitive writing strategies in the EFL learning context / Yapay zekâ destekli yazma sistemlerinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenme bağlamında üstbilişsel yazma stratejileri üzerindeki etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde yapay zekâ destekli yazma araçlarının İngilizce öğrenenlerin üstbilişsel yazma stratejileri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Yarı deneysel kullanılan çalışmanın örneklemini üniversite hazırlık sınıfı öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmada anket ve Qin vd. (2020) tarafından geliştirilen

Üstbilişsel Yazma Stratejileri ölçeği kullanılarak toplanan veriler kontrol ve deney grubunda beş hafta boyunca uygulama yapılma sürecini içermiş ve yazı yazmadan önce ön test, uygulama sonrasında ise son test uygulanmıştır. Kontrol grubu yazma aracı olarak kalem ve kâğıt kullanmış, deney grubu paragraflarını planlamak, izlemek ve değerlendirmek için ChatGPT'ye de başvurmuştur. Sonuçlar SPSS analizine tabii tutulmuş ve geleneksel yöntemle yapılan karşılaştırmalar sonucunda yapay zekâ araçlarının tamamlayıcı bir araç olarak kullanılmasına vurgu yapmıştır. Her iki yöntemin de olumlu ve olumsuz taraflarının olduğu belirtilerek yapay zekâ araçlarının bireysel öğrenme ihtiyaçlarına cevap olabileceğine dikkat çekilmiştir.

Karabulut (2024), “Analysing the effects of AI-powered chatbots on the writing skills of English preparatory class students: An experimental study / Yapay zekâ destekli sohbet botlarının İngilizce hazırlık öğrencilerinin yazma becerilerine olan etkilerinin incelenmesi: Deneysel bir çalışma” başlıklı yüksek lisans tezinde Yarı deneysel bir araştırma ile veriler kontrol ve deney gruplarından elde edilmiştir. Sohbet botlarının kullanımından önce ve sonra yazı örnekleri ve motivasyon ölçeği aracılığıyla nicel veri toplanırken, nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Deney grubu yazma metinlerinde sohbet botlarını kullanırken, kontrol grubu öğretmen merkezli yazma metinleri üretmiştir. 7 hafta sonunda son test yapılmıştır. Ölçek kullanılarak elde edilen nicel veriler, İngilizce hazırlık eğitimi gören öğrencilerin öğretmen merkezli yazma becerileri derslerinde yazma becerilerini geliştirdiklerini, yapay zekâ destekli derslerde bir farklılık gözlenmediğini göstermiştir. Ek olarak, yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda öğrencilerin yazma motivasyonu konusunda da bir farklılık tespit edilemeyen çalışmada öğrencilerin sohbet robotlarına yönelik olumlu bir bakış açılarının olduğu ancak söz konusu araçların kelime ve dilbilgisi becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Aras (2024), “The effects of artificial intelligence-assisted teaching on EFL vocabulary learning: A case of ChatGPT / Yapay zekâ destekli öğretimin İngilizce yabancı dil kelime öğrenimi üzerindeki etkileri: ChatGPT örneği” başlıklı yüksek lisans tezinde karma araştırma yöntemine başvurarak 10. Sınıf İngilizce öğrencileriyle nicel verilerin toplanmasında kelime testleri ve nitel verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Deney ve kontrol grublu çalışmada, deney grubunda ChatGPT destekli kelime öğretimi yapılırken, kontrol grubundan geleneksel yöntemler kullanılmıştır. Nicel verilerin toplanmasında “Kelime Bilgisi Aşinalık Testi, ara testler (1-2-3-4) ve final testi”nden yararlanılmış, nitel verilerin toplanması için de yarı yapılandırılmış görüşmeden

yapılmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde ise 30 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak veri analizinde "tanımlama, analiz, yorumlama" basamaklarıyla inceleme yapılmıştır. Çalışmada, yapay zekâ destekli sohbet botu ChatGPT'nin İngilizce kelime öğretimi üzerinde olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, ChatGPT'nin eğitimde özerkleşme sağladığı ve bilgiye hızlı erişim gibi öğrencilerin olumlu görüşlerinin olduğu saptanmıştır.

Kulaksız (2024), "Artificial intelligence-based language modelling: The effect of ChatGPT application on writing skills in the context of teaching English as a foreign language / Yapay zekâ tabanlı dil modeli: ChatGPT uygulamasının yabancı dil olarak İngilizce öğretimi kapsamında yazma becerileri üzerindeki etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinde araştırmanın amacını "ChatGPT'nin İngilizce yazma becerileri üzerindeki etkisini, tutarlılık, uyum, kelime bilgisi ve dilbilgisi kullanımına odaklanarak araştırmak" olarak belirtmiştir. Lise öğrencileriyle yapılan yarı deneysel desenli çalışmada veriler "ön test, son test ve altı açık uçlu soru" kullanılarak toplanmıştır. ChatGPT'den geri bildirim almada yararlanılan 8 haftalık yazma sürecinden sonra katılımcıların demografik bilgileri ile ChatGPT ve yazma uygulaması hakkındaki düşünceleri açık uçlu sorularla elde edilmiştir. ChatGPT'nin yazma becerilerini geliştirmede, dilbilgisi, tutarlılık, uyum ve kelime bilgisi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada, İngilizce öğretimi alanında yardımcı kaynak olarak kullanılmasına vurgu yapılmıştır.

Yıldırım (2024), "Comparing automated and teacher feedback: Effects on L2 writing anxiety, L2 writing motivation, and students' perceptions / Otomatik ve öğretmen geri bildirimlerinin karşılaştırılması: İkinci dil yazma kaygısı, ikinci dil yazma motivasyonu ve öğrencilerin algıları üzerindeki etkileri" başlıklı yüksek lisans tezinde İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde okuyan hazırlık sınıfı öğrencilerinin otomatik ve öğretmen geribildirimlerinin yabancı dil öğrencilerinin yazma kaygısı ve motivasyonu üzerindeki etkilerini ChatGPT ve Paperpal araçlarını geri bildirim için kullanarak karma yöntem aracılığıyla incelemiştir. Elde edilen nicel bulgular her iki geri bildirim yönteminin öğrencilerin kaygı düzeylerini azalttığını ancak motivasyonda düşüklük yaşandığını göstermiştir. Nitel verilerde ise öğrencilerin yapay zekâ geri bildirimleriyle ilgili olumlu görüş belirttiği, öğretmen geri bildirimlerinde ise daha düşük seviyede olumlu görüş belirttikleri ifade edilmiştir.

Ballıdağ (2024), "The impact of AI-based chatbots on speaking anxiety among EFL learners / Yapay zekâ tabanlı sohbet robotlarının İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerdeki

konuşma kaygısına etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde, geleneksel ve sohbet robotuyla İngilizce hazırlık öğrencilerinin yaptıkları konuşma etkinliklerini yarı deneysel desenli bir olarak karşılaştırmıştır. Çalışma, yapay zekâ destekli sohbet robotlarının İngilizce konuşma kaygısı üzerindeki etkilerini incelemenin yanı sıra yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerini değerlendirmek ve geleneksel sınıf içi yüz yüze akran etkileşimleri ile sohbet robotları aracılığıyla gerçekleştirilen konuşma aktivitelerinin kaygı üzerindeki etkilerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Deney ve kontrol gruplu çalışmada araştırmanın başında ön test yapılarak altı hafta boyunca kontrol grubu sınıf içinde akranlarıyla yüz yüze konuşma etkinlikleri gerçekleştirirken, deney grubu sohbet robotlarıyla etkinlikleri yapmıştır. Araştırma sonunda her iki gruba da son test uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda kontrol grubunun uygulama sonrasında konuşma kaygısında istatistiksel olarak anlamlı bir azalma tespit edilmiştir. Katılımcılar, İngilizce anlamadıklarında önceki durumlarına göre daha az kaygılandıklarını ve İngilizce konuşurken daha rahat olduklarını ifade etmiştir. Deney grubunun da çalışma sonrasında konuşma kaygısında hafif bir düşüş görülmesine rağmen, bu değişiklik istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Ancak, madde bazında yapılan analizler, deney grubunun İngilizce konuşurken kendilerine olan güvenlerinin arttığını ortaya koymuştur. Yapay zekâ tabanlı sohbet robotları ile yapılan konuşma etkinliklerinin anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna varmıştır. Çalışmada yapay zekâ araçlarının ders dışı öğrencilerin kullanmasının faydalı olabileceğine de vurgu yapılmaktadır.

Yılmaz (2024), “The impact of the use of artificial intelligence-generated materials on reading motivation among EFL learners / Yapay zekâ ile geliştirilmiş materyal kullanımının yabancı dil olarak İngilizce okuma motivasyonu üzerindeki etkileri” başlıklı yüksek lisans tezinde yarı deneysel desene başvurarak ChatGPT tarafından geliştirilen ve geleneksel materyallerde yer alan okuma kaynaklarını kullanmıştır. Materyal geliştirme aracı olarak yapay zeka araçlarının kullanıldığı çalışmada ön test ve son test ölçümleri için “İngilizce’de Okuma Motivasyonu Ölçeği” (Komiya, 2013) kullanılmıştır. Aynı zamanda çeşitli demografik bilgiler analize tabii tutulmuştur. 5 haftalık bir uygulama sonucunda kontrol grubu ders kitaplarından seçilen okuma materyalleri kullanmış, deney grubu ise ChatGPT ile geliştirilen materyalleri kullanmıştır. Her iki grubu da materyallerin kaynağı hakkında bilgi verilmemiştir. Araştırma bulguları yapay zekâ ile geliştirilen materyallerin okuma motivasyonu geliştirdiğini ve akademik başarılarına katkı sağladığını göstermiştir. Çalışmada yapay zekâ araçlarının dengeli kullanılması gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Sezer (2024), “Is artificial intelligence the new writing teacher? A comparison of ChatGPT feedback and teacher feedback on writing proficiency in Turkish EFL classrooms / Yapay zekâ yeni yazma öğretmeni mi? İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda ChatGPT geri bildirimi ve öğretmen geri bildiriminin yazma yeterliliği açısından karşılaştırılması” başlıklı yüksek lisans tezinde İngilizcenin öğrencilerine ChatGPT ve öğretmen geri bildiriminin etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu karma yöntemli çalışmada, B2 seviyesindeki yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 71 öğrencinin geribildirim türlerine (öğretmen ve ChatGPT) ilişkin algıları, etkileşim düzeyleri ve yazma becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Nicel veriler yazma puanlarındaki iyileşmeyi gösterse de, iki geribildirim türü arasında genel yazma yeterliliği açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Nitel bulgular ise öğrencilerin ChatGPT'yi pratik ve zaman kazandırıcı bulduğunu, fakat öğretmen geribildirimini tercih ettiğini ve öğretmen geribildirimleriyle daha fazla etkileşime girdiklerini ortaya koymuştur. Sonuç olarak, çalışmada yapay zekâ destekli geribildirim potansiyeli olsa da, öğretmen geribildiriminin öğrenci tercihleri ve etkileşim açısından hala önemli bir rol oynadığı saptanmıştır.

Ozan (2024), “Employing ChatGPT to improve high school students' writing skills by providing feedback on topic-specific writing tasks / ChatGPT'nin konuya özgü yazma görevlerini değerlendirerek ve geri bildirim sağlayarak lise öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmek için kullanımı” başlıklı yüksek lisans tezinde ön test, son test ve kontrol grubunu içeren yarı deneysel bir yaklaşım ve karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılara yazma görevleri verilerek, öğretmenlerinden ve ChatGPT'den geri bildirim sağlanmıştır. Alınan geri bildirimler ve genel puanlar karşılaştırılmıştır. Yazma görevlerinin ardından ChatGPT'den geri bildirim alan öğrencilere edindikleri deneyimden yola çıkarak cevaplayacakları bir anket verilmiş ve yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veri analizi süreci "betimleme, analiz, yorumlama" basamaklarını içermiştir. 6 yazma görevi içeren çalışma sonuçlarına göre ChatGPT kullanımının, geleneksel geri bildirimle göre öğrencilerin yazma performansında olumlu etki gösterdiği ve öğrencilerin stres ve kaygılarını azaltmaya yardımcı olabileceği belirlenmiştir.

Könez (2024), “Empowering learner autonomy for developing writing skills through ai-enhanced reflective journals / Yapay zekâ destekli yansıtıcı günlükler aracılığıyla yazma becerilerinin geliştirilmesi için öğrenen özerkliğinin güçlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde deneysel yöntem kullanılarak İngilizce hazırlık öğrencilerle uygulanmalar yapmıştır. İngilizce hazırlık programında B1 seviyesindeki öğrenciyle gerçekleştirilen bu çalışmada,

yansıtıcı günlük tutma yöntemlerinin (geleneksel ve ChatGPT destekli) öğrenen özerkliği ve yazma motivasyonu üzerindeki etkileri incelenmiştir. “Demografik anket ve Öğrenen Özerkliği Ölçeği” (LAS) kullanılarak toplanan veriler ile ön test ve son test uygulamaları yapılmış, 5 hafta boyunca kontrol grubu geleneksel, deney grubu ise yapay zekâ destekli günlükler tutmuştur. Çalışma sonucunda, her iki grupta da yazma özerkliğinde benzer ve küçük bir artış olduğu, geleneksel günlük tutmanın yazma becerilerindeki özerkliği ve genel öğrenen özerkliğini sınırlı düzeyde etkilediği görülmüştür. Yapay zekâ destekli günlüklerin ise yazma motivasyonunda kısmi gelişmelerle birlikte, özellikle öz değerlendirme becerilerini ve bağımsız öğrenme güvenini belirgin şekilde artırdığı saptanmıştır. Ayrıca, yapay zekâ destekli günlüklerin, öğrencilerin kendilerine danışılma tercihi ve güçlü/zayıf yönlerini belirleme konusunda daha olumlu bir etki yarattığı gözlenmiştir. Çalışma bulguları geleneksel yansıtıcı günlük tutmanın ve yapay zekâ ile geliştirilmiş yansıtıcı günlüklerin uygulanmasının özerk öğrenme davranışlarını önemli derecede etkilemediğini göstermiştir. Çalışmada yazma becerisini geliştirmek için yapay zekâ destekli yansıtıcı günlüklerin bağımsız İngilizce öğrenmede güven vermesi gibi avantajlarının olduğu belirlenmesine rağmen öğrenen özerkliğini belirgin bir şekilde yükseltmediği sonucuna varılmıştır.

Yurt içinde yapılan çalışmalarda yapay zekâ ChatGPT’nin Fransız dili öğretimi/öğreniminde kullanılmasına yönelik yüksek lisans düzeyinde bir çalışmaya rastlanılmazken doktora düzeyinde sohbet botu oluşturma (Dündar, 2023) ve dijital değerlendirme araçlarının kullanılması üzerine (Aycan, 2019) birer çalışmaya ulaşılmıştır. Yüksek lisans düzeyindeki çalışmaların İngiliz dili eğitimi alanında yoğunlaştığı tespit edilmiştir.

Alanyazında tespit edilen makale çalışmaları ise aşağıdaki gibidir;

Kutlucan ve Seferoğlu (2024), “Eğitimde yapay zekâ kullanımı: ChatGPT’nin KEFE ve PEST Analizi” başlıklı makale çalışmalarında eğitimde ChatGPT’nin kullanımının kuvvetli ve eksik yönlerinin, fırsatlarının ve engellerinin ekonomik, sosyal ve teknolojik potansiyelinin ortaya konulmasını” amaçlamışlardır. ChatGPT’nin eğitimde fırsat eşitliği sağlaması gibi olumlu yönünün yanı sıra intihal ve etik konusunda olumsuzlukların bulunduğu dikkat çekilmiştir.

Altun (2024), “Yapay zekâ ve pedagoji: Eğitimde fırsatlar ve zorluklar” başlıklı makale çalışmasında, yapay zekâ uygulamalarının eğitimi değiştirme potansiyeline sahip olduğunu, eğitim süreçlerini çeşitli yönlerden destekleyebileceğini, yapay zekânın dil öğrenme, eleştirel düşünme gibi becerilerde önemli katkılar sunabileceğini, ifade edilmiştir.

Dündar (2024), “Utilisation Potentielle de ChatGPT dans L'apprentissage des Langues Etrangères: Exploration des Possibilités selon les Niveaux Langagiers du CECRL” başlıklı makalesinde ChatGPT'nin yabancı dil öğrenimindeki olası kullanımları arasında yazılı konuşma alıştırması yapma, dilbilgisi düzeltme, kelime zenginleştirme, okuduğunu anlama, yazılı rol oyunları, yazılı sınav hazırlığı, çeviri etkinlikleri, dilbilgisi ve çekim alıştırmaları, dilbilgisi açıklamalarının olduğunu belirtmiş ve örnekler vermiştir.

Dündar ve Aydoğu (2024), “Rencontrer l'Autre de la perspective actionnelle via l'intelligence artificielle” başlıklı makalede CEFR'nin (2020) B1+ hedeflerine uygun sekiz konuşma aracı geliştirerek, yabancı dil olarak Fransızca öğreniminde yapay zekâ tabanlı konuşma ajanlarının etkilerini incelemiştir. Sonuçlar, öğrencilerin yapay zekâ kullanımından memnun olduğunu ve Fransız anadil konuşucusu ile yazışmanın sağladığı gerçeklik hissinin, yazılı ifadeye doğrallığı artırdığını göstermiştir.

Banaz ve Demirel (2024), “Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlıklarının farklı değişkenlere göre incelenmesi” başlıklı makalesinde Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlıklarının cinsiyetleri, günlük internet kullanma durumları, yapay zekâyâ yönelik haberleri takip etmeleri gibi değişkenler açısından inceleyerek anlamlı farklılıklar elde etmiştir.

Akkaya ve Şengül (2023), “Sohbet robotları (Chatbots) ve yabancı dil eğitimi” başlıklı makalede yabancı dil öğrenenlerin sohbet robotuyla iletişim kurarken motivasyonlarının yükselebileceğini, söz varlıklarını geliştirebileceklerini belirtmektedir. Ayrıca karışık cümle yapılarını anlayamaması, bilgilerin doğruluğu sorunu gibi olumsuzlukların olduğu ifade edilmiştir. Sohbet robotlarının yabancı dil öğretiminde yardımcı araç olarak kullanılabileceği vurgulanmıştır.

Şen (2023), “Türkçenin Köken Dili, Anadili, Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yapay Zekâ Araçları” başlıklı çalışmasında dil eğitimi ve öğretiminde kullanılabilecek yapay zekâ destekli araçların kullanım alanlarını belirterek örnekler sunmuştur.

Zileli (2023), “Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde ChatGPT örneği” başlıklı çalışmasında “diyalog kurma, kelime anlamı, cümle anlamı, cümlenin içindeki kelimenin anlamı, metnin anlamı, İngilizce bir metnin Türkçeye çevrilmesi ve geri bildirim, telaffuz, okuma metni, yazılan bir metin hakkında geri bildirim, örneklerle konu anlatımı ve alıştırma hazırlatma” konu alanlarına başvurarak ChatGPT'nin yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi sürecini kolaylaştırdığı, sonucuna varmıştır.

Çıldır (2023), “ChatGPT ile işbirliği yapmak: Alman Dili Eğitimi üzerine keşfedici bir çalışma” başlıklı makalesinde ChatGPT’nin yabancı dil olarak Almanca öğreniminde dört temel dil becerisinin öğrenimi üzerinde durarak özellikle okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerinde ChatGPT’nin etkili olduğunu ancak yabancı dil öğreniminde yapay zekânın sınırlılıklarının da olduğunu ifade etmiştir.

Yağcı ve Yıldız (2023), “ChatGPT, yabancı dil öğrencisinin güvenilir yapay zekâ sohbet arkadaşı mıdır?” başlıklı makalede ChatGPT’nin İngilizce yabancı dil öğrencisinin güvenilir bir yapay zekâ sohbet arkadaşı olabileceği, sonucuna varmıştır.

Bozkurt (2023), “ChatGPT, üretken yapay zekâ ve algoritmik paradigma değişikliği” başlıklı makalede üretken yapay zekânın eğitim alanındaki potansiyeline dikkat çekerek eğitsel süreçlerin yeniden yapılandırılmasını gerektiğini savunmuştur.

Talayhan ve Babayiğit (2023), “Yapay zekâ yazma araçlarının öğrenci yazılarının içeriği ve organizasyonu üzerindeki etkisi: Yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin algılarına odaklanması” başlıklı makale çalışmalarında öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için Quillbot, Jenni, ChatGPT, WordTune, Copy.ai, Paperpal, Perplexity, DeepL, Elicit ve Essay Writer gibi çeşitli yapay zeka yazma araçlarını kullandıklarını ve bu araçların içerik yazımında olumlu etkilerinin olduğu ancak dengeli uygulamaların yapılması gerektiği ifade edilmiştir.

Alanoğlu ve Karabatak (2020), “Eğitimde yapay zekâ” başlıklı makale çalışmasında yapay zekânın eğitim alanında nasıl kullanılabileceğine değinerek olumlu yönleri ve dikkat edilmesi öngörülen taraflarına yer vermekle birlikte öğretmen ve yöneticiler tarafından bu teknolojilerin tanınması gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Arslan (2020), “Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları” başlıklı makale çalışmasında yapay zekânın eğitime “eğitimin yönetimi aşamasında öğrencilere ve eğiticilere bilginin yönetimi ve sunumunda ve öğrenme-öğretme süreçlerine doğrudan dâhil olarak öğretici rol aşamasında” yardımcı olabileceğini vurgulayarak yapay zekânın eğitimde kullanılması üzerine genel bir çerçeve oluşturmayı amaçlamıştır.

Coşkun ve Gülleroğlu (2021), “Yapay zekânın tarih içindeki gelişimi ve eğitimde kullanılması” başlıklı derleme makale çalışmasında yapay zekânın tarihsel gelişimine yer vererek yapılan çalışmalar üzerinde durmuştur.

Uzun, Tümtürk ve Öztürk (2021), “Günümüzde ve gelecekte eğitim alanında kullanılan yapay zekâ” başlıklı makale çalışmasında yapay zekânın eğitim alanındaki yeri, rolü ve etkisini incelenerek geliştirilen uygulamalara değinmiştir.

İşler ve Kılıç (2021), “Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi” başlıklı makalesinde eğitimde yapay zekâ teknolojilerinin eğitim hayatına getirebileceği değişimin üzerinde durularak çeşitli ülkelerde kullanımı ve Türkiye’de yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Yurt içinde yapılan makale çalışmaları incelendiğinde, yapay zekânın olumlu ve olumsuz yönleri ile eğitimdeki rolünün ve kullanım alanlarının belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir.

3.1.2. Yabancı Dil Öğretimi/Öğreniminde Kültürlerarası Farkındalık ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Yabancı dil öğretimi/öğreniminde kültürlerarası farkındalık konusuna yönelik çalışmalar “<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>” adresi üzerinden “kültürlerarası farkındalık ve yabancı dil eğitimi”, “kültürlerarası farkındalık ve ikinci yabancı dil” ve “kültürlerarası farkındalık ve Fransızca” anahtar sözcükleri kullanılarak incelenmiştir.

Yabancı dil öğretimi/öğreniminde kültürlerarası farkındalık üzerine tespit edilen ilgili lisansüstü çalışmalar aşağıda sunulmuştur.

Coşkun (2024), “Developing intercultural awareness through portfolio-based writing activities in Turkish secondary EFL classrooms / Türk ortaokul YDİ sınıflarında portfolyo-tabanlı yazma etkinlikleriyle kültürlerarası farkındalığı geliştirme” başlıklı doktora tezinde ortaokul yabancı dil İngilizce yazma becerilerinin doğrudan kültür öğretimi ile kültürlerarası farkındalık gelişimi arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğrenciler için analitik yazma rubriği ve öğrenci-öğretmen görüşleri için yarı yapılandırılmış sözlü mülakat soruları kullanılmıştır. Nicel veriler betimleyici ve çıkarımsal istatistik aracılığıyla; nitel veriler ise içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplu çalışmada portfolyolardaki yazılı ödevlere verilen puanlarına göre deney gruplarının kültürlerarası farkındalık geliştirme konusunda kontrol gruplarına göre önemli ölçüde anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Nitel bulgularla ise “öğrencilerin yazma öncesi bölümlerinde kültürlerarası farkındalığı arttırıcı uygulamalara yönelik yapıcı bir tutum yansıttıklarını” göstermiştir.

Zorba (2019), “Raising intercultural awareness of the 7th grade students through practical english activities / 7. sınıf öğrencilerinin kültürlerarası farkındalıklarının uygulanabilir İngilizce etkinlikler ile artırılması” başlıklı doktora tezinde çalışmanın amacını “7. sınıf öğrencilerinin kullandığı ders kitaplarının kültürlerarası farkındalığı ne derece desteklediğini incelemek, hazırlanan bir dizi İngilizce etkinlikleri ile öğrencilerin kültürlerarası farkındalıklarını arttırmak ve uygulanan bu etkinliklerin öğrencilerin kültürlerarası farkındalıklarını arttırmaya ne derece yardımcı olduğunu incelemek” olarak ifade etmiştir. Karma araştırma yöntemi kullanılan çalışma, kültürlerarası farkındalığın geliştirilmesine yönelik sekiz haftalık bir uygulamayı değerlendirmek amacıyla örnek olay incelemesi deseniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada hem nitel hem de nicel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Nicel veriler, Kültürlerarası Farkındalık Anketi aracılığıyla ön test ve son test olarak toplanmıştır. Nitel veriler ise ders kitaplarının incelenmesi, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve saha notları yoluyla elde edilmiştir. Ders kitapları, kültürel unsurların temsilini değerlendiren bir kontrol listesi kullanılarak analiz edilmiş ve her iki kitapta da hedef kültür, yerel kültür ve diğer kültürleri temsil eden unsurların dengesiz dağıldığı, dört kültürel boyutun sınırlı ve parçalı bir şekilde sunulduğu ve bazı kültürel bilgilerin yanlış veya uydurma olduğu tespit edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ve saha notlarının tematik içerik analizi, öğrencilerin kendi kültürleri ile diğer kültürleri daha iyi kıyaslayabildiklerini, diğer kültürlere dair bilgilerinin arttığını ve kültürel konulara olan ilgilerinin yükseldiğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, İngilizce derslerinde dilbilgisi temelli öğretimin sürdüğü ve resmi olmayan ders kitaplarının yardımcı materyal olarak kullanıldığı belirlenmiştir.

Özışık (2018), “A study on English language lecturers' attitudes towards developing intercultural awareness in language teaching / İngilizce okutmanlarının dil öğretiminde kültürlerarası farkındalık geliştirmeye ilişkin tutumları üzerine bir çalışma” başlıklı doktora tezinin amacını “İngilizce okutmanlarının öğrencilerin kültürlerarası farkındalıklarını geliştirmek için, kültürlerarası eğitim örnekleri ve öğretim materyalleri, sınıf içi aktiviteleri, ölçme, değerlendirme ve öğretmenlerin görevlerini kapsayan sınıf içi uygulamalar hakkındaki düşüncelerini incelemek” olarak belirlemiştir. Vygotsky’nin etkileşim kuramına dayanan bu çalışma, Türkiye’deki üniversitelerin İngilizce hazırlık sınıflarında kültürlerarası eğitimin mevcut durumunu incelemiştir. Karma yöntemle yürütülen araştırmada, 172 okutmandan anket yoluyla nicel veriler, 12 okutmanla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle ise nitel veriler toplanmıştır. Bulgular, okutmanların kültürlerarası

farkındalığın önemini kabul etmelerine rağmen, sınıf içi uygulama ve ölçme-değerlendirme konularında yetersiz kaldıklarını göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin kültüre yönelik önyargıları, ders sürelerinin sınırlı oluşu ve ders kitaplarının batı kültürüne odaklanması gibi etkenler, kültürel içeriğin derslere entegrasyonunu zorlaştırmaktadır. Çalışma sonucunda, “İngilizce öğrencilerinin kültürlerarası iletişimsel yeterliliğini, kültürlerarası duyarlılığını ve sosyokültürel yeterliğini geliştirme sürecinde okutmanlara, sınıf içi aktiviteleri, öğretim materyallerini ve ölçme yöntemlerini uygulamada yardımcı olmak amacıyla çeşitli teknolojik aletlerin de aracılığıyla disiplinler arası öğretim ve etkileşimsel öğretim yaklaşımlarını kapsayan öğretmen yetiştirme izlenceleri” önerilmiştir.

Köşker (2017), “Communication interculturelle dans l'enseignement de langue étrangère: Analyse des opinions des enseignants à travers les exemples de la France et de la Turquie / Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası iletişim: Fransa ve Türkiye örneklerinde öğretmen görüşleri incelemesi” başlıklı doktora çalışmasında, yabancı dil öğretmenlerinin kültürlerarası iletişim konusundaki görüşlerini karşılaştırmalı bir çalışmayla belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma, nitel bir durum çalışması olarak gerçekleştirilmiş ve Fransa’da Toulouse II- Jean Jaurès Üniversitesi Fransız Dili Bölümü’nden yedi, İngiliz Dili Bölümünden yedi; Türkiye’de, Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Fransız Dili Bölümünden altı olmak üzere toplam yirmi öğretim elemanına yabancı dil öğretiminde kültürlerarası yeterlilik konusunda genel görüşlerini almak amacıyla soru formu dağıtıldığı ve ardından yarı yapılandırılmış görüşmelerle ayrıntılı bilgiler elde edildiği belirtilmiştir. Çalışma sonucunda, “kültürel kimliğin, dünya görüşü, düşünce sistemi, dil kullanım şekli ve toplum içindeki davranış biçimi” unsurlarını etkileyen önemli bir unsur olduğu ortaya konulmuş ve çalışmaya katılan bütün öğretmenlerin belli bir seviyeye kadar kültürlerarası iletişimin yabancı dil öğretimindeki işlevinin farkında olmalarına rağmen, kültürlerarası yaklaşımı derslerine dâhil etmede sıkıntılar yaşadıkları saptanmıştır.

Saltaş (2015), “The effect of social networks on intercultural communication and awareness: The Facebook case / Sosyal medyanın kültürlerarası iletişim ve farkındalığa etkisi: Facebook örneği” başlıklı doktora tezinde çalışmanın amacını “Facebook örneği üzerinden sosyal medya sitelerinin, İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencilerinin kültürlerarası iletişim ve farkındalığa etkisini incelemek” olarak belirtmiştir. Karma yöntem ve deney ve kontrol gruplu çalışmada deney grubuna facebook kullanılarak kontrol grubuna ise geleneksel yöntemler uygulanarak yapılan çalışmada anket ve mülakatlar veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Nitel veri analizi ve SPSS yazılımı kullanılarak yapılan analizler bulguları

yorumlanmıştır. Analizler sonucunda Facebook'un üniversite öğrencileri için kültürlerarası farkındalık ve iletişimi güçlendiren bir araç olduğu ve ilgi yarattığı belirlenmiştir.

Sönmez (2012), “La dimension culturelle dans l'enseignement du FLE: La place et la fonction de la publicité dans la phase de la transmission de la culture Française / Fransızca öğretiminde kültürel boyut: Reklâm bildirilerinin Fransız kültürünü aktarmadaki yeri ve işlevi” adlı doktora çalışmasında basılı reklam bildirilerinin Fransız kültürünü aktarmadaki yeri ve işlevini göstermeyi amaçlamış ve nitel bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada ilk olarak, toplum ve kültür arasındaki ilişki ele alınmış, daha sonra yabancı dil sınıfında ele alınabilecek kültür türleri belirlenmiş ve Fransızca öğretiminde kullanılan yöntemlerde kültür ile imgenin yeri incelenmiştir. Reklam bildirilerinden örneklerle çeşitli kültür türleri sınıflandırılmış, imgenin özellikle yöntembilim tarihindeki yeri vurgulanmıştır. İmgenin algılanma biçimi ve okuyucunun bu algıdaki rolü değerlendirilmiş, imge sabit ve hareketli olarak ikiye ayrılarak medya, ideoloji ve kültürle ilişkisi irdelenmiştir. Reklam afişleri ise birer iletişim aracı olarak iletişim kuramları, sözbilim ve söz edimi açısından analiz edilmiştir. Ayrıca afişlerin göstergebilimsel çözümlemesi yapılarak, iletilen anlamın zıtlıklar üzerine kurulu olduğu ortaya konmuştur. Çalışma sonucunda, reklam afişleriyle kültür kavramı ve kültürel özelliklerin yabancı dil öğretiminde kullanılacak verimli kaynaklar olduğu belirtilmiş ve Türkiye’deki üniversitelerin Fransız Dili Eğitimi Anabilim dallarında okutulan "Fransızca Sözlü İletişim" ve "Fransız Kültürü" dersleri için basılı reklam afişlerinin kullanımını içeren bir ders planı önerilmiştir.

Karaca (2024), “Developing intercultural awareness in young learners through stories across cultures / Genç öğrenenlerin kültürlerarası hikâyeler yoluyla kültürlerarası farkındalığını geliştirme” başlıklı yüksek lisans tezinde karma araştırma yöntemine başvurarak ortaokul öğrencilerinin kültürlerarası hikâyelerin öğrencilerin kültürlerarası farkındalık düzeyine etkisini incelemiştir. Öğrencilerle 9 hafta boyunca farklı kültürlere ait hikâyeler anlatılmış ve etkinlikler yapılmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında öğrencilere kültürlerarası farkındalık anketi kullanılarak veri elde edilmiştir. Ayrıca, öğrencilere hikâyelerle ve hikâyelerin kültürlerarası farkındalıklarına katkısı ile ilgili fikirlerini almak amacıyla her hikâye sonrası ayrıca uygulama sonrası yansıma kâğıtları yazdırılmıştır. Anket verileri SPSS yazılımı ile nitel veriler ise içerik analizi ile analiz edilmiştir. Hem nitel hem de nicel veriler kültürlerarası hikâyelerin kültürlerarası farkındalığını geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir.

Çoşkun (2023), “The effect of speaking tasks on intercultural awareness at tertiary level: A case study in Turkey / Konuşma görevlerinin üniversite düzeyinde kültürlerarası farkındalığa etkisi: Türkiye’de bir vaka çalışması” başlıklı yüksek lisans tezinde kültürlerarası farkındalığı hedefleyen konuşma görevlerini ile çevrimiçi dersler tasarlamıştır. Kültürlerarası farkındalığı geliştirmeye yönelik olarak hazırlanan etkileşim temelli konuşma görevlerinin çevrimiçi dersler aracılığıyla uygulanması sağlanmıştır. B1 seviyesindeki 11 hazırlık sınıfı öğrencisiyle yürütülen araştırmada karma yöntem ve örnek olay yaklaşımı benimsenmiştir. Nicel veriler anket ve nitel veriler ise odak grup görüşmeleri ve ders gözlemleriyle toplanmıştır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin uygulama öncesinde temel düzeyde farkındalığa sahip olduklarını, ancak uygulama sonrası bu farkındalık düzeylerinde özellikle bilgi, beceri, duyarlılık ve etkileşim boyutlarında anlamlı gelişmeler olduğunu göstermiştir. Katılımcılar ders sürecini genel olarak olumlu değerlendirmiş, derslerin kişisel gelişimlerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca, derslerin süresinin artırılması ve içeriğin zenginleştirilmesi yönünde öneriler sunmuşlardır. Sonuç olarak, konuşma odaklı bu görevlerin, öğrencilerin hem kültürlerarası farkındalıklarını hem de yabancı dilde iletişim becerilerini geliştirmeye katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada, katılımcılar çoğunlukla kültürlerarası farkındalığa dayalı dersler hakkında olumlu görüş belirttikleri ifade edilerek kültürlerarası farkındalıklarının artırmasında konuşma görevlerinin yardımcı olduğu vurgulanmıştır.

Özşen (2022), “University preparatory class students' intercultural awareness and their academic success / Üniversite hazırlık öğrencilerinin kültürlerarası farkındalık ve akademik başarıları” başlıklı yüksek lisans tezinde hazırlık sınıfı öğrencilerinin kültürlerarası farkındalıklarını karma araştırma yöntemi ile incelemiştir. Nicel veriler anket ve vize notlarından oluşurken nitel veriler için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. İstatistiksel veri analizi ve içerik analizi kullanılarak gerçekleştirilen araştırmanın bulgularına göre, katılımcıların kültürlerarası farkındalıklarının yaş, yabancı sınıf arkadaşları ve yurtdışı deneyimi gibi faktörlere bağlı olduğunu belirlenmiştir. Buna ek olarak, öğrencilerin kültürlerarası farkındalıklarına göre, genel vize notlarının ve beceri temelli vize notlarının yaş, yabancı sınıf arkadaşları ve yabancı ülke deneyimi gibi faktörlerle korelasyon gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, katılımcıların kültürlerarası farkındalıklarının yüksek olduğu yönündedir.

Tunçay (2022), “Comparison of awareness levels of Turkish students as a foreign language / Yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin kültürlerarası farkındalık seviyelerinin

karşılaştırılması” başlıklı yüksek lisans tezinde Türkçe öğrencilerinin kültürlerarası farkındalıklarının yaşları, cinsiyetleri, anadilleri gibi değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmada, Rozaimie ve arkadaşları (2011) tarafından geliştirilen ve Hatice Karabuğa Yakar (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kültürlerarası Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Türkiye’nin çeşitli şehirlerinde farklı yöntemlerle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler oluştururken; örneklem 163 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler, SPSS programları ile analiz edilmiştir. Katılımcıların demografik bilgileri frekans analiziyle değerlendirilmiş, Kültürlerarası Farkındalık Ölçeği’ne Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Çalışmada, “öğrencilerin uyrukları, anadilleri, Türkiye’deki eğitim süreleri” gibi kategoriler ile kültürlerarası farkındalıkları arasında anlamlı farklar olduğu tespit edilmiştir.

Sarıkayış (2022), “Examining the relationship of attitude towards english lesson with social emotional competence and intercultural awareness perception / İngilizce dersine yönelik tutumun sosyal duygusal yeterlik ve kültürlerarası farkındalık algısı ile ilişkisinin incelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde “ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ile sosyal duygusal yeterlik ve kültürlerarası farkındalık algıları arasındaki ilişkileri” incelemiştir. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmada öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının orta düzeyde, sosyal duygusal yeterlik ve kültürlerarası farkındalık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin “kültürlerarası farkındalıkları ve İngilizce dersine yönelik tutumları” ve “kültürlerarası farkındalıkları ve sosyal duygusal yeterlikleri” arasında pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır.

Çalışmış (2022), “A conversation analytic study on critical intercultural awareness in task enhanced virtual Exchange / Görev temelli sanal değişimde eleştirel kültürlerarası farkındalık üzerine bir konuşma çözümlemesi çalışması” başlıklı yüksek lisans tezinde Türkiye ve Tunus’tan iki üniversite arasında tele-işbirlikçi değişim projesi aracılığıyla yapılan konuşmalardaki değerlendirmelerden veriler elde etmiştir. Türkiye ve Tunus’tan iki üniversite arasında yürütülen sanal bir değişim projesi kapsamında, 2019 yılında dört hafta boyunca gerçekleştirilen on bir göreve ait yaklaşık 10 saatlik video kayıtlarını incelenmiştir. Araştırmanın amacı, tele-işbirlikçi değişim sürecinde gerçekleşen etkileşimlerin katılımcılara eleştirel kültürlerarası farkındalık (CIA) geliştirme fırsatları sunup sunmadığını analiz etmektir.

“Konuşma Analizi” yöntemi temel alınarak, çalışmada özellikle değerlendirme dizilerinin nasıl yapılandığı ve ilk değerlendirmelerin kültürlerarası bağlamda ikinci değerlendirmeleri

nasıl şekillendirdiği incelenmiştir. Bulgular, konuşmalarda sözcüksel ve dilbilgisel unsurların çeşitli biçimlerde kullanıldığını ve kültürel davranışlara yönelik olumlu ya da olumsuz değerlendirme tepkilerinin ortaya çıktığını göstermiştir. Araştırmada “değerlendirmelerin sunulmasının kritik kültürlerarası farkındalığın gelişimi ile yakından ilişkili olduğunu” saptanmıştır. Ayrıca çevrimiçi dil öğrenimi ve tele-işbirliğinin eleştirel kültürlerarası farkındalığı sağlanması adına katkılarının olduğu vurgulanmıştır.

Tural (2020), “Raising intercultural awareness through short stories in EFL classes / Yabancı dil sınıflarında kısa hikâyeler ile kültürlerarası farkındalığın artırılması” başlıklı yüksek lisans tezinde karma araştırma yöntemi ve yarı deneysel desen kullanılmıştır. B1 düzeyindeki EFL öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol gruplu çalışmada 6 haftalık bir uygulama gerçekleştirilerek deney grubuna farklı kültürleri içeren kısa hikâyeler, kontrol grubuna kültürel içerik odaklı olmayan metinler okutulmuştur. Zorba (2019) tarafından geliştirilmiş olan “Kültürlerarası Farkındalık Anketi” ile nicel veriler ön test ve son test olarak deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır. Nitel veri olarak odak grup görüşmesi yapılmıştır. Çalışma bulgularında kültürlerarası farkındalıkta anlamlı bir değişiklik olmadığı belirlenmiştir. Ancak, kültürlerarası farkındalığı artırma etkinliklerinin göz ardı edilmemesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca İngiliz ve Amerikan kültürleri dışında diğer kültürlerin de derslere dâhil edilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Yılmaz (2016) “Exploring university teachers' and students' perceptions of intercultural awareness / Üniversitedeki öğretmen ve öğrencilerin kültürlerarası farkındalıklarına bakış” başlıklı yüksek lisans tezinde, üniversite hazırlık okulunda çalışan İngilizce okutmanları ve öğrencilerinin kültürlerarası farkındalık anlayışlarını belirlemek için karma bir araştırma kullanılmıştır. Bu çalışmada, anadili İngilizce olan ve olmayan okutmanlardan oluşan 45 kişi ile 92 öğrenciye uygulanan anketler, 8 okutmanla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve 24 öğrenciyle gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırma, “İngilizcenin mülkiyetine ilişkin algılar, İngilizce öğretiminde kültürel entegrasyon, hazırlık programının kültürlerarası etkililiği ve kültürlerarası farkındalık geliştirme hakkındaki görüşler” olarak dört temel temaya odaklanmıştır. Elde edilen bulgular, katılımcıların kültürlerarası farkındalığın yabancı dil öğretimindeki önemini genel olarak kabul ettiklerini, ancak bu kavramı derinlemesine kavrayamadıklarını ortaya koymuştur. Hem okutmanların hem de öğrencilerin kültürlerarası farkındalık düzeylerinin sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, İngilizce hazırlık programının kültürlerarası farkındalık kazandırma açısından yetersiz kaldığı belirtilmiş ve katılımcılar bu konuda çeşitli

önerilerde bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, hazırlık programlarında kültürlerarası farkındalığı geliştirmeye yönelik uygulamaların artırılmasına yönelik öneriler sunulmuştur. Araştırma sonuçları, “katılımcıların kültürlerarası farkındalığın İngilizce dil eğitimi ve öğrenimindeki öneminin farkında gibi görünmelerine rağmen bu kavramı kapsamlı olarak algılama konusunda eksik olduklarını ve dolayısıyla okutmanların ve öğrencilerin kültürlerarası farkındalık anlayışının kısıtlı olduğunu” göstermiştir. Ayrıca İngilizce hazırlık programının yeterli kültürlerarası farkındalığı sağlamadığı tespit edilmiştir.

Civelekoğlu (2015), “The use of poetry to raise intercultural awareness of EFL students / Yabancı dil sınıflarındaki öğrencilerin kültürlerarası farkındalığını arttırmada şiir kullanımı” başlıklı yüksek lisans çalışmasında hem nicel hem de nitel araştırma teknikleri kullanmıştır. Çalışmada nicel veri toplama aracı olarak kültürlerarası farkındalık anketi geliştirilmiştir. Anket, beş alt boyuttan oluşmaktadır: kültürlerarası ilgi, bilgi, saygı, aktiviteler ve iletişim. Anketin ilk uygulanmasının ardından, deney grubundaki öğrencilere sekiz hafta boyunca haftada iki ders saati ayrılmış ve bu süreçte farklı kültürel öğeler içeren sekiz şiir işlenmiştir. Bu süre zarfında kontrol grubu ise olağan müfredatına devam etmiş ve herhangi bir müdahaleye maruz bırakılmamıştır. Nitel veri toplama yöntemi olarak, deney grubu öğrencilerinden her şiir sonrasında duygu ve düşüncelerini ifade edebilecekleri günlükler tutmaları istenmiştir. Sekiz haftalık uygulama sürecinin sonunda, kültürlerarası farkındalık anketi her iki gruba yeniden uygulanmıştır. Toplanan nicel veriler SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Yapılan çalışmanın sonucuna göre yabancı dil sınıflarında şiir uygulanmasının öğrencilerin kültürlerarası ilgi ve bilgilerini arttırmada olumlu etkilerinin olduğunu göstermiştir. Ayrıca yabancı dil öğrencilerinin diğer kültürlerle karşı farkındalıklarının arttığı saptanmıştır.

Sarıtaş (2014), “The implementation of cultural approach in teaching turkish as a foreign language and learners' thoughts on this implementation / Kültürel yaklaşımın Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uygulanması ve öğrenci görüşleri” başlıklı yüksek lisans tezinde betimsel ve içerik analizine başvurarak öğrencilerin çoğunun kültürel yaklaşımla yapılan dersler hakkında olumlu görüşlere sahip olduğunu saptamıştır. Araştırmanın uygulama süreci, B2 seviyesindeki 11 öğrenci ile 4 haftalık süreçte gerçekleştirilmiştir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (örnek olay) ve eylem araştırması desenlerine dayanmaktadır. Veri toplama sürecinde “başka bir öğretmene ait gözlem notları, araştırmacı öğretmenin gözlem notları, öğrenci günlükleri ve yüz yüze gerçekleştirilen

görüşmeler” olmak üzere dört farklı veri toplama aracından yararlanılmıştır. Gözlem notları ile günlükler betimsel analiz, yüz yüze görüşmeler ise içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların “dil-kültür ilişkisinin ve Türk kültürünü bilmenin öneminin farkında oldukları” saptanmıştır.

Sıkı (2014), “Creating cultural awareness and improving intercultural communication skills in foreign language teaching / Yabancı dil öğretiminde kültür farkındalığı yaratma ve kültürlerarası iletişim becerilerinin geliştirilmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında yabancı dil öğretiminde kültürel farkındalık kazandırmanın önemini ortaya koymayı ve kültürlerarasılığı hedefleyen bir müfredat uygulandığında kültürlerarası iletişim becerisinde olumlu yönde gelişme olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. “Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı”nı uygulayan ve uygulamayan iki okul arasında karşılaştırma yapılarak yürütülen çalışmada, öğrencilere kültürlerarası duyarlılıklarını ölçen Chen ve Starosta’nın geliştirdiği “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğini (Intercultural Sensitivity Scale)” uygulamıştır. Çalışmada, “Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı”nı kullanan Yalova Üniversitesi öğrencilerinin farklı kültürlerle karşı duyarlılıklarının, kültürle ilgili herhangi bir şey içermeyen İstanbul Teknik Üniversitesi öğrencilerinin duyarlılıklarından bir farkla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Fakat Yalova Üniversitesi öğrencilerinin daha fazla yüksek duyarlılığa sahip olacakları öngörülürken beklenen yönde sonuçlar elde edilmemiştir. Bunun sebebinin “dil öğrenme sürecinde çerçeve programının yeterli materyal ya da sınıf içi aktivitelerle yeterince desteklenmemesi” olduğu belirtilmiştir. Programın öngördüğü şekilde yabancı dil öğrenme uygulamaları yapıldığında yabancı dil öğrenen bireylerin aynı zamanda kültürlerarası duyarlılık da kazanacakları ifade edilmiştir.

Özkul (2012), “Hedef kültüre ait deyimlerin yabancı dil öğrencisinin kültürlerarası yetisinin gelişimine katkısı” başlıklı yüksek lisans tezinde betimsel yöntem kullanarak bilgilerin elde edilmesinde kaynak tarama ve gözlem tekniklerini kullanmıştır. Bir dönem boyunca Almanca öğrenen lise öğrencilerine deyim öğretimi dil becerilerinin gelişimi göz önüne alınarak yapmıştır. Öğrencilerin deyimleri öğrenmeye istekli oldukları gözlenen çalışmada öğrencilerin kelime anlamlarından deyimleri kolaylıkla anladıkları ancak ikili anlam taşıyan deyimleri anlamakta zorlandıkları belirlenmiştir. Ek olarak, uygulamanın öğrencileri kendilerini ifade etmede ve öz güven kazanmada olumlu etkilediğini tespit etmiştir. Ayrıca yabancı kültürlerin tanınmasının önemi vurgulanmış ve deyim öğreniminin kültürlerarası yetiyi geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Koçer (2011), “Les opinions des étudiants sur le rôle de la culture dans l'apprentissage du FLE / Yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde kültürün rolü üzerine öğrenci görüşleri” başlıklı yüksek lisans tezinde Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenim süreçlerinde kültürün rolü konusundaki görüşlerini incelemiştir. Araştırmacı tarafından bir anket geliştirilmiş ve Atatürk Üniversitesi Fransız Dili ve Eğitimi ve Göteborg Üniversitesi Roman Dilleri Bölümünde öğrenim gören 120 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler uluslararası konuların dil öğrenimine dâhil edilmesini önemli bulduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların çoğunun Fransızca ile birlikte hedef kültürün de öğretilmesi gerektiğini ifade ettikleri belirtilmiştir. Çalışmada hedef kültürün öğretilmesine karşı çıkan öğrenci fikirleri olduğu da ortaya konmuştur.

Yurt içi yapılan lisansüstü tezler incelendiğinde kültürlerarası farkındalık konusunda daha çok İngiliz dilinde çalışmaların yapıldığı Fransız dilinde ise kısıtlı çalışmaların olduğu görülmektedir.

Alanyazında tespit edilen yabancı dil öğretiminde kültürlerarası farkındalık odaklı makale çalışmaları ise aşağıda sunulmuştur.

Sarıkayış ve Tuncel (2023), “Öğrencilerin sosyal duygusal yeterlik ve kültürlerarası farkındalıklarının İngilizce dersine yönelik tutumu yordaması” başlıklı makalede ortaokul öğrencilerinin kültürlerarası farkındalık ve sosyal duygusal yeterlik algılarının İngilizce dersine yönelik tutumu anlamlı bir şekilde etkilediğini saptamıştır.

Aydın ve Gültekin (2023), “İkinci yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası etkileşim becerisi” başlıklı makalede öğreticilerin öğrenme ortamlarında kültürlerarası etkileşim becerisinin kazandırılmasında dil düzeylerine göre ve görsel-işitsel materyallerle desteklenerek yer verilmesi gerektiği görüşüne saip oldukları saptanmıştır.

Öztürk ve Yangın Ekşi (2022), “İngilizce öğretmen adaylarının kritik kültürel farkındalıklarının sanal değişim projesi aracılığıyla geliştirilmesi” başlıklı makalede öğretmen adaylarının kritik kültürel farkındalıklarının uluslararası sanal değişim projesiyle gelişimini ortaya çıkarmayı amaçlamış ve katılımcı öğretmen adaylarının kritik kültürel farkındalıklarının önemli şekilde arttığını ortaya koymuştur.

Köşker (2021), “Yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde kültürlerarası iletişim becerisi gelişimi: bir uygulama örneği” başlıklı makalede “Koro” filmindeki hedef kültürle ilgili örnekler yardımıyla yabancı dil olarak Fransızca öğrenenlerin kültürlerarası iletişim becerisi

gelişimine katkılarını incelemiş ve hedef kültürde farkındalık için elverişli ortam sunduğunu belirtmiştir.

Köşker (2020), “Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası iletişimin temel kavramları konusunda öğrenci görüşleri” başlıklı Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransızca Öğretmenliği Programı öğrencileri ile yürüttüğü makale çalışmasında kültürlerarası iletişimde otantik materyallerin kullanımının arttırılması gerektiğini vurgulamıştır.

Özışık, Yeşilyurt ve Demiröz (2019), “Dil öğretiminde kültürlerarası farkındalığın geliştirilmesi: Türkiye'deki İngilizce öğretim görevlilerinin anlayışları” başlıklı makalede öğretim görevlilerinin kültürlerarası iletişimsel yetkinliğini geliştirmenin öneminin farkında olduğu ancak kültürlerarası beceri uygulama ve ölçme ve değerlendirmede rehberlik ve eğitime ihtiyaç duyduklarına vurgu yapmıştır.

Günday ve Aycan (2018), “Yabancı dil öğreniminde kültürlerarası iletişim becerisi edinimi” başlıklı makalesinde yabancı dil eğitimi açısından hedef dili öğrenim ve öğretiminde kültürler arası iletişim becerisini edinilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır.

Belli (2018), “A study on ELT students cultural awareness and attitudes towards incorporation of target culture into language instruction” başlıklı makalede öğrencilerin hedef kültürü kültürel farkındalık geliştirmek ve iletişim kurma yetilerini geliştirmek amacıyla öğrendiklerini belirlemiştir.

Demir ve Üstün (2017), “Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerinin incelenmesi” başlıklı makale çalışmasında öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında bölümleri, mezun oldukları lise türleri gibi değişkenlerde anlamlı fark olduğunu tespit etmiştir.

Aksoy (2016), “Kültürlerarası iletişim eğitiminde öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık gelişimi öz değerlendirmeleri üzerine bir inceleme” başlıklı makalesinde araştırmaya katılanların çoğunun kendilerini kültürlerarası duyarlılığın kabul etme basamağında algıladığını ve uyum sağlama basamağında çekimser olduklarını bu nedenle kültürlerarası iletişim eğitiminin farklı tekniklerle geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Dellal ve Turan (2016), “Yabancı dil eğitiminde kültürlerarası farklılıklar ve kültür temelli sorunlar konusunda öğretmen adaylarının farkındalık ve duyarlılıkları” başlıklı makalede Almanca öğretmen adaylarının yabancı dil derslerinin kültürlerarası önyargıları ve anlaşmazlıkları önemli derecede azaltmaya yardımcı olduğu görüşünü belirttiklerini ifade etmiştir.

Alpar (2013), “Yabancı dil öğretiminde kültürel unsurların önemi” başlıklı makalede hedef dilde dilin kurallarının öğretimi dışında sosyo-kültürel yapıların öğretiminin de gerekli olduğunu ve hedef dilin kültürünün öğretilmesinin öğrencinin dili öğrenmesini kolaylaştıracağını ve öğrenciye evrensel değerleri gözden geçirebileceği bir dünya görüşü kazandıracağını ifade etmiştir.

Kızılaslan (2010) “Yabancı dil öğretmen yetiştirme sürecinde kültürlerarasılık” başlıklı makalesinde yabancı dil eğitiminde kültürlerarası iletişimsel yeterliliğin yeri ve öğretmenin rolünü belirtilerek bu becerinin gelişmesinin önemi vurgulanmıştır.

3.1.3. Yabancı Dil Öğretimi/Öğreniminde Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların incelenmesi için “<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>” adresi üzerinde “yazma becerisi ve Fransızca” ve “yazılı anlatım ve Fransızca” anahtar sözcükleri kullanılarak tarama yapılmıştır.

Yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesi ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmalar aşağıdaki gibidir:

Coşkun (2013), “La place de la compétence écrite dans les nouvelles approches de l'enseignement de Français langue étrangère: Le cadre Européen Commun de Référence pour les langues et la réalisation de la perspective actionnelle / Fransızca yabancı dil öğretimi yeni yaklaşımlarında yazılı anlatımın yeri: Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni ve eylem odaklı yaklaşımın uygulanması” başlıklı doktora tezinde Ankarada bulunan dört üniversitenin Fransızca bölümlerinin hazırlık ve birinci sınıflarına 2010-2011 eğitim öğretim yılı sonunda yapılan anketin verilerini yorumlayarak öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşlerinden hareketle D-AOBM temelli eylem odaklı yaklaşımda yazma yetisinin uygulanma düzeyini betimlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada geleneksel eğitimde yazılı çalışmaların sıkıcı olarak görüldüğünü ve eylem odaklı yaklaşımın öğrencilere yaratıcılık kazandırmada etkili olduğunu vurgulamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre A1 ve A2 seviyelerindeki yazılı beceri gelişimi D-AOBM standartlarına göre öğrenciler ve öğretim elemanlarına için istenen seviyeye ulaşırken B1 seviyesinde aynı başarının elde edildiğinden hem öğretim elemanları hem öğrenciler emin değildir. Çalışmada ayrıca sınıf ortamının fiziksel düzeni ve görevlerin yapılabilme durumlarının eylem odaklı yaklaşımın

uygulanmasında önemli bir yere sahip olduğu, yeni yöntemlerden, yaklaşımlardan ve teknolojilerden yararlanılması gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Karan (2012), “Analyse des erreurs des productions écrites chez les apprenants Turcs dans l'enseignement du FLE suivant l'approche communicative / Yabancı dil olarak Fransızcanın öğretiminde iletişimsel yaklaşımın ışığında Türk öğrencilerin yaptıkları yazılı anlatım yanlışlarının incelenmesi” başlıklı doktora tezinde “Fransızcada sayı ve cins uyumu” konusunu ele alarak incelemiştir. Temel ve orta seviyede Fransızca öğrenen Türk öğrencilere anket ve dilbilgisi test sınavı uygulanmış ve yanlışlar tespit edilerek nedenleri araştırılmıştır. Belirlenen yanlışların çoğunun “anadili Türkçeden ve birinci yabancı dil İngilizceden olumsuz aktarım yapılması” nedeniyle oluştuğu saptanmıştır.

Demirtaş (2008), “Production écrite en FLE et analyse des erreurs face a la langue Turque: Cas de l'universite de Marmara / Fransızcada yazılı anlatım ve Türk diline bağlı hataların analizi: Marmara Üniversitesi örneği” başlıklı doktora çalışmasında Fransızca hazırlık sınıflarındaki öğrencilerle çalışmıştır. Öğrencilere anket uygulamış ve sınav kâğıtlarını analiz edilerek hata türlerini ve nedenlerini tespit etmeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda Fransızca öğrenirken yaptıkları hataların büyük bir çoğunluğunun Türkçenin yapısındaki farklılıkların etkisiyle meydana geldiğini ve anadilden olumsuz aktarım yapmanın yazılı üretimlerde sorunlar meydana getirdiğini tespit etmiştir.

Yetiş (2008), “Enseignement-apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique e travail et internet: Le cas de l'Université Anadolu / Fransızca yabancı dilde yazılı anlatım öğretimi-öğrenimi, sanal çalışma ortamı ve internet: Anadolu Üniversitesi'nde bir uygulama” başlıklı doktora tezinde sanal çalışma ortamı sağlayarak öğrencilerin yazma becerini geliştirmeyi amaçlamış ve 30 Fransız Dili ve eğitimi öğrencisiyle dersleri geleneksel yöntemle ve sanal sınıf sitesiyle işlemiştir. Nicel ve nitel veri toplama araçlarıyla yapılan analizler sonucunda sanal sınıf sitesinin Fransızca yazılı anlatım dersinde nicel açıdan çok büyük bir fark yaratmadığı ancak katılımcıların motivasyonlarının arttığı ve uygulamadan memnun kaldıkları sonuçlarına ulaşmıştır.

Özçelik (2006), “Analyse des difficultés de l'écrit chez les apprenants universitaires turcs / Fransızca öğrenen Türk üniversite öğrencilerinin karşılaştıkları yazma güçlüklerinin incelenmesi” başlıklı doktora tezinde, Fransızca öğrenen Türk üniversite öğrencilerinin yazma becerilerinin edinimine ilişkin sorun ve güçlüklerini ele almıştır. Araştırmada, yazma ve okuma güçlüklerini ve nedenlerini belirlemek amacıyla öğrenci ve öğretim elemanlarına

araştırmacı tarafından hazırlanan anketler uygulanmış ve içerik analizi yapılmıştır. Fransızca ve Türkçe'nin yazı/ses sistemleri arasındaki farklılıkların, sözdizimsel ve biçimbilimsel farklılıkların, yazı/ses ve yazı dili/konuşma dili arasındaki farklılıkların, öğrenenlerin içinde bulundukları sosyal çevre ve aile ortamlarının, anadil yetersizliklerinin, okuma ve yazma alışkanlığının yeterince edinilmemiş olmasının, kendine güvenmeme ve motivasyon eksikliği gibi konuların yazma güçlükleri oluşturduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin hata yapma korkularının da önemli bir neden olduğu belirtilmiştir.

Madzo (2023), “Analyse des Erreurs en Production Écrite Dans L'apprentissage du Français Langue Etrangère Chez les Étudiants Turcophones / Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerisindeki yanlışlarının incelemesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı ikinci sınıf öğrencilerinin yazılı üretim yanlışları üzerine bir araştırma yapmıştır. Yabancı dil olarak Fransızca öğrenenlerin deneme türündeki yazılarında görülen çeşitli yanlışların belirlenmeye çalışıldığı çalışmada, yazılı üretim yapma sürecindeki yanlışlar da incelenmiştir. Öğrencilere bir konu verilmiş ve yazılı üretim yapmaları istenmiştir Beefun tarafından geliştirilen hata sınıflandırması kullanılarak yazılı üretimlerde üç ana yanlış kategorisi belirlenmiştir. En yaygın yanlışların sözcüksel/dilbilgisel olduğu saptanmıştır.

Gür (2022), “Analyse des erreurs de français des étudiants turcophones en expression écrite: prise en compte de la variabilité culturelle / Türkçe Konuşan Üniversite Öğrencilerinin Yazılı Fransızca Yanlışlarının İncelenmesi: Toplumsal Kültürel Etmenler” başlıklı yüksek lisans tezinde Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalında derslerin vize ve final sınavlarından elde edilen verilerle içerik analizi yaparak yanlışların kaynaklandığı bağlamın toplumsal-kültürel ve edim bilimsel açıdan değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırma sonucunda Türk üniversite öğrencilerinin Fransızca öğreniminde karşılaştıkları zorluklar arasında toplumsal-kültürel ve edim bilimsel faktörlerin önemli bir yerinin olduğunu belirlemiştir.

Gündoğdu (2020), “L'apport des textes littéraires au développement de la compétence d'expression écrite dans une classe de FLE / Fransızca yabancı dil öğretiminde edebi metinlerin yazma becerisine katkısı” başlıklı yüksek lisans tezinde, yazma becerisi gelişimini sağlamak için Fransızca Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerle yazma dersinde edebi metinleri kullanmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılarak nicel veriler için ön ve son test uygulamış, nitel veriler için ise yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve araştırmacı günlüğünden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda edebi metinlerin

yazmaya örnek teşkil ettiği ve yazma becerisinin geliştirilmesinde kullanılmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

Tekeli (2020), “Ana dili ve ikinci dili Fransızca olan öğrencilerin Türkçe yazma becerileri / Turkish writing skills of native French speakers and speaking French as a second language” başlıklı yüksek lisans tezinde ana dili ve ikinci dili Fransızca olan öğrencilerin Türkçe yazma becerilerinde karşılaştıkları sorunları ele almıştır. Araştırmada nitel yöntem kullanılarak belge incelemesine başvurulmuş ve “Corder'ın Yabancı Dilde Hata Çözümlemesi” çerçevesinde betimsel analiz ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımda Fransızca ve Türkçedeki benzerliklerden faydalandıkları, iki dil arasındaki farklılıklarda ise zorlandıkları tespit edilmiştir. Ek olarak öğrencilerin diller arası, dil içi ve gelişimsel hatalar yaptıkları saptanmıştır.

Ataş (2012), “La Correspondance Dans La Compréhension Et L'expression Écrites Du Français Langue Étrangère / Yazışma türlerinin yabancı dil olarak Fransızca yazılı anlama ve yazılı anlatım öğretimindeki yeri” başlıklı yüksek lisans tezinde yabancı dil olarak Fransız öğretiminde iletişimsel yaklaşım çerçevesinde etkili ve doğru yazışmanın hangi yöntemlerle öğretilmesi gerektiğini araştırmıştır. Yazılı üretimde kalıplaşmış yapılarla birlikte yaratıcılığı kullanmanın gerekliliğinin vurgulandığı çalışmada yazılı anlama ve anlatım becerilerine ders kitaplarında yeterince yer verilmediğini belirlenmiş ve resmi yazışmalar ile öğrenenin yaratıcılığını ortaya koyabileceği gayri resmi yazışma alıştırmalarına yer verilmiştir. Çeşitli ders kitapları incelenmiş yazışma tipleri analiz edilmiştir. Çalışma da yazılı anlatıma otantik materyal kullanımının önemine vurgu yapılmış ve öğrenenin yazma becerisi geliştirmede bireysel çabasının önemli olduğu vurgulanmıştır.

Serdaroğlu (2019) “The problems experienced by the students in written expression skills of french teaching / Fransızca öğretiminde öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde yaşadıkları sorunlar” başlıklı yüksek lisans tezinde ikinci yabancı dil Fransızca öğrenen yabancı dil sınıfı öğrencileri ile nitel araştırma yöntemi kullanarak öğrencilerinin dildeki yazma becerilerinde karşılaştıkları sorunların belirlenmesini ve çözüm olanaklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda yazılı anlatım becerilerinde karşılaşılan sorunların kelime bilgisi yetersizliği, dilsel farklılıklar gibi eksikliklerden kaynaklı sorunlar olduğunu tespit etmiştir.

Başol (2018), “L'influence des pratiques en Français sur la compétence en production écrite des étudiants bilingues de l'Université Anadolu / Anadolu Üniversitesi'nin çift dilli

öğrencilerinde Fransızca kullanımının yazılı anlatım becerisine etkisi” başlıklı yüksek lisans tezini çift dilli göçmen Fransızca yabancı dil öğrencileri ile gerçekleştirmiştir. İkinci yabancı dil Fransızca kullanımının yazılı anlatım üzerindeki etkisini incelemek için nitel ve nicel yöntemlere başvurmuştur. Araştırma sonuçlarına göre Fransız dilini yoğun kullananlar ile kullanmayanlar arasında yazılı anlatım başarı düzeyi açısından anlamlı bir farklılık bulunamamış ve öğrencilerin dilbilgisinde zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir. Ek olarak, öğrencilerin bu zorulukları aşmak için daha fazla okumaları ve dilbilgisi konularını çalışmaları gerektiğini ifade ettikleri belirtilmiştir.

Gündüztepe (2009), “La compréhension et l'expression écrites dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE): La poésie comme matériel didactique / Fransızca öğretiminde yazılı anlama ve yazılı anlatım: Ders malzemesi olarak şiir” başlıklı yüksek lisans tezinde, yazılı anlama ve anlatımda şiirin ders malzemesi olarak kullanımını ele almıştır. Çalışmada Fransız şiirlerden öğrenci seviyelerine uygun olarak alıştırma hazırlanmıştır. Fransızca öğretiminde yazılı anlama ve anlatım becerileri edinme kapsamında, kültürel ve estetik bir ürün olan şiirin, her düzey için oynadığı etkin rolü dilbilim ve iletişimsel yaklaşım çerçevesinde ele alınmıştır. Araştırma sonucunda şiirin kültürel bir malzeme olarak derslerde kullanılabileceği yazılı anlama ve anlatımda işlevsel olabileceği sonucuna varılmıştır.

Şenalp (2007), “Les erreurs dans les productions écrites et leur analyse en classe de FLE à l'Université de Marmara / Marmara Üniversitesi Fransızca Dil Öğretimi Sınıfında Yazılı Anlatımlarda Hatalar ve Analizleri” başlıklı yüksek lisans tezinde, Fransızca hazırlık sınıfı öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinde hata türlerinin sıklığını incelemek amacıyla 8 defa değerlendirme yapılmış, bunlardan ilk ve son sürekli değerlendirme sınavlarına ait yazılı metinler analiz edilmiştir. Ara sınavlar, öğrencilerin dilbilgisel yapı eksiklikleri nedeniyle karmaşık cümleler kuramadıkları gerekçesiyle analiz dışında bırakılmıştır. Final sınavı ise öğrencilerin duygusal durumlarının (heyecan, stres) sonuçları etkileyebileceği gerekçesiyle değerlendirmeye alınmamıştır. Analiz sırasında, anlamsal hatalar dikkate alınmamış, yalnızca dilbilgisel ve yapısal hatalara odaklanılmıştır. Ayrıca öğrencilere açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, hataların en önemli nedeni, öğrencilerinin yazılı anlatımda Türkçe ya da İngilizce düşünceleri ve yazılı kurallarda genelleme yapmaları olarak belirlenmiştir. Yazılı anlatımlardaki hataların, yardımcı yöntem kitapları ile kelime bilgisi/dilbilgisi, biçimsel dil kullanımına dair hatalara yönelik etkinlikler kullanılarak azaltılabileceğine vurgu yapılmıştır.

Çuhadar (2006) “Les techniques utilisées en expression écrite dans une classe de FLE/Yabancı dil Fransızca sınıfında yazılı anlatımda kullanılan teknikler” başlıklı yüksek lisans tezinde, yazılı anlatımda kullanılan tekniklere yer vererek ilköğretim seviyesindeki öğrenciler için etkinlikler hazırlamıştır. Çalışmada öğrencilerin dikkatini ve ilgisini çekmek için resimlere, tablolara ve şemalara yer verildiği ve oyun yolu ile yazma alıştırmalarının da yapıldığı ifade edilmiştir. Yazılı becerilerin gelişmesinde kullanılabilecek çeşitli tekniklere yer verilmiş ve yazılı anlatımın kazanılması zor bir beceri olduğu ifade edilmiştir.

Alanyazında tespit edilen yabancı dil Fransızca yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik ulaşılan makale çalışmaları aşağıda sunulmuştur.

Sönmez (2023), “Résumer: Reconstitution du sens dans la production écrite en classe de FLE/Özetleme: Fransız dili eğitimi sınıfında yazılı anlatımda anlamın tekrar yapılandırılması” başlıklı makalesinde özetleme etkinliğinin yazılı anlatım becerisini ve anlamın yeniden yapılandırılmasını geliştirmeye yardımcı olduğu ve özetleme yapabilmek için bir takım okuma ve yazma tekniğine başvurulması gerektiği belirtilmiştir.

Ercanlar (2020), “Les marques de repetition et de progression dans les textes des étudiants de FLE/Fransızca yabancı dil öğrencilerinin metinlerindeki yineleme ve ilerleme öğelerinin izleri” başlıklı makalesinde Fransızca yabancı dil öğrencilerinin yazdıkları metinler incelenmiş ve metinlerin tutarlılık açısından yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Araştırma öğrencilerin söylemsel becerilerini geliştirmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Günday (2011), “Lecture et dictée en tant que complémentaires pour développer l’habileté de l’expression écrite en classe de Français/Fransızca sınıfında yazılı anlatım becerisini geliştirmek için tamamlayıcı olarak okuma ve dikte etkinlikleri” başlıklı makalede örnek metin incelemeleri etkinliklerine katılan öğrenci grubunun, dikte çalışmalarına katılan öğrenci grubuna oranla Fransızca yazılı anlatım becerisinde daha başarılı olduğunu tespit etmiştir.

Yetiş (2017), “Yazma Sürecinin ve Bağdaşıklık/Bağdaşıklığın Fransızca Yazma Becerisi Üzerine Etkisi: Türk öğrencileriyle bir uygulama” başlıklı makalede bağdaşıklık ve bağlaşıklık kurallarını bilen öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin daha iyi olduğunu ve yazma süreci ile bağdaşıklık-bağlaşıklık kurallarının yazılı anlatım dersinin içeriğinde yer almasının gerektiğini vurgulamaktadır.

Yetiş (2016) “L’effet des activités d’écriture creative sur l’anxiété à écrire: une étude avec des apprenants de FLE/Yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma kaygısı üzerine etkisi:

Fransızca yabancı dil öğrencileriyle bir çalışma” başlıklı makalesinde yaratıcı yazma alıştırmalarının öğrencilerin kaygı seviyesini azalttığını ve yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağladığını tespit etmiştir.

Türkoğlu ve Çavdar (2015,) tarafından hazırlanan “Fransızca öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları yanlışlar” başlıklı makalede, öğrenenlerin en çok sözcüksel/dilbilgisel yanlışlar yaptıkları tespit edilmiştir. Anadil kaynaklı yanlışların üzerinde durulan çalışmada yanlışların eğitime katkısı vurgulanmıştır.

Karan ve Broutin (2014), “Yabancı dil olarak Fransızcanın öğretiminde yazılı anlatım yanlışlarının incelenmesinde didaktik engel kavramı: İyelik sıfatı örneği” başlıklı makalede öğrencilerin yazılı anlatım yanlışlarının nedenlerini saptamaya çalışarak bilişsel araçlarla desteklenerek Türkçe'nin ve öğrenilen ilk yabancı dil İngilizcenin Fransızca öğrenilmesinde yeniden kavramların yapılandırılması için kullanılabileceği vurgulanmıştır.

Topçu ve Özçelik (2007), “Fransızca dilbilgisi öğreniminde üniversite öğrencilerinin karşılaştıkları güçlükler: Fransızca ve Türkçede sözdizimsel ve biçimbilimsel farklılıklar” başlıklı makalede, Fransızca öğrenen Türk üniversite öğrencilerinin dilbilgisi derslerinden derlenen yazılı yanlışlarını inceleyerek ve hazırlık sınıfı öğrencileri ile öğretim elemanlarına anket uygulayarak yazılı anlatımda güçlüklerin büyük bir bölümünün Fransızca ile Türkçe arasındaki sözdizimsel ve biçimbilimsel farklılıklardan kaynaklandığını tespit etmişlerdir.

Yurt içinde yapılan makale çalışmaları incelendiğinde genellikle Fransızca yazma becerisinde kullanılan çeşitli yöntemler ve bu yöntemlerin etkileri ile yazma metinlerinde yapılan hataların nedenlerinin belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir.

3.2. Yurt Dışı Araştırmalar

Bu başlık altında, yurt dışı araştırmalar “HAL Thèses, ProQuest Dissertations ve Theses Global, ERIC (Education Resources Information Center), ScienceDirect, Theses.fr” veri tabanından ulaşılan konumuzla ilgili lisansüstü tez çalışmaları ve makaleler sunulmuştur.

3.2.1. Yapay Zekâ Destekli Araçların Yabancı Dil Öğretimi/Öğreniminde Kullanılması ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Yapay zekâ destekli araçların yabancı dil öğretiminde kullanılması ile ilgili “intelligence artificielle et éducation”, “intelligence artificielle et enseignement des langues étrangères”,

“intelligence artificielle et seconde langue étrangère”, “intelligence artificielle et Français”, “langue étrangère et ChatGPT” ve “chatbots d'intelligence artificielle” Fransızca anahtar sözcükleriyle ve “artificial intelligence and education”, “artificial intelligence and foreign language teaching”, “artificial intelligence and second foreign language”, “foreign language and ChatGPT” ve “artificial intelligence chatbots” İngilizce anahtar sözcükleriyle tarama yapılmıştır.

Yapay zekâ destekli araçların yabancı dil öğretiminde kullanılması ile ilgili ulaşılan lisansüstü çalışmalar aşağıdaki gibidir:

Lee (2024), “Examining the effectiveness of personalized learning through artificial intelligence” başlıklı doktora tezinde yapay zekâ ile kişiselleştirilmiş öğrenme stratejilerini ve bu stratejilerin etkinliğini incelemiştir. Çalışmada, özellikle akademik zorluk yaşayan öğrenciler için öğrenme deneyimlerinin nasıl bireysel ihtiyaçlara göre uyarlanabileceğini ve böylece eğitimdeki eşitsizliklerin nasıl azaltılabileceğini araştırmak amaçlanmıştır. Araştırma, öğrenci ve öğretmenlerin yapay zekâ tabanlı öğrenme platformlarına yönelik algılarını da incelemektedir. Araştırmada “Öğretmenler, yapay zekâ ile kişiselleştirilmiş öğrenmeyi sağlamak için hangi stratejileri kullanmaktadır? Öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitim ortamlarındaki yapay zekâya yönelik algıları nelerdir?” soruları üzerine yoğunlaşmıştır. Araştırma bulgularına göre, yapay zekânın kişiselleştirilmiş öğrenmeyi geliştirme ve akademik başarıyı artırma potansiyeli mevcuttur ve yapay zekâ sistemlerinin öğrenci ve öğretmenler tarafından algılanan faydaları, motivasyonu ve katılımı teşvik eden etkileşimli özelliklerin üzerine yoğunlaşmaktadır. Ayrıca araştırma bulgularından yola çıkılarak yapay zekâ araçlarının öğretmenleri tamamlayıcı rollerinin olduğu ifade edilerek kişiselleştirilmiş içerik sağlama konusunda önemli destek sunsa da öğretmenlerin müfredatı geliştirmede ve öğrencilerin duygusal ve eğitsel ihtiyaçlarını karşılamada önemli bir rol aldığı belirtilmiştir. Ek olarak, kişiselleştirilmiş öğrenmeyi geliştirme ve eğitimde eşitliği teşvik etme konusunda pratik önerilere yer verilmiştir.

Holmes (2024), “ChatGPT pour la rétroaction corrective écrite interactive en apprentissage du français langue seconde” başlıklı doktora tezi çalışmasında “ChatGPT’nin çeşitli dillerde dilbilgisi hatalarını düzeltebilen ve eşzamanlı etkileşimli bilgi alışverişlerinde kişiselleştirilmiş geri bildirim sağlayabilen üretken bir yapay zekâ aracı” olduğunu dile getirerek ChatGPT’nin etkileşime dayalı olarak yazılı düzeltici geri bildirim için faydalı bir araç olabileceği görüşüne dayanan deneysel bir araştırma yürütmüştür. Araştırmaya katılan Fransızca öğrenen 22 öğrenci kendi yazdıkları metinlerdeki hataları düzeltmek için

ChatGPT ile etkileşime geçerek geri bildirim istemişlerdir. Daha sonra, katılımcılar ChatGPT'nin geri bildirimi hakkında anket sorularını yanıtlamıştır. Katılımcıların geri bildirim sürecindeki yazılı verileri de içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışma sonunda, ChatGPT ile katılımcıların yaptıkları metinsel gözden geçirme (revizyon) uygulamalarının her öğrencinin kendine özgü çıktıları sağladığı, farklı sorgular ile metindeki yanlışların açıklanmasının istendiği ve soruların açıklama arayan sorular olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca katılımcıların ChatGPT'yi metindeki hataları düzeltme aracı olarak kullanmaları hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları belirtilmiştir. Çalışmada ChatGPT'nin etkileşimli kullanımının artırılması yönünde öneriler sunulmaktadır.

Mourtada (2024), “Apprentissage profond et didactique du FLE: l'apport de l'intelligence artificielle dans la classification et la description des erreurs lexicales des apprenants en fonction des niveaux du CECRL” başlıklı doktora tez çalışmasında, Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere yapay zekâ destekli bir öğretim yaklaşımı geliştirmeyi amaçladıklarını belirterek Fransızca yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na (CECRL) göre A1, A2, B1 ve B2 seviyelerinde yazılmış yaklaşık 100.000 kelimelik öğrenci metinlerini incelemiştir. Arapça konuşan öğrencilerin Fransızca yazma sınavlarından elde edilen veriler hem nitelik hem de nicelik bakımından incelenerek yapay zekâ ve derin öğrenme teknikleri kullanılarak, öğrencilerin en sık yaptığı hatalar, yanlış kullanılan kelime grupları ve seviyeye özgü ölçütlerle tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazılı dilde yaptığı hataları belirlemek ve bu verilerden öğretmenlerin kullanabileceği dijital kaynaklar oluşturmak amaçlanmıştır. Böylece, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukları tespit edip eğitim materyallerini daha etkili hale getirmenin mümkün olacağı ifade edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin yapmış olduğu hataları içeren dijital bir kaynak oluşturulmuş ve öğretmenlerin ve öğrencilerin yazma becerisi ve kelime kullanımında sıklıkla karşılaştığı dil sorunlarını anlamalarını ve ders içeriklerini buna göre uyarlamalarını sağlamak için "Derlem tabanlı öğrenme" adı verilen ve öğrencilerin gerçek dil verileri üzerinden öğrenmesini teşvik eden bir yöntemin kullanılabileceği tespit edilmiştir. Tez, yapay zekâdan yararlanarak öğrenci çalışmalarının daha iyi incelendiğini ve yapay zekâyı dayalı öğrenme uygulamalarının Fransızca öğretiminde dijital kaynakları zenginleştirdiğini vurgulamaktadır.

Zoubida (2024), “Intégration de l'intelligence artificielle dans l'enseignement/apprentissage des langues” başlıklı doktora tezinde, dil öğretimi/öğreniminde yapay zekâ kullanmanın yararları ve sınırlamaları nelerdir? Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için etkili modeller

ve uygulamalar nasıl tasarlanabilir?” sorularını yanıtlamak amacıyla dijital verilerden yararlanmıştır. Yapay zekâ modellerine, platformlarına ve daha iyi sonuçlar sunan komut mühendislik uygulamalarına dayalı verilerle gerçekleştirilen çalışmada TalkPal, RosettaStone, text.cortex ve Mondly yapay zeka destekli dil öğretim araçlarını inceleyerek avantaj ve dezavantajlarını belirlemiştir. Araştırmada, yapay zekânın sadece dil becerilerini zenginleştirmekle kalmadığı aynı zamanda eğitim deneyimini kişiselleştirerek öğrencilere dünyaya açılmak için ihtiyaç duydukları yazılı/sözlü anlama ve yazılı/sözlü üretim becerilerini kazandırabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Cherfeddine (2024), “L’usage de l’intelligence artificielle dans l’enseignement-apprentissage du FLE” başlıklı doktora tezinde nicel araştırma yöntemiyle öğretmenlere ve Fransız Dili ve Edebiyatı bölümündeki öğrencilere yönelik bir anket kullanarak veriler elde etmiştir. Anketlerden elde edilen sonuçlara göre, öğretmenler yapay zekâ araçlarının faydalı olduğunu ve akademik görevlerinde yardımcı olduğunu ancak sınırlı ve çok bilinçli bir şekilde kullanılması gerektiğini ve ayrıca intihal gibi akademik sorunlara yol açmaması için akıllıca kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin derslerde yapay zekâ kullanmaya alışkın olmadıklarını belirttikleri ancak yapay zekâ araçlarının kullanımına sıcak baktıkları belirlenmiştir.

Harris (2024), “Faculty perspectives toward artificial intelligence in higher education” başlıklı doktora tezinde, nicel araştırmaya başvurarak yapay zekânın yükseköğretime dâhil edilmesine yönelik tutumları incelemek için ülke genelindeki 162 yükseköğretim akademisyeni ile bir anket gerçekleştirmiştir. Anket aracılığıyla yapay zekâyâ aşinalık, kullanım, benimseme hazırlığı, algılanan faydalar ve endişeler ölçülmüştür. İstatistiksel analizler, öğretim deneyiminin algılar üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur. Ancak yaş ve cinsiyet, yapay zekâyâ açıklık üzerinde etkileşim göstermiş; genç erkek akademisyenler en hevesli grup olarak öne çıkmıştır. Yapay zekâ bilgisi alanlara göre hafif farklılık gösterse de bu fark anlamlı bulunmamıştır. Kadrolu profesörler, öğretimde yapay zekâ kullanımını daha yaygın şekilde benimserken, sözleşmeli ve yarı zamanlı öğretim üyeleri daha az kullanmıştır. Araştırma sonucunda bakış açıları arasındaki karmaşıklıklara vurgu yapılarak yapay zekânın benimsenmesine yönelik politikaların gerektiği belirtilmiştir.

Black (2024), “Working smarter: A quantitative investigation into higher education Faculty’s perceptions, adoption, and use of generative artificial intelligence (AI) in alignment with the learning sciences and universal design for learning” başlıklı doktora

tezinde, yükseköğretim fakülte üyelerinin üretken yapay zekâ teknolojisini ders tasarımı ve sunumu bağlamında nasıl algıladığını, benimsediğini ve kullandığını incelemiştir. Çevrimiçi bir ankete katılan 214 fakülte üyesi ile elde edilen verilerle yapılan analizlerde, katılımcıların %86'sının yapay zekâ teknolojilerini işlerinde kullandığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, teknolojiyi benimseyen katılımcılar, avantajlarını daha güçlü algılamış ve profesyonel gelişim desteğinden daha fazla yararlanmışlardır.

Eaton-Merkle (2024), “A study of perceptions of secondary english teachers regarding the integration of GAI in the classroom” başlıklı doktora tezinde, ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin üretken yapay zekânın sınıfa dâhil edilmesi konusundaki algılarını, özellikle ChatGPT gibi araçlara odaklanarak incelemiştir. Araştırmada bu teknolojilerin öğrenci öğrenimini geliştirme potansiyeli, etik ve pratik endişeler ile öğretim uygulamalarına etkilerini üzerinde durulmuştur. Çeşitli öğretmen bakış açılarını yakalamak için karma yöntemli bir analizle anket yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada sonuçlar teknolojiye aşırı bağımlılık ve öğretmen yeterliliğiyle ilgili endişelerin olduğu ancak derslere artan katılım ve yaratıcılık konusundaki iyimserlik olduğunu göstermiştir. Çalışmada özellikle öğretmenlerin üretken yapay zekâyı etkili ve etik bir şekilde kullanmalarını desteklemek için hedefe yönelik mesleki gelişimin önemi vurgulanmaktadır.

Davis (2022), “Humanlike conversational artificial intelligence agents for foreign or second language learning: User perceptions, expectations and interactions with agents” başlıklı doktora tez çalışmasında, konuşma tabanlı yapay zekâ araçlarının yabancı ve ikinci dil öğrenimi üzerindeki etkisini incelemektedir. Araştırmada ikinci yabancı dil öğrencisi ve öğretmenleriyle anket yapılarak, yapay zekâ araçlarının mevcut ve gelecekteki potansiyellerine dair inanç ve deneyimler incelenmiştir. Sonuçlar, yapay zekânın kolay erişim, öğrenme etkililiği ve kaygıyı azaltma gibi avantajlarının yanı sıra, teknik sınırlamalar ve insani bağların eksikliği gibi dezavantajlarını ortaya koymuştur. İkinci olarak, 36 Çince anadil konuşuru, insan ve yapay zekâ kontrollü iki dil görevi gerçekleştirmiştir. İnsan konuşucu ile etkileşimlerde, öğrencilerin daha fazla dilsel çaba sarf ettiği ve daha karmaşık stratejiler kullandığı gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, konuşma tabanlı yapay zekâ araçlarının ikinci dil öğreniminde dilsel becerilerin geliştirilmesinde etkili olduğu, ancak insani unsurların eksikliği nedeniyle öğrenme sürecindeki rollerinin sınırlı kalacağı vurgulanmaktadır.

Oh (2018), “Investigating Test-takers’ Use of Linguistic Tools in Second Language Academic Writing Assessment” başlıklı doktora tezinde, teknolojik gelişmelerin

öğrencilerin yazılı üretimlerini büyük ölçüde etkilediğini belirterek ikinci yabancı dil olarak akademik yazma değerlendirmesinde yapay zekâ destekli dilsel araçların kullanımını araştırmıştır. Çalışmada kullanılan araçlar yazım, dil bilgisi ve sözlük uygulamaları olup akademik yazma görevi olarak öğrencilere e-posta, olumsuz bir çevrimiçi eleştiri ve çevrimiçi bir tartışma panosunda görüş yazma verilmiştir. Karma yöntemin kullanıldığı çalışmada, Fransızca ve Almanca dillerini ikinci yabancı dil olarak alan 120 katılımcının yazma görevlerinden aldığı puanları içeren nicel veriler analitik bir dereceli puanlama anahtarına dayalı olarak analiz edilmiştir ve metin üretme süreçlerinin ekran kayıtlarını içeren nitel veriler analiz edilmiştir. Çalışma sonuçları, ikinci dil yazma değerlendirmesinde katılımcılarının dilsel araçların “özellikle yazım ve referans araçlarının” yazılı değerlendirme bağlamlarında kullanılmasına izin verilmesinin olumlu etkileri olabileceğini ortaya koymuştur.

Megalooikonomou (2024), “Evaluating AI tools for lesson planning with an emphasis on English language teaching (ELT)” başlıklı yüksek lisans tezinde, üretken yapay zekâ araçlarının ELT sınıfı için ders planlarının tasarımında kullanışlılığını değerlendirmek ve ELT eğitimcilerine bu süreçte araçların etkinliğini en üst düzeye çıkarmak için bazı yöntemler sunmayı amaçlamıştır. Çalışmada, MagicSchool.ai, Learnt.ai ve ChatGPT AI araçlarından ders planları oluşturmak için bir öğretim senaryosu istemi oluşturularak ders planları elde edilmiştir. Oluşturulan ders planlarının kalitesi bir dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmiştir. Bulgular, yapay zekâ araçlarının yorulmak bilmeyen eğitim danışmanları olarak hareket edebilen ve pedagojik konularla ilgili soruları yanıtlayarak, ders hedefleri oluşturarak, ilgi çekici etkinlikler önererek ve eğitim kaynakları sağlayarak öğretmenleri destekleyebilen eğitimcilerin arkadaşları olduğunu göstermektedir.

Arhin (2024), “Cheating with ChatGPT: The relationship between learner autonomy, engagement with AI for learning, and russian (L2) learners’ attitudes towards ChatGPT as a learning tool” başlıklı yüksek lisans tezinde, ikinci yabancı dil Rusça öğrenen öğrencilerin ChatGPT gibi yapay zekâ araçlarını kullandıkları bağlamları ve öğrenme amaçlarını anlamayı ve bu etkileşimlerin öğrenci özerklik düzeylerini nasıl yansıttığını belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca, çalışma, öğrencinin özerkliği, ChatGPT ile etkileşim ve onu bir öğrenme aracı olarak kullanmaya yönelik tutumlar arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Hem nicel hem de nitel yaklaşımlar kullanan karma araştırma yöntemine başvurulmuştur. Araştırma sonuçları öğrencilerin öğrenci özerklik düzeylerinin, ChatGPT'yi Rus dilini

öğrenmek için bir araç olarak sorumlu kullanımlarını önemli ölçüde etkilediğini göstermiştir. Ayrıca ChatGPT'nin öğrenmeyi destekleyen bir araç olarak görüldüğü belirlenmiştir.

Petrouláki (2024), “Apply of AI Tools in Learning Foreign Languages” başlıklı yüksek lisans tezinde, ortaöğretimde yapay zekâ yoluyla dil öğrenimini geliştirmek için eğitim teknolojisinin kullanımına odaklanmıştır. Çalışmada ChatGPT Plus-ChatGPT 4.0 gibi yapay zekâ araçlarının ve Quizziz, Reader Coach gibi diğer araçların ortaöğretimde İngilizce, Almanca ve İspanyolca gibi yabancı dillerin öğrenilmesi ve öğretilmesinin geliştirilmesinde uygulanmasını incelemiştir. Veri toplama aşamasında, yabancı dil öğretmenlerine bir anket uygulanmış ve öğretmenlerden yapay zekâ araçlarıyla ilgili soruları derecelendirmeleri ve tutumlarıyla ilgili soruları yanıtlamaları istenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yabancı dil öğretiminde yapay zekâ araçlarının kullanımına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu ancak çekinceler ve zorluklarında dile getirildiği belirtilmiştir. Teknolojik altyapı ve öğretmen eğitiminin gerekliliği vurgulayan çalışmada öğretmenlerin kişisel ve mesleki deneyimlerinin teknoloji algılarını etkilediği görülmüştür.

Ma (2024), “The impact of artificial intelligence tools on bilingual students in U.S. education: A study on academic language-learning, cultural sensitivity and inclusiveness” başlıklı yüksek lisans tezinde yapay zekânın iki dilli öğrencilerin eğitimi üzerindeki etkisini, özellikle akademik dil öğrenme deneyimi, kültürel duyarlılık ve kapsayıcılık bağlamında incelemektedir. ChatGPT ve Grammarly gibi yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde yaygınlaşmasıyla, iki dilli öğrencilerin öğrenme deneyimini zenginleştirmek için bu araçların nasıl kullanılabileceği ele alınmıştır. Üç iki dilli öğrenci ve üç iki dilli eğitimciyle yapılan derinlemesine görüşmeler sonucunda, dil öğrenme zorlukları, kimlik müzakeresi ve kod değiştirme karmaşıklığı gibi sorunlar belirlenmiştir. Araştırmada yapay zekâ araçlarının kişiselleştirilmiş açıklamalar sunarak, öğrenme verimliliğini artırarak ve dil kaynaklı kaygıyı azaltarak destek sağladığı belirlenmiştir. Çalışma, yapay zekânın eğitimde etik kullanımına yönelik kapsamlı eğitimler, adil uygulamalar ve kültürel açıdan duyarlı algoritmalar geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Keser (2024), “The promise and peril of AI technology for writing instruction: An exploratory study on stakeholder attitudes toward using AI tools in a university first-year writing program” başlıklı yüksek lisans tezinde Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bir üniversitenin birinci yıl yazma programı paydaşlarının, üniversite düzeyindeki yazma ve dil öğreniminde üretken yapay zekâ araçlarının potansiyel avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşlerini incelemiştir. ABD'deki bir kamu üniversitesinde İngilizce kompozisyon

derslerini alan öğrenciler, bu derslerin öğretmenleri, yazı merkezi danışmanları ve programda görev alan personelden oluşan birinci yıl yazma programı üyelerine çevrimiçi bir anket uygulanmış ve görüşmeler yapılmıştır. Karma araştırma yöntemi uygulanan çalışmada anketlerden elde edilen nicel veriler analiz edilmiş, nitel veriler de tematik analize tabii tutulmuştur. Araştırma sonuçları, paydaşların çoğunluğunun yapay zekâ araçlarının kullanımına karşı olumlu ya da tarafsız bir tavır sergilediğini göstermiştir.

Asrif (2024), “Students’ acceptance and use of AI-assisted language learning for self-directed learning: The case of rosetta stone at moulay ismail university” başlıklı yüksek lisans tezinde, Moulay Ismail Üniversitesi öğrencilerinin öz-yönlendirilmiş öğrenmeye hazırlık düzeyleri, Rosetta Stone yazılımını kabul etme ve kullanma seviyeleri araştırılmış ve öz-yönlendirilmiş öğrenmeye hazırlık faktörlerinin yazılım kullanım desenleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Veriler, Fas’ta 182 ikinci sınıf öğrencisinden toplanmış ve analiz edilmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin genel olarak ortalamanın üzerinde öz-yönlendirilmiş öğrenmeye hazırlığına sahip olduklarını ancak tamamen bağımsız bir şekilde öğrenmelerini yönlendirme konusunda yeterli hazırlığa sahip olmadıklarını göstermiştir. Öz-yönlendirilmiş öğrenmeye hazırlığın yapay zekâ destekli teknolojilerin kabulü ve kullanımı üzerindeki rolünün önemli olduğu vurgulanmıştır.

Ingerøyen (2024), “GenAI in the English subject—from the pupils’ perspective. A mixed method study on pupils’ actual and wanted use of generative artificial intelligence in the English subject” başlıklı yüksek lisans tezinde, öğrencilerin İngilizce dersinde üretken yapay zekâ kullanımını ve öğrencilerin gelecekte bu teknolojiyi nasıl kullanmak istediklerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada anket ve grup mülakatlarından oluşan karma bir araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadaki anket sonuçlarına göre, öğrencilerin çoğunluğu İngilizce dersinde yapay zekâ destekli araçlar kullanmıştır. Yapay zekâ destekli araçlar kullanımı arasında, zor materyalin açıklanması, ilham kaynağı olarak bir "tartışma arkadaşı" olarak kullanımı, çeviri yapma ve metinleri düzeltme gibi farklı kullanım şekilleri görülmüştür. Grup mülakatlarında öğrencilerin yapay zekâyı aşırı bağımlı olmanın potansiyel tehlikelerine dair yüksek bir farkındalık gösterdiği tespit edilmiştir.

Chong (2020), “Perspectives on artificial intelligence in education: A study of public elementary school teachers” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında devlet ilkokulu öğretmenlerinin yapay zekâ tabanlı eğitim uygulamalarını sınıflara dâhil edilmesine yönelik bakış açılarını incelemektedir. Nitel bir fenomenolojik araştırma tasarımı kullanılarak yapılan çalışmada, çoğu öğretmenin, uygun fırsatlar sağlandığında yapay zekâ tabanlı eğitim

uygulamalarını öğretim süreçlerine dâhil etmeye istekli olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, insan etkileşiminin azalması gibi sosyal endişeler, öğretmenlerin kullanımını engelleyen en büyük faktör olarak öne çıkmıştır.

Yapay zekâ destekli araçların yabancı dil öğretiminde kullanılması ile ilgili ulaşılan makale çalışmaları ise aşağıda sunulmuştur:

Adeshola ve Adepoju (2023), “The opportunities and challenges of ChatGPT in education, Whalen ve Mouza (2023) “ChatGPT: challenges, opportunities, and implications for teacher education”, Rahman ve Watanobe (2023), “ChatGPT for education and research: Opportunities, threats, and strategies”, Hong (2023), “The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: Opportunities in education and research”, Michel-Villarreal, Vilalta-Perdomo, Salinas-Navarro, Thierry-Aguilera ve Gerardou (2023) ,“Challenges and opportunities of generative AI for higher education as explained by ChatGPT”, Sok ve Heng (2023) “ChatGPT for education and research: A review of benefits and risks”, Memarian ve Doleck (2023), “ChatGPT in education: Methods, potentials and limitations”, Rasul, Nair, Kalendra, Robin, Oliveira Santini, Ladeira, W. ... ve Heathcote (2023), “The role of ChatGPT in higher education: Benefits, challenges, and future research directions”, Kasneci, Seßler, Küchemann, Bannert, Dementieva , Fischer, ... ve Kasneci (2023), “ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education” Hong (2023), “The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: Opportunities in education and research”, Nugroho, Putro ve Syamsi (2023), “The potentials of ChatGPT for language learning: Unpacking its benefits and limitations”, Huang ve Li (2023), “Opportunities and challenges in the application of ChatGPT in foreign language teaching”, Zhu, Sun, Luo ve Wang (2023), “How to Harness the Potential of ChatGPT in Education?” başlıklı makalelerde yapay zekâ araçlarının, bu araçlar içerisinde ChatGPT’nin, eğitimde kullanılmasının faydalarını, olumsuz yönlerini, yarattığı fırsatları ve potansiyelleri saptama üzerine çalışılmıştır. Bu çalışmalarda yapay zekâ teknolojilerinin zaman kazandırdığı, isteklendirme sağladığı, öğretimi destekleme potansiyelini olduğu gibi olumlu yanlarının tespiti yanında etik sorunlar ve yapay zekâ bağımlılığının olabileceği gibi olumsuz yönleri tespit edilmiştir. Ayrıca bu teknolojilerinin eğitimde kullanılabilmesi için eğitim politikalarının belirlenmesi gerektiği üzerinde durulmuştur.

Dempere, Modugu, Hesham ve Ramasamy (2023,) “The impact of ChatGPT on higher education”, Halaweh (2023), “ChatGPT in education: Strategies for responsible implementation”, Pokkakillath ve Suleri (2023), “ChatGPT and its impact on education, Lo

(2023), “What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature”, Elbanna ve Armstrong (2024), “Exploring the integration of ChatGPT in education: adapting for the future”, Fırat, M. (2023), “How chat GPT can transform autodidactic experiences and open education?”, Rawas (2024), “ChatGPT: Empowering lifelong learning in the digital age of higher education”, Firaina ve Sulisworo (2023), “Exploring the usage of ChatGPT in higher education: Frequency and impact on productivity.”, Sullivan ve McLaughlan (2023), “ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning”, Habibi, Muhaimin, Danibao, Wibowo, Wahyuni ve Octavia (2023), “ChatGPT in higher education learning: Acceptance and use”, Fauzi, Tuhuteru, Sampe, Ausat ve Hatta (2023), “Analysing the role of ChatGPT in improving student productivity in higher education”, Baskara (2023), “Exploring the implications of ChatGPT for language learning in higher education”, Klimova, Pikhart ve Al-Obaydi (2024), “Exploring the potential of ChatGPT for foreign language education at the university level”, Pack ve Maloney (2023), “Using generative artificial intelligence for language education research: Insights from using OpenAI's ChatGPT”, Afkarin ve Asmara (2024), “Investigating the implementation of ChatGPT in English language education”, Alm ve Watanabe (2023), “Integrating ChatGPT in Language Education: A Freirean Perspective”, Kohnke, Moorhouse ve Zou (2023), “ChatGPT for language teaching and learning”, Liu (2024), “The integration of ChatGPT in language education: Exploring contexts, assessing impacts, and unpacking implications”, Zhu, Sun, Luo ve Wang (2023), “How to Harness the Potential of ChatGPT in Education?” başlıklı makalelerde ChatGPT'nin yükseköğretimdeki etkileri, eğitimdeki rolü ve potansiyeli üzerine araştırmalar ve incelemeler yapılmıştır. Bu çalışmalarda genel olarak, ChatGPT'nin dil öğrenimi, öğrenci verimliliği, akademiye dâhil edilmesi ve eğitimdeki genel etkileri tartışılmış ChatGPT'nin eğitimin farklı alanlarındaki kullanımlarını, sorumlulukla uygulanması gereken stratejileri ve eğitimdeki verimliliği nasıl artırabileceği üzerinde veriler ve fikirler sunulmuştur. Örneğin, Klimova, Pikhart ve Al-Obaydi (2024) "Exploring the potential of ChatGPT for foreign language education at the university level" adlı makalelerinde, ChatGPT'nin üniversite düzeyinde yabancı dil eğitiminde nasıl dâhil edilebileceğini ve bunun öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine nasıl katkı sağladığını incelemiştir. Çalışma, ChatGPT'nin dil becerileri üzerindeki etkilerini, öğretim materyalleri üretme süreçlerini hızlandırma potansiyelini ve öğrencilere bireysel geri bildirim sağlama gibi avantajlarını vurgulamıştır.

Ngo (2023), "The perception by university students of the use of ChatGPT in education", Ali, Shamsan, Hezam ve Mohammed (2023) "Impact of ChatGPT on learning motivation: Teachers and students' voices", Gao, Wang, ve Wang (2024), "Exploring EFL university teachers' beliefs in integrating ChatGPT and other large language models in language education: a study in China", Widianingtyas, Mukti ve Silalahi (2023), "ChatGPT in Language Education: Perceptions of Teachers-A Beneficial Tool or Potential Threat?", Qu, ve Wu (2024), "ChatGPT as a CALL tool in language education: A study of hedonic motivation adoption models in English learning environments", Jeon ve Lee (2023), "Large language models in education: A focus on the complementary relationship between human teachers and ChatGPT", Ma, Crosthwaite, Sun ve Zou (2024), "Exploring ChatGPT literacy in language education: A global perspective and comprehensive approach", Cai, Lin, ve Yu (2023), "Factors influencing learner attitudes towards ChatGPT-assisted language learning in higher education", Derakhshan ve Ghiasvand (2024), "Is ChatGPT an evil or an angel for second language education and research? A phenomenographic study of research-active EFL teachers' perceptions", Alenizi, Mohamed ve Shaaban (2023), "Revolutionizing EFL special education: how ChatGPT is transforming the way teachers approach language learning", Baskara (2023), "Integrating ChatGPT into EFL writing instruction: Benefits and challenges" başlıklı makalelerde yabancı dil eğitimi ve öğretimi çerçevesinde öğretmenlerin ve öğrencilerin bu teknolojiyi nasıl algıladığını ve bu alandaki kullanımının avantajlarını ve zorluklarını incelenmiştir. İlgili makaleler, ChatGPT'nin eğitimdeki potansiyelini değerlendirirken, öğrencilerin ve öğretmenlerin bakış açısından bu aracı onların nasıl benimsediği, öğrenme motivasyonu üzerindeki etkileri ve dil öğretimindeki rolü üzerinde yoğunlaşmaktadır. Örneğin, Gao, Wang ve Wang (2024), "Exploring EFL university teachers' beliefs in integrating ChatGPT and other large language models in language education: A study in China" adlı makalede, Çin'deki üniversite öğretim elemanlarının ChatGPT ve diğer büyük dil modellerinin yabancı dil eğitimine dâhil edilmesine hakkında inançlarını araştırmıştır. Araştırma eğitmenlerin bu teknolojilere yönelik genel olarak olumlu tutumlar sergilediklerini ancak bazı endişelerinin de olduğunu ortaya koymuştur. Söz konusu makalelerin birçoğunda, ChatGPT'nin sınıf ortamlarında daha etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlerin teknolojiyi pedagojik bir araç olarak derslere nasıl dâhil edebileceğini anlamanın ve öğrenci görüşlerinin dikkate alınmasının önemi vurgulanmaktadır.

Pradana, Elisa ve Syarifuddin (2023), “Discussing ChatGPT in education: A literature review and bibliometric analysis”, Prananta, Susanto ve Raule (2023,) “Transforming Education and Learning through Chat GPT: A Systematic Literature Review”, Li, Lowell, Wang ve Li (2024), “A systematic review of the first year of publications on ChatGPT and language education: Examining research on ChatGPT’s use in language learning and teaching” başlıklı makalelerde alanyazın taraması yapılarak araştırmaların eğilimi sunulmaya çalışılmıştır.

Ayrıca, Huallpa (2023), “Exploring the ethical considerations of using ChatGPT in university education”, Vaccino-Salvadore (2023), “Exploring the ethical dimensions of using ChatGPT in language learning and beyond”, Hua, Jin ve Jiang (2024), “The limitations and ethical considerations of chatgpt”, “Zhou, Müller, Holzinger ve Chen (2024), “Ethical ChatGPT: Concerns, challenges, and commandments”, “Stahl ve Eke (2024), “The ethics of ChatGPT–Exploring the ethical issues of an emerging technology”, Adel, Ahsan ve Davison (2024), “ChatGPT promises and challenges in education: Computational and ethical perspectives” başlıklı makalelerde yapay zekânın etik boyutu ele alınmıştır.

Fitria (2023), “Artificial intelligence (AI) technology in OpenAI ChatGPT application: A review of ChatGPT in writing English essay”, Xu ve Jumaat (2024), “ChatGPT-Empowered Writing Strategies in EFL Students' Academic Writing: Calibre, Challenges and Chances”, Shidiq (2023), “The use of artificial intelligence-based chat-gpt and its challenges for the world of education; from the viewpoint of the development of creative writing skills”, Song ve Song (2023), “Enhancing academic writing skills and motivation: assessing the efficacy of ChatGPT in AI-assisted language learning for EFL students”, Imran ve Almusharraf (2023), “Analyzing the role of ChatGPT as a writing assistant at higher education level: A systematic review of the literature”, Özçelik ve Yangın Ekşi (2024) ,“Cultivating writing skills: the role of ChatGPT as a learning assistant-a case study.” Sain, Serban, Abdullah ve Thelma (2025), “Benefits and Drawbacks of Leveraging ChatGPT to Enhance Writing Skills in Secondary Education”, Niloy, Akter, Sultana, Sultana ve Rahman (2024), “Is Chatgpt a menace for creative writing ability? An experiment, Baskara (2023), “Integrating ChatGPT into EFL writing instruction: Benefits and challenges”, Polakova veIvenz (2024), “The impact of ChatGPT feedback on the development of EFL students’ writing skills.” Bibi ve Atta (2024), “The role of ChatGPT as AI English writing assistant: A study of student’s perceptions, experiences, and satisfaction”, Yan (2023), “Impact of ChatGPT on learners in a L2 writing practicum: An exploratory investigation”, Dergaa, Chamari, Zmijewski ve

Saad (2023), “From human writing to artificial intelligence generated text: examining the prospects and potential threats of ChatGPT in academic writing”, Dwivedi, Kshetri, Hughes, Slade, Jeyaraj, Kar, ...ve Wright (2023), “Opinion Paper: “So what if ChatGPT wrote it?” Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy”, Cingillioglu (2023), “Detecting AI-generated essays: the ChatGPT challenge”, Huang ve Tan (2023), “The role of ChatGPT in scientific communication: writing better scientific review articles”, Cotton, Cotton ve Shipway (2024), “Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT”, Dergaa, Chamari, Zmijewski ve Saad (2023) “From human writing to artificial intelligence generated text: examining the prospects and potential threats of ChatGPT in academic writing” başlıklı makaleler ChatGPT’nin akademik yazmada kullanımı ve yazma becerisinin gelişimini konu almaktadırlar. Etik sorunlar, yaratıcılık gibi konularla ChatGPT kullanımındaki ilişkiye değinilen makaleler yazılı üretim noktasında ChatGPT’yi ele almaktadır.

3.2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarası Farkındalık ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası farkındalık konusunda alanyazında yapılmış çalışmalar “Compétence de Communication Interculturelle et langue étrangère/FLE”, “sensibilisation interculturelle et FLE”, “conscience interculturelle et Français” ve “Intercultural awareness and French” anahtar sözcükleriyle taranmıştır.

Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası farkındalık üzerine tespit edilen ilgili lisansüstü çalışmalar aşağıda sunulmuştur.

Vautier (2022), “L’ethos communicatif et l’articulation des cultures éducatives en classe de FLE: identification, influences et adaptations” başlıklı doktora tezinde yabancı dil sınıflarında kaçınılmaz olan kültürlerarasılığın, öğretim ve öğrenim sürecindeki rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Özellikle, farklı iletişim normlarından kaynaklanan sosyo-kültürel yanlış anlamalar ve bunların öğrencilerin duyguları ve algıları üzerindeki etkisi ele alınmıştır. Veriler, Lyon’daki Fransız Dili ve Kültürü Enstitüsü’ndeki (ILCF) farklı milletlerden Fransızca öğrenen öğrenciler ile Besançon’daki Franche-Comté Üniversitesi’nde Fransızca öğretmeni adayı olan Malezyalı öğrencilerden oluşan iki ayrı gruptan anket ve yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin çoğunlukla sosyo-kültürel konularda yanlış anlamalar ve iletişim sorunları

yaşadığını ortaya koymuştur. Bu sorunların öğrencilerin temsil algıları ve iletişimsel ethosları ile güçlü bir şekilde bağlantılı olduğu saptanmıştır. Araştırmada ayrıca akademik hareketlilikteki öğrencilerin desteklenmesini gerektiği ifade edilmektedir.

Qiu (2020), “La dimension interculturelle dans les formations universitaires de français en Chine: Rapports à l’altérité et à la diversité” başlıklı doktora tezinde üniversitede Fransızca öğrenen Çinli öğrencilerin ötekilik, çeşitlilik ve kültürlerarasılık temsillerini nasıl inşa ettiklerini sorgulamayı ve bu temsilleri etkileyebilecek ve değiştirebilecek farklı unsurlar üzerine düşünceler sunmayı amaçlamıştır. Çalışma, yerel ve ithal Fransızca ders kitaplarının analizine ve Çin'deki Fransızca öğretmenleri ve öğrencileriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelere dayanmaktadır. Sonuç olarak, Çin'de Fransızca öğretiminde iletişimsel kültürlerarasılık ile ilişkisel kültürlerarasılık arasında düşünümsel bir bakış açısını teşvik etmek için öğretmenlerin eğitimi yoluyla öğrencilerin dünyadaki ötekilik ve çeşitlilikle olan ilişkiyi dil aracılığıyla algılamalarının mümkün olacağı ifade edilmiştir.

Gamboa-Diaz (2014), “Éducation interculturelle, mobilité internationale et enseignement supérieur: le cas de la Colombie” başlıklı doktora tezinde Kolombiya'daki üniversite yabancı dil eğitimine kültürlerarasılık boyutunu dâhil etme olanaklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada akademik, mesleki ve kişisel faaliyetler aracılığıyla Kolombiyalı öğrencilerin uluslararası hareketliliğinin güçlendirilmesi ve eğitimle bütünleştirilmesine odaklanılmıştır. Anket ve kültürel algıya dayalı ölçeklere yapılan analizler, kültürlerarası boyutun yabancı dil öğretimine dâhil edilebilmesinin öğrenenlerin “çeşitlilik ve ötekilik” konusunda farkındalıklarının arttırmasını sağladığını göstermiştir. Ayrıca araştırma sonucunda elde edilen verilerden yola çıkarak D-AOBM'ne uyumlu olarak eleştirel düşünme ve kültürel farkındalık geliştirme odaklı video kılavuzlu ve görsel kullanımına dayalı modüller önermiştir.

Lemoine (2014), “Diversités Franco-Allemandes: Pratiques interculturelles et autonomisantes en didactique des langues étrangères” başlıklı doktora çalışmasında ilkökul öğretmenlerinin uygulamalarına ve yarı yapılandırılmış görüşmelerdeki ifadelerine bakarak hem Fransa'da hem de Almanya'da D-AOBM'nde yer alan eylem odaklı yaklaşımın hem kültürlerarasılık hem de özerklik kavramları aracılığıyla uygulanışını test etmeyi ve irdelemeyi amaçladığını ifade etmektedir. Kültürlerarasılık ve özerklik kavramlarını tanımlamanın yanı sıra, özellikle ötekileştirici kültüralist yaklaşımı (reifying culturalist approach) tartışmaktadır. Araştırma hem Fransa hem de Almanya'dan çok sayıda deneysel verinin birleştirilmesine dayanan verilerin analiziyle gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerle görüşme, yabancı dil derslerinin gözlemlenmesi, dil müfredatlarının

incelenmesi yapılmıştır. Bağlam içine yerleştirilen söylemler, sözceleme ve diyalojizm kuramları açısından analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda, araştırmacı, karşılaştırmalı görüşlere eleştirel bir bakış açısı ile bakılıp toplumsal farklılıklarının eylem odaklı yaklaşım uygulamalarında göz önüne alınması gerektiğini ve ihmal edildiğini vurgulamaktadır.

Zhang-Marcot (2014), “La manifestation de l'identité culturelle des étudiants Chinois en France dans l'apprentissage du français et dans la communication interculturelle” başlıklı nitel verilere dayanan doktora tez çalışmasında, Çinli öğrencilerin yabancı öğrenci olarak Fransa’da kaldıkları süreçte Fransızca öğrenimleri sırasında karşılaştıkları dilsel ve kültürel zorlukları tespit etmeyi ve kültürlerarası iletişim yoluyla ortaya çıkan kimlik temsillerini analiz etmeyi amaçlamıştır. Çalışmada, Fransız ve Çinli öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşmelerinden ve yazılı dökümanlarından oluşan verilerden dilsel hataların analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin kimlik özelliklerinin rolüne ilişkin farkındalığa, kültürlerarası bağlamlarda diğerlerinin daha iyi anlaşılmasına ihtiyaç duyulduğunu ve kültürlerarası bağlamlarda öğrenciler ve öğretmenler için pedagojik yöntemler geliştirilmesi gerektiğini göstermiştir.

Mousa (2012), “Acquérir une compétence interculturelle en classe de langue, entre objectifs visés, méthodes adoptées et difficultés rencontrées. Le cas spécifique de l'apprenant jordanien” başlıklı doktora çalışmasında, kültürlerarası yetkinliğin yabancı dil öğretim sürecindeki yerini belirlemek için İngiltere’nin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda Ürdünlü öğrencilerle yaptığı nitel verilere ve içerik analizine dayalı araştırmasında, öğrenenlerin kalıp yargılar ve kültürel farklılıklar nedeniyle Fransız kültürünü anlama ve yorumlamada zorluklar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Kültürel olarak heterojen sınıflarda kültürlerarası yetkinliğe ulaşmak için uygulamaların belirlenmesinin önemini vurgulamaktadır.

Zhang (2012), “Pour une approche interculturelle de l'enseignement du Français comme spécialité en milieu universitaire chinois” başlıklı doktora tez çalışmasında, Çin’deki ikinci yabancı dil Fransızca bölümlerinde Fransızca öğretimindeki kültürel değişkenler üzerine yaptığı çalışmasında, Çin ve Fransa’da Fransızca öğrenen öğrenciler tarafından tespit edilen kültürel farklılıklar ve dilin işlevsel kullanımındaki sorunlarının yanı sıra bu kültürel farklılıklara yönelik tutum ve stratejilere odaklanmış ve Çin’deki öğretim kadrosuyla bir anket gerçekleştirmiştir. Aynı zamanda kullanılan ders kitabının da analizini yapmıştır. Sonuç olarak, Fransızca’yı sadece okulda (Çin’de) deneyimlemiş olan Çinli öğrenciler ile Fransa’da yaşamış olan öğrenciler arasındaki farklılıkların ve işlev bozukluklarının

temsillerinin farklı olduğunu ve Çin’de üniversite Fransızcanın öğretim içeriğinin kültürlerarası farkındalığı geliştirmek geliştirilmesinin gerekli olduğunu belirtmiştir.

Jardou (2018), “Compétence de communication interculturelle et mobilité étudiante: le cas des apprenants primoarrivants en France et des classes plurilingues et multiculturelles de FLE” başlıklı doktora tezinde Fransa’ya gelen yabancı öğrencilerin kültürlerarası iletişim becerilerini ve bu becerinin Fransızca yabancı dil sınıflarında nasıl ele alındığını incelemeyi amaçlamıştır. Yabancı dilde iletişim için gerekli bilgi ve beceriler ile 1980’lerden itibaren dil öğretimi alanında gelişen kültürlerarası yaklaşım temel alınarak, 12 farklı milletten 26 yeni gelen öğrenciyle yapılan görüşmeler analiz edilmiştir. Araştırmada bu öğrencilerin sınıf içindeki ve dışındaki deneyimleri, algıları, önceden sahip oldukları temsiller ve karşılaştıkları dilsel ve sosyokültürel zorluklar incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, FLE sınıfları, kültürlerarası karşılaşmalar ve kültürel arabuluculuk için değerli bir alan olarak belirtilmiştir. Bu sınıflar, öğrencilerin topluma sosyal aktörler olarak daha iyi adapte olmalarını ve farklılıkları öğrenmelerini sağlamaktadır. Görüşmelerden elde edilen analizler ise kültürlerarası iletişim becerisinin iletişimdeki pragmatik etkilerini ve bu becerinin dil eğitiminde daha fazla yer alması gerektiğini vurgulamaktadır.

Pakdel (2011), “De l’activité communicative à l’activité sociale d’apprentissage des langues en ligne: Analyse de la dynamique sociale en contexte institutionnel” başlıklı yabancı dil öğrenimindeki sosyal dinamikleri analiz etmek için yaptığı doktora tezi çalışmasında, dil öğrenme görevlerini ve sanal öğrenme ortamlarını benimseyerek, kurumsal bir ortamda çevrimiçi dil öğrenimi bağlamında daha yoğun bir sosyal dinamiği teşvik etmenin mümkün olduğunu göstermeyi amaçlamıştır. Üç farklı etkinlikle (uzaktan eğitim sisteminde okuma, video izleme ve forumda tartışma gibi etkinlikler içermektedir) toplanan verilere göre kültürel unsurlarla sosyal etkileşimin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler arasında sosyal-duygusal bağların gelişmesinde ve ortak kimlik geliştirmede etkili bir rol oynadığını göstermektedir.

Lebedeva (2008), “La place de l’interculturel dans l’enseignement-apprentissage du français des affaires en Lettonie” başlıklı doktora tezi çalışmasında, Rus azınlıkların yaşadığı Letonya’da dil ve kültür öğretiminde kültürlerarası yaklaşımın önemini araştırmayı amaçlamıştır. Dillerin ve kültürlerin öğretilmesinde/öğrenilmesinde kültürlerarası ve kültürler ötesi yaklaşımın önemini açıkladıktan sonra, çalışma sonucunda, geleceğin profesyonellerini "kültür şoku" ile zarar görmeden yüzleşmeye hazırlamak için kültürlerarası yaklaşımın uygulanması gerektiğini ve kültürel çeşitliliğe kapalı olmanın ve hoşgörü

eksikliğinin öğrenciler arasında Fransa'ya ve dünyanın geri kalanlarına karşı olumsuz ve kalıp yargılara neden olduğunu gözlemlemiştir.

Tiitien (2015), “Si on comprend les différences culturelles, on a moins de problèmes: observations sur la compétence interculturelle dans les récits des étudiants de français” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında Finlandiya'daki bir üniversitede Fransızca öğrenen 31 öğrencinin Fransızca konuşan biriyle karşılaşma durumundaki anlatılarını veri olarak kullanarak kültürlerarası yetkinliği incelemek amacıyla Byram'ın kültürlerarası yetkinlik modeli çerçevesinde bir içerik analizi gerçekleştirmiştir. Araştırma sonunda, öğrencilerin çoğunun kültürlerarası karşılaşmanın başında gerginlik ve endişe hissettikleri, ancak daha sonra bu olumsuz duyguların rahatlama ve başarı gibi olumlu duygulara dönüştüğü belirlenmiştir. Öğrencilerin değerleri kendi kültürlerine göre göreceleştirme eğiliminde olmalarına rağmen belirsizliğe karşı hoşgörülü oldukları, ötekiliğe ve empatiye açık oldukları ortaya çıkmıştır.

Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası farkındalık ile ilgili ulaşılan makale çalışmaları ise aşağıda sunulmuştur.

Byram (2012), “Language awareness and (critical) cultural awareness–relationships, comparisons and contrasts”, Byram (2012), “Language awareness and (critical) cultural awareness–relationships, comparisons and contrasts”, Byram (1997), “Cultural awareness as vocabulary learning” Adaskou vd. (1990), “Design decisions on the cultural content of a secondary English course for Morocco”, Prodromou (1992), “What culture? Which culture? Cross-cultural factors in language learning”, Ingrassia (2015), “Le défi de la perspective interculturelle en cours de FLE: Expériences en Équateur, Hamelin (2015), “Clarification conceptuelle autour de la notion de culture dans le cadre d’une recherche inductive sur l’enseignant togolais. Approches inductives: Travail intellectuel et construction des connaissances”, Lemaire (2012), “Approches inter, trans, pluri, multiculturelles en didactique des langues et des cultures”, Steinbach (2012), “Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants”, Ho (2009), “Addressing culture in EFL classrooms: The challenge of shifting from a traditional to an intercultural stance”, Zhihong (2008), “L’implicite culturel et sa place dans l’enseignement d’une langue étrangère”, Saidmuratova (2014), “Role of language's and culture's interference and interaction at learning of foreign language”, Tomak ve Karaman (2019), “Cultures in the foreign language curriculum: Instructors’ views at a state university”, Doghonadze ve Çepik (2011), “Impact of target language culture in the process of learning a foreign language”, Şallı-Çopur (2021), “Integrating intercultural communicative competence into teacher education for young

learners”, Svalberg (2007), “Language awareness and language learning”, Saniei (2012), “Developing cultural awareness in language instructional materials”, Nugent ve Catalano (2015), Critical Cultural Awareness in the Foreign Language Classroom, Salamatina ve Zho (2016), “Developing social and cultural awareness in foreign language teaching” Baker (2012), “ From cultural awareness to intercultural awareness: Culture in ELT”,Kandeel (2013), “L'apprentissage de la culture et l'approche de prise de conscience interculturelle en français langue-culture étrangère”, Zheng (2005), “Pour une approche interculturelle de l'enseignement du français en chine” , Hoxha (2023), “Former les futurs enseignants de français à enseigner avec la variation”, Mousa (2017), “La conscience interculturelle en classe de fle: Difficultés et remédiations”, Orchowska (2005), “Les défis de la médiation interculturelle et la formation des futurs enseignants de FLE, Yun (2013), “Développement de la communication interculturelle des étudiants chinois en immersion en france”, Głowacka (2005), “Quelques interrogations sur la place de l'interculturel dans la formation initiale des enseignants de français”, Aristi (2005), “L'enseignement du culturel et de l'interculturel dans la classe de français langue étrangère, Zhihong (2008) “L'implicite culturel et sa place dans l'enseignement d'une langue étrangère”, Chaupré-Berkiv (2023), “Optimiser l'enseignement du français langue d'intégration (FLI): Stratégies bi/plurilingues pour valoriser la diversité linguistique en classe”, Chianca (2010), “L'interculturel et les représentations en didactique”, Ragoonaden (2011), “La compétence interculturelle et la formation initiale: Le point sur le CECR et l'IDI”, Chen (2013), “Pour une approche pragmatique dans l'enseignement du FLE”, Rozaimie, Shuib, Ali, Oii, ve Siang (2011), “Multicultural awareness for better ways of life: A scale validation among Malaysian undergraduate students”, Tompkins, Cook, Miller, LePeau (2017), “Gender Influences on Students' Study Abroad Participation and Intercultural Competence” başlıklı makaleler kültürlerarası farkındalık ve kültürlerarası iletişim becerileri ve öğretimi üzerine yapılmış çalışmalardır.

3.2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Yabancı dil öğretiminde yazma becerisi konusunda alanyazında yapılmış çalışmalar “compétence production écrite et Français”, “expression écrite et Français”, “production écrite et Langue Etrangère”, “writing skills and French” ve “writting in French” anahtar sözcükleriyle taranmıştır.

Yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesi ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmalar aşağıdaki gibidir:

Miranda (2024), “And Then it Clicked... Peer and Self-Correction as Tools to Raise Students' Awareness of Language Errors and Improve Their Writing Skills in English and French” başlıklı yüksek lisans tezinde öğrencilerin dil hatalarını fark etmelerini ve yazma becerilerini geliştirmelerini amaçlamış, akran düzeltmesi ve öz düzeltme yöntemlerini kullanmıştır. Wooclap ve Mizou gibi dijital platformlar kullanılan araştırma, 11. sınıf İngilizce ve 8. sınıf Fransızca öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Veri toplamak için anketler ve öğrencilerin yazılı örnekleri kullanılmış, yazılı örnekler için hata analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre akran düzeltmesinin öğrencilerin dil hatalarını fark etmelerini artırmak ve yazma becerilerini geliştirmek konusunda etkili bir yöntem olduğu saptanmıştır.

De Khovrine (2023), “Évaluer autrement avec le numérique: coévaluation instrumentée pour la production d'écrit en français langue première au cycle 4 du collège Français” başlıklı doktora tezinde, ortaokul öğrencilerinin Fransızca yazılı dil becerilerini ve kişisel yeterlilik duygularını ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğrenciler yazdıkları metinleri ve birbirlerinin metinlerini değerlendirmiştir. Değerlendirme sürecinde dijital araçlar kullanılmıştır. Araştırma, Paris ve Montpellier bölgelerindeki üç farklı ortaokulda, 80 öğrenciyle yapılmış ve 9 kez tekrarlanmıştır. Bu araştırma için kullanılan dijital araçlardan biri Moodle Atelier yazılımı olmuştur. Ayrıca, araştırmaya katılan öğrencilerin ve öğretmenlerin gözlemleri de önemli veriler oluşturmuştur. Sonuçlar, öğrencilerin yazılı metinlerinde ve birbirlerini değerlendirmelerinde daha iyi performans gösterdiklerini ve kişisel yeterlilik duygularının arttığını göstermiştir.

La Russa (2021) “Le feedback correctif à l'écrit: techniques, élaboration, acquisition: étude longitudinale dans l'apprentissage de l'italien langue étrangère chez un public d'adolescents francophones au lycée” başlıklı doktora çalışmada, yazılı üretimlerde, doğrudan geri bildirim ve dolaylı geri bildirim tekniklerinin dil edinimi sürecindeki etkilerini ve geri bildirimin özümsemesini etkileyen diğer değişkenlerin etkisini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla, üçüncü yabancı dil olarak İtalyanca öğrenen 26 Fransızca konuşan öğrenci üzerinde deneysel bir çalışma yapılmıştır. Öğrenciler üç gruba ayrılmıştır: bir grup doğrudan geri bildirim almış, bir grup dolaylı geri bildirim almış ve bir kontrol grubu hiçbir geri bildirim almamıştır. Araştırma protokolü, bir ön test (sözlü ve yazılı üretim), düzeltici geri bildirim aşaması (yazma – düzeltme – gözden geçirme ve yeniden yazma), bir hemen sonrası test ve bir gecikmeli sonrası test (sözlü ve yazılı üretim)

içermektedir. Elde edilen sonuçlar, geri bildirim alan grupların, kontrol grubuna kıyasla hem metin gözden geçirme hem de sonraki yazılı ve sözlü üretimlerde daha iyi sonuçlar aldığını göstermektedir.

Clayette (2021), “Dispositif d’accompagnement pour l’amélioration des compétences écrites en contexte universitaire: enjeux et impact sur les représentations et les pratiques: l’exemple du projet *écri+*” başlıklı doktora tezinde, Fransızca yazılı becerileri üniversite düzeyinde geliştirmeyi amaçlayan *écri+* adlı ulusal projeye dayanarak üniversite öğrencilerinin hem yazılı anlamada hem de üretimdeki becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir. Araştırmada dijital teknolojilerin kullanımının ve Fransızca eğitilimi alanındaki etkilerini incelemiştir. Yazılı becerilerin geliştirilmesine yönelik eğitimsel yapıların üniversite başarısındaki rolünü merkeze alan çalışmada veriler Le Mans Üniversitesi'ndeki tüm destek programlarında yer alan öğretim üyeleri ve öğrencilere yönelik anketler, öğretim üyeleriyle yapılan grup görüşmeleri ve bu eğitimlerde kullanılan çevrimiçi Moodle platformundan çıkarılan dijital verilerden elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlar ve analizler doğrultusunda, yazılı becerilerin güçlendirilmesi için pedagojik mühendislik ve öğretim üyelerinin desteğinin gerekliliği vurgulanmıştır.

Mbandza (2020), “Impact de la formation initiale des enseignants sur les pratiques de classe en production écrite au cycle 3 au Gabon” başlıklı doktora tezinde, Gabon'daki 3. seviyede öğretmenlerin yazılı anlatım öğretimine yönelik başlangıç eğitimlerinin sınıf içi uygulamalar üzerindeki etkisini inceleyen bir karşılaştırmalı inceleme yapmıştır. Çalışma, öğrencilerin yazılı metin üretiminde zorluklar yaşaması ve öğretmen eğitime dair referans belgeler ve öğretmenlerin ders planlarının analizi sonucunda ortaya çıkarılmıştır. Bu analizler, yazılı anlatım için özel bir metodolojik yaklaşımın, öncelikli bilgilerin ve yazma faaliyetleri için değerlendirme ölçütlerinin eksikliğini ortaya koymaktadır. Çalışmanın sonuçları, yazılı anlatım eğitimi almamış öğretmenler arasında sözlü anlatımın yazılı anlatıma baskın olduğunu göstermiştir. Yazılı anlatım konusunda eğitim alan öğretmenlerin teoriyi pratiğe daha iyi uygulayabileceği ve başlangıçta yazılı anlatım eğitimi almış öğretmenlerin uygulamalarının, bu alanda özel bir eğitim almamış öğretmenlerden farklı olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Ho (2018), “Appropriation de la compétence écrite de jeunes adultes malaisiens en milieu exolingue et endolingue pour une meilleure intégration dans un établissement supérieur français: problématique de l'écrit dans une situation d'apprentissage du FLE, difficultés liées à la reprise anaphorique et la reformulation de textes” başlıklı doktora tezinde Malezya'daki

Yabancı Dil Eğitimi Enstitüsü'nde Fransızca öğretimi gören öğrencilerin yazılı metinlerinde, anaförük tekrar ve metni yeniden biçimlendirme süreçlerini incelenmiştir. Araştırma deneysel çalışma olup metin içi ve metin dışı faktörleri incelemiştir. Öğrencilerin yazılı metinlerinin analizi, sadece metinlerin teorik analiz çerçevesine göre değil, aynı zamanda yabancı dil (exolingual) ve yerel dil (endolingual) yazıları arasında karşılaştırmalı bir yaklaşım kullanılarak, zorluklar tespit edilmiş ve sınıflandırılmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin metin dışı faktörlerle ilgili farkındalıklarının artırılmasının, yazılı üretim kalitelerini iyileştirmelerine yardımcı olduğunu göstermiştir. Ayrıca, metin bilgisi açısından, anadil ve İngilizce'de içselleştirilen bilginin ve becerilerin Fransızca'da da olumlu bir şekilde kullanılabileceği tespit edilmiştir.

Hassan (2016), “La pratique des ateliers d'écriture créative en classe de FLE comme formation à la compétence linguistique, interculturelle et esthétique: le texte littéraire au sein du projet didactique” doktora tezinde, yabancı dil olarak Fransızca yaratıcı yazı atölyelerinin sınıflarda kendine bir yer edindiğini ancak bu atölyelerde sunulan etkinliklerin çoğunlukla dil ve kültür öğrenme üzerine odaklandığını belirtmiştir. Araştırma, Avrupa Dil Portfolyosu tarafından önerilen eylem odaklı yaklaşımın orijinal bir uygulama biçimini geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu çalışma, dil öğretimi, edebiyat öğretimi ve yazılı üretim didaktiği alanlarını birleştirerek, yaratıcı yazı atölyelerinin dilsel, kültürlerarası ve estetik becerilerin gelişimindeki özgüllüğünü ve etkisini belirlemeyi hedefleyerek deneysel süreçte, yazılı edebiyat üretimleri analiz edilmiş, Fransızca öğrencilerinin sosyal aktörler olarak dilsel ve kültürel repertuarlarını kullanarak edebi yaratıcılıklarını nasıl sergiledikleri gözlemlenmiştir. Bulgular, sınırlı dilsel bilgiye sahip olmanın mutlaka yaratıcılığa engel olmadığını ve yazılı edebiyat görevlerinin, her öğrencinin dili kullanma ve dünyaya bakış açısını, dilsel biyografisini ve insan iletişimini ifade etme amacıyla dil üzerinde çalışma gerektirdiğini ortaya koymuştur.

Aghaeilindi (2013), “La pédagogie de l'erreur en production écrite dans l'apprentissage du français langue étrangère, chez les étudiants persanophones” başlıklı doktora tezinde, hata kavramının yabancı dil olarak Fransızca öğrenen Farsça konuşan öğrenciler üzerindeki rolünü, özellikle yazılı anlatım becerilerinde incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, fiil çekimi ve zaman kiplerinin kullanımına odaklanmıştır. Çalışma nicel bir çalışma olup sonuçlar, hataların, sosyal yapılandırmacı bir modele dayalı öğretimde daha az kalıcı olduğunu göstermiştir. Buna karşın, geleneksel yöntemlerdeki sonuçlar, kuralların tekrar öğretilmesinin, kullanım becerisinden çok bilgiyle ilgili olan zorlukları çözmede yetersiz

kaldığını göstermiştir. Bu bağlamda, öğrenci üretimlerinden ve stratejilerinden hareketle, öğrenciyi daha fazla düşünmeye ve süreçlere katılmaya teşvik eden bir yaklaşım benimsenmiştir. Elde edilen sonuçlar, keşfetmeye dayalı bir pedagoji uygulanan öğrencilerin, geleneksel pedagojiyi takip eden öğrencilere göre daha az hata yaptığını ortaya koyarak araştırma hipotezini doğrulamaktadır.

Jamaat (2012) “Une analyse des erreurs des étudiants persanophones de français dans l'emploi des connecteurs à l'écrit” başlıklı doktora tezinde, Farsça konuşan Fransızca yabancı dil öğrencilerinin yazılı metinlerinde bağlaç kullanımı üzerine odaklanmıştır. Araştırma, bağlaçların metin organizasyonundaki katkılarını ve metinsel bütünlük ile bilgi gelişiminin inşasında oynadığı rolü incelemiştir. Çalışmada hata analizi ve karşılaştırmalı dil analizi teorilerinden faydalanılmıştır. Gözlemlenen hataların tipolojisi oluşturulmuş, ardından bu hataların nedenleri açıklanmaya çalışılmıştır. Fransızca bağlaç kullanımı üzerinde anadilin her zaman hatalı bir etki yaratmadığı öğrencilerin bilgi eksikliğinden kaynaklı hatalı kullanımlarının olabileceği tespit edilmiştir.

Do (2011), “Les impacts de la révision collaborative étayée: une recherche-action en didactique de la production écrite en français langue étrangère” başlıklı doktora tezinde yabancı dilde yazılı üretim eğitim alanlarında desteklenen işbirlikli düzenleme etkilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Bir işbirlikli düzenleme öğretim modeli geliştirilmiş ve bir dönem boyunca Vietnamlı yirmi iki Fransızca yabancı dil öğrencisiyle deneysel bir sınıfta uygulanmıştır. Veriler, metinler ve geri bildirimler, öğrenciler arasındaki sözlü etkileşimler, testler, öz-değerlendirme anketleri ve yarı yapılandırılmış mülakatlarla toplanmıştır. Sonuçlar, desteklenen işbirlikli yeniden gözden geçirmenin düzenleme stratejileri, metinlerdeki tutarlılık kalitesi ve yazarla okur arasındaki ilişki üzerindeki önemli etkilerini göstermektedir. Bu yeni öğrenme modeli öğrenciler tarafından olumlu bir şekilde değerlendirilmiştir.

Djahoudi (2018), “La pratique du compte-rendu de la production écrite dans le système éducatif Algérien” başlıklı yüksek lisans tezinde yazılı anlatımda öğrencilerin performanslarını iyileştirmelerine yardımcı olmak için önemli bir araç olan yazılı üretim raporunun (compte-rendu) uygulamasını incelemeyi ve Fransızca dil öğretimi sınıflarında bu uygulamanın gerçekliğini test etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri, öğrencilerin iki farklı zamanda yazdıkları metinlerden oluşturulmuştur. Araştırmada iki farklı raporlama yaptırılmış ve öğrenci metinleri analiz edilmiştir. Araştırma, pasif ve yarı-yönetimli gözlem yöntemleriyle yapılmış hem nicel hem de nitel analiz yöntemleri kullanılarak veriler

incelenmiştir. Çalışma sonucunda, yazılı anlatımda raporlama etkinliğinin, öğretmenler tarafından uygun şekilde uygulandığında öğrencilerin yazılı becerilerinde başarıya ulaşmalarında önemli bir yerinin olduğuna ulaşılmıştır.

Yabancı dil öğretiminde yazma becerisi ile ilgili ulaşılan makale çalışmaları ise aşağıda sunulmuştur:

Baquero, Deswarte, Peñafort ve Rincón (2020), “Analyse des erreurs fossilisables au niveau orthographique et morphosyntaxique en production écrite”, Blondel, Brissaud, Conseil, Jeantheau ve Mortamet (2016), “Les difficultés des adultes face à l'écrit: l'apport de l'épreuve de production écrite de l'enquête Information et vie quotidienne”, David ve Aleksandrova (2017), “Acquisition de la compétence de production écrite en FLE par des apprenants chinois: l'exemple de l'essai argumenté.”, Kazlauskienė (2021), “Collocation nomino-adjectivale dans la production écrite en FLE”, Idres, Haddad, Bourmatte, Ouyed, ve Boughacha (2018), “La production écrite en classe français à Arris, wilaya de Batna: les enjeux d'une didactique plurilingue”, Boukhertoub ve Bakel (2021), “L'enseignement à distance et le développement de la compétence linguistique dans les productions écrites chez les apprenants cas 3ème années licence université de Tissemsilt”, Sembiring, ve Adawi (2025), “Analyse des erreurs grammaticales dans la production écrite avancée des étudiants du quatrième semestre de l'unimed”, Dellalou ve Boutamina (2022), “Le genre textuel, un enjeu didactique dans l'enseignement-apprentissage de la production écrite en classe de FLE”, Bendaho ve Mekkaoui (2023), “L'impact de l'activité “forum” de moodle sur la compétence de production écrite en langue française: cas d'étudiants de la filière d'anglais, Kassabi ve El Farssi (2024), “L'intégration de l'intelligence artificielle dans l'enseignement du français: impact sur la production écrite des lycéens marocains, Quanquin ve Foucher (2017), “Conscientisation du processus d'écriture et amélioration de la production écrite”, Dolz, Gagnon ve Vuillet (2011), “Production écrite et difficultés d'apprentissage”, Ali (2020) “Conception d'un dispositif hypermédiatique pour développer quelques compétences de la production écrite en FLE”, Zetili (2010), “Quelles pratiques de classe pour enseigner la production écrite”, Scurtu (2017), “Développer le vocabulaire pour une meilleure production écrite”, Ospina (2016), “La production écrite en FLE à travers les tâches: l'amélioration de la production écrite à travers l'approche par tâches”, Nouadri (2025), “Le développement de l'autonomie rédactionnelle des étudiants de première année de licence en atelier d'écriture: Une approche pédagogique innovante”, Tobola Couchepin ve Mabillard (2024) “Production écrite: soutenir les difficultés des élèves”, Bader (2024), “Une approche

collaborative du feedback correctif pour développer la compétence de production écrite des apprenants de FLE en télé-enseignement”, Lopera Espinosa ve Gómez Flórez (2021), “L'analyse de l'erreur comme stratégie d'intervention de la production écrite en français langue étrangère”, Luchkevych (2022), “L’écriture créative: technique efficace pour favoriser l’expression écrite en classe de FLE”, Sebiane (2021), “les difficultés de l’écrit chez les apprenants algerien en Français langue étrangère”, Hachelfi (2022), “L’utilisation de la vidéo en classe de FLE au service de la production écrite”, Vagheni (2019), “La production écrite par mail en didactique du français langue étrangère: Cas de l’institut français de Goma”, Marelllo ve Pipari (2012), “De la réflexion métalinguistique à la production écrite en classe de FLE”, Spajić ve Vrhovac (2014), “Cadre européen commun de référence pour les langues: Analyse des compétences de “production écrite” du niveau C1 dans le contexte scolaire Croate”, Demirtaş ve Gümüş (2009), “De la faute à l'erreur: Une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE” başlıklı makalelerde yazma becerisinin geliştirilmesi için uygulanabilecek yöntemler, kullanılabilecek materyaller, öğrencilerin yazma hatalarının analizi, yazma sürecinde karşılaşılan zorluklar, yazılı ürünlere dönüt verme yöntemleri gibi konular ele alınmıştır.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına ve veri toplama araçlarının geliştirilme süreçlerine, araştırmanın uygulama süreçlerine, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine yönelik bilgilere yer verilecektir.

4.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, yapay zekâ destekli etkinliklerin yabancı dil Fransızca hazırlık sınıfı öğrencilerinin kültürlerarası farkındalık edinimlerine, yazma becerilerine ve akademik başarılarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, bu araştırma Ankara ilinde bulunan bir devlet üniversitesinde Fransızca Hazırlık sınıfı öğrencileri ile 2023-2024 Bahar yarıyılında, Fransızca hazırlık dersleri kapsamında deneysel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir.

Isaac ve Michale (1981) deneysel araştırmaların amacını “bir ya da daha fazla deneysel grupta en az bir değişkenin neden sonuç ilişkisinin incelendiği ve ortaya çıkan değişikliklerin en az bir kontrol grubu ile kıyaslanmasının incelenmesi” olarak ifade etmişlerdir. Deneysel çalışmalar içinde “örneklemin tamamen yansız olarak seçilmesinin mümkün olmadığı deneysel çalışmalar yarı deneysel çalışmalar” olarak tanımlanmıştır (Cohen, Manion & Morrison, 2002, s. 322). Heppner, Wampold ve Kivlighan (2008) yarı deneysel desenleri, “gruplar arası karşılaştırmanın yapılabildiği ancak birtakım nedenlerden ötürü deneklerin tesadüfi olarak atanamadığı deneysel desenler” şeklinde tanımlamaktadırlar. Bu araştırmada, uygulamanın yapıldığı üniversitede öğrencilerinin sınıflarının belirli olması ve değiştirilme imkânının olmamasından dolayı örneklemin rastgele seçilmesi mümkün olmamıştır. Bu nedenle, ön test ve son test deney ve kontrol gruplu araştırma modeli kullanılarak

değişkenlerin neden-sonuç ilişkisini ortaya koymak amacıyla yarı deneysel desenli araştırma yöntemine başvurulmuş ve örneklemin belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

4.2. Araştırmanın Uygulama Aşamaları

Çalışma boyunca öğrencilerle yapılan testler ve yazma görevleri her iki gruba da aynı haftalarda ve aynı test ve yazma görevleri olarak uygulanmıştır. Deney grubuna yapay zekâ destekli etkinliklerin kullanıldığı ders planları hazırlanıp uygulanırken kontrol grubunda geleneksel yöntemle mevcut programa göre dersler işlenmiştir. Araştırmacı iki sınıfın da derslerine katılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere bilgisayar ve internete erişim imkânı eşit şekilde sağlanmıştır. Dersler her öğrenciye bir bilgisayar sağlanan bilgisayar laboratuvarında gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise dersler aynı hafta, aynı konularla soru-cevap, kitaptaki alıştırmaları yapma, anlatım yöntemini kullanma gibi geleneksel yöntemler kullanılarak işlenmiş ilgili ders kitabı takip edilmiştir.

Araştırmanın uygulama süreci aşağıda Şekil 2’de verilmiştir:



Şekil 2. Araştırmanın uygulanma aşamaları

Şekil 2’ye göre, uygulama başında her iki gruptaki öğrencilere “Kültürlerarası Farkındalık Değerlendirme Ölçeği (YDÖ-KFDÖ) ve Başarı Testi” ön test olarak uygulanmıştır. Yapay zekâ destekli etkinliklere dayalı kültürlerarası farkındalığı arttırma, yazma becerilerini geliştirme ve akademik başarıyı arttırmayı amaçlayan dersler deney grubuna uygulanırken,

kontrol grubuna mevcut ders işleyişine uygun olarak belirlenmiş yöntemlerle aynı amaçlarla dersler uygulanmıştır. Yedi haftalık ders işleme süreci boyunca her iki gruba da her hafta bir yazma görevi olmak üzere yedi yazma görevi verilmiştir. Öğrencilerin verilen konuya dayalı ürettiği yazılar her hafta belirlenmiş olan ölçütlere göre değerlendirilmiştir. Süreç sonunda Fransızca hazırlık sınıflarında öğrencilerin kültürlerarası farkındalık düzeyleri, yazma becerileri ve akademik başarılarının değişim yönünü belirlemek için her iki gruba aynı hafta son test uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 23 istatistik programı ile analiz edilerek raporlanmıştır. Deneysel işleme ait ders uygulama zaman çizelgesi Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8
Deneysel İşleme Ait Ders Uygulama Zaman Çizelgesi

Hafta	Tarih	Konu
Uygulama öncesi	4 Nisan 2024	Deney ve kontrol grubuna ön test uygulamaları yapılmıştır. Ayrıca deney grubuna ChatGPT kullanım eğitimi verilmiştir.
1. Hafta	5 Nisan 2024	Basmakalıp düşünceler
2. Hafta	15 Nisan 2024	Görgü kuralları
3. Hafta	19 Nisan 2024	Medya araçları
4. Hafta	26 Nisan 2024	Batıl inançlar
5. Hafta	03 Mayıs 2024	Festivaller
6. Hafta	10 Mayıs 2024	Meslek seçimleri
7. Hafta	16 Mayıs 2024	Atasözü ve deneyimler
Uygulama sonrası	17 Mayıs 2024	Deney ve kontrol grubuna son test uygulamaları yapılmıştır.

Tablo 8’de görülen yedi haftalık deneysel uygulama işlem sürecine başlanmadan önceki hafta deney ve kontrol grubuna ön testler araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ayrıca, araştırmacı, uygulama öncesinde ChatGPT üretken yapay zekâ aracı hakkında eğitimler almış, seminerlere katılmış ve gerekli bilgi ve becerileri edinmiştir. Daha sonra, araştırmacı tarafından deney grubunda kullanılacak olan ChatGPT yapay zekâ aracı öğrencilere tanıtılmış, kullanımı anlatılmış ve uygulamalı alıştırma yapılarak öğrenciler deney sürecine hazır hale getirilmiştir. Deney süreci hakkında ön bilgilendirmeler yapılmıştır. Öğrencilerin ders sürecinde internet erişimi problemi yaşamaması ve her öğrenciye eşit şekilde bilgisayar sağlanması için üniversite yönetimiyle görüşülmüş ve uygun bir bilgisayar laboratuvarı sağlanmıştır. Dersler yedi hafta boyunca haftada 2 saat olarak işlenmiştir. Her hafta ders süreci içerisinde bir yazma görevi verilmiş, araştırmacı gözetiminde yazma

görevleri bireysel olarak sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Araştırma süreci bütününde 9 haftalık bir süreci kapsamıştır.

Bu süreçte kontrol grubuna yapılacak çalışma anlatılmış uygulama öncesinde ön testlerin uygulanacağı, bu süreç boyunca verilen yazma görevlerinin sınıf içinde yapılacağı ve uygulama sonunda tekrar bir son test uygulanacağı anlatılmıştır. Bu grupta dersler, araştırmacı tarafından üniversite tarafından belirlenen "Alter Ego+ A2" kitabına göre sunu, düz anlatım, soru-cevap, grup çalışmaları, tartışma gibi yöntem ve teknikler kullanılarak ve konu ile ilgili kitap etkinlikleri yapılarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonunda, öğrencilere son testler uygulanarak veriler toplanmıştır.

4.3. Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara ilinde bir devlet üniversitesinin Fransızca hazırlık sınıflarında öğrenim görmekte olan iki şubenin öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın deney grubunda 24, kontrol grubunda ise 23 öğrenci bulunmaktadır. Ancak sürekli devamsızlığı bulunan öğrencilerden dolayı deney grubunda 20 öğrenci ve kontrol grubunda ise 17 öğrenci olmak üzere toplam 37 öğrenci ile uygulama yapılmıştır. Sürekli devamsızlıktan dolayı derslere düzenli katılamayan öğrenciler uygulama verilerinin elde edilmesinde yer almamışlardır. Araştırmacı, öğrencilerin Fransızca derslerine düzenli girme imkânına sahip olduğu için iki şubede de uygulama sorunsuz bir şekilde yürütülmüştür. Katılımcıların deney ve kontrol gruplarına ve cinsiyete göre dağılımları aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 9

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

	Cinsiyet			
	Erkek		Kız	
	N	%	N	%
Deney Grubu	6	46,2	14	58,3
Kontrol Grubu	7	53,8	10	41,7
Toplam	13	100	24	100

Araştırmaya deney grubundan toplam 20 öğrenci (%54,1), kontrol grubundan ise toplam 17 öğrenci (%45,9) katılmıştır. Katılımcıların %64,9'u (n=24) kadın, %35,1'i (n=13) erkektir. Deney grubundaki öğrencilerin %70'i (n=14) kadın, %30'u (n=6) ise erkek katılımcılardan

oluşurken kontrol grubundaki öğrencilerin %58,8'i (n=10) kadın katılımcılardan, %41,2'si (n=7) erkek katılımcılardan oluşmaktadır.

4.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların demografik bilgilerine dayanarak kültürlerarası farkındalık düzeylerinde değişim olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, kültürlerarası farkındalık düzeylerini belirleyebilmek amacıyla “Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarası Farkındalık Değerlendirme Ölçeği (YDÖ-KFDÖ)” ve grupların başarı eşitliğinin olup olmadığı ve akademik başarılarını belirlemek amacıyla “Başarı Testi” kullanılmıştır. Geliştirilen veri toplama araçlarına ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda verilmiştir.

4.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin sosyo-demografik durumları hakkında bilgi edinmek ve bu bilgilerin kültürlerarası farkındalık düzeyleri üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu formdaki sorular hazırlanırken altı alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Alınan görüşler doğrultusunda forma son hali verilmiştir. Kişisel bilgi formunda katılımcıların cinsiyeti, ikamet ettikleri yerleşim yeri, anne ve baba eğitim düzeyleri, yabancı ülkelere arkadaşla sahip olma durumları, yabancı ülkelerin kitle iletişim araçlarını kullanma durumları, sosyal medya araçları ya da uygulamalarını kullanma durumları, yurt dışında bulunma durum ve süreleri, yabancı kültürlerle ilgili etkinliklere katılma sıklıkları gibi sorular yer almaktadır. Elde edilen verilerle, istatistiksel testler, frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Söz konusu form YDÖ-KFDÖ'nin 1.bölümü olarak yer almış ve uygulanmıştır (Ek-1).

4.4.2. Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarası Farkındalık Değerlendirme Ölçeği (YDÖ-KFDÖ)

Bu ölçek çalışmasında “yabancı dil öğrencilerinin kültürlerarası farkındalık edinim düzeyleri nedir?” sorusundan yola çıkılarak yabancı dil öğrencilerinin kültürlerarası farkındalık edinim düzeylerini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, ölçek “D-AOBM” ve Byram'ın “Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik” modeli temel alınarak

geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmasında “yabancı dil öğreniminde öğrencilerin kültürlerarası farkındalık düzeylerini gösteren faktörler nelerdir?” alt sorusuna cevap aranmıştır. Bu başlık altında, Ölçek geliştirme sürecinde kullanılan yöntem ve örnekleme ilişkin bilgiler ve ölçek geliştirme süreçleri ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

4.4.2.1. Yöntem

YDÖ-KFDÖ geliştirme çalışması tarama yöntemi ile yürütülmüştür. Tarama modelinde var olan bir durumun nesnel bir biçimde olduğu gibi ortaya konulması söz konusudur (Karasar, 2009). Ölçeğin geliştirilmesinde açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri kullanılmıştır. Her bir analiz için ayrı ayrı veri toplanarak gerçekleştirilen Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için toplanan veriden 12 veri, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için ise toplanan veriden 18 veri ölçek maddelerine verilen cevapların özensiz doldurulmuş olmasından dolayı geçersiz sayılmıştır. Dolayısıyla AFA için 384 veri, DFA için ise 518 veri olmak üzere toplamda 902 veri elde edilerek istatistiksel analizler yapılmıştır.

4.4.2.2. Örneklem

Ölçek geliştirme çalışması kapsamında irdelenmek istenilen özelliklere sahip olması beklenen yabancı dil öğrenen öğrencilerinin belirlenmesinde amaçlı örneklem seçimi yapılmıştır. Bu nedenle, YDÖ-KFDÖ geliştirme çalışmaları 2023–2024 Akademik yılı güz döneminde Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Namık Kemal Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi yabancı dil programlarında ve hazırlık sınıflarında öğrenim görmekte olan üniversite öğrencileriyle yürütülmüştür. Örneklem grubunu yabancı dil Fransızca, İngilizce ve Almanca hazırlık programı, birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Comrey ve Lee (1992)’ye göre, “bir ölçek geliştirme çalışmasında 100 örneklem zayıf, 200 örneklem orta, 300 örneklem iyi, 500 örneklem çok iyi ve 1000 örneklem mükemmel” olarak değerlendirilir. Guilford’a göre (1954), “örneklem sayısı en az 200 olarak alındığında güvenilir sonuçlar elde edilebilir”. AFA için yapılan çalışmalarda minimum örneklem büyüklüğünün 100 ya da 200 olması gerektiğini belirten çalışmalar mevcuttur (Guilford’tan aktaran Velicer & Fava, 1998). Bu nedenle, ölçeğin geliştirilmesinde AFA için kullanılan 384 ve DFA için kullanılan 518 verinin örneklem büyüklüğünü sağlama açısından oldukça yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 10’da AFA ve DFA’da veri toplanan örneklem grubunun demografik bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 10
Üniversite ve Bölümlere İlişkin Demografik Bilgiler

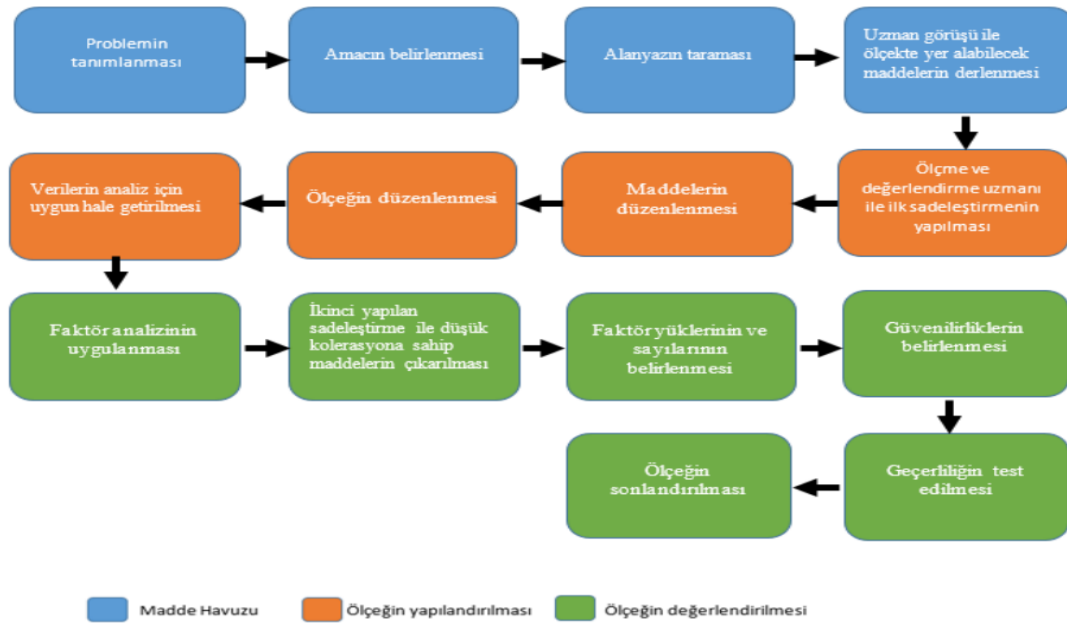
AFA				
Cinsiyet				
		f	%	
Kadın		252	65,6	
Erkek		132	34,4	
Üniversite	Bölüm	Sınıf	f	%
Hacı Bayram Veli	İngilizce	Hazırlık	40	10,4
Hacı Bayram Veli	İngilizce	1. sınıf	20	5,2
Hacı Bayram Veli	İngilizce	2. sınıf	18	4,7
Hacı Bayram Veli	İngilizce	3. sınıf	17	4,4
Hacı Bayram Veli	İngilizce	4. sınıf	15	3,9
Tekirdağ Namık Kemal	İngilizce	Hazırlık	34	8,9
Tekirdağ Namık Kemal	İngilizce	1. sınıf	13	3,4
Tekirdağ Namık Kemal	İngilizce	2. sınıf	17	4,4
Tekirdağ Namık Kemal	İngilizce	3. sınıf	13	3,4
Tekirdağ Namık Kemal	İngilizce	4. sınıf	12	3,1
Tekirdağ Namık Kemal	Almanca	Hazırlık	15	3,9
Tekirdağ Namık Kemal	Almanca	1. sınıf	17	4,4
Tekirdağ Namık Kemal	Almanca	2. sınıf	16	4,2
Tekirdağ Namık Kemal	Almanca	3. sınıf	14	3,6
Tekirdağ Namık Kemal	Almanca	4. sınıf	12	3,1
Tekirdağ Namık Kemal	Fransızca	Hazırlık	38	9,9
Tekirdağ Namık Kemal	Fransızca	1. sınıf	20	5,2
Tekirdağ Namık Kemal	Fransızca	2. sınıf	25	6,5
Tekirdağ Namık Kemal	Fransızca	3. sınıf	14	3,6
Tekirdağ Namık Kemal	Fransızca	4. sınıf	14	3,6
Toplam			384	100
DFA				
Cinsiyet				
		f	%	
Kadın		308	59,5	
Erkek		210	40,5	
Üniversite	Bölüm	Sınıf	f	%
Dokuz Eylül	Fransızca	Hazırlık	47	9,1
Dokuz Eylül	Fransızca	1. sınıf	18	3,5
Dokuz Eylül	Fransızca	2. sınıf	15	2,9
Dokuz Eylül	Fransızca	3. sınıf	15	2,9
Dokuz Eylül	Fransızca	4. sınıf	10	1,9
Gazi	Fransızca	Hazırlık	36	6,9
Gazi	Fransızca	1. sınıf	22	4,2
Gazi	Fransızca	2. sınıf	20	3,9
Gazi	Fransızca	3. sınıf	18	3,5
Gazi	Fransızca	4. sınıf	11	2,1
Gazi	İngilizce	Hazırlık	119	23

Gazi	İngilizce	1. sınıf	22	4,2
Gazi	İngilizce	2. sınıf	16	3,1
Gazi	İngilizce	3. sınıf	24	4,6
Gazi	İngilizce	4. sınıf	14	2,7
Gazi	Almanca	Hazırlık	47	9,1
Gazi	Almanca	1. sınıf	20	3,9
Gazi	Almanca	2. sınıf	18	3,5
Gazi	Almanca	3. sınıf	14	2,7
Gazi	Almanca	4. sınıf	12	2,3
Toplam			518	100,0

AFA ölçek uygulamasına katılan öğrencilerin cinsiyet durumlarına bakıldığında, %34,38'inin erkek, % 65,62'sinin kadın olduğu görülmektedir. AFA ölçek uygulamasına katılan öğrencilerin %51,8'inin İngilizce programlarında, %19,3'sinin Almanca programlarında ve % 28,9'inin Fransızca programlarında olduğu görülmektedir. DFA ölçek uygulamasına katılan öğrencilerin cinsiyet durumlarına bakıldığında %59,5'inin erkek, % 40,5'inin kadın olduğu görülmektedir. DFA ölçek uygulamasına katılan öğrencilerin %37,6'sının İngilizce programlarında, %40,9'inin Fransızca hazırlık programlarında ve %21,4'ünün Almanca programlarında olduğu görülmektedir.

4.4.2.3. Ölçek Geliştirme Süreçleri

Ölçek geliştirme sürecinde Karaman (2015)'in hazırladığı ölçek geliştirme süreçleri takip edilmiştir.



Şekil 3. Ölçek geliştirme süreçleri, öğretmen adaylarının eğitim 4.0’a karşı algı ve tutumlarının belirlenmesine yönelik ölçek geliştirme çalışması (Karaman, 2015; Karaman, Çalışır & Taş, 2020).

Problemin tanımlanması, amacın belirlenmesi, alanyazın taramasının yapılarak madde havuzunun oluşturulması “Süreç 1”, uzman görüşü ile ölçekte yer alabilecek maddelerin derlenmesi, alan uzmanları ve ölçme ve değerlendirme uzmanları ile maddelerde sadeleştirme yapılması, maddelerin düzenlenmesi, ölçeğin düzenlenmesi ve verilerin analiz için uygun hale gelmesi “Süreç 2” ve faktör analizlerinin uygulanması, ikinci yapılan sadeleştirme ile düşük kolerasyona sahip maddelerin çıkarılması, faktör yüklerinin sayılarının belirlenmesi, güvenilirliklerinin belirlenmesi ve ölçeğin sonlandırılması “Süreç 3” olarak gruplandırılmıştır. Her bir geliştirme aşamasıyla ilgili ayrıntılı bilgiler aşağıda verilmiştir.

4.4.2.3.1. Süreç 1

Bu çalışmada, “yabancı dil öğrenen öğrencilerin kültürlerarası farkındalık düzeyleri nedir?” sorusu ölçek çalışmasının problem cümlesi olarak belirlenmiştir. Çalışmanın temel amacı yabancı dil öğrencilerinin kültürlerarası farkındalık düzeylerini gösteren faktörleri ve bu faktörlerin göstergelerini belirlemede kullanılabilecek güvenilirlik ve geçerliliği sağlanmış bir ölçek geliştirmektir.

Ölçek geliştirme sürecinde alanyazındaki ölçekler, ilgili yurt içi ve yurt dışı çalışmalar ve kaynaklar incelenerek yabancı dil öğrencilerinin kültürlerarası farkındalık düzeyleriyle ilgili maddeler yazılmıştır. Alanyazında yapılan incelemelerde, öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini ölçmek için Chen ve Starosta tarafından “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği (KDÖ)” nin 2000 yılında geliştirildiği görülmüştür. Ölçeğin 24 maddelik 5’li likert tipi derecelendirme ölçeği olduğu ve eğitim alanında oldukça yaygın olarak kullanıldığı görülmüştür. Bu ölçek 2010 yılında Serap Bulduk, Hale Tosun ve Elif Ardiç tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Portalla ve Chen tarafından ise 2010 yılında üniversite öğrencilerinin kültürlerarası etkililik durumlarının değerlendirilmesi amacıyla “Kültürlerarası Etkililik Ölçeği” geliştirilmiştir. Kültürlerarası iletişim yeterliliğinin davranışsal boyutunu değerlendiren 20 maddelik ölçek 5’li Likert tipi derecelendirme ölçeğidir. 2019 yılında ise, Mehmet Galip Zorba tarafından 7. sınıf öğrencilerine yönelik “Kültürlerarası Farkındalık Anketi” olarak isimlendirilen 5’li Likert tipi derecelendirme ölçeği geliştirilmiştir. 31 maddeden oluşan ölçek 7. Sınıf İngilizce öğrencilerine uygun olarak hazırlanmıştır. Rozaimie vd. (2011) tarafından “Kültürlerarası Farkındalık Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçeğinin Türkçe geçerlilik ve güvenirlik çalışması Yakar ve Alpar (2017) tarafından yapılmıştır. Ölçek, var olan kültürel farkındalık boyutu, hissedilen kültürel farkındalık boyutu ve kültürel iletişim farkındalığı boyutu olmak üzere üç faktörlü 9 maddeden oluşan 5’li Likert tipi derecelendirmeye sahip bir ölçektir.

Alanyazındaki kaynakların ve geliştirilen ölçeklerin incelenmesinden sonra üniversite düzeyindeki öğrencilerin yabancı dil öğrenim sürecinde kültürlerarası farkındalık düzeylerini ölçen bir ölçeğe rastlanılmamasından dolayı bu ölçek geliştirme çalışmasına ihtiyaç duyulmuştur. Alanyazının incelenmesinin ardından 55 maddelik ilk madde havuzu oluşturulmuştur. Ek 1’de 55 maddelik madde havuzu sunulmuştur.

4.4.2.3.2. Süreç 2

Oluşturulan madde havuzundaki soruların yer aldığı bir “Uzman Görüş Formu” hazırlanmıştır. Taslak form uzman görüş formuyla birlikte altı alan uzmanına ulaştırılmıştır. Alan uzmanlarından her bir madde için alınan görüş/önerilerden yola çıkılarak ölçek yeniden düzenlenmiştir. Ardından, ölçek formu üç ölçme ve değerlendirme uzmanına hazırlanan uzman görüş formuyla birlikte iletilmiş ve alınan görüş/önerilerden yola çıkılarak yapılan ikinci düzenleme ile madde sayısı 41’e düşürülerek formun son taslak hali oluşturulmuştur.

Formun başlığına ve eklenmesi gereken açıklayıcı bilgilere alan uzmanlarının görüşleri dikkate alınarak karar verilmiştir. Süreç sonunda 41 maddelerden oluşan ilk taslak form oluşturulmuştur. Ardından oluşturulan form Türkçe dilbilgisi kurallarına uygunluğu ve anlaşılabilirliği bakımından incelenmek üzere bir dil uzmanı tarafından kontrol edilmiştir.

Maddelerin değerlendirilmesinde ise 5'li Likert tipi (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum) ölçek kullanılmıştır.

Ölçüm aracıda öncelikle kapsam geçerliğinin sağlanması için alan uzmanlardan görüş istenmiştir. Hazırlanan ölçek maddeleri, 6 yabancı dil eğitimi ve kültürel çalışmalar alanı uzmanı ve 3 ölçme değerlendirme uzmanı olmak üzere 9 uzman tarafından değerlendirilerek incelenmiştir. Bu süreçte uzmanlardan, her ölçek maddesini kapsam, yapı ve ifade açıklığı bakımından (uygun, düzeltilmeli, çıkarılmalı) değerlendirmeleri, ayrıca yazılan ölçek maddeleri ile ilgili varsa önerilerini belirtmeleri istenmiştir. Görüş alınan uzmanlarla ilgili bilgiler Tablo 11'de verilmiştir:

Tablo 11
Görüş Alınan Uzmanlarla İlgili Bilgiler

Uzman	Unvan	Çalışma Alanı
1	Doç. Dr.	Yabancı Diller Eğitimi (İngiliz Dili Eğitimi)
2	Doç. Dr.	Yabancı Diller Eğitimi (Yabancılara Türkçe Öğretimi)
3	Dr. Öğretim Üyesi	Yabancı Diller Eğitimi (Fransız Dili Eğitimi)
4	Dr. Öğretim Görevlisi	Yabancı Diller Eğitimi (Fransızca Dili Eğitimi)
5	Dr. Öğretim Görevlisi	Yabancı Diller Eğitimi (İngiliz Dili Öğretimi)
6	Öğretim Görevlisi	Yabancı Diller Eğitimi (Fransız Dili Eğitimi)
7	Doç. Dr.	Ölçme ve Değerlendirme
8	Dr. Uzman	Ölçme ve Değerlendirme
9	Dr. Uzman	Ölçme ve Değerlendirme

Ölçek maddesinin ölçülmesi amaçlanan özelliği kapsama (kapsam geçerliği) ya da maddenin ilgili yapı yorma (yapı geçerliği) gücünü belirlemek amacıyla önsel çalışmalara ihtiyaç vardır (Rubio vd., 2003). Ölçek geliştirme sürecinde önsel çalışmalardan biri olan uzman değerlendirmeleri sonuçlarında ölçeğin kapsam geçerliliği Lawshe (1975) tekniği kullanılarak hesaplanmıştır. Uzman görüş formu aracılığıyla elde edilen değerlendirmeler ışığında kapsam geçerlilik indeksi ile kapsam geçerlilik oranı hesaplanmıştır. Kapsam

geçerliği ölçülmek istenen özelliği ölçmede nitelik ve nicelik olarak maddenin yeterli olup olmadığının göstergesidir (Büyüköztürk, 2020, s. 180). Tablo 12’de kapsam geçerlik indeksi ile kapsam geçerlilik oranı hakkında elde edilen değerler sunulmuştur.

Tablo 12
Kapsam Geçerliliği Oranı

Madde	Uygun	Düzeltilmeli	Çıkarılmalı	KGO	Madde	Uygun	Düzeltilmeli	Çıkarılmalı	KGO
1	8	1	0	0,77	28	9	0	0	1
2	8	1	0	0,77	29	9	0	0	1
3	1	3	5	-0,77	30	8	1	0	0,77
4	9	0	0	1	31	8	1	0	0,77
5	5	4	0	0,11	32	9	0	0	1
6	8	1	0	0,77	33	2	4	3	-0,55
7	8	1	0	0,77	34	9	0	0	1
8	9	0	0	1	35	1	5	3	1
9	3	3	3	0,33	36	8	1	0	0,77
10	9	0	0	1	37	9	0	0	1
11	9	0	0	1	38	3	4	2	-0,33
12	8	1	0	0,77	39	8	1	0	0,77
13	2	4	3	0,55	40	8	1	0	0,77
14	2	5	2	-0,55	41	9	0	0	1
15	9	0	0	1	42	9	0	0	1
16	5	4	0	0,11	43	9	0	0	1
17	9	0	0	0,46	44	9	0	0	1
18	4	2	3	-0,11	45	8	1	0	0,77
19	8	1	0	0,77	46	8	1	0	0,77
20	9	0	0	1	47	9	0	0	1
21	3	4	2	-0,33	48	7	2	0	0,55
22	9	0	0	1	49	8	1	0	0,77
23	3	3	3	-0,33	50	8	1	0	0,77
24	8	1	0	0,77	51	9	0	0	1
25	9	0	0	1	52	9	0	0	1
26	9	0	0	1	53	9	0	0	1
27	9	0	0	1	54	9	0	0	1
					55	6	2	1	0,33
Toplam Uzman Sayısı					9				
Kapsam Geçerlik Ölçütü (KGÖ)					0,75				
Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ)					1,26				

Bir maddenin ölçekte yer alması için uzmanların yarısından fazlası maddeyi “uygun” olarak değerlendirmelidir. Ayre ve Scally (2013)’e göre 9 uzmanın görüşü ile elde edilebilecek kapsam geçerlilik ölçütü değeri 0,75’tir (s. 82). Bu nedenle bir maddenin kapsam geçerlilik oranı 0,75 ile karşılaştırılmış ve 14 madde (3, 5, 9, 13, 14, 16, 18, 21, 23, 33, 35, 37, 48 ve 55) bu değerden küçük olduğu için madde havuzundan çıkarılmıştır.

Kapsam geçerlilik indeksi; kalan maddelerin kapsam geçerlilik oranı değerlerinin ortalaması alınarak bulunmuştur ($\mu = 1,26$). Hesaplanan kapsam geçerlilik indeksi (KGİ) değeri; kapsam geçerlilik ölçütü (KGÖ) “tablo değeri” ile karşılaştırılmıştır. KGİ değeri KGÖ değerine eşitse/büyükse ölçekte kalan maddelerin kapsam geçerliliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu (yüksek olduğu) kabul edilmektedir. Tablo 12 incelendiğinde kapsam geçerlilik indeksi değeri (1,26) kapsam geçerlilik ölçütü tablo değerinden (0,75) büyük olduğu için kapsam geçerliliği anlamlı bulunmuştur. 41 maddelik taslak ölçek elde edilmiştir. Elde edilen 41 maddelik ölçek Ek-2’te sunulmuştur.

4.4.2.3.3. Süreç 3

Lawshe tekniğine göre uzman görüşlerine dayalı olarak birbirine içeren ve gerekli görülmeyen maddelerin kapsam geçerlilik oran ve indeksine bakılarak çıkarılması ile oluşturulan 41 maddelik taslak ölçeğin AFA ve DFA çalışmalarının yapılması için ölçeğin pilot olarak uygulanacağı örneklem belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme başvurularak üniversitelerin yabancı dil İngilizce, Fransızca, Almanca hazırlık sınıfları, birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri ile uygulama yapılmıştır. Ölçeğin AFA ve DFA çalışmalarında gerekli verilerin elde edilmesi için uygulamanın yapılacağı üniversitelerden etik kurul kararına dayalı olarak gerekli izinler alınmıştır. Aynı zamanda üniversitelerin ilgili birim başkanlarıyla görüşülmüş ve uygulama hakkında bilgi verilerek sözlü olarak da izin istenmiştir. İlk olarak AFA çalışması için katılımcılara uygulanan ölçeğin doldurulması ortalama 15-17 dakika sürmüştür.

4.4.2.4. Açıklayıcı Faktör Analizi Aşamaları

Ölçme aracının yapı geçerliliğinde kullanılan yol faktör analizidir (Büyüköztürk, 2007). AFA belirlenmiş olan maddeler arasında aynı özelliği ölçecek olan maddelerin gruplandırılmasının sağlanarak ortaya çıkacak olan ana yapılarla ölçme yapabilme imkânı veren bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2020). Bu çalışmada SPSS 23.0 (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılarak en çok olabilirlik metodu (maximum likelihood) ve döndürme tekniği olarak faktörlerin ilişkili olduğu gözetilerek oblique rotasyon tekniklerinden direct oblimine başvurularak AFA yapılmıştır. Ölçeğin geçerliliğine yönelik AFA çalışmaları için öncelikle verilerin faktör analizine uygunluğu incelenmiştir.

4.4.2.4.1. Verilerin Faktör Analizine Uygunluğunun Değerlendirilmesi

Bu çalışmada yabancı dil öğretiminde kültürlerarası farkındalık değerlendirme ölçeğinin faktör yapısını belirlemek amacıyla yapılan AFA analizlerinde verilerin faktör analizi için uygunluğunun test edilmesi için öncelikle Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) ölçütü ve Bartlett Küresellik testi yapılmıştır. KMO katsayısı, verilerin ve örneklem büyüklüğünün seçilen analize uygun ve yeterli olduğunu belirlemede kullanılan ve katsayısı 1'e yaklaştıkça verilerin analize uygun olduğunu gösteren ve Barlett Sphericity testi ise verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini kontrol etmek için kullanılan istatistiksel tekniklerdir. Bu test sonucunda elde edilen chi-square test istatistiğinin anlamlı çıkması verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğinin göstergesidir. Tablo 13'te yapılan analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 13
İlk Elde Edilen KMO ve Barlett Testi Değerleri

KMO and Bartlett's Test	
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,91
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square
	8369,962
	df
	820
	Sig.
	,00

Tablo 13 incelendiğinde yapılan ilk analizlerin sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity analizleri (KMO kat sayısı ,915>0,60 ve Barlett testi için anlamlılık $\chi^2=8369,962$; $p<0,05$) anlamlı sonuçlar verdiği için verilerin faktör analizi için uygun olduğu tespit edilmiştir. KMO testine ilişkin kullanılan ölçüt değerleri, “,90-1,00 arası mükemmel, ,80-,89 arası çok iyi, ,70-,79 arası iyi, ,60-,69 arası orta, ,50-,59 arası zayıf, $\leq,50$ olması durumunda kabul edilemez” olarak değerlendirilmektedir (Tavşancıl, 2005; Büyüköztürk, Şekercioğlu & Çokluk, 2010). Veri setinin faktör analizine uygun olması için 0,60 üzeri değerlerin kabul edileceği göz önüne alındığında ulaşılan KMO katsayısının (,91) oldukça yüksek bir değer olduğu görülmektedir. Bu işlemin ardından anlamlı bir yapıya ulaşabilmek, ölçek maddelerinin faktör yapı ya da yapılarını ortaya çıkarmak amacıyla faktör analizi uygulanmış ve ölçeğe ilişkin varyans yapısı ve faktör yapısı incelenmiştir.

4.4.2.4.2. Ölçeğe İlişkin Ortak Varyans Yapısı

Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası farkındalık değerlendirme ölçeğine ilişkin veri setinin AFA'ya uygun olduğu tespit edildikten sonra ölçeğin faktör yapısı için analiz işlemine devam edilmiştir. Bu çalışmada; ölçek analizlerinde, maddelerin faktörlere ayrılmadan varyansa katkısını gösteren ortak varyans (communalities) değerlerinin incelenmesi, her bir faktördeki maddelere ait faktör yüklerinin değerlendirilmesi ve binişik madde özelliği gösteren maddelerin tespit edilerek ölçekten çıkarılması dikkate alınmıştır. Bu ölçütlerin sağlanmasında aşağıdaki değerler dikkate alınmıştır:

- “Ortak varyans değerlerinin 0.30’dan büyük olması,
- Faktör yüklerinin en az 0.40 ya da daha büyük olması,
- Binişik madde olarak değerlendirilmemesi için faktör yükleri arasındaki farkın 0.10’dan az olmaması” (Büyüköztürk, 2023, s. 134-136).

Bu bağlamda en çok olabilirlik metodu (maximum likelihood) analizi sonucunda ölçekte yer alan tüm maddelerin ortak bir faktördeki varyansı açıklama oranı Tablo 14’Te verilmiştir.

Tablo 14
İlk Açıklanan Ortak Varyans (Communalities) Tablosu

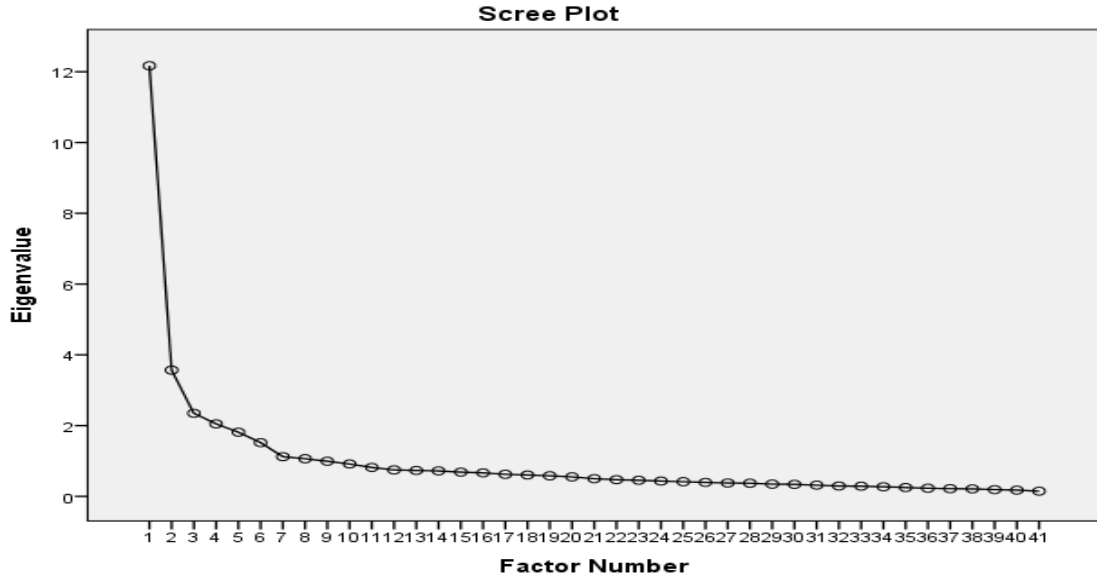
Maddeler	Extraction	Maddeler	Extraction
m1	,34	m22	,51
m2	,43	m23	,85
m3	,73	m24	,55
m4	,61	m25	,60
m5	,58	m26	,49
m6	,85	m27	,46
m7	,79	m28	,44
m8	,38	m29	,57
m9	,77	m30	,56
m10	,67	m31	,64
m11	,33	m32	,37
m12	,38	m33	,59
m13	,61	m34	,39
m14	,30	m35	,39
m15	,67	m36	,62
m16	,36	m37	,38
m17	,54	m38	,31
m18	,72	m39	,47
m19	,77	m40	,39
m20	,65	m41	,46
m21	,52		

Bir maddenin ortak varyans değerlerinin 1'e yakın olması demek maddenin ilişkide olduğu faktörü tamamıyla temsil etmesi demektir ve bu istenen bir durumdur (Huck, 2012, s. 494; Thompson, 2008, s. 20). Açıklanan varyans değeri 0,30 ile 0,60 değerinde ise faktör analizi açısından uygunluğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010). Tablo 14'te tüm maddelerin varyans değerleri 0,30 ile 0,85 arasında çıktığı için varyans değerlerinin uygun olduğu görülmüştür. Faktör sayısının belirlenmesi için Tablo 15'de verilen toplam varyans sonuçları ve şekil 4'te verilen yamaç birikinti grafiği (Scree Plot) incelenmiştir.

Tablo 15
İlk Açıklanan Toplam Varyans Sonuçları

Faktör Sayısı	Toplam Öz-değer	Başlangıç Özdeğerleri		Kare Yüklerinin Ekstraksiyon Toplamları		
		Varyans Yüzdesi	Birikimli Yüzde	Toplam Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Birikimli Yüzde
1	12,16	29,68	29,68	11,60	28,29	28,29
2	3,56	8,70	38,38	2,86	6,98	35,28
3	2,34	5,72	44,11	1,62	3,97	39,25
4	2,05	4,99	49,11	1,72	4,20	43,45
5	1,81	4,42	53,53	1,50	3,67	47,13
6	1,51	3,70	57,24	1,44	3,51	50,64
7	1,12	2,73	59,97	,79	1,94	52,58
8	1,06	2,59	62,57	,63	1,55	54,13

Tablo 15'te kare yüklerinin ekstraksiyon toplamları incelendiğinde AFA için 8 faktörlü bir yapı önerildiği görülmektedir. 8 faktör önerilmesinin nedeni, öz-değerleri 1'in üzerine çıkan sekiz bileşenin olmasıdır. Bu 8 faktörün varyansa yaptığı katkı 54,13 olarak görülmektedir. Ancak beşinci faktörden itibaren faktörlerin varyansa katkısında düşüş gözlenmiştir. Faktörlerin varyansa yaptığı katkının azalması nedeniyle faktör sayısı hakkında karar verebilmek için Şekil 4'te verilen yamaç birikinti grafiği (Scree Plot grafiği) incelenmiştir.



Şekil 4. İlk yamaç birikinti grafiği (Scree plot)

Özdeğer üzerine oluşturulan yamaç birikinti grafiğinde çıkan faktörler yatay eksene, özdeğerler dikey eksene yerleştirilmiştir (Field, 2009, s. 639; Özdamar, 2013, s. 221). Yamaç çizgi grafiğinde eğimin önemli derecede azaldığı noktalarda faktör çıkarma işlemi durdurulmalıdır (Alpar, 2013, s. 296; Güriş & Astar, 2015, s. 417; Thompson, 2008, s. 33). Ölçek geliştirilirken türetilcek faktör sayısı için değişkenlere ait öz değerler (Eigenvalues) kullanılabildiği gibi, Cattell (1996) tarafından önerilen yamaç-birikinti grafiği de kullanılabilmektedir. Oysaki daha önce ölçeklerde faktör belirlenirken, faktör yük değerlerinin bir ve birin üstünde büyüklüğe sahip olması belirtilmişti. Bununla beraber Thompson (2008) yamaç-yığıntı grafiğinin faktör öz değerlerinden daha başarılı bir şekilde faktör oluşturabildiğini ifade edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010). Bu özelliğinden dolayı çalışmada faktör sayısı belirlenirken faktör yük değerlerinin yanında ayrıca yamaç-birikinti grafiğinden de yararlanılmıştır. Yamaç birikinti grafiğinde beşinci faktör ile birlikte bir uzanım belirlenmiş, beşinci noktadan sonra eğim yatay bir görünüm hali almaya başlamıştır. Faktörlerin vayansa yaptığı katkı ve yamaç birikinti grafiğindeki sonuçlar dikkate alınarak ölçeğin beş faktörlü olabileceği belirlenmiştir.

Öz-değer tabloları ve yamaç birikinti grafiği ile faktör yapıları incelendikten sonra verilerin faktör yükleri hesaplanmıştır. Yapılan ilk analiz sonucu Tablo 16'da ölçekte yer alan tüm maddelerin ilk faktör yüklerine ait değerler sunulmuştur.

Tablo 16
YDÖ-KFDÖ İlk Faktör Analizi Yük Değerleri

Maddeler	Faktörler							
	1	2	3	4	5	6	7	8
m19	,82							
m18	,76							
m20	,69							
m15	,57							
m17	,54							
m21	,54							
m13	,52							
m14	,31							
m37	,30							
m6		,94						
m7		,90						
m5		,68						
m8		,55						
m36			,75					
m33			,69					
m41			,64					
m35			,60					
m16	,34		,49					
m3				,87				
m4				,74				
m2				,58				
m1				,51				
m23					,88			
m26					,44			
m22					,38			
m25						,70		
m29						,66		
m24						,56		
m34						,53		
m28						,52		
m27						,41		
m40						,31		
m38						,25		
m9							,86	
m10							,81	
m11							,43	
m12							,28	
m30								,63
m31								,61
m32								,48
m39								,35

Dönüşüm uygulamadan önceki faktör analizi yük değerleri tablosu incelendiğinde bazı maddelere ait faktör yükleri ile ilgili olarak temel alınan ölçütün ($\geq 0,40$) sağlanmadığı (m14, m37, m22, m40, m38, m12, m39) görülmüştür. Bu nedenle en uygun yapıya ulaşmak için en düşük değerlere sahip maddeler ilk sırada olmak üzere maddelerin çıkarılması ile AFA tekrarlanmıştır. Tekrarlanan analizlerde maddelere ait faktör yükleri ile ilgili olarak temel

alınan ölçütün ($\geq 0,40$) sağlanmadığı belirlenen (m23, m11, m27, m26 ve m32) maddeler en düşük yük değerlerine sahip olanlar başta olmak üzere çıkarılmıştır.

5. faktörden itibaren faktörlerin varyansa yaptığı katkının azalması ve yamaç birikinti grafiğiyle belirlenen “sabit faktör sayısı (fixed numbers of factors)” ile ölçütlerin sağlanıp sağlanmadığını belirlemek için her aşamada kontrol edilip tekrar AFA analizi yapılmıştır. Yapılan döndürme işlemleri sonucunda ortak varyans değeri düşük olan, faktör yükü düşük olan ve birden fazla boyutta binişik madde özelliği gösteren maddeler ölçekten çıkartılarak analiz tekrarlanmıştır. İlk döndürme analizde m9 ve m10 faktör yük değerleri 0,40 altında olduğu için çıkarılmıştır. Yapılan döndürme işlemlerinden sonra tüm ölçütleri karşılayan 27 maddelik 5 faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Yapılan döndürme işlemi ile elde edilen sonuçlar aşağıda açıklanmıştır.

4.4.2.4.3. Ölçek Maddelerinin Döndürme Sonrası Açıklanan Toplam Varyans Yükleri

Ölçek maddelerinin yapılan döndürme işlemleri sonrası KMO ve Barlett testi sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17
Döndürme Sonrası KMO ve Barlett Testi Değerleri

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,88
	Approx. Chi-Square	5367,684
Bartlett's Test of Sphericity	df	351
	Sig.	,00

Ölçek maddelerinin döndürme işlemi sonrası ölçeğin KMO değerinin 0,88; Bartlett Küresellik Testi’nin anlamlı ($\chi^2 = 5367,684$; $p < 0.05$) olduğu tespit edilmiştir. Ölçek maddelerinin döndürme sonrası yapıda açıklanan ortak varyans yükleri Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Döndürme Sonrası Yapıda Açıklanan Ortak Varyans Yükleri

Maddeler	Extraction	Maddeler	Extraction
m1	,33	m20	,61
m2	,38	m21	,50
m3	,70	m24	,54
m4	,62	m25	,60
m5	,57	m28	,38
m6	,86	m29	,57
m7	,79	m30	,34
m8	,34	m31	,42
m13	,58	m33	,58
m15	,65	m34	,38
m16	,33	m35	,40
m17	,54	m36	,66
m18	,69	m41	,40
m19	,74		

Analiz sonucunda, ortak varyans değerlerinin 0,33 ile 0,86 arasında değiştiği, 0,30 altında değer olmadığı görülmüştür. Ölçek maddelerinin döndürme sonrası yapıda açıklanan toplam varyans yükleri ise Tablo 19’da sunulmuştur.

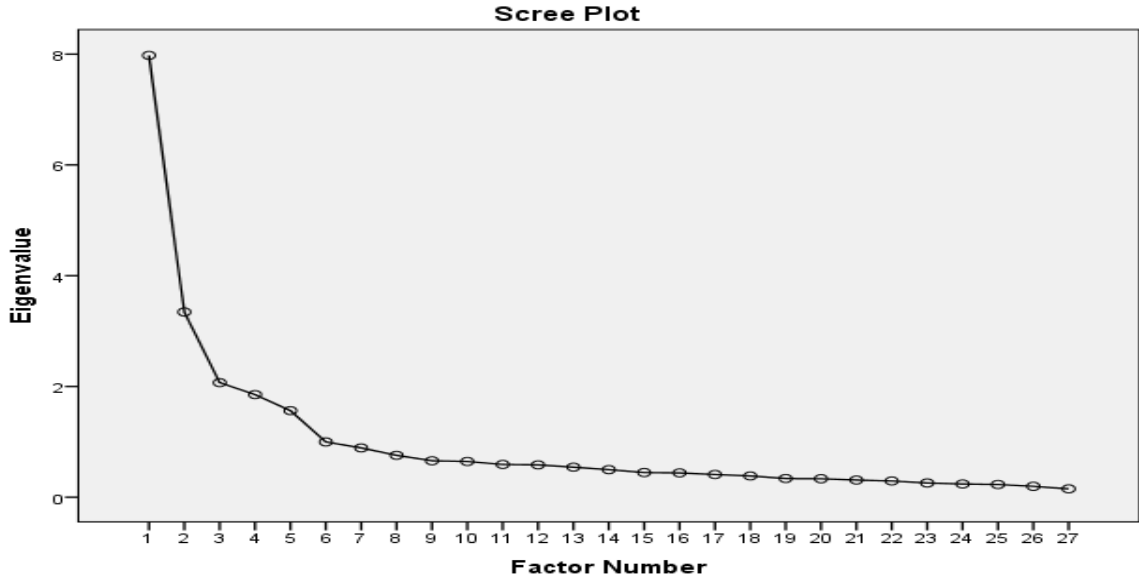
Tablo 19

Ölçek Maddelerinin Döndürme Sonrası Açıklanan Toplam Varyans Tablosu

Faktör sayısı	Başlangıç özdeğerleri				Kare yüklerinin ekstraksiyon toplamaları		
	Toplam değer	öz- varyans yüzdesi	Birikimli yüzde		Toplam özdeğer	Varyans yüzdesi	Birikimli yüzde
1	7,97	29,54	29,54		7,27	26,95	26,95
2	3,34	12,38	41,93		2,95	10,92	37,87
3	2,06	7,66	49,59		1,74	6,45	44,33
4	1,85	6,86	56,45		1,43	5,30	49,63
5	1,56	5,78	62,24		1,19	4,43	54,07

Tablo 19 incelendiğinde, ölçeğin 5 faktör için toplam varyansının 54,07’sini açıkladığı, 1. faktörün varyansın 26,95’ini, 2. faktörün varyansın 10,92’sini, 3. faktörün varyansın 6,45’ini, 4. faktörün varyansın 5,30’unu ve 5. faktörün varyansın 4,43’ünü açıkladığı görülmektedir.

Ardından döndürmeler sonrası yamaç-birikinti grafiği incelenmiştir.



Şekil 5. Döndürme sonrası yamaç birikinti grafiği (Scree plot)

Şekil 5'te verilen döndürmeler sonrası yamaç-birikinti grafiği incelendiğinde döndürme sonrası 5 faktörden oluşan yapı yatay eksene başlama noktasının 5. faktör olması nedeniyle doğrulanmıştır.

Yapılan döndürmeler sonrası AFA sonucunda oluşan yapıyı gösteren madde faktör yükleri Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20
Döndürme Sonrası Faktör Analizi Yük Değerleri

Maddeler	Faktörler				
	1	2	3	4	5
m19	,85				
m18	,81				
m15	,74				
m20	,72				
m13	,70				
m21	,70				
m17	,64				
m31	,48				
m30	,45				
m6		,94			
m7		,89			
m5		,69			
m8		,54			
m36			,79		
m33			,70		
m35			,63		
m41			,58		
m16			,49		
m3				,84	
m4				,76	
m2				,58	
m1				,55	
m25					,75
m29					,68
m24					,60
m34					,59
m28					,52

Maddelerin döndürülme işleminin sonucunda öz-değerleri 1'den büyük olan 5 faktörlü ve 27 maddelik bir yapı ortaya çıkarılmıştır. Tablo 20 incelendiğinde, yabancı dil öğretiminde öğrencilerin kültürlerarası farkındalık düzeylerine ilişkin faktörlerin hangi boyutta yer aldığı görülmektedir. Bu maddelerden m19, m18, m15, m20, m13, m21, m17, m31, m30'un birinci boyut altında ve 0,85 ile 0,45 arasında yük değerlerine sahip olduğu görülmektedir. m6, m7, m5, m8'in ise ikinci faktör altında olduğu ve 0,94 ile 0,54 arasında yük değerlerine sahip

olduğu gözlenmektedir. Üçüncü faktör altında m36, m33, m35, m41 ve m16'nın yer aldığı ve faktör yük değerlerinin 0,79 ile 0,49 arasında değiştiği görülmektedir. Dördüncü faktör altında m3, m4, m2 ve m1'in bulunduğu ve faktör yük değerlerinin 0,84 ile 0,55 arasında değiştiği görülmektedir. Beşinci faktör altında m25, m29, m24, m34 ve m28'in olduğu ve faktör yük değerlerinin 0,75 ile 0,52 arasında değiştiği görülmektedir.

Sonuç olarak, maddelere ait faktör yükü değerlerinin tamamı en düşük sınır değeri olarak kabul edilen 0.40'ın üzerinde ve ortak varyans (communalities) değerlerinin tamamı da en düşük sınır değeri olarak kabul edilen 0.30'un üzerinde yer almıştır. Ayrıca binişik madde özelliği gösteren madde olmamıştır. YDÖ-KFDÖ, 27 maddeden ve 5 faktörden (alt boyuttan) oluşan geçerli bir yapıya sahip olmuştur.

Ölçek maddelerinin içerikleri göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin 1. faktörü kültürlerarası farkındalıkta ilgi, açıklık ve motivasyon, 2. faktörü kültürlerarası farklılık ve benzerlikleri kıyaslama, 3. faktörü kültürlerarası farkındalıkta tutum, 4. faktörü faktörü kültürlerarası farkındalık bilgisi, 5. faktör kültürlerarası farkındalıkta etkili iletişim olarak isimlendirilmiştir.

AFA analizleri sonucu ortaya çıkan beş boyut ve ilgili maddeler şunlardır:

1. Faktör: Kültürlerarası Farkındalıkta İlgi, Açıklık ve Motivasyon

19-Hedef dilin kültürünü içeren dil öğrenme etkinliklerini (okuma, yazma, konuşma, dinleme) yapmayı severim.

18-Yabancı bir dilin kültürünü öğrenmek beni kendi kültürüm hakkında yeni şeyler öğrenmeye motive eder.

15-Yabancı bir dil öğrenirken kültürel konular derse katılımımı artırır.

20-Hedef dilde kültürlerarası deneyimler edinmek dil öğrenimime katkı sağlar.

13-Hedef dilin kültürünü bilmenin dil becerilerimin gelişmesine yardımcı olduğunu düşünürüm.

21-Farklı kültürlerden insanların fikirlerini açık fikirlilikle dinlerim.

17-Hedef dilde kültür öğrenimi benim için ön planda değildir.

31-Farklı dillerin kültürleriyle ilgili konular dikkatimi çeker.

30-Yabancı dilde kültür öğretimi beni yeni diller öğrenmeye teşvik eder.

2. *Faktör: Kùltürlerarası Farklılık ve Benzerlikleri Kıyaslama*

6- Hedef kùltürdeki bir konuyu sahip olduğum kùltürel bilgimle yorumlayabilirim.

7- Hedef kùltürdeki bir olayı/olguyu bildiğim diğer kùltürlerle karşılaştırım.

5- Kendi kùltürüm ile başka kùltürler arasındaki benzerlikleri fark ederim.

10- Kendi kùltürüm ile başka kùltürler arasındaki farklılıkları ayırt ederim.

3. *Faktör: Kùltürlerarası Farkındalıkta Tutum*

16- Farklı kùltürden insanların birbirlerinden farklı gereksinimlerinin olabileceğini kabul ederim.

41- Hedef dilde kùltürel konulara yeterince hâkim olmamak beni tedirgin eder.

35- Hedef dilde kùltürel farklılıklardan kaynaklanan anlaşmazlıklara karşı hoşgörölü yaklaşırım.

33- Farklı kùltürlerden insanlarla iletişim kurarken karşılıklı olarak kùltürel kimliklere saygı duyulmasını beklerim.

36- Farklı kùltürel geçmişlere sahip kişilerin bakış açılarını anlamak için onlarla empati kurmaya çalışırım.

4. *Faktör: Kùltürlerarası Farkındalık Bilgisi*

1- Hedef dilde kendi kùltürümü rahatlıkla ifade edebilecek kùltürel bilgiye sahibim.

2- Ana dilimde kullanılan kùltürel ifadelerin anlamlarını bilirim.

4- Kendi kùltürel değerklerimin (önemli kişiler, olaylar, mimari, inançlar vb.) farkındayım

3- Hedef dildeki kùltürel ifadeleri doğru bağlamda kullanırım.

5. *Faktör: Kùltürlerarası Farkındalıkta Etkili İletişim*

25- Kùltürel farklılıkların olduğu bir ortamda iletişimde sürekliliği sağlamak için iletişim stratejileri geliştiririm.

29- Kùltürel farklılıklardan kaynaklanan yanlış anlamaları önlemek için açık ve hassas bir dil kullanırım.

24- Farklı kùltürlerden insanlarla iletişimde onların kùltürel değerklerini dikkate alırım.

34- Hedef dildeki kültürel tabuları (kutsal sayılan kişiler, nesneler, inançlar) bilmek iletişim kurmamı kolaylaştırır.

28- Hedef dilde kültürel konuları konuşurken yanlış anlaşılmaya sebep olacak ifadelerden kaçınırım.

AFA sonrasında, elde edilen yapıyı doğrulamak amacıyla yapılacak DFA için farklı bir örneklem grubuna uygulanmak üzere hazırlanan ölçeğin 27 maddelik formu Ek 3'te sunulmuştur.

4.4.2.5. Ölçeğin Güvenirlik Analizleri

Güvenirlik, bir ölçekte yer alan soruların birbirleri ile olan tutarlılığını ve kullanılan ölçeğin ilgilenilen sorunu ne derece yansıttığını ifade etmektedir. Bu araştırmada maddelerin birbiriyle tutarlı olup olmadığını belirlemede alanyazında sık sık kullanılan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. YDÖ-KFDÖ Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,89 olarak hesaplanmıştır. Alanyazında bir ölçeğin güvenilir olduğunu söyleyebilmek için, hesaplanan iç tutarlılık katsayısının en az 0,70 olması gerektiği belirtilmektedir (Tavşancıl, 2010, s.29). Kalaycı (2010)'ya göre, 0,80'in üzerindeki değerler yüksek derecede güvenilirliği ifade etmektedir. Bu bağlamda, elde edilen Cronbach Alpha değeri, veri toplama aracının iç tutarlılık açısından güvenilir olduğunu göstermektedir. YDÖ-KFDÖ'nin geçerli özellikler gösterdiğinin tespitinden sonra yapılan Cronbach Alpha analizi güvenilirlik değerleri Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21
Güvenirlik Analizi Sonuçları

Faktörler	n	Madde Sayısı	Cronbach Alpha	Sperman Brown	Guttman-Split-Half
Ölçek Geneli	384	27	,89	,74	,73
1. Faktör	384	9	,91	,87	,85
2. Faktör	384	4	,86	,86	,85
3. Faktör	384	5	,79	,79	,78
4. Faktör	384	4	,80	,70	,70
5. Faktör	384	5	,82	,80	,78

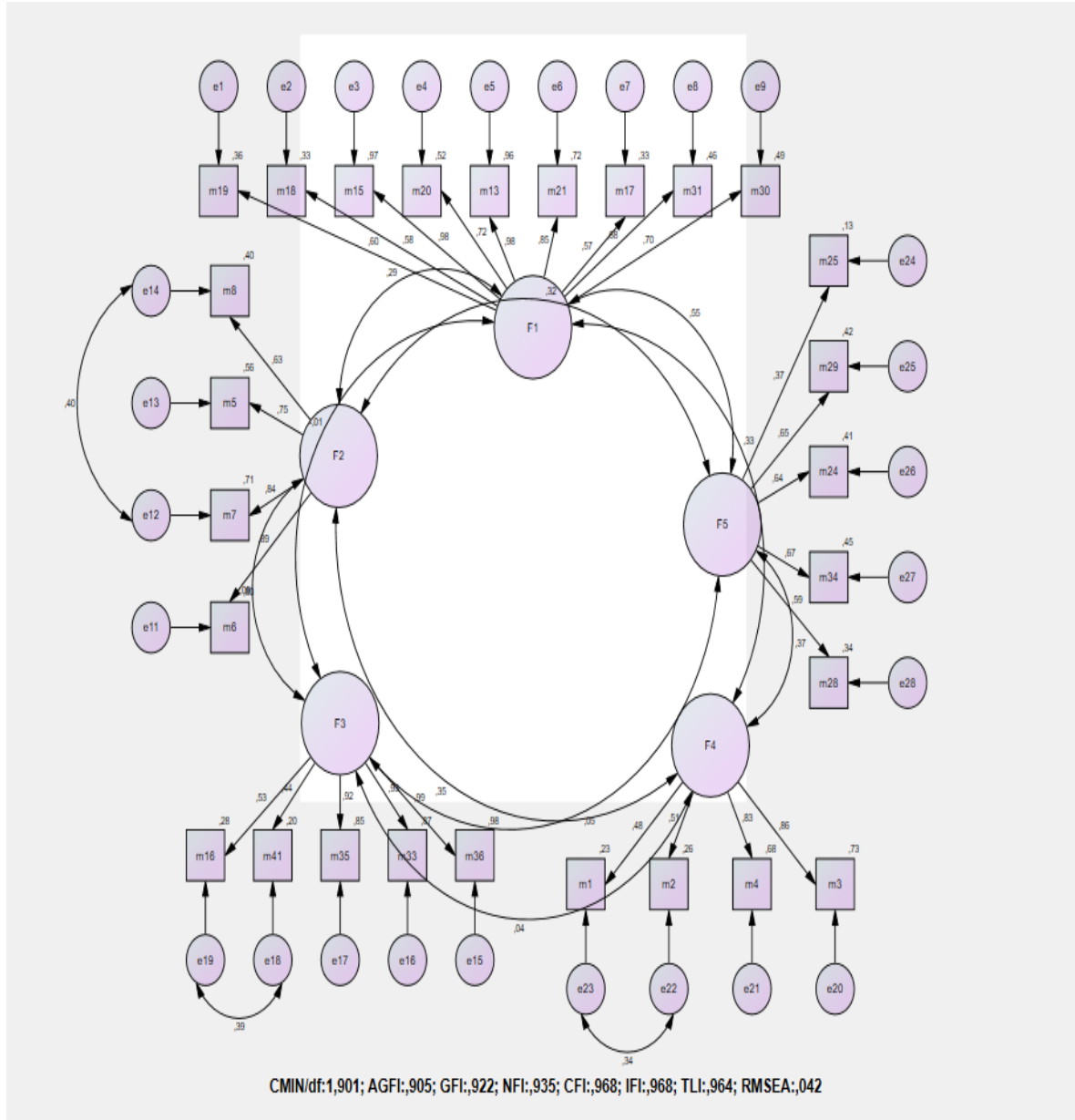
Güvenirlik analizleri sonucunda YDÖ-KFDÖ iç tutarlık kat sayısı, 0,89, 5 alt boyutu için de sırasıyla birinci faktör 0,91, ikinci faktör 0,86, üçüncü faktör 0,79, dördüncü faktör 0,80, beşinci faktör 0,82 olduğu belirlenmiştir. YDÖ-KFDÖ'nün iki yarı güvenilirlik puanı ölçeğin tamamı için 0,73, alt boyutları için de sırasıyla birinci faktör 0.85, ikinci faktör 0,85, üçüncü

faktör 0,78, dördüncü faktör 0,70, beşinci faktör 0,78 olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçek bütünüde Cronbach Alfa (0,89) iç tutarlılık katsayısında ve ölçek alt boyutlarının tümünde 0,70'in altında bir değer almadığı için oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda Sperman Brown ve Guttman Split-Half analizleriyle belirlenen iki yarı güvenirlik puanlarının eşit ya da birbirine yakın olması da bu sonuçları doğrular niteliktedir.

4.4.2.6. Ölçek Geçerliğine Yönelik Doğrulamalı Faktör Analizi

Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA), ölçme modellerinin değerlendirilmesi, geliştirilmesi ve doğrulanmasında yaygın olarak tercih edilen bir analiz yöntemidir (Schumacker ve Lomax, 2004). Yabancı Diller Öğretiminde Kültürlerarası Farkındalık Değerlendirme Ölçeğine yönelik açıklayıcı faktör analizi aşamaları uygulandıktan sonra oluşan yapının doğruluğunu test etmek için DFA yapılmıştır. Bu analiz, AFA ile belirlenen faktörlerin ve ilişkilerin başka bir örneklem grubu üzerinde doğruluğunu test eder (Özdamar, 2013, s. 236).

Doğrulamalı faktör analizi için AFA ile elde edilen 27 maddelik ölçek 518 öğrenciye uygulanmış ve elde edilen veriler kodlanarak analiz gerçekleştirilmiştir. Analizde Amos programı kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen ölçeğe ilişkin standardize edilmiş değerler Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. YDÖ-KFDÖ'ne ilişkin standardize edilmiş değerler

- F1: Kültürlerarası farkındalığa ilgi, açıklık ve motivasyon
- F2: Kültürlerarası farklılık ve benzerlikleri kıyaslama
- F3: Kültürlerarası farkındalıkta tutum
- F4: Kültürlerarası farkındalık bilgisi
- F5: Kültürlerarası farkındalıkta etkili iletişim

Yapılan doğrulayıcı faktör analizi ile uyum iyiliği değerleri hesaplanmıştır. DFA sonuçlarına göre modelin uyum iyiliği değerleri $\chi^2/df=1,901$, RMSEA=,042, RMR=,047, AGFI=905,

CFI=968, TLI(NNFI)=,964 “mükemmel uyum” ve GFI=,922 ve NFI=935 değerleri “kabul edilebilir uyum” göstermektedir. DFA sonuçları değerlendirilirken model uyum değerlerinin referans aralığı olarak Tablo 22’deki değerler dikkate alınmıştır.

Tablo 22
DFA Uyum İndeksleri Sonuçları

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum	Kabul edilebilir uyum
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$
RMSEA	$0,00 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$
RMR	$0,00 \leq RMR \leq 0,05$	$0,05 \leq RMR \leq 0,08$
AGFI	$0,90 \leq AGFI \leq 1,00$	$0,85 \leq AGFI \leq 0,90$
GFI	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	$0,90 \leq GFI \leq 0,95$
CFI	$0,97 \leq CFI \leq 1,00$	$0,95 \leq CFI \leq 0,97$
TLI(NNFI)	$0,95 \leq TLI \leq 1,00$	$0,90 \leq TLI \leq 0,95$
NFI	$0,95 \leq NFI \leq 1,00$	$0,90 \leq NFI \leq 0,95$
SRMR	$0,00 \leq SRMR \leq 0,05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$
RFI	$0,90 \leq AGFI \leq 1,00$	$0,85 \leq AGFI \leq 0,90$

(Schermelleh-Engel-Moosbrugger, 2003)

Ayrıca ölçekte DFA ile ilgili her bir maddeye ait standardize çözümleme değerlerinin anlamlılığını belirlemek üzere “t değerleri” incelenmiştir. İpek ve Kan (2019, s.118)’a göre t değerleri 1.96’yı aşarsa .05, ve 2,56’yı aşarsa .01 düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna varılır. Analizde elde edilen t değerleri 6,77 ile 50,93 arasında değişmektedir. Bu değerler, tüm maddelerin faktörleriyle olan ilişkilerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu, modeldeki her bir maddenin, ilgili faktörü ölçmede önemli bir rol oynadığı anlamına gelmektedir.

Meydan ve Şeşen (2015)!in belirttiği üzere, “model uyumuna dair DFA’da yararlanılan bir başka yöntem ise regresyon katsayılarının anlamlı oluşudur. Regresyon katsayıları, gözlenen değişkenler ile gizil değişkenleri yordama gücü olup istatistiksel olarak bu regresyon katsayılarının anlamlılığına bakılır” (s.79). DFA sonrası hata terimlerinin varyans değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca, uyum indekslerinden sonra, maddeler ile örtük değişkenler arasındaki ilişkiyi gösteren, maddelere ait faktör yüklerinin (yol katsayılarının) incelenmesine geçilmiş ve bu değerlerin tamamının beklenen en düşük değer olan 0,40’tan büyük olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular maddelere ait yol katsayıları, t-değerleri ve anlamlılık analizi sonuçları olarak Tablo 23’te ve regresyon katsayıları ile güvenilirlik analiz sonuçları olarak Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 23

Maddelere Ait Yol Katsayıları, T-Değerleri ve Anlamlılık Analizi Sonuçları

Madde	Faktör	Tahmin (Estimate)	Standart Hata (S.E.)	Kritik Oran (C.R./t değeri)	P değeri
m19 <---	F1	1,000			
m18 <---	F1	,952	,082	11,645	***
m15 <---	F1	1,601	,095	16,908	***
m20 <---	F1	1,171	,085	13,858	***
m13 <---	F1	1,584	,094	16,886	***
m21 <---	F1	1,364	,088	15,437	***
m17 <---	F1	,954	,082	11,604	***
m31 <---	F1	1,109	,084	13,252	***
m30 <---	F1	1,148	,085	13,534	***
m6 <---	F2	1,000			
m7 <---	F2	,926	,043	21,525	***
m5 <---	F2	,825	,043	19,062	***
m8 <---	F2	,740	,050	14,695	***
m36 <---	F3	1,000			
m33 <---	F3	,944	,019	50,931	***
m35 <---	F3	,929	,019	47,706	***
m41 <---	F3	,450	,041	11,071	***
m16 <---	F3	,542	,039	14,081	***
m3 <---	F4	1,000			
m4 <---	F4	1,011	,063	16,155	***
m2 <---	F4	,594	,054	10,942	***
m1 <---	F4	,513	,050	10,229	***
m25 <---	F5	1,000			
m29 <---	F5	1,480	,212	6,975	***
m24 <---	F5	1,641	,236	6,955	***
m34 <---	F5	1,819	,259	7,032	***
m28 <---	F5	1,405	,207	6,776	***

Tablodaki tüm regresyon ağırlıkları (Estimate) yüksek ve istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < ,001$). Bu sonuçlar, her bir maddenin ilgili faktörü iyi bir şekilde ölçtüğünü göstermektedir.

Tablo 24
Regresyon Katsayıları ve Güvenilirlik Analiz Sonuçları

Parametre	Standart Hata (SE)	SE Standart Sapması (SE-SE)	Ortalama	Sapma (Bias)	Sapma Hatası (SE-Bias)	Standart
m19 <--- F1	,000	,000	1,000	,000	,000	
m18 <--- F1	,104	,002	,960	,008	,002	
m15 <--- F1	,114	,002	1,610	,008	,003	
m20 <--- F1	,103	,002	1,176	,006	,002	
m13 <--- F1	,103	,002	1,589	,008	,002	
m21 <--- F1	,103	,002	1,366	,006	,002	
m17 <--- F1	,108	,002	,960	,004	,002	
m31 <--- F1	,101	,002	1,117	,008	,002	
m30 <--- F1	,108	,002	1,152	,007	,002	
m26 <--- F1	,096	,002	1,104	,004	,002	
m6 <--- F2	,000	,000	1,000	,000	,000	
m7 <--- F2	,049	,001	,928	,002	,001	
m5 <--- F2	,043	,001	,828	,003	,001	
m8 <--- F2	,047	,001	,739	,000	,001	
m36 <--- F3	,000	,000	1,000	,000	,000	
m33 <--- F3	,017	,000	,945	,001	,000	
m35 <--- F3	,018	,000	,929	,000	,000	
m41 <--- F3	,045	,001	,449	-,001	,001	
m16 <--- F3	,043	,001	,542	,000	,001	
m3 <--- F4	,000	,000	1,000	,000	,000	
m4 <--- F4	,055	,001	1,011	,000	,001	
m2 <--- F4	,070	,001	,594	,000	,002	
m1 <--- F4	,056	,001	,513	,000	,001	
m25 <--- F5	,000	,000	1,000	,000	,000	
m29 <--- F5	,198	,003	1,325	,019	,004	
m24 <--- F5	,201	,003	1,408	,017	,005	
m34 <--- F5	,204	,003	1,533	,022	,005	
m28 <--- F5	,185	,003	1,319	,014	,004	
m27 <--- F5	,164	,003	1,243	,015	,004	

Tablo 24’te her bir değişkenin faktörlerle olan ilişkisinin büyüklüğü ve güvenilirliği ile ilgili sunulan analiz sonuçlarına göre, tablodaki parametrelerin çoğu, düşük standart hata ve küçük sapma değerleriyle güvenilir tahminler sunduğuna işaret etmektedir. Bu modelin sağlam bir uyum sağladığı ve değişkenler arasındaki ilişkilerin güçlü olduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte, F3 faktörüne ait bazı maddelerin yol katsayıları daha düşük olmalarına rağmen, bu maddeler kuramsal açıdan önemli kabul edilmiştir. Modelin uyum indeksleri yüksek olduğu için bu maddeler çıkarılmamış ve bu durum modelin genel uyumunu etkilememiştir.

Sonuç olarak, DFA sonrası elde edilen tüm ölçütler bütünsel olarak değerlendirildiğinde, ölçme aracının genel olarak “mükemmel” ve “kabul edilebilir” uyum iyiliği değerlerine sahip uygulanabilir bir model olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.4.2.7. Ölçeğe İlişkin Madde Test Korelasyon Analizi

Ölçeğin ayırıcılık gücünü belirlemek için madde test korelasyon analizi yapılmıştır. Bulgular Tablo 25’de sunulmuştur.

Tablo 25
Düzeltilmiş Madde Test Korelasyonları

Madde Test Korelasyonları					
Madde	Madde Çıkarıldığında Ölçek Ortalaması	Madde Çıkarıldığında Ölçek Varyansı	Madde Toplam Kolerasyonu	Çoklu Korelasyon Katsayısı	Madde Çıkarıldığında Ölçek Alfa'sı
m1	108,54	222,37	,31	,38	,90
m2	108,36	220,87	,34	,45	,89
m3	108,42	220,13	,41	,57	,89
m4	108,52	219,62	,40	,55	,89
m5	109,04	216,18	,43	,57	,89
m6	109,26	216,40	,41	,75	,89
m7	109,42	216,53	,41	,72	,89
m8	109,14	218,69	,32	,39	,90
m36	108,65	218,94	,29	,55	,90
m35	109,08	219,34	,25	,41	,90
m33	108,46	218,62	,29	,52	,90
m41	108,20	217,39	,35	,40	,90
m16	108,61	218,65	,32	,33	,90
m19	108,34	210,68	,69	,72	,89
m18	108,38	210,57	,66	,66	,89
m15	108,36	208,95	,70	,64	,89
m20	108,05	213,49	,65	,64	,89
m13	108,11	212,48	,65	,60	,89
m21	108,66	211,42	,58	,49	,89
m17	108,09	213,81	,63	,53	,89
m26	108,10	214,19	,54	,39	,89
m31	108,49	210,86	,58	,56	,89
m30	108,46	215,12	,52	,50	,89
m25	107,93	216,42	,51	,57	,89
m29	108,27	214,42	,55	,55	,89
m24	108,03	215,59	,59	,56	,89
m34	108,25	217,02	,44	,38	,89
m28	108,50	213,92	,52	,47	,89
m27	108,20	214,86	,58	,46	,89

Tablo 25 incelendiğinde, YDÖ-KFDÖ'nin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının 0,25 ile 0,69 arasında sıralandığı görülmüştür. Nunnally ve Bernstein (1994), özellikle yüksek güvenilirlikli ölçeklerde ($\alpha > 0,80$) madde-toplam korelasyonunun 0,20'nin üzerinde olmasının yeterli olabileceğini belirtmektedir. Madde-toplam korelasyon katsayısı için kabul edilebilir minimum değer $>0,20$ olarak bildirilmektedir (Kline, 1986). Hem madde hem de faktör yüklerinin madde-test korelasyon katsayıları negatif, sıfır ya da sıfıra yakın bulunmadığından (Tavşancıl, 2006), ölçme aracının iç tutarlılığının yüksek, dolayısıyla yapı geçerliğinin sağlanmış olduğu, ifade edilebilir. Elde edilen değerler, maddelerin ölçülen özellikler açısından ayırt edici olduğu biçiminde değerlendirilebilir.

4.4.2.8 Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarası Farkındalık Değerlendirme Ölçeğinin (YDÖ-KFDÖ) Geliştirilmesine Yönelik Sonuç

Yabancı diller öğretiminde kültürlerarası farkındalık düzeylerini ölçmeyi amaçlayan ve 27 maddeden ve 5 faktörden oluşan ölçek araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu boyutlar kültürlerarası farkındalığa ilgi, açıklık ve motivasyon, kültürlerarası farklılık ve benzerlikleri kıyaslama, kültürlerarası farkındalıkta tutum, kültürlerarası farkındalık bilgisi, kültürlerarası farkındalıkta etkili iletişimdir. Bu doğrultuda ölçme aracının faktör yapısını belirlemek için AFA yapılmıştır. AFA yapılmadan önce, ölçeğin kapsam geçerlilik indeksi hesaplanmıştır. KGİ değeri 1,26 olarak hesaplanmış ve KGÖ tablo değerinden (0,75) büyük olduğu için kapsam geçerliliği anlamlı bulunmuştur. Ardından veri seti ile ilgili örneklem büyüklüğünün uygun olup olmadığını ortaya çıkarmak için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmıştır. Analiz sonucunda KMO değerinin ,91 olduğu saptanmıştır. Bu sonuç örneklem büyüklüğünün yüksek düzeyde yeterli olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte küresellik testi sonuçları ve ki-kare değerinin anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır ($\chi^2 = 8369,962$, $p < .001$). Bu bulgudan verilerin çok değişkenli normallik varsayımını karşıladığı anlaşılmıştır.

Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarası Farkındalık Değerlendirme Ölçeğinin faktör yapısını ortaya çıkarmak amacıyla en çok olabilirlik metodu (maximum likelihood) analizi ve döndürme yöntemi olarak *oblique rotasyon* tekniklerinden *direct oblimin* kullanılmıştır. İlk analiz sonucunda, öz-değerleri 1'in üzerine çıkan sekiz bileşenli bir yapı oluşmuştur. Bu faktörlerin ortak varyansa yaptığı katkı 54,13 olarak gözlemlenmiştir. Bu 8 faktörlü yapının hem açıklanan toplam varyans tablosu hem de yamaç birikinti grafiği incelenerek 5 bileşenin

varyansa önemli bir katkı yaptığı, 5. bileşenden sonra katkının azaldığı görülmüştür. Bu nedenle, sabit faktör belirlenerek yapılan analizde bu faktörlerin varyansa yaptıkları toplam katkı 54,070 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca yapılan doğrulayıcı faktör analizi bu 5 faktörlü yapının doğrulanabileceğini uyum indekslerinin mükemmel ve kabul edilir çıkmasından dolayı göstermiştir.

Güvenirlilik analizleri sonucunda kültürlerarası farkındalık değerlendirme ölçeğinin iç tutarlılık kat sayısı, ,89; 5 alt boyutu için de sırasıyla 0,92, 0,86, 0,79, 0,80 ve 0,82 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar ölçeğin her bir faktör için ve ölçek bütününde Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısında 0,70'in altında bir değer almadığı için oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda Sperman Brown ve Guttman Split-Half analizleriyle belirlenen iki yarı güvenirlik puanlarının eşit ya da birbirine yakın olması da bu sonuçları doğrular niteliktedir.

Sonuç olarak ölçeğin, yabancı dil öğretiminde kültürlerarası farkındalık düzeylerini ölçen, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. Ölçek hem toplam puan alınarak hem de alt boyutları ile ayrı ayrı değerlendirilebilir. Ölçekten alınan puanların artması kültürlerarası farkındalık düzeylerinin yükseldiğine işaret etmektedir.

4.4.3. Başarı Testi

Çalışma kapsamında Fransızca hazırlık sınıflarında kültürlerarası farkındalık geliştirmek amacıyla işlenecek konuları içeren Alter Ego+2 metot kitabı temel alınarak hazırlanan güvenilir ve geçerli bir kültürlerarası farkındalık başarı testi geliştirmek amaçlanmıştır. Kültürlerarası farkındalık başarı testi geliştirme sürecinde yapılan işlemler aşağıda açıklanmıştır.

4.4.3.1. Alter Ego A+2 Ders Kitabı İncelemesi

Bu çalışma kapsamında “Alter Ego A+2” metot kitabı, yer verilen konular, hedef ve kazanımları bakımından incelenmiştir. Alter Ego A+2 ders kitabı “öğrenci kitabı, alıştırma kitabı, CD, çevrimiçi platform ve öğretmen kitabı”ndan oluşmaktadır. 2012 yılından itibaren “Alter Ego + 1, 2, 3, 4” biçiminde güncellenmiştir ve kitaplara çevrimiçi ortamda ulaşılabilir. Yetişkinlere Fransızca öğretmek amacıyla hazırlanan kitap eylem odaklı yaklaşımı benimsemektedir.

Ders kitabında her ünite “dosya” olarak adlandırılmaktadır. 8 dosyadan oluşan “Alter Ego A+2” kitabında her dosya yaklaşık 16 sayfadan oluşur ve her dosya 3 ders başlığına ayrılmıştır. Her dosyanın ilk sayfasında ana konu, alt konuları oluşturan 3 dersin başlığı, kültür konusu ve DELF sınavına yönelik hazırlanmış sayfalar ve bir proje görevi yer almaktadır. Alter Ego+ A2 kitabında iletişimsel becerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Kitaptaki konular görsellerle ve güncel metinlerle desteklenmektedir. Dilbilgisi içeriği” le Point langue”, kültürel ve pragmatik içerik “le Point culture” ve “l’aide-mémoire” bölümleriyle öğrenene aktarılmaya çalışılmıştır.

Alter Ego+A2 kitabı gerçek ortamların yansıtıldığı okuma parçaları, iletişim etkinlikleri ya da görevleriyle farklı alanlardan sözcükler öğrenilmesini, gündelik hayatta dilin kullanılmasını hedeflemektedir. Öğrenen merkezli olan ders kitabı, D-AOBM’nde belirtilen “öğrenme, öğretme ve değerlendirme” ölçütlerine göre hazırlanmıştır. İlgili dosyalar ve içeriklerindeki alt konular Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26
Alter Ego+A2 Ders Kitabı Dosya ve İçerikleri

Dosyalar	Ana Konu	Alt Konular	Kültür	DEL F	Projet
Dossier 1	J'ai des relations	Leçon1 Mon Alter Ego Leçon2 Voisins, Voisines Leçon3 Au premier regard	Carnet de voyage Philippe Delerm	Vers Le DEL F A2	Projet Réaliser un hommage
Dossier 2	Vers la vie active	Leçon1 Riches en expériences Leçon2 Avis de recherche Leçon3 Clés pour la réussite	Carnet de voyage Le système éducatif en France	Vers Le DEL F A2	Projet Réaliser des fiches pour un forum de découverte des métiers
Dossier 3	La France vue par	Leçon1 Ils sont fous ces Français Leçon 2 Expatriés Leçon3 Paris-province: le match	Carnet de voyage Différence culturelles et quiproquos	Vers Le DEL F A2	Projet Réaliser une exposition Regards sur la France
Dossier 4	Médiamania	Leçon 1 Faites passer info! Leçon 2 A la une Leçon 3 Pas de chance	Carnet de voyage Les superstitions	Vers Le DEL F A2	Projet Contribuer à un média participatif
Dossier 5	Instant loisirs	Leçon 1 Ciné, cinéma Leçon 2 Les inscriptions sont ouvertes! Leçon 3 Tourisme pour tous	Carnet de voyage Les rendez-vous festifs et culturels	Vers Le DEL F A2	Projet Elaborer un projet de voyage autour des festivals
Dossier 6	Le monde est à nous	Leçon 1 Penser l'avenir Leçon 2 Ça dépend de vous Leçon 3 Vivre ses rêves	Carnet de voyage Portais chinois	Vers Le DEL F A2	Concevoir une initiative liée à la culture francophone
Dossier 7	Alternatives	Leçon1 Nouveau départ Leçon 2 Relevons le défi Leçon 3 Rétrospectives	Carnet de voyage Double sens	Vers Le DEL F A2	Projets Participer au cours littéraire
Dossier 8	Edu'actions	Leçon 1 Défi pour la terre Leçon 2 A vous de dire Leçon 3 En campagne	Carnet de voyage Livres fondateurs	Vers Le DEL F A2	Projet Concevoir une action à visée éducative

Her dosyadaki kültürel konular ve bu konularla ilgili yazma görevleri aşağıda incelenmiştir:

Dossier 1: Kültürel Konular ve İlgili Yazma Görevleri

“Voisins Solidaires” başlığıyla Point Culture kısmı yer almaktadır (s.20). Komşuluk bayramından ve farklı 32 ülkede kutlandığından bahsedilmiştir. Yazma bölümünde, “komşuluk bayramı ile ilgili bir afiş tasarlanması, internet üzerinden kendi komşularına bir mesaj yazmaları” istenmiştir (s. 22, 23). Carnet de voyage bölümünde minimalist bir Fransız yazar hakkında bilgiler verilmiştir. Yazarın bir kitabı hakkında bir foruma bırakılan mesajlara yer verilmiştir. Öğrencilere yazarın tarzının sevilip sevilmediği ve ülkelerinde aynı tarzda bir yazar olup olmadığı sorulmuştur.

Dossier 2: Kültürel Konular ve İlgili Yazma Görevleri:

Erasmus programı hakkında “Erasmus fête ses 25 ans, avec 3 millions d’étudiants !” başlığıyla bilgi veren Point Culture kısmı yer almaktadır. Program hakkında öğrencilerin düşünceleri sorulmuştur (s. 34). Erasmus programına katılan bir öğrenci gibi deneyimlerini anlatan bir metin yazmaları istenmiştir (s. 35). Pôle emploi başlığıyla Point Culture kısmında İş Bulma Kurumu anlatılmıştır. Fransadaki işsizlik oranları verilmiştir. Ülkenizle karşılaştırınız denilerek “Ülkenizde benzer bir kurum var mı?” sorusu sorulmuştur (s. 43). Ayrıca bu dosyada yazma görevi olarak “iş görüşmesi mülakatı için tavsiyeler yazılması” istenmiştir (s. 45). Carnet de voyage kısmında “Le système éducatif en France” başlığıyla staja giden bir öğrenciyle ilgili bir metin verilmiş ve bir tablo ile eğitim sistemi görsel olarak verilmiştir. Ülkemizde eğitim sisteminde 24 yaşından itibaren mesleki stajların yapılıp yapılmadığı ve öğrencilerin ne düşündüğü sorulmuştur.

Dossier 3: Kültürel Konular ve İlgili Yazma Görevleri

“Fransız vatandaşları ve ülkenizdeki vatandaşlar arasında önemli farklılıklar görüyor musunuz? Farklı kültürden insanlar hakkında pozitif ve negatif olan düşünceleriniz nelerdir?” gibi sorular sorulmuştur. Espri anlayışındaki farklılıklar ve basmakalıp düşünceler üzerinde durulmuştur (s. 54). Her yıl, Fransada bir ülkenin yılı olarak ilan edilmektedir. “Bu yıl ülkeniz olduğunu düşünün denilerek ülkenizi tanıtmak amacıyla bir internet sitesine yazı yazınız” şeklinde bir yazma görevi verilmiştir (s. 55). “Expatrié” başlığıyla bir göçmenin tecrübelerinde ve turist kabulü hakkında bir kampanyadan bahsedilmiştir. “Turistlerin beklentilerini anlamak için bir anket hazırlayınız” şeklinde yazma görevi verilmiştir (s. 57). “Evoquer des différences culturelles” başlığıyla farklı ülkelerdeki çeşitli geleneklerden bahsedilmiştir (s. 58). “Ülkenizde turistler için bir rehber hazırlıyorsunuz. Yanlış

anlaşılmalari önlemek için yapılması ve yapılmaması gerekenleri yazınız” şeklinde bir yazma görevi verilmiştir (s. 59). Point culture başlığında Paris et province başlığıyla başkent, eyalet, bölge kavramları verilmiş ve ülkemizde olup olmadığı sorulmuştur (s. 61). Ülkenizdeki şehirlerle ilgili bir sınıflama yapıp en önemli şehirleri belirtin ve kültürel aktiviteleri, yaşam standartlarını, üniversite sayılarını vb. yazın şeklinde bir yazı yazma görevi verilmiştir (s. 61). “Bir gazetede yaşadığınız yer hakkında bir röportaj veriyorsunuz. Ne zamandan beri yaşadığınızı, takdir ettiğiniz şeyleri, sevdiğiniz şeyleri anlatan bir yazı planlayıp yazınız” şeklinde bir yazma görevi verilmiştir (s. 63). Carnet de voyage kısmında farklı kültürlerde selamlaşma konusu üzerinde durulmuştur.

Dossier 4 Kültürel Konular ve İlgili Yazma Görevleri

Point Culture kısmında “les Français et l’information” başlığıyla Fransızların televizyon, internet, basılı yayın ve radyo kullanım yüzdeleri verilmiştir. Fransızca gazete isimleri verilerek hangilerini bildikleri ve benzer yayınların ülkelerinde olup olmadığı sorulmuştur (s.74). Kendi gazetenizi yapın, hedef kitle, ismi, konular, fotoğraflar belirleyerek bir haber yazın şeklinde bir yazma görevi verilmiştir (s.75). “Tv5 Monde sitesini inceleyin. Bir yayın seçin ve yayını izleyerek arkadaşlarınıza anlatacağınız bir sunum hazırlayın. Fikirlerinizi yazın” şeklinde bir yazma ve sunum görevi verilmiştir (s.77). Carnet de voyage kısmında “Supertitieux, moi?” başlığıyla Fransızlar ve ne kadar batıl inançlı oldukları yüzdelerle bir grafikte verilmiştir. Batıl inançların olduğu görseller verilmiştir (s. 82-83). “Ülkenizdeki batıl inançlar nelerdir? Şansa ya da kötü şansa bağlı olanları belirtiniz ve kökenini yazınız” şeklinde bir yazma görevi verilmiştir.

Dossier 5 Kültürel Konular ve İlgili Yazma Görevleri

Point culture kısmında “Le Festival de Cannes” başlığıyla festivalle ilgili bilgi verilmiştir. “Başka hangi film festivallerini biliyorsunuz? Ülkenizde film festivalleri var mı?” soruları sorulmuştur (s. 89). “Arkadaşınıza bir film tavsiye edeceksiniz. Filmin başlığı, yapımcısı, kısa özetini, senaryosunu, oyuncularını anlattığınız bir mail yazın” şeklinde bir yazma görevi verilmiştir (s. 91). Point culture kısmında “Les MJC-Maisons Pour Tous” başlığıyla gençlik spor merkezleri yapısı anlatılmıştır. Ülkemizde benzer bir yapının olup olmadığı sorulmuştur (s. 93). “Bir gençlik merkezinde çalışıyorsunuz. Üyelerinizi üç aktiviteye davet edeceksiniz. Verilen aktivitelerden seçip kayıt olmaya çağırın” şeklinde bir yazma görevi verilmiştir (s. 93). “Kültürel ve sportif faaliyetler yürüttüğünüz bir derneğe üyesiniz. Okul yılı başlangıcında bir arkadaşınızı bu derneğe davet ediyorsunuz. Yaptıklarınızı anlatıp neden

üye olmasını istediğinizi belirtiniz” şeklinde bir yazma görevi verilmiştir (s. 95). Point culture başlığı altında “Tourisme vert et randonnée” başlığına yer verilmiştir. Fransa'da yeşil turizmin yaygın olduğu belirtilerek ülkemizde olup olmadığı ve neler yapıldığı sorulmuştur (s. 99). “Hafta sonu için yeşil turizm için bir gezi planlamak istiyorsunuz. Tarih, kişi sayısı, imkânlar, aktiviteler gibi konuları netleştirmek için organizasyon şirketine bir mail yazın” şeklinde bir yazma görevi verilmiştir (s. 99). Carnet de voyage kısmında “Rendez- vous Festifs et culturels” başlığı altında 3 festivalle ilgili afişler verilmiştir. Afişlerin neyle ilgili olduğu ve bu festivalleri bilip bilmedikleri sorulmuştur (s. 100). “Kültürel bir organizasyon planlıyorsunuz. Konusunu, zamanını, aktivitelerini içeren bir afiş tasarlayınız” şeklinde bir yazma görevi verilmiştir (s. 101).

Dossier 6 Kültürel Konular ve İlgili Yazma Görevleri:

Yeni yıl ile ilgili kısa bir mesaj metni vererek “Yeni yıl dileklerinizi bir arkadaşınıza, bir aile üyenize, bir iş arkadaşınıza göndermek üzere yazınız” şeklinde bir yazma görevi verilmiştir (s.109). Point culture kısmında “Les ONG” başlığıyla sivil toplum kuruluşları hakkında bilgi verilmiştir. Gönüllü olarak katıldıkları bir kuruluş varsa amacının ve topluma etkisinin anlatılması istenmiştir (s. 115). Yolculukla ilgili bir kitap tanıtımı yapılmış ve bir metin verilmiştir. Ardından “yolculuk konulu bir kitap, sinema filmi vb. beğendikleri bir eseri tanıtarak yazınız” şeklinde bir yazma görevi verilmiştir (s. 119). Carnet de voyage kısmında “Portais Chinois si j’étais” başlığıyla sinemaya uyarlanan bir film den bahsedilmiştir. Fransa'daki yabancı kökenli insanların hangi ülkelerden geldiğini gösteren bir grafik verilerek bilgiler verilmiştir. “Kendi ülkenizle karşılaştırma yaptığınız bir grafik raporlayınız” şeklinde bir yazma görevi verilmiştir (s. 121). “Kendinizi yabancı kökenli birinin yerine koyarak hayal edin. Adınız ne olurdu? Fiziksel olarak nasıl olurdunuz? Farklı görüşleriniz olur muydu?” gibi sorularla desteklenen etkinlikler verilmiştir (s. 121).

Dossier 7 Kültürel Konular ve İlgili Yazma Görevleri

Başarılı Fransız sanatçıların hayatlarından kesitler verilmiştir. Ardından “kendinizi bir yazar olarak düşünün ve hayatınızın önemli süreçlerini ve dönüm noktalarını anlatın” şeklinde bir yazma görevi verilmiştir (s. 127). “Dossier de la semaine” başlığında kadın ve erkek meslekleri şaşırtıcı rakamlarla verilmiştir. İtfaiyeci olan bir kadının ailesine haber vermesi gibi maillerle örnekler verilerek mesleklerdeki seçimlere verilen tepkiler ve toplumsal normlar üzerinde durulmuştur (s. 131). Point culture kısmında Fransa'da daha çok erkeklerin ve daha çok kadınların seçtiği meslekler hakkında grafikler verilmiştir. “Ülkenizle

Fransa'daki meslek seçimlerini karşılaştıran" denilmiştir. Carnet de voyage kısmında "Double Sens" başlığıyla görsellerle desteklenerek bazı atasözü ve deyimlere yer verilmiştir. Başka bildiğiniz deyimler, ifadeler var mı, dilinizde benzer ifadeler var mı şeklinde sorular sorulmuştur (ss. 138-139).

Dossier 8 Kültürel Konular ve İlgili Yazma Görevleri

Point Culture başlığında Fransızlar ve çevre başlığıyla Fransız çevreci aktivistler hakkında bilgi verilmiş, Fransızların çevreyle ilgili eylemleri hakkında yüzdelerle ifadelerle bilgi verilmiştir. Ülkenizde çevreyle ilgili eylemlerin neler olduğu sorulmuştur (s. 146). "Journée de la Terre" hakkında iki afiş verilmiş ve "afişlerin amaçlarının ne olabileceği, hangisinin tercih edildiğini, nedenini ve günün amacını hangisinin daha iyi anlattığı sorulmuştur. Bu soruların cevaplandığı yazılar yazmaları" şeklinde yazma görevleri verilmiştir (s. 147). Carnet de voyage bölümünde "Livre fondateur" başlığıyla temel Fransız eserler verilmiştir. Önemli eserlerin kitap kapakları verilmiş ve ilgili bilgilerin eşleştirilmesi, öğrencilerin okuyup, okumadıkları, sevip sevmedikleri sorulmuştur (s. 156, 157).

Alter Ego +A2 ders kitabı Eylem Odaklı Yaklaşım çerçevesinde kültürlerarası farkındalığı göz önüne alarak hazırlanmış bir ders kitabıdır. Alanyazında yapılan ilgili çalışmalara bakıldığında bu ders kitabının Eylem Odaklı Yaklaşım çerçevesinde kültürel farkındalığı gözönüne alarak geliştirildiğini belirten çalışmalar da ders kitabı incelememizi destekler niteliktedir. Örneğin, Çavdar (2022) "Alter Ego+ A1 ve A2 Fransızca Ders Materyallerinin Kültürel Açından Değerlendirmesi" adlı çalışmada bu ders kitabının kültürel çeşitliliği barındırdığını ve Fransız kültürünü öğrenirken ilgili ders kitabının öğrencinin kendi kültürüyle karşılaştırma yapabileceği etkinlikler sunduğunu ifade etmiştir.

4.4.3.2. Belirtke Tablosunun Hazırlanması

Başarı testi geliştirilebilmesi için öncelikle kültürlerarası farkındalık becerilerine yönelik olan Alter Ego+2 ders kitabındaki konular belirlenmiş ve kitaptaki konuların kazanımları dikkate alınarak ders planları hazırlanmıştır. Ek 4'te ders kitabında verilen ilgili kazanımlar sunulmuştur.

İşlenecek konuların hedef ve kazanımları ile ölçülmek istenen en önemli hedef ve kazanımların neler olduğu belirlenmiştir. Ardından testin kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla ders planlarında yer alan hedeflere uygun olarak belirtke tablosu hazırlanmıştır. Testler için belirtke tablosu hazırlamak testin kapsam geçerliğini arttırmada kullanılan bir

yoldur (Büyüköztürk vd., 2010). Böylece başarı testindeki soruların her bir hedefe dengeli olarak dağıtılması sağlanarak geçerli bir test geliştirmek amaçlanmıştır. Ölçme aracında yer alan her bir soru, ilgili olduğu kazanımı yoklamak koşuluyla ölçme kapsamında yer alan tüm kazanımları temsil edebilecek nitelikteyse kapsam geçerliği sağlanmış olur (Yurdabakan, 2008). Kazanımları ölçecek bilişsel basamaklar Bloom'un yeni taksonomisine göre (hatırlama, anlama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme bilişsel süreç boyutlarıdır) hazırlanmış olan belirtke tablosuna işaretlenmiştir. Değerlendirme boyutu kullanılmamıştır. Bu doğrultuda hazırlanan testin kazanımları ve testte karşılık geldiği maddeler Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27
Başarı Testi Belirtke Tablosu

Bilişsel Süreç Boyutu		Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz	Toplam Madde
Konular	Kazanım					
Les Stéréotypes	Basmakalıp düşünceler kavramının tanımını yapar.	37				7
	Basmakalıp düşüncelerle ilgili kelimeleri anlar ve örnekleri bir metinde ayırt eder.		13			
	Basmakalıp düşünceler konusunda ilgili verilen kelimeleri bir metinde uygun boşluklara yazar.			1,2,3,10		
	Basmakalıp düşüncelerle ilgili bir metni analiz eder.				38	
Savoir-vivre	Görgü kuralları kavramının tanımını yapar.	36				6
	Görgü kuralları konusunda ilgili kelimeleri bir metinde uygun boşluklara yazar.			4,5,6,11		
	Görgü kuralları konusunda ilgili bir metni anlar/analiz eder.				12	
Supertitieux	Batıl inançlar konusunda ilgili bir metni anlar.		14,15		39	7
	Batıl inançlarla ilgili kavramları hatırlar/seçer.	40				
	Batıl inançlar konusunda ilgili kullanılan kelimeleri bir metinde uygun boşluklara yazar.			7,8,9		
Les Français et l'information	Medya araçlarıyla ilgili kelimelerin tanımlarını bilir/eşleştirir.	23,24,25,26				12
	Basılı ya da çevrimiçi bir gazete için haber başlıklarını sınıflandırır.				16,17,18,19	
	Verilen bir metne göre boş bırakılan cümleye medya ilgili uygun kelimeyi yazar.			31		
	Medya ile ilgili verilen bir metni anlar.		29,30,32			
Les Festifs	Uluslararası yapılan festivaller ile ilgili kelimeleri ve temel bilgileri bilir.	28,41				7
	Festivallerle ilgili verilen bir metni anlar.		27,42,43			
	Festivallerle ilgili verilmiş bir grafiği yorumlar.			45,46		
Métiers d'hommes et métiers de femmes	Mesleklerle ilgili kelimeleri bilir ve yazar.	21				5
	Karşılaştırma cümlelerini anlar.		20			
Jeux sur les mots	Mesleklerle ilgili cümleleri doğru kelime ve ifadelerle tamamlar.			33,34,35		4
	Bir metinde geçen atasözü, deyim ya da mecaz anlamlı kelimeleri/ifadeleri bilir.	22				
	Atasözü, deyim ya da mecaz anlamlı kelimeleri verilen anlamlarla eşleştirebilir.			44, 47,48		
Toplam		10	12	21	5	48

Hazırlanan belirtke tablosuna göre her kazanım için en az iki soru hazırlanmıştır. Böylece 48 soruluk bir soru havuzu elde edilmiştir.

4.4.3.3. Uzman Görüşü Alma Süreci

Soru havuzundaki sorular üç farklı üniversitede Fransızca hazırlık biriminde çalışan dört Fransızca öğretim elemanı ve bir eğitim programları uzmanına gösterilerek soruların kapsam olarak yeterli olup olmadığı, belirtke tablosunda işaretlenen kazanımı ölçmeye yönelik olup olmadığı, soruların seviye olarak uygunluğu, aynı kazanıma yönelik birden fazla soru var ise belirlenmesi/seçilmesi, madde köklerinde yanlış ifade, gereksiz uzunluk varsa kısaltılması/düzeltilmesi sağlanmıştır. Ayrıca pilot uygulama öncesi uygulanacak testin konularını daha önce görmüş olan Fransız Dili ve Edebiyatı 1. sınıf öğrencisi olan üç öğrenciye sorular sesli olarak okutulmuştur. Öğrencilere soru kökünü anlayıp anlamadıkları, hangi şıkları çeldirici olarak gördükleri sorularak görüşleri alınmıştır. Anlaşılmaz olarak ifade edilen soru kökleri tekrar gözden geçirilmiştir. Alınan tüm görüşler dikkate alınarak 48 maddelik bir Başarı Testi pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir. 48 maddelik pilot uygulama Başarı Testi Ek 5'te sunulmuştur.

4.3.3.4. Pilot Uygulama

Pilot uygulamaya hazır hale getirilen sorular, daha önceden konuları Alter Ego+2 ders kitabında görmüş olan Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Fransız Dili ve Edebiyatı 1. sınıf öğrencileri ve Dokuz Eylül Üniversitesi Fransız Dili ve Eğitimi 1. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Pilot uygulama ile 85 veri elde edilmiştir.

4.3.3.5. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Testin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için madde analizleri yapılmıştır. Bir excel tablosuna her bir öğrencinin her soruya verdiği cevaplar kodlanmıştır. Madde ayırt edicilik, madde güçlük indeksleri ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplamaları yapılmıştır. Tablo 28'de madde güçlük ve madde ayırt edicilik puanları verilmiştir.

Tablo 28

Madde Güçlük(pj) ve Madde Ayırt Edicilik (rjx) Puanlarına Göre Dağılımı

Madde	pj	rjx	Madde	pi	rjx
1	,56	,49	25	,74	,50
2	,62	,06	26	1,00	,00
3	,59	,26	27	,88	-,08
4	,61	,32	28	1,00	,00
5	,68	,43	29	,76	,37
6	,66	,33	30	,79	,23
7	,67	,63	31	1,00	,00
8	,78	,36	32	,72	,42
9	,82	,26	33	1,00	,00
10	,79	,24	34	,80	,37
11	,87	,30	35	,80	,47
12	,71	,43	36	,28	,57
13	,85	,09	37	,35	,70
14	,71	,43	38	,38	,76
15	,92	,20	39	,38	,83
16	,80	,24	40	,56	,68
17	,82	,51	41	,62	,16
18	,86	,34	42	,27	,67
19	,81	,36	43	,35	,23
20	,79	,28	44	,26	,47
21	1,00	,00	45	,60	,19
22	,88	,24	46	,52	,59
23	,80	,29	47	,51	,56
24	,79	,21	48	,58	,15

Testte yer alan her bir soruya doğru cevap verenlerin sayısının, testi yanıtlayan toplam yanıtlayıcı sayısına oranı, o soru maddesinin güçlük indeksini verir. Madde güçlük indeksinin 0.00 ile +1.00 arasında olması beklenir. Değerin +1'e yaklaşması, sorunun kolay bir soru olduğu ve yanıtlayıcıların büyük bir bölümü tarafından o sorunun yanıtlandığı şeklinde yorumlanır. Sorunun sayısal değerinin 0.00'a yaklaşması durumunda soruyu çok az kişinin yanıtladığı ve sorunun zor bir soru olduğunu ifade eder (Çepni, vd., 2008).

Tablo 29

Madde Güçlük İndeks Aralığı

Madde güçlük indeks aralığı	Yorum	Soru sayısı
0.00-0.19 arası	Çok zor	0
0.20-0.39 arası	Zor	6
0.40-0.59 arası	Orta derecede	6
0.60-0.79 arası	Kolay	18
0.80-1.00 arası	Çok kolay	17

Madde güçlük indeksi 0,20-39 arasında olan 6 soru, 0,40-0,59 arasında olan 6 soru, 0,60-0,79 arasında olan 18 soru bulunmaktadır. Bu sorular üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan doğrudan alınmıştır. Madde güçlük indeksi 0,80 ve üzerinde olan 18 soru ise çok kolay olduğu kabul edilerek testten çıkarılmıştır. m9, m11, m13, m15, m16, m17, m18, m19, m21, m22, m23, m26, m27, m28, m31, m33, m34, m35 çıkarılan maddelerdir.

Başarı testinin geliştirilmesinde madde ayırt edicilik indeksi hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilik indeksinin amacı, bilenle bilmeyeni ayırt etmektir. Teste katılanların her bir maddeden aldıkları puan ile testin tümünde aldıkları puanlar arasındaki korelasyon katsayısının yüksek olması maddelerin ayırt edici olduğunu gösterir. Korelasyon katsayısının negatif çıkması ise testten yüksek puan alanların cevaplamayıp daha düşük puan alanların soruyu cevaplayabildiğini gösterir.

Soruların madde ayırt edicilik indeksi değerleri aşağıda verilmiştir:

Testten çıkarılmalı / ayırt ediciliği düşük: Negatif ve 0,15 arası,

Geliştirilerek kullanılmalı: 0,16-0,19 arasında olan sorular,

Kullanılabilir: 0,20-0,30 arasında olan sorular

İyi: 0,31-0,40 arasında olan sorular

Oldukça iyi: 0,41 ve üstünde olan sorular ise olarak nitelendirilmektedir (Turgut, 1992).

m2, m41, m45, m48'in madde ayırt edicilik indeksleri negatif ve 0.15 arası olduğu için testten çıkarılmıştır. Bir testten öğrencilerin aldığı puanların güvenilirliğine hizmet edebilecek bir başka istatistik tekniği ise Cronbach Alfa yöntemidir. Bu yöntem, KR20 ile aynı mantık üzerine kurulu olduğundan, doğru yanıtı bir, yanlış yanıtı sıfır puan verilen testlerde kullanılabilir (Atılgan, 2013). Cronbach Alfa katsayısının (α) 0.40 dan düşük olması testin güvenilir olmadığını, 0.40-0.60 arasında olması testin güvenilirliğinin düşük olduğunu, 0.60 ve 0.90 arasında olması testin oldukça güvenilir olduğunu, 0.90'nın üstünde olması ise testin yüksek derecede güvenilir olduğunu gösterir (Can, 2014). Bu çalışmada testten öğrencilerin aldığı puanların güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alfa katsayısı kullanılmıştır. Hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı aşağıdaki Tablo 30'da verilmiştir:

Tablo 30

Başarı Testi Cronbach Alfa Katsayısı

	n	Madde sayısı	Alpha
Cronbah's Alpha Katsayısı	85	26	0,89

Tablo 30'a göre Cronbach Alfa katsayısı 0,89 olarak elde edilmiştir. Bu da geliştirilen testin oldukça güvenilir bir test olduğunu göstermektedir. Yapılan analizler sonucunda 26 maddelik bir başarı testi geliştirilmiştir. Başarı Testi son hali Ek-6'da sunulmuştur.

4.5. Yazılı Metinlerin Değerlendirme Ölçütlerinin Belirlenmesi

Araştırma sürecinde her hafta öğrencilere bir yazma görevi verileceği ve puanlanacağı için bir puanlama ölçütü belirlenmiştir. Belirlenen ölçütler, Fransız Dilinde Eğitim Diploması (DELF- Diplôme d'Études en Langue Française) sınavında kullanılan yazma becerisi değerlendirme ölçütlerine göre hazırlanmıştır. Fransa Millî Eğitim Bakanlığı tarafından verilen ve uluslararası düzeyde tanınan DELF sınavı dört dil becerisi alanında D-AOBM'ne göre belirlediği yabancı dile hâkimiyetle ilgili dört seviyeyi belgeler. Bu seviyeler, DELF A1 (başlangıç), DELF A2 (ileri başlangıç), DELF B1 (orta) DELF B2 (ileri orta) seviyeleridir. Çalışma kapsamında öğrencilerin hazırlık sınıfı bahar dönemi öğrencileri olmaları ve A2+ seviye Fransızca eğitimi almalarından dolayı DELF sınavı A2+ yazma ölçütlerine göre düzenlenmesi uygun görülmüştür. Başvurulan DELF dil sınavı A2+ yazma üretimi ölçütleri Tablo 31'de ve bu ölçütlerle ilgili ayrıntılı açıklamalar Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 31

DEL F Sınavı Çerçevesinde Hazırlanan Yazma Ölçütleri

Ölçütler		Yanıtsız ya da Yetersiz Üretim	Hedeflenen Seviyenin Altında	Hedef Düzeyinde A2+
Pragmatik Yeterlilik	Görevin Gerçekleştirilmesi	☐ (0)	☐ (1)	☐ (5)
	Tutarlılık ve Uyum	☐ (0)	☐ (1)	☐ (5)
Sosyo-dilsel Yeterlilik	Sosyo-dilsel Uygunluk	☐ (0)	☐ (1)	☐ (5)
Dil Yeterliliği	Kelime Dağarcığı	☐ (0)	☐ (1)	☐ (5)
	Cümle Yapısı	☐ (0)	☐ (1)	☐ (5)
Hatalar ve Özel Durumlar	Eğer üretimde anormallikler varsa, lütfen ilgili kutucukları işaretleyiniz: () Konu dışı tema: Aday "Görevin Gerçekleştirilmesi" ve "Kelime Dağarcığı" kriterlerinde "A2+" olarak değerlendirilemez. () Konu dışı söylem: Aday "Görevin Gerçekleştirilmesi" ve "Tutarlılık ve Uyum" kriterlerinde "A2+" olarak değerlendirilemez. () Tamamen konu dışı (tema ve söylem): "Görevin Gerçekleştirilmesi", "Tutarlılık ve Uyum" ve "Sosyolinguistik Uygunluk" kriterlerine 0 puan verilir. Aday "Kelime Dağarcığı" ve "Morfo-sentaks" kriterlerinde "A2+" olarak değerlendirilemez. () Boş sayfa: Tüm kriterlere 0 puan verilir. () Değerlendirilebilir üretim eksikliği: Eğer aday beklenen kelime sayısının %50'sinden azını üretmişse, tüm kriterlere 0 puan verilir.			

Tablo 32
DELTA A2+ Yazma Sınavı Değerlendirme Ölçütleri ve Açıklamaları

Ölçütler	Yanıtsız ya da Yetersiz Üretim	Hedefin Altında	Hedef Düzeyinde	Hedef Düzeyi Üstünde (B1+ ve B2 Üzeri)
Pragmatik Yeterlilik	Üretim değerlendirilemeyecek kadar kısa, hedef seviyenin çok altında (en az iki seviye altı) ya da bir ya da birden fazla anormallik içeriyor.	Üretim gözlemlenen seviyeden daha düşük ve A2+ seviyesinden çok A1 seviyesine daha yakın.	Gözlemlenen üretim, A2+ seviyesinin asgari gereksinimlerini karşılıyor, ancak bu seviyenin sağlam ya da derinlemesine bir hâkimiyetini doğrulamıyor.	Gözlemlenen üretim, A2 seviyesinde sağlam ya da derinlemesine bir hâkimiyet gösteriyor. Eğer gözlemlenen üretim daha yüksek bir hâkimiyet gösteriyorsa (A2+ ya da daha fazla), bu sütun işaretlenmelidir.
Görevin Gerçekleştirilmesi	Adayın üretiminde gerçekler, olaylar ya da deneyimlerin yer alıp almadığını kontrol eder. Üçü birden beklenmez; bu, verilen talimata bağlıdır.	Üretim talimatının gerekliliklerini yeterince karşılamıyor; anlatılan olaylar, örnekler ve açıklamalar yetersiz ya da eksik.	Gözlemlenen üretim, talimatın gerekliliklerini yeterince karşılıyor; uygun miktarda olay, örnek ve açıklama içeriyor.	Üretim, yüksek bir yeterlik düzeyi gösterir. Daha karmaşık ve ayrıntılı olaylar, örnekler ve açıklamalar bulunur.
Tutarlılık ve Uyum	Üretim tutarlı değil ve anlam bütünlüğü yok; mesajın anlaşılması için yeniden yapılandırılması gerekiyor.	Üretim kısmen tutarlı, ancak mantık hataları ve anlam kopuklukları mevcut.	Üretim genel olarak tutarlı ve anlamlı; mantıklı bir akış ve uygun bağlantılar var.	Üretim oldukça tutarlı ve ayrıntılı, karmaşık bağlaçlar ve gelişmiş bir mantık akışı içeriyor.
Sosyo-dilsel Yeterlilik	Adayın, yazının başında ve sonunda duruma uygun selamlaşma ifadelerini kullanıp kullanmadığını kontrol eder. Ayrıca kullanılan dilin bağlama ve alıcıya uygun olup olmadığını değerlendirir.	Kullanılan selamlaşma ve dil uygun değil ya da tamamen eksik.	Kullanılan selamlaşma ve dil genellikle uygun; bağlam ve alıcıya yönelik bazı uyumsuzluklar mevcut olabilir.	Selamlaşma ve dil tamamen uygun; bağlama ve alıcıya mükemmel şekilde uyum sağlar.
Kelime Dağarcığı	Kullanılan kelime dağarcığı çok sınırlı ve B1 seviyesinin altında; kelimelerin anlamı ve kullanımı genellikle yanlış.	Kelime dağarcığı kısmen sınırlı ve bazen yanlış kullanımlar mevcut.	Kelime dağarcığı yeterince geniş ve doğru; küçük hatalar olabilir ancak genel anlamda uygun.	Kelime dağarcığı oldukça geniş ve zengin; nadiren hata yapılır ve B1 seviyesinin üzerinde bir yetkinlik gösterilir.
Cümle Yapısı	Dil yapıları B1 seviyesinin çok altında; cümle yapıları ve gramer kullanımı genellikle hatalı.	Dil yapıları kısmen B1 seviyesine uygun, ancak birçok gramer hatası mevcut.	Dil yapıları genel olarak B1 seviyesine uygun ve gramer hataları az; dil bilgisi kuralları genellikle doğru kullanılmış.	Dil yapıları oldukça karmaşık ve doğru; gramer hatası neredeyse hiç yok ve B1 seviyesinin üzerinde bir yetkinlik gösterilir.

4.6. Araştırmanın Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreçleri deneysel süreç öncesi, deneysel süreç ve deneysel süreç sonrası uygulamalar olmak üzere üç ayrı başlık altında aşağıda açıklanmıştır.

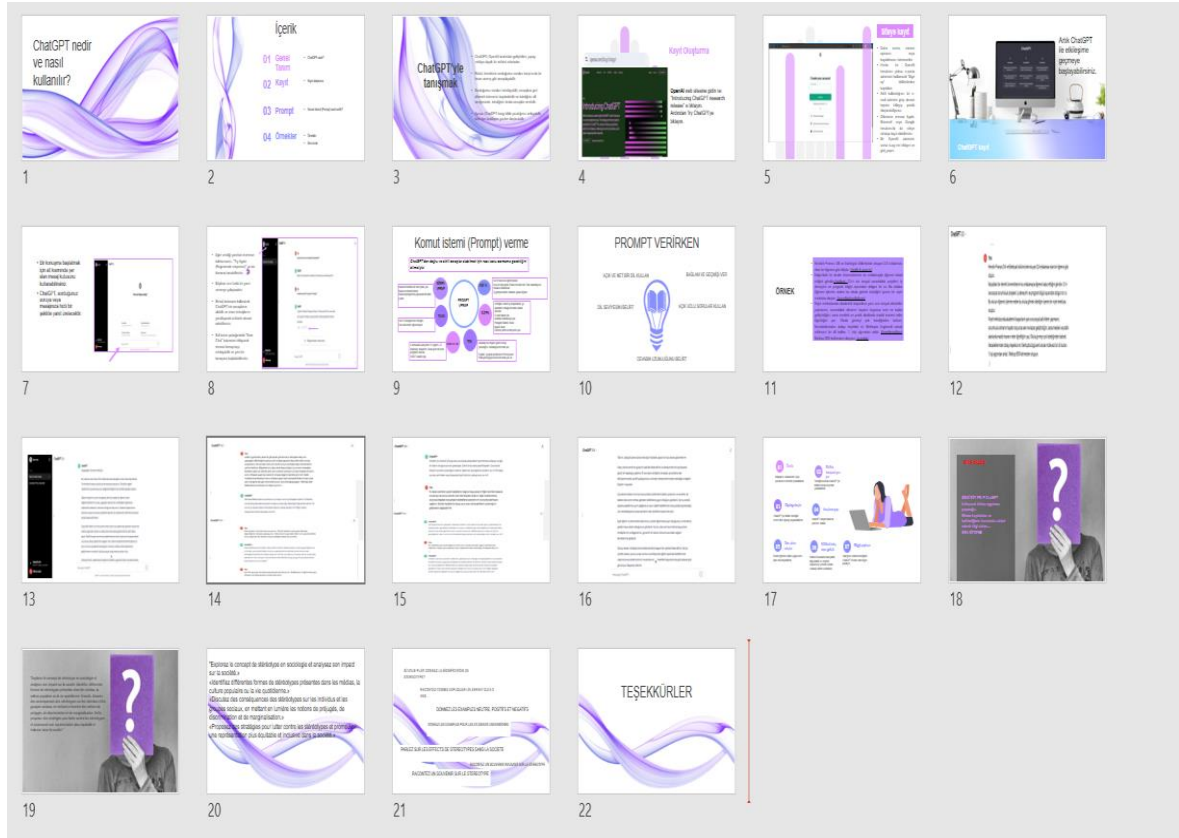
4.6.1. Deneysel süreç öncesi uygulamalar

Araştırmaya başlamadan önce Kişisel Bilgiler Formu, Kültürlerarası Farkındalık Değerlendirme Ölçeği ve Başarı Testi geliştirilmiştir. Araştırmacı ChatGPT yapay zekâ aracı kullanımı ile ilgili eğitimler almış ve seminerlere katılmıştır.

Araştırmanın yapılacağı üniversiteden etik kurul izni alınmış ve yabancı diller bölümleri ve yabancı diller hazırlık birimlerinden ilgili kişilerle görüşülerek yapılacak çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Her öğrenciye bir bilgisayar temin etmek için bilgisayar laboratuvarı sağlanmış ve programda buna göre ders gün ve saatleri belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında işlenecek konularla ilgili Alter Ego+A2 ders kitabı incelenmiş, hedef ve kazanımlar belirlenmiştir. Yapay zekâ destekli etkinliklerin uygulanmasında kullanılacak yöntemler alanyazın incelenerek öncelikli olarak planlanmıştır. Bu aşamada konulara uygun yöntemler ve yazma görevleri belirlenmiş, kullanılacak çalışma ve yazma kâğıtları ders materyali olarak hazırlanmıştır. 2 haftalık ön ve son test süreçleri ile 7 haftalık ders planı gerekli olacak tüm materyal ve fiziki şartlar sağlanarak hazırlanmıştır. Yazma görevlerinin puanlanması için DELF sınavında A2+ yazma becerisini ölçmek üzere kullanılan 25 puan üzerinden yapılan değerlendirme ölçütleri belirlenmiş ve hazırlanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce, ilk olarak deney ve kontrol grubuna çalışma hakkında bilgi verilmiş, süreç anlatılmış ve katılımcıların tüm soruları cevaplanmıştır. Ardından deney grubunda ilk iki ders saatinde ölçek ve akademik başarı testi uygulanmıştır. Üçüncü ve dördüncü ders saatlerinde bilgisayar laboratuvarına geçilerek derslerin burada yapılacağı bilgisi verildi ve her öğrenciye bir bilgisayar sağlanarak ChatGPT üretken yapay zekâ aracı tanıtılmıştır ve araştırmacı rehberliğinde uygulamalar yapılmıştır. ChatGPT'nin ne olduğu, sisteme nasıl kayıt yapılacağı, komutların nasıl verileceği, komut verme özellikleri, kullanım alanları ve amacı hakkında bilgiler verilerek katılımcılara, ChatGPT sohbetlerinin ders sonunda araştırmacıyla paylaşılacağı belirtilmiş ve vurgulanmıştır. Bu paylaşımın nasıl yapılacağı bu eğitim kapsamında anlatılmıştır. Paylaşımın yapılması için araştırmacı mail adresini paylaşmıştır. Böylece ders boyunca öğrencilerin yaptığı araştırmalar ve sordukları soruların araştırmacı tarafından görülebilir ve kontrol edilebilir hale gelmiştir. Ayrıca maille

göndermekte sorun yaşanması durumunda bunu engellemek için öğrencilerle WhatsApp üzerinden iletişim sağlanmıştır ve mail ile gönderemeyenler için WhatsApp üzerinden araştırmalarını gönderme imkânı sağlanmıştır. Öğrencilerin ChatGPT ile bütün sohbetlerini Fransızca olarak yapacakları açıklanarak özellikle vurgulanmıştır. Şekil 7’de eğitim sunusuna ilişkin ve alıştıırma amaçlı yapılan uygulamalarla ilgili örnekler verilmiştir:



Şekil 7. ChatGPT eğitim sunusu

Ardından deney ve kontrol grubuna aynı gün Başarı Testi ve YDÖ-KFDÖ ön test olarak uygulanmıştır.

4.6.2. Deneysel süreç uygulamaları

Bu çalışmadaki uygulama süreci 4 Nisan 2024 ile 17 Mayıs 2024 tarihleri arasını yapıldı. Toplamda 9 hafta ve ilk hafta 4 ders, diğer haftalar ise haftada 2 saat olmak üzere 20 ders saati süresinde gerçekleştirildi. İlk hafta katılımcıları bilgilendirme, ChatGPT eğitimi, yazı ölçütleri hakkında bilgi verme ve ön testlerin yapılması gerçekleştirildi. 7 hafta boyunca ders içi uygulama gerçekleştirildi. ChatGPT ile yapılan uygulamalarda tüm araştırma ve yazılı

diyaloglar Fransızca yapıldı. Anadil kullanılmadı ve hedef dilde kullanılacağı açıklandı. Ardından son testler yapıldı.

Uygulama sürecinde kullanılan ders planları ve materyaller Ek 7’de, öğrencilerin öğretmenle paylaştıkları ChatGPT yazışmalarından örnekler Ek 8’de ve ChatGPT kullanım sürecinde aldıkları notlardan örnekler Ek 9’da sunulmuştur. Deney grubu öğrencilerinin yazdıkları metinlerden örnekler Ek 10’da kontrol grubu öğrencilerinin yazdıkları metinlerden örnekler Ek 11’de, öğretmenin her bir öğrenciye verdiği geri dönüt örneği Ek 12’de ve uygulama yapılan sınıf ile ilgili görseller Ek 13’te sunulmuştur.

Her bir hafta için yapılan uygulamalar aşağıda ayrıntılı olarak anlatılmıştır:

4.6.2.1. Birinci Hafta

“Basmakalıp düşünceler (Stereotipler): Başka bir yerden görülen Fransızlar (Les Stéréotypes: La France vue par...)” konusu dersin konusu olarak belirlendi. Dersin hedef ve kazanımlarına göre uygun olan yöntem ve teknikler belirlendikten sonra ders sürecinde kullanılacak araç ve gereçler düzenlendi.

Deney grubunda, ilk derste öğretmen dersi bir video ile başlatacağını ifade etti. Öğretmen öğrencilere video sonunda videonun konusunun ne olduğunu soracağını söyleyerek öğrencilere video izlemeleri için bir amaç sundu ve derse dikkat çekti. Öğrencilere videoyu izletti ve konusunun ne olduğunu sordu. Videonun ana konusu öğrenciler tarafından verilen cevaplarla belirlendikten sonra öğretmen videoda bahsedilen basmakalıp düşünlerin neler olduğunu sordu. Öğrencilerin bu düşüncelere katılıp katılmadıkları sorularak kişisel görüşleri alındı. Dersin bu bölümünde öğrencilerin bireysel görüşlerinin işe koşulmasının derse karşı daha istekli hale gelmelerini sağladığı gözlemlendi. Öğretmen bu derste basmakalıp düşünceler kavramını, nasıl oluştuğunu, kökenlerinin neler olabileceğini, Türkiye ve Fransa’daki basmakalıp düşünceleri öğreneceklerini ve karşılaştıracaklarını açıklayarak hedeften öğrencileri haberdar etti. Öğrencilerin konuya ilgi duydukları ve derse katılmaya istekli oldukları gözlemlendi.

Öğrencilerin basmakalıp düşünceler ile ilgili ön bilgilerini harekete geçirmek için öğretmen öğrencilerden akıllarına gelen ilk üç stereotipi listelemelerini ve arkadaşlarıyla paylaşımlarını isteyerek beyin fırtınası tekniğiyle hem kelime bilgilerini yoklama hem de bilişsel süreçlerini harekete geçirme fırsatı sağladı. Liste yapılacak çalışma kâğıdı öğretmen tarafından öğrencilere dağıtıldı. Öğrenciler listeledikleri basmakalıp düşünceleri sınıfla

paylaştı. Her öğrenci aklına gelmeyenleri diğer arkadaşlarından duyduklarını kâğıdına not etti. Ayrıca paylaşılan bazı düşünceler hakkında sınıfta tartışmalar yapıldı. Dersin bu bölümünde tüm öğrencilerin derse katılmaları sağlandı. Ardından her öğrenci çalışma kâğıdındaki listesine son hali verdi.

Dersin geliştirme bölümüne geçen öğretmen öğrencilerden ChatGPT yapay zekâ aracını kullanarak basmakalıp düşünce ifadesinin tanımını sormalarını istedi. Öğrenciler ChatGPT ile sohbet ederek merak ettikleri kültürlere göre basmakalıp düşünce kavramının tanımını ve farklı ülkelerden örneklerini elde etti. Ardından ChatGPT ile yapılan sohbetlerden edinilen bilgilerle basmakalıp düşünce kavramının tanımı yapıldı. Bu süreçte öğretmen ChatGPT'ye komut vermekte zorlanan ya da yanlış komut veren öğrencilere rehberlik etti.

Öğretmen öğrencilerden basmakalıp düşünceler denildiğinde akla gelebilecek ilk on kelimeyi ChatGPT'ye sormalarını ve listelemelerini istedi. Listelenen kelimelerin, kalıpların ya da yapıların not edilmesi için öğretmen önceden hazırladığı çalışma kâğıtlarından olan zihin haritası kâğıdını her öğrenciye verdi. Öğretmen öğrencilerden listedeki kelimeleri kontrol etmelerini ve ChatGPT ile sohbet ederek bilmedikleri ya da ilk defa karşılaştıkları kelimeler hakkında sorular sormalarını ve örnek cümle istemelerini ardından listelenen kelimelerin anlamlarını not almaları istedi. Zihin haritalarına yazdıkları yeni öğrendikleri ya da ilk defa duydukları kelimeleri ve yapıları bunların nasıl ve ne anlamda kullanıldıklarını ChatGPT ile sohbet ederek öğrenen öğrenciler bilgilerini sınıfla paylaştı. Bu aşamada öğrencilerin ChatGPT ile yaptıkları sohbetlerde sadece kelime bilgisi değil güncel bilgiler, örnekler ve ChatGPT ile tartışmalar yaparak farklı kültürler hakkında bilgi edindikleri ve etkinliği ilgi ile yaptıkları gözlemlendi. Ayrıca bireysel yapılan çalışmalarda öğrencilerin şaşırdıkları ya da ilk defa duydukları bilgileri yanlarındaki arkadaşlarıyla hemen paylaşma eğiliminde oldukları gözlemlendi.

Öğretmen öğrencilere Fransa ve Türkiye'de yaygın olan basmakalıp düşüncelerin neler olduğunu/olabileceğini sordu. Hayatın hangi alanında basmakalıp düşüncelerle karşılaşabileceklerine dair -örneğin, yemek, günlük hayat, giyim- farkındalık yaratacak sorular sorularak öğrencilere konunun alt başlıklarını fark ettirdi. Daha sonra, ChatGPT'yi kullanarak Fransız ve Türk kültüründe yaygın olan basmakalıp düşünceleri araştırmaları ve not almalarını istedi. Öğretmen çıkarılan basmakalıp düşüncelerin öğretmenin dağıttığı Fransa ve Türkiye şeklinde hazırlanmış bir çalışma kâğıdına not edilmesini istedi. Bu etkinlikte kültürlerarası farklılık ve benzerliklerin neler olduğuna dikkat çekildi. Öğretmen öğrencilere “diğer ülkelerde farklı basmakalıp düşüncelerin olup olmadığı, basmakalıp

düşünce kavramının nasıl oluştuğu ve nasıl sürdürüldüğü, kültürlerarası ilişkileri bu kavramın nasıl etkilediği” gibi soruları sormaları konusunda yönlendirme yaptı ve ChatGPT’ye konuyla ilgili kendi merak ettikleri diğer soruları sorup sohbet etmelerine ve bilgilerini derinleştirmelerine fırsat verdi. Etkinliğin bu kısmında öğrencilerin kendilerini daha rahat hissettikleri ve konuya olan ilgilerinin arttığı öğrencilerin sözel ifadelerinden – ben de Çin’i merak ediyordum, Sri Lanka’yı araştıracağım, merak ettiklerimi soracağım gibi-yola çıkılarak gözlemlendi. Bu şekilde öğrenciler yazı üretme kısmı için ön hazırlık olan konuyla ilgili okuma yapma ve bilgi edinme fırsatı da elde etmiş oldu. Ders boyunca tüm öğrencilerin derse katılımları, elde ettikleri bilgileri paylaşımları istenerek ve her öğrenciye söz hakkı verilerek sağlandı.

İkili grup çalışması yapıldı. Öğrencilerden belirgin iki basmakalıp düşünceyi seçmeleri ve Fransa ve Türkiye’de bu basmakalıp düşüncelerin benzer ve farklı tarafları konusunda fikir paylaşımları istendi. İkişerli grup çalışmasında ders sürecinde çekimser davranan öğrencilerin daha etkin bir şekilde etkinliği yaptığı ve fikirlerini paylaştığı gözlemlendi.

Ardından öğretmen bu derste öğrendikleri sayesinde basmakalıp düşünceler kavramının tanımını yapabileceklerini ve kültürlerarası farklılıkları ve benzerlikleri fark ederek öğrendikleri dilde daha rahat yazılı ve sözlü iletişim kurabileceklerini ifade etti. Öğrenciler çok fazla metinle yüz yüze kalma fırsatı edindiklerini, birçok kelime öğrendiklerini ve konuya ilgi duyduklarını belirtti.

Son dersin 35 dakikası yazma görevine ayrıldı. Öğretmen öğrencilere konu hakkında bir karşılaştırma metni yazacaklarını, konuyu ve yazma görevi basamaklarını, kullanılacak kelime sayısını ve süresini içeren yazma görevi kâğıtlarını öğrencilere dağıttı. Yazma süreci bireysel olarak sınıfta ve ChatGPT kullanılmadan yapıldı. Ders sonunda kâğıtlar toplandı ve gelecek derse kadar değerlendirilmelerinin yapılacağı ve puanlanacağı bilgisi verilerek ders sonlandırıldı. Dersin bütününde öğrencilerin ilgi ve yazma motivasyonlarının yüksek olduğu gözlemlendi.

Kontrol grubunda, kitapta bulunan konuyla ilgili etkinlikler yapıldı (s. 54-55). İlk olarak öğretmen kitaptaki metnin konusunu, metnin başlığına ve metnin giriş kısmına bakarak tahmin etmelerini istedi. Ardından öğretmen metni öğrencilere okutarak bilinmeyen kelime ve yapılar üzerinde durdu. Basmakalıp düşünceler kavramının tanımı istendi ve alınan cevaplar desteklenerek tanımı gözden geçirildi. Metinle ilgili kitapta yer alan diğer sorular soruldu ve cevaplar alındı. Öğrencilerin metinde geçen basmakalıp düşünceler hakkındaki

fikirlerini alan öğretmen derse katılımı arttırmak için her öğrenciye söz hakkı vermeye özen gösterdi. Öğretmen deney grubunda sorulan tüm yönlendirici soruları kontrol grubuna da sorarak fikirlerin paylaşılmasına teşvik etti. İkinci derste kitapta yer alan çizgi roman parçası ve anlatılmak istenilen basmakalıp düşünce üzerinde durularak ilgili sorular cevaplandı. Ardından kitaptaki dinleme etkinliği yapılarak soruları cevaplandı. Türkiye ve Fransa'daki basmakalıp düşüncelerin benzerlik ve farklılıkları üzerine olan kitaptaki soru etkinliği yapılarak deney grubuna verilen yazma görevi kontrol grubuna da verildi. Ders sonunda kâğıtlar toplandı ve gelecek derse kadar değerlendirilmelerinin yapılacağı ve puanlanacağı bilgisi verilerek ders sonlandırıldı. Öğrencilerin konuya karşı ilgi ve yazma motivasyonlarının yüksek olduğu gözlemlendi.

Tüm uygulama sürecinde bir önceki haftanın yazma görevi deney ve kontrol grubu öğrenci kâğıtları değerlendirmeleri WhatsApp üzerinden her öğrenciye bireysel olarak gönderildi ve sordukları sorular ikinci hafta dersine gelinmeden cevaplandı.

4.6.2.2. İkinci Hafta

İkinci hafta için “Kültürel farklılıkları açığa çıkarmak: Fransa'da görgü kuralları (Evoquer des différences culturelles: Savoir-vivre en France)” konusunun işleneceği belirlendi. Ders öncesinde gerekli olan materyaller hazırlandı. Bilgisayar laboratuvarı kontrolü yapılarak derse başlandı.

Deney grubunda, öğretmen dün bir arkadaşından ona bir mail geldiğini söyledi. Mailin öğretmenin arkadaşından olmasının öğrencilerin dikkatini çektiği gözlemlendi. Öğretmen öğrencilerden Fransız ve Türk kültüründeki görgü kurallarını/uygun davranışları anlatan maili tahtaya yansıtılarak okumaya başlamadan önce maile nasıl başlanıldığına ve nasıl bitirildiğine dikkat çekti. Ardından öğretmen rehberliğinde maildeki sorunlar ve çözüm yollarının neler olabileceği konusunda bir tartışma yapıldı ve konunun farklı ülkelerde toplumsal davranışlarda dikkat edilmesi gerekenler olduğu bu süreçte öğrencilere keşfettirildi. Öğrencilerin problem çözmeye yönlendirilmesinin derse olan ilgilerini arttırdığı gözlemlendi. Öğretmen bu derste görgü kuralları ve farklı ülkelerdeki toplum kurallarına uygun davranışların üzerinde konuşulacağını açıklayarak öğrencileri hedeften haber etti.

Öğretmen öğrencilere bazı görgü kuralları ve davranışların yer aldığı bir çalışma kâğıdı dağıttı. Öğrencilerin verilen davranışları okuyarak Türkiye, Fransa ve merak ettikleri bir

ülkeye göre davranışların uygunluğu hakkında karar vermelerini istedi. Bu etkinlikteki amaç öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmektir.

Öğretmen ilgili etkinlikteki görgü kurallarının Fransız, Türk ve seçtikleri bir ülkenin kültürüne göre uygun bir davranış olup olmadığını ChatGPT ile sohbet ederek bulmalarını istedi. ChatGPT ile yaptıkları sohbetlerin ardından sınıfça toplumsal davranışlar ve farklı ülkelerdeki uygunluğu tartışıldı. Bu aktivitede ChatGPT’den farklı cevaplar elde eden öğrenciler oldu. Bu durumun sebebi öğrencilerin verdikleri komutların farklı olması, farklı anlamlara gelmesi olduğu tespit edilirken bir yandan da bu konu hakkında bazı tutarsız cevapların ChatGPT tarafından verildiği de tespit edildi. Ancak bu aktivitede öğrencilerden aynı kültür için farklı cevaplar alınması öğretmenin rehberliğiyle tartışılıp karar verilmesi gereken toplumsal davranışları ortaya çıkardı. Bu durumun öğrencilerin derse katılımını ve ilgisini pozitif yönde etkilediği gözlemlendi. Uygulama sürecinde öğretmen denetim, müdahale ve onayına ihtiyacının olduğu bu nedenle ders planının oldukça dikkatli yapılması ve uygulanması gerektiği gözlemlendi. ChatGPT ile elde edilen bilgilerin denetlenmesi noktasında öğretmenin konuya hâkim olması gerektiği görüldü.

İkinci ders saatinde, öğretmen öğrencileri ikili grup yaparak seçtikleri ülke hakkında öğrendikleri görgü kurallarını ve o topluma uygun davranışları birbirleriyle paylaşmaları için süre verdi. Süre sonunda birbirlerinden öğrendikleri ilginç bilgileri sınıfla paylaşmaları istendi. Öğrencilerin ilgilerinin yüksek ve katılımlarının fazla olduğu gözlemlendi. Ardından öğretmen kültürlerarası iletişimde görgü kurallarını bilmenin önemli olup olmadığı, önemliyse nedenleri hakkında bilgi alışverişinde bulunmalarını istedi. Bu etkinliklerle ChatGPT ile yapılan sohbetlerde birbirinden farklı ülkeler hakkında elde edilen bilgilerin ve ChatGPT ile yapılan tartışmaların sonucunda verilen kararların tüm sınıfla paylaşılması ve böylece kısa sürede birçok ülke hakkında bilgi sahibi olabilmek hedeflendi.

Öğretmen farklı bir ülkede karşılaşabilecekleri görgü kurallarından haberdar oldukları için yabancı bir ülkede kültürlerarası farklılıkları ve benzerlikleri daha iyi fark edebileceklerini, toplumsal kurallara saygı duyulması gerektiği ve empatinin önemli olduğunu ve bu bilgilerle yazılı ve sözlü iletişimde avantajlı olabileceklerini söyleyerek öğrencilere yazma görevini açıkladı.

Kültürlerarası farklılık ve benzerliklerle ilgili bir mail yazmaları beklenen yazma görevi kâğıtlarını öğretmen dağıttı ve yazma görevinin tüm açıklamalarının verilen kâğıtta yer aldığı hatırlatılarak gerekli açıklamalar yapıldı. Süreç içerisinde öğretmen ihtiyaç

duyduklarında rehberlik etti. Ardından yazma kâğıtlarını öğretmen toplayarak gelecek derse kadar yazma puanlarını ve hatalarını göreceklerini bildirdi. Ders sürecince öğrencilerin ChatGPT ile yaptıkları sohbetlerden ülkeler ile ilgili notlar aldıkları, kelime anlamlarını ve bu kelimelerin bağlam içinde nasıl kullanıldıklarını sordukları ve daha özgüvenli olarak ChatGPT'yi kullandıkları gözlemlendi.

Kontrol grubunda görgü kuralları ve topluma uygun davranışlarla ilgili kitaptaki ilgili alıştırmalar yapıldı (s. 58-59). Kitaptaki bir internet sayfası olan metni öğretmen öğrencilerin okumasını istedi ve genelden özele doğru şeklinde hazırlanmış sorular sınıfça cevaplandı. Öğretmen öğrencilerden görgü kuralları kavramını örneklerle açıklamalarını istedi. Ardından öğrencilerle toplumsal davranışları içeren bir mail incelemesi yapılarak giriş ve sonuç kısımlarının nasıl yazıldığını öğretmen tarafından anlattı. Kitaptaki Fransa ve kendi ülkenizi karşılaştırma şeklinde olan konuşma etkinliği yapıldı. Öğretmen önce ikili olarak yaptırdığı etkinlikten elde edilen bilgi paylaşımlarının tüm sınıfla paylaşılmasını istedi. Bu aşamada tüm sınıfın derse katılmasının sağlanmasına özen gösterildi. Öğretmen farklı bir ülkede karşılaşabilecekleri görgü kurallarından haberdar oldukları için yabancı bir ülkede kültürlerarası farklılıkları ve benzerlikleri daha iyi fark edebileceklerini, toplumsal kurallara saygı duyulması gerektiği ve empatinin önemli olduğunu ifade etti.

Ardından yazma görevini açıklayan ve yazma kâğıtlarını dağıtan öğretmen bir sonraki derse kadar yazma puanlarını ve hatalarını göreceklerini bildirdi. Yazma süreci boyunca öğretmen ihtiyaç duyduklarında rehberlik etti. Öğrencilerin konuya ilgili olduğu gözlemlendi.

4.6.2.3. Üçüncü Hafta

Üçüncü hafta derse öğrenciler bir önceki hafta yazdıkları yazılı üretim kâğıtlarının değerlendirmelerini WhatsApp üzerinden öğrenmiş olarak geldi. Yazdıkları metinle ilgili soruları ders öncesinde cevaplandı. Dersin konusu Fransızlar ve Bilgi (Les Français et l'information) olarak belirlendi ve derste kullanılacak materyaller hazırlandı.

Deney grubunda, ilk derste öğretmen öğrencilere medya araçları denilince akıllarına nelerin geldiğini sorarak bir beyin fırtınası etkinliği yaptırdı. İlk akıllarına gelenleri hızlıca söyleyen öğrencilere ardından kendi hayatlarında medya araçlarının yerini ve önemli hissettirecek sorular sordu. Öğretmen burada öğrenci ilgisini ve konun işlevselliğini hissettirmeyi amaçladı. Ardından dersin konu ve hedefini bu derste hangi medya araçlarının hangi

ülkelerde nasıl kullanıldığını ne sıklıkla kullanıldığını ve ne tür medya araçlarının popüler olduğunu öğreneceklerini açıkladı.

Daha sonra, beyin fırtınası yapıldığında tahtaya yazılan medya araçlarından örnekler istedi ve internetten örnek çevrimiçi gazeteler ve iletişim araçları gösterdi. Dersin bu kısmında öğrencilerin ilgilerinin arttığı gözlemlendi. Ardından öğretmen bu aşamayı yapacağı alıştırmaya geçiş basamağı şeklinde kullanarak öğrencilere Fransızların kullandıkları medya araçlarını ve bu araçları ne tür sıklıkla kullandıklarını gösteren bir grafiğin olduğu çalışma kâğıtları dağıttı. Öğrencilerin grafiği yorumlaması için zaman verdi. Bu süreçte grafik okuma konusunda öğretmen rehberlik ederek örnekler verdi. Öğretmen bu konuda gerekli olan karşılaştırma yapma dilbilgisi konusunu ChatGPT'den tekrar etmelerini, konuyu çalışmalarını ve örnekler istemelerini istedi. Öğrenciler konuyu tekrar ettikten sonra öğretmen bir grafiğe baktıklarında fazla, az ve eşit olarak verilmiş sayı ve/ya da yüzdelere dikkat etmeleri gerektiğini ve grafiği yorumlarken grafikteki bilgileri sözel olarak yorumlamaları gerektiği vurguladı. Bu etkinlikte öğrencilerin grafik yorumlamada zorluk çektikleri gözlemlendi. Daha sonra öğrencilerden yorumladıkları araştırma sonuçlarına ek olarak bilgiler bulmalarını istedi. ChatGPT'ye Fransa'da hangi medya araçların neden daha fazla az tercih edildiği, yapılmış araştırmalar ise sonuçlarının neler olduğu gibi daha ayrıntılı bilgiler edinecekleri sorular sormalarını isteyen öğretmen edindikleri bilgilerden ilgilerini çekenleri sınıfla paylaşmalarını söyledi.

İkinci derste kültürlerarası karşılaştırma yapmalarını sağlamak amacıyla ChatGPT'den Türkiye'deki medya araçlarını kullanım oranları hakkında bilgi edinmeleri yönünde sorular sormalarını ve sohbet etmelerini istedi. ChatGPT ile nedenleri hakkında sohbet eden, ChatGPT'nin verdiği bazı bilgilere itiraz ederek onunla tartışan, bazı bilgileri teyit ettirmek istedikleri için farklı sorularla tekrar cevaplar arayan öğrencilerin olduğu gözlemlendi. Bu hafta ChatGPT ile sohbet ederken öğretmene daha az soru sordukları ve komutları daha rahat verdikleri gözlemlendi.

Öğretmen öğrencilerden ChatGPT'den üretilmiş Türkiye'deki medya kullanım araçlarının kullanım sıklığını ve Fransa'daki medya araçları kullanım sıklığını bir arada gösteren bir tablonun yer aldığı yazma kâğıtlarını dağıttı ve yazma görevini açıkladı. Ders bitiminde öğretmen kâğıtları puanlamak üzere toplayarak dersi bitirdi.

Kontrol grubunda, kitapta yer alan çevrimiçi gazeteler ve gazetelerde yer alan başlıklar incelendi (s. 74-75). Öğretmen medya araçları ile bir anketten yola çıkılarak verilmiş olan

kitaptaki medya araçları kullanım grafiğine dair sorular sordu. Grafik okuma üzerine çalışmalar yapıldı, karşılaştırma konusu dilbilgisi açısından hatırla amaçlı tekrar edildi ve kitaptaki ilgili sorular cevaplandı. Öğretmen Türkiye'deki kullanım ile ilgili karşılaştırma yapmalarını istedi. Öğrencilere medya araç kullanım farklılıklarının ya da benzerliklerinin kaynağının neler olabileceğini sordu ve verilen cevaplara olumlu dönütler verilerek derse katılımın etkin olmasını sağlamaya çalıştı. Bu hafta kontrol grubunda ders katılımında düşüş gözlemlendi. Öğrenciler grafik okuma ve yorumlamada zorlandı. Yazma konusu öğrencilere açıklanarak verildi. Ancak yazma motivasyonlarının düşük olduğu gözlemlendi. Bu motivasyon düşüklüğünün sebebinin grafik okumak ve yorumlamakta zorlanmaları olduğu düşünüldü.

4.6.2.4. Dördüncü Hafta

Dördüncü hafta derse gelinmeden önce bir önceki haftanın yazma görevi deney ve kontrol grubu öğrenci kâğıtları değerlendirmeleri WhatsApp üzerinden her öğrenciye bireysel olarak gönderildi ve hatalarıyla ilgili sordukları sorular cevaplandı. Dersin konusu “Batıl inançlar (Les Supertitieux)” olarak belirlendi ve derste kullanılacak materyaller hazırlandı.

Deney grubunda, ilk ders saatinde öğretmen öğrencilere batıl inançlarla ilgili resimler gösterdi. Konunun batıl inançlar olduğu resimlerle ilgili sorular sorularak öğrenciye keşfettirildi. Öğretmen bu derste batıl inançları öğreneceklerini, çeşitli ülkelerden batıl inançları örnekleyeceklerini ve bu inançların kaynağını öğrenmeye çalışacaklarını açıkladı. Burada öğretmenin amacı ders sürecinde öğrencilerin neler öğreneceklerini haberdar ederek onları dersi dinlemeye hazır hale getirmektir.

Öğretmen öğrencilerden ChatGPT ile sohbet ederek batıl inançla ilgili kelimeleri listelemelerini, tanımını ve kaynağın neler olabileceğini sormalarını istedi. Ayrıca batıl inançlarla ilgili öğrendikleri yeni kelimeler ve kavramlar için ChatGPT’den örnekler isteyerek kullandıkları bağlamlara dikkat etmelerini hatırlattı. ChatGPT’ye farklı ülkelerde nasıl değerlendirildiğini sormalarını, merak ettikleri ülkelerde bu batıl inançlara nasıl bakıldığını sormalarını ve konu hakkında sohbet ederek mümkün olduğunca fazla metin okumalarını istedi. Öğrencilerin birbirinden farklı ülkelerdeki batıl inançları ilgiyle inceledikleri ve ChatGPT’ye “Est-ce logique? Quelle est l'origine et la raison pour laquelle ils croient cela? (Bu mantıklı mı? Buna inanmalarının kökeni ve sebebi ne?)” gibi sorular sordukları gözlemlendi.

Öğretmen öğrencilere batıl inançları şans getiren ve getirmeyen olmak üzere iki kategoride sınıflandırmalarını istedi. ChatGPT'ye batıl inançla ilgili sorular sorularak farklı kültürlerde hangisinin şans hangisinin şanssızlık getirdiğine inanıldığına araştırılması istedi. Bu süreçte, öğretmen öğrencilere zaman vererek ChatGPT ile sohbet etmelerine imkânı sağladı. Öğrencilerin batıl inançların kaynaklarının kültürel olup olmayacağı, neden aynı nesnenin ya da ifadenin bir kültürde olumlu başka bir kültürde olumsuz olduğuna dair sorular sordukları gözlemlendi.

İkinci derste, öğretmen öğrencilere ChatGPT'ye batıl inançları olan biri olma görevini vermelerini ve kendilerinin de batıl inançlara inanmayan biri olduklarını söylemeleri ve bu konuda tartışmalarını söyledi. Tartışma sonuçlarını öğrenciler sınıftaki arkadaşlarıyla paylaştı. Bu aşamada her öğrenci bireysel olarak kendine göre sorular sorduğu için ChatGPT ile farklı tartışma sonuçları elde ettikleri ve birbirleriyle paylaşmakta istekli oldukları gözlemlendi. Ancak ChatGPT'yi manipüle etmek üzere benim dediğimi kabul edeceksin, sana şu soruyu sorduğumda evet diyeceksin şeklinde komut veren öğrencilerin olduğu ve aracın kullanımını keşfetmeye devam ettikleri de gözlemlendi. Bu süreçte öğrenciler ChatGPT'nin verdiği bilgilerin kontrol edilmesi gerektiğinin farkına kendi uygulamalarıyla vardılar ve kullanım amacının ve şelkinin önemli olduğunu ifade ettiler.

Dersin devamında öğretmen öğrencilere bir blog yazısı yazacaklarını bildirdi. Blog yazı yazma ile ilgili ChatGPT'ye dikkat edilecek noktaları ve bu yazı türünün özelliklerini sordular. Ardından öğretmen yazma görevi ile ilgili kâğıtları öğrencilere dağıtarak gerekli açıklamaları yaptı. Ders sonunda öğretmen yazma kâğıtlarını toplanarak önümüzdeki hafta yapılacak dersten önce yazma puanlarının ve yapılan hataların öğrencilere iletileceğini bildirerek dersi bitirdi. Yazma sürecinde istekli oldukları ve bir önceki haftaya göre daha hızla planlama yapıp yazmaya başladıkları gözlemlendi.

Kontrol grubunda, kitapta yer alan batıl inançlarla ilgili resimler hakkında öğretmen öğrencilere sorular sordu ve ilgili alıştırmalar yapıldı (s. 82-83). Her öğrenciye söz hakkı verilmeye çalışıldı. Öğretmen batıl inançlarla ilgili bir gazete yazısının yer aldığı alıştırmalara öğrencileri yönlendirdi ve öğrencilerin metni incelemesini ve ilgili soruları cevaplamalarını istedi. Öğretmen kitaptaki Fransa'daki batıl inançları gösteren grafikle ilgili sorular sorarak şans getiren ve getirmeyen batıl inançları listelemelerini istedi. Kitaptaki dinleme etkinliğini yaptıran öğretmen ilgili soruları sınıfça cevaplattıktan sonra farklı ülkelerdeki batıl inançları bilip bilmediklerini sordu. Batıl inançların kaynağının ne olabileceği tartışıldı. Öğretmen çeşitli ülkelerden farklılıklar ve benzerliklerle ilgili örnekler

verdi. Batıl inançların kültürlerdeki yerine dikkat çekilerek toplumsal ve bireysel önemine, saygı gösterilmesi gereken inançlara vurgu yapıldı ve ardından yazma görevini bildirdi. Öğretmen yazma kâğıdındaki yönergeye dikkat çekerek açıklamaları yaptı. Ders sonunda öğretmen, yazma kâğıtlarının toplanarak önümüzdeki hafta yapılacak dersten önce yazma puanlarının ve yapılan hataların öğrencilere iletileceğini bildirerek dersi bitirdi. Öğrencilerin yazmaya başlamadan önce planlama süreçlerinin deney grubuna göre daha fazla vakit aldığı gözlemlendi.

4.6.2.5. Beşinci Hafta

Araştırmanın beşinci haftasında dördüncü hafta yazılmış olan kâğıtlar puanlandırılmış ve öğrenciye dönüt verilmiş olarak derse başlandı. Dersin konusu “Festivaller (Les Festifs)” olarak belirlendi ve derste kullanılacak materyaller hazırlandı.

Deney grubunda, öğretmen öğrencilere festivallerle ilgili dünyadan çeşitli festivallerin broşürlerinin olduğu bir slayt gösterdi. Slaytta yer alan resimlerin hangi festivale ait olabileceğini öğrencilere sorarak tahminlerini aldı. Öğretmen öğrencilere gösterdiği afişlerde bakarak katılmak istedikleri bir festival olup olmadığı sordu. Etkinliğin bu kısmında öğrencilerin bireysel fikirleri sürece katıldığı için ilgilerinin arttığı gözlemlendi.

Öğretmen öğrencilerden ChatGPT’den dünyadaki uluslararası festivallerden en önemli on tanesini listelemek için istem komutu vermelerini söyledi. ChatGPT ile öğrenciler sohbet ederek tercih ettikleri festivalleri, nedenlerini anlattı ve ChatGPT sohbetlerini festivaller ne zaman ortaya çıkmış, festivallerin amaçları neler, kültürel açılarından önemleri nedir gibi sorularla derinleştirdiler. ChatGPT ile yapılan bu etkinlikte öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olduğu gözlemlendi.

Ardından öğretmen listedeki bir festivali seçmelerini istedi. Öğrenciler listelenen festivallerden ilgilerini çeken festivali seçti ve ChatGPT’ye özellikle bu festivalle ilgili sorular sordular. Öğretmen ChatGPT ile sohbet edilerek komik, ilginç, iyi ya da kötü sonuçlanan festival haberleri edinmelerini ve sohbet ederek ayrıntılı bilgi edinmelerini isteyerek rehberlik etti. Ardından öğrenciler bir festival broşüründe olması gereken bilgilerin neler olduğunu ChatGPT’ye sordu ve broşür tasarlamak için gerekli olan bilgileri not etti. Araştırmalarının ardından öğretmen Türkiye’de seçtikleri festivale benzer bir festival olup olmadığını, daha önce böyle bir festivale katılıp katılmadıklarını öğretmen sordu ve cevapları aldı. Kendi ülkelerinde olmasını isteyip istemedikleri üzerine konuşuldu.

Etkinliğin bu kısmında öğretmen kendi ülkeleriyle karşılaştırma yaptırarak ve öğrencilerin fikirlerini alarak ilgilerini arttırmaya çalıştı.

Öğretmen öğrencilerden uluslararası bir festival hayal etmelerini istedi ve bu hayali festivalin broşüründe yer alması gereken bilgileri yazmalarını ve festival broşürlerini açıklamak ve güçlü noktalarını belirtmek için kısa bir tanıtım yazısı yazmalarını istedi. Öğrenciler gerekli bilgilere karar vererek broşür bilgilerini ve tanıtım yazısını yazarak ders sonunda öğretmene teslim etti.

Kontrol grubunda, kitapta festivallerle ilgili verilen afişler incelendi (s. 100-101). Öğretmen öğrencilere dünyada bildikleri festivalleri sordu. Öğrencilerden cevaplar alarak eksik bilgiler için dönüt verdi. Dünyadaki festivallerden en çok beğendiklerinin ve katılmak istediklerinin hangisi olduğu soruldu ve fikirleri alındı. Ülkemizde olmayan ancak olmasını istedikleri festivallerin hangisi olduğu soruldu. Festivallerin katkıları hakkında fikir alışverişi yapıldı. Ardından öğretmen kitaptaki festival afişleriyle ilgili mevcut soruları öğrencilere sordu ve kitaptaki iki adet kısa metnin hangi afişe ait olduğu ile ilgili eşleştirme alıştırmaları yapıldı. Öğretmen kendi ülkemizde olan festivaller hakkında sorular sordu ve karşılaştırma yapmalarını sağlayacak sorular sorarak her öğrenciye söz hakkı vermeye özen gösterdi. Öğretmen afişlerde yer alması gereken bilgileri tekrar sınıfla gözden geçirerek önemli bilgilere vurgu yaptı. Ardından hayali bir afiş hazırlama yazma görevine geçildi. Yazma görevi detaylı olarak açıklandı ve ders sonunda öğretmen kâğıtları topladı.

4.6.2.6. Altıncı Hafta

Araştırmanın altıncı haftasında bir önceki hafta yazılmış olan kâğıtlar puanlandırılmış ve öğrenciye dönüt verilmiş olarak derse başlandı. Dersin konusu “Erkek Meslekleri ve Kadın Meslekleri (Métiers d’hommes et métiers de femmes)” olarak belirlendi ve derste kullanılacak materyaller önceden hazırlandı.

Deney grubunda, öğretmen derse “İşinden bahsedene kim?” başlıklı bir çalışma kâğıdı dağıtarak başladı. Öğrencilerden her paragrafta bahsedilen mesleğin ne olduğunu ve bir kadının mı yoksa bir erkeğin mi yaptığını tahmin etmelerini istedi. Tahminlerinin nedenlerini açıklamalarını istedi. Öğrencilerin bireysel düşünceleriyle cevaplar vermelerini sağlayan ve tahmine dayalı olan bu etkinlikle öğrencilerin konuya etkin katılımının sağlanması ve dikkatlerinin çekilmesi amaçlandı. Öğretmen bu derste meslekler, meslek seçimleri, meslek seçiminde cinsiyet farklılıkları ve kültürün etkisinin olup olmadığı

hakkında çalışacaklarını açıkladı. Öğretmen dünyada meslek seçimlerinde bir değişimin olup olmadığını, hangi ülke ve kültürlerde belirgin değişimlerin yaşandığını ChatGPT ile sohbet ederek bulmalarını ve bilgiler edinmelerini istedi. Kültürün meslek seçiminde ne gibi etkileri olabilir, Fransa’da ve Türkiye’de en çok hangi meslek grupları kimler tarafından tercih edilir gibi sorularla sohbetin zenginleştirilmesini isteyerek öğrencilere rehberlik etti ve ChatGPT ile sohbet ederken konuyla ilgili her şeyi sorabileceklerini vurguladı. Bu söylemle öğrencilerin odaklanmalarının arttığı gözlemlendi.

Ardından ChatGPT sohbetlerinde buldukları bilgilerden şaşırdıkları ya da yeni öğrendikleri bir bilgi varsa sınıfla paylaşımları istendi. Meslek isimleri ve en çok/en az kadınların ve erkeklerin seçtiği meslekler sınıfça belirlendi.

Öğretmen “ChatGPT’ye sen (Fransız/Türk/Japon) bir işverensin. Fransızca öğretmeni arıyorsun. Ben başvuran bir adayım ancak erkeğim/kadınım. Benimle iş görüşmesi mülakatı yapacaksın. Her soruya ben cevap verdikten sonra yeni bir soru soracaksın” şeklinde komut istemi vermelerini söyledi. Öğrenciler ChatGPT ile bir iş görüşmesi mülakatı yaptı ve öğrenciler bu etkinlikte sanki gerçek bir iş görüşmesinde gibi hissettiklerini söyledi.

Öğretmen daha sonra ChatGPT ile öğrencilerin kadınların ve erkeklerin meslek seçiminde nelerin etkili olduğu konusunda bir sohbet başlatmalarını istedi. Verilen sohbet zamanının ardından öğretmen kendi yapmak istedikleri meslekleri ve meslek seçiminde nelerin etkili olduğunu ders boyunca yaptıkları çalışmalardan da yola çıkarak ifade etmelerini istedi. Ardından yazma görevi kâğıtları dağıttı ve ders sonunda kâğıtları topladı. Bu dersin konusunun öğrencilerin çok fazla ilgisini çektiği ve tüm öğrencilerin etkin katılım sağladığı gözlemlendi. ChatGPT’nin verdiği cevaplar çok uzun ve detaylı olduğu için öğrendilerin, kısa cevap ver, özetle gibi komutları fazla kullandıkları görüldü.

Kontrol grubunda, meslek seçimleriyle ilgili kitapta verilen gazeteden alınmış bir okuma parçası ve bir radyo programından kesit olan dinleme parçası soruları cevaplandı (s. 130-131). Okuma parçasında başlık bulma, kadın ve erkeklerin seçtikleri meslek seçimleriyle ilgili yüzdelerin incelenmesi üzerinde duruldu. Dünyada ve ülkemizde meslek seçimleri ve işe alımlarda cinsiyetin etkisinin olup olmadığı ve olmasının gerekli olup olmadığına yönelik sorular soran öğretmen öğrencilerin konu üzerinde düşünmelerini sağladı ve fikir alışverişi yapılarak bilgi paylaşımı yapılmasını sağladı. Ardından kitaptaki dinleme parçasında doğru-yanlış soruları, konuşulan konu ve detayları üzerinde sorular cevaplandı. Ardından yazma görevi açıklanarak öğrencilere öğretmen dağıttı. Ders sonunda kâğıtlar öğretmene teslim

edildi. Kontrol grubunda da konunun öğrencilerin ilgisini çektiği ve yazmaya bir önceki haftaya göre daha istekli oldukları gözlemlendi.

4.6.2.7. Yedinci Hafta

Uygulamanın yedinci haftasında bir önceki hafta yazılmış olan kâğıtlar puanlandırılmış ve öğrenciye dönüt verilmiş olarak derse başlandı. Dersin konusu “Atasözü-Deyimler- Çift Anlamlılık (les dictons-Double sens)” olarak belirlendi ve derste kullanılacak materyaller önceden hazırlandı.

Deney grubunda, ilk ders öğretmen öğrencilere resimler gösterdi ve resimlerdeki yazılan cümleleri anlayıp anlamadıklarını sordu. Ne anlama gelmiş olabileceğini resimlerden destek alarak tahmin etmelerini istedi. Öğrencilerin tahminlerini aldıktan sonra resimlerdeki cümlelerin anlamlarını ve doğru tahmin edilip edilmediği gözden geçirildi. Bu etkinlikte verilen atasözü ve deyimlerden çok azına aşına oldukları gözlemlendi ve ilgilerinin fazla olduğu özellikle anlamları tahmin etme aşamasında daha az derse katılan öğrencilerin etkin katılım sağladığı gözlemlendi.

Öğretmen öğrencilere Fransızca ve Türkçede ve bildikleri diğer dillerde atasözü, mecaz anlamlı sözler ve iki anlama gelebilecek ifadelerin iletişimde ve yazı yazmada nasıl avantajlar sağlayacağını sordu ve bu avantajlardan yararlanabilmek için ChatGPT ile araştırma yapacaklarını söyledi. Öğretmen öğrencilerden ChatGPT’den Fransızların günlük hayatta en çok kullandıkları on yaygın deyim, atasözünü ya da iki anlama gelebilecek ifadeleri listeleme istemini vermelerini istedi. Öğretmen, ChatGPT’den bu ifadelerden anlamadıklarını sormaları, açıklama istemeleri ve cümle içinde örnek olaylar sunması istemeleri şeklinde öğrencilere rehberlik etti. Öğrenciler sorular sordu ve yeni öğrendiklerini not aldılar. Öğrenciler öğrendikleri yeni ifadeleri tüm sınıfla paylaştılar. Öğrencilerden ChatGPT’ye Fransızca ve Türkçede aynı anlamda kullanılan atasözlerinin olup olmadığının sorulmasını istedi. İki kültürün ortak ve farklı ifadeleri kullanıp kullanmadığı ya da Türkçede var olan bir ifadenin Fransızca var olup olmadığının sorulmasını istedi. Atasözü, deyim ve iki anlama gelecek ifadelerin kültürel yönü olduğuna vurgu yapılarak öğrenilen ifadelerden en dikkat çekenler ve yeni öğrenilenler tekrar edildi. Bu etkinlikte ChatGPT’ye sorulan sorularda Türkçe ifadelere tam karşılık veremediği gözlemlendi ve bu nedenle öğrencilerin ChatGPT ile sohbetlerinde doğrusunun ne olduğunu yazarak ChatGPT’yi doğrulayan

sohbetler ettikleri gözlemlendi. ChatGPT'nin atasözü ve deyimler konusunda zayıf cevaplar verdiği gözlemlendi.

Ardından öğretmen öğrencilere on atasözü ve mecaz anlamın olduğu bir çalışma kâğıdı verdi. Verilen ifadelerden en az ikisini kullanarak bir diyalog yazmalarını istedi. Yazma görevi kâğıtları ders sonunda toplandı.

Kontrol grubunda, öğretmen öğrencilerden atasözü ve deyimlerle ilgili kitapta verilen resimlere bakarak anlatılmak istenileni tahmin etmelerini istedi (s. 138-139). Resimlerle ilgili yazılarda verilen atasözlerinin ne anlama geleceği üzerinde duruldu. Atasözü ve deyimlerin açıklamalarının eşleştirilmesi istenilen etkinlik yapıldı. Kendi dilinizde ve başka dillerde var olan atasözleriyle karşılaştırılmasına dayalı alıştırma yapıldı. Öğretmen öğrencilerin kendi tahminleriyle anlamları keşfetmelerine özen gösterdi. Öğretmen ilgili diğer alıştırmaları da yapılarak yazma görevini açıkladı ve kâğıtları dağıttı. Ders sonunda kâğıtlar toplandı. Kontrol grubundaki öğrencilerin bu hafta konuya ilgili oldukları ve katılımlarının da yüksek seviyede olduğu gözlemlendi.

Yedi haftalık deneysel işlem süreci, öğrencilere yedinci hafta yazılan yazılı üretim kâğıtları da puanlanıp öğrencilere iletdikten ve hatalarıyla ilgili sorular cevaplandıktan sonra tamamlandı.

4.6.3. Deneysel İşlem Sonrası

Yedi hafta süren uygulama sürecinden sonra deney ve kontrol gruplarına “Başarı Testi” ve “YDÖ-KFDÖ” son test olarak uygulanmıştır. Her grup için her hafta yazdırılan yazma görevi kâğıtları yazıldıkları hafta içinde değerlendirilmiş ve değerlendirme puanları kaydedilmiştir. Deney ve kontrol grubunda gerçekleştirilen ön-son başarı testi ve ölçek verileri kaydedilerek saklanmıştır. Tüm veriler düzenlendikten sonra araştırmacı verilerin analiz edilmesi sürecine geçmiştir.

4.7. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında gerekli olan etik kurul izni ve ilgili üniversite yöneticilerinden izinler alınmıştır. Ardından uygulamanın başında öğrenciler “Kişisel Bilgi Formu”nu doldurmuş ve her iki gruba ön test ve son test olarak “Başarı Testi” ve “YDÖ-KFDÖ” uygulanmıştır. Yedi hafta boyunca her hafta yazma görevleri verilmiş ve öğrencilerin yazma

kâğıtları puanlanmıştır. Ön başarı testi ve ölçek 4 Nisan 2024 tarihinde her iki gruba aynı gün kendi ders saatlerinde, son başarı testi ve ölçek ise 17 Mayıs 2024 tarihinde her iki gruba aynı gün kendi ders saatlerinde uygulanmıştır. Uygulamanın yapılması ve verilerin toplanması toplamda 9 hafta sürecinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin hepsi kâğıt üzerinde toplanmış ve Excelle kaydedilmiştir.

4.8. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 23 paket programı ile analiz edilmiş olup, öncelikle verilerin normallik dağılım değerleri incelenmiştir. Bu araştırmada tüm verilerin dağılımının normalliği Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir. Kalaycı (2005)'ya göre, "Shapiro-Wilk testi, normallik sayıltısını değerlendirmede kullanılan diğer bazı ölçülere göre (Kolmogorov Smirnov testi, χ^2 uyum testi gibi) en güçlü test olarak kabul edilmektedir. Bu test aynı zamanda dağılımın basıklık ve çarpıklık istatistiklerini ve bunların olasılıklarını da hesaplayarak dağılımın normal dağılıma uygun olup olmadığına ilişkin bilgi vermektedir". Ayrıca, bu test sonuçlarından elde edilen ölçümlere dayanarak, ölçümler normal dağılıyorsa parametrik testlerin kullanılması gerektiği alanyazında ifade edilmiştir (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, 2011). Bu nedenle, araştırmada alt problemlerin verilerinin incelenmesinde öncelikle Shapiro-Wilk normallik testine bakılarak verilerin dağılımının normalliği belirlenmiştir. Buna bağlı olarak, normal dağılım gösteren verilerde parametrik testler, normal dağılım göstermeyen verilerde parametrik olmayan testler uygulanmıştır.



BÖLÜM V

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sürecinde elde edilen verilerle yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle tüm analizlerde verilerin dağılımına bakılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği tespit edildikten sonra analiz yöntemine karar verilmiştir. Bu nedenle dağılımın normal olması durumunda bağımsız örneklem t-testi, eşleştirilmiş (bağımlı) örneklem t-testi, tek yönlü tekrarlı Anova ve Manova testlerinden problem sorularına uygun olan testler, ölçümlerde anlamlı bir fark bulunduğu ise post-hoc testi olarak Tukey testi yapılmıştır. Dağılımın normal olmadığı durumlarda ise Kruskal Wallis-H testi ile Mann-Whitney-U testi kullanılarak ölçüm sıralamalarında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Çalışmada kişisel bilgi formundaki verilere dayalı olarak çeşitli değişkenlerin kültürlerarası farkındalık oluşturma durumları incelenirken tüm katılımcıların son durumu gözönüne alınarak YDÖ-KFDÖ son test sonuçları üzerinden istatistiksel hesaplamalar yapılmıştır. YDÖ-KFDÖ ile yapılan analizlerde deney ve kontrol grubu ön test ve son test sonuçları ele alınarak istatistiksel bulgular elde edilmiştir.

Yazma metinleri üzerinde yapılan analizlerde 7 hafta boyunca deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazdığı metinlerin puanlamaları istatistiksel analize tabii tutulmuştur. Başarı testi, deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Tezin takip eden kısmında her bir alt problem “Kişisel Bilgi Formundan elde edilen veriler, YDÖ-KFDÖ ile elde edilen veriler, yazma metinleri ile elde edilen veriler ve Başarı Testi ile elde edilen veriler” olarak gruplandırılarak kendi başlığı altında bulgularla açıklanmıştır.

5.1. Kişisel Bilgi Formundaki Verilere İlişkin Bulgular

Kişisel bilgi formundan elde edilen verilere dayalı olarak her bir probleme ait ulaşılan bulgular problem durumu belirtilerek aşağıda sunulmuştur.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problem: Katılımcıların YDÖ-KFDÖ son test ve ölçek alt boyutlarından aldıkları puanlar cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin YDÖ-KFDÖ son test ve ölçek alt boyutlarından aldıkları puanlar ile cinsiyet değişkeni arasında normal dağılım olup olmadığına bakılmıştır. Tablo 33'te bu dağılımı belirlemek üzere yapılan Shapiro-Wilk testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 33

Katılımcıların YDÖ-KFDÖ Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılımına Ait Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Ölçüm	Cinsiyet	Shapiro-Wilk		
		İstatistik	Df.	p.
YDÖ-KFDÖ Son Test	Erkek	,92	13	,28
	Kadın	,95	24	,32
1. Kültürlerarası Farkındalıkta ilgi, açıklık ve motivasyon	Erkek	,92	13	,25
	Kadın	,92	24	,08
2. Kültürlerarası Farklılık ve Benzerlikleri Keşfetme ve Kıyaslama	Erkek	,94	13	,57
	Kadın	,92	24	,08
3. Kültürlerarası Farkındalıkta Tutum	Erkek	,96	13	,78
	Kadın	,96	24	,45
4. Kültürlerarası Farkındalık Bilgisi	Erkek	,91	13	,20
	Kadın	,93	24	,15
5. Kültürlerarası Farkındalıkta Etkili İletişim	Erkek	,92	13	,23
	Kadın	,97	24	,67

Tablo 33 incelendiğinde, Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin YDÖ-KFDÖ ve ölçek alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyete göre dağılımı anlamlılık değeri 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar normal dağılım olduğunu göstermektedir ($p>0,05$).

Dağılımın normal değerlendirilmesinden dolayı YDÖ-KFDÖ son test ve ölçek alt boyutları puanlarının cinsiyete göre farklılıklarının belirlenmesi için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34

Katılımcıların Cinsiyetine Göre YDÖ-KFDÖ Son Test ve Ölçek Alt Boyutları Puanlarının Dağılımına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Ölçüm	Cinsiyet	n	x	Ss	Levene Testi		T-Testi	
					f	P	t	P
YDÖ-KFDÖ	Erkek	13	3,73	,42	5,67	,02	-,278	,75
	Kadın	24	3,77	,26				
1. Kültürlerarası Farkındalıkta İlgi, Açıklık ve Motivasyon	Erkek	13	3,84	,52	1,31	,25	,154	,87
	Kadın	24	3,82	,36				
2. Kültürlerarası Farklılık ve Benzerlikleri Keşfetme ve Kıyaslama	Erkek	13	3,94	,49	11,42	,00	-,104	,91
	Kadın	24	3,95	,28				
3. Kültürlerarası Farkındalıkta Tutum	Erkek	13	2,76	,75	13,5	,00	-,743	,46
	Kadın	24	2,90	,37				
4. Kültürlerarası Farkındalık Bilgisi	Erkek	13	4,03	,50	,351	,55	-,687	,48
	Kadın	24	4,15	,47				
5. Kültürlerarası Farkındalıkta Etkili İletişim	Erkek	13	3,23	,59	,501	,48	-1,465	,02
	Kadın	24	3,94	,52				

Tabloya 34'e göre, YDÖ-KFDÖ 5. alt boyutu olan "kültürlerarası farkındalıkta etkili iletişim" puanlarının kadın ve erkek grubuna göre farkının anlamlı olduğu belirlenmiştir ($t=-1,465$; $p=0,02<0,05$). Kadın öğrencilerin puanlarının ortalamasının 3,94; standart sapmasının ise 0,52 olduğu görülürken erkek öğrencilerin puanlarının ortalamasının 3,23; standart sapmasının 0,59 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, kadın öğrencilerin YDÖ-KFDÖ 5. alt boyutu olan "kültürlerarası farkındalıkta etkili iletişim" puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Diğer yandan, öğrencilerin YDÖ-KFDÖ son test puanlarının ve aynı zamanda diğer alt boyutlarının cinsiyete göre farkının anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci alt problem: Katılımcıların YDÖ-KFDÖ son test ve ölçek alt boyutlarından aldıkları puanlar ikamet ettikleri yerleşim yerine göre farklılık göstermekte midir?

Katılımcıların YDÖ-KFDÖ son test ve ölçek alt boyutlarından aldıkları puanların ikamet ettikleri yerleşim yerine göre dağılımlarının normallik testi yapılmıştır. Yapılan Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35

Katılımcıların İkamet Ettikleri Yerleşim Yerine Göre YDÖ-KFDÖ Son Test ve Ölçek Alt Boyutları Puanlarının Dağılımına Ait Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Ölçümler	İkamet Yeri	Shapiro-Wilk		
		İstatistik	Df.	p.
YDÖ-KFDÖ Son Test	İl	,93	22	,12
	İlçe	,96	15	,84
1. Kültürlerarası Farkındalıkta İlgi, Açıklık ve Motivasyon	İl	,93	22	,09
	İlçe	,96	15	,71
2. Kültürlerarası Farklılık ve Benzerlikleri Keşfetme ve Kıyaslama	İl	,92	22	,08
	İlçe	,95	15	,52
3. Kültürlerarası Farkındalıkta Tutum	İl	,95	22	,32
	İlçe	,98	15	,97
4. Kültürlerarası Farkındalık Bilgisi	İl	,93	22	,18
	İlçe	,91	15	,15
5. Kültürlerarası Farkındalıkta Etkili İletişim	İl	,90	22	,06
	İlçe	,96	18	,07

Tablo 35 incelendiğinde, Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin YDÖ-KFDÖ son test ve ölçek alt boyutlarından aldıkları puanların ikamet ettikleri yerleşim yerine göre dağılımların anlamlılık değeri 0,05’ten büyük olduğu için normal dağılım göstermekte olduğu belirlenmiştir ($p>0,05$).

Dağılımın normal olarak değerlendirilmesinin ardından araştırmaya katılan katılımcıların YDÖ-KFDÖ ve ölçeğin alt boyut puanlarının ikamet ettikleri yerleşim yerine göre farklılıkların incelenmesi için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36

Katılımcıların İkamet Ettikleri Yerleşim Yerine Göre YDÖ-KFDÖ Son Test Puan Dağılımına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Ölçümler	Yerleşim Yeri	n	x	Ss	Levene Testi		T-Testi	
					f	p	t	p
YDÖ-KFDÖ son test	İl	22	4,07	,29	3,100	,087	2,238	,03
	İlçe	15	3,81	,41				
1. Kültürlerarası Farkındalıkta İlg, Açıklık ve Motivasyon	İl	22	4,22	,48	2,018	,164	2,719	,03
	İlçe	15	3,91	,61				
2. Kültürlerarası Farklılık ve Benzerlikleri Keşfetme ve Kıyaslama	İl	22	3,34	,42	,090	,766	1,548	,13
	İlçe	15	3,11	,44				
3. Kültürlerarası Farkındalıkta Tutum	İl	22	4,20	,49	,021	,886	2,327	,02
	İlçe	15	3,82	,48				
4. Kültürlerarası Farkındalık Bilgisi	İl	22	4,17	,53	2,170	,150	,842	,40
	İlçe	15	4,03	,41				
5. Kültürlerarası Farkındalıkta Etkili İletişim	İl	22	4,17	,46	1,876	,180	,917	,36
	İlçe	15	4,00	,68				

Tablo 36 incelendiğinde, katılımcıların genel YDÖ-KFDÖ son test puanlarında anlamlı bir fark bulunmuş olup ($t=2,238$; $p=0,03<0,05$) ilde yaşayan öğrencilerin puanlarının ortalamasının 4,07; standart sapmasının 0,29 olduğu belirlenirken ilçede yaşayan öğrencilerin puanlarının ortalamasının 3,81; standart sapmasının 0,41 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar ilde yaşayan öğrencilerin YDÖ-KFDÖ puanlarının ilçede yaşayan öğrencilere göre yüksek olduğunu göstermektedir.

Ayrıca, “kültürlerarası farkındalıkta ilgi, açıklık ve motivasyon” ölçek 1. alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t=2,719$; $p=0,03<0,05$). İlde yaşayan öğrencilerin puan ortalamasının 4,22; standart sapmasının 0,48 olduğu belirlenirken ilçede yaşayan öğrencilerin puanlarının ortalamasının 3,91; standart sapmasının 0,61 olduğu belirlenmiştir. Ölçek 3. alt boyutu olan “kültürlerarası farkındalıkta tutum” boyutunda bulunan anlamlı farklılığa göre ise ($t=2,327$; $p=0,02<0,05$) ilde yaşayan öğrencilerin puanlarının ortalamasının 4,20; standart sapmasının 0,49 olduğu belirlenirken ilçede yaşayan öğrencilerin puanlarının ortalamasının 3,82; standart sapmasının 0,48 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar ilde yaşayan öğrencilerin “kültürlerarası farkındalıkta ilgi, açıklık ve motivasyon” ölçek 1. alt boyutunda ve “kültürlerarası farkındalıkta tutum” ölçek 3. alt boyutunda puanlarının ilçede yaşayan öğrencilere göre yüksek olduğunu göstermektedir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Üçüncü alt problem: Katılımcıların YDÖ-KFDÖ son test ve ölçek alt boyutlarından aldıkları puanlar anne ve baba eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

Katılımcıların YDÖ-KFDÖ son testi ve ölçek alt boyutlarından aldıkları puanların anne ve baba eğitim durumlarına göre dağılımlarının normallik testi yapılmıştır. Yapılan Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37

Katılımcıların Anne ve Baba Eğitim Durumlarına Göre YDÖ-KFDÖ Son Test Puan Dağılımına Ait Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Ölçümler	Eğitim Düzeyi	Anne Eğitim Durumu			Baba Eğitim Durumu		
		Shapiro-Wilk			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	Df.	p.	İstatistik	Df.	p.
YDÖ-KFDÖ Son Test	İlkokul	,95	8	,76			
	Ortaokul	,84	8	,07	,95	11	,68
	Lise	,97	13	,94	,91	18	,10
	Üniversite	,86	8	,12	,86	8	,06
1. Kültürlerarası Farkındalıkta İlgi, Açıklık ve Motivasyon	İlkokul	,91	8	,41			
	Ortaokul	,92	8	,43	,88	11	,10
	Lise	,90	13	,15	,95	18	,52
	Üniversite	,90	8	,28	,91	8	,36
2. Kültürlerarası Farklılık ve Benzerlikleri Keşfetme ve Kıyaslama	İlkokul	,91	8	,42			
	Ortaokul	,84	8	,06	,89	11	,14
	Lise	,92	13	,26	,94	18	,28
	Üniversite	,96	8	,87	,89	8	,24
3. Kültürlerarası Farkındalıkta Tutum	İlkokul	,95	8	,79			
	Ortaokul	,93	8	,52	,86	11	,06
	Lise	,93	13	,38	,95	18	,54
	Üniversite	,90	8	,31	,88	8	,22
4. Kültürlerarası Farkındalık Bilgisi	İlkokul	,83	8	,06			
	Ortaokul	,87	8	,15	,88	11	,10
	Lise	,88	13	,08	,86	18	,06
	Üniversite	,88	8	,19	,94	8	,62
5. Kültürlerarası Farkındalıkta Etkili İletişim	İlkokul	,85	8	,11			
	Ortaokul	,83	8	,06	,89	11	,06
	Lise	,90	13	,14	,90	18	,06
	Üniversite	,94	8	,68	,96	8	,82

Tablo 37 incelendiğinde, dağılımın normal değerlendirilebildiği görülmektedir ($p>,05$). Bu nedenle YDÖ-KFDÖ test puanlarının ve ölçek alt puanlarının anne eğitim durumu ve baba eğitim durumuna göre farklarının belirlenmesi için tek yönlü Anova testi yapılmıştır. Yapılan analizin sonuçları Tablo 38’de sunulmuştur.

Tablo 38

Katılımcıların Anne ve Baba Eğitim Durumlarına Göre YDÖ-KFDÖ Son Test ve Ölçek Alt Boyutlarına Göre Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

Anne Eğitim Durumu						
Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	Df.	Kareler Ortalaması	F	p.
YDÖ-KFDÖ Son Test	Gruplar arası	,11	3	,03	,265	,85
	Gruplar içi	4,70	33	,14		
	Toplam	4,81	36			
1. Kültürlerarası Farkındalıkta İlgi, Açıklık ve Motivasyon	Gruplar arası	,28	3	,09	,286	,83
	Gruplar içi	10,80	33	,32		
	Toplam	11,09	36			
2. Kültürlerarası Farklılık ve Benzerlikleri Keşfetme ve Kıyaslama	Gruplar arası	1,02	3	,34	1,881	,15
	Gruplar içi	5,97	33	,18		
	Toplam	7,00	36			
3. Kültürlerarası Farkındalıkta Tutum	Gruplar arası	,50	3	,16	,598	,62
	Gruplar içi	9,23	33	,28		
	Toplam	9,73	36			
4. Kültürlerarası Farkındalık Bilgisi	Gruplar arası	1,80	3	,93	3,534	,03
	Gruplar içi	9,20	33	,27		
	Toplam	11,01	36			
5. Kültürlerarası Farkındalıkta Etkili İletişim	Gruplar arası	,18	3	,06	,180	,90
	Gruplar içi	11,14	33	,33		
	Toplam	11,33	36			
Baba Eğitim Durumu						
Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	Df.	Kareler Ortalaması	F	P
YDÖ-KFDÖ Son test	Gruplar arası	,99	2	,49	4,437	,01
	Gruplar içi	3,82	34	,11		
	Toplam	4,81	36			
1. Kültürlerarası Farkındalıkta İlgi, Açıklık ve Motivasyon	Gruplar arası	1,86	2	,93	3,434	,03
	Gruplar içi	9,22	34	,27		
	Toplam	11,09	36			

2. Kültürlerarası Farklılık ve Benzerlikleri Keşfetme ve Kıyaslama	Gruplar arası	,59	2	,29	1,565	,22
	Gruplar içi	6,41	34	,18		
	Toplam	7,00	36			
3. Kültürlerarası Farkındalıkta Tutum	Gruplar arası	,77	2	,38	1,472	,24
	Gruplar içi	8,95	34	,26		
	Toplam	9,73	36			
4. Kültürlerarası Farkındalık Bilgisi	Gruplar arası	,70	2	,35	1,541	,22
	Gruplar içi	7,74	34	,22		
	Toplam	8,44	36			
5. Kültürlerarası Farkındalıkta Etkili İletişim	Gruplar arası	,90	2	,45	1,472	,24
	Gruplar içi	10,42	34	,30		
	Toplam	11,33	36			

Tablo 38'e göre, YDÖ-KFDÖ ve ölçek alt boyutları için anne ve baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup oluşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda annenin eğitim durumu YDÖ-KFDÖ 4. alt boyutu "kültürlerarası farkındalık bilgisi" istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=,03$; $p<,05$). Baba eğitim durumunda ise YDÖ-KFDÖ son test ($p=0,01$; $p<0,05$), 1.alt boyut "kültürlerarası farkındalıkta ilgi, açıklık ve motivasyon" boyutunda fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=0,03$; $p<,05$). Bu işlemin ardından belirlenen anlamlı farklılığın hangi eğitim düzeyi gruplarından kaynaklandığını belirlemek üzere Tukey testi yapılmıştır. Yapılan testin sonuçları Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39

Katılımcıların Anne ve Baba Eğitim Durumlarına Göre YDÖ-KFDÖ Son Test ve Ölçek Alt Boyutları Tukey Testi Sonuçları

Değişkenler	(I) Anne Eğitim Durumu	(J) Anne Eğitim Durumu	Ortalama Arası Farklılık (I-J)	p.
4.Kültürlerarası Farkındalık Bilgisi	Lise	İlkokul	,49375*	,01
	Üniversite	Lise	,57353*	,02
Değişkenler	(I) Baba Eğitim Durumu	(J) Baba Eğitim Durumu	Ortalama Arası Farklılık (I-J)	p.
YDÖ-KFD Son Test	Üniversite	Ortaokul	,46380*	,01
1.Kültürlerarası Farkındalıkta İlgi, Açıklık ve Motivasyon	Üniversite	Ortaokul	,62121*	,03

Tablo 39’da sonuçları verilen Tukey testine göre anne eğitim düzeyine göre katılımcıların “kültürlerarası farkındalık bilgisi” boyutundaki puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Lise mezunu annelere sahip katılımcılar ile ilkokul mezunu annelere sahip katılımcılar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p = 0,01$). Bu farklılık, lise mezunu annelere sahip katılımcıların “kültürlerarası farkındalık bilgisi” ölçek alt boyutu puanlarının, ilkokul mezunu annelere sahip katılımcılara kıyasla daha yüksek ($I-J=0,49375$) olduğunu göstermektedir.

Benzer şekilde, lise mezunu annelere sahip katılımcılar ile üniversite mezunu annelere sahip katılımcılar arasındaki fark da istatistiksel olarak anlamlıdır ($p = 0,02$). Üniversite mezunu annelere sahip katılımcılar, lise mezunu annelere sahip katılımcılara göre daha yüksek ($I-J=0,5735$) “kültürlerarası farkındalık bilgisi” ölçek puanı elde etmiştir. Bu bulgular, anne eğitim düzeyi yükseldikçe katılımcıların kültürlerarası farkındalık bilgi düzeylerinin arttığını ortaya koymaktadır.

Baba eğitim düzeyinin, katılımcıların YDÖ-KFDÖ son test ölçek geneli puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir. Üniversite mezunu babalara sahip katılımcılar ile ortaokul mezunu babalara sahip katılımcılar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p = 0,01$). Üniversite mezunu babalara sahip katılımcılar, ortaokul mezunu babalara sahip katılımcılara kıyasla daha yüksek ($I-J=0,46380$) puan elde etmiştir. Bu durum, baba eğitim düzeyinin kültürlerarası farkındalık gelişiminde etkili bir faktör olduğunu göstermektedir.

Baba eğitim düzeyine göre katılımcıların ölçeğin 1. alt boyutu olan “kültürlerarası farkındalıkta ilgi, açıklık ve motivasyon” boyutundaki puanları arasında da anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Üniversite mezunu babalara sahip katılımcılar, ortaokul mezunu babalara sahip katılımcılara kıyasla daha yüksek ($I-J=0,62121$) bir ortalama puana sahiptir ($p= 0,038$). Bu sonuç, üniversite mezunu babalara sahip katılımcıların kültürlerarası farkındalığa yönelik ilgi, açıklık ve motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Elde edilen bulgular hem anne hem de baba eğitim düzeyinin katılımcıların kültürlerarası farkındalık düzeylerini etkileyen önemli bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle anne eğitim düzeyi, katılımcıların kültürlerarası farkındalık bilgi düzeyi üzerinde anlamlı bir etkiye sahipken, baba eğitim düzeyi katılımcıların kültürlerarası farkındalık genel seviyesi ve motivasyon boyutu üzerinde belirgin bir farklılık yaratmaktadır.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dördüncü alt problem: Katılımcıların YDÖ-KFDÖ son test ve ölçek alt boyut puanları yabancı ülkelerden arkadaşına sahip olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin YDÖ-KFDÖ son testinden ve ölçek alt boyutlarından aldıkları puanların yabancı arkadaşına sahip olma durumlarına göre dağılımını belirlemek için normallik testi yapılmıştır. Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları Tablo 40'ta verilmiştir.

Tablo 40

Katılımcıların Yabancı Arkadaşına Sahip Olma Durumlarına Göre YDÖ-KFDÖ Son Test ve Ölçeğin Alt Boyutlarının Dağılımına Ait Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Ölçümler	Durum	Shapiro-Wilk		
		İstatistik	Df.	p.
YDÖ-KFDÖ son test	Evet	,98	29	,82
	Hayır	,90	8	,30
1. Kültürlerarası Farkındalıkta İlgi, Açıklık ve Motivasyon	Evet	,93	29	,06
	Hayır	,90	8	,32
2. Kültürlerarası Farklılık ve Benzerlikleri Keşfetme ve Kıyaslama	Evet	,93	29	,06
	Hayır	,95	8	,80
3. Kültürlerarası Farkındalıkta Tutum	Evet	,97	29	,64
	Hayır	,87	8	,15
4. Kültürlerarası Farkındalık Bilgisi	Evet	,93	29	,06
	Hayır	,95	8	,73
5. Kültürlerarası Farkındalıkta Etkili İletişim	Evet	,99	29	,08
	Hayır	,96	8	,86

Tablo 40'ta ölçümlerin anlamlılık değeri 0,05'ten büyük olarak görülmektedir ($p>0,05$). Bu sonuçlara göre, dağılımın normal değerlendirilmesinden dolayı YDÖ-KFDÖ testi ve ölçek alt boyutlarından katılımcıların aldıkları puanlarının yabancı ülkelere arkadaşına sahip olma durumuna göre farklarının olup olmadığının belirlenmesi için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testi analiz sonuçları Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41

Katılımcıların YDÖ-KFDÖ Son Test ve Ölçek Alt Boyutları Puanlarının Arkadaşa Sahip Olma Durumuna Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Ölçüm					Levene testi		t testi	
	Durum	n	x	ss	f	p	t	p
YDÖ-KFDÖ	Evet	29	4,05	,26	10,086	,00	3,043	,00
	Hayır	8	3,65	,50				
1. Kültürlerarası Farkındalıkta İlgili, Açıklık ve Motivasyon	Evet	29	4,19	,46	4,824	,03	2,273	,02
	Hayır	8	3,72	,72				
2. Kültürlerarası Farklılık ve Benzerlikleri Keşfetme ve Kıyaslama	Evet	29	3,30	,44	,021	,88	1,375	,17
	Hayır	8	3,06	,41				
3. Kültürlerarası Farkındalıkta Tutum	Evet	29	4,14	,46	,159	,69	2,118	,04
	Hayır	8	3,72	,60				
4. Kültürlerarası Farkındalık Bilgisi	Evet	29	4,16	,46	,244	,62	1,176 1,095	,24
	Hayır	8	3,93	,53				
5. Kültürlerarası Farkındalıkta Etkili İletişim	Evet	29	4,21	,43	4,532	,04	2,447	,02
	Hayır	8	3,70	,80				

Tablo 41'e göre katılımcıların YDÖ-KFDÖ son test genelinden aldıkları puanlarının yabancı ülkelere arkadaşına sahip olma durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiş olup ($t=3,043$; $p=0,04<0,05$) yabancı ülkelere arkadaşına sahip olan öğrencilerin puanlarının ortalamasının 4,05; standart sapmasının 0,26 olduğu belirlenirken yabancı ülkelere arkadaşına sahip olmayan öğrencilerin puanlarının ortalamasının 3,65; standart sapmasının 0,50 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, yabancı ülkelere arkadaşına sahip olan katılımcıların YDÖ-KFDÖ son test puanlarının yabancı ülkelere arkadaşına sahip olmayan öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Alt boyutlar incelendiğinde, ölçek 1. alt boyutu “kültürlerarası farkındalıkta ilgi, açıklık ve motivasyon” puanlarının yabancı ülkelere arkadaşına sahip olan ve olmayanlara göre farkının anlamlı olduğu belirlenmiş olup ($t=2,273$; $p=0,02<0,05$) yabancı ülkelere arkadaşına sahip olan öğrencilerin puanlarının ortalamasının 4,19; standart sapmasının 0,46 olduğu belirlenirken yabancı ülkelere arkadaşına sahip olmayan öğrencilerin puanlarının ortalamasının 3,72; standart sapmasının 0,72 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, “kültürlerarası farkındalıkta ilgi, açıklık ve motivasyon” ölçek 1. alt boyutundan alınan puanlarının yabancı ülkelere arkadaşına sahip olan öğrencilerin lehine daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Ayrıca, ölçek 3. alt boyutu olan “kültürlerarası farkındalıkta tutum” puanlarının yabancı ülkelerden arkadaşına sahip olan ve olmayanlara göre farkının anlamlı olduğu belirlenmiş olup ($t=2,118$; $p=0,04<0,05$) yabancı ülkelerden arkadaşına sahip olan öğrencilerin puanlarının ortalamasının 4,14; standart sapmasının 0,46 olduğu belirlenirken yabancı ülkelerden arkadaşına sahip olmayan öğrencilerin puanlarının ortalamasının 3,72; standart sapmasının 0,60 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, yabancı ülkelerden arkadaşına sahip olan katılımcıların ölçek 3. alt boyutu “kültürlerarası farkındalıkta tutum” puanlarının yabancı ülkelerden arkadaşına sahip olmayan öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçek 5. alt boyutu olan “kültürlerarası farkındalıkta etkili iletişim” boyutu puanlarının yabancı ülkelerden arkadaşına sahip olma durumuna göre farkının anlamlı olduğu belirlenmiş olup ($t=2,447$; $p=0,02<0,05$) yabancı ülkelerden arkadaşına sahip olan öğrencilerin puanlarının ortalamasının 4,21; standart sapmasının 0,43 olduğu belirlenirken yabancı ülkelerden arkadaşına sahip olmayan öğrencilerin puanlarının ortalamasının 3,70; standart sapmasının 0,80 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, yabancı ülkelerden arkadaşına sahip olan katılımcıların ölçek 5. alt boyutu olan “kültürlerarası farkındalıkta etkili iletişim” puanlarının yabancı ülkelerden arkadaşına sahip olmayan öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğunu göstermektedir.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Beşinci alt problem: Katılımcıların YDÖ-KFDÖ son test ve ölçek alt boyut puanları yabancı ülkelerin kitle iletişim araçlarını kullanım durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin YDÖ-KFDÖ son test ve ölçek alt boyutlarından aldıkları puanların yabancı ülkelerin kitle iletişim araçlarını kullanım durumlarına göre dağılımını belirlemek için normallik testi yapılmıştır. Yapılan Shapiro-Willk normallik testi sonuçları Tablo 42’de sunulmuştur.

Tablo 42

Katılımcıların Yabancı Ülkelerin Kitle İletişim Araçlarını Kullanım Durumlarına Göre YDÖ-KFDÖ ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Dağılımına Ait Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Ölçümler	Shapiro-Wilk								
Televizyon	Hiç			Nadiren			Bazen		
	ist	sd	p.	ist	sd	p.	İst	sd	p.
YDÖ-KFDÖ Son Test	,93	11	,48	,97	12	,90	,86	10	,09
1. Kültürlerarası Farkındalıkta İlgi, Açıklık ve Motivasyon	,90	11	,19	,90	12	,20	,89	10	,07
2. Kültürlerarası Farklılık ve Benzerlikleri Keşfetme ve Kıyaslama	,90	11	,23	,95	12	,69	,94	10	,56
3. Kültürlerarası Farkındalıkta Tutum	,91	11	,28	,91	12	,22	,94	10	,63
4. Kültürlerarası Farkındalık Bilgisi	,91	11	,25	,94	12	,58	,95	10	,07
5. Kültürlerarası Farkındalıkta Etkili İletişim	,93	11	,06	,91	14	,21	,91	10	,31
Gazete	Hiç			Nadiren			Bazen		
	ist	sd	p.	ist	sd	p.	ist	Sd	
YDÖ-KDFÖ Son Test	,97	18	,064	,98	12	,99	,93	7	,06
1. Kültürlerarası Farkındalıkta İlgi, Açıklık ve Motivasyon	,91	18	,092	,94	12	,49	,93	7	,56
2. Kültürlerarası Farklılık ve Benzerlikleri Keşfetme ve Kıyaslama	,95	18	,545	,92	12	,28	,93	7	,59
3. Kültürlerarası Farkındalıkta Tutum	,90	18	,076	,97	12	,95	,88	7	,25
4. Kültürlerarası Farkındalık Bilgisi	,92	18	,141	,90	12	,16	,89	7	,31
5. Kültürlerarası Farkındalıkta Etkili İletişim	,94	18	,062	,90	12	,18	,88	7	,26
Radyo	Hiç			Nadiren			Bazen		
	ist	sd	p.	ist	sd	p.	ist	sd	
YDÖ-KDFÖ Son Test	,91	20	,079	,93	11	,41	,91	6	,49
1. Kültürlerarası Farkındalıkta İlgi, Açıklık ve Motivasyon	,92	20	,122	,88	11	,10	,94	6	,66

2. Kültürlerarası Farklılık ve Benzerlikleri Keşfetme ve Kıyaslama	,95	20	,389	,95	11	,73	,78	6	,03
3. Kültürlerarası Farkındalıkta Tutum	,96	20	,646	,94	11	,58	,81	6	,07
4. Kültürlerarası Farkındalık Bilgisi	,91	20	,073	,96	11	,84	,91	6	,45
5. Kültürlerarası Farkındalıkta Etkili İletişim	,95	20	,067	,92	11	,39	,91	6	,43
İnternet	Bazen			Çoğu zaman			Her zaman		
	ist	sd	p.	İst	sd	p.	ist	sd	p.
YDÖ-KDFÖ Son Test	,86	6	,19	,97	11	,93	,97	18	,06
1. Kültürlerarası Farkındalıkta İlgi, Açıklık ve Motivasyon	,92	6	,52	,85	11	,05	,91	18	,09
2. Kültürlerarası Farklılık ve Benzerlikleri Keşfetme ve Kıyaslama	,91	6	,45	,89	11	,15	,93	18	,27
3. Kültürlerarası Farkındalıkta Tutum	,90	6	,42	,96	11	,80	,96	18	,64
4. Kültürlerarası Farkındalık Bilgisi	,88	6	,27	,79	11	,00	,96	18	,61
5. Kültürlerarası Farkındalıkta Etkili İletişim	,90	6	,42	,84	11	,03	,96	18	,06

Tablo 42'ye göre, yapılan normallik testi sonucu yabancı ülkelerin kitle iletişim araçlarını kullanma sıklıkları YDÖ-KFDÖ son test ve ölçek alt boyut dağılımları normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle tek yönlü Anova testi yapılmıştır ($p>0,05$). Yapılan analizin sonuçları Tablo 43'te verilmiştir.

Tablo 43

Katılımcıların Yabancı Ülkelerin Kitle İletişim Araçlarını Kullanım Durumlarına Göre YDÖ-KFDÖ ve Alt Boyutları Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

Televizyon						
Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	f	p.
YDÖ-KDFÖ Son Test	Gruplar arası	,26	4	,06	,45	,76
	Gruplar içi	4,55	32	,14		
	Toplam	4,81	36			
1. Kültürlerarası Farkındalıkta İlgi, Açıklık ve Motivasyon	Gruplar arası	1,11	4	,27	,88	,48
	Gruplar içi	9,98	32	,31		
	Toplam	11,09	36			
2. Kültürlerarası Farklılık ve Benzerlikleri Keşfetme ve Kıyaslama	Gruplar arası	1,26	4	,31	1,75	,16
	Gruplar içi	5,73	32	,17		
	Toplam	7,00	36			
3. Kültürlerarası Farkındalıkta Tutum	Gruplar arası	1,28	4	,32	1,21	,32
	Gruplar içi	8,45	32	,26		
	Toplam	9,73	36			
4. Kültürlerarası Farkındalık Bilgisi	Gruplar arası	,36	4	,09	,35	,83
	Gruplar içi	8,08	32	,25		
	Toplam	8,44	36			
5. Kültürlerarası Farkındalıkta Etkili İletişim	Gruplar arası	,42	4	,10	,31	,86
	Gruplar içi	10,90	32	,34		
	Toplam	11,33	36			
Gazete						
YDÖ-KDFÖ Son Test	Gruplar arası	,02	2	,01	,03	,96
	Gruplar içi	11,07	34	,32		
	Toplam	11,09	36			
1. Kültürlerarası Farkındalıkta İlgi, Açıklık ve Motivasyon	Gruplar arası	,05	2	,02	,12	,88
	Gruplar içi	6,95	34	,20		
	Toplam	7,00	36			
2. Kültürlerarası Farklılık ve Benzerlikleri Keşfetme ve Kıyaslama	Gruplar arası	,15	2	,07	,27	,75
	Gruplar içi	9,57	34	,28		
	Toplam	9,73	36			
3. Kültürlerarası Farkındalıkta Tutum	Gruplar arası	,08	2	,04	,17	,83
	Gruplar içi	8,36	34	,24		
	Toplam	8,44	36			

4. Kültürlerarası Farkındalık Bilgisi	Gruplar arası	,68	2	,34	1,08	,34
	Gruplar içi	10,64	34	,31		
	Toplam	11,33	36			
5. Kültürlerarası Farkındalıkta Etkili İletişim	Gruplar arası	,04	2	,02	,15	,86
	Gruplar içi	4,77	34	,14		
	Toplam	4,81	36			
Radyo						
YDÖ-KFDÖ Son Test	Toplam	,29	2	,15	1,12	,33
	Gruplar içi	4,51	34	,13		
	Toplam	4,81	36			
1. Kültürlerarası Farkındalıkta İlgi, Açıklık ve Motivasyon	Gruplar arası	,50	2	,25	,81	,45
	Gruplar içi	10,58	34	,31		
	Toplam	11,09	36			
2. Kültürlerarası Farklılık ve Benzerlikleri Keşfetme ve Kıyaslama	Gruplar arası	,21	2	,10	,53	,59
	Gruplar içi	6,78	34	,20		
	Toplam	7,00	36			
3. Kültürlerarası Farkındalıkta Tutum	Gruplar arası	,46	2	,23	,85	,43
	Gruplar içi	9,26	34	,27		
	Toplam	9,73	36			
4. Kültürlerarası Farkındalık Bilgisi	Gruplar arası	,48	2	,24	1,03	,36
	Gruplar içi	7,96	34	,23		
	Toplam	8,44	36			
5. Kültürlerarası Farkındalıkta Etkili İletişim	Gruplar arası	,83	2	,41	1,35	,27
	Gruplar içi	10,49	34	,30		
	Toplam	11,33	36			
İnternet						
YDÖ-KFDÖ Son Test	Gruplar arası	,92	3	,30	3,59	,03
	Gruplar içi	3,89	33	,11		
	Toplam	4,81	36			
1. Kültürlerarası Farkındalıkta İlgi, Açıklık ve Motivasyon	Gruplar arası	2,50	3	,83	3,20	,03
	Gruplar içi	8,58	33	,26		
	Toplam	11,09	36			
2. Kültürlerarası Farklılık ve Benzerlikleri Keşfetme ve Kıyaslama	Gruplar arası	2,17	3	,65	3,27	,03
	Gruplar içi	6,83	33	,20		
	Toplam	7,00	36			

3. Kültürlerarası Farkındalıkta Tutum	Gruplar arası	1,56	3	,72	4,10	,03
	Gruplar içi	8,16	33	,24		
	Toplam	9,73	36			
4. Kültürlerarası Farkındalık Bilgisi	Gruplar arası	1,83	3	,61	3,05	,04
	Gruplar içi	6,61	33	,20		
	Toplam	8,44	36			
5. Kültürlerarası Farkındalıkta Etkili İletişim	Gruplar arası	2,00	3	,66	3,36	,04
	Gruplar içi	9,32	33	,28		
	Toplam	11,33	36			

Tablo 43 incelendiğinde televizyon, gazete, radyo kullanım sıklığında anlamlı bir farklılık tespit edilemezken internet kullanım sıklığında anlamlı farkın YDÖ-KFDÖ son test ve ölçek tüm alt boyutlarında çıktığı görülmektedir ($p<,05$). Belirlenen farklılığın hangi kullanım sıklıkları arasında oluştuğunu belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Tablo 44’te ilgili analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 44
Katılımcıların Yabancı Ülkelerin Kitle İletişim Araçlarını Kullanım Durumlarına Göre Tukey Testi Sonuçları

Değişkenler	(I) İnternet kullanım sıklığı	(J) İnternet kullanım sıklığı	Ortalama Arası Farklılık (I-J)	p.
YDÖ-KFDÖ	Çoğu zaman	Bazen	,40955*	,01
1. Kültürlerarası Farkındalıkta İlgi, Açıklık ve Motivasyon	Her zaman	Çoğu zaman	,93266*	,04
2. Kültürlerarası Farklılık ve Benzerlikleri Keşfetme ve Kıyaslama	Çoğu zaman	Bazen	,57353	,01
3. Kültürlerarası Farkındalıkta Tutum	Çoğu zaman	Bazen	,59375*	,02
	Her zaman	Çoğu zaman	-.57353*	,00
4. Kültürlerarası Farkındalık Bilgisi	Her zaman	Bazen	,58353*	,01
5. Kültürlerarası Farkındalıkta Etkili İletişim	Her zaman	Bazen	95062*	,02

Tablo 44’deki Tukey testi sonuçlarına göre, internet kullanım sıklığı “çoğu zaman” ($p<,05$) olan katılımcıların YDÖ-KFDÖ son test puanlarının kullanım sıklığı “bazen” olan katılımcılara göre anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu saptanmıştır ($p=,013<,05$). Ayrıca, ölçek alt boyutlarından “kültürlerarası farkındalıkta ilgi, açıklık ve motivasyon” 1. alt boyutunda internet kullanım sıklığı ($p=0,40<,05$) “her zaman” olan katılımcıların test

puanlarının “çoğu zaman” olan katılımcılara göre anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu saptanmıştır. Ölçek 2. Alt boyutu olan “kültürlerarası farklılık ve benzerlikleri keşfetme ve kıyaslama” boyutunda internet kullanım sıklığı “çoğu zaman” ($p=,014<0,05$) olan katılımcıların test puanlarının “bazen” olan katılımcılara göre ve ölçek 3. Alt boyutu olan “kültürlerarası farkındalıkta tutum” boyutunda internet kullanım sıklığı “çoğu zaman” ($p=0,23/0,007<0,05$) olan katılımcıların test puanlarının “bazen” olan katılımcılar ile “her zaman” olanların çoğu zaman olanlara göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Ayrıca, ölçek 4. Alt boyutu olan “kültürlerarası farkındalık bilgisi ve ölçek 5. alt boyutu olan “kültürlerarası farkındalıkta etkili iletişim” boyutlarında internet kullanım sıklığı ($p=0,15/0,26<0,05$) “her zaman” olan katılımcıların test puanlarının “bazen” olan katılımcılara göre anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu saptanmıştır. Bu verilere göre internet kullanım sıklığı arttıkça kültürlerarası farkındalık düzeyinin arttığı gözlemlenmektedir.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Altıncı alt problem: Katılımcıların YDÖ-KFDÖ son test ve ölçek alt boyut puanları farklı kültürlerden insanlarla sosyal medya araçları ya da uygulamalarıyla iletişim kurma durumlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Araştırmaya katılan katılımcıların YDÖ-KFDÖ son test puanların sosyal medya araçları ya da uygulamalarıyla iletişim kurma durumlarına göre dağılımın normallik testi yapılmıştır. Yapılan Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları Tablo 45’te sunulmuştur.

Tablo 45

Katılımcıların Farklı Kültürlerden İnsanlarla Sosyal Medya Araçları ya da Uygulamalarıyla İletişim Kurma Durumlarına Göre YDÖ-KFDÖ Son Test ve Ölçek Alt Boyutları Puanlarının Dağılımına Ait Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Ölçümler		Shapiro-Wilk		
Sohbet odaları	Durum	İstatistik	Df.	p.
YDÖ-KFDÖ son test	Hayır	,86	21	,00
	Evet	,99	16	,99
1. Kültürlerarası Farkındalıkta İlgi, Açıklık ve Motivasyon	Hayır	,89	21	,02
	Evet	,96	16	,68
2. Kültürlerarası Farklılık ve Benzerlikleri Keşfetme ve Kıyaslama	Hayır	,95	21	,39
	Evet	,86	16	,04
3. Kültürlerarası Farkındalıkta Tutum	Hayır	,97	21	,88
	Evet	,86	16	,04

4. Kùltùrlerarası Farkındalık Bilgisi	Hayır	,90	21	,04
	Evet	,92	16	,20
5. Kùltùrlerarası Farkındalıkta Etkili İletişim	Hayır	,83	21	,00
	Evet	,89	16	,07
Çevrimiçi oyunlar	Durum	İstatistik	sd.	p.
YDÖ-KFDÖ	Hayır	,90	21	,04
	Evet	,98	16	,97
1. Kùltùrlerarası Farkındalıkta İlgi, Açıklık ve Motivasyon	Hayır	,81	21	,04
	Evet	,95	16	,52
2. Kùltùrlerarası Farklılık ve Benzerlikleri Keşfetme ve Kıyaslama	Hayır	,81	21	,04
	Evet	,91	16	,12
3. Kùltùrlerarası Farkındalıkta Tutum	Hayır	,96	21	,56
	Evet	,90	16	,11
4. Kùltùrlerarası Farkındalık Bilgisi	Hayır	,81	21	,04
	Evet	,91	16	,12
5. Kùltùrlerarası Farkındalıkta Etkili İletişim	Hayır	,85	21	,00
	Evet	,89	16	,05
Forum	Durum	İstatistik	sd.	p.
YDÖ-KFDÖ	Hayır	,84	30	,04
	Evet	,80	6	,39
1.Kùltùrlerarası Farkındalıkta İlgi, Açıklık ve Motivasyon	Hayır	,80	30	,00
	Evet	,84	6	,13
2. Kùltùrlerarası Farklılık ve Benzerlikleri Keşfetme ve Kıyaslama	Hayır	,83	30	,04
	Evet	,71	6	,04
3. Kùltùrlerarası Farkındalıkta Tutum	Hayır	,94	30	,11
	Evet	,97	6	,94
4. Kùltùrlerarası Farkındalık Bilgisi	Hayır	,94	30	,12
	Evet	,77	6	,03
5. Kùltùrlerarası Farkındalıkta Etkili İletişim	Hayır	,85	30	,00
	Evet	,85	6	,17
Blog	Durum	İstatistik	sd.	p.
YDÖ-KFDÖ	Hayır	,95	31	,16
	Evet	,75	6	,05
1. Kùltùrlerarası Farkındalıkta İlgi, Açıklık ve Motivasyon	Hayır	,92	31	,02
	Evet	,92	6	,50
2. Kùltùrlerarası Farklılık ve Benzerlikleri Keşfetme ve Kıyaslama	Hayır	,95	31	,16
	Evet	,70	6	,04
3. Kùltùrlerarası Farkındalıkta Tutum	Hayır	,95	31	,24
	Evet	,90	6	,38
4. Kùltùrlerarası Farkındalık Bilgisi	Hayır	,94	31	,10
	Evet	,91	6	,46
5. Kùltùrlerarası Farkındalıkta Etkili İletişim	Hayır	,91	31	,01
	Evet	,49	6	,00
Mail	Durum	İstatistik	sd.	p.
YDÖ-KFDÖ	Hayır	,91	31	,01
	Evet	,93	6	,64
1. Kùltùrlerarası Farkındalıkta İlgi, Açıklık ve Motivasyon	Hayır	,91	31	,01
	Evet	,98	6	,98
2. Kùltùrlerarası Farklılık ve Benzerlikleri Keşfetme ve Kıyaslama	Hayır	,75	31	,00
	Evet	,92	6	,51

3. Kültürlerarası Farkındalıkta Tutum	Hayır	,97	31	,66
	Evet	,92	6	,55
4. Kültürlerarası Farkındalık Bilgisi	Hayır	,92	31	,03
	Evet	,91	6	,45
5. Kültürlerarası Farkındalıkta Etkili İletişim	Hayır	,86	31	,00
	Evet	,90	6	,40
Sosyal ağlar	Durum	İstatistik	sd.	p.
YD�-KFD�	Hayır	,92	5	,52
	Evet	,91	32	,01
1. Kültürlerarası Farkındalıkta İlgi, Açıklık ve Motivasyon	Hayır	,99	5	,98
	Evet	,91	32	,01
2. Kültürlerarası Farklılık ve Benzerlikleri Keşfetme ve Kıyaslama	Hayır	,86	5	,25
	Evet	,90	32	,04
3. Kültürlerarası Farkındalıkta Tutum	Hayır	,82	5	,11
	Evet	,97	32	,57
4. Kültürlerarası Farkındalık Bilgisi	Hayır	,95	5	,75
	Evet	,80	32	,04
5. Kültürlerarası Farkındalıkta Etkili İletişim	Hayır	,72	5	,01
	Evet	,94	32	,08
Anlık mesajlaşma	Durum	İstatistik	sd.	p.
YD�-KFD�	Hayır	,87	22	,00
	Evet	,97	15	,93
1. Kültürlerarası Farkındalıkta İlgi, Açıklık ve Motivasyon	Hayır	,81	22	,04
	Evet	,91	15	,17
2. Kültürlerarası Farklılık ve Benzerlikleri Keşfetme ve Kıyaslama	Hayır	,95	22	,31
	Evet	,94	15	,50
3. Kültürlerarası Farkındalıkta Tutum	Hayır	,96	22	,64
	Evet	,91	15	,14
4. Kültürlerarası Farkındalık Bilgisi	Hayır	,93	22	,13
	Evet	,92	15	,19
5. Kültürlerarası Farkındalıkta Etkili İletişim	Hayır	,83	22	,00
	Evet	,93	15	,31

Tablo 45’deki Shapiro-Wilk sonuçlarına göre, dağılım YD -KFD  ve tüm alt boyutlarında normal dağılım göstermemektedir ($p>0,05$). Ölçümler normal dağılım göstermediği için iki bağımsız grup ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla Mann Whitley-U testi yapılmıştır. Mann-Whitney U testi, parametrik olmayan bir test olup, normal dağılım varsayımının sağlanmadığı durumlarda iki bağımsız grup arasındaki farklılıkları değerlendirmek için kullanılmaktadır (Pallant, 2020). Yapılan Mann Whitley-U testi sonuçları Tablo 46’da sunulmuştur.

Tablo 46

Katılımcıların Farklı Kültürlerden İnsanlarla Sosyal Medya Araçları ya da Uygulamalarıyla İletişim Kurma Durumlarına Göre YDÖ-KFDÖ Son Test Ve Ölçek Alt Boyutları Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	x	Mann-Whitney-U	p.
Sohbet odaları				
YDÖ-KFDÖ Son Test	Hayır	15,12	86,50	,02
	Evet	23,23		
1. Kültürlerarası Farkındalıkta İlgi, Açıklık ve Motivasyon	Hayır	15,00	84,00	,01
2. Kültürlerarası Farklılık ve Benzerlikleri Keşfetme ve Kıyaslama	Hayır	16,45	114,50	,17
	Evet	21,37		
3. Kültürlerarası Farkındalıkta Tutum	Hayır	17,95	146,00	,72
	Evet	19,27		
4. Kültürlerarası Farkındalık Bilgisi	Hayır	18,40	155,50	,95
	Evet	18,63		
5. Kültürlerarası Farkındalıkta Etkili İletişim	Hayır	16,24	110,00	,13
	Evet	21,67		
Çevrimiçi oyunlar				
YDÖ-KFDÖ Son Test	Hayır	16,30	95,50	,04
	Evet	22,97		
1. Kültürlerarası Farkındalıkta İlgi, Açıklık ve Motivasyon	Hayır	16,57	91,50	,04
2. Kültürlerarası Farklılık ve Benzerlikleri Keşfetme ve Kıyaslama	Hayır	16,20	3,50	,04
	Evet	23,10		
3. Kültürlerarası Farkındalıkta Tutum	Hayır	18,61	156,50	,79
	Evet	19,57		
4. Kültürlerarası Farkındalık Bilgisi	Hayır	18,75	159,50	,86
	Evet	19,37		
5. Kültürlerarası Farkındalıkta Etkili İletişim	Hayır	16,50	110,00	,09
	Evet	22,67		
Forum				
YDÖ-KFDÖ Son Test	Hayır	17,97	74,00	,52
	Evet	21,17		
1. Kültürlerarası Farkındalıkta İlgi, Açıklık ve Motivasyon	Hayır	17,65	64,50	,28
2. Kültürlerarası Farklılık ve Benzerlikleri Keşfetme ve Kıyaslama	Hayır	19,10	72,00	,46
	Evet	15,50		
3. Kültürlerarası Farkındalıkta Tutum	Hayır	19,63	56,00	,15
	Evet	12,83		
4. Kültürlerarası Farkındalık Bilgisi	Hayır	20,78	121,500	,06
	Evet	7,08		
5. Kültürlerarası Farkındalıkta Etkili İletişim	Hayır	17,63	64,00	,28
	Evet	22,83		
Blog				
YDÖ-KFDÖ Son Test	Hayır	17,89	44,50	,11
	Evet	26,10		
1. Kültürlerarası Farkındalıkta İlgi, Açıklık ve Motivasyon	Hayır	17,81	42,00	,09
2. Kültürlerarası Farklılık ve Benzerlikleri Keşfetme ve Kıyaslama	Hayır	19,69	58,00	,35
	Evet	14,60		
3. Kültürlerarası Farkındalıkta Tutum	Hayır	18,95	78,50	,94
	Evet	19,30		

4. Kültürlerarası Farkındalık Bilgisi	Hayır	19,75	56,00	,30
	Evet	14,20		
5. Kültürlerarası Farkındalıkta Etkili İletişim	Hayır	16,97	15,00	,05
	Evet	32,00		
Mail				
YDÖ-KFDÖ Son Test	Hayır	18,64	44,50	,11
	Evet	21,30		
1. Kültürlerarası farkındalıkta İlgi, Açıklık ve Motivasyon	Hayır	18,53	42,00	,09
	Evet	22,00		
2. Kültürlerarası Farklılık ve Benzerlikleri Keşfetme ve Kıyaslama	Hayır	19,05	58,00	,35
	Evet	18,70		
3. Kültürlerarası Farkındalıkta Tutum	Hayır	20,16	78,50	,94
	Evet	11,60		
4. Kültürlerarası Farkındalık Bilgisi	Hayır	18,41	56,00	,30
	Evet	22,80		
5. Kültürlerarası Farkındalıkta Etkili İletişim	Hayır	18,41	15,00	,05
	Evet	22,80		
Sosyal ağlar				
YDÖ-KFDÖ Son Test	Hayır	11,70	43,50	,04
	Evet	20,14		
1. Kültürlerarası farkındalıkta İlgi, Açıklık ve Motivasyon	Hayır	13,80	54,00	,26
	Evet	19,81		
2. Kültürlerarası Farklılık ve Benzerlikleri Keşfetme ve Kıyaslama	Hayır	13,00	50,00	,04
	Evet	19,94		
3. Kültürlerarası Farkındalıkta Tutum	Hayır	17,50	72,50	,74
	Evet	19,23		
4. Kültürlerarası Farkındalık Bilgisi	Hayır	19,70	76,50	,88
	Evet	18,89		
5. Kültürlerarası Farkındalıkta Etkili İletişim	Hayır	14,40	57,00	,32
	Evet	19,72		
Anlık mesajlaşma				
YDÖ-KFDÖ Son Test	Hayır	17,25	126,50	,23
	Evet	21,57		
1. Kültürlerarası Farkındalıkta İlgi, Açıklık ve Motivasyon	Hayır	17,25	126,50	,23
	Evet	21,57		
2. Kültürlerarası Farklılık ve Benzerlikleri Keşfetme ve Kıyaslama	Hayır	17,91	141,00	,47
	Evet	20,60		
3. Kültürlerarası Farkındalıkta Tutum	Hayır	19,00	165,00	1,00
	Evet	19,00		
4. Kültürlerarası Farkındalık Bilgisi	Hayır	18,64	157,00	,81
	Evet	19,53		
5. Kültürlerarası Farkındalıkta Etkili İletişim	Hayır	14,40	57,00	,32
	Evet	19,53		

Tablo 46 incelendiğinde, sohbet odalarını kullanan ve kullanmayan katılımcıların YDÖ-KFDÖ puanları açısından anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U = 8,50$, $p = ,02$). Ortalama sıralamalar incelendiğinde, sohbet odalarını kullananların ($x=23,23$) kültürlerarası farkındalık düzeylerinin kullanmayanlara ($x=15,12$) göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Alt boyutlara bakıldığında, “kültürlerarası farkındalıkta ilgi, açıklık ve motivasyon 1. alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($U =$

84,00, $p = ,01$). Ancak diğ er alt boyutlar açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > ,05$).

Çevrimiçi oyun kullanan katılımcıların YD -KFD  puanları açısından anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($U=95,50$, $p=,04$). Çevrimiçi oyun oynayanların ortalama sıralamaları ($x=22,97$), oynamayanlara ($x=16,30$) göre daha yüksek bulunmuştur. Alt boyutlara göre analiz edildiğinde, “kültürlerarası farkındalıkta ilgi, açıklık ve motivasyon ($U= 91,50$, $p=,04$) ve “kültürlerarası farklılık ve benzerlikleri keşfetme ve kıyaslama ($U =3,50$, $p=,04$) alt boyutlarında da anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Diğ er alt boyutlar açısından anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($p > ,05$).

Forum kullanımının YD -KFD  puanları üzerindeki etkisi açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($U=74,00$, $p=,52$). Alt boyutlar bazında da anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p > ,05$).

Blog kullanımına bağlı olarak gruplar arasında YD -KFD  puanı açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır ($U= 44,50$, $p=,117$). Benzer şekilde diğ er alt boyutlarda da anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p > ,05$).

Sosyal ağları kullananların YD -KFD  puanları, kullanmayanlara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur ($U=43,50$, $p=,04$). Ayrıca “kültürlerarası farklılık ve benzerlikleri keşfetme ve kıyaslama” alt boyutunda da gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($U=50,00$, $p=,04$). Diğ er alt boyutlar açısından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p > ,05$).

Anlık mesajlaşma uygulamalarını kullanan ve kullanmayan katılımcılar arasında YD -KFD  puanları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U=126,50$, $p=,23$). Alt boyutlar açısından da anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($p > ,05$).

Yapılan analizler, farklı sosyal medya araçlarının ve  evrimi i platformların kullanımının kültürlerarası farkındalık düzeyini etkileyebileceğini göstermektedir. Özellikle sohbet odaları,  evrimi i oyunlar ve sosyal ağlar gibi etkileşim odaklı platformları kullanan bireylerin kültürlerarası farkındalık düzeylerinin anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Yedinci alt problem: Katılımcıların yurt dışında bulunma durumlarına göre YDÖ-KFDÖ son test ve ölçek alt boyut puanları anlamlı bir fark göstermekte midir?

Katılımcıların yurt dışında bulunma durumlarına göre YDÖ-KFDÖ son test ve ölçek alt boyut puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Normallik testi sonuçları Tablo 47’de sunulmuştur.

Tablo 47

Katılımcıların Yurt Dışında Bulunma Durumlarına Göre Kültürlerarası Farkındalık Değerlendirme Ölçeği ve Ölçek Alt Boyutlarına Ait Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Ölçümler	Durum	Shapiro-Wilk		
		İstatistik	Df..	p.
YDÖ-KFDÖ Son Test	Hayır	,97	22	,76
	Evet	,95	15	,62
1. Kültürlerarası Farkındalıkta İlgi, Açıklık ve Motivasyon	Hayır	,95	22	,34
	Evet	,89	15	,09
2. Kültürlerarası Farklılık ve Benzerlikleri Keşfetme ve Kıyaslama	Hayır	,93	22	,18
	Evet	,95	15	,57
3. Kültürlerarası Farkındalıkta Tutum	Hayır	,97	22	,81
	Evet	,93	15	,35
4. Kültürlerarası Farkındalık Bilgisi	Hayır	,95	22	,44
	Evet	,94	15	,06
5. Kültürlerarası Farkındalıkta Etkili İletişim	Hayır	,95	22	,06
	Evet	,93	15	,28

Tablo 47’ye göre, dağılım normal dağılım göstermektedir. Dağılımın normallik gösterdiği belirlendikten sonra katılımcıların yurt dışında bulunma durumlarına göre YDÖ-KFDÖ son test ve ölçek alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 48’de sunulmuştur.

Tablo 48

Katılımcıların Yurt Dışında Bulunma Durumlarına Göre Kültürlerarası Farkındalık Değerlendirme Ölçeği ve Ölçek Alt Boyutları Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Ölçüm	Durum	n	x	ss	Levene testi		t testi	
					F	p.	t	p.
YDÖ-KFDÖ Son Test	Hayır	22	3,82	,39	8,21	,00	-3,718	,00
	Evet	15	4,17	,17				
1. Kültürlerarası Farkındalıkta İlgi, Açıklık ve Motivasyon	Hayır	22	3,90	,60	8,52	,00	-2,999	,00
	Evet	15	4,37	,32				
2. Kültürlerarası Farklılık ve Benzerlikleri Keşfetme ve Kıyaslama	Hayır	22	3,13	,46	2,28	,13	-2,067	,04
	Evet	15	3,41	,36				
3. Kültürlerarası Farkındalıkta Tutum	Hayır	22	3,86	,48	,02	,87	-3,018	,00
	Evet	15	4,33	,45				
4. Kültürlerarası Farkındalık Bilgisi	Hayır	22	4,06	,39	7,43	,01	-,652	,52
	Evet	15	4,18	,60				
5. Kültürlerarası Farkındalıkta Etkili İletişim	Hayır	22	3,98	,66	4,74	,03	-1,623	,11
	Evet	15	4,28	,30				

Tablo 48'e göre katılımcıların YDÖ-KFDÖ son test puanları açısından yurt dışında bulunma durumlarına göre anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($t=-3,71$; $p=,00$). Yurt dışında bulunmayan katılımcıların ($x=3,82$; $ss=0,39$) ortalama puanı, yurt dışında bulunan katılımcılara ($x=4,17$; $ss=0,17$) kıyasla anlamlı düzeyde daha düşük bulunmuştur.

Ayrıca, 1. alt boyut olan “kültürlerarası farkındalıkta ilgi, açıklık ve motivasyon” boyutunda, yurt dışında bulunma durumlarına göre anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($t=-2,999$; $p=,005$). Yurt dışında bulunmayanların ortalama puanı ($x= 3.9$; $ss= 0.60$), yurt dışında bulunanlara kıyasla ($x=4,37$; $ss= 0,32$) anlamlı olarak daha düşük bulunmuştur.

Katılımcıların “kültürlerarası farklılıkları ve benzerlikleri keşfetme ve kıyaslama” 2. alt boyutunda ise yurt dışında bulunma durumlarına göre anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t=-2,067$; $p=,04$). Yurt dışında bulunmayanların ortalama puanı ($x=3,13$; $ss=0,46$) daha düşük iken, yurt dışında bulunanların ortalama puanı ($x=3,41$; $ss=0,36$) daha yüksek bulunmuştur.

Katılımcıların “kültürlerarası farkındalıkta tutum” 3. alt boyutunda yurt dışında bulunma durumlarına göre anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($t=-3,018$; $p=,00$). Yurt dışında bulunmayanların ortalama puanı ($x=3,86$; $ss=0,48$), yurt dışında bulunanlara kıyasla ($x=4,33$; $ss=0,45$) daha düşük bulunmuştur.

Katılımcıların kültürlerarası farkındalık bilgisi alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($t=-0,652$; $p=,52$). Benzer şekilde, katılımcıların kültürlerarası farkındalıkta etkili iletişim alt boyutunda, yurt dışında bulunma durumlarına göre anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($t=-1,623$; $p=,11$).

Yapılan analizler, yurt dışında bulunma deneyiminin kültürlerarası farkındalık üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir. Özellikle YDÖ-KFDÖ son test puanı, kültürlerarası farkındalıkta ilgi, açıklık ve motivasyon, kültürlerarası farklılıkları ve benzerlikleri keşfetme ve kıyaslama ve kültürlerarası farkındalıkta tutum alt boyutlarında yurt dışında bulunan katılımcılar lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, bireylerin farklı kültürel bağlamlarda bulunmalarının, onların kültürel farkındalık düzeylerini artırabileceğine işaret etmektedir.

5.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sekizinci alt problem: Katılımcıların farklı kültürlerle ilgili etkinliklere katılma durumlarına göre YDÖ-KFDÖ son test ve ölçek alt boyut puanları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Katılımcıların farklı kültürlerle ilgili etkinliklere katılma durumlarına göre YDÖ-KFDÖ son test ve ölçek alt boyutları puanlarının dağılımının normalliğine bakılmıştır. Bu amaçla yapılan Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 49'da verilmiştir.

Tablo 49

Katılımcıların Farklı Kültürlerle İlgili Etkinliklere Katılma Durumlarına Göre YDÖ-KFDÖ ve Ölçek Alt Boyutlarına Ait Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Ölçümler	Durum	Shapiro-Wilk		
		İstatistik	Df.	p.
YDÖ-KFDÖ Son Test	Haftada 1 ya da 2	,90	17	,08
	Ayda 1 ya da 2	,94	9	,64
	Yılda 1 ya da 2	,93	5	,65
	Hiç	,86	6	,20
1. Kültürlerarası farkındalıkta İlgi, Açıklık ve Motivasyon	Haftada 1 ya da 2	,95	17	,60
	Ayda 1 ya da 2	,94	9	,59
	Yılda 1 ya da 2	,91	5	,50
	Hiç	,89	6	,34
2. Kültürlerarası Farklılık ve Benzerlikleri Keşfetme ve Kıyaslama	Haftada 1 ya da 2	,89	17	,06
	Ayda 1 ya da 2	,83	9	,06
	Yılda 1 ya da 2	,96	5	,81
	Hiç	,86	6	,20
3. Kültürlerarası Farkındalıkta Tutum	Haftada 1 ya da 2	,95	17	,59
	Ayda 1 ya da 2	,97	9	,89
	Yılda 1 ya da 2	,97	5	,91
	Hiç	,83	6	,11
4. Kültürlerarası Farkındalık Bilgisi	Haftada 1 ya da 2	,89	17	,06
	Ayda 1 ya da 2	,93	9	,55
	Yılda 1 ya da 2	,82	5	,11
	Hiç	,91	6	,47
5. Kültürlerarası Farkındalıkta Etkili İletişim	Haftada 1 ya da 2	,92	17	,18
	Ayda 1 ya da 2	,88	9	,19
	Yılda 1 ya da 2	,96	5	,83
	Hiç	,79	6	,06

Katılımcıların farklı kültürlerle ilgili etkinliklere katılma sıklık seviyelerinde anlamlılık ($p > ,05$) olduğundan, dağılımın normal olduğu belirlenmiştir. Ardından gruplar arası varyans farklılıklarını değerlendirerek grupların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönü Anova testi yapılmıştır. Tablo 50’de ilgili sonuçlar verilmiştir.

Tablo 50

Katılımcıların Farklı Kültürlerle İlgili Etkinliklere Katılma Durumlarına Göre YDÖ-KFDÖ Son Test ve Ölçek Alt Boyutlarına Ait Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalama ası	F	p.
YDÖ-KFDÖ Son test	Gruplar arası	1,39	3	,46	4,47	,01
	Gruplar içi	3,42	33	,10		
	Toplam	4,81	36			
1. Kültürlerarası Farkındalıkta İlgî, Açıklık ve Motivasyon	Gruplar arası	2,69	3	,89	3,52	,02
	Gruplar içi	8,40	33	,25		
	Toplam	11,09	36			
2. Kültürlerarası Farklılık ve Benzerlikleri Keşfetme ve Kıyaslama	Gruplar arası	1,33	3	,46	3,60	,03
	Gruplar içi	5,66	33	,10		
	Toplam	7,00	36			
3. Kültürlerarası Farkındalıkta Tutum	Gruplar arası	,93	3	,31	1,16	,33
	Gruplar içi	8,79	33	,26		
	Toplam	9,73	36			
4. Kültürlerarası Farkındalık Bilgisi	Gruplar arası	1,67	3	,45	4,71	,04
	Gruplar içi	6,77	33	,10		
	Toplam	8,44	36			
5. Kültürlerarası Farkındalıkta Etkili İletişim	Gruplar arası	2,05	3	,48	4,43	,04
	Gruplar içi	9,27	33	,18		
	Toplam	11,33	36			

Tablo 50 incelendiğinde, yapılan tek yönlü Anova testinde YDÖ-KDFÖ son test ($p=0,01$), 1. alt boyutu olan “kültürlerarası farkındalıkta ilgi, açıklık ve motivasyon” ($p=0,02$), 2. alt boyutu olan “kültürlerarası farklılık ve benzerlikleri keşfetme ve kıyaslama” ($p=0,03$), 4. alt boyutu olan “kültürlerarası farkındalık bilgisi” ($p=0,04$) ve 5. alt boyut olan “kültürlerarası farkındalıkta etkili iletişim” ($p=0,04$) boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Tablo 51’de Tukey testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 51

Katılımcıların Farklı Kültürlerle İlgili Etkinliklere Katılma Durumlarına Göre Tukey Testi Sonuçları

Değişkenler	(I) Etkinliklere katılma sıklığı	(J) Etkinliklere katılma sıklığı	Ortalama Farklılık (I-J)	Arası p.
YDÖ-KFDÖ	Haftada 1 ya da 2	Hiç	,53813*	,00
1. Alt boyut	Haftada 1 ya da 2	Hiç	,77124*	,01
2. Alt boyut	Ayda 1 ya da 2	Yılda 1 ya da 2	,69375*	,02
4. alt boyut	Ayda 1 ya da 2	Yılda 1 ya da 2	,67364*	,02
5. alt boyut	Ayda 1 ya da 2	Hiç	,58364*	,00

YDÖ-KFDÖ son test ve 1. alt boyutunda farklı kültürlerin etkinliklerine haftada 1 ya da 2 katılanlara göre hiç katılmayanların ve ayrıca 2. alt boyut ile 4. alt boyutlarda etkinliklere ayda 1 ya da 2 katılanların yılda 1 ya da 2 katılanlara göre puanlarının anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu saptanmıştır. 5. alt boyutta ise etkinliklere ayda 1 ya da 2 kez katılanların hiç katılmayanlara göre puanlarının anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu saptanmıştır. Bu verilere göre, etkinliklere katılım sıklığı arttıkça kültürlerarası farkındalık düzeyinin arttığı gözlemlenmektedir.

5.2. YDÖ-KFDÖ Verilerine İlişkin Bulgular

YDÖ-KFDÖ ile elde edilen verilerle yapılan istatistiksel analizler ve bulgular aşağıda verilmiştir.

5.2.1. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dokuzuncu alt problem: Deney grubundaki öğrencilerin YDÖ-KFDÖ ön test-son test ve tüm ölçek alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Öncelikle Dağılımın normalliği test edilmiştir. Bunun için deney grubundaki öğrencilerin YDÖ-KFDÖ ön test ve son test puanları alt boyutlarla beraber ele alınmıştır. Tablo 52’de normallik testi için kullanılan Shapiro-Wilk test sonuçları verilmiştir.

Tablo 52

Deney Grubundaki Öğrencilerin YDÖ-KFDÖ Ön Test-Son Test ve Ölçek Alt Boyutlarına Ait Shapiro Wilk Testi Sonuçları

Ölçümler	Grup	Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df.	p.
YDÖ-KFDÖ Ön Tets Ortalama	Deney Grubu	,95	20	,49
1. Kültürlerarası Farkındalıkta İlgi, Açıklık Ve Motivasyon	Deney Grubu	,98	20	,99
2. Kültürlerarası Farkındalıkta Tutum ön test-son test	Deney Grubu	,98	20	,67
3. Hedef Dilde Kültürlerarası Farkındalık Bilgisi ön test-son test	Deney Grubu	,96	20	,65
4. Ana Dilde Kültürlerarası Farkındalık Bilgisi ön test-son test	Deney Grubu	,96	20	,69
5. Kültürlerarası Farklılık ve Benzerlikleri Keşfetme ve Kıyaslama ön test-son test	Deney Grubu	,92	20	,12
YDÖ-KFDÖ Son Test Ortalama	Deney Grubu	,96	20	,59
1. Kültürlerarası Farkındalıkta İlgi, Açıklık Ve Motivasyon	Deney Grubu	,91	20	,07
2. Kültürlerarası Farkındalıkta Tutum ön test-son test	Deney Grubu	,91	20	,09
3. Hedef Dilde Kültürlerarası Farkındalık Bilgisi ön test-son test	Deney Grubu	,96	20	,65
4. Ana Dilde Kültürlerarası Farkındalık Bilgisi ön test-son test	Deney Grubu	,92	20	,06
5. Kültürlerarası Farklılık ve Benzerlikleri Keşfetme ve Kıyaslama ön test-son test	Deney Grubu	,92	20	,06

Tablo 52 incelendiğinde, dağılımın normalliği koşulu sağlandığı için eşleştirilmiş (bağımlı) örneklem t- testi yapılmıştır. Yapılan eşleştirilmiş (bağımlı) örneklem t- testi sonuçları Tablo 53'te verilmiştir.

Tablo 53

Deney Grubundaki Öğrencilerin YDÖ-KFDÖ Ön Test-Son Test ve Ölçek Alt Boyutlarına Ait Eşleştirilmiş (Bağımlı) Örneklem T- Testi Sonuçları

Çiftler	Ortalama Farkı (m)	Ss.	Std. Hata	Güven Aralığı (Alt)	Güven Aralığı (Üst)	t	Df.	p.
YDO_KFDO_Ilk_Test YDO_KFDO_Son_Test	-,53	,10	,02	-,57	-,48	-23,595	19	,00
Faktör_1_İlk Faktör_1_Son 1. Kültürlerarası Farkındalıkta İlgi, Açıklık ve Motivasyon	-,80	,18	,04	-,89	-,71	-19,646	19	,00
Faktör_2_İlk Faktör_2_Son 2. Kültürlerarası Farklılık ve Benzerlikleri Keşfetme ve Kıyaslama	-,81	,37	,08	-,98	-,63	-9,805	19	,00
Faktör_3_İlk Faktör_3_Son 3. Kültürlerarası Farkındalıkta Tutum	-,19	,18	,04	-,27	-,10	-4,498	19	,00
Faktör_4_İlk Faktör_4_Son 4. Kültürlerarası Farkındalık Bilgisi	-,35	,20	,04	-,44	-,25	-7,628	19	,00
Faktör_5_İlk Faktör_5_Son 5. Kültürlerarası Farkındalıkta Etkili İletişim	-,30	,21	,04	-,39	-,20	-6,381	19	,00

Deney grubunda yapılan Kültürlerarası Farkındalık Değerlendirme Ölçeği Tablo 53 sonuçlarına göre, YDÖ-KFDÖ ön test-son test ve tüm ölçek alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p < 0,05$). YDÖ-KFDÖ ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t = -23,595$; $p < 0,00$). Sonuçlar, katılımcıların kültürlerarası farkındalık seviyelerinin uygulama sonrası anlamlı şekilde arttığını göstermektedir ($m = -,53$, $Ss = ,10$).

Ölçek 1. alt boyutu olan “kültürlerarası farkındalıkta ilgi, açıklık ve motivasyon” boyutunda ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark saptanmıştır ($t = -19,646$; $p < 0,00$). Bu

sonuç, katılımcıların ilgi, açıklık ve motivasyon düzeylerinde anlamlı bir artış olduğunu ortaya koymaktadır ($m=-,80$; $Ss=,18$).

Ölçek 2. alt boyutu olan “kültürlerarası farklılık ve benzerlikleri keşfetme ve kıyaslama” boyutunda deney grubundaki öğrencilerin farkındalıklarında anlamlı bir artış olduğu belirlenmiştir ($t=-9,805$; $p<0.00$). YDÖ-KFDÖ ön test ve son test puanları arasında en yüksek fark bu boyutta görülmüştür. Sonuçlar, katılımcıların uygulama sonrası kültürlerarası farklılık ve benzerlikleri keşfetme ve kıyaslamada olumlu bir değişim yaşadığını göstermektedir. ($m=-,81$; $Ss =,37$).

Ölçek 3. alt boyutu olan “kültürlerarası farkındalıkta tutum” boyutu ön test ve son test puanları arasında ($t=-4,498$; $p<0.00$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($m=-,19$; $ss=,18$). Bu bulgu, uygulamanın öğrencilerin kültürlerarası farkındalıktaki tutumlarında bir etki yarattığını göstermektedir.

Ölçek 4. alt boyutu olan “kültürlerarası farkındalık bilgisi” ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-7,628$; $p<0.00$). Ortalama fark $m=-,35$; $Ss=0,20$ olup, uygulamanın kültürlerarası farkındalık bilgi düzeyini artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Ölçek 5. alt boyutu olan “kültürlerarası farkındalıkta etkili iletişim” boyutu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-6,381$; $p=0.00$). Ortalama fark $-,30$ ve standart sapma $,21$ 'dir. Bu sonuçlar, uygulamanın kültürlerarası farkındalıkta etkili iletişim düzeyini artırmada etkili olduğunun önemli bir göstergesidir.

Ortalama farkın negatif olduğu sonuçlar son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçları, genel olarak yabancı dil öğretiminde kültürlerarası farkındalık ve alt boyutlarında uygulamanın olumlu etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Araştırmamız açısından son derece önemli olan bu sonuçlar, deney süreci sonunda öğrencilerin kültürlerarası farkındalık seviyelerinde önemli bir artış olduğunu ve uygulanan yöntemin öğrencilerin kültürlerarası farkındalık düzeyinde anlamlı bir değişiklik meydana getirdiğini göstermektedir.

5.2.2. Onuncu Alt Probleme Probleme İlişkin Bulgular

Onuncu alt problem: Kontrol grubundaki öğrencilerin YDÖ-KFDÖ ön test, son test puanları ve ölçek alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Dağılımın normalliği Shapiro-Wilk testiyle test edilerek kontrol grubundaki öğrencilerin YDÖ-KFDÖ ön test ve son test puan dağılımları alt boyutlarla incelenmiştir. Tablo 54’te Shapiro-Wilk test sonuçları verilmiştir.

Tablo 54

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin YDÖ-YDÖ-KFDÖ Ön-Son Test ve Ölçek Alt Boyutlarına Ait Shapiro Wilk Testi Sonuçları

Ölçümler	Grup	Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df.	p.
YDÖ-KFDÖ Ön Test	Kontrol Grubu	,94	17	,44
1.Kültürlerarası Farkındalıkta ilgi, açıklık ve motivasyon	Kontrol Grubu	,90	17	,09
2.Kültürlerarası Farkındalıkta Tutum ön test-son test	Kontrol Grubu	,97	17	,06
3.Hedef Dilde Kültürlerarası Farkındalık Bilgisi ön test-son test	Kontrol Grubu	,96	17	,75
4.Ana Dilde Kültürlerarası Farkındalık Bilgisi ön test-son test	Kontrol Grubu	,93	17	,27
5.Kültürlerarası Farklılık ve Benzerlikleri Keşfetme ve Kıyaslama ön test-son test	Kontrol Grubu	,93	17	,07
YDÖ-KFDÖ Son Test	Kontrol Grubu	,94	17	,40
1.Kültürlerarası Farkındalıkta ilgi, açıklık ve motivasyon	Kontrol Grubu	,91	17	,10
2.Kültürlerarası Farkındalıkta Tutum ön test-son test	Kontrol Grubu	,97	17	,88
3.Hedef Dilde Kültürlerarası Farkındalık Bilgisi ön test-son test	Kontrol Grubu	,91	17	,12
4.Ana Dilde Kültürlerarası Farkındalık Bilgisi ön test-son test	Kontrol Grubu	,94	17	,36
5.Kültürlerarası Farklılık ve Benzerlikleri Keşfetme ve Kıyaslama ön test-son test	Kontrol Grubu	,93	17	,06

Tablo 54 incelendiğinde, dağılımın normal olduğu görülmektedir. Bu nedenle YDÖ-KFDÖ ön ve son test ölçek alt boyutlarıyla beraber eşleştirilmiş (bağımlı) örneklem t-testine tabii tutulmuştur. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 55’te verilmiştir.

Tablo 55

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin YDÖ-KFDÖ Ön Test-Son Test ve Ölçek Alt Boyutları Eşleştirilmiş (Bağımlı) Örneklem T-Testi Sonuçları

Çiftler	Ortalama Farkı (m)	Ss.	Std. Hata	Güven Aralığı (Alt)	Güven Aralığı (Üst)	t	Df.	p.
YDÖ-KFDÖ Ön Test YDÖ-KFDÖ Son Test	-,14	,06	,01	-,17	-,10	-7,705	16	,04
Faktör 1 Ön Test-Faktör 1 Son Test								
1. Kültürlerarası Farkındalıkta İlgi, Açıklık ve Motivasyon	-,49	,19	,04	-,59	-,39	-9,616	16	,04
Faktör 2 Ön Test-Faktör 2 Son Test								
2. Kültürlerarası Farklılık ve Benzerlikleri Keşfetme ve Kıyaslama	,11	,42	,10	-,10	,33	1,141	16	,27
Faktör 3 Ön Test-Faktör 3 Son Test								
3. Kültürlerarası Farkındalıkta Tutum	,03	,38	,09	-,16	,23	,374	16	,71
Faktör 4 Ön Test-Faktör 4 Son Test								
4. Kültürlerarası Farkındalık Bilgisi	-,01	,06	,01	-,04	,01	-1,000	16	,33
Faktör 5 Ön Test-Faktör 5 Son Test								
5. Kültürlerarası Farkındalıkta Etkili İletişim	,01	,17	,04	-,08	,10	,270	16	,79

Ölçeğin genelinde ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-8,705$; $p=0,04$). Ortalama farkın negatif olması ($m=-,14$) son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğunu ve katılımcıların genel kültürlerarası farkındalık seviyelerinde bir artış olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin 1. alt boyutu olan “kültürlerarası farkındalıkta ilgi, açıklık ve motivasyon” boyutunda ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-10,616$; $p=0,04$). Ortalama fark -,49, standart sapma ise ,19 olarak belirlenmiştir.

Ölçeğin 2.alt boyutu olan “kültürlerarası farklılık ve benzerlikleri keşfetme ve kıyaslama” boyutunda ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=,374$; $p=0,27$). Ortalama fark $-,01$ ve standart sapma $,42$ olarak bulunmuştur. Yine ölçeğin 3. alt boyutu olan “kültürlerarası farkındalıkta tutum” boyutunda anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($t=3,497$; $p=,71$). Ortalama fark $,03$ ve standart sapma $,38881$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin 4. alt boyutu olan “kültürlerarası farkındalık bilgisi” boyutunda ise ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t= -1,00$, $p = 0,33$). Ortalama fark $-,01471$ ve standart sapma $,06$ olarak bulunmuştur. Benzer şekilde, ölçeğin 5. alt boyutu olan “kültürlerarası farkındalıkta etkili iletişim” boyutunda ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t=,270$; $p=0,79$). Ortalama fark $,01$ ve standart sapma $0,17$ olarak belirlenmiştir.

5.2.3. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

On birinci alt problem: Yapay zekâ destekli etkinliklerle desteklenmiş derslere katılan deney grubundaki öğrencilerin ve mevcut programa göre planlanmış derslere katılan kontrol grubundaki öğrencilerin YDÖ-KFDÖ ile yapılan ön test-son test puanları ve ölçek alt boyutları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin YDÖ-KFDÖ ön test-son test ve ölçek alt boyutlarından aldıkları puan dağılımının normalliği Shapiro- Wilk testiyle analiz edilerek Tablo 56’da verilmiştir.

Tablo 56

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin YDÖ-KFDÖ Ön Test-Son Test ve Ölçek Alt Boyutlarına ait Shapiro Wilk testi sonuçları

Ölçümler	Grup	Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df.	p.
YDÖ-KFDÖ İlk Test	Kontrol	,94	17	,44
	Deney	,95	20	,49
1.Kültürlerarası Farkındalıkta İlgi, Açıklık ve Motivasyon	Kontrol	,90	17	,09
	Deney	,98	20	,99
2.Kültürlerarası Farklılık ve Benzerlikleri Keşfetme ve Kıyaslama	Kontrol	,97	17	,42
	Deney	,90	20	,09
3.Kültürlerarası Farkındalıkta Tutum	Kontrol	,96	17	,75
	Deney	,96	20	,65
4.Kültürlerarası Farkındalık Bilgisi	Kontrol	,93	17	,27
	Deney	,96	20	,69
5.Kültürlerarası Farkındalıkta Etkili İletişim	Kontrol	,90	17	,08
	Deney	,92	20	,12
YDÖ-KFDÖ Son Test	Kontrol	,94	17	,40
	Deney	,96	20	,59
1. Kültürlerarası Farkındalıkta ilgi, açıklık ve motivasyon	Kontrol	,91	17	,10
	Deney	,91	20	,07
2.Kültürlerarası Farklılık ve Benzerlikleri Keşfetme ve Kıyaslama	Kontrol	,97	17	,88
	Deney	,91	20	,09
3.Kültürlerarası Farkındalıkta Tutum	Kontrol	,91	17	,12
	Deney	,96	20	,65
4.Kültürlerarası Farkındalık Bilgisi	Kontrol	,94	17	,36
	Deney	,91	20	,08
5.Kültürlerarası Farkındalıkta Etkili İletişim	Kontrol	,90	17	,08
	Deney	,90	20	,08

Yapılan Shapiro Wilk testi sonuçları, normal dağılım olduğunu göstermektedir. Bu alt problem için zaman (ön test ve son test) ve grup (deney ve kontrol) etkileşimini ve her iki faktörün bağımsız etkilerini aynı anda değerlendirme gerekliliği nedeniyle tekrarlı ölçümler Manova testi yapılmıştır. Zaman faktörü, ön test ve son test arasındaki ölçüm farklarını ifade ederken grup faktörü, deney grubu ve kontrol grubu arasındaki farkları göstermektedir. Bu analiz, bu iki faktörün etkileşimini inceleyerek, zaman içinde (ön test ve son test arasında) uygulanan yöntemin (yani zaman etkisinin) kültürlerarası farkındalık üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Yapılan tekrarlı ölçümler Manova testi sonuçları Tablo 57’de betimsel istatistikler, Tablo 58 ve Tablo 59’da tekrarlı ölçümler Manova sonuçları olarak sunulmuştur.

Tablo 57

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin YDÖ-KFDÖ Ön-Son Test ve Ölçek Alt Boyutları Betimleyici İstatistikler

Ölçüm	Grup	YDÖ-KFDÖ İlk Test		YDÖ-KFDÖ Son Test	
		x	Ss	x	Ss.
YDÖ-KFDÖ Genel Puanı	Kontrol	3,63	0,38	3,77	0,38
	Deney	3,59	0,24	4,13	0,25
1. Kültürlerarası Farkındalıkta İlgi, Açıklık ve Motivasyon	Kontrol	3,39	0,48	3,88	0,56
	Deney	3,47	0,50	4,27	0,48
2. Kültürlerarası Farklılık ve Benzerlikleri Keşfetme ve Kıyaslama	Kontrol	3,22	0,48	3,10	0,45
	Deney	2,56	0,16	3,37	0,39
3. Kültürlerarası Farkındalıkta Tutum	Kontrol	3,89	0,60	3,85	0,54
	Deney	4,03	0,43	4,22	0,44
4. Kültürlerarası Farkındalık Bilgisi	Kontrol	4,10	0,53	4,11	0,53
	Deney	3,76	0,37	4,12	0,45
5. Kültürlerarası Farkındalıkta Etkili İletişim	Kontrol	3,77	0,61	3,76	0,57
	Deney	4,09	0,34	4,39	0,36

Tablo 57'ye göre, YDÖ-KFDÖ ön test sonuçları incelendiğinde, deney grubunun ortalaması 3,59 iken, kontrol grubunun ortalaması 3,63 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, ön test sonuçlarında iki grup arasında belirgin bir farklılık olmadığını göstermektedir. YDÖ-KFDÖ son test sonuçları incelendiğinde, deney grubunun son test ortalaması 4,13, kontrol grubununki ise 3,77'dir. Deney grubunun son testte daha yüksek bir ortalama puana sahip olduğu gözlemlenmektedir. Bu sonuçlara göre, deney grubunun uygulama sonrası belirgin bir şekilde kültürlerarası farkındalık becerisini edinmede daha fazla gelişim gösterdiğini söyleyebiliriz. Ayrıca, deney grubunun, son testte tüm alt boyutlarda kontrol grubuna kıyasla daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Özellikle Kültürlerarası Farkındalıkta İlgi, Açıklık ve Motivasyon ($x = 4,27$; $Sd = 0,48$) ve Etkili İletişim ($x = 4,39$; $Sd = 0,36$) alt boyutlarında deney grubu kontrol grubuna göre belirgin bir gelişim göstermiştir.

Tablo 58

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin YDÖ-KFDÖ Ön Test ve Son Test Tekrarlı Ölçümler İçin Manova Analizi Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi Eta Kare (η^2)
Zaman	62,45	11	5,67	44,05	,00	0,55
Zaman*Grup	12,52	11	1,13	8,83	,00	0,20
Grup (Deney-Kontrol)	1,73	1	1,73	1,69	,20	0,46
Hata (Zaman)	49,62	385	0,12			

Tablo 58, zaman (ön test – son test değişimi) ve zaman * grup etkileşimi için yapılan Manova sonuçlarını göstermektedir. Analiz sonuçlarına göre, zaman değişkeni anlamlı bulunmuştur

($F= 44,05$; $p < ,00$; $\eta^2 = 0,557$). Bu, genel olarak öğrencilerin kültürlerarası farkındalık düzeylerinde zaman içinde önemli bir artış olduğunu göstermektedir. Cohen'e (1988) göre, kısmi eta kare için genel kabul edilen etki büyüklüğü sınırları “küçük etki: 0,01, orta etki: 0,06 ve büyük etki: 0,14” tür.

Uygulamanın başarılı olup olmadığını ya da katkısını yüzdesel olarak ifade eden eta kare bu çalışmada $\eta^2=0,55$ (0,14 ve üstü: büyük etki) çıktığı için, uygulamanın sonuca etkisinin büyük olduğu görülmektedir. Bu, uygulamanın başarılı olduğunu ve deney grubunda belirgin bir değişim yarattığını göstermektedir.

Ayrıca, zaman * grup etkileşimi de anlamlıdır ($F= 8,83$; $p < ,001$; $\eta^2 = 0,202$). Bu sonuç da deney grubunun kültürlerarası farkındalık gelişiminin kontrol grubuna göre istatistiksel olarak daha yüksek olduğunu kanıtlamaktadır. Başka bir ifadeyle, bu sonuçlar deney ve kontrol gruplarının zamana bağlı olarak farklı şekilde değişiklik gösterdikleri anlamına gelmektedir. Deney grubunun son test ortalamasının daha yüksek çıkması da bu etkileşimi destekler niteliktedir. Şöyle ki, deney ve kontrol grupları zamanla farklı şekilde değişim göstermiş ve bu etkileşim anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). Bu bulgu, uygulamanın deney grubunda kontrol grubuna göre daha fazla gelişime yol açtığını net bir biçimde göstermektedir.

Gruplararası fark (deney ve kontrol grubunun genel ortalamalarının karşılaştırması) anlamlı bulunmamıştır ($p = ,20$; $\eta^2 = 0,46$). Bu sonuç, grupların başlangıç seviyelerinin benzer olduğunu, ancak deney grubunun zamanla daha fazla gelişim gösterdiğini göstermektedir. Yani, ilk ölçümlerde bu iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Fakat son testte deney grubunun daha yüksek puan alması, uygulamanın deney grubunda kültürlerarası farkındalığı daha fazla geliştirdiğini göstermektedir.

Tablo 59

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin YDÖ-KFDÖ Alt Boyutları İçin Manova Sonuçları

Alt Boyut	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi Eta Kare (η^2)
1. Kültürlerarası Farkındalıkta İlgi, Açıklık ve Motivasyon	16,720	1	16,72	356,15	,00	0,911
2. Kültürlerarası Farklılıkları Keşfetme	0,450	1	0,45	18,47	,00	0,346
3. Kültürlerarası Farkındalıkta Tutum	9,219	1	9,21	75,23	,00	0,682
4. Kültürlerarası Farkındalık Bilgisi	8,906	1	8,90	35,93	,00	0,507
5. Kültürlerarası Farkındalıkta Etkili İletişim	18,195	1	18,19	49,31	,00	0,585

Tablo 59, yabancı dil öğretiminde kültürlerarası farkındalık ölçeğinin beş alt boyutunda zaman ve zaman * grup etkileşimine ilişkin Manova sonuçlarını göstermektedir. Tüm alt boyutlarda zaman faktörü anlamlı bulunmuştur ($p < ,00$). Başka bir deyişle, öğrencilerin yabancı dil öğretiminde kültürlerarası farkındalık alt boyutlarında genel olarak gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir.

Ayrıca, Kültürlerarası farkındalıkta ilgi, açıklık ve motivasyon ($F=356,150$; $p<,001$; $\eta^2=0,911$) ve etkili iletişim ($F= 49,315$; $p <,001$; $\eta^2=0,585$) boyutlarında etki büyüklüğü oldukça yüksektir. Bu bulgular, yapay zekâ destekli etkinliklerin özellikle öğrencilerin kültürel farklılıklara olan ilgisini, açıklığını ve iletişim becerilerini önemli ölçüde artırdığını göstermektedir.

Tablo 57, Tablo 58 ve Tablo 59'daki bulgular, yapay zekâ destekli etkinliklerin kültürlerarası farkındalık gelişiminde anlamlı ve güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Deney grubu, kontrol grubuna kıyasla hem toplam puanda hem de tüm alt boyutlarda daha fazla gelişim göstermiştir. Özellikle, ilgi ve iletişim becerilerindeki artış istatistiksel olarak en güçlü sonuçlardan biridir. Sonuç olarak, zaman içinde ölçülen değişim anlamlı olup, deney grubunun son testte daha yüksek puanlar elde etmesi bu grubun olumlu yönde bir gelişim gösterdiğine işaret etmektedir. Zaman ve gruplar arasındaki etkileşimin de anlamlı olması, deney grubunun uygulanan yöntemden olumlu etkilendiğini net bir biçimde göstermektedir.

5.3. Yazma Metinleri Verilerine İlişkin Bulgular

Uygulama sürecinde yapılan 7 yazma görevi sonucunda metinlerin puanlanmasıyla elde edilen verilerle ilgili olarak yapılan istatistiksel analizlerin sonuçları aşağıda sunulmuştur.

5.3.1. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

On ikinci alt problem: Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin yedi hafta boyunca her hafta yazdığı metinlerden elde edilen puanların ortalamaları alınmış ve puan ortalamalarının dağılımının normalliği test edilmiştir. Shapiro- Wilk testiyle belirlenen normallik dağılımı sonuçları Tablo 60'ta verilmiştir.

Tablo 60

Deney Grubu ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Becerisi Puan Ortalamalarına Ait Shapiro Wilk Testi Sonuçları

Ölçümler	Grup	Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.
Yazma_ortalama	Kontrol	,97	17	,91
	Deney	,93	20	,18
Yazma_1	Kontrol	,91	17	,06
	Deney	,93	20	,19
Yazma_2	Kontrol	,91	17	,06
	Deney	,90	20	,05
Yazma_3	Kontrol	,96	17	,68
	Deney	,97	20	,85
Yazma_4	Kontrol	,91	17	,06
	Deney	,92	20	,11
Yazma_5	Kontrol	,92	17	,15
	Deney	,90	20	,05
Yazma_6	Kontrol	,92	17	,15
	Deney	,91	20	,07
Yazma_7	Kontrol	,93	17	,25
	Deney	,90	20	,05

Dağılımın normal olduğu belirlenmiş olup deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 61’de yer almaktadır.

Tablo 61

Deney Grubu ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Becerisi Puanlarına Ait Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	x	Ss	Levene testi		t testi	
					F	p.	t	p.
Yazma Puan Ortalamaları	Deney	20	16,62	2,40	1,85	,18	2,473	,01
	Kontrol	17	14,94	1,68				
Yazma Puanları 1	Deney	20	12	1,78	3,22	,08	,297	,76
	Kontrol	17	12,65	2,37				
Yazma Puanları 2	Deney	20	14,60	2,37	,04	,83	,823	,41
	Kontrol	17	14,00	2,00				
Yazma Puanları 3	Deney	20	16,05	2,96	,67	,21	1,694	,04
	Kontrol	17	14,53	2,40				
Yazma Puanları 4	Deney	20	16,35	3,11	2,67	,11	1,286	,02
	Kontrol	17	15,24	1,88				
Yazma Puanları 5	Deney	20	17,55	2,96	3,02	,09	2,297	,02
	Kontrol	17	15,65	1,83				
Yazma Puanları 6	Deney	20	18,90	2,95	8,64	,00	3,372	,00
	Kontrol	17	16,24	1,48				
Yazma Puanları 7	Deney	20	20,05	2,52	6,71	,01	5,294	,00
	Kontrol	17	16,35	1,49				

Tablo 61’de, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma puan ortalamaları ve her hafta aldıkları yazma puanlarının incelenmesi için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları verilmiştir. Tabloya göre, deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin yazma puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiş olup ($t=2,473$; $p=,01<0,05$) deney grubu öğrencilerinin puan ortalamasının 16,6; standart sapmasının 2,40 olduğu belirlenirken kontrol grubu öğrencilerin puanlarının ortalamasının 14,9; standart sapmasının 1,68 olduğu görülmektedir. Bu sonuç, deney grubu öğrencilerinin yazma puanlarının kontrol grubu öğrencilerinin yazma puanlarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, yazma puanlarının birinci haftadan yedinci haftaya kadar anlamlılık değerlerinin değiştiği, ilk hafta ($p=,76$) ve ikinci hafta ($p= 41$) anlamlı bir farklılık gözlemlenemezken üçüncü haftadan itibaren (3. Hafta $p= 0,4$, dördüncü hafta $p= 0,27$, beşinci hafta $p=0,28$, altıncı hafta $p=0,00<0,05$) anlamlı farklılığın olduğu ve son hafta ($p=0,00$) bu farklılığın oldukça belirginleştiği görülmektedir. Bu sonuçlar, deney grubunda öğrencilerin yazma becerilerini daha çok geliştirdiğine işaret etmektedir. Başka bir deyişle analizler, deney grubunda, yapay zekâ destekli sohbet aracı ChatGPT kullanılarak yapılan yazma görevlerinde, öğrencilerin

puanlarının kontrol grubunda mevcut programla yapılan yazma görevlerine kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir.

5.4. Başarı Testi Verilerine İlişkin Bulgular

Başarı testinin ön test ve son test olarak uygulanmasının ardından elde edilen verilerle yapılan istatistiksel analizler ve bulgular aşağıda sunulmuştur.

5.4.1. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

On üçüncü alt Problem: Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin Başarı Testi ön test ve son test puanlarının ortalamaları alınmış ve puan ortalamalarının Shapiro-Wilk testiyle dağılımının normalliği test edilmiş sonuçlar Tablo 62’de verilmiştir.

Tablo 62

Deney Grubu ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Shapiro- Wilk Normallik Testi Sonuçları

Ölçümler	Grup	Shapiro-Wilk		
		İstatistik	Df	p.
Başarı Testi Ön Test	Deney	,94	20	,38
	Kontrol	,91	17	,06
Başarı Testi Son Test	Deney	,94	20	,41
	Kontrol	,91	17	,06

Tablo 62’ye göre anlamlılık değerleri ,05’ten yüksek çıktığı için dağılımın normal olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test ve son test başarı puanlarını analiz etmek için bağımsız örneklem t-testi kullanılmış sonuçlar Tablo 63’te verilmiştir.

Tablo 63

Deney ve Kontrol Grubu Başarı Testi Puanlarına Ait Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	n	x	Ss	Levene testi		t testi	
					F	p.	t	p.
Başarı Testi Ön Test	Deney	20	14,00	2,52	1,49	,22	,65	,51
	Kontrol	17	13,50	2,09				
Başarı Testi Son Test	Deney	20	21,05	3,18	,13	,71	-2,33	,02
	Kontrol	17	18,71	2,86				

Başarı testi ön test puanları incelendiğinde, deney grubu ortalaması ($x=14,00$) kontrol grubu ortalamasına ($x=13,50$) yakın bulunmuştur. Başarı son test puanlarında ise deney grubu ortalaması ($x=21,05$) kontrol grubu ortalamasından ($x=18,71$) daha yüksektir.

Başarı ön test puanları açısından incelendiğinde deney ve kontrol grubu arasında ($t=,659$; $p=0,51>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Uygulama öncesi yapılan bu sınav gruplar arasında eşit bir başarı düzeyinin söz konusu olduğunu göstermektedir.

Başarı son test puanları incelendiğinde, deney ve kontrol grubu arasında ($t=-2,23$; $p=0,02<0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Farkın yönünü görmek için grupların başarı son test not ortalamalarına bakıldığında deney grubu ortalamasının ($x=21,05$) kontrol grubu ortalamasından ($x=18,71$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle farklılığın deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, uygulama başında başarıları eşit olan gruplar, uygulama süreci sonunda farklılaşmaktadır. Bu bulgular, uygulamanın deney grubu üzerinde olumlu bir etki yarattığını ve kontrol grubunda kullanılan mevcut yöntemden daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Deney grubunun yapay zekâ destekli ChatGPT yöntemiyle uygulanan derslerden olumlu etkilenecek daha başarılı olduğunu göstermektedir.



BÖLÜM VI

TARTIŞMA VE YORUMLAR

Bu bölümde, çalışmada elde edilen bulguların tartışması ve yorumu yapılmıştır. Bu çalışmanın amacı, yapay zekâ destekli etkinliklerin yabancı dil Fransızca hazırlık sınıfı öğrencilerinin kültürlerarası farkındalık yetkinliklerine, yazma becerilerine ve akademik başarılarına etkisini incelemektir. Deneysel desende yürütülen çalışmada yapay zekâ destekli yazma etkinliklerin kullanıldığı grup deney grubu olarak mevcut programa göre planlanmış derslerin yapıldığı grup ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Çalışmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu, YDÖ-KFDÖ, yazma görevleri sonucu öğrencilerin ürettiği yazılı metinlerinden aldıkları puanlar ve Başarı Testi” ile elde edilmiştir. Tezin bu bölümünde, dört veri grubu üzerinde yapılan istatistiksel analizler sonucu elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçların her biri tartışılmıştır.

Kültürlerarası farkındalık becerisinin yabancı dil Fransızca eğitimi bağlamında incelenmesinde demografik değişkenler öğrenen ve öğreten açısından söz konusu farkındalığın geliştirilebilmesi için ön bilgiler sunabilecek verilerdir. Pederson (1991) kültürü ırk, uyruk, etnik köken, dil ve din gibi etnoğrafik değişkenlerin yanı sıra yaş, cinsiyet ve yaşanan yer gibi demografik değişkenler; sosyal, eğitim ve ekonomik gibi statüye ilişkin değişkenler; resmi ve gayri resmi ilişkileri de kapsayacak şekilde tanımlamaktadır (Çoban, Karaman & Doğan, 2010, s. 126). Kültür çok katmanlı bir yapıya sahip farklı değişkenlerin etkisiyle şekillenen bir yapıdadır. Bu nedenle, çalışma kapsamında, yabancı dil Fransızca öğretiminde kültürlerarası farkındalığın geliştirilmesinde alanda üzerinde çok fazla durulmamış demografik değişkenlerden yola çıkılarak yabancı dil öğretiminde kültürlerarası farkındalık düzeyini etkileyen faktörlerin geniş bir perspektiften ele alınmasını sağlayan Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla elde edilen bulgular tartışılmıştır. Daha sonra, deney grubunda kullanılan yapay zekâ ChatGPT destekli etkinliklerin Fransızca

öğretimi/öğreniminde kültürlerarası farkındalık düzeyini ve yetkinliklerini, yazma becerisi edinimini ve akademik başarıyı etkileme yönü ve uygulanan yöntemin işlevselliği elde edilen bulgular ışığında tartışılmıştır.

6.1. Kişisel Bilgi Formundaki Verilere Dayalı Olarak Ulaşılan Sonuçlar ile İlgili Tartışma ve Yorumlar

Tezin birinci alt problemi bağlamında araştırmaya katılan tüm öğrencilerin kültürlerarası farkındalık düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan analizler sonucunda, YDÖ-KFDÖ genel puanları açısından anlamlı bir farklılık belirlenmezken ölçeğin alt boyutu olan "kültürlerarası farkındalıkta etkili iletişim" boyutunda kadın öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Alanyazında yapılan çalışmalarda, kadın ve erkek öğrencilerin kültür ediniminde farklılıklarının olduğuna ilişkin ve yabancı dil öğreniminde cinsiyet ile kültürlerarası yeterlilik ya da bu yeterliliğin bileşenleri arasındaki ilişkiyi inceleyen ve çalışmamızdaki bulgularla paralel sonuçlar elde edilen çalışmalara rastlanmıştır. Örneğin, Holm, Nokelainen ve Tirri (2009) kültürlerarası beceriler ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, kadınların kültürlerarası becerilerde daha yetkin olduklarını bulmuşlardır. Cinsiyet ile kültürlerarasılık hakkında verilere yer veren, Tompkins, Cook, Miller ve LePeau (2017); Solhaug ve Kristensen (2020); Demircioğlu ve Özdemir (2014); Margarethe, Hannes ve Weisinger (2012) ve McMurray (2007) çalışmalarında yabancı dil öğretiminde kültürlerarası yetkinliklerde ve çok kültürlü eğitimde kadınların daha etkin ve başarılı olduğunu olduklarını, ayrıca çalışmalarında kültürlerarası iletişimsel durumlara karşı daha olumlu tutum sergilediklerini belirtmişlerdir.

Ancak, cinsiyet ve kültürlerarası yeterlik arasında anlamlı bir ilişki tespit eden Topaloğlu (2016), bu farkın erkek katılımcıların lehine olduğunu saptamıştır. Benzer şekilde, Ghamarnia, Soltani ve Rahimi (2016) çalışmalarında, erkek ve kadınların kültürlerarası duyarlılıklarını incelemişler ve erkeklerin kadınlara kıyasla daha iyi performans sergiledikleri sonucunu elde etmişlerdir.

Carter (2014)'a göre, aile içerisinde kullanılan dilde erkek çocuklarına fiziksel güç, cesaret ve çeviklik gibi özelliklerle hitap edilirken, kız çocuklarını daha çok şefkat, duyarlılık ve kırılganlıkla tanımlamaktadır. Bu nedenle, bu tutum, çocukların toplumsal cinsiyete dayalı kimliklerini ve davranış kalıplarını erken yaşlardan itibaren şekillendirmelerine ve zamanla

işselleştirilerek standart hale getirmelerine sebep olur. Carter (2014) kadınların, toplumsal cinsiyet normları gereği daha empatik, duyarlı ve sosyal etkileşimlere açık olmalarının beklendiğini ifade etmektedir. Barrett vd. (1998) göre, bu özellikler, bireyin farklı kültür, dil ve sosyal bağlamlarda karşılaştığı durumlarda etkin hale gelir. Nitekim, kadınların toplumsal olarak geri planda olan bir konumda sosyalleştirilmeleri, onlarda ortak bir duyarlılık ve şefkat uyandırmakta, bu da daha yüksek düzeyde sosyal ve kültürlerarası farkındalık geliştirmelerini desteklemektedir (Stets & Burke, 1996).

Bu çalışmanın bulgularına göre, toplumsal cinsiyet rolleri kültürel ve bireysel faktörlere göre değişiklik gösterebilse de kadın öğrencilerin kültürlerarası etkili iletişimde daha yüksek performans sergiledikleri gözlemlenmiştir. Bunun sebebi, kadınların toplumsal etkileşimlerde daha fazla empati ve ilgi gösterme eğiliminde olmaları ve yabancı dil öğreniminde kültürel farkındalık gerektiren durumlarda bu durumun olumlu yönde fayda sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Sonuç olarak, çalışmanın bulguları, yabancı dil Fransızca öğrenen hazırlık sınıfı öğrencileri bağlamında, kültürlerarası farkındalıkta erkek öğrencilere göre kadın öğrencilerin iletişim sürecinde kültürel farklılıkları dikkate alarak daha etkili iletişim kurabildiklerine işaret etmektedir. Hedef dilde kadın öğrencilerin kültürel deneyimlerini iletişim süreçlerine daha çok yansıtmaları ve hedef dilde iletişimde sürekliliği sağlamak için kültürel farklılıklardan kaynaklanan iletişim sorunlarını çözme noktasında daha olumlu tutum sergileyebilecekleri yönünde bir çıkarıma ulaşılabilir.

Çalışmamızda, tezimizin ikinci alt problemine yanıt bulabilmek amacıyla araştırmaya katılan tüm öğrencilerin ikamet ettikleri yerleşim yeri ile kültürlerarası farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş, yapılan analizler sonucunda, ilde yaşayan öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bulgulara göre, en çok ilde ikamet eden katılımcıların genel kültürlerarası farkındalık düzeyleri, kültürlerarası farkındalığa karşı ilgi, açıklık ve motivasyonları ve kültürlerarası farkındalık tutumları ilçede yaşayanlara göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu bulgular ışığında, yaşanan yerleşim yerinin kültürlerarası farkındalığa etkisinin olduğunu ve ilde yaşayan öğrencilerin kendi kültürü ve hedef dil kültürü hakkında bilgi edinmeye daha açık olduğunu ve kültürlerarası farklılıklara karşı olumlu tutum sergilediklerini söylemek mümkündür.

Alanyazında, kültürlerarası farkındalık ve yerleşim yeri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara bakıldığında, Suárez-Orozco ve Qin-Hilliard (2004) eğitim ve küreselleşme arasındaki ilişkileri kapsamlı olarak inceledikleri “Globalization: Culture and Education in the New Millennium” başlıklı kitapta küreselleşmenin etkisiyle büyük şehirlerin çeşitlilik

merkezi hâline geldiğini ve bu şehirlerdeki bireylerin çok kültürlü bir ortamda yaşamanın getirdiği fırsatlar ve zorluklarla karşılaştığını vurgulayarak büyük şehirlerde yaşayan bireylerin farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurma olanaklarının daha fazla olduğunu, bu durumun da kültürel farkındalık düzeylerini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Hammer (2011) çalışmasında, farklı kültürel deneyimlere daha az maruz kaldıkları için kırsal bölgelerde yaşayan bireylerin kültürlerarasılık düzeylerinin daha düşük olduğunu ifade etmiştir. Demir ve Başarır (2013), yerleşim yeri değişkenini çok kültürlülük açısından ele almış ve eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin çok kültürlüğe bakış açılarının yerleşim yerine göre farklılık gösterdiğini saptamıştır. Çalışmada, bu farklılığın büyük şehirlerden gelen adayların kendilerini çok kültürlü eğitim açısından daha yeterli buldukları saptanmıştır.

Bunun yanı sıra, Chen ve Starosta (2000) bireyin içsel faktörlere bağlı olarak kültürel çeşitlilikle doğrudan temasta olmayan bireylerde de yüksek kültürlerarası farkındalık gözlenebildiğini ifade etmiş ancak kültürel çeşitliliğin yüksek olduğu ortamlarda bu farkındalığın artırılabilirliğini belirtmiştir. Araştırmacılar, yaşanan yerin doğrudan bir etkisinin olmadığını bireysel olarak kültürleri içselleştirme yetisi olan bireylerin yüksek kültürlerarası farkındalığa sahip olabileceğini savunmaktadırlar.

Çalışmadaki bulgular, kültürlerarası farkındalık düzeyi yüksek olan Fransızca hazırlık sınıfı öğrencilerinin daha çok yaşamlarını illerde geçiren katılımcılar olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, Fransızca hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenim süreçlerinde çeşitli kültürel özelliklere sahip bireyleri ve kültürel çeşitliliği daha fazla barındıran illerde ikamet etmelerinin kültürlerarası farkındalıklarının artmasında etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu etkinin, illerde farklı kültürlerden iş, eğitim gibi çeşitli göç sebepleriyle bireylerin bir araya gelmesiyle ve farklı kültürlerle doğrudan etkileşim içinde olma durumları ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Ayrıca, illerde yaşayan bireylerin teknolojik imkânlara erişimlerinin daha olası olması uluslararası kültürleri tanıma ve dolayısıyla daha çok farkındalık edinme olanağına sahip oldukları yönündeki bir çıkarımı da mümkün kılabilir. Nitekim Byram (2008) kültürel kimliğin oluşmasında bireyin yaşadığı yerin vatandaşı olduğunu içselleştirdiğini ve bireyin yeni sosyal kimlikler kazandığını, belirtmektedir.

Tezin üçüncü alt problemiyle ilişkili olarak araştırmaya katılan tüm öğrencilerin anne ve baba eğitim durumları ile kültürlerarası farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği analizlerde ise annenin eğitim düzeyi arttıkça bilişsel boyutta katılımcıların kültürel bilgiye

sahip olma düzeylerinin arttığı, baba eğitim düzeyinde ise katılımcıların baba eğitim düzeyi arttıkça genel kültürlerarası farkındalık düzeylerinin arttığı, hedef dilde kültürel konulara karşı daha fazla ilgi duydukları ve derslerde kültürlerarası farkındalık yaratacak konuları öğrenmede motivasyonlarının daha yüksek olduğunu gösteren bulgular elde edilmiştir.

Alpar (2013) çalışmasında, “kültürler kendilerine özgü farklılıkları barındırır ve çocukluktan itibaren başlayan eğitim sürecinde bu farklılıkların dikkate alınması gerekir” (s. 95) ifadeleri ile ailede dili tanımaya ve öğrenmeye başlayan bireyin edindiği kültürel yapının yabancı dil öğretiminde dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda farklı ailelerde büyüyen çocuklara verilecek eğitimde kültürel edinimden kaynaklı farklılıkların dikkate alınması gerekliliği önem kazanmaktadır. Nitekim Byram (2008) kişinin kimliğini ilk olarak aile içerisinde sosyalleşmenin sağladığını ifade ederek ebeveynler aracılığıyla inanış ve değer yargılarının kazanıldığını ve ana dil edinimi ile birlikte kültürel kimliğin ilk kazanımının gerçekleştiğini bu nedenle, dil öğrenmeyle kültürel kimlik kazanımının birbiriyle bağlantılı olduğunu ifade eder. Gardner (1985) ise, ebeveynlerin genellikle hedef dilin kültürel bağlamı ile çocukları arasında bir köprü görevi gördüğünü belirtmiştir (s. 109). Ebeveynlerin öğrencileri dil öğrenmeye teşvik etme ve güdüleme üzerinde etkisinin olduğu çeşitli araştırmalarda ifade edilmektedir (Akgül, Yazıcı & Akman, 2019; Bartram, 2006). Örneğin, çalışmamızdaki bulgulara benzer şekilde, Berra-Daslak (2019) araştırmasında, anne-baba eğitim durumu ile öğrencinin dil öğrenimi arasında anlamlı bir ilişki bulmuş ve anne-baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin eğitim ve öğretim sürecine bu durumun genellikle olumlu yansıdığını, saptamıştır. Yine çalışma bulgularımıza paralel olarak, Ushioda (2011) ebeveynlerin eğitim düzeyinin, çocuklarının dil öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisini, yüksek eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarının bu süreçte daha motive olduğunu belirterek açıklamaktadır.

Fransızca hazırlık sınıflarında yabancı dil öğretiminde kültürlerarası farkındalık ediniminde bulgularımıza dayanarak özellikle baba eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerde kültürlerarası farkındalık düzeyinin arttığını, anne eğitim seviyesi arttıkça da öğrencilerde bilişsel bilgi boyutunda kültürel farkındalığın arttığını söyleyebiliriz. Bu bağlamda yabancı dil öğretiminde sınıf içi eğitimlerde bireylerin aileden başlayarak edindikleri kültürel kimliklerinin göz ardı edilmeden eğitim ve öğretim planlamalarının yapılması gerektiği çıkarımına ulaşılabilir.

Çalışmamızın dördüncü alt problemi kapsamında katılımcıların yabancı ülkelere arkadaşına sahip olma durumlarına göre kültürlerarası farkındalık düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar

bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre, yabancı ülkelerden arkadaşına sahip olan öğrencilerin kültürlerarası farkındalık düzeyleri yabancı ülkelere sahip olmayan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Özellikle kültürlerarası farkındalıkta ilgi, açıklık ve motivasyonlarının, kültürlerarası farkındalıktaki tutumlarının ve kültürlerarası etkili iletişim kurabilme yetkinliklerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Alanyazında kültürlerarası duyarlılığı inceleyen çalışmalarda da çalışmamıza paralel bulgular elde edilen çeşitli araştırmalar mevcuttur (Demir & Üstün, 2017; Öğüt & Olkun, 2018; Sezer & Kahraman, 2016; Tuncel & Arıcıoğlu, 2018). Benzer şekilde, Banos (2006), farklı kültürlerden arkadaşına sahip öğrencilerin kültürlerarası yetkinlik düzeylerinin diğerlerine göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu tespit etmiştir. İnan (2017), çalışmadaki bulgulardan yola çıkarak “farklı kültürel geçmişe sahip kişilerle arkadaşlık yapan bireylerin kültürlerarası farklılıkları deneyimleme ve uyum gösterme bakımından uluslararası arkadaşına sahip olmayan bireylere göre daha avantajlı olduğu” (s. 32) çıkarımının yapılabileceğini ifade etmiştir.

Ancak alanyazında, farklı ülkelere arkadaşına sahip olma durumunun kültürlerarasılık düzeyinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Pedersen, 2009; Akın, 2016).

Bulgularımıza dayanarak, Fransızca hazırlık sınıflarında yabancı ülkelere arkadaşına sahip olan öğrencilerin kültürel farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğunu ve kültürel çeşitliğe sahip olan farklı kültürlerden insanlarla iletişim halinde olan bireylerin kültürlerarası yetkinliklere sahip olmalarının mümkün olabileceğini söyleyebiliriz. Ayrıca farklı kültürlerle sahip bireylerle iletişim kurmanın öğrencilerin kültürel farklılıklar karşısında empati kurma ve dolayısıyla olumlu bir tutum geliştirmelerinde etkili olduğu, çıkarımı yapılabilir.

Tezin beşinci alt problemine yanıt bulabilmek amacıyla, katılımcıların yabancı ülkelerin kitle iletişim araçlarını kullanım durumları ile kültürlerarası farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki de incelenmiştir. Çalışma bulgularına göre, kitle iletişim aracı olarak internet kullanan katılımcıların kültürlerarası farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu yönünde anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. İnterneti her zaman ve/ya da çoğu zaman kullanan katılımcıların YDÖ-KFDÖ genelinde ve tüm alt boyutlarında kültürlerarası farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu nedenle, interneti sıklıkla kullanan katılımcıların farklı kültürleri öğrenmeye daha önyargısız ve ilgili olduğunu, farklılıklara

karşı daha olumlu tutum sergilediklerini, kültürlerarası benzerliklerle farklılıkları keşfetmelerine ve kültürlerarası etkili iletişim kurma yetkinliklerine katkıda bulunduğunu söylemek, mümkündür. Buradan, internetin kültürlerarası farkındalığı arttırmada kullanılacak bir kitle iletişim aracı olduğu çıkarımına ulaşmamız mümkündür.

Zerenay (2020), üç ülkeden üniversiteli öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirdiği doktora tez çalışmasında bulgularımıza benzer sonuçlara ulaşmış ve internet aracılığıyla farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurmanın, Türk öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve hassasiyet düzeylerinin artmasında belirleyici bir rol oynadığı sonucuna varmıştır. Alanyazında internet aracılığıyla öğrenme/öğretme ve kültürel/kültürlerarası iletişimle ilgili daha önce yapılmış çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Sawyer (2011) çalışmasında, internetin öğrencilerin farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurmasına ve internet kullanımının etkileşim için kilit bir faktör olarak yardım ettiğine dikkat çekmiştir. Benzer şekilde, Piasecka (2011), internetin kültürlerarası iletişimi geliştirmek için kullanılabilecek muhteşem bir kaynak olduğunu ve dünyayı tanıyarak farklı kültürlerden insanlara karşı hoşgörü ve anlayış göstererek kültürlerarasılık bilinciyle etkili iletişim becerilerini geliştirebileceklerini ifade etmektedir. Lundgren (2015) çalışmasında, medya yoluyla elde edilen kültürel bilginin, farklı bakış açılarını anlamada ve daha açık görüşlü bir tutum sergilemede önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmektedir. Lee (2012) çalışmasında, internet tabanlı medya platformlarının birbirinden farklı kültürel geçmişlere sahip insanların birbirlerini daha iyi anlamalarına ve kültürel konulardaki basmakalıp düşüncelerinin azalmasında etkin olduğunu belirtmiştir. Peng (2020) ise küresel olarak kullanılan kitle iletişim araçlarının “bireylerin farklı kültürel değerleri öğrenmelerini ve bu değerlerle etkileşimde bulunmalarını sağladığını” ifade etmektedir.

Bu bağlamda, çalışmamızın sonuçları, kitle iletişim araçlarından internet kullanımının bireylerin kültürlerarası farkındalıklarını artırma gücünün olduğunu ortaya koymaktadır. Yabancı dil eğitiminde medya araçlarının etkin bir şekilde kullanılması, öğrencilerin hem dil becerilerini geliştirmelerine hem de kültürlerarası etkileşim becerilerini artırmalarına katkıda bulunmaktadır. Dolayısıyla, internet aracılığıyla farklı ülkelerle iletişim halinde bulunan ya da farklı ülkelerdeki gelişmeleri takip eden katılımcıların, çeşitli kültürel yapılarla dayalı olarak farklı düşünce ve sosyal davranış biçimleri ile farklı bakış açılarının var olduğunun bilincinde oldukları ve bu durumun kültürlerarası farkındalık düzeylerinin gelişimine önemli katkı sağladığı, ifade edilebilir. Bu durum, internet aracılığıyla farklı ülkelerin medyasını takip eden katılımcıların, farklı kültürler, kimlikler ve bakış açıları

konusunda katılımcıların daha bilinçli olduklarına işaret etmektedir. Özellikle, farklı düşünce ve davranış biçimlerini gözlemleme fırsatı sunan kitle iletişim araçlarının sağladığı çok çeşitli içerikler, bireylerin kültürlerarası farkındalığını artırmada etkili bir araç olarak değerlendirilebilir. Bu bulgu, küreselleşen dünyada internetin, başka bir açıdan ifade edildiğinde teknoloji kullanımının, yabancı dil öğrencilerini daha fazla kültürel etkileşime teşvik ettiği şeklinde yorumlanabilir. Tüm bunların yanı sıra, kitle iletişim araçlarından televizyon, radyo ve gazete kullanımının azaldığı, dijital neslin iletişimi, haberleşmeyi, dünyayı takip etmeyi artık internet üzerinden gerçekleştirdiği fikri de güçlenmektedir. Bu durum teknolojiyle hayatı takip eden nesle teknolojiden uzak derslerin verilmesinin verimli sonuçlar doğurmamasına yol açabileceğinden teknolojinin getirdiği yeniliklerin eğitime doğru şekilde dâhil edilmesi gerekliliğini de ortaya çıkarmaktadır.

Çalışmamızda altıncı alt problemi aracılığıyla katılımcıların farklı kültürlerden insanlarla sosyal medya araçları ya da uygulamalarıyla iletişim kurma durumlarına göre kültürlerarası farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki de incelenmiş ve sohbet odaları, çevrimiçi oyunlar ve sosyal ağların kullanımının katılımcıların kültürlerarası farkındalık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Elde edilen bulgular, sosyal medya etkileşiminin kültürlerarası farkındalık üzerinde oldukça etkili olabileceğini göstermektedir. Bulgularımıza paralel olarak Aycan (2019) doktora tezinde 21. yüzyılın teknolojik alt yapısına vurgu yaparak dil öğretiminde çevrimiçi ortamların fayda sağladığını belirtmiştir. Ögüt ve Olkun (2018), sosyal ağlar üzerinden farklı ülkelerden insanlarla iletişim kuranların kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin takip etmeyenlere göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Ayrıca, sosyal medya ya da interneti bir toplumun ve kültürünün doğrudan ya da dolaylı olarak sergilendiği bir alan olarak nitelemiş ve farklı kültürlerin ve kimliklerin tanınmasına ve anlaşılmasına kapı açabileceğini vurgulamıştır. Benzer şekilde, Zerenay (2020) doktora tezinde, iletişim araçları değişkenini incelemiş ve sosyal ağ sitelerinin öğrenciler tarafından yüksek oranda tercih edildiği sonucuna varmıştır. Ayrıca, sosyal medya ve sosyal ağ sitelerinin 21. yüzyılda yükseköğretim öğrencileri arasında yaygın kullanıldığını ifade ederek bu durumun dikkate değer olduğuna vurgu yapmıştır. Uzun (2014) ise, çalışmasında, farklı kültürlerden ve farklı geçmişlerden gelen öğrencilerin sohbet ve oyun amaçlı platformlarda bir araya gelmesinin sosyal medya aracılığıyla iletişim kurmalarının kültürlerarasılığa ulaşmada önemli bir rol oynayabileceğini ifade etmiştir.

Bulgularımıza göre, teknolojinin ilerlemesiyle küreselleşen dünyamızda farklı kültürlerden öğrencilerin birbirleriyle bağlantı kurmak için sosyal medya araçlarını kullandığı

görülmektedir. Bu araçlar farklı kültürlerden insanların iletişim kurabileceği, düşüncelerini paylaşabileceği ve karşılıklı bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturabilecekleri bir aracı görevi üstlenmektedir. Bu durum, öğrencilerin farklı kültürlerle karşı kültürlerarası farkındalıklarını geliştirmelerinde bu araçların etkin olarak derslere dâhil edilmesi gerekliliğini doğurmaktadır. Özellikle bireyler arası kültürel etkileşimi arttıran dijital ortamların kullanılmasında bireylerin farklı kültürel bakış açılarını keşfetmelerine ve kültürel farkındalık geliştirmelerine katkı sağlayabileceği çıkarımına ulaşılabilir. Öte yandan, forum, blok ve anlık mesajlaşma gibi platformların kültürlerarası farkındalığı artırmada anlamlı bir etkisinin bulunmaması, bu tür araçların kültürel etkileşim sağlamaktan ziyade bilgi paylaşımı ya da bireysel kullanım odaklı olmasından kaynaklanabilir. Bu doğrultuda, kültürlerarası farkındalığın gelişimine yönelik dijital ortamların nasıl kullanıldığı ve hangi tür etkileşimlerin daha etkili olduğu konusundaki araştırmaların artırılması uygun olacaktır.

Çalışmamızda yedinci alt problemi aracılığıyla elde ettiğimiz bulgular, yurt dışında bulunmuş olan katılımcıların kültürlerarası farkındalıklarının yurt dışında bulunmamış katılımcılara göre anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. Ayrıca kültürlerarası farkındalıkta ilgi, açıklık ve motivasyon, kültürlerarası farklılıklarla benzerlikleri keşfetme ve kıyaslama, kültürlerarası farkındalıkta tutum boyutlarında yurt dışında bulunmuş olan katılımcılar ile yurt dışında bulunmamış katılımcılar arasında anlamlı düzeyde farklılık belirlenmiştir. Yurt dışı deneyimi olan katılımcılar için kültürlerarası farkındalık yetkinliğinde farklı kültürlerden insanlara karşı empati geliştirmelerinin, yeni bilgiler öğrenmeye açık ve motive olmalarının, çeşitli kültürlerdeki farklılık ve benzerleri keşfederek kendi kültürleriyle kıyaslama yapabilmelerinin ve böylece farklı bakış açıları geliştirerek iletişimi yürütebilmelerinin mümkün olduğu söylenebilir.

Alanyazında bu sonuçları destekleyen çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Eren (2023) yurtdışında öğrenim görme deneyiminin sahip olan üniversite eğitim fakültesi yabancı dil öğrencilerinin tüm kültürlerarası iletişimsel yeterlilik boyutları içerisinde en dikkat çekici katkıyı yurtdışı deneyiminin sağladığını ifade etmiştir. Ayrıca farklı bir ülkede yaşama deneyimine sahip olan öğrencilerin diğer kültürlerle iletişim kurarken yeni bakış açıları kazandıklarını ve referans çerçevelerinde olumlu yönde önemli değişiklik sağlandığını ifade etmiştir. Zerenay (2020) çalışmasında, yurt dışında bulunan öğrencilerin kültürlerarası etkililik düzeylerinin yurt dışında bulunmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Ayrıca çalışmasında yurtdışında bulunma, yaşama ya da ziyaret etme deneyimi olan öğrencilerin aşinalık duygusuna sahip oldukları için yabancı dil konuşmanın rahatlığını

hissettiklerini ve öğrencilerin farklı kültürlerden insanlarla daha fazla zaman geçirdikleri için yabancı dilde iletişim kurarken keyif aldıkları sonucuna varılabileceğini ifade etmiştir. Sobkowiak (2019), yurt dışı deneyimlerinin bireylerin kültürel duyarlılıklarını ve farkındalıklarını artırmada kritik bir rol oynadığını savunmaktadır. Benzer şekilde, Taguchi vd. (2016), yurt dışı deneyimlerinin öğrencilerin kültürlerarası pragmatik farkındalıklarını geliştirdiğini ve bu farkındalığın etkili iletişim becerilerine dönüştüğünü vurgulamaktadır. Del Villar (2010) ise bireylerin yurt dışı tecrübeleri sırasında edindikleri kültürel etkileşimlerin, onların iletişim süreçlerine daha fazla empati ve anlayış kazandırdığına dikkat çekmektedir.

Çalışmamız, Fransızca öğrenen öğrenciler için yurt dışı deneyiminin kültürlerarası farkındalık geliştirme sürecindeki önemini destekler niteliktedir. Bu sonuç, bireylerin yurt dışı deneyimleri sırasında farklı kültürlerle doğrudan etkileşim kurmalarının, onların kültürlerarasılık yetkinlikleri üzerinde pozitif etkisini vurgulamaktadır. Yurt dışında bulunmak, bireylerin hem kendi kültürlerine hem de diğer kültürlerle dair daha derin bir anlayış geliştirmelerine olanak tanımakta ve bu sayede kültürel farkındalık bilinci kazanma durumlarını geliştirmektedir. Bu bağlamda, yabancı dil eğitimi programlarının, öğrencilerin yurt dışı deneyimleri yaşamalarını kolaylaştıracak imkânlar sağlaması önem arz etmektedir denilebilir.

İstatistiksel analizler sonucunda, kültürlerarası farkındalık bilgisi ve kültürlerarası farkındalıkta etkili iletişim alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, kültürel farkındalığın sadece fiziksel olarak farklı kültürel ortamlarda bulunmakla değil, aynı zamanda bireyin deneyimlerini nasıl içselleştirdiği ve değerlendirdiği ile de ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Çalışmamızda, farklı kültürlerle ilgili etkinliklere katılım durumunun katılımcıların kültürlerarası farkındalık düzeylerine etkisinin olup olmadığı konusu da incelenmiştir. İlgili etkinliklere daha sık katılan katılımcıların kültürlerarası farkındalık düzeyleri, kültürlerarası farkındalıkta ilgi, açıklık ve motivasyona sahip olma, kültürlerarası farklılık ve benzerlikleri keşfetme ve kıyaslama yetisi ile kültürlerarası farkındalık bilgisi ve kültürlerarası farkındalıkta etkili iletişim kurma düzeyleri anlamlı olarak farklılaşmıştır. Çalışmamızdaki bulgulara göre, farklı kültürlerle ilgili etkinliklere katılım sıklığı arttıkça kültürlerarası farkındalık düzeyinin arttığı gözlemlenmektedir. Alanyazında benzer şekilde sonuçlarımızı destekleyen çalışmalardan kültürlerarası duyarlılık üzerinde incelemelerde bulunan Zerenay (2020), öğrencilerin kendi ülkelerindeki farklı kültürlerle ait etkinliklere katılıp

katılmadıklarına ilişkin bulgularında Türk öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulmuş ve bu tür etkinliklere katılan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarının katılmayanlara göre daha yüksek olduğunu, tespit etmiştir. Bu etkinliklere katılan Türk öğrencilerin yabancı dilde etkileşim sırasında kendilerini güvende hissettiklerini ve keyif alma oranlarının yüksek olduğunu, ifade etmiştir.

Ayrıca kültürlerarası iletişimsel etkinliklerin önyargıları azaltmada ve kültürel farkındalığı artırmada etkili olduğunu vurgulayan çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Byram (1997), kültürlerarası iletişimsel yeterliliğin geliştirilmesinde, bireylerin farklı kültürleri deneyimlemelerinin ve bu kültürlerle ilişki kurmalarının önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Ayrıca, Baker (2015) de dil öğretiminde kültürel etkileşimlerin çoğul kültürlü anlayışı teşvik ettiğini ve bireylerin küresel bir bakış açısı kazanmalarına yardımcı olduğunu, ileri sürmektedir.

Elde ettiğimiz bulgularımıza göre, yabancı dil Fransızca öğreniminde hazırlık öğrencilerinin bu tür deneyimlerle çoğul kültürlülük anlayışını benimseme ve farklı kültürlerden bireyleri daha iyi anlama potansiyellerinin artmasının yüksek olasılıkla mümkün olacağı çıkarımı yapılabilir. Bu bağlamda, çalışmamızın sonuçları, mevcut alanyazını destekler niteliktedir ve yabancı dil öğretiminde kültürlerarası farkındalık geliştirme hedeflerine yönelik etkinliklerin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

6.2. YDÖ-KFDÖ ile Elde Edilen Verilere Dayalı Olarak Ulaşılan Bulgularla İlgili Tartışma ve Yorumlar

Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası farkındalık edinimi diller arası iletişimde önemli bir yere sahiptir. D-AOBM ve Byram'ın "Kültürlerarası İletişim Yeterliliği" modeli temel alınarak geliştirilen YDÖ-KFDÖ, yabancı dil öğreniminde öğrencilerin kültürlerarası farkındalık düzeylerini gösteren faktörlerin belirlenmesi ve alana üniversite öğrencileri düzeyinde yabancı dil öğreniminde kültürlerarası farkındalık düzeyini ölçen güvenilirlik ve geçerlilik analizleri yapılmış bir ölçekle katkıda bulunulması amaçlanarak geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçekle, Fransızca hazırlık sınıflarında öğrencilerin kültürlerarası farkındalık düzeylerini arttırmayı amaçlayan yapay zekâ destekli etkinliklerin uygulandığı deney grubu ve mevcut programa göre eğitim alan kontrol grubu öğrencilerinde ulaşılan kültürlerarası farkındalık düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen ön test ve son test verilerinden

yola çıkılarak yapılan istatistiksel testlere dayalı olan bulgular aşağıda tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Deney grubunda uygulanan YDÖ-KFDÖ ön test ve son test sonuçlarına göre, genel YDÖ-KFDÖ puanları ve tüm ölçek alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bulgular, uygulama süreci sonunda öğrencilerin kültürlerarası farkındalık düzeylerinde önemli bir artış olduğunu ve uygulanan yöntemin öğrencilerin kültürlerarası farkındalık düzeyinde anlamlı bir değişiklik gerçekleştirdiğini göstermektedir.

Byram (1997), kültürlerarası farkındalığın farklı boyutlarda gelişiminin bireylerin kültürlerarası iletişim yeterliliklerini artırmada temel bir rol oynadığını, ifade etmektedir. Benzer şekilde, Fantini (2009), yapılandırılmış eğitim programlarının bireylerin kültürlerarası farkındalık düzeylerinde kayda değer bir artış sağladığını ve bu artışın etkili iletişim becerilerine yansıdığını, vurgulamaktadır. Dolayısıyla, bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, yabancı dil öğretiminde kültürlerarası farkındalık geliştirmeyi hedefleyen yapay zekâ destekli etkinliklerin ve teknoloji destekli öğretim/öğrenim yöntemlerin önemine işaret eder niteliktedir. Uygulama süreci ile ilgili bulgulara dayanarak, yapay zekâ aracı ChatGPT'nin, "öğrencilerin farklı kültürel bağlamlar ve bakış açıları hakkında bilgi edinmelerini, sohbet ederek görüşlerini geliştirmelerini sağladığını ve kültürlerarası farkındalık düzeylerinin artışına katkı sunduğu" çıkarımı yapılabilir.

Öğrencilerin kültürlerarası farkındalıkta ilgi, açıklık ve motivasyon düzeylerindeki belirgin artış, öğrencilerin farklı kültürlere daha fazla ilgi göstermeye başladığına ve kültürel çeşitliliği öğrenmeye yönelik açık bir motivasyon geliştirdiklerine işaret etmektedir. Başka bir deyişle öğrencilerin farklı kültürlere karşı daha meraklı, açık fikirli ve öğrenme odaklı bir yaklaşım geliştirme eğiliminde oldukları, söylenebilir. Alanyazındaki çalışmalarda çalışma bulgularını destekleyen araştırmalar mevcuttur: Örneğin, Lee (2024), doktora tezi çalışmasında, yapay zekâ sistemlerinin öğrencilerin motivasyonu ve katılımını teşvik eden etkileşimli özelliklerinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Eaton-Merkle (2024) doktora tezi çalışmasında, yapay zekâ araçlarının derslere artan katılım ve yaratıcılık konusunda etkili olduğu, sonucuna ulaşmıştır.

Kültürlerarası farkındalıkta tutum boyutundaki değişim gözlemlendiğinde, yapay zekâ destekli etkinliklerin öğrencilerin farklı kültürlere yönelik daha olumlu, ön yargıları aşarak ve farklılıklara saygılı bir tutum benimsemelerine yardımcı olduğu söylenebilir. Ayrıca, kültürlerarası farkındalık bilgisi boyutlarındaki gelişmeler, öğrencilerin kendi kültürlerini

daha iyi ifade ederken, diğer kültürleri daha derinlemesine anlama becerilerini artırdığının göstergesi olabilir. Kültürlerarası farklılık ve benzerlikleri keşfetme ve kıyaslama boyutunda elde edilen sonuçlar, öğrencilerin farklı kültürleri kıyaslama ve ortak noktaları keşfetme becerilerinin önemli ölçüde geliştiğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, öğrencilerin farklı kültürel bakış açılarını daha bilinçli bir şekilde karşılaştırarak değerlendirme yapma becerisini ChatGPT gibi yapay zekâ araçları ile sohbet ederek etkileşimli kullanabilecekleri araçlar sayesinde geliştirebilecekleri anlamına gelebilir. Son olarak, kültürlerarası farkındalıkta etkili iletişim boyutundaki anlamlı gelişme, yapay zekâ destekli etkinliklerin öğrencilerin kültürlerarası iletişimde daha yetkin hale gelme becerisi kazanmada katkıda bulunduğuna işaret etmektedir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, yabancı dil öğretiminde ChatGPT gibi yapay zekâ araçlarının kültürlerarası farkındalık geliştirme sürecine dâhil edilmesinin öğretmen desteğiyle faydalı olabileceğini açıkça göstermektedir. Ayrıca, özellikle, kültürlerarası farkındalıkta etkili iletişim boyutunda elde edilen sonuçlar, Byram'ın (1997) kültürlerarası iletişimsel yeterlilik modelinin teoriye dayalı pratik uygulamalarıyla örtüşmektedir. Byram, dil öğreniminde yalnızca dilbilgisi yeterliliğinin değil, aynı zamanda kültürlerarası iletişim becerilerinin geliştirilmesinin önemine dikkat çekmektedir.

Ek olarak, çalışmada gözlemlenen değişim, Kramsch'ın (1993) dil öğreniminde bağlam ve kültür arasındaki ilişkiyi vurgulayan çalışmasıyla ilişkilendirilebilir. Kramsch, dil öğreniminin kültürle bağlantılı bir süreç olduğunu ve bu sürecin öğrencilere kültürlerarası farkındalık kazandırmada temel bir araç olarak kullanılabileceğini ifade etmektedir. Demir ve Açık (2011) ise, bu ilişkiyi, yabancı dil öğretiminde, kültürel yaklaşımla birlikte bireylerin kültüre bakışlarıyla ilgili ilk yönün bireyin kendi kültürünü esas alarak diğer kültürleri değerlendirmesi, diğer bir yönün de kültürü diğer kültürlerden hareketle değerlendirmesi olarak ele almıştır. Araştırmacılara göre, “bu açıdan bakan bir birey kültürel farklılıklarını kabul ederek bu farklılıklara uymaya çalışır, sonucunda da kişi yaşadığı deneyimlerden başka görüşleri de dikkate alarak kendisi de farklı açılardan düşünebilme yeteneğini kazanır” (s. 56).

Ayrıca, bu bulgular, D-AOBM (2001) ile uyumlu şekilde, kültürlerarası farkındalığın dil öğretiminde ayrılmaz bir bileşen olduğu gerçeğini desteklemektedir. D-AOBM, eylem odaklı yaklaşımı teşvik ederek, öğrencilerin farklı kültürlerle etkileşim içinde olmasını ve bu süreçte çoğul kültürlü bireyler olarak eleştirel düşünme yetkinliklerini geliştirmesini hedefler. Bu bulgular, hem yapay zekâ destekli dil öğrenme yöntemlerinin hem de

kültürlerarası farkındalığın artırılması amacıyla geliştirilmiş pedagoji stratejilerinin etkililiğini ortaya koymaktadır. Alanyazında teknolojinin getirilerinden yararlanılarak oluşturulacak eğitim-öğretim programlarına ihtiyaç duyulduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Özışık (2018) doktora tezi çalışmasında İngilizce öğrencilerinin kültürlerarası iletişimsel yeterliliğini, kültürlerarası duyarlılığını ve sosyokültürel yeterliğini geliştirme sürecinde sınıf içi etkinlikleri, öğretim materyallerini ve ölçme yöntemlerini uygulamaya yardımcı olmak amacıyla çeşitli teknolojik araçların aracılığıyla disiplinler arası öğretim ve etkileşimsel öğretim yaklaşımlarını kapsayan öğretim programlarının ve izlencelerinin kullanılmasını önermektedir. Bu çalışma, yapılandırılmış yapay zekâ destekli etkinliklerin yabancı dil öğretiminde kültürlerarası farkındalık geliştirmede etkili bir yöntem olabileceği çıkarımını desteklemektedir.

Çalışma sürecinde kontrol grubunda, YDÖ-KFDÖ ön test-son test ve tüm ölçek alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Analiz sonuçlarına bakıldığında, kontrol grubu öğrencilerinin kültürlerarası farkındalık düzeylerinde süreç sonunda olumlu değişimler olduğu ancak, anlamlılık taşımayan sonuçların olması etkinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Sonuçlar, ön test puanlarına göre son test puanlarında bir artış olduğunu ancak bu artışın sınırlı olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, bu durum, kontrol grubunda belirli bir düzeyde farkındalık artışı olsa da bu artışın deney grubundaki gibi belirgin olmadığını ve bazı alt boyutlarda değişiklik gözlemlenmediğini, göstermektedir.

Bu noktada, eylem odaklı yaklaşıma göre hazırlanmış olan Alter Ego A2+ metot kitabının derste kullanımı, kültürlerarası farkındalık düzeyinde bazı noktalarda artışa sebep olsa da kültürlerarası farkındalık kazanılması için destekleyici araçlardan etkin bir şekilde yararlanmanın daha fazla katkı sağladığı söylenebilir. Nitekim Çavdar (2022) söz konusu ders kitabının kültürel içeriğini incelediği çalışmada, kitabın kültürel çeşitliliği barındırdığını, ifade etmiştir. Bu durum, kullanılan ders kitabının yapısal içeriğinin kültürlerarası farkındalık düzeyinin gelişiminde belirli alanlarda katkı sağlayabileceğini, kültürlerarası farkındalıkta etkili iletişim gerçekleştirme gibi alanlarda sınırlı kalabileceği ve farklı araçların kullanımıyla desteklenmesinin daha olumlu sonuçlar sağlayabileceğini gösterir niteliktedir.

Çalışmada, deney grubunda, yapay zekâ destekli etkinliklerin kullanılması, kültürlerarası farkındalığı artırmada çok daha esnek ve kapsamlı bir öğrenme süreci sunmayı hedeflemiş olup, özellikle yapay zekâ araçlarının, öğrencilerin kültürel çeşitlilikle doğrudan etkileşim kurmalarına ve yazma becerilerini hedef odaklı bir şekilde geliştirmelerine olanak tanıdığı

görülmektedir. Bu tür yenilikçi yaklaşımlar, öğrencilerin yalnızca hedef dilde değil aynı zamanda ana dillerindeki kültür farkındalığını da geliştirme gücüne sahiptir. Ayrıca, ChatGPT süreç içerisinde öğrencilerin sohbet ederek araştırmalarına ve öğrenmelerine yardımcı olduğu için deney grubunda etkileşimli bir iletişimin söz konusu olması kültürlerarası farkındalıkta olumlu tutum geliştirmeye olanak sağlarken kontrol grubunda kültürlerarası farkındalıkta tutum boyutunda bir farklılık gözlenmemiştir. Bu sonuç, yine kullanılan yapay zekâ aracı ChatGPT'nin aracının öğrencilerin gerçek hayattan biriyle iletişim kuruyor gibi hissederek farklı kültürel bakış açılarına karşı daha olumlu bir tutum sergileyebilecekleri çıkarımına götürebilir. Başka bir ifadeyle, kontrol grubundaki bazı alt boyutlarda gelişim gözlemlenmesi, bireysel farkındalık düzeyinin sadece hedef odaklı yaklaşımlarla değil, öğretim materyalinin içeriğiyle de bağlantılı olabileceğini göstermektedir. Örneğin, Deardorff (2006), kültürlerarası farkındalığın farklı boyutlar arasında değişiklik gösterebileceğini ve bu farkındalık düzeylerinin belirli stratejilerle hedeflenmesi gerektiğini, vurgulamıştır. Diğer yandan, alanyazında teknoloji destekli yöntemlerin eğitim süreçleri ile bütünleşik hale getirilmesinin, öğrencilerin kültürlerarası farkındalık geliştirme hızlarını artırdığına dair bulgular da bulunmaktadır (Zhao vd., 2023).

Bu sonuçlara göre, kontrol grubunda gözlemlenen sınırlı etkiler, öğretim yönteminin kültürel farkındalığın belirli alanlarına katkı sağladığını, ancak bu etkinin bütüncül olmadığını göstermektedir. Yapay zekâ destekli yöntemlerin, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş ve zenginleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunarak daha kapsayıcı bir farkındalık gelişimi sağladığı söylenebilir.

Tez kapsamında, on birinci alt problem cümlesi ile ilgili olarak, yapay zekâ destekli etkinliklerle desteklenmiş derslere katılan deney grubundaki öğrencilerin ve mevcut programa göre planlanmış derslere katılan kontrol grubundaki öğrencilerin kültürlerarası farkındalık düzeyleri karşılaştırılmıştır. Yöntemin etkisinin incelendiği analiz bulgularına göre, deney grubu uygulanan öğretim yönteminden önemli bir ölçüde olumlu yönde etkilenmiştir. Çalışmada, yapay zekâ tabanlı bir araç olan ve kültürlerarası farkındalığı, yazma becerisini ve akademik başarıyı geliştirmeye yönelik olarak kullanılan ChatGPT'nin bu süreçteki etkisi dikkat çekicidir. Warschauer ve Liaw (2011), bu tür araçların, öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirirken eleştirel düşünme ve özerk öğrenme yetkinliklerini desteklediğini, Thorne (2023), kültürün heterojen ve değişken doğasının teknoloji aracılı çağdaş dünyada daha da önemli hale geldiğini, küreselleşme ve yeni teknolojilerin dil öğretimi ve öğrenimi için çarpıcı yeni fırsatlar yarattığını, ifade

etmektedirler. Teknoloji, öğrenenlere, yenilikçi öğrenme platformları sunmakta ve diğer kültürler ve dillerle karşılaşmak için birçok yeni yol sunmaktadır. Yapay zeka destekli araçların ve diğer teknolojilerin dil öğrenimi için sunduğu olanaklar üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, (Lee, 2024; Holmes, 2024; Mourtada, 2024; Zoubida, 2024; Cherfeddine, 2024; Harris, 2024; Black, 2024; Eaton-Merkle, 2024; Davis, 2022; Oh, 2018; Megalooikonomou, 2024; Arhin, 2024; Ma, 2024; Keser, 2024; Asrif, 2024; Adeshola & Adepoju, 2023; Mouza, 2023; Rahman & Watanobe, 2023; Hong, 2023; Kasneci vd., 2023; Bozkurt, 2023), Sercu (2004)'un da belirttiği gibi, “artık yeni teknolojilerin öğrenenlerin sadece işlem yapmalarına değil, aynı zamanda kültürel olarak uygun konuşma ve etkileşimi özerk bir şekilde ve hızlandırılmış bir hızda uygulamalarına da olanak tanıdığına dair önemli kanıtlara sahip olduğumuzu” göstermektedir.

6.3. Yazma Metinlerinden Elde Edilen Verilere Dayalı Olarak Ulaşılan Bulgularla İlgili Tartışma ve Yorumlar

Deney grubundaki öğrencilere yapay zeka sohbet robotu ChatGPT kullanılarak uygulanan kültürel konuların kültürel farkındalık edinimi çerçevesinde işlendiği derslerde yazma görevleri verilmiş ve öğrenciler yedi hafta boyunca her hafta yazılı bir metin üretmişlerdir. Bu yöntemin kullanılmadığı mevcut programa göre derslerin işlendiği kontrol grubuna da yedi hafta boyunca her hafta bir metin yazma görevi verilmiş ve puanlanmıştır. Bu metinlerin belirli ölçütlerle puanlanmasının ardından elde edilen puan ortalamaları ile deney ve kontrol grubu arasında yazma becerisinin gelişmesinin yönü belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara dayalı tartışma ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının incelendiği çalışmada, deney grubu öğrencilerinin yazma puanlarının kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek olması deney grubunda öğrencilerin yazma becerilerini daha çok geliştirdiğine işaret etmektedir. Çalışma sürecinde ChatGPT'nin, öğrencilerin farklı kültürel bağlamlar üzerine yazma etkinliklerine katılmalarını kolaylaştırdığı ve bu katılımın, öğrencilerin kültürel farkındalık seviyelerinin artırmasına doğrudan katkı sağladığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, çalışmada kullanılan yapay zekâ aracı ChatGPT'nin, yazma becerisini geliştirmede ve öğrencilerin farklı kültürel bakış açılarını anlamalarında teşvik edici olduğu, bu artışların kaynağı olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, uygulama sürecinde öğrencilerin yazmaya başlamadan önce planlama yapma süreçleri

gözlemlendiğinde deney grubunun daha kısa sürede planlama yaptığı ve yazma görevine başladığı deney grubunda ise planlama sürecinin daha çok vakit aldığı gözlemlenmiştir. Bunun sebebinin yazma süreci öncesinde kültürel bilgiye ChatGPT verileri sayesinde daha fazla maruz kalmaları ve metin türü, kullanılacak kelimeler ve kelimelerin bağlam içerisinde kullanılışlarını sohbetler sayesinde görmüş olmaları olabilir.

Çalışmada elde edilen bulgular, alanyazında yapılan bazı çalışmalardan elde edilen bulgularla uyumludur ve ChatGPT gibi yapay zekâ araçlarının yabancı dil öğreniminde kullanılabilecek etkili araçlar olduğunu göstermektedir. Kohnke, Moorhouse ve Zou (2023) tarafından yapılan bir araştırmada, ChatGPT'nin dilbilgisi doğruluğunu artırdığı ve yazı planlamasına yardımcı olduğu, vurgulanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin daha fazla yazma alıştırmaları yapmalarına teşvik ettiği ve geri bildirim sürecini hızlandırdığı tespit edilmiştir. Dündar (2023) doktora çalışmasında, Fransızca Öğretmenliği Ana Bilim Dalı birinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmasında sohbet botlarının yabancı dil Fransızca öğrencilerinin yazma becerisinin geliştirilmesinde önemli katkıları olduğu ve hedef dil kullanıcısı ile iletişime geçme eksikliğini giderdiği, saptanmıştır. ChatGPT'nin insan üretime benzer metinleri hızla ve gerçeğe oldukça yakın üreten bir sohbet botu olması bu bulgunun çalışma sonucunu desteklediğini göstermektedir.

Kasneci vd. (2023), üniversite öğrencilerinin yazma görevlerinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirebilmelerine, bir metnin ana noktalarını hızlı bir şekilde anlamalarına ve yazma için düşüncelerini düzenlemelerine yardımcı olabileceğini belirtmiş ve öğrencilere metin yazma, araştırma yapma ve problem çözme gibi konularda destek olabileceğini, vurgulamıştır. Benzer şekilde, Yan (2023), ChatGPT'nin ikinci yabancı dil yazma uygulamasında kullanımını incelemiş, yazma verimliliğini artırma ve ikinci yabancı dil yazma eğitime katkıda bulunma potansiyeline sahip olduğunu tespit etmiş, aynı zamanda akademik dürüstlük ve eğitim eşitliğine yönelik tehditlerle ilgili endişelerini dile getirmiştir. Raman vd. (2023), ChatGPT'nin bağlama dayalı ve anlamlı metinler üretebilme sayesinde dil öğrenimi için güçlü bir araç haline gelebileceğini belirtirken, Rahman ve Watanobe (2023) dil ve yazma becerilerinde derin bir anlayış sağladığını, ifade etmişlerdir.

Ayrıca, Sukmayasa ve Sudiana (2023), yapay zekâ araçlarının farklı kültürel bakış açılarından metin oluşturma kapasitesine dikkat çekerek bu araçların öğrencilerde çok kültürlü farkındalık geliştirmede etkili olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Yan (2023), ChatGPT'nin kültürel konularda yazma görevlerinde fayda sağladığını ve öğrencilerin küresel bakış açılarını genişlettiğini tespit etmiştir. Kim vd. (2023), ChatGPT gibi araçların

yazma becerilerini geliştirmede faydalı olduğunu, ancak bu araçların etik kaygılar nedeniyle dikkatli bir şekilde yönetilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Aynı zamanda, öğretmen rehberliği ile birleştiğinde yapay zekâ araçlarının daha etkili sonuçlar doğurabileceği ifade edilmiştir.

Oh (2018), doktora tezinde teknolojik gelişmelerin öğrencilerin yazılı üretimlerini büyük ölçüde etkilediğini belirterek metin üretme süreçlerinde ikinci yabancı dil yazma becerisinde katılımcıların bu araçları kullanmasına izin verilmesinin olumlu etkileri olabileceğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Holmes (2024), doktora tez çalışmasında, ChatGPT'nin eşzamanlı etkileşimli sohbetler sağlayabilmesi açısından üretken bir yapay zekâ aracı olarak Fransızca öğrenen öğrencilerin ChatGPT'yi yazma aracı olarak kullanmaları hakkında olumlu görüşlere sahip olduklarını belirtmiştir. Kulaksız (2024) ise yüksek lisans tez çalışmasında, ChatGPT'nin yazma becerilerini ve dilbilgisi, tutarlılık, uyum ve kelime bilgisini edinmede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çalışmada İngilizce öğretimi alanında yardımcı kaynak olarak kullanılmasına vurgu yapılmıştır.

Alanyazında yapay zekâ araçlarının yazma becerisinin geliştirilmesinde farklılık oluşturmadığını belirten çalışmalara da rastlanmıştır. Karabulut (2024) yüksek lisans tez çalışmasında, öğrencilerin öğretmen merkezli yazma becerileri derslerinde yazma becerilerini geliştirdiklerini, yapay zekâ destekli derslerde ise bir farklılık gözlenmediğini tespit etmiştir. Ayrıca, çalışmada yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda, öğrencilerin yazma motivasyonlarında da anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Çalışmamızın uygulama sürecinde ChatGPT'nin kültürel konularda yanlış ve hatalı çeviriler yapabildiği de gözlemlenmiştir ve bu süreçte öğretmenin rehberliğine ihtiyaç duyulmuştur. ChatGPT'nin kontrollü olarak öğretmen bilgi ve desteğiyle kullanıldığında daha etkin bir araç haline gelerek yazma sürecine katkıda bulunduğu gözlemlenmiştir. Alanyazında yapay zekâ araçlarının kültürel konulardaki eksikliğini belirten benzer çalışmalara da rastlamak mümkündür. Örneğin, Ma (2024), yüksek lisans tezinde yapay zekâ araçlarının kişiselleştirilmiş açıklamalar sunarak, öğrenme verimliliğini artırarak ve dil kaynaklı kaygıyı azaltarak destek sağladığını belirlerken deyimler ve kültürle ilgili başvuru kaynaklarını doğru şekilde çevirmekte ChatGPT ve Grammarly gibi yapay zekâ destekli araçların yetersiz kaldığını, bu nedenle kültürel duyarlılık ve kapsayıcılıkla ilgili sorunlar oluşturabileceğini ifade etmiştir. Benzer şekilde bu çalışmada da, atasözü ve deyimlerin çevrilmesinde, açıklanmasında ve bazı duygu temelli kültürel çevirilerde ChatGPT'nin yetersiz kaldığı

gözlemlenmiştir. Bu noktaların tartışılmasında ve bilginin doğruluğunun tespit edilmesinde öğretmen rehberliğine ihtiyaç duyulmuştur.

Bu bağlamda, ChatGPT'nin, yazma becerisini destekleyici bir teknoloji olarak dil öğretiminde ve kültür öğretiminde kullanımının daha fazla araştırılması gerektiği, bu araçların ilgili konularda gelişime ihtiyaç duyduğu ve kullanılacak derslerin dikkatle planlanarak öğretmen rehberliğinde ilerlenmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

6.4. Başarı Testinden Elde Edilen Verilere Dayalı Olarak Ulaşılan Bulgularla İlgili Tartışma ve Yorumlar

Çalışma sürecinde derslerin konularını oluşturan kültürlerarası farkındalığa odaklı seçilen kültürel konularla ilgili güvenilirliği ve geçerliliği sağlanmış olan bir başarı testi geliştirilmiştir. Bu başarı testi Fransızca hazırlık sınıflarında kullanılabilecek düzeyde olması ve işlenen konuları ölçebilecek güvenilirlik ve geçerliği taşıması hedeflenerek hazırlanmış, alana katkı sağlaması amaçlanmıştır. Geliştirilen bu başarı testi ile elde edilen bulgularla ilgili tartışma ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Araştırmada uygulama öncesi ve sonrası kullanılan başarı testi sonrasında deney grubunun puanlarında, kontrol grubuna kıyasla belirgin bir artış görülmüştür. Kontrol grubunda görülen artışın deney grubuna göre daha sınırlı olması, ön test ve son test arasındaki değişim, deney grubunda uygulanan yapay zekâ ChatGPT destekli etkinliklerin başarıya yönelik olumlu bir katkısının olduğunu göstermektedir. ChatGPT kullanımının dil öğrenme sürecinde öğrencilere özgüven kazanma, başarı duygusunu hissetme ve başarıyı artırma yönünde katkılarının olduğuna dair bulgular mevcuttur (Lee, 2023; Tlili vd., 2023; Kasneci vd., 2023; Yan, 2023).

Son yıllarda teknolojinin dil öğretiminde etkin kullanımı üzerine yapılan çalışmalar da yenilikçi araçların başarıyı olumlu etkilediğini göstermektedir: Çoşkun (2023) doktora tezi çalışmasında, yeni yöntemlerden, yaklaşımlardan ve teknolojilerden yararlanılması gerektiğini ifade ederek eylem odaklı yaklaşımın da bunu gerektirdiğini vurgulamıştır. Essel vd. (2022), çalışmalarında yükseköğretim kurumlarında sohbet botuyla etkileşime giren öğrencilerin, yalnızca bir öğretmenle etkileşime girenlere kıyasla akademik olarak daha fazla başarı gösterdiklerini tespit etmiştir.

Çalışmamızda, ChatGPT ile desteklenen derslerin öğrenci başarısını önemli ölçüde artırdığı görülmüştür. Özellikle kültürlerarası beceriler gerektiren senaryolarda, öğrencilerin hedef

dilde doğru ve etkili ifadeler kullanmalarını kolaylaştırdığı belirlenmiştir. Bu bağlamda, teknolojinin dil öğreniminde etkili kullanımı ile kültürlerarası farkındalık kazanımının bir arada ele alınması, Fransızca hazırlık sınıflarında dil yeterliliklerini ve iletişim becerilerini destekleyen önemli bir araç olarak değerlendirilebilir. Çalışmamızda da bu iki alanda elde edilen bulgular birbirini desteklemiş ve kültürlerarası farkındalık yapay zekâ aracı ChatGPT kullanılarak geliştirilmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak, kültürlerarası farkındalığın ChatGPT ile geliştirilebileceği ve bütünsel olarak yabancı dil Fransızca öğreniminde öğrenci başarısı açısından olumlu sonuçlar sağladığını söylemek mümkündür.

Ancak bu alanda yapılan çalışmaların henüz yeterli seviyede olmadığını ve daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğunu belirtmek gerekmektedir. Pedagojik yaklaşımlardaki yenilikler ve dijital teknolojilerin gelişimi sayesinde eğitim bilimlerinde büyük değişiklikler yaşanmaktadır. Buna ek olarak, dijital uygulamalar ve yapay zekâ, öğretme ve öğrenme sürecinde başarı sağlamada umut verici olanaklar sunmaktadır. Ancak, bu teknolojiler ile yapılan araştırmaların uygulamaya aktarılması, olası olumlu ve olumsuz etkilerinin ve yansımalarının belirlenmesi ve Fransızca öğretimi temelinde yeni nesil öğretim materyallerinde nesnelleştirilmesi ve daha fazla uygulama yapılmasının gerekli ve önemli olduğunun altını çizmemiz gerekir.

BÖLÜM VII

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, yapay zekâ destekli etkinliklerin yabancı dil Fransızca hazırlık sınıfı öğrencilerinin kültürlerarası farkındalık yetkinliği kazanmalarına, yazma becerilerine ve akademik başarılarına etkisini incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada ulaşılan sonuçlar dört başlık, öneriler ise iki başlık halinde sunulmuştur.

7.1. Sonuçlar

7.1.1. Kişisel Bilgi Formu ile Elde Edilen Sonuçlar

Kültür, yalnızca dil, din, etnik köken gibi etnografik değişkenlerle sınırlı kalmayıp, yaş, cinsiyet, yaşam yeri gibi demografik unsurlarla birlikte, günümüzde teknoloji kullanımı, sosyal yaşam ve eğitim durumu gibi unsurlarla da şekillenmektedir. Bu doğrultuda, çalışmada kişisel bilgi formu aracılığıyla toplanan veriler ışığında, kültürlerarası farkındalığın geliştirilmesine etki eden demografik veriler ele alınarak Fransızca hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin kültürlerarası farkındalık düzeylerindeki etkiyi belirlemek amacıyla YDÖ-KFDÖ puanları ve belirlenen değişkenler arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

1. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre “kültürlerarası farkındalıkta etkili iletişim” boyutunda kadın öğrencilerin puanları ile erkek öğrencilerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu ancak ölçek genelinde ve diğer boyutlarda bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Kültürlerarası farkındalıkta etkili iletişim boyutundaki farklılığın kadın öğrencilerin lehine olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, kadın öğrencilerin kültürlerarası farkındalıkları gözeterek hedef dilde daha

etkin iletişim kurabilme eğilimine sahip olabilecekleri anlamına gelmektedir. Ancak ölçek genelinde cinsiyet faktörü üzerinde bir farklılık bulunmadığı için Fransızca hazırlık sınıflarında yabancı dil öğretiminde bu faktörün genellenebilir bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2. Katılımcıların ikamet ettikleri yerleşim yeri ile kültürlerarası farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, ilçede yaşayan öğrencilere göre ilde yaşayan öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. İlde yaşayan öğrencilerin kültürlerarası farkındalık düzeyi ile kültürlerarası farkındalığa karşı ilgi, açıklık ve motivasyonlarının daha fazla olması kültürel farkındalık ediniminde yaşanan çevrenin önemli olduğu, ulaşılan imkânların fazlalaşması gibi nedenlerle kültürel çeşitliliğe sahip illerde bu becerinin daha çok gelişebileceği sonucuna ulaşılmıştır.
3. Katılımcıların anne ve baba eğitim durumları ile kültürlerarası farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği analizlerde, annenin eğitim düzeyi arttıkça katılımcıların kültürel bilgiye sahip olma düzeylerinin arttığı, başka bir deyişle, bilişsel boyutta farklılık olduğu ancak ölçek genelinde ve diğer alt boyutlarda bir farklılığın olmadığı, baba eğitim düzeyinde ise katılımcıların baba eğitim düzeyi arttıkça ölçek genelinde kültürlerarası farkındalık düzeylerinin arttığı, hedef dilde kültürlerarası farkındalığa karşı ilgi, açıklık ve motivasyonlarının daha fazla olduğu, tespit edilmiştir. Bu bulgular, bizi anne ve baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin bilişsel boyutta kültürel bilgilerinin arttığı, aynı zamanda kültürel konulara daha fazla ilgi duydukları ve derslerde kültürlerarası farkındalık yaratacak konuları öğrenmede motivasyonlarının daha yüksek olduğu, sonucuna ulaştırmıştır. Baba eğitim düzeyinin kültürlerarası farkındalık düzeyini belirgin şekilde etkilediği belirlenmiştir.
4. Katılımcıların yabancı ülkelerden arkadaşına sahip olma durumları ile kültürlerarası farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yabancı ülkelerden arkadaşına sahip olan öğrencilerin kültürlerarası farkındalık düzeyleri yabancı ülkelerden arkadaşına sahip olmayanlara kıyasla daha yüksek olmakla birlikte kültürlerarası farkındalıkta ilgi ve motivasyonlarının daha yüksek olduğu, tespit edilmiştir. Yabancı ülkelerden arkadaşına sahip olma durumunun kültürlerarası farkındalık düzeyini olumlu yönde etkilediği, sonucuna ulaşılmıştır.

5. Katılımcıların yabancı ülkelerin kitle iletişim araçlarını kullanım durumları ile kültürlerarası farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, kitle iletişim aracı olarak internet kullanımının kültürlerarası farkındalık düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. İnternet kullanımının katılımcıların kültürlerarası farklılıklara önyargısız bir bakış açısıyla bakabilmelerine, kültürel konulara daha ilgili olmalarına, farklı kültürlerle karşı daha olumlu tutum geliştirmelerine ve hedef dilde kültürlerarası farkındalık bilgilerinin artmasına olumlu yönde etki ettiği saptanmıştır. Bu sonuçlar ışığında, internetin kültürlerarası farkındalığı arttırmada kullanılabilecek etkili bir kitle iletişim aracı olduğu tespitini yapmak mümkündür.
6. Katılımcıların farklı kültürlerden insanlarla sosyal medya araçları ya da uygulamalarıyla iletişim kurma durumları ile kültürlerarası farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde sohbet odaları, çevrimiçi oyunlar ve sosyal ağların kullanımının katılımcıların kültürlerarası farkındalık düzeylerinde anlamlı bir farklılık yarattığı, mail, blog ve benzeri araçların yerine karşılıklı sözlü ve yazılı iletişimde kullanılan iletişime dayalı söz konusu araç ve uygulamaların kültürlerarası farkındalığı arttırmada etkili olduğu, sonucuna varılmıştır.
7. Katılımcıların yurt dışında bulunma durumları ile kültürlerarası farkındalık düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yurt dışında bulunmuş katılımcıların yurt dışı deneyimi olmayan katılımcılara göre kültürlerarası farkındalık düzeylerinin genel olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ancak, kültürlerarası farkındalık bilgisi ve kültürlerarası farkındalıkta etkili iletişim alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu doğrultuda, kültürlerarası farkındalığın yalnızca farklı kültürel ortamlarda fiziksel olarak bulunmaya bağlı olmadığı, aynı zamanda bireyin söz konusu deneyimleri nasıl içselleştirdiği ve değerlendirdiğinin de göz önünde bulundurulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.
8. Katılımcıların farklı kültürlerle ilgili etkinliklere katılma durumları ile kültürel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Farklı kültürlerle ilgili etkinliklere daha sık katılan katılımcıların kültürlerarası farkındalık düzeylerinin arttığı tespit edilen çalışmada farklı kültürel etkinliklere katılım sıklığı arttıkça kültürlerarası farkındalık düzeyinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, kültür farklı tanımlara sahip bir kavram olarak dil ile ve dolayısıyla insan ve insanı etkileyen sosyal ve toplumsal kurallarla ilişkilidir. Kültürlerarası iletişim

süreci, bireylerin öncelikle kendi kültürlerinin farkına varmalarını, ardından sosyal çevrelerinde kültürel kimlikler geliştirmelerini gerektirir. Bu süreçte, kültürlerarasılık sağlayan dilsel iletişim çeşitli değişkenlerin etkisi altında şekillenmektedir. Bu nedenle, cinsiyet, aile eğitim durumu, yaşanılan yer, kitle iletişim araçlarını ve sosyal medya uygulamaları ile araçlarını kullanma, yurt dışı deneyimine sahip olma ve farklı kültürlerin etkinliklerine katılma gibi değişkenler kültürlerarası farkındalığı kültürel kimlikleri tanıma, empati kurma, anlama, değerlendirme ve eleştirel kültürlerarası farkındalık kazanmada incelenmesi gereken kavramlardır. Bu değişkenlerin etkilerinin bilinmesi Fransızca hazırlık sınıflarında öğrencilerin kültürlerarası farkınlık edinimlerini ve kültürlerarası iletişimde yetkinliklerini geliştirmede önemli bir yere sahip olup daha çok araştırma yapılmasını gerekli kılmaktadır.

7.1.2. YDÖ-KFDÖ ile Elde Edilen Sonuçlar

Bu çalışmada, Fransızca hazırlık sınıflarındaki öğrencilerin kültürlerarası farkındalık düzeylerini arttırmayı amaçlayan yapay zekâ destekli etkinliklerin uygulandığı deney grubu ve mevcut programa göre eğitim alan kontrol grubu öğrencilerinin kültürlerarası farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

1. Deney grubunda yapılan kültürlerarası farkındalık değerlendirme ölçeği sonuçlarına göre, YDÖ-KFDÖ puanları ve tüm ön test-son test ölçek alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bulgular, bizi, uygulama süreci sonunda öğrencilerin kültürlerarası farkındalık seviyelerinde önemli bir artış olduğu ve uygulanan yöntemin öğrencilerin kültürlerarası farkındalık düzeyinde anlamlı bir değişiklik sağladığı sonucuna ulaştırmıştır. Bu bulgulara göre, yapay zekâ aracı ChatGPT destekli etkinliklerin uygulandığı öğrenme yönteminin Fransızca hazırlık sınıflarında öğrencilerin kültürlerarası farkındalık düzeylerini artırmada etkili olduğu, sonucuna varılmıştır.
2. Kontrol grubunda uygulanan YDÖ-KFDÖ sonuçlarına göre, bazı alt boyutlarda anlamlılık değeri sınırına yakın olarak bulunurken ölçek geneliyle bazı alt boyutlarda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, kontrol grubunda belirli bir düzeyde farkındalık artışı olsa da bu artışın deney grubundaki gibi yaygın olmadığını, kültürlerarası farkındalık düzeylerinde bazı alt boyutlarda sınırlı değişiklik

sağlandığını göstermektedir. Bu sonuçlara göre, kontrol grubunda gözlemlenen sınırlı etkiler, mevcut programa göre uygulanan öğretim yönteminin kültürel farkındalığın belirli alanlarına odaklandığı ve kültürlerarası farkındalık ediniminde bütüncül bir yaklaşım sağlayamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapay zekâ destekli ChatGPT ile Fransızca hazırlık sınıflarında yapılan derslerin, öğrencilere kültürlerarası farkındalık becerisi edinmede daha bütünsel bir farkındalık geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

3. Yapay zekâ destekli etkinliklerle desteklenmiş derslere katılan deney grubundaki öğrenciler ile mevcut programa göre planlanmış derslere katılan kontrol grubundaki öğrencilerin YDÖ-KFDÖ ön test puanları arasında anlamlı bir fark var bulunamamıştır. Bu sonuçla, deneysel çalışma öncesinde grupların eşit olduğu varsayımı doğrulanmıştır. YDÖ-KFDÖ son test sonuçlarında ise, deney grubunun son testte daha yüksek bir ortalama puana sahip olduğu belirlenmiştir. Deney grubunun uygulama sonrası belirgin bir şekilde kültürlerarası farkındalık becerisini edinmede gelişim gösterdiği saptanmıştır. Hem deney grubu hem kontrol grubunda katılımcıların son test puanları ön test puanlarından yüksek çıkmıştır ancak bu artışın etki büyüklüğüne bakıldığında, deney grubuna yapılan uygulamanın sonuca etkisinin çok büyük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak, ChatGPT'nin derslerde kullanılması öğrencilerin kültürel farkındalıklarını arttırmıştır. Ancak kontrol grubunda da kültürlerarası farkındalıkta artış yaşanması ders kitabının kültürel konularda hedef odaklı kültürel gelişime katkı sağladığı çıkarımı yapılmıştır. Sonuç olarak, yapay zekâ destekli etkinliklerle Fransızca hazırlık sınıflarında kültürlerarası farkındalık ediniminin daha fazla sağlanabileceği ve ChatGPT'nin bir eğitim aracı olarak sınıf içerisinde kullanılabileceği, görülmüştür.

7.1.3. Yazma Puanları ile Elde Edilen Sonuçlar

Bu çalışmada, Fransızca hazırlık sınıflarında öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan yapay zekâ destekli etkinliklerin uygulandığı deney grubu ve aynı amaçla mevcut programa göre eğitim alan kontrol grubu öğrencilerinde yazma görevlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmış ve deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Deney grubunda, yapay zekâ destekli sohbet aracı ChatGPT kullanılarak yedi hafta boyunca yapılan yazma görevlerinde, öğrencilerin puanlarının kontrol grubunda mevcut programla

yedi hafta boyunca yapılan yazma görevlerine kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, deney grubunda öğrencilerin yazma becerilerini yapay zekâ destekli etkinliklerle daha çok geliştirdiğini göstererek yapay zekâ aracı ChatGPT'nin yazma becerilerini geliştirmede etkili bir araç olduğu, sonucuna ulaştırmıştır. Sonuç olarak, yapay zekâ destekli etkinliklerin Fransızca hazırlık sınıflarında yazma becerisi ediminde olumlu bir etkisi olduğu ve bu beceriyi geliştirmede sınıf içerisinde yapay zekâ aracı ChatGPT'nin etkin bir araç olarak kullanılabileceği görülmektedir.

7.1.4. Başarı Testi Puanları ile Elde Edilen Sonuçlar

Tez kapsamında, Fransızca hazırlık sınıflarında öğrencilerin akademik başarılarında yapay zekâ destekli etkinliklerin uygulandığı deney grubu ve mevcut programa göre eğitim alan kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi puanlarında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmış ve deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Gruplar arasında başlangıçtaki puanlarının oldukça yakın olması, grupların akademik başarı düzeylerinin benzerlik gösterdiğinin ifadesidir. Deney grubunun son test ortalaması kontrol grubuna göre daha yüksek olduğundan deney grubunun daha başarılı olduğu, sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, deney grubunda kullanılan ChatGPT destekli yazma etkinliklerinin başarıya daha fazla etkisinin olduğunun bir göstergesidir. Kontrol grubunda da başarı puanlarında bir artış söz konusu olduğu ancak bu artışın deney grubuna göre daha sınırlı düzeyde kaldığı, başka bir deyişle, deney grubu ve kontrol grubunun ön testte yakın puanlar aldıkları, son testte uygulanan yönteme dayalı olarak deney grubunda uygulanan öğretim-öğrenim yönteminin başarıya oldukça etki ettiği, sonucu çıkarılmıştır.

Özetle, yapay zekâ ChatGPT destekli etkinliklerin Fransızca hazırlık sınıfı öğrencilerinin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

7.2. Öneriler

Çalışmanın bulguları sonucunda uygulamaya ve yapılacak araştırmalara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

7.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Bu çalışma, yapay zekâ ChatGPT destekli etkinliklerin Fransızca hazırlık sınıflarında kültürlerarası farkındalık ve yazma becerisinin geliştirilmesi ve akademik başarı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yedi haftalık uygulama sürecinde kullanılmasını kapsamaktadır. Daha uzun süreli çalışmalar yapılarak ön test ve son teste ek olarak ara dönemde ölçümler yapılacak şekilde bu yöntemin daha uzun vadedeki etkisi araştırılabilir.
2. Bu yöntemin kullanılabilmesi için yapay zekâ aracı ChatGPT öğretmen tarafından öğrencilere bir dil öğrenme aracı olarak tanıtılmalı, amacı açıklanmalı ve net yönergeler verilmelidir.
3. Bu çalışmada kullanılan etkinliklerle istenilen hedef(ler)e ulaşılması için sınıf içinde yapay zekâ aracının kullanım amacına uygun olarak öğrenciler tarafından kullanılmasının öğretmen tarafından dikkatle takip edilmesi gerekmektedir. Yapay zekâ aracının kullanımı öğretmen rehberliğinde, gerektiğinde destek ve açıklanmalarla yürütülmelidir.
4. Bu yöntemin uygulanabilmesi için konuların, içeriklerin ve kazanımların önceden ayrıntılı olarak planlanması gerekmektedir. Öğretmenin işleyeceği konuyla ilgili derste kullanacağı yapay zekâ aracını önceden deneyimlemesi ve olası zorluk ve faydaları öngörebilmesi gerekmektedir.
5. Bu yöntemin uygulanabilmesi için her öğrenciye internet ve bilgisayar erişiminin eşit olarak sağlanması gerekmektedir.
6. Öğrenciler yapay zekâ aracı ChatGPT ile özgün iletişim kurmaya teşvik edilmeli, ayrıca bilgi isteme, fikir alma, bir konuyu tartışma, soru sorma, karşıt fikir üretme, eleştirme, yorumlama, açıklama isteme gibi gerçek hayattaki dil kullanımına yönelik etkileşimlere girmeleri için yönlendirilmelidir.
7. Bu yöntemin kullanılabilmesi için öğrencilere kullanılacak yapay zekâ aracı ile ilgili ön eğitimlerin verilmesi gerekmektedir. Öğretmenin de araçla ilgili deneyim ve eğitiminin olması gerekmektedir.
8. Öğrencilerin yapay zekâ aracı ChatGPT ile olan sohbetleri öğretmenle paylaşılmalı ve bu sohbetler hakkında öğrencilere geri bildirim verilmelidir.

9. Yapay zekâ aracı ChatGPT ile öğrencilerin yaptıkları sohbetlerin ardından sınıf içi bilgi paylaşımına önem verilmeli, öğrencilerin edindikleri bilgileri paylaşmalarına imkân verilmeli ve öğrenciler buna teşvik edilmelidir.
10. Yapay zekâ aracı ChatGPT ile öğrencilerin edindikleri bilgilerin eleştirel bir şekilde değerlendirilmesi gerektiği öğretmen tarafından vurgulanmalıdır.
11. Yapay zekâ aracı ChatGPT ile öğrencilerin edindikleri bilgiler grup çalışmaları, yazılı ve sözlü üretim sağlanan sunum, afiş tasarlama vb. etkinlikler yapılarak desteklenmelidir.
12. Öğretmenlere ve öğrencilere yapay zekâ araçları ve bu araçların öğretim/öğrenim sürecinde kullanılması hakkında bilgi verilmeli, çeşitli kurslar aracılığıyla anlatılmalıdır.
13. Yapay zekâ araçlarının yabancı dil öğretiminde sınıf içinde kullanımı yaygınlaştırılmalı ve yabancı dilde etkinlikler, proje ödevleri ve performans dosyaları gibi gerçek hayat görevleri içeren çalışmaların bu araçlar kullanılarak hazırlanmasına yönelik araştırmalar arttırılmalıdır.

7.2.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma, Fransızca Hazırlık sınıfı öğrencileriyle Alter Ego A2+ ders kitabı çerçevesinde belirlenen kültürel konuları kapsamaktadır. Tüm eğitim kademelerindeki öğrencilere yönelik ve diğer öğrenme alanlarında da yapay zekâ ChatGPT destekli etkinlikler tasarlanarak uygulanabilir.
2. Araştırmada veriler Kişisel Bilgi Formu, YDÖ-KFDÖ, yazma puanları ve Başarı Testi kullanılarak toplanmıştır. Bu veriler öğrenci ya da öğretmenler ile görüşmeler yapılarak karma araştırma modelinde bir çalışmayla farklı açılardan geliştirilebilir.
3. Yapılacak araştırmalarda uygulama yapılacak örneklem sayısı arttırılarak sınıf, okul, bilinen yabancı diller gibi değişkenler araştırmalara dâhil edilebilir, çalışmada incelenen cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, internet kullanımı vb. değişkenlerin incelenmesi disiplinler arası bir çalışma olarak gerçekleştirilebilir.
4. Demografik değişkenlerin dil edinimindeki etkisi dikkate alınarak sınıftaki öğrenci profili incelenebilir ve dil edinim sürecinin buna göre tasarlandığı programlar geliştirilebilir, bu programların uygulamaları yapılarak etkililiği incelenebilir.

5. Yapılacak araştırmalarda farklı yapay zekâ araçları kullanılarak ya da yapay zekâ aracı ChatGPT farklı yapay zekâ araçlarıyla birlikte kullanılarak öğrencilerin kültürlerarası farkındalık düzeylerinin nasıl artırılabilceğine dair çalışmalar yapılabilir.
6. Yapılacak araştırmalarda yapay zekâ aracı ChatGPT kullanılarak yabancı dil öğretiminde kelime öğrenimi, dilbilgisi öğrenimi, okuma, konuşma, dinleme becerisi gibi dil yetileri üzerine odaklanan çalışmalar yapılabilir.
7. Yapılacak araştırmalarda bireysel dil gelişimi açısından öğrenciler yapay zekâ aracı ChatGPT kullanımına yönlendirilebilir ve bireysel öğrenme durumları üzerinde çalışılabilir.
8. Yapılacak araştırmalarda yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapay zekâ aracı ChatGPT'nin anlık dönüt verme özelliğinden yararlanılabilir. Geri bildirim verme özelliğinden yazma çıktıları değerlendirilebilir.
9. Yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde öğrencilerin yazmaya, yapay zeka araçlarını kullanımına ve kültür öğretimine yönelik tutum, motivasyon ve kaygı durumlarıyla ilgili çalışmalar yapılabilir.
10. Yazma becerisi öğretiminde yaşanan sorunlar ve zorlukların tespit edilmesi ve en aza indirilmesi üzerine programlar ve uygulamalar teknoloji destekli etkinliklerle zenginleştirilerek uygulanabilir.
11. Yapılacak çalışmalarda proje hazırlama, ikili grup çalışmaları gibi akran öğrenmesinin de değerlendirilebileceğİ ders programları geliştirilerek yapay zekâ destekli etkinliklerle zenginleştirilmiş öğrenci ürünleri üzerinde çalışmalar yapılabilir.
12. Yapılacak çalışmalarda farklı ülkelerden bireylerle çeşitli platformlar kullanılarak kültürel çeşitlilik artırılıp YDÖ-KFDÖ ile kültürlerarası farkındalık düzeyleri belirlenebilir.
13. Çalışmada geliştirilen YDÖ-KFDÖ'nin diğer dillere uyarlama çalışmaları yapılabilir.
14. Deep seek, Gemini gibi yazma becerisini geliştirmede kullanılabilecek diğer yapay zekâ araçlarının etkililiğİ incelenebilir ya da etkinlik düzeylerinin karşılaştırılması yapılabilir.

15. Yapay zekâ araçlarının etik kullanımı üzerine öğrenci ve öğretmen eğitimleri hazırlanabilir ve bu eğitimlerin çıktıları incelenebilir.
16. Yapay zekâ araçlarının etik kullanımı üzerine öğrenci ve öğretmen görüşlerini içeren çalışmalar yapılarak araçların olası fayda ve zararları ortaya konmaya çalışılabilir.
17. Yapay zekâ araçlarıyla yapılan yazışmalar ve konuşmalar üzerinden veriler elde edilerek dil öğretimine yönelik analizler, derlem çalışmaları ve uygulamalı dilbilim çalışmaları yapılabilir.



KAYNAKLAR

- Adeshola, I. & Adepoju, A. P. (2024). The opportunities and challenges of ChatGPT in education. *Interactive Learning Environments*, 32(10), 6159-6172.
- Adiguzel, T., Kaya, M. H. & Cansu, F. K. (2023). Revolutionizing education with AI: Exploring the transformative potential of ChatGPT. *Contemporary Educational Technology*, 15(3), 7-41.
- Adipat, S., Laksana, K., Busayanon, K., Piatanom, P., Mahamarn, Y., Pakapol, P. & Ausawasowan, A., (2022). The world of technology: Artificial intelligence in education, specialusis ugdymas. *Special Education*, 2(43), 2142–2146.
- Aghaeilindi, S. (2013). *La pédagogie de l'erreur en production écrite dans l'apprentissage du français langue étrangère, chez les étudiants persanophones*. Doctoral dissertation, Université Toulouse le Mirail-Toulouse II, France.
- Akgül, E., Yazıcı, D. & Akman, B. (2019). Views of parents preferring to raise a bilingual child. *Early Child Development and Care*, 189(10), 1588-1601.
- Akkaya, N. & Şengül, L. (2023). Sohbet robotları (Chatbots) ve yabancı dil eğitimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 2988-2999.
- Aksan, D. (1999). *Türkçenin gücü*. Ankara: Engin.
- Aksoy, Z. (2016). Kültürlerarası iletişim eğitiminde öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık gelişimi öz değerlendirmeleri üzerine bir inceleme. *Selçuk İletişim Dergisi*, 9(3), 34-53.
- Al Aziz, M. M., Ahmed, T., Faequa, T., Jiang, X., Yao, Y. & Mohammed, N. (2021). Differentially private medical texts generation using generative neural networks. *ACM Transactions on Computing for Healthcare (HEALTH)*, 3(1), 1-27.

- Al Mayahi, K. & Al-Bahri, M. (2020, October). Machine learning based predicting student academic success. In *2020 12th International Congress on Ultra Modern Telecommunications and Control Systems and Workshops (ICUMT)* (pp. 264-268). IEEE.
- Alanoğlu, M. & Karabatak, S. (2020). Eğitimde yapay zekâ. F. Güçlü Yılmaz ve M. Naillioğlu Kaymak (Eds.). *Eğitim araştırmaları içinde* (s. 175-185). Ankara: Eyuder.
- Alpar, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde kültürel unsurların önemi. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 9(1), 95-106.
- Alpar, R. (2013). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler*. Ankara: Detay.
- Alpaydın, E. (2013). *Yapay öğrenme* (2. baskı). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Alptekin, C. (2006). Cultural familiarity in inferential and literal comprehension in L2 reading. *System*, 34, 494-508.
- Altun, E. (2024). Yapay zekâ ve pedagoji: Eğitimde fırsatlar ve zorluklar. *Dijital Teknolojiler ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 80-95.
- Alyılmaz, S. & Şengül, K. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin okuma becerilerine yönelik başarıya ve kalıcılığa etkisi. *International Journal of Turkish Literature, Culture, Education*, 6(1), 3-56.
- Anderson, N. J. (1999). *Exploring second language reading: issues and strategies*. Boston: Heinle & Heinle.
- Anyoha, R. (2017). The history of artificial intelligence. Harvard University. <https://sitn.hms.harvard.edu/flash/2017/history-artificial-intelligence/>, sayfasından erişilmiştir.
- Applegate, J. L. & Sypher, H. E. (1988). A constructivist theory of communication and culture. *Theories in Intercultural Communication*, 4, 41-65.
- Aras, A. (2024). *The effects of artificial intelligence-assisted teaching on EFL vocabulary learning: A case of ChatGPT*. Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Arf, C. (1959). “Makine Düşünebilir mi ve Nasıl Düşünebilir?”, Atatürk Üniversitesi, *Üniversite Çalışmalarını Muhite Yayma ve Halk Eğitimi Yayınları Konferanslar Serisi*, Erzurum, (1), 91-103

- Arhin, C. A. (2024). *Cheating with ChatGPT: The relationship between learner autonomy, engagement with ai for learning, and Russian (L2) learners' attitudes towards ChatGPT as a learning tool*, Master's thesis, The University of Arizona, United States.
- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Asrif, Y. (2024). *Students' acceptance and use of AI-assisted language learning for self-directed learning: The case of rosetta stone at Moulay Ismail University*, Master's thesis, Moulay Ismail University, Morocco.
- Atalay, M. & Çelik, E., 2017. Büyük veri analizinde yapay zekâ ve makine öğrenmesi uygulamaları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(22), 155-172.
- Ataş, H. (2012). *La correspondance dans la compréhension et l'expression écrites du Français langue étrangère*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ateş, E. & Aytekin, H. (2020). Küreselleşen dünyada çokkültürlülük ve yabancı dil eğitimi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(26), 4563-4579.
- Atılğan, H. (Ed.) (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. Baskı). Ankara: Anı.
- Audibert, R. B., Lemos, H., Avelar, P., Tavares, A. R. & Lamb, L. C. (2022). On the evolution of AI and machine learning: Towards measuring and understanding impact, influence, and leadership at premier AI conferences. *arXiv preprint arXiv:2205.13131*.
- Avruch, K. (2022). Culture and conflict resolution. In *The palgrave encyclopedia of peace and conflict studies* (pp. 254-259). Cham: Springer International Publishing
- Avrupa Konseyi (2020). Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme (Tamamlayıcı Cilt). (Çev: MEB). *Council of Europe Publishing*.
- Aycan, A. (2019). *Problématique d'évaluation numerique en didactique de langue étrangère*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, G. & Gültekin, E. (2023). İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası etkileşim becerisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 27(3), 711-732.
- Aydın, G. (2020). Kültür öğretiminin temel kavramları. Gülnur Aydın (Ed.). *Yabancı / ikinci dil öğretiminde kültür ve kültürel etkileşim içinde*. (s. 1-50). Ankara: Pegem.

- Aydoğan, B., & Alpar, M. (2024). Understanding Cultural Elements in French Language Teaching Materials: A Book Review. *SSD Journal*, 9(46), 1-14.
- Ayre, C. & Scally A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86.
- Balaban, M. E. & Kartal, E. (2015). *Veri madenciliği ve makine öğrenmesi*. İstanbul: Çağlayan.
- Balcı, H. A. (2009). *Metindilbilime kavramsal açıdan genel bir bakış*. Ankara: Bizbize.
- Ballıdağ, M. (2024). *The impact of AI-based chatbots on speaking anxiety among EFL learners*. Yüksek Lisan tezi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Banaz, E. & Demirel, O. (2024). Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlıklarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (60), 1516-1529.
- Banos, R. V. (2006). Intercultural sensitivity of teenagers: A study of educational necessities in Catalonia. *Intercultural Communication Studies*, 15(2), 16-17.
- Bartlett, F. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University.
- Bartram, B. (2006). An examination of perceptions of parental influence on attitudes to language learning. *Educational Research*, 48(2), 211-221.
- Baskara, F. R. (2023). Integrating ChatGPT into EFL writing instruction: Benefits and challenges. *International Journal of Education and Learning*, 5(1), 44-55.
- Baskara, R. & Mukarto, M. (2023). Exploring the implications of ChatGPT for language learning in higher education. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 7(2), 343-358.
- Baş, B. (2011). *Sözlü ve yazılı kültür ilişkileri çerçevesinde konuşma ve yazma becerilerine bir bakış*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(29), 109-117.
- Başkan, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi öğretimi ve etkinlik örnekleri. İ. Erdem, B. Doğan ve H. Altunkaya (Eds.). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* içinde (s. 157-174). Ankara: Pegem Akademi.

- Başol, Y. (2018). *L'influence des pratiques en Français sur la compétence en production écrite des étudiants bilingues de l'Université Anadolu*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bayındır, E. (2023). *Eğitim alanında yapılan yapay zekâ çalışmalarının sosyal ağ analizi ile incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Yüksek Lisans Enstitüsü, İstanbul.
- Baylon, C. & Mignot, X. (2005). *La communication*. Paris, Armand Colin.
- Beacco, J. C. (2005). *Languages and language repertoires: Plurilingualism as a way of life in Europe*. Strasbourg: France: Council of Europe.
- Beacco, J.-C. & Byram, M. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: France: Council of Europe.
- Becker, Jonathan, "AI-Based Language Learning Tools: A Review" (2024). *CMC Senior Theses*. 3468. https://scholarship.claremont.edu/cmc_theses/3468, sayfasından erişilmiştir.
- Belli, S. A. (2018). A study on ELT students' cultural awareness and attitudes towards incorporation of target culture into language instruction. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(1), 102-124.
- Belz, J. A. & Thorne, S. L. (2006). *Introduction: Internet-mediated Intercultural Foreign Language*. Paris, Armand Colin.
- Bennett, M. J. (2009). Cultivating intercultural competence: A process perspective. In D. K. Deardorff (Ed.), *Sage Handbook of intercultural competence* (pp. 121-141). Los Angeles: Sage.
- Bérard, É. (2009). Les tâches dans l'enseignement du FLE: Rapport à la réalité et dimension didactique. *Français Dans le Monde, Recherches et Applications*, 45, 36-44.
- Berk, E. C. (2024). *Yapay zekâ destekli yazma sistemlerinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenme bağlamında üstbilişsel yazma stratejileri üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Bertocchi, P. & Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris: CLE International.

- Bibauw, S., François, T. & Desmet, P. (2019). Discussing with a computer to practice a foreign language: Research synthesis and conceptual framework of dialogue-based CALL. *Computer Assisted Language Learning*, 32(8), 827–877.
- Bibauw, S., Van den Noortgate, W., François, T. & Desmet, P. (2022). Dialogue systems for language learning: A meta-analysis. *Language Learning & Technology*, 26(1), 1-24.
- Biswas, S. (2023). Role of ChatGPT in computer programming. *Mesopotamian Journal of Computer Science*, 23, 9-15.
- Bitzer, D., Braunfeld, P. & Lichtenberger, W. (1961). Plato: An automatic teaching device. *IRE Transactions on Education*, 4(4), 157-161.
- Black, E. S. (2024). *Working Smarter: A quantitative investigation into higher education faculty's perceptions, adoption, and use of generative artificial intelligence (AI) in alignment with the learning sciences and universal design for learning*. Doctoral dissertation, Drexel University, Drexel.
- Borji, A. (2023). A categorical archive of ChatGPT failures. *Arxiv Preprint Arxiv:2302.03494*.
- Bouka Mbandza, C. (2020). *Impact de la formation initiale des enseignants sur les pratiques de classe en production écrite au cycle 3 au Gabon*. Doctoral Dissertation, Aix-Marseille University, Marseille.
- Bourguignon, C. (2007). Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle: “le scénario d’apprentissage-action” Conférence donnée le 7 Mars 2007 à l’Assemblée Générale de la Régionale de l’APLV de Grenoble, par Claire Bourguignon, Maître de conférences HDR, IUFM de l’Académie de Rouen. <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>, sayfasından erişilmiştir.
- Boynagryan, T. & Tshngryan, A. (2024). AI writing assistant: A comprehensive study. <https://cse.aua.am/files/2024/05/AI-Writing-AssistantA-Comprehensive-Study.pdf>, sayfasından erişilmiştir.
- Bozkurt, A. (2020). Educational technology research patterns in the realm of the digital knowledge age. *Journal of Interactive Media in Education*, 20(1), 1-17.
- Bozkurt, A. (2023). ChatGPT, üretken yapay zekâ ve algoritmik paradigma değişikliği. *Alanyazın*, 4(1), 63-72.

- Bozkurt, A. (2023). Generative artificial intelligence (AI) powered conversational educational agents: The inevitable paradigm shift. *Asian Journal of Distance Education*, 18(1), 7-71.
- Bozkurt, A. (2023). Postdigital artificial intelligence. In P. Jandrić (Ed.), *Encyclopaedia of postdigital science and education* (pp. 3-45). London: Springer.
- Bozkurt, A., Junhong, X., Lambert, S., Pazurek, A., Crompton, H., Koseoglu, S. & Romero-Hall, E. (2023). Speculative futures on ChatGPT and generative artificial intelligence (AI): A collective reflection from the educational landscape. *Asian Journal of Distance Education*, 18(1), 53-130.
- Brennan, K. (2006). The managed teacher: Emotional labour, education, and technology. *Educational Insights*, 10(2), 55-65.
- Bulduk, S., Tosun, H. & Ardiç, E. (2011). Türkçe kültürlerarası duyarlılık ölçeğinin hemşirelik öğrencilerinde ölçümsel özellikleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Ethics-Law and History*, 19(1), 25-31.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Modeli*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Büyüköztürk, Ş. (2023). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Şekercioğlu, G. ve Çokluk, Ö. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byram, M. & Feng, A. (2005). Teaching and researching intercultural competence. In *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 911-930). Oxfordshire, England: Routledge.
- Byram, M. (1997). 'Cultural awareness' as vocabulary learning. *Language Learning Journal*, 16(1), 51-57.
- Byram, M. (2006). Developing a concept of intercultural citizenship. *Languages for Intercultural Communication and Education*, 13, 109-110.

- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship, essays and reflections*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2012). Language awareness and (critical) cultural awareness–relationships, comparisons and contrasts. *Language Awareness*, 21(1-2), 5-13.
- Byram, M. (2020). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited*. New York: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Campbell, M., Hoane Jr, A. J. & Hsu, F. H. (2002). Deep blue. *Artificial Intelligence*, 134(1-2), 57-83.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, T. (2011). *Yaşam boyu öğrenme bağlamında yabancı dil olarak ingilizce ders kitaplarında strateji kullanımı*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Candelier, M. & Manno, G. (2023). *La didactique intégrée des langues–Apprendre une langue avec d’autres langues*. Cumberland: Association ADEB.
- Capus, L., Patino, A., & Guité, F. (2018). *FrancoFunIA: l’ingénierie pédagogique, la ludification et l’intelligence artificielle au service de l’apprentissage du français*. In Actes du Colloque CIRTA 2018: Présent et futur de l’enseignement et de l’apprentissage numérique (p.12–14). CIRTA. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://rilibre.telug.ca/1720/1/Cirta_2018_Actes.pdf, sayfasından erişilmiştir.
- Carrell, P. L. & Eisterhold, J. C. (1983). Schema theory and ESL reading. *TESOL Quarterly*, 17(4): 553-573.
- Carter, M. (2014). Gender socialization and identity theory. *Social Sciences*, 3, 242–263.
- CEFR (2001). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Council Of Europe.

- CEFR (2018). Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Strasbourg: Council Of Europe.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2015). *Multilingual education*. Cambridge: Cambridge University.
- Chastain, K. (1988). *Developing second language skills: Theory and practice*. USA: Harcourt Brace Jovanovich.
- Cheater, C. & Farren, A. (2001). *The literacy link*. Belfast: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Chen, G.M. & Starosta, W. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3(1):2-14.
- Chen, G-M. & Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. In B. R. Burlinson & A. W. Kunkel (Eds.), *Communication yearbook 19* (pp. 353-383). Thousand Oaks: Sage.
- Chen, G-M. & Starosta, W. J. (2005). *Foundations of intercultural communication*. Lanham: University of America.
- Chen, S. (2013). Pour une approche pragmatique dans l'enseignement du FLE. *Synergies Chine*, 8, 43-52.
- Chenoweth, N. A. & Hayes, J. R. (2001). Fluency in writing: Generating text in L1 and L2. *Written communication*, 18(1), 80-98.
- Cherfeddine, K. *L'usage de l'intelligence artificielle dans l'enseignement-apprentissage du FLE*. Doctoral dissertation, Kasdi Merbah Ouargla University, Ouargla, Algeria.
- Chollet, F. (2019). *Python ile derin öğrenme*. Ankara: Buzdağı.
- Chong, J. V. V. (2020). *Perspectives on artificial intelligence in education: A study of public elementary school teachers*. Master's thesis, Biola University, Biola.
- Chopra, A. (2019) 21 Vital chatbot statistics for 2019. <https://outgrow.co/blog/vital-chatbot-statistics>, sayfasından erişilmiştir.
- Ciampa, K. (2014). Learning in a mobile age: An investigation of student motivation. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(1), 82-96.
- Civelekoğlu, N. (2015). *The use of poetry to raise intercultural awareness of EFL students*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

- Clayette, É. (2021). *Dispositif d'accompagnement pour l'amélioration des compétences écrites en contexte universitaire: enjeux et impact sur les représentations et les pratiques: l'exemple du projet écrit+*. Doctoral dissertation, Le Mans Université, Le Mans.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Oxfordshire, England: Routledge.
- Colles L. (2013). *Passage des frontières*. Bruxelles: Louvain.
- Collier, M. J. & Thomas, M. (1988). Cultural identity: An interpretive perspective. *Theories in Intercultural Communication*, 99, 122-123.
- Comrey, A. L. & Lee, H. B. (1992). Interpretation and application of factor analytic results. *Comrey AL, Lee HB. A first course in factor analysis*, 2, 1992-1993.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). Plurilingual and pluricultural competence. *Language Policy Division*, 4, 2-44.
- Coşkun, F. & Gülleroğlu, H. D. (2021). Yapay zekânın tarih içindeki gelişimi ve eğitimde kullanılması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(3), 947-966.
- Coşkun, O. (2013). *Fransızca yabancı dil öğretimi yeni yaklaşımlarında yazma becerisinin yeri: Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni ve eylem odaklı yaklaşımın uygulanması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cotton, D. R., Cotton, P. A. & Shipway, J. R. (2024). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(2), 228-239.
- Craft, J. A. I., 2018, Artificial intelligence and the softer side of medicine. *Missouri Medicine*, 115(5), 406–09.
- Cronen, V. E., Chen, V. & Pearce, W. B. (1988). Coordinated management of meaning. *Theories in Intercultural Communication*, 4, 66-98.
- Cuq, J. P. & Gruca, I. (2003). *Teaching course in French as a foreign and second language*. Paris: Pug.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 1-12.

- Çalışkan, H. & Şimşek, A. (1999). Bilgisayar destekli öğretimin tasarımı ve uygulanmasında öğrenme ortamı. *Kurgu*, 16(1), 232-242.
- Çalışmış, C. (2022). *A conversation analytic study on critical intercultural awareness in task enhanced virtual Exchange*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çamlıbel, Z. C. (1998). *EFL teachers opinions on teaching the target language culture: A survey study in Turkey*. Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çavdar, E., (2022). *Alter Ego+ A1 ve A2 Fransızca ders materyallerinin kültürel açıdan değerlendirmesi*. III. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumu (pp.48). İzmir, Turkey.
- Çelik, S. (2013). Plurilingualism, pluriculturalism, and the CEFR: Are foreign language objectives reflected in classroom instruction? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1872–1879.
- Çepni, S., Bayrakçeken, S., Yılmaz, A., Yücel, C., Semerci, Ç., Köse, E., Sezgin, F., Demircioğlu, G. & Gündoğdu, K. (2008). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çıldır, Merve (2023). ChatGPT ile işbirliği yapmak: Alman dili eğitimi üzerine keşfedici bir çalışma. *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 45-59.
- Çolak, A. F. (2022). *Okullarda yapay zekâ öğretimi için geliştirilen kurs planı ve içeriklerin öğrencilerin üstbilişsel davranışlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Çoşkun, G. (2023). *The effect of speaking tasks on intercultural awareness at tertiary level: A case study in Turkey*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çuhadar, N. H. (2006). *Les techniques utilisées en expression écrite dans une classe de FLE/Yabancı dil Fransızca sınıfında yazılı anlatımda kullanılan teknikler*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- D-AOBM. (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme* (Tamamlayıcı Cilt). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

- Davis, G. M. (2022). *Humanlike conversational artificial intelligence agents for foreign or second language learning: User perceptions, expectations, and interactions with agents*. Doctoral dissertation, Stanford University, Stanford.
- Daze, B. D. & Ebibi, J. O. (2014). Effect of process approach to writing on senior secondary students' achievement in writing (Plateau Central Senatorial District). *AFRREV IJAH: An International Journal of Arts and Humanities*, 3(4), 47-59.
- De Khovrine, N. (2023). *Évaluer autrement avec le numérique: coévaluation instrumentée pour la production d'écrit en français langue première au cycle 4 du collège français*, Thèse de Doctorat, Université Paul Valéry-Montpellier III, Montpellier.
- Deardorff, D. K. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of international education at institutions of higher education in the United States*. Doctoral dissertation, North Carolina State University, Raleigh.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Delibas, A. (2008). *Doğal dil işleme ile Türkçe yazım hatalarının denetlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dellal, N. A. & Turan, S. (2016). Yabancı dil eğitiminde kültürlerarası farklılıklar ve kültür temelli sorunlar konusunda öğretmen adaylarının farkındalık ve duyarlılıkları. *Electronic Turkish Studies*, 11(18), 3-45.
- Demir, A., & Açık, F. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım Ve Seçilecek Metinlerde Bulunması Gereken Özellikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (30), 51-72.
- Demir, S., & Başarır, F. (2013). Çok kültürlü eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(1).
- Demir, S. & Korkmaz, G. (2013). The effectiveness of foreign language learning software on students' listening and speaking skills: A case of Rosetta Stone. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(45), 35-51.
- Demir, S. & Üstün, E. (2017). Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1-2.

- Demircioğlu, E. & Özdemir, M. (2014). Pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 211-232.
- Demirel, M. B. (2019). *Interkulturelles lernen im daF-unterricht: eine fallstudie in den vorbereitungsklassen der hochschule für fremdsprachen an einer universität in der Türkei*. Doktora Tezi, Anadolı Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Demirel, Ö. (2003). *Avrupa Birliği bütünleşme bağlamında Türkiye’de yabancı dil öğretimi. Dil, kültür ve çağdaşlaşma*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Demirtaş, L. & Gümüş, H. (2009). De la faute à l'erreur: Une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE. *Synergies Turquie*, 2, 125-138.
- Demirtaş, L. (2008). *Production écrite en FLE et analyse des erreurs face à la langue Turque: Cas de l'Université de Marmara*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Deng, J. & Lin, Y. (2022). The benefits and challenges of ChatGPT: An overview. *Frontiers in Computing and Intelligent Systems*, 2(2), 81-83.
- Dergaa, I., Chamari, K., Zmijewski, P. & Saad, H. B. (2023). From human writing to artificial intelligence generated text: examining the prospects and potential threats of ChatGPT in academic writing. *Biology of Sport*, 40(2), 615-622.
- Dinçer, S. & Doğanay, A. (2016). Bilgisayar destekli öğretimde eğitsel arayüzlerin kullanımı: Bir sentez çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 83-99.
- Djahoudi, I. (2018). *La pratique du compte-rendu de la production écrite dans le système éducatif algérien*. Thèse de Maîtrise, Département des lettres et de la langue française, Université Guelma, Guelma.
- Do, T. B. T. (2011). *Les impacts de la révision collaborative étayée: une recherche-action en didactique de la production écrite en français langue étrangère*. Doctoral Dissertation, Université de Provence-Aix-Marseille I, Marseille.
- Dodd, C. H. (1982). *Dynamics of intercultural communication*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown.

- Dolan, S. L. & Kawamura, K. M. (2015). *Cross cultural competence: A field guide for developing global leaders and managers*. Emerald: Emerald Group.
- Dündar, O. İ. & Aydoğu, C. (2024). Rencontrer l'Autre de la perspective actionnelle via l'intelligence artificielle. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27(51), 1-16.
- Dündar, O. İ. (2023). *Bir Fransızca yabancı dil sınıfı için sohbet botu oluşturma: Katkıları ve sınırlılıkları*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dündar, O. İ. (2024). Utilisation potentielle de ChatGPT dans l'apprentissage des langues étrangères: exploration des possibilités selon les niveaux langagiers du CECRL. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 63-75.
- Eaton-Merkle, A. C. (2024). *A study of perceptions of secondary English teachers regarding the integration of GAI in the classroom*. Doctoral Dissertation, University of Idaho, Idaho.
- Eğİnli, A. T. & Yalçın, M. (2016). Kùltùrlerarası yeterliliğİn gelişmesi ve kùltùrlerarası uyum. *Global Media Journal TR Edition*, 7(13), 6-27.
- Eğİnli, A. T. (2011). Kùltùrlerarası yeterliliğİn kazanılmasında kùltürel farklılık eğitimlerinin önemi. *Öneri Dergisi*, 9(35), 215-227.
- El Shazly, R. (2021). Effects of artificial intelligence on English speaking anxiety and speaking performance: A case study. *Expert Systems*, 38(3), e12667.
- Elkatmış, M. (2015). Kâğıttan ekrana: Ekran okuma. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 1-15.
- Elmgouz, O. (2021). *Intégrer les TICE aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage du FLE en vue de développer les compétences communicatives des étudiants libyens. Compréhension orale, production orale*. Doctoral dissertation, Université de Pau et des Pays de l'Adour, France.
- Emiroğlu, S. & Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğİr beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782.
- Ercanlar, M. (2020). Les marques de repétition et de progression dans les textes des étudiants de FLE. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29(3), 226-238.

- Erdem M, S. D. (2011). *A study on the effectiveness of a program for improving the preservice English language teachers' intercultural competence*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, E. (2001). *Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdogan, F., & Aytekin, H. (2024). Cultural transfer in the french method book called 'agenda 1' at a1 level used in foreign language teaching. *SSRJ. Social Sciences Research Journal*, 13(01), 386-399.
- Eren, Ö. (2023). The explanatory power of intercultural communicative competence among EFL teacher candidates. *Ege Journal of Education*, 24(1), 29-38.
- Ergün, B. (2024). *Yabancı dil öğretiminde yapay zekâ ve akran dönütünün öğrencilerin yazma becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erkal Karaman, G. (2015). *Canlı ders etkileşim düzeyi belirleme ölçeğinin geliştirilmesi ve otomatik kestirim sisteminin tasarlanması*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ersöz, A. (1987). Dil öğretiminde videonun yeri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 7-28.
- Erümit, A. K. Et Al. (2021). *Oyun tabanlı uyarlanabilir zeki öğretim sistemi Artibos'un öğrencilerin problem çözmeye yönelik motivasyonuna etkisi*. 8. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu, Trabzon, Türkiye.
- Essel, H. B., Vlachopoulos, D., Tachie-Menson, A., Johnson, E. E. & Baah, P. K. (2022). The impact of a virtual teaching assistant (chatbot) on students' learning in Ghanaian higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 57.
- Fantini, A. E. (2007). *CSD research report: Exploring and assessing intercultural competence*. Wasington: Wasington University.
- Fantini, A. E. (2009). Developing intercultural competencies: An educational imperative for the 21st Century. *Journal of Language and Culture Studies*, 言語文化研究, 28(2), 193-213.

- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS: and sex and drugs and rock 'n' roll*. London: Sage.
- Fitria, T. N. (2023, March). Artificial intelligence (AI) technology in OpenAI ChatGPT application: A review of ChatGPT in writing English essay. *ELT Forum: Journal of English Language Teaching*, 12(1), 44-58.
- Flores, N. (2013). The unexamined relationship between neoliberalism and plurilingualism: A cautionary tale. *TESOL Quarterly*, 47(3), 500-520.
- Flower, L. & Hayes, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365–387.
- Fryer, L. & Carpenter, R. (2006). Bots as language learning tools. *Journal of Manoa Hawaii*, 4, 14-25.
- Gallois, C., Ogay T. & Giles, H. (2005). Communication accommodation theory. In W. B. Gudykunst (Ed.), *Theorizing about intercultural communication* (pp. 121-149). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gamboa Diaz, P. A. (2014). *Éducation interculturelle, mobilité internationale et enseignement supérieur: le cas de la Colombie*. Tesis de Doctorado, Universidad Sorbonne Nouvelle-Paris3, Paris.
- Gao, C. A., Howard, F. M., Markov, N. S., Dyer, E. C., Ramesh, S., Luo, Y. & Pearson, A. T. (2022). Comparing scientific abstracts generated by ChatGPT to original abstracts using an artificial intelligence output detector, plagiarism detector, and blinded human reviewers. *Biorxiv*, 22, 12-13.
- Garcia, O. & Otherguy, R. (2019). Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 1-20.
- García, O., Skutnabb-Kangas, T. & Torres-Guzmán, M. E. (Eds.). (2006). *Imagining multilingual schools*. Bristol, UK.: Multilingual Matters.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

- Genç, A. (2012). *Étude sur les attitudes des apprenants du français envers la compétence de l'expression orale recherche à l'école supérieure de langue étrangère de l'Université Gazi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Genç, H. N. (2016). Yabancı dil olarak Fransızca'nın öğreniminde kaygı ile duyuşsal öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 42, 1-25.
- Genç, H.N. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi bağlamında yazım ve noktalama. *Dil Dergisi*, 168 (2), 31-42.
- George, A. S. & George, A. H. (2023). A review of ChatGPT AI's impact on several business sectors. *Partners Universal International Innovation Journal*, 1(1), 9-23.
- Ghamarnia, M., Soltani, A. & Rahimi, A. (2016). Global journal of foreign language teaching. *Language Teaching*, 6(1), 36-45.
- Goda, Y., Yamada, M., Matsukawa, H., Hata, K. & Yasunami, S. (2014). Conversation with a chatbot before an online EFL group discussion and the effects on critical thinking. *The Journal of Information and Systems in Education*, 13(1), 1-7.
- Grabe, W. & Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing*. Longman, London.
- Guan, C., Mou, J. & Jiang, Z. (2020). Artificial intelligence innovation in education: a twenty-year datadriven historical analysis. *International Journal Of Innovative Research and Advanced Studies*, 4(4), 134-147.
- Gudykunst, W. B. & Kim. Y. (2003). *Communicating with Strangers. An approach to intercultural communication*. New York: McGraw-Hill.
- Gudykunst, W. B. (1997). Cultural variability in communication: An introduction. *Communication Research*, 24(4), 327-348.
- Gupta, P., Raturi, S. & Venkateswarlu, P. (2023). Chatgpt for designing course outlines: A boon or bane to modern technology. Available at SSRN 4386113, https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4386113, sayfasından erişilmiştir.

- Gücük, G. (2022). Perception of English language learners and teachers towards the use of artificial intelligence in the language classroom. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gülel, S., Sargın, A., & Çetin, H. İ. (2023). Yapay zekâ eğitici eğitimi. *Eurasian Education & Literature Journal*, (17), 64-73.
- Günay, V. D. (2001). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual.
- Günday, R. & Aycan, A. (2018). Yabancı dil öğreniminde kültürlerarası iletişim becerisi edinimi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(3), 533-545.
- Gündoğdu, B. (2020). *L'apport des textes littéraires au développement de la compétence d'expression écrite dans une classe de FLE*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gündüztepe, G. D. (2009). *La compréhension et l'expression écrites dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE): La poésie comme matériel didactique*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güngör, Z. Y. (2018). Millî Eğitim Bakanlığı kapsamındaki ortaöğretim kurumlarında kullanılan Fransızca yabancı dil ders kitaplarında kültür aktarımı. *Researcher*, 6(3), 422-450.
- Gür, S. C. (2022). *Analyse des erreurs de Français des étudiants Turcophones en expression écrite: Prise en compte de la variabilité culturelle*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güriş, S. & Astar, M. (2015). *Bilimsel araştırmalarda SPSS ile istatistik*. İstanbul: Der.
- Güven, M. (2015). Kültürlerarası iletişim engelleri: 1991'den günümüze Türkiye-Ermenistan ilişkileri örneği. *International Journal of Sport Culture and Science*, 3(4), 105-111.
- Güvenç, B. (1994). *İnsan ve kültür*. İstanbul: Remzi.
- Güvenç, B. (1997). *Kültürün ABC'si*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Hall, E. T. (1959). *The silent way*. New York: Doubleday.
- Halliday, M. A. K. & Hasan R. (1976). *Cohesion in English*. New York: Longman.

- Hammer, M. R. (2011). Additional cross-cultural validity testing of the Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(4), 474-487.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J. & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J. & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443.
- Hanieche-Sahraoui, S. (2005). Enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit: Quelques aspects théoriques. *AL-Lisaniyyat*, 10(2), 79-90.
- Haristiani, N., Danuwijaya, A. A., Rifai, M. M. & Sarila, H. (2019). Gengobot: A chatbot-based grammar application on mobile instant messaging as language learning medium. *Journal of Engineering Science and Technology*, 14(6), 3158–3173.
- Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. Harow: Longman.
- Harris, P. T. (2024). *Faculty perspectives toward artificial intelligence in higher education*. Doctoral Dissertation, Middle Georgia State University, Georgia.
- Hassan, S. (2016). *La pratique des ateliers d'écriture créative en classe de FLE comme formation à la compétence linguistique, interculturelle et esthétique: le texte littéraire au sein du projet didactique*. Doctoral Dissertation, COMUE Université Côte d'Azur, Nice.
- Hatwar, N., Patil, A. & Gondane, D. (2016). AI based chatbot. *International Journal of Emerging Trends in Engineering and Basic Sciences*, 3(2), 85-87.
- Heift, T. (2008). Modeling learner variability in CALL. *Computer Assisted Language Learning*, 21(4), 305–321.
- Heppner, P. P., Kivlighan, D. M. & Wampold, B. E. (1992). *Research design in counseling*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Hernandez, F. & Kose, B. W. (2012). The developmental model of intercultural sensitivity: A tool for understanding principals' cultural competence. *Education and Urban Society*, 44(4), 512-530.

- Hieu, H. H. (2024). Exploring the impact of AI in language education: Vietnamese EFL teachers' views on using ChatGPT for fairy tale retelling tasks. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(3), 486-503.
- Hismanoglu, M. (2023). Yabancı Dil öğreniminde ve öğretiminde sohbet robotlarının kullanımı. *AELTE 2023 Digital Era in Foreign Language Education*, 4, 117-118.
- Ho, L. W. (2018). *Appropriation de la compétence écrite de jeunes adultes malaisiens en milieu exolingue et endolingue pour une meilleure intégration dans un établissement supérieur français: problématique de l'écrit dans une situation d'apprentissage du FLE, difficultés liées à la reprise anaphorique et la reformulation de textes*. Doctoral Dissertation, Université Bourgogne Franche-Comté, Besançon.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work related values*. London: Sage.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hofstede, G. (2010). The GLOBE debate: Back to relevance. *Journal of International Business Studies*, 41, 1339-46.
- Holm, K., Nokelainen, P. & Tirri, K. (2009). Relationship of gender and academic achievement to Finnish students' intercultural sensitivity. *High Ability Studies*, 20(2), 187-200.
- Holmes, T. (2024). *ChatGPT pour la rétroaction corrective écrite interactive en apprentissage du français langue seconde*, Doctoral Dissertation, Université d'Ottawa, Ottawa.
- Hong, W. C. H. (2023). The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: Opportunities in education and research. *Journal of Educational Technology and Innovation*, 5(1), 1-9.
- House, J. (2007). What is an 'intercultural speaker'? *Intercultural Language use and Language Learning*, 4, 7-21.
- Hu, K. (2023). ChatGPT en hızlı büyüyen kullanıcı tabanı rekorunu kırdı-analist notu. Reuters. <https://www.reuters.com/technology/chatgpt-sets-record-fastest-growing-user-base-analyst-note-2023-02-01/>, sayfasından erişilmiştir.

- Huang, W., Hew, K. F. & Fryer, L. K. (2022). Chatbots for language learning-Are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(1), 237-257.
- Hwang, G. J., Xie, H., Wah, B. W. & Gašević, D. (2020). Vision, challenges, roles and research issues of Artificial Intelligence in Education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 1, 100001.
- Hwang, G.J. & Chang, C.Y. (2021): A review of opportunities and challenges of chatbots in education. *Interactive Learning Environments*, 31(7), 1-14.
- Hyland, K. (2003). Writing and teaching writing. *Second Language Writing*, 1(2), 1-30.
- Hyland, K. (2013). *Writing in the university: Education, knowledge and reputation*. Cambridge: Cambridge University.
- Hyland, K. (2019). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University.
- Ingerøyen, S. (2024). *GenAI in the English subject—from the pupils' perspective. A mixed method study on pupils' actual and wanted use of generative artificial intelligence in the English subject*, Master's Thesis, UiT Norges Arktiske Universitet, Tromsø, Norveç.
- Isaac, S. & Michael, W. B. (1981). *Handbook in research and evaluation* (2nd ed.). San Diego, CA: Eds.
- İlter, B. G. (2014). Yabancı dil öğretiminde yazma becerisi nasıl geliştirilebilir? *Dil Dergisi*, 163, 36-45.
- İnan, K. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarında kültürel zekânın çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 3, 21-33.
- İpek, S. & Kan, A. (2019). A scale development study for determining technology attitudes of those who teach turkish as a foreign language. *International Journal of Language Academy*, 7(4), 3-17.
- İşler, B. & Kılıç, M. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5(1), 1-11.

- Jamaat, N. E. (2012). *Une analyse des erreurs des étudiants persanophones de français dans l'emploi des connecteurs à l'écrit*, Doctoral Dissertation, Aix-Marseille Université, Marseille.
- Jardou, A. (2018). *Compétence de communication interculturelle et mobilité étudiante: le cas des apprenants primoarrivants en France et des classes plurilingues et multiculturelles de FLE*. Doctoral Dissertation, Université Grenoble Alpes, Saint-Martin-d'Hères, Fransa.
- Javadi-Safa, A. (2018). A brief overview of key issues in second language writing teaching and research. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 6(2), 12-25.
- Jebril, W. A. (2012). *The viability of Palestinian EFL teachers to effectively apply ICT as an educational medium in Palestinian basic schools in the Gaza Strip: A pedagogical perspective*. New York: State University of New York at Albany.
- Jia, J. (2009). CSIEC: A computer assisted English learning chatbot based on textual knowledge and reasoning. *Knowledge-Based Systems*, 22(4), 249-255.
- Johnson, P. (1981). Effects on reading comprehension of language complexity and cultural background of a text. *TESOL Quarterly*, 15(2), 169-181.
- Johnson, P. (1982). Effects on reading comprehension of building background knowledge. *TESOL Quarterly*, 16(4), 503-516.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil.
- Karabulut, E. (2024). *Analysing the effects of AI-powered chatbots on the writing skills of English preparatory class students: An experimental study*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Karaca, T. (2024). *Developing intercultural awareness in young learners through stories across cultures*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Karaküçük, Y. & Eker, S. (2020). *Sağlık bilimlerinde yapay zekâ oftalmolojide yapay zekâ ve derin öğrenme uygulamaları*. Ankara: Akademisyen.
- Karaman, G., Çalışır, H., & Taş, K. (2020). Öğretmen adaylarının eğitim 4.0'a karşı algı ve tutumlarının belirlemesine yönelik ölçek geliştirme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(31), 4156-4185.

- Karan, D. & Broutin, J. (2014). Yabancı dil olarak Fransızcanın öğretiminde yazılı anlatım yanlışlarının incelenmesinde didaktik engel kavramı: İyelik sıfatı örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 469-486.
- Karan, D. (2012). *Analyse des erreurs des productions écrites chez les apprenants Turcs dans l'enseignement du FLE suivant l'approche communicative*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karatepe, Ç. (2005). Avrupa Konseyi dil kriterleri ve Türkiye'de yabancı dil eğitimi politikalarının geliştirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 49-61.
- Kartal, E. (2005). Bilişim-iletişim teknolojileri ve dil öğretim endüstrisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 383-393.
- Kartal, G. (2023). Contemporary language teaching and learning with ChatGPT. *Contemporary Research in Language and Linguistics*, 1(1), 3-62.
- Kartarı, A. (2006). *Farklılıklarla yaşamak: Kültürlerarası iletişim*. Ankara: Ürün.
- Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F. ve Kasneci, G. (2023). Chatgpt for good? on opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and individual differences*, 103(1), 1-9.
- Kaya, A. (2019). Çokdillilik ve çok kültürlülük kavramlarının diller için Avrupa Ortak Başvuru Metnindeki yeri. *Dil ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 65-79.
- Keser, A. E. (2024). *The promise and peril of AI technology for writing instruction: an exploratory study on stakeholder attitudes toward using AI tools in a university first-year writing program*. Master Thesis, The University of Alabama, Alabama.
- Khan, R. A., Jawaid, M., Khan, A. R. & Sajjad, M. (2023). ChatGPT-Reshaping medical education and clinical management. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 39(2), 605.
- Khanzode, K. C. A. & Sarode, R. D. (2020). Advantages and disadvantages of artificial intelligence and machine learning: A literature review. *International Journal of Library & Information Science (IJLIS)*, 9(1), 3.
- Kır, Ş. & Şenocak, D. (2022). Açık ve uzaktan öğrenme sistemlerinde yapay zekânın öğrenen destek hizmeti bağlamında kullanımı. *Dijital Teknolojiler ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 36-56.

- Kıran, Z. & Kıran, A. (2013). *Dilbilime giriş (dilbilgisinden dilbilime)*. Ankara: Seçkin.
- Kızılaslan, İ. (2010). Yabancı dil öğretmen yetiştirme sürecinde kültürlerarasılık. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 81-89.
- Kim, H. S., Cha, Y., & Kim, N. Y. (2021). Effects of AI chatbots on EFL students' communication skills. *Korean Journal English Languages Linguist*, 21, 712-734.
- Kim, S. G. (2023). Using ChatGPT for language editing in scientific articles. *Maxillofacial Plastic and Reconstructive Surgery*, 45(1), 13.
- Klimova, B., Pikhart, M. & Al-Obaydi, L. H. (2024). Exploring the potential of ChatGPT for foreign language education at the university level. *Frontiers in Psychology*, 15, 1269319.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Koç, F. Ş. (2024). *The development of listening and speaking skills in EFL via an artificially intelligent chatbot application: A quasi-experimental design study*. Doctoral Dissertation, Middle East Technical University, Ankara.
- Koç, O., Kasap, M. (2018). *Daha iyi bir dünya için yapay zekâ- yediden yetmişe herkes için yapay zekânın sırları*. İstanbul: Doğan.
- Koçer, Ö. (2011). *Les opinions des étudiants sur le rôle de la culture dans l'apprentissage du FLE*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Koçyiğit, A. & Darı, A. B. (2023). Yapay zekâ iletişimde ChatGPT: İnsanlaşan dijitalleşmenin geleceği. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 427-438.
- Kohnke, L. (2023). A pedagogical chatbot: A supplemental language learning tool. *Relc Journal*, 54(3), 828-838.
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L. & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *Relc Journal*, 54(2), 537-550.
- Könez, S. (2024). *Empowering learner autonomy for developing writing skills through AI-enhanced reflective journals*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

- Köşker, G. (2015). Yabancı dil öğretiminde kültür aktarımı: Fransız dili örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 409-421.
- Köşker, G. (2017). *Communication interculturelle dans l'enseignement de langue étrangère: Analyse des opinions des enseignants à travers les exemples de la France et de la Turquie*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Köşker, G. (2020). Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası iletişimin temel kavramları konusunda öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 237-272.
- Köşker, G. (2021). Le développement de la compétence interculturelle dans l'enseignement du FLE: Un exemple d'application. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(52), 557-566.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University.
- Kula, O. B. (2012). *Dil felsefesi edebiyat kuramı-1*. İstanbul: İş Bankası Kültür.
- Kula, O.B. (2012). *Almanya'da Türk kültürü çok-kültürlülük ve kültürlerarası eğitim* (Çev. A. Keskin). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Kulaksız, G. C. (2024). *Artificial intelligence-based language modelling: The effect of ChatGPT application on writing skills in the context of teaching English as a foreign language*. Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Kurt, Ç. & Yetiş, V. A. (2019). Türkiye'de yabancı dil öğretmenliği lisans programlarının kültürlerarası yaklaşım açısından incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 9(3), 344-352.
- Kurt, Ç. (2018). *Enseignement/apprentissage interculturel précoce des langues étrangères: état des lieux exploratoire dans la formation des enseignants en Turquie*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kuruca, Y., Üstüner, M. & Şimşek, I. (2022). Dijital pazarlamada yapay zekâ kullanımı: sohbet robotu (chatbot). *Medya ve Kültür*, 2(1), 88-113.
- Kutlucan, E. & Seferoğlu, S. S. (2024). Eğitimde yapay zekâ kullanımı: ChatGPT'nin KEFE ve PEST analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(2), 1059-1083.

- La Russa, F. (2021). *Le feedback correctif à l'écrit: techniques, élaboration, acquisition: étude longitudinale dans l'apprentissage de l'italien langue étrangère chez un public d'adolescents francophones au lycée*. Doctoral Dissertation, Université Michel de Montaigne-Bordeaux III; Bordeaux.
- Larsen-Freeman, D. (2000). Second language acquisition and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 165-181.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575.
- Leach, N. (2022). In the mirror of AI: What is creativity? *Architectural Intelligence*, 1(1), 15.
- Lebedeva, J. (2008). La place de l'interculturel dans l'enseignement-apprentissage du Français des affaires en Lettonie, Thèse de Doctorat, Université de Rouen, Nice.
- Lee, A. Y. (2016). Media education in the School 2.0 era: Teaching media literacy through laptop computers and iPads. *Global Media and China*, 3, 6-15.
- Lee, B. K. & Chen, L. (2000). Cultural communication competence and psychological adjustment: A study of Chinese immigrant children's cross-cultural adaptation in Canada. *Communication Research*, 27(6), 764-792.
- Lee, H. (2024). The rise of ChatGPT: exploring its potential in medical education. *Anatomical Sciences Education*, 17(5), 926-931.
- Lee, H. (2024). *Examining the effectiveness of personalized learning through artificial intelligence*, Doctoral Dissertation, Indiana University, Indiana.
- Lee, M. K., Cheung, C. M. & Chen, Z. (2005). Acceptance of Internet-based learning medium: the role of extrinsic and intrinsic motivation. *Information & Management*, 42(8), 1095-1104.
- Lee, S., Song, J. & Kim, Y. (2010). An empirical comparison of four text mining methods. *Journal of Computer Information Systems*, 51(1), 1-10.

- Lemoine, V. (2014). *Diversités franco-allemandes: Pratiques interculturelles et autonomisantes en didactique des langues étrangères*. Thèse de Doctorat, Université de Lille 3, Lille.
- Li, N. & Zhang, L. (2024). Predicting Chinese Language Learners' ChatGPT acceptance in oral language practices: The role of learning motivation and willingness to communicate. *Journal of Technology & Chinese Language Teaching*, 15(1), 748.
- Lin, M. P.-C. & Chang, D. (2020). Enhancing post-secondary writers' writing skills with a chatbot. *Journal of Educational Technology & Society*, 23(1), 78–92.
- Little, D. (2016). *Languages at School: A Challenge for multilingual cities*. UK: Multilingual Matters.
- Lochtman, K. (2018). Plurilingualism in schooling policies: The Brussels melting pot. Language education and multilingualism. *The Langscape Journal*. 1, 157-167.
- Lu, Y. (2019). Artificial intelligence: A survey on evolution, models, applications and future trends. *Journal of Management Analytics*, 6(1), 1-29.
- Ma, B. (2024). *The Impact of artificial intelligence tools on bilingual students in US education: A study on academic language-learning, cultural sensitivity and inclusiveness*. Master's Thesis, University of Washington, Washington.
- Maden, S., Dincel, Ö. & Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(4), 748-769.
- Madzo, S.E. (2023). *Analyse des erreurs en production écrite dans l'apprentissage du Français langue étrangère chez les étudiants turcophones*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Margarethe, U., Hannes, H. & Wiesinger, S. (2012). An analysis of the differences in business students' intercultural sensitivity in two degree programmes. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 3(3), 667-74.
- Maslej, N., Fattorini, L., Brynjolfsson, E., Etchemendy, J., Ligett, K., Lyons, T. & Perrault, R. (2023). Artificial intelligence index report 2023. *arXiv preprint arXiv:2310.03715*.
- Mathew, A., Amudha, P. ve Sivakumari, S. (2020). A review on finger vein recognition using deep learning techniques, Newyork: Springer.

- Matveev, A. & Nelson, P. (2004). Cross cultural communication competence and multicultural team performance: Perceptions of American and Russian managers. *International Journal of Cross Cultural Management: CCM*, 4(2), 253-270.
- Matveev, A. (2017). *Intercultural competence in organizations. A guide for leaders, educators and team players*. Newyork: Springer.
- McCarthy, J. & Hayes, P. J. (1981). Some philosophical problems from the standpoint of artificial intelligence. In *Readings in artificial intelligence* (pp. 431-450). Massachusetts: Morgan Kaufmann.
- McCulloch, W. S. & Pitts, W. (1943). A logical calculus of the ideas immanent in nervous activity. *The Bulletin of Mathematical Biophysics*, 5, 115-133.
- McMurray, B. (2007). Defusing the childhood vocabulary explosion. *Science*, 317(5838), 631-631.
- Megalooikonomou, A. (2024). *Evaluating AI tools for lesson planning with an emphasis on English Language Teaching (ELT)*. Master's Thesis, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Mei-Hua Hsu, Pei-Shih Chen & Chi-Shun Yu (2023). Proposing a task-oriented chatbot system for EFL learners speaking practice. *Interactive Learning Environments*, 31(7), 4297-4308.
- Melanlioğlu, D. & Atalay, T. D. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma öz yeterlikleri üzerinde yaratıcı yazma uygulamalarının etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(3), 697-721.
- Memiş, M. R. & Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 297-318.
- Menad, A. (2017). L'écrit entre compréhension et production. *Revue des Sciences Humaines*, Université Mohamed Khider, <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/88585>, sayfasından erişilmiştir.
- Meydan, C. H. & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi, AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay.
- Meyer, M. (1991). Developing transcultural competence: Case studies of advanced foreign language learners. *Multilingual Matters*, 136-136.

- Miranda, S. M. (2024). *And then it clicked... Peer and self-correction as tools to raise students' awareness of language errors and improve their writing skills in English and French*. Master's Thesis, Universidade do Porto, Portugal.
- Mourtada, R. (2024). *Apprentissage profond et didactique du FLE: l'apport de l'intelligence artificielle dans la classification et la description des erreurs lexicales des apprenants en fonction des niveaux du CECRL*. Thèse de Doctorat, Université Côte d'Azur, Nice.
- Mousa A. (2012). *Acquérir une compétence interculturelle en classe de langue, entre objectifs visés, méthodes adoptées et difficultés rencontrées. Le cas spécifique de l'apprenant jordanien*. Thèse de Doctorat, Université de Lorraine, Lorraine.
- Mousa, A. (2012). *Acquérir une compétence interculturelle en classe de langue, entre objectifs visés, méthodes adoptées et difficultés rencontrées: Le cas spécifique de l'apprenant jordanien. Le cas spécifique de l'apprenant Jordanien*. Thèse de Doctorat, en Sciences du Langage et Didactique des langues, Université de Lorraine, Lorraine.
- Mousa, A. (2017). La conscience interculturelle en classe de FLE: Difficultés et remédiations. *Intercâmbio*, 10, 111-133.
- Muggleton, S. (2014). Alan Turing and the development of Artificial Intelligence. *AI Communications*, 27(1), 3-10.
- Murphy, R. F. (2019). Artificial intelligence applications to support K-12 teachers and teaching. Rand corporation. 10. <https://www.rand.org/pubs/perspectives/PE315.html>, sayfasından erişilmiştir.
- Nabiyev, V. (2012). *Yapay zekâ: İnsan-bilgisayar etkileşimi*. Ankara: Seçkin.
- Nayak, P. (2019). Understanding searches better than ever before. *The keyword*, 295. <https://blog.google/products/search/search-language-understanding-bert/>, sayfasından erişilmiştir.
- Niloy, A. C., Akter, S., Sultana, N., Sultana, J. ve Rahman, S. I. U. (2024). Is ChatGPT a menace for creative writing ability? An experiment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(2), 919-930.
- Nouadri, S. I. (2025). Le développement de l'autonomie rédactionnelle des étudiants de première année de licence en atelier d'écriture: Une approche pédagogique innovante. *Journal of Languages and Translation*, 5(1), 339-357.

- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Oh, S. R. (2018). *Investigating test-takers' use of linguistic tools in second language academic writing assessment*. Doctoral Dissertation, Teachers College Columbia University, Columbia.
- Orchowska, I. (2005). Les défis de la médiation interculturelle et la formation des futurs enseignants de FLE. *Synergies Pologne*, 2, 3-52.
- Ospina, Y. (2016). *La production écrite en FLE à travers les tâches: l'amélioration de la production écrite à travers l'approche par tâches*. Medellin: EAV.
- Ozan, D. (2024). *Employing chatgpt to improve high school students' writing skills by providing feedback on topic-specific writing tasks*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Öğüt, N. & Olkun, E. O. (2018). Üniversite öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyi: Selçuk Üniversitesi örneği. *Selçuk İletişim*, 11(2), 54-73.
- Özçelik, N. & Topçu Tecelli, N. (2008). Causes des difficultés de l'écrit en français chez les étudiants Turcs. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 99-123.
- Özçelik, N. (2006). *Analyse des difficultés de l'écrit chez les apprenants universitaires turcs*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özçelik, N. (2020). Yabancı dil öğretimi/öğreniminde yazma becerisi edinimi. *Current Debates on Social Sciences* 5, 84-85.
- Özçelik, P. N. & Yangın Ekşi, G. (2024). Cultivating writing skills: the role of ChatGPT as a learning assistant—a case study. *Smart Learning Environments*, 11(1), 1011.
- Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi-1: SPSS-MINITAB*. Eskişehir: Nisan.
- Özdemir, İ. (2011). Kültürlerarası iletişimin önemi. *CIU Folklor ve Edebiyat*, 17(66):29-37.
- Özer, B. & Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *EKEV Akademi Dergisi*, 67, 59-84.
- Özışık, B. Z. (2018). *A study on English language lecturers' attitudes towards developing intercultural awareness in language teaching*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Özkul, Y. (2012). *Hedef kültüre ait deyimlerin yabancı dil öğrencisinin kültürlerarası yetisinin gelişimine katkısı*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özpolat, A. (2011). *Türkiye'de bilgi ve iletişim teknolojilerinin fransızca öğretiminde kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özşen, A. (2022). *University preparatory class students' intercultural awareness and their academic success*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Öztemel, E. (2003). *Yapay sinir ağları*. İstanbul: Papatya.
- Öztürk, G. (2024). *An investigation into the impacts of AI-supported tools on vocabulary learning, retention and motivation of EFL young learners*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Öztürk, S. Y. & Yangın Ekşi, G. (2022). Fostering critical cultural awareness among prospective teachers of English via virtual exchange project. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 491-502.
- Pakdel, A. (2011). *De l'activité communicative à l'activité sociale d'apprentissage des langues en ligne: analyse de la dynamique sociale en contexte institutionnel*. Thèse de Doctorat, Université de Provence-Aix-Marseille I, Marseille.
- Pearce, W. B. (1989). *Communication and the human condition*. Illinois: SIU.
- Pelletier, K., Brown, M., Brooks, D. C., McCormack, M., Reeves, J., Arbino, N., Bozkurt, A., Crawford, S., Czerniewicz, L., Gibson, R., Linder, K., Mason, J. & Mondelli, V. (2021). 2021 Educause horizon report teaching and learning edition. <https://www.learntechlib.org/p/219489/>, sayfasından erişilmiştir.
- Peng, J. (2020). Guide to the core socialist values of college students based on new media technology. In *Journal of Physics: Conference Series* (p. 022072). Bristol: IOP.
- Perrichon, É. (2008). *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères: enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle*. Doctoral Dissertation, Université Jean Monnet Saint-Etienne, Saint-Etienne.

- Petrouláki, B. (2024). Petroulaki, M. (2024). *Use of AI tools in foreign language learning*. Master's Thesis, University of Piraeus, Piraeus.
- Piasecka, L. (2011). Sensitizing foreign language learners to cultural diversity through developing intercultural communicate competence. In J. Arabski ve A. Wojtaszek. *Aspects of culture in second language acquisition and foreign language learning* (pp.21-33). Berlin: Springer.
- Pitychoutis, K. M. (2024). Harnessing AI chatbots for EFL essay writing: A paradigm shift in language pedagogy. *Arab World English Journal* 3, 4-25.
- Polakova, P. & Ivenz, P. (2024). The impact of ChatGPT feedback on the development of EFL students' writing skills. *Cogent Education*, 11(1), 2410101.
- Popenici, S. A., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in TechnologyEnhanced Learning*, 22(12), 7-41.
- Portalla, T. & Chen, G.M. (2010). The development and validation of the intercultural effectiveness scale. *Intercultural Communication Studies*, 3(21)37.
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Les Cahiers de l'APLIUT*, 23(1), 10-26.
- Puren, C. (2006). Comment harmoniser le système d'évaluation français avec le Cadre Européen Commun de Référence? Conférence à l'AG de Grenoble, Association des Professeurs de Langues Vivantes, Grenoble, <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2006a/>, sayfasından erişilmiştir.
- Puren, C. (2008) Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative: analyse comparative de trois manuels. http://www.aplplanguesmodernes.org/IMG/pdf/PA_AC_analyse_manuels_PUREN_version4_site.pdf, sayfasından erişilmiştir.
- Puren, C. (2011). *Compétence d'apprentissage et compétence culturelle en perspective actionnelle*, Conférence à la Journée pédagogique CDL \ EPFL Lausanne, *Approche actionnelle et autonomie*. Lausanne: Université de Lausanne.
- Puren, C. (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en oeuvre de la perspective actionnelle: une problématique didactique. *Intercâmbio: Revue d'Études Françaises= French Studies Journal*, 7, 21-38.

- Qiu, S. (2021). La dimension interculturelle dans les formations universitaires de français en Chine: rapports à l'altérité et à la diversité. *Synergies Chine*, 16, 287-313.
- Radford, A., Narasimhan, K., Salimans, T. & Sutskever, I., (2018). Improving language understanding by generative pre-training. <https://gluebenchmark.com/leaderboard>, sayfasından erişilmiştir.
- Rahman, M., Terano, H. J., Rahman, N., Salamzadeh, A. & Rahaman, S. (2023). ChatGPT and academic research: A review and recommendations based on practical examples. *Journal of Education, Management and Development Studies*, 3(1), 1–12.
- Rahman, Md. M. & Watanobe, Y. (2023). ChatGPT for education and research: Opportunities, threats, and strategies. *Applied Sciences*, 13(9), 5783.
- Raman, R., Mandal, S., Das, P., Kaur, T., JP, S. & Nedungadi, P. (2023). University students as early adopters of ChatGPT: Innovation diffusion study. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-2734142/v1>, sayfasından erişilmiştir.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). I Major language trends in twentieth-century language teaching. *Approaches and Methods in Language Teaching*, 4, 1-2.
- Rogers, B. (2002). *Teacher leadership and behaviour management*. Lorraine: Université de Lorraine.
- Roll, I. & Wylie, R. (2016). Evolution and revolution in artificial intelligence in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26, 582-599.
- Roux, P. Y. (2014). L'enseignement du français langue étrangère: plaidoyer pour un syncretisme méthodologique (Comptes rendus d'experiences pédagogiques, No: 1 Etudes didactiques). *Revue Japonaise de Didactique du Français*, 9(1-2), 137-148.
- Rozaimie, A. Shuib, A. Ali, A., Oii, B. & Siang, C. (2011). Multicultural awareness for better ways of life: A scale validation among Malaysian undergraduate students. In *International conference on Business and Economic Research, Kuching Sarawak, Malaysia*. http://www.internationalconference.com.my/proceeding/icber2011_proceeding/234-2nd-2011ICBER2011PG1174-1186MulticulturalAwareness.pdf, sayfasından erişilmiştir.
- Rubio, D. M., Berg-Weger, M., Tebb, S. S., Lee, E. S. & Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, 27(2), 94–104.

- Sain, Z. H., Serban, R., Abdullah, N. B. & Thelma, C. C. (2025). Benefits and drawbacks of leveraging ChatGPT to enhance writing skills in secondary education. *At-Tadzkir: Islamic Education Journal*, 4(1), 40-52.
- Sallam, M. (2023). ChatGPT utility in healthcare education, research, and practice: systematic review on the promising perspectives and valid concerns. *Nature*, 616(7956), 259-265.
- Saltaş, D. (2015). *The effect of social networks on intercultural communication and awareness: The Facebook case*. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Samala, A. D., Zhai, X., Aoki, K., Bojić, L. & Zikic, S. (2024). An in-depth review of ChatGPT's pros and cons for learning and teaching in education. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 18(2), 96-117.
- Samovar, L., Porter, R. & McDaniel, E. (2012). *Intercultural communication. A reader*. Boston: Wadsworth.
- Samuel, A. L. (1959). Some studies in machine learning using the game of checkers. *IBM Journal of Research and Development*, 3(3), 210–229.
- Sarıçoban, A. (2002). Reading strategies of successful readers through the three phase approach. *The Reading Matrix*, 2(3): 1-16.
- Sarıkayış, F. & Tuncel, İ. (2023). Öğrencilerin sosyal duygusal yeterlik ve kültürlerarası farkındalıklarının İngilizce dersine yönelik tutumu yordaması. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 23, 4-48.
- Sarıkayış, F. (2022). *Examining the relationship of attitude towards english lesson with social emotional competence and intercultural awareness perception*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Sarıtaş, H. (2014). *The implementation of cultural approach in teaching turkish as a foreign language and learners' thoughts on this implementation*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sawyer, R. (2011). The impact of new social media on intercultural adaptation. *Senior Honors Projects*. Paper 242. <http://digitalcommons.uri.edu/srhonorsprog/242>, sayfasından erişilmiştir.

- Schwartz, T. (1992). 16 Anthropology and psychology: An unrequited relationship. *New Directions in Psychological Anthropology*, 3, 324-325.
- Seferoğlu, S. S., Akbıyık, C. & Bulut, M. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilgisayarların öğrenme/öğretme sürecinde kullanımı ile ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 273-283.
- Serdaroğlu, İ. (2019). *Fransızca öğretiminde öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde yaşadıkları sorunlar*, Yüksek Lisan Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Setyowati, L., Karmina, S., Sukmawan, S. & Shafie, L. A. (2023). The validity and reliability of writing attitude scale for EFL learners in the Indonesian context. *Studies in English Language and Education*, 10(3), 1236–1252.
- Sezer, G. O. & Kahraman, P. B. (2016). Evaluating personal qualifications of teacher candidates in terms of intercultural sensitivity levels. *Universal Journal of Educational Research*, 4(n12A), 1-6.
- Sezer, H. (2024). *Is artificial intelligence the new writing teacher? A comparison of ChatGPT feedback and teacher feedback on writing proficiency in Turkish EFL classrooms*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Shadiev, R. & Yang, M. (2020). Review of studies on technology-enhanced language learning and teaching. *Sustainability*, 12(2), 524.
- Sharma, R. C. & Bozkurt, A. (Eds.). (2024). *Transforming education with generative AI: Prompt engineering and synthetic content creation: Prompt Engineering and Synthetic Content Creation*. IGI Global.
- Shidiq, M. (2023). The use of artificial intelligence-based chat-gpt and its challenges for the world of education; from the viewpoint of the development of creative writing skills. *Proceeding of International Conference on Education, Society and Humanity*, 1(1) 353-357.
- Sıkı, E. (2014). *Yabancı dil öğretiminde kültür farkındalığı yaratma ve kültürlerarası iletişim becerilerinin geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Sobkowiak, P. (2019). The impact of studying abroad on students' intercultural competence. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(4), 681-710.
- Sofyalıoğlu, Ç. & Aktaş, R. (2001). Kültürel farklılıkların uluslararası işletmelere etkisi. *Journal of Management and Economics*, 8(1), 75-92.
- Solhaug, T. & Kristensen, N. N. (2020). Gender and intercultural competence: Analysis of intercultural competence among upper secondary school students in Denmark and Norway. *Educational Psychology*, 40(1), 120-140.
- Song, C. & Song, Y. (2023). Enhancing academic writing skills and motivation: Assessing the efficacy of ChatGPT in AI-assisted language learning for EFL students. *Frontiers in Psychology*, 14, 1260843.
- Sönmez, Ö. (2005). *L'enseignement de la culture-civilisation Française dans les manuels scolaires utilisés en Turquie: Les documents authentiques*. Yüksek Lisans Tezi, Université de Nantes, Fransa.
- Sönmez, Ö. (2012). *La dimension culturelle dans l'enseignement du FLE: la place et la fonction de la publicité dans la phase de la transmission de la culture Française*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sönmez, Ö. (2023). Résumer: Reconstitution du sens dans la production écrite en classe de FLE. *Turkish Studies Language*, 18(1), 539-555.
- Spencer-Oatey, H. (Eds.). (2008). *Culturally speaking second edition: Culture, communication and politeness theory*. London: Bloomsbury Publishing.
- Stets, J. E. & Burke, P. J. (1996). Gender, control, and interaction. *Social Psychology Quarterly*, 4, 193-220.
- Stupina, M. & Paniotova, V. (2023). An educational chatbot in a blended learning environment. In *2023 3rd International Conference on Technology Enhanced Learning in Higher Education (TELE)* (pp. 276-279).
- Suarez-Orozco, M. & Qin-Hilliard, D. B. (Eds.). (2004). *Globalization: Culture and education in the new millennium*. California: University of California.
- Sumakul, D. T. Y., Hamied, F. A. & Sukyadi, D. (2022, February). Students' Perceptions of the Use of AI in a Writing Class. In *67th TEFLIN international virtual conference & the 9th ICOELT 2021 (TEFLIN ICOELT 2021)* (pp. 52-57). Atlantis Press.

- Şen, E. (2023). Türkçenin köken dili, anadili, yabancı dil olarak öğretiminde yapay zekâ araçları. In *International Symposium on Teaching Turkish as A Heritage and Foreign Language* (p. 35).
- Şenalp, A. (2007). *Les erreurs dans les productions écrites et leur analyse en classe de FLE à l'université de Marmara*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şenocak, D. (2020). Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında yapay zekâ: Sunduğu fırsatlar ve yarattığı endişeler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 56-78.
- Taguchi, N., Xiao, F. & Li, S. (2016). Effects of intercultural competence and social contact on speech act production in a Chinese study abroad context. *The Modern Language Journal*, 100(4), 775-796.
- Talayhan, Ö. G. & Babayiğit, M. V. (2023). Yapay zekâ yazma araçlarının öğrenci yazılarının içeriği ve organizasyonu üzerindeki etkisi: Yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin algılarına odaklanılması. *Journal of Current Debates in Social Sciences*, 2(6 (2)), 83-93.
- Tappert, C. C., 2019, Who Is the Father of Deep Learning? In *2019 International Conference on Computational Science and Computational Intelligence (CSCI)* (p. 343–348). IEEE.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (2. baskı). Ankara: Nobel.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutulumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (4. Baskı). Ankara. Nobel.
- Tekeli, M. (2020). *Ana dili ve ikinci dili Fransızca olan öğrencilerin Türkçe yazma becerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temur, N. & Aydın, G. (2023). Profiles of learners of Turkish as a second language in terms of acculturation orientation, psychological adjustment, and perceived cultural distance. *Sakarya University Journal of Education*, 13(5), 863-882.
- Temur, N. & Duman, A. A. (2020). Dil düzeylerine göre sosyokültürel bilgilerin belirlenmesi ve sunumu. G. Aydın (Ed.), *Yabancı / ikinci dil öğretiminde kültür ve kültürel etkileşim içinde* (s. 121-154). Ankara: Pegem Akademi.

- The AI Index (2023). Annual report. Institute for Human-Centered AI, Stanford University. <https://aiindex.stanford.edu/report/>, sayfasından erişilmiştir.
- Thompson, B. (2008). *Foundations of behavioral statistics: An insight-based approach*. New York, NY: Guilford.
- Thorne, S. (2023). Emotional: Exploitation & burnout in creator culture. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 24(4), 7.
- Tiitinen, H. (2015). Si on comprend les différences culturelles, on a moins de problèmes: observations sur la compétence interculturelle dans les récits des étudiants de français. Mémoire de maîtrise, Université de Tampere. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/97174>, sayfasından erişilmiştir.
- Tilfarlioglu, F. Y. & Başaran, S. (2007). Enhancing reading comprehension through task-based writing activities: An experimental study. *The Reading Matrix*, 7(3), 4-18.
- Ting-Toomey, S. (2005). The matrix of face: An updated face-negotiation theory. In W.B. Gudykunst (Ed.), *Theorizing about intercultural communication* (pp. 71-93). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R. & Agyemang, B. (2023). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. *Smart Learning Environments*, 10(1), 15.
- Tomalin, B. & Stempleski, S. (2013). *Cultural awareness*. Oxford: Oxford University.
- Tompkins, A., Cook, T., Miller, E. & LePeau, L. A. (2017). Gender influences on students' study abroad participation and intercultural competence. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 54(2), 204-216.
- Topçu, N. & Özçelik, N. (2007). Fransızca dilbilgisi öğreniminde üniversite öğrencilerinin karşılaştıkları güçlükler: Fransızca ve Türkçede sözdizimsel ve biçimbilimsel farklılıklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 282-293.
- Topsakal, O. & Topsakal, E. (2022). Framework for a foreign language teaching software for children utilizing AR, voicebots and ChatGPT (Large Language Models). *The Journal of Cognitive Systems*, 7(2), 33-38.
- Tribble, C. (1996). *Writing*. Oxford: Oxford University.

- Tromeur, L. (2011). *Mise en place d'une interface en langue naturelle pour la plateforme Ontomantics*. Doctoral Dissertation, COMUE Université Côte d'Azur, Nice.
- Tuncel, İ. & Aricioglu, A. (2018). The factors affecting the intercultural sensitivity perception level of psychological counseling and guidance students. *International Education Studies*, 11(3), 61-69.
- Tunçay, R. G. (2022). *Comparison of awareness levels of Turkish students as a foreign language*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tural, P. (2020). *Raising intercultural awareness through short stories in EFL classes*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Turgut, M.F. (1992). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Saydam.
- Turing, A. M. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, 59(236), 433–460.
- Türkoglu, S. & Çavdar, E. (2015). Les erreurs faites par les étudiants du département du FLE à l'expression écrite. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 285-298.
- UNESCO (2001). Kültürel çeşitlilik evrensel bildirgesi http://www.unesco.org.tr/dokumanlar/kulturel_ifadelerin_cesitliliği, sayfasından erişilmiştir.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 461-472.
- Ushioda, E. (2011). Language learning motivation, self and identity: Current theoretical perspectives. *Computer Assisted Language Learning*, 24(3), 199-210.
- Uzun, L. (2014). Utilising technology for intercultural communication in virtual environments and the role of English. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2407 – 2411.
- Uzun, Y., Tümtürk, A. Y. & Öztürk, H. (2021). Günümüzde ve gelecekte eğitim alanında kullanılan yapay zekâ. In *1st International Conference on Applied Engineering and Natural Sciences*, 4, 1-3.
- Ünal, H. (2025). *Öğretmenlerin yapay zekâ farkındalık düzeyleri*. Tezsiz Yüksek Lisans, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Denizli.

- Üstün, E. (2011). *Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyen etmenler*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- VanLehn, K. (2011). The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems, and other tutoring systems. *Educational Psychologist*, 46(4), 197–221.
- Vautier, M. (2022). *L'ethos communicatif et l'articulation des cultures éducatives en classe de FLE: identification, influences et adaptations*. Doctoral Dissertation, Université Bourgogne Franche-Comté, Besançon.
- Velicer, W. F. & Fava, J. L. (1998). Affects of variable and subject sampling on factor pattern recovery. *Psychological Methods*, 3(2), 231.
- Walter, Y. (2023). The rapid competitive economy of machine learning development: a discussion on the social risks and benefits. *AI and Ethics*, 3(1), 1–23.
- Warschauer, M. & Liaw, M. L. (2011). Emerging technologies for autonomous language learning. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 2(3), 4-12.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University.
- Williams, R., Won, H., Oh, L. & Breazeal, C. (2019). *PopBots: Designing an artificial intelligence curriculum for early childhood education [Conference Paper]*. The Ninth Symposium on Educational Advances in Artificial Intelligence (EAAI19), Honolulu, USA.
- Wiseman, R. L. (2003). Intercultural communication competence. In W. B. Gudykunst ve B. Moody (Eds.), *Handbook of international and intercultural communication*, (pp. 207-224). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Witte, S. P. & Faigley, L. (1981). Coherence, cohesion and writing quality. *College Composition and Communication*, 32(2), 189-204.
- Wollny, S., Schneider, J., Di Mitri, D., Weidlich, J., Rittberger, M. & Drachsler, H. (2021). Are we there yet? A systematic literature review on chatbots in education. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 4, 654924.
- Xiao, Y. & Zhi, Y. (2023). An exploratory study of EFL learners' use of ChatGPT for language learning tasks: *Experience and perceptions*. *Languages* 8, 212-213.

- Xie, C., Ruan, M., Lin, P., Wang, Z., Lai, T., Xie, Y. & Lu, H., 2022, Influence of artificial intelligence in education on adolescents' social adaptability: A machine learning study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(13), 7890.
- Xu, T. & Jumaat, N. F. (2024). ChatGPT empowered writing strategies in EFL students' academic writing: Calibre, challenges and chances. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 18(15), 3-45.
- Y., Deng, J. & Liu, X. (2022). The effect of oral practice via chatbot on students' oral English accuracy. *Emerging Technologies for Education*, 4, 344-354.
- Yagmur, K. & Extra, G. (2011). Urban multilingualism in Europe: Educational responses to increasing diversity. *Journal of Pragmatics*, 43, 1185-1194.
- Yağcı, Ş. Ç. & Yıldız, T. A. ChatGPT, yabancı dil öğrencisinin güvenilir yapay zekâ sohbet arkadaşı mıdır? *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 37, 1315-1333.
- Yaman, M. (2024). *Eğitimde yapay zekânin kullanılmasına dair öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Yan, D. (2023). Impact of ChatGPT on learners in a L2 writing practicum: An exploratory investigation. *Education and Information Technologies*, 28(11), 13943-13967.
- Yanchuk, V. (2014) Sociocultural-interdeterminist dialogical perspective of intercultural mutual understanding comprehension deepening. *Open Journal of Social Sciences*, 2, 178-191.
- Yesilyurt, Y. E. (2023). AI-enabled assessment and feedback mechanisms for language learning: Transforming pedagogy and learner experience. In transforming the language teaching experience in the age of AI (pp. 25–43). IGI Global. <https://www.igi-global.com/chapter/ai-enabled-assessment-and-feedback-mechanisms-for-language-learning/330374>, sayfasından erişilmiştir.
- Yetiş A, V. (2017). The role of composing process and coherence/cohesion in FFL writing. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), 336-351.
- Yetiş, A. V. & Elibol, H. (2014). L'interculturalité à travers les méthodes de français «Latitudes 1/2» et «Alter Ego 1/2». *Synergies Turquie*, 7, 179-200.

- Yetiş, V. A. (2008). *Enseignement-apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique, travail et internet: Le cas de l'Université Anadolu*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yetiş, V. A. (2016). L'effet des activités d'écriture créative sur l'anxiété à écrire: Une étude avec des apprenants de FLE. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(35), 80-100.
- Yıldırım, M. A. (2024). *Comparing automated and teacher feedback: Effects on L2 writing anxiety, L2 writing motivation, and students' perceptions*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Yıldız, İ. M. (2016). *Tertiary level EFL teachers' perceptions and practices of ICC*. Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M. (2023). Exploring the potential of Chatbots and ChatGPT in enhancing vocabulary knowledge. In *Transforming the language teaching experience in the age of AI* (pp. 160-188). Chocolate, USA: IGI Global.
- Yılmaz, B. (2016). *Üniversitedeki öğretmen ve öğrencilerin kültürlerarası farkındalıklarına bakış*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yılmaz, Ö. K. (2024). *The impact of the use of artificial intelligence-generated materials on reading motivation among EFL learners*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, S. (2020). Çokdillilik ve kültürlerarası iletişim yeterliliği: CEFR üzerine bir inceleme. *Yabancı Diller Eğitimi Dergisi*, 5(1), 43-56.
- Yiğit, S., Berşe, S. & Dirgar, E. (2023). Yapay zekâ destekli dil işleme teknolojisi olan ChatGPT'nin sağlık hizmetlerinde kullanımı. *Eurasian Journal of Health Technology Assessment*, 7(1), 57-65.
- Yu, E. (2011). *Türkiyede kültür öğretimi temelinde yabancı dil olarak Korece öğretimi ve kültürlerarası uzmanlık*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yuan, Y., Li, H. & Sawaengdist, A. (2024). The impact of ChatGPT on learners in English academic writing: Opportunities and challenges in education. *Language Learning in Higher Education*, 14(1), 41-56.

- Yun, D. (2013). Développement de la communication interculturelle des étudiants chinois en immersion en France. *Synergies Chine*, 8, 163-173.
- Yurdabakan, İ. (2008). Eğitimde kullanılan ölçme araçlarının nitelikleri. Erkan, S. ve Gömleksiz, M., (Eds.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s 38-66). Ankara: Nobel.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Nice: Didier.
- Zeyrek, S. (2020). Dil-kültür ilişkisi doğrultusunda yabancı dil öğretimi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(2), 165-186.
- Zhai, X. (2022). ChatGPT user experience: Implications for education. *Social Science Research Network Electronic Journal*, 22, 1-18.
- Zhai, X. (2023). ChatGPT for next generation science learning. XRDS: Crossroads. *The ACM Magazine for Students*, 29(3), 42-46.
- Zhang, Y. (2012). Pour une approche interculturelle de l'enseignement du Français comme spécialité en milieu universitaire Chinois, Thèse de Doctorat, Université du Maine, Le Mans.
- Zhang-Marcot, S. (2014). *La manifestation de l'identité culturelle des étudiants chinois en France dans l'apprentissage du français et dans la communication interculturelle*. Thèse de Doctorat, Université de Nantes, Nantes.
- Zhao, Y., Zhao, M. & Shi, F. (2024). Integrating moral education and educational information technology: A strategic approach to enhance rural teacher training in universities. *Journal of the Knowledge Economy*, 15(3), 15053-15093.
- Zheng, L. (2005). Pour une approche interculturelle de l'enseignement du français en Chine. *Synergies Chine*, 1, 143-151.
- Zhihong, P. (2008). L'implicite culturel et sa place dans l'enseignement d'une langue étrangère. *Synergies Chine*, 3, 161-167.
- Zhikai, D., Xin, Z. & Wang, W. (2024). The transformative impact of AI-powered writing assistants in education: A comprehensive systematic literature review. Conference 2024 proceedings. <https://www.ideals.illinois.edu/items/129996>, sayfasından erişilmiştir.

- Zhou, J., Müller, H., Holzinger, A. & Chen, F. (2024). Ethical ChatGPT: Concerns, challenges, and commandments. *Electronics*, 13(17), 3417.
- Zileli, E. N. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde ChatGPT örneği. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 42-51.
- Zorba, M. G. (2019). *Raising intercultural awareness of the 7th grade students through practical English activities*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zoubida, I. M. (2024). *Intégration de l'intelligence artificielle dans l'enseignement/apprentissage des langues*. Doctoral Dissertation, Université Kasdi Merbah-Ouargla, Ouargla.

EKLER



Ek 1. YDÖ-KFDÖ 55 Maddelik İlk Madde Havuzu

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜRLERARASI FARKINDALIK DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Değerli öğrenciler,

Bu ölçek, kendi kültürünüz ve farklı kültürlerle ilişkin farkındalık düzeylerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu doğrultuda, öğrenmeye çalıştığınız dil (*Hedef dil*) ve bu dilin ait olduğu kültüre (*Hedef kültür*) ilişkin görüşleriniz ortaya çıkarılacaktır. Vereceğiniz kişisel bilgiler ve cevaplar, bu araştırma dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır. Lütfen bütün maddeleri kendinize en uygun cevabı seçerek ve samimiyetle işaretleyiniz. Seçtiğiniz cevabı (X) ya da (✓) kullanarak işaretleyiniz.

Katılımınız ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Kübra ZENGİNALOĞLU

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi

BÖLÜM I. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1- Cinsiyetiniz:

Kadın () Erkek ()

2- Üniversiteye başlamadan önce en uzun süre ikamet ettiğiniz yerleşim yerini işaretleyiniz.

Köy () İlçe () İl ()

3- Annenizin eğitim düzeyini işaretleyiniz.

Okuma yazma bilmiyor () Okuma yazma biliyor ()

İlkokul ()

Ortaokul ()

Lise ()

Üniversite ()

Yüksek lisans ()

Doktora ()

4- Babanızın eğitim düzeyini işaretleyiniz.

Okuma yazma bilmiyor () Okuma yazma biliyor ()

İlkokul ()

Ortaokul ()

Lise ()

Üniversite ()

Yüksek lisans ()

Doktora ()

- 5- Ana diliniz dışında bildiğiniz dilleri ve bu dilleri hangi seviyede bildiğinizi aşağıdaki tabloda işaretleyiniz.

Diller	Seviye		
	Başlangıç	Orta	İleri
İngilizce			
Fransızca			
Almanca			
Diğer (yazınız)			
Diğer (yazınız)			

- 6- Yabancı dil derslerine kendi kültürünüzün dâhil edilmesini ister misiniz?

Evet (__)

Hayır (__)

- 7- Farklı kültürden arkadaş(lar)a sahip misiniz?

Evet (__)

Hayır (__)

- 8- Farklı ülkelerin kitle iletişim araçlarını ne sıklıkla takip ettiğinizi işaretleyiniz.

	Televizyon	Gazete	Radyo	İnternet
Hiç				
Nadiren				
Bazen				
Çoğu zaman				
Her zaman				

- 9- Farklı kültürlerden insanlarla sosyal medya araçları ya da uygulamalarla iletişim kuruyor musunuz?

Evet (__)

Hayır (__)

Cevabınız “Evet” ise hangi sosyal medya araçları ya da uygulamaları olduğunu işaretleyiniz.

(__) Sohbet odaları

(__) e-mail

(__) Çevrimiçi oyunlar

(__) Sosyal ağlar (facebook, X, Instagram)

(__) Forum

(__) Blog

(__) Anlık mesajlaşma (Whatsapp, Telegram vb.)

(__) Diğer (yazınız) _____

10- Yurt dışı deneyiminiz (ziyaret ya da ikamet amaçlı) oldu mu?

Evet (__)

Hayır (__)

Cevabınız “Evet” ise ne kadar ne kadar süre kaldığınızı yazınız.

(__) gün (__) hafta (__) ay (__) yıl

11- Farklı kültürlerle ilgili etkinliklere ne sıklıkla katıldığınızı işaretleyiniz.

Haftada 1 ya da 2 (__) Ayda 1 ya da 2 (__)

Yılda 1 ya da 2 (__) Hiç (__)

12- Hedef dilin kültürü hakkında en çok merak ettiğiniz üç konuyu işaretleyiniz.

(__) Günlük yaşam

(__) Dini ritüeller

(__) Gelenek ve görenekler

(__) Sanat (tiyatro, resim vb.)

(__) Edebiyat

(__) Turistik ve tarihi yerler

(__) Eğlence hayatı

(__) Yemek

(__) Sosyal ilişkiler

(__) Beden dili kullanımı (jest-mimik vb.)

(__) Kültürel ifadeler (atasözü, deyim vb.)

(__) Diğer(yazınız)_____

BÖLÜM II

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜRLERARASI FARKINDALIK DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyunuz. Hiç Katılmıyorum (1) ile Tamamen Katılıyorum (5) ifadeleri arasında sizin düşüncenizi en iyi tanımlayan ifadeyi işaretleyiniz. Samimi cevaplar vermeye özen gösteriniz.		Hiç Katılmıyorum(1)	Katılmıyorum(2)	Kısmen Katılıyorum(3)	Katılıyorum(4)	Tamamen Katılıyorum(5)
1	Hedef dilde kendi kültürümü rahatlıkla ifade edebilecek kültürel bilgiye sahibim.	1	2	3	4	5
2	Ana dilimde kullanılan kültürel ifadelerin anlamlarını bilirim.	1	2	3	4	5
3	Hedef dilin kültürel konuları hakkında eğitim almam gerektiğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
4	Hedef dildeki kültürel ifadeleri doğru bağlamda kullanırım.	1	2	3	4	5
5	Hedef kültürü öğrenmek hedef dili öğrenmek için gerekli değildir.	1	2	3	4	5
6	Kendi kültürel değerlerimin (önemli kişiler, olaylar, mimari, inançlar vb.) farkındayım	1	2	3	4	5
7	Kendi kültürüm ile başka kültürler arasındaki benzerlikleri fark ederim.	1	2	3	4	5

8	Hedef kültürdeki bir konuyu sahip olduğum kültürel bilgilerle yorumlayabilirim.	1	2	3	4	5
9	Farklı kültürlerden gelen insanların fikirlerini kabul etmekte zorlanırım.	1	2	3	4	5
10	Hedef kültürdeki bir olayı/olguyu bildiğim diğer kültürlerle karşılaştırırım.	1	2	3	4	5
11	Hedef dilin kültürel değerlerimin (önemli kişiler, olaylar, mimari, inançlar vb.) farkındayım	1	2	3	4	5
12	Hedef dilde kültürel deneyimler edinmeye istekliyim.	1	2	3	4	5
13	Kültürel faaliyetlerin diğer kültürler hakkında bilgi edinmek için fırsat olduğuna inanırım.	1	2	3	4	5
14	Farklı kültürleri tanıtmaya odaklı etkinliklere katılmanın önemli olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
15	Kendi kültürüm ile başka kültürler arasındaki farklılıkları ayırt ederim.	1	2	3	4	5
16	Farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurarken kendi kültürüm hakkında yanlış anlaşılmalara sebep olacak ifadelerden kaçınırım.	1	2	3	4	5
17	Hedef dilin kültürü hakkında temel bilgileri öğrenmeye açığım.	1	2	3	4	5
18	Hedef dilde edebiyat konularına hâkim olmak hedef dil edinimim için önemlidir.	1	2	3	4	5
19	Hedef dilin kültürünü öğrenmek sıkıcıdır.	1	2	3	4	5
20	Dil öğrenim sürecimde kendi kültürümle başka kültürlerin özelliklerini karşılaştırmak öğrenmemi kolaylaştırır	1	2	3	4	5
21	Farklı kültürlerden gelen insanların benim kültürüme uymayan davranış biçimlerine tahammül edemem.	1	2	3	4	5
22	Hedef dilin kültürünü bilmenin dil becerilerimin gelişmesine yardımcı olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
23	Farklı kültürel geçmişlere sahip kişilerle bilgi alışverişinde bulunmak iletişim becerilerimi geliştirir.	1	2	3	4	5
24	Hedef dilin kültüründen bahsedilen bir dersi dikkatle dinlerim.	1	2	3	4	5
25	Yabancı bir dil öğrenirken kültürel konular derse katılımımı artırır.	1	2	3	4	5
26	Farklı kültürden insanların birbirlerinden farklı gereksinimlerinin olabileceğini kabul ederim.	1	2	3	4	5
27	Hedef dilde kültür öğrenimi benim için ön planda değildir.	1	2	3	4	5
28	Yabancı bir dilin kültürünü öğrenmek beni kendi kültürüm hakkında yeni şeyler öğrenmeye motive eder.	1	2	3	4	5
29	Hedef dilin kültürünü içeren dil öğrenme etkinliklerini (okuma, yazma, konuşma, dinleme) yapmayı severim.	1	2	3	4	5
30	Hedef dilde kültürlerarası deneyimler edinmek dil öğrenimime katkı sağlar.	1	2	3	4	5
31	Farklı kültürlerden insanların fikirlerini açık fikirlikle dinlerim.	1	2	3	4	5
32	Hedef dilin kültürünü bilmek kişisel gelişimime katkı sağlar.	1	2	3	4	5

33	Hedef dildeki sanatsal faaliyetleri (müzik, görsel sanatlar, tiyatro vb.) takip etmek hedef dil edinimim için önemlidir.	1	2	3	4	5
34	Kültürlerarası farklılıkları fark edebilmek iletişimde özgüvenimi artırır.	1	2	3	4	5
35	Hedef dilde iletişim sorunları kültürel konulara yabancı olmaktan kaynaklanır.	1	2	3	4	5
36	Kültürel farklılıkların olduğu bir ortamda iletişimde sürekliliği sağlamak için iletişim stratejileri geliştiririm.	1	2	3	4	5
37	Farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurarken gergin olurum.	1	2	3	4	5
38	Hedef kültürdeki sosyal alışkanlıkları (misafir olma, nezaket ve mesafe kuralları vb.) kendi kültürümdeki sosyal alışkanlıklarla karşılaştırırım.	1	2	3	4	5
39	Farklı kültürlerden insanlarla iletişimde onların kültürel değerlerini dikkate alırım.	1	2	3	4	5
40	Hedef dilde kültürel konuları konuşurken yanlış anlaşılma sebepleri olacak ifadelerden kaçınırım.	1	2	3	4	5
41	Kültürel farklılıklardan kaynaklanan yanlış anlamaları önlemek için açık ve hassas bir dil kullanırım	1	2	3	4	5
42	Yabancı dilde kültür öğretimi beni yeni diller öğrenmeye teşvik eder.	1	2	3	4	5
43	Farklı dillerin kültürleriyle ilgili konular dikkatimi çeker.	1	2	3	4	5
44	Farklı kültürlerle karşı önyargılı davranırım.	1	2	3	4	5
45	Farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurarken karşılıklı olarak kültürel kimliklere saygı duyulmasını beklerim.	1	2	3	4	5
46	Hedef dildeki kültürel tabuları (kutsal sayılan kişiler, nesneler, inançlar) bilmek iletişim kurmamı kolaylaştırır.	1	2	3	4	5
47	Hedef dilde kültürel farklılıklardan kaynaklanan anlaşmazlıklara karşı hoşgörülü yaklaşırım.	1	2	3	4	5
48	Yabancı bir dilde iletişimde sürekliliği sağlamak öncelikle kültürel bilgiye bağlıdır.	1	2	3	4	5
49	Farklı kültürel geçmişlere sahip kişilerin bakış açılarını anlamak için onlarla empati kurmaya çalışırım	1	2	3	4	5
50	Hedef dili öğrenirken hedef kültürü öğrenmek keyiflidir.	1	2	3	4	5
51	Hedef dilde kültürel konuları öğrenmek dil öğrenimime katkı sağlar.	1	2	3	4	5
52	Hedef dilde kültürel deneyimler edinmenin gerekli olduğuna inanırım.	1	2	3	4	5
53	Hedef dilin kültürünü bilmek o dilde iletişim kurma motivasyonumu artırır.	1	2	3	4	5
54	Hedef dilde kültürel konulara yeterince hâkim olmamak beni tedirgin eder.	1	2	3	4	5
55	Hedef dilin konuşulduğu ülke(ler)deki yaşam koşullarını bilmek kültür hakkında bilgi edinmemi sağlar.	1	2	3	4	5

Ek 2. YDÖ-KFDÖ AFA için 41 Maddelik Hali

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜRLERARASI FARKINDALIK DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Değerli öğrenciler,

Bu ölçek, kendi kültürünüz ve farklı kültürlerle ilişkin farkındalık düzeylerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu doğrultuda, öğrenmeye çalıştığınız dil (*Hedef dil*) ve bu dilin ait olduğu kültüre (*Hedef kültür*) ilişkin görüşleriniz ortaya çıkarılacaktır. Vereceğiniz kişisel bilgiler ve cevaplar, bu araştırma dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır. Lütfen bütün maddeleri kendinize en uygun cevabı seçerek ve samimiyetle işaretleyiniz. Seçtiğiniz cevabı (X) ya da (✓) kullanarak işaretleyiniz.

Katılımınız ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Kübra ZENGİNALOĞLU

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi

BÖLÜM I. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1- Cinsiyetiniz:

Kadın (__) Erkek (__)

2- Üniversiteye başlamadan önce en uzun süre ikamet ettiğiniz yerleşim yerini işaretleyiniz.

Köy (__) İlçe (__) İl (__)

3- Annenizin eğitim düzeyini işaretleyiniz.

Okuma yazma bilmiyor (__) Okuma yazma biliyor(__)

İlkokul (__)

Ortaokul (__)

Lise (__)

Üniversite (__)

Yüksek lisans (__)

Doktora (__)

4- Babanızın eğitim düzeyini işaretleyiniz.

Okuma yazma bilmiyor (__) Okuma yazma biliyor(__)

İlkokul (__)

Ortaokul (__)

Lise (__)

Üniversite (__)

Yüksek lisans (__)

Doktora (__)

- 5- Ana diliniz dışında bildiğiniz dilleri ve bu dilleri hangi seviyede bildiğinizi aşağıdaki tabloda işaretleyiniz.

Diller	Seviye		
	Başlangıç	Orta	İleri
İngilizce			
Fransızca			
Almanca			
Diğer (yazınız)			
Diğer (yazınız)			

- 6- Yabancı dil derslerine kendi kültürünüzün dâhil edilmesini ister misiniz?

Evet (__)

Hayır (__)

- 7- Farklı kültürden arkadaş(lar)a sahip misiniz?

Evet (__) Hayır (__)

- 8- Farklı ülkelerin kitle iletişim araçlarını ne sıklıkla takip ettiğinizi işaretleyiniz.

	Televizyon	Gazete	Radyo	İnternet
Hiç				
Nadiren				
Bazen				
Çoğu zaman				
Her zaman				

- 9- Farklı kültürlerden insanlarla sosyal medya araçları ya da uygulamalarla iletişim kuruyor musunuz?

Evet (__) Hayır (__)

Cevabınız “Evet” ise hangi sosyal medya araçları ya da uygulamaları olduğunu işaretleyiniz.

(__) Sohbet odaları

(__) e-mail

(__) Çevrimiçi oyunlar

(__) Sosyal ağlar (facebook, X, Instagram)

(__) Forum

(__) Blog

(__) Anlık mesajlaşma (Whatsapp, Telegram vb.)

(__) Diğer (yazınız) _____

10- Yurt dışı deneyiminiz (ziyaret ya da ikamet amaçlı) oldu mu?

Evet (__)

Hayır (__)

Cevabınız “Evet” ise ne kadar ne kadar süre kaldığınızı yazınız.

(__) gün (__) hafta (__) ay (__) yıl

11- Farklı kültürlerle ilgili etkinliklere ne sıklıkla katıldığınızı işaretleyiniz.

Haftada 1 ya da 2 (__) Ayda 1 ya da 2 (__)

Yılda 1 ya da 2 (__) Hiç (__)

12- Hedef dilin kültürü hakkında en çok merak ettiğiniz üç konuyu işaretleyiniz.

(__) Günlük yaşam

(__) Dini ritüeller

(__) Gelenek ve görenekler

(__) Sanat (tiyatro, resim vb.)

(__) Edebiyat

(__) Turistik ve tarihi yerler

(__) Eğlence hayatı

(__) Yemek

(__) Sosyal ilişkiler

(__) Beden dili kullanımı (jest-mimik vb.)

(__) Kültürel ifadeler (atasözü, deyim vb.)

(__) Diğer(yazınız) _____

BÖLÜM II

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜRLERARASI FARKINDALIK DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyunuz. Hiç Katılmıyorum (1) ile Tamamen Katılıyorum (5) ifadeleri arasında sizin düşüncenizi en iyi tanımlayan ifadeyi işaretleyiniz. Samimi cevaplar vermeye özen gösteriniz.		Hiç Katılmıyorum(1)	Katılmıyorum(2)	Kısmen Katılıyorum(3)	Katılıyorum(4)	Tamamen Katılıyorum(5)
1	Hedef dilde kendi kültürümü rahatlıkla ifade edebilecek kültürel bilgiye sahibim.	1	2	3	4	5
2	Ana dilimde kullanılan kültürel ifadelerin anlamlarını bilirim.	1	2	3	4	5
3	Hedef dildeki kültürel ifadeleri doğru bağlamda kullanırım.	1	2	3	4	5
4	Kendi kültürel değerlerimin (önemli kişiler, olaylar, mimari, inançlar vb.) farkındayım	1	2	3	4	5
5	Kendi kültürüm ile başka kültürler arasındaki benzerlikleri fark ederim.	1	2	3	4	5
6	Hedef kültürdeki bir konuyu sahip olduğum kültürel bilgimle yorumlayabilirim.	1	2	3	4	5
7	Hedef kültürdeki bir olayı/olguyu bildiğim diğer kültürlerle karşılaştırırım.	1	2	3	4	5

8	Hedef dilin kültürel değerlerimin (önemli kişiler, olaylar, mimari, inançlar vb.) farkındayım.	1	2	3	4	5
9	Hedef dilde kültürel deneyimler edinmeye istekliyim.	1	2	3	4	5
10	Kendi kültürüm ile başka kültürler arasındaki farklılıkları ayırt ederim.	1	2	3	4	5
11	Hedef dilin kültürünü öğrenmek sıkıcıdır.	1	2	3	4	5
12	Dil öğrenim sürecimde kendi kültürümle başka kültürlerin özelliklerini karşılaştırmak öğrenmemi kolaylaştırır.	1	2	3	4	5
13	Hedef dilin kültürünü bilmenin dil becerilerimin gelişmesine yardımcı olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
14	Hedef dilin kültüründen bahsedilen bir dersi dikkatle dinlerim.	1	2	3	4	5
15	Yabancı bir dil öğrenirken kültürel konular derse katılımımı artırır.	1	2	3	4	5
16	Farklı kültürden insanların birbirlerinden farklı gereksinimlerinin olabileceğini kabul ederim.	1	2	3	4	5
17	Hedef dilde kültür öğrenimi benim için ön planda değildir.	1	2	3	4	5
18	Yabancı bir dilin kültürünü öğrenmek beni kendi kültürüm hakkında yeni şeyler öğrenmeye motive eder.	1	2	3	4	5
19	Hedef dilin kültürünü içeren dil öğrenme etkinliklerini (okuma, yazma, konuşma, dinleme) yapmayı severim.	1	2	3	4	5
20	Hedef dilde kültürlerarası deneyimler edinmek dil öğrenimime katkı sağlar.	1	2	3	4	5
21	Farklı kültürlerden insanların fikirlerini açık fikirlikle dinlerim.	1	2	3	4	5
22	Hedef dilin kültürünü bilmek kişisel gelişimime katkı sağlar.	1	2	3	4	5
23	Kültürlerarası farklılıkları fark edebilmek iletişimde özgüvenimi artırır.	1	2	3	4	5
24	Hedef dilde iletişim sorunları kültürel konulara yabancı olmaktan kaynaklanır	1	2	3	4	5
25	Kültürel farklılıkların olduğu bir ortamda iletişimde sürekliliği sağlamak için iletişim stratejileri geliştiririm.	1	2	3	4	5
26	Farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurarken gergin olurum.	1	2	3	4	5
27	Farklı kültürlerden insanlarla iletişimde onların kültürel değerlerini dikkate alırım.	1	2	3	4	5
28	Hedef dilde kültürel konuları konuşurken yanlış anlaşılma sebepleri olacak ifadelerden kaçınırım.	1	2	3	4	5
29	Kültürel farklılıklardan kaynaklanan yanlış anlamaları önlemek için açık ve hassas bir dil kullanırım.	1	2	3	4	5
30	Yabancı dilde kültür öğretimi beni yeni diller öğrenmeye teşvik eder.	1	2	3	4	5
31	Farklı dillerin kültürleriyle ilgili konular dikkatimi çeker.	1	2	3	4	5
32	Farklı kültürlerle karşı önyargılı davranırım.	1	2	3	4	5
33	Farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurarken karşılıklı olarak kültürel kimliklere saygı duyulmasını beklerim.	1	2	3	4	5
34	Hedef dildeki kültürel tabuları (kutsal sayılan kişiler, nesneler, inançlar) bilmek iletişim kurmamı kolaylaştırır.	1	2	3	4	5

35	Hedef dilde kültürel farklılıklardan kaynaklanan anlaşmazlıklara karşı hoşgörülü yaklaşırım.	1	2	3	4	5
36	Farklı kültürel geçmişlere sahip kişilerin bakış açılarını anlamak için onlarla empati kurmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
37	Hedef dili öğrenirken hedef kültürü öğrenmek keyiflidir.	1	2	3	4	5
38	Hedef dilde kültürel konuları öğrenmek dil öğrenimime katkı sağlar.	1	2	3	4	5
39	Hedef dilde kültürel deneyimler edinmenin gerekli olduğuna inanırım.	1	2	3	4	5
40	Hedef dilin kültürünü bilmek o dilde iletişim kurma motivasyonumu artırır.	1	2	3	4	5
41	Hedef dilde kültürel konulara yeterince hâkim olmamak beni tedirgin eder.	1	2	3	4	5



Ek 3. YDÖ-KFDÖ Son Hali

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜRLERARASI FARKINDALIK DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Değerli öğrenciler,

Bu ölçek, kendi kültürünüz ve farklı kültürlerle ilişkin farkındalık düzeylerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu doğrultuda, öğrenmeye çalıştığınız dil (*Hedef dil*) ve bu dilin ait olduğu kültüre (*Hedef kültür*) ilişkin görüşleriniz ortaya çıkarılacaktır. Vereceğiniz kişisel bilgiler ve cevaplar, bu araştırma dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır. Lütfen bütün maddeleri kendinize en uygun cevabı seçerek ve samimiyetle işaretleyiniz. Seçtiğiniz cevabı (X) ya da (✓) kullanarak işaretleyiniz.

Katılımınız ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Kübra ZENGİNALOĞLU

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi

BÖLÜM I. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1- Cinsiyetiniz:

Kadın (__) Erkek (__)

2- Üniversiteye başlamadan önce en uzun süre ikamet ettiğiniz yerleşim yerini işaretleyiniz.

Köy (__) İlçe (__) İl (__)

3- Annenizin eğitim düzeyini işaretleyiniz.

Okuma yazma bilmiyor (__) Okuma yazma biliyor(__)

İlkokul (__)

Ortaokul (__)

Lise (__)

Üniversite (__)

Yüksek lisans (__)

Doktora (__)

4- Babanızın eğitim düzeyini işaretleyiniz.

Okuma yazma bilmiyor (__) Okuma yazma biliyor(__)

İlkokul (__)

Ortaokul (__)

Lise (__)

Üniversite (__)

Yüksek lisans (__)

Doktora (__)

- 5- Ana diliniz dışında bildiğiniz dilleri ve bu dilleri hangi seviyede bildiğinizi aşağıdaki tabloda işaretleyiniz.

Diller	Seviye		
	Başlangıç	Orta	İleri
İngilizce			
Fransızca			
Almanca			
Diğer (yazınız)			
Diğer (yazınız)			

- 6- Yabancı dil derslerine kendi kültürünüzün dâhil edilmesini ister misin?

Evet (__)

Hayır (__)

- 7- Farklı kültürden arkadaş(lar)a sahip misiniz?

Evet (__) Hayır (__)

- 8- Farklı ülkelerin kitle iletişim araçlarını ne sıklıkla takip ettiğinizi işaretleyiniz.

	Televizyon	Gazete	Radyo	İnternet
Hiç				
Nadiren				
Bazen				
Çoğu zaman				
Her zaman				

- 9- Farklı kültürlerden insanlarla sosyal medya araçları ya da uygulamalarla iletişim kuruyor musunuz?

Evet (__) Hayır (__)

Cevabınız “Evet” ise hangi sosyal medya araçları ya da uygulamaları olduğunu işaretleyiniz.

(__) Sohbet odaları

(__) e-mail

(__) Çevrimiçi oyunlar

(__) Sosyal ağlar (facebook, X, Instagram)

(__) Forum

(__) Blog

(__) Anlık mesajlaşma (Whatsapp, Telegram vb.)

(__) Diğer (yazınız) _____

10- Yurt dışı deneyiminiz (ziyaret ya da ikamet amaçlı) oldu mu?

Evet (__)

Hayır (__)

Cevabınız “Evet” ise ne kadar ne kadar süre kaldığınızı yazınız.

(__) gün (__) hafta (__) ay (__) yıl

11- Farklı kültürlerle ilgili etkinliklere ne sıklıkla katıldığınızı işaretleyiniz.

Haftada 1 ya da 2 (__) Ayda 1 ya da 2 (__)

Yılda 1 ya da 2 (__) Hiç (__)

12- Hedef dilin kültürü hakkında en çok merak ettiğiniz üç konuyu işaretleyiniz.

(__) Günlük yaşam

(__) Dini ritüeller

(__) Gelenek ve görenekler

(__) Sanat (tiyatro, resim vb.)

(__) Edebiyat

(__) Turistik ve tarihi yerler

(__) Eğlence hayatı

(__) Yemek

(__) Sosyal ilişkiler

(__) Beden dili kullanımı (jest-mimik vb.)

(__) Kültürel ifadeler (atasözü, deyim vb.)

(__) Diğer(yazınız)_____

BÖLÜM II

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜRLERARASI FARKINDALIK DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyunuz. Hiç Katılmıyorum (1) ile Tamamen Katılıyorum (5) ifadeleri arasında sizin düşüncenizi en iyi tanımlayan ifadeyi işaretleyiniz. Samimi cevaplar vermeye özen gösteriniz.		Hiç Katılmıyorum(1)	Katılmıyorum(2)	Kısmen Katılıyorum(3)	Katılıyorum(4)	Tamamen Katılıyorum(5)
1	Hedef dilin kültürünü içeren dil öğrenme etkinliklerini (okuma, yazma, konuşma, dinleme) yapmayı severim.	1	2	3	4	5
2	Yabancı bir dilin kültürünü öğrenmek beni kendi kültürüm hakkında yeni şeyler öğrenmeye motive eder.	1	2	3	4	5
3	Yabancı bir dil öğrenirken kültürel konular derse katılımımı artırır.	1	2	3	4	5
4	Hedef dilde kültürlerarası deneyimler edinmek dil öğrenimime katkı sağlar.	1	2	3	4	5
5	Hedef dilin kültürünü bilmenin dil becerilerimin gelişmesine yardımcı olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
6	Farklı kültürlerden insanların fikirlerini açık fikirlilikle dinlerim.	1	2	3	4	5

7*	Hedef dilde kültür öğrenimi benim için ön planda değildir.	1	2	3	4	5
8	Farklı dillerin kültürleriyle ilgili konular dikkatimi çeker.	1	2	3	4	5
9	Yabancı dilde kültür öğretimi beni yeni diller öğrenmeye teşvik eder.	1	2	3	4	5
10	Hedef kültürdeki bir konuyu sahip olduğum kültürel bilgimle yorumlayabilirim.	1	2	3	4	5
11	Hedef kültürdeki bir olayı/olguyu bildiğim diğer kültürlerle karşılaştırırım.	1	2	3	4	5
12	Kendi kültürüm ile başka kültürler arasındaki benzerlikleri fark ederim.	1	2	3	4	5
13	Kendi kültürüm ile başka kültürler arasındaki farklılıkları ayırt ederim.	1	2	3	4	5
14	Farklı kültürden insanların birbirlerinden farklı gereksinimlerinin olabileceğini kabul ederim.	1	2	3	4	5
15	Hedef dilde kültürel konulara yeterince hâkim olmamak beni tedirgin eder.	1	2	3	4	5
16	Hedef dilde kültürel farklılıklardan kaynaklanan anlaşmazlıklara karşı hoşgörülü yaklaşırım.	1	2	3	4	5
17	Farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurarken karşılıklı olarak kültürel kimliklere saygı duyulmasını beklerim.	1	2	3	4	5
18	Farklı kültürel geçmişlere sahip kişilerin bakış açılarını anlamak için onlarla empati kurmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
19	Hedef dilde kendi kültürümü rahatlıkla ifade edebilecek kültürel bilgiye sahibim.	1	2	3	4	5
20	Ana dilimde kullanılan kültürel ifadelerin anlamlarını bilirim.	1	2	3	4	5
21	Kendi kültürel değerlerimin (önemli kişiler, olaylar, mimari, inançlar vb.) farkındayım.	1	2	3	4	5
22	Hedef dildeki kültürel ifadeleri doğru bağlamda kullanırım.	1	2	3	4	5
23	Kültürel farklılıkların olduğu bir ortamda iletişimde sürekliliği sağlamak için iletişim stratejileri geliştiririm.	1	2	3	4	5
24	Kültürel farklılıklardan kaynaklanan yanlış anlamaları önlemek için açık ve hassas bir dil kullanırım.	1	2	3	4	5
25	Farklı kültürlerden insanlarla iletişimde onların kültürel değerlerini dikkate alırım.	1	2	3	4	5
26	Hedef dildeki kültürel tabuları (kutsal sayılan kişiler, nesneler, inançlar) bilmek iletişim kurmamı kolaylaştırır.	1	2	3	4	5
27	Hedef dilde kültürel konuları konuşurken yanlış anlaşılma sebepleri olacak ifadelerden kaçınırım.	1	2	3	4	5

Ek 4. Alter Ego+ A2 Kazanımlar

Leçons	Contenus socioculturels Thématiques	Objectifs pragmatiques	Objectifs sociolangagiers		
			Objectifs linguistiques		
			Grammaticaux	Lexicaux	Phonétiques
Dossier 3 La France vue par...					
1 p. 52 à 55	Les stéréotypes : les Français vus d'ailleurs	- Parler d'un pays et de ses habitants - Découvrir des stéréotypes - Comprendre et exprimer un pourcentage, des données statistiques	- Les pronoms relatifs <i>où</i> et <i>dont</i> - Les pronoms démonstratifs (<i>celui, celle, ceux, celles</i>)	- Quelques expressions pour parler d'un pays (conditions de vie, mentalité) - L'expression d'un pourcentage	- Prononciation des pourcentages Phonie-graphie : graphies <i>au, eau, eu, ou, ou (au, œ)</i>
2 p. 56 à 59	Vivre en France / vivre ailleurs Modes de vie différents : les expatriés et couples binationaux	- Questionner sur / Évoquer un changement de vie - Exprimer son ressenti concernant un changement de vie - Évoquer des différences culturelles - Comprendre des usages et règles de savoir-vivre	- La question inversée avec reprise du sujet par un pronom - La question inversée avec les verbes pronominaux au passé composé - Pronoms indéfinis et adverbes : <i>quelqu'un, rien, personne, nulle part</i>, etc.	- Quelques marqueurs chronologiques (1) - Termes liés à l'expression du ressenti (état d'esprit, point de vue) - Verbes et constructions pour exprimer des règles de savoir-vivre	- Les indéfinis : rythme et accentuation Phonie-graphie : <i>-f-</i> ou liaison verbe / pronom sujet dans la question inversée
3 p. 60 à 63	La qualité de vie à Paris / en province	- Comprendre une étude comparative, un classement - Parler de son lieu de vie, justifier ses choix	- Le superlatif <i>Ce qui, ce que, c'est</i> pour mettre en relief	- Termes liés au lieu de vie (province / capitale) - Quelques verbes pour parler des avantages d'une ville	- Prononciation de <i>plus</i> dans le superlatif Phonie-graphie : <i>e</i> prononcé ou non prononcé
Carnet de voyage	Différences culturelles et quiproquos	Comprendre une chanson évoquant des stéréotypes et des différences culturelles Comprendre et relater des quiproquos			

Dossier 4 Médiamaïnia					
1 p. 70 à 73	Les nouveaux modes d'information, les médias participatifs	- Rendre compte d'un événement - Faire une suggestion, inciter à agir - Intervenir dans la blogosphère	- Les pronoms interrogatifs - Les pronoms possessifs <i>Si</i> + imparfait pour suggérer / inciter	- Termes et expressions verbales pour informer sur un événement - Termes liés à la blogosphère	- Intonation : étonnement ou question simple Phonie-graphie : <i>[jɛ]</i> ou <i>[jɛn]</i>
2 p. 74 à 77	Les médias « traditionnels » : presse (en ligne), radio, télévision	- Comprendre des titres de presse - Réagir / donner son opinion sur un programme de télévision	- La nominalisation - Le genre des noms <i>c'est... qui, c'est... que</i> pour mettre en relief	Termes liés aux médias	- Rythme de la phrase et intonation de la mise en relief Phonie-graphie : <i>[ʒ]</i> ou <i>[ʒn]</i>
3 p. 78 à 81	Les faits divers dans la presse et à la radio	- Comprendre des événements rapportés dans les médias - Rapporter un fait divers - Témoigner d'un événement	- Les temps du passé - La forme passive - L'accord du participe passé avec le COD	- Termes liés à la superstition, aux jeux de hasard - Termes liés à la déclaration de vol : personnes et actions	- L'enchaînement vocalique dans la forme passive Phonie-graphie : l'accord du participe passé avec avoir
Carnet de voyage	Les superstitions	Identifier des superstitions et partager son expérience à ce sujet			

Leçons	Contenus socioculturels Thématiques	Objectifs sociolangagiers			
		Objectifs pragmatiques	Objectifs linguistiques		
			Grammaticaux	Lexicaux	Phonétiques
Dossier 5 Instants loisirs					
1	Le festival de Cannes et les critiques de film	- Présenter un réalisateur / un film - Exprimer des appréciations	- La place de l'adverbe dans les temps composés - La place des adjectifs (révision et approfondissement)	- Termes liés au cinéma et aux récompenses - Quelques termes et expressions pour exprimer des appréciations sur un film	- Intonation : enthousiasme ou déception - Phonie-graphie : <i>vieil / vieille, belle / bel, nouvel / nouvelle</i>
p. 88 à 91					
2	Les loisirs : les MJC – Maisons pour tous et la vie associative	- Inciter à pratiquer une activité - Parler de ses activités de loisirs et de la vie associative	- Les pronoms personnels après à et de - Les pronoms COI (rappel) - Les pronoms indirects en et y	- Termes liés aux loisirs - Termes liés aux associations de loisirs - Quelques formules pour inciter	Intonation : incitation et encouragement
p. 92 à 95					
3	Les différents types de tourisme (le tourisme vert, le tourisme insolite)	- Sélectionner une prestation touristique - Faire une réservation - Informier sur un itinéraire	- Le gérondif - Les pronoms de lieu en et y	Termes liés aux descriptifs touristiques et à la réservation (repas, hébergement...)	- Distinction [a] / [an] - Phonie-graphie : graphies de [a] ; distinction de [a], [ɔ] et [ɔn] ; les sons [a], [ɔ] et le gérondif, voyelles nasales / voyelles orales
p. 96 à 99					
Carte de voyage	Les rendez-vous festifs et culturels	Découvrir des manifestations culturelles urbaines (Nuit Blanche, Fête de la Musique)			

Leçons	Contenus socioculturels Thématiques	Objectifs sociolangagiers			
		Objectifs pragmatiques	Objectifs linguistiques		
			Grammaticaux	Lexicaux	Phonétiques
Dossier 7 Alternatives					
1 p. 126 à 129	Le changement de vie, de voie professionnelle	• Évoquer un changement de vie • Comprendre une biographie	• Les marqueurs temporels (3) : en + durée (en contraste avec dans et pendant, rappel) • L'expression de rapports temporels : avant de + infinitif, après + infinitif passé • Le pronom relatif où	• Termes liés au monde du spectacle • Termes liés à la biographie • Quelques marqueurs chronologiques (2)	• Liaison et enchaînement • Phonie-graphie : liaison et enchaînement + h muet / h aspiré
2 p. 130 à 133	Profession « féminines », professions « masculines » Exploits et réussites	• Rapporter une conversation • Rapporter un événement exceptionnel, un exploit	• Le discours rapporté au passé	• Quelques professions • Quelques termes pour exprimer des sentiments et des réactions	• Intonation : découragement ou détermination • Phonie-graphie : graphies de [e] : er, ez, é, de
3 p. 134 à 137	Les regrets liés au choix de vie	• Imaginer un passé différent • Situer un événement dans un récit au passé • Exprimer un regret	• L'irréel du passé : si + plus-que-parfait, conditionnel • Le passé récent et le futur proche dans un récit au passé • L'expression du regret : regretter de + infinitif passé, j'aurais aimé / voulu + infinitif	• Quelques expressions pour exprimer des sentiments / émotions, des comportements / attitudes	• Intonation : regret ou satisfaction • Phonie-graphie : révision des graphies de [e] et de [ɛ]
Cartel de voyage	Jeux sur les mots	Découvrir des expressions imagées françaises et étrangères à partir du jeu sur le double sens (sens littéral / sens figuré)			

Ek 5. Başarı Testi Pilot Uygulama

EVALUATION

Nom-prénom :

Université et département :

1- Complétez le texte avec les mots suivants:

accueillir	préjugés	croyances	perception	courtoisie	comportement
irrationnelles	inconsciente	éviter	impact	société	

Les stéréotypes, les règles de savoir-vivre et les superstitions sont des éléments fascinants de la société qui sont souvent subtilement liés les uns aux autres. Les stéréotypes, par exemple, sont des généralisations souvent basées sur des (1) _____, et ils peuvent influencer notre perception des autres. Par exemple, le stéréotype selon lequel les Français sont romantiques ou que les Allemands sont stricts dans leur approche de la vie. Elles ont un (2) _____ sur nos interactions quotidiennes et même sur notre comportement, bien que ces (3) _____ puissent sembler anodines.

Le savoir-vivre entre en jeu pour guider notre (4) _____ dans la société. Il s'agit d'un ensemble de règles non écrites sur la manière de se comporter dans différentes situations sociales. Respecter les autres, montrer de la (5) _____ et suivre les normes acceptées dans une culture donnée font partie du savoir-vivre. Par exemple, dire "s'il vous plaît" et "merci", se lever pour (6) _____ quelqu'un ou ne pas parler la bouche pleine sont autant d'exemples de savoir-vivre qui contribuent à des interactions harmonieuses. Cependant, les superstitions peuvent également influencer notre comportement. Elles sont basées sur des croyances (7) _____ en des forces surnaturelles ou des événements sans base rationnelle. Par exemple, (8) _____ de passer sous une échelle ou craindre le chiffre 13. Même si ces superstitions peuvent sembler irrationnelles, elles ont parfois un impact sur nos actions, parfois de manière (9) _____.

En somme, les stéréotypes influencent notre (10) _____ des autres, le savoir-vivre guide notre comportement dans la (11) _____, et les superstitions ajoutent une dimension irrationnelle à nos actions. Ensemble, ils forment un ensemble complexe de forces qui façonnent nos interactions sociales et notre compréhension du monde qui nous entoure.

2- Selon le texte, choisissez la bonne réponse pour les questions « 12-13-14-15 »

12- Comment les stéréotypes, le savoir-vivre et les superstitions interagissent-ils pour façonner nos interactions sociales?

- a) Ils n'ont aucun impact sur nos interactions.
- b) Ils influencent notre perception des autres.
- c) Ils guident notre comportement dans la société.
- d) Ils ajoutent une dimension rationnelle à nos actions.

13- Quel est un exemple de stéréotype mentionné dans le texte?

- a) Éviter de passer sous une échelle
- b) Dire "s'il vous plaît" et "merci"
- c) Les Français sont romantiques
- d) Respecter les autres

14- Que sont les superstitions?

- a) Des généralisations souvent basées sur des préjugés
- b) Des croyances irrationnelles dans des forces surnaturelles
- c) Un ensemble de règles non écrites sur le comportement social
- d) Des normes acceptées dans une culture donnée

15- Comment les superstitions peuvent-elles influencer notre comportement?

- a) En guidant notre comportement dans la société
- b) En ajoutant une dimension irrationnelle à nos actions
- c) En respectant les autres
- d) En suivant les normes acceptées dans une culture donnée

3- Lisez chaque titre et choisissez la bonne rubrique appropriée:

16- "Découverte Révolutionnaire dans le Domaine de la Médecine Quantique"

- a- Politique
- b- Culture
- c- Société
- d- Sciences

17- "Équipe Nationale Remporte la Coupe du Monde de Football"

- a- Sports
- b- Culture
- c- Société
- d- Sciences

18- "Débat National sur l'Éducation des Enfants en Milieu Urbain"

- a- Société
- b- Sports
- c- Culture
- d- Sciences

19- "Exposition d'Art Moderne Enflamme les Passions"

- a- Politique
- b- Culture
- c- Société
- d- Sciences

4- Choisissez la bonne réponse

20- Parmi les phrases suivantes, laquelle utilise correctement la forme de comparaison absolue ?

- a- Ce film est plus intéressant que celui que j'ai vu hier.
- b- Elle est la plus belle de toutes les filles de sa classe.
- c- La situation devient de plus en plus compliquée.
- d- Le marathon était moins fatiguant que je ne l'avais prévu.

21- Quelle œuvre parmi celles présentées m'a le plus impressionné? C'est celle-ci, créée par Pablo Picasso, un artiste _____, né à Málaga.

- a- compositeur
- b- architecte
- c- peintre
- d- écrivain

22- "Petit à petit, l'oiseau fait son nid" est un proverbe français qui exprime....

- a- l'idée que les grandes réalisations peuvent être accomplies par des actions constantes
- b- développer une variété de compétences et de talents
- c- une journée de délibération intense sur le choix à faire
- d- des actions négatives ou imprudentes pour être réussi.

5- Associez les mots à leurs significations et inscrivez la lettre qui lui correspond dans la rubrique appropriée. Faites attention, deux significations sont extras!

23	Les réseaux sociaux	A	Plateformes en ligne permettant aux utilisateurs de se connecter et d'interagir
24	Émission	B	Journaux et magazines imprimés
25	Chaîne	C	Groupe de programmes diffusés sur un réseau, par exemple TV5.
26	Station	D	Point de diffusion pour la radio ou la télévision
		E	Moyen de communication audio diffusé par ondes
		F	Émission présentant des faits ou des événements réels

23	24	25	26

6- Choisissez la bonne réponse

27- Chaque année, dans le magnifique décor de Château-l'Evêque, le festival Chat'O'Rock attire les passionnés de musique en offrant

- a- une expérience unique qui fusionne la puissance de la musique
- b- aux participants une immersion dans la nature riche.
- c- des repas animés et un espace convivial
- d- une variété de spectacles de théâtre

28- Quel est l'objectif principal d'un brochure de festival?

- a- Informer sur les activités de la journée
- b- Vendre des produits dérivés
- c- Promouvoir des sponsors
- d- Guider les participants sur la ville

7- Répondez aux questions « 29-30-31-32 » selon le texte

Un journal est composé de différentes sections appelées "les rubriques de journal" en français. Il existe de nombreuses rubriques différentes dans un journal, chacune ayant son propre objectif et thème. Par exemple, la rubrique "Culture & Histoire" comprend des articles informatifs sur des sujets spécifiques. Dans un journal scolaire, il y a des différentes rubriques qui peuvent captiver les lecteurs. Quelques exemples incluent "Actualités de l'école" où vous couvrez les événements importants qui se déroulent dans l'école, "Vie étudiante" où vous interviewez des étudiants et des enseignants et rapportez sur la vie quotidienne à l'école, et "Éducation et enseignement" où vous couvrez les tendances en matière d'éducation et les méthodes d'enseignement. Les rubriques dans un journal scolaire peuvent être modifiées en fonction des intérêts et des préférences des lecteurs. Donc, si vous êtes intéressé par le journalisme ou l'écriture, envisagez de créer un journal scolaire et d'inclure ces différentes rubriques pour captiver vos lecteurs!

Les rubriques sont importantes car elles aident à organiser le journal et facilitent la recherche pour les lecteurs intéressés. Elles rendent également le journal plus intéressant et diversifié, avec des articles couvrant un large éventail de sujets.

29- Quel est le but de la rubrique 'Culture & Histoire' dans un journal?

- a- Critiquer des livres, des films, de la musique ou des jeux vidéo.
- b- Partager des recettes ethniques et des critiques de restaurants.
- c- Fournir des articles éducatifs sur des sujets spécifiques.
- d- Couvrir les événements importants qui se déroulent dans l'école.

30- Pourquoi les rubriques sont-elles importantes dans un journal?

- a- Organiser les articles et faciliter la recherche des sujets qui intéressent les lecteurs.
- b- Rendre le journal plus intéressant et diversifié avec des articles couvrant un large éventail de sujets.
- c- Captiver les lecteurs en incluant des jeux, des quiz et des horoscopes.
- d- Modifier le journal en fonction des intérêts et des préférences des lecteurs.

31- Un journal est divisé en sections appelées _____ en français.

- a- rubriques de journal
- b- événements culturels
- c- tendances en matière de s'informer
- d- articles de journal

32- Quelle rubrique dans un journal scolaire couvre les tendances de l'éducation et les méthodes d'enseignement?

- a- Actualités de l'école
- b- Vie étudiante
- c- Éducation et enseignement
- d- Opinion et débat

8- Choisissez la bonne réponse pour les questions « 33,34,35 »

Certaines professions sont principalement occupées par des hommes, (33) tandis que d'autres sont principalement occupées par des femmes. (34) Par exemple, les femmes sont souvent présentes dans les métiers de service, ce qui peut les exposer à des risques psychosociaux tels que des contraintes d'organisation du temps de travail ou des exigences émotionnelles. (35) D'un autre côté, les hommes sont plus exposés aux sollicitations physiques dans les métiers les plus soumis à la pénibilité physique.

- a- tandis que, par exemple, d'un autre côté
- b- malgré, cependant, peut-être
- c- et, plus, en effet
- d- donc, alors, pour cette raison

9- Choisissez la bonne réponse:

36- Qu'est-ce que le savoir-vivre?

- a- Les connaissances académiques
- b- Les règles de politesse et de bonnes manières
- c- Les compétences techniques
- d- Les traditions culturelles

37- Quelle affirmation donne un exemple de pensée stéréotypée?

- a- Tous les étudiants de langue sont faibles en mathématiques.
- b- Tout le monde a les mêmes droits.
- c- Je crois que tout le monde a les différentes capacités.
- d- Dans la société, chacun a des perspectives différentes.

38- « Dans certaines cultures, comme en Suisse ou en Allemagne, la ponctualité est extrêmement importante et arriver en retard est mal vu. En revanche, dans d'autres cultures, comme en Amérique latine, être en retard de quelques minutes est souvent considéré comme acceptable. »

Qu'est-ce qui peut expliquer la situation dans le texte?

- a- Les langues étrangères
- b- Les horaires différents
- c- Les différences culturelles
- d- Les changements personnels

39- « Les superstitions sont des croyances irrationnelles, non des preuves scientifiques, qui attribuent des significations surnaturelles à certains événements ou objets. Par exemple, certaines personnes croient que briser un miroir apporte sept années de malheur, ou que voir un chat noir est un présage de malheur. »

Selon le texte, quelle est la caractéristique principale des superstitions?

- a- Elles sont basées sur des preuves scientifiques.
- b- Elles attribuent des significations surnaturelles à certains événements ou objets.
- c- Elles sont fondées sur utilisations un miroir.
- d- Elles sont largement acceptées par la communauté qui aime le chat.

40- Parmi les choix suivants, lequel **n'est pas** une superstition?

- a- Marcher sous une échelle porte malheur.
- b- Croiser les doigts apporte de la chance.
- c- Toucher du bois en moins deux fois.
- d- Lire des livres développe les gens.

41- Quel événement est dédié au cinéma en France?

- a- La Fête de la Musique
- b- Le Festival de Cannes
- c- Le Festival d'Avignon
- d- Le Festival de la BD d'Angoulême

10- Répondez les questions « 42-43 » selon le texte

« En France, les festivals jouent un rôle important dans la vie culturelle et sociale du pays. Ces festivals sont une occasion unique de célébrer l'art, la musique et la culture, et contribuent

grandement à la diversité et à la richesse culturelle de la France. L'un des objectifs des festivals est d'offrir une plateforme pour présenter différentes formes d'expression, que ce soit à travers la musique, le cinéma, le théâtre, la danse, la littérature, les arts visuels ou d'autres disciplines artistiques.»

42- Selon le texte, l'objectif des festivals est de.....

- a- Célébrer l'art, la musique et la culture
- b- Sensibiliser à la culture
- c- Organiser des compétitions artistiques
- d- Collecter des fonds pour la France

43- Le titre de ce texte pourrait être....

- a- Le Rôle Central des Festivals en France
- b- Les Fêtes traditionnelles dans le monde
- c- Les grands festivals musicaux
- d- Les festivals pour les jeunes

11- Lisez le dialogue et choisissez la bonne réponse:

Alice: Quel temps horrible aujourd'hui, n'est-ce pas?

Marc: Absolument, **il pleut des cordes** là-bas. Mais tu sais, tu **as plusieurs cordes à ton arc**, tu pourrais trouver un moyen de transformer cette journée pluvieuse en quelque chose de productif.

Alice: Merci Marc, c'est gentil de le dire. Je vais essayer de trouver quelque chose à faire. D'ailleurs, j'ai déjà commencé à **couper les cheveux en quatre** pour organiser notre projet de présentation.

Marc: C'est génial! Avec toutes ces idées et ton engagement, je suis sûr que notre présentation sera un succès.

44- Quelles sont les significations des expressions en gras dans le dialogue?

	pleurer des cordes	avoir plusieurs cordes à ton arc	couper les cheveux en quatre
a)	être en larmes	avoir une compétence spécifique	se perdre dans des détails
b)	être prêt à faire l'impossible	avoir de nombreux trophées	être très propre
c)	prédire qu'il va pleuvoir	avoir beaucoup d'argent	obtenir quatre fois coupes de cheveux
d)	avoir une forte pluie	avoir différentes compétences	se perdre dans des détails.

12- Répondez les questions « 45-46 » selon les informations contenues dans le tableau

Festival	France	Italie	Turquie	Spain
Musique	37%	15%	15%	33%
Gastronomie	40%	10%	50%	10%
Education	33%	20%	25%	22%

45- Quelle est la catégorie la plus populaire globalement parmi les pays mentionnés?

- a-** Musique
- b-** Gastronomie
- c-** Éducation
- d-** Impossible à déterminer

46- Où le pourcentage de participation à la catégorie "Gastronomie" est-il le plus bas?

- a-** France
- b-** Italie
- c-** Turquie
- d-** Espagne

47- Quel proverbe est utilisé dans la situation suivante?

Imaginez un musicien qui, en plus de jouer de la guitare, sait également chanter et composer des chansons. Dans ce cas, il a plusieurs cordes à son arc. Cela lui permet d'explorer différentes avenues musicales, de s'adapter à diverses situations et de diversifier ses performances. En ayant plusieurs compétences, il peut élargir son public et créer une carrière musicale plus riche.

- a-** Avoir plusieurs cordes à son arc
- b-** La nuit porte conseil
- c-** Qui sème le vent récolte la tempête
- d-** Avoir plusieurs casquettes

48- Quel proverbe est utilisé dans la situation suivante?

Gabriel est une entrepreneuse passionnée qui gère non seulement sa propre entreprise, mais elle est aussi une mère dévouée et une bénévole active dans sa communauté. Elle porte vraiment plusieurs travaux et excelle dans chaque rôle qu'elle endosse.

- a-** Avoir plusieurs cordes à son arc
- b-** La nuit porte conseil
- c-** Qui sème le vent récolte la tempête
- d-** Avoir plusieurs casquettes

Ek 6. Başarı Testi Son Hali

EVALUATION

Nom-prénom:

Université et département:

3- Complétez le texte avec les mots suivants:

accueillir	préjugés	croyances	perception	courtoisie	comportement
	irrationnelles	inconsciente	éviter	impact	société

Les stéréotypes, les règles de savoir-vivre et les superstitions sont des éléments fascinants de la société qui sont souvent subtilement liés les uns aux autres. Les stéréotypes, par exemple, sont des généralisations souvent basées sur des (1) _____, et ils peuvent influencer notre perception des autres. Par exemple, le stéréotype selon lequel les Français sont romantiques ou que les Allemands sont stricts dans leur approche de la vie. Elles ont un impact sur nos interactions quotidiennes et même sur notre comportement, bien que ces (2) _____ puissent sembler anodines.

Le savoir-vivre entre en jeu pour guider notre (3) _____ dans la société. Il s'agit d'un ensemble de règles non écrites sur la manière de se comporter dans différentes situations sociales. Respecter les autres, montrer de la (4) _____ et suivre les normes acceptées dans une culture donnée font partie du savoir-vivre. Par exemple, dire "s'il vous plaît" et "merci", se lever pour (5) _____ quelqu'un ou ne pas parler la bouche pleine sont autant d'exemples de savoir-vivre qui contribuent à des interactions harmonieuses. Cependant, les superstitions peuvent également influencer notre comportement. Elles sont basées sur des croyances (6) _____ en des forces surnaturelles ou des événements sans base rationnelle. Par exemple, (7) _____ de passer sous une échelle ou craindre le chiffre 13. Même si ces superstitions peuvent sembler irrationnelles, elles ont parfois un impact sur nos actions, parfois de manière inconsciente.

En somme, les stéréotypes influencent notre (8) _____ des autres, le savoir-vivre guide notre comportement dans la société, et les superstitions ajoutent une dimension irrationnelle à nos actions. Ensemble, ils forment un ensemble complexe de forces qui façonnent nos interactions sociales et notre compréhension du monde qui nous entoure.

4- Selon le texte, choisissez la bonne réponse pour les questions « 9-10 »

9- Comment les stéréotypes, le savoir-vivre et les superstitions interagissent-ils pour façonner nos interactions sociales?

- a) Ils n'ont aucun impact sur nos interactions.
- b) Ils influencent notre perception des autres.
- c) Ils guident notre comportement dans la société.
- d) Ils ajoutent une dimension rationnelle à nos actions.

10- Que sont les superstitions?

- a) Des généralisations souvent basées sur des préjugés
- b) Des croyances irrationnelles dans des forces surnaturelles
- c) Un ensemble de règles non écrites sur le comportement social
- d) Des normes acceptées dans une culture donnée

3- Choisissez la bonne réponse

11- Parmi les phrases suivantes, laquelle utilise correctement la forme de comparaison absolue?

- a- Ce film est plus intéressant que celui que j'ai vu hier.
- b- Elle est la plus belle de toutes les filles de sa classe.
- c- La situation devient de plus en plus compliquée.
- d- Le marathon était moins fatiguant que je ne l'avais prévu.

4- Associez les mots à leurs significations et inscrivez la lettre qui lui correspond dans la rubrique appropriée. Faites attention, deux significations sont extras!

12	Émission	A	Point de diffusion pour un groupe de programmes diffusés sur un réseau, par exemple TV 5
13	Chaîne	B	Discussion entre plusieurs personnes sur un sujet
		C	Moyen de diffusion de la production audiovisuelle d'une certaine durée diffusée sur une chaîne de télévision
		D	Plateformes en ligne permettant aux utilisateurs de se connecter et d'interagir.

12	13

5- Répondez aux questions « 14-15 » selon le texte

Un journal est composé de différentes sections appelées "les rubriques de journal" en français. Il existe de nombreuses rubriques différentes dans un journal, chacune ayant son propre objectif et thème. Par exemple, la rubrique "Culture & Histoire" comprend des articles informatives sur des sujets spécifiques. Dans un journal scolaire, il y a des différentes rubriques qui peuvent captiver les lecteurs. Quelques exemples incluent "Actualités de l'école" où vous couvrez les événements importants qui se déroulent dans l'école, "Vie étudiante" où vous interviewez des étudiants et des

enseignants et rapportez sur la vie quotidienne à l'école, et "Éducation et enseignement" où vous couvrez les tendances en matière d'éducation et les méthodes d'enseignement. Les rubriques dans un journal scolaire peuvent être modifiées en fonction des intérêts et des préférences des lecteurs. Donc, si vous êtes intéressé par le journalisme ou l'écriture, envisagez de créer un journal scolaire et d'inclure ces différentes rubriques pour captiver vos lecteurs!

Les rubriques sont importantes car elles aident à organiser le journal et facilitent la recherche pour les lecteurs intéressés. Elles rendent également le journal plus intéressant et diversifié, avec des articles couvrant un large éventail de sujets.

14- Quel est le but de la rubrique 'Culture & Histoire' dans un journal?

- a- Critiquer des livres, des films, de la musique ou des jeux vidéo.
- b- Partager des recettes ethniques et des critiques de restaurants.
- c- Fournir des articles éducatifs sur des sujets spécifiques.
- d- Couvrir les événements importants qui se déroulent dans l'école.

15- Pourquoi les rubriques sont-elles importantes dans un journal?

- a- Organiser les articles et faciliter la recherche des sujets qui intéressent les lecteurs.
- b- Rendre le journal plus intéressant et diversifié avec des articles couvrant un large éventail de sujets.
- c- Captiver les lecteurs en incluant des jeux, des quiz et des horoscopes.
- d- Modifier le journal en fonction des intérêts et des préférences des lecteurs.

16- Quelle rubrique dans un journal scolaire couvre les tendances de l'éducation et les méthodes d'enseignement?

- a- Actualités de l'école
- b- Vie étudiante
- c- Éducation et enseignement
- d- Opinion et débat

6- Choisissez la bonne réponse:

17- Qu'est-ce que le savoir-vivre?

- a- Les connaissances académiques
- b- Les règles de politesse et de bonnes manières
- c- Les compétences techniques
- d- Les traditions culturelles

18- Quelle affirmation donne un exemple de pensée stéréotypée?

- a- Tous les étudiants de langue sont faibles en mathématiques.
- b- Tout le monde a les mêmes droits.
- c- Je crois que tout le monde a les différentes capacités.
- d- Dans la société, chacun a des perspectives différentes.

19- « Dans certaines cultures, comme en Suisse ou en Allemagne, la ponctualité est extrêmement importante et arriver en retard est mal vu. En revanche, dans d'autres cultures, comme en Amérique latine, être en retard de quelques minutes est souvent considéré comme acceptable. »

Qu'est-ce qui peut expliquer la situation dans le texte?

- a-** Les langues étrangères
- b-** Les horaires différents
- c-** Les différences culturelles
- d-** Les changements personnels

20- « Les superstitions sont des croyances irrationnelles, non des preuves scientifiques, qui attribuent des significations surnaturelles à certains événements ou objets. Par exemple, certaines personnes croient que briser un miroir apporte sept années de malheur, ou que voir un chat noir est un présage de malheur. »

Selon le texte, quelle est la caractéristique principale des superstitions?

- a-** Elles sont basées sur des preuves scientifiques.
- b-** Elles attribuent des significations surnaturelles à certains événements ou objets.
- c-** Elles sont fondées sur utilisations un miroir.
- d-** Elles sont largement acceptées par la communauté qui aime le chat.

21- Parmi les choix suivants, lequel **n'est pas** une superstition?

- a-** Marcher sous une échelle porte malheur.
- b-** Croiser les doigts apporte de la chance.
- c-** Toucher du bois en moins deux fois.
- d-** Lire des livres développe les gens.

7- Répondez les questions « 22-23 » selon le texte

« En France, les festivals jouent un rôle important dans la vie culturelle et sociale du pays. Ces festivals sont une occasion unique de célébrer l'art, la musique et la culture, et contribuent grandement à la diversité et à la richesse culturelle de la France. L'un des objectifs des festivals est d'offrir une plateforme pour présenter différentes formes d'expression, que ce soit à travers la musique, le cinéma, le théâtre, la danse, la littérature, les arts visuels ou d'autres disciplines artistiques.»

22- Selon le texte, l'objectif des festivals est de.....

- a-** Célébrer l'art, la musique et la culture
- b-** Sensibiliser à la culture
- c-** Organiser des compétitions artistiques
- d-** Collecter des fonds pour la France

23- Le titre de ce texte pourrait être....

- a- Le Rôle Central des Festivals en France
- b- Les Fêtes traditionnelles dans le monde
- c- Les grands festivals musicaux
- d- Les festivals pour les jeunes

8- Lisez le dialogue et choisissez la bonne réponse:

Alice: Quel temps horrible aujourd'hui, n'est-ce pas?

Marc: Absolument, **il pleut des cordes** là-bas. Mais tu sais, tu **as plusieurs cordes à ton arc**, tu pourrais trouver un moyen de transformer cette journée pluvieuse en quelque chose de productif.

Alice: Merci Marc, c'est gentil de le dire. Je vais essayer de trouver quelque chose à faire. D'ailleurs, j'ai déjà commencé à **couper les cheveux en quatre** pour organiser notre projet de présentation.

Marc: C'est génial! Avec toutes ces idées et ton engagement, je suis sûr que notre présentation sera un succès.

24- Quelles sont les significations des expressions en gras dans le dialogue?

	pleurer des cordes	avoir plusieurs cordes à ton arc	couper les cheveux en quatre
a)	être en larmes	avoir une compétence spécifique	se perdre dans des détails
b)	être prêt à faire l'impossible	avoir de nombreux trophées	être très propre
c)	prédire qu'il va pleuvoir	avoir beaucoup d'argent	obtenir quatre fois coupes de cheveux
d)	avoir une forte pluie	avoir différentes compétences	se perdre dans des détails.

9- Répondez les questions « 25-26 » selon les informations contenues dans le tableau

Festival	France	Italie	Turquie	Spain
Musique	37%	15%	15%	33%
Gastronomie	40%	11%	50%	9%
E9ducation	33%	20%	25%	22%

25- Où le pourcentage de participation à la catégorie "Gastronomie" est-il le plus bas?

- a- France
- b- Italie
- c- Turquie
- d- Espagne

26- Quel proverbe est utilisé dans la situation suivante?

Imaginez un musicien qui, en plus de jouer de la guitare, sait également chanter et composer des chansons. Dans ce cas, il a plusieurs cordes à son arc. Cela lui permet d'explorer différentes avenues musicales, de s'adapter à diverses situations et de diversifier ses performances. En ayant plusieurs compétences, il peut élargir son public et créer une carrière musicale plus riche.

- a-** Avoir plusieurs cordes à son arc
- b-** La nuit porte conseil
- c-** Qui sème le vent récolte la tempête
- d-** Avoir plusieurs casquettes



Ek 7. Ders Planları ve İlgili Materyaller

1.Hafta 18 Nisan 2024	
1. Biçimsel Bölüm	
Dersin Adı	Fransızca
Dersin Konusu	Les Stéréotypes: Les Français vus d'ailleurs Basmakalıp düşünceler (Stereotipler): Başka bir yerden görülen Fransızlar
Sınıf	HAZ102
Süre	2 ders saati (50+50 dk)
Öğrenci Kazanımları	Stereotip kavramının tanımını söyler/yazar. Kültürel stereotipleri fark eder/açıklar. Stereotipler ile ilgili kullanılan kelimeleri söyler/yazar. Fransız ve Türk kültürlerinde yaygın olan stereotipleri söyler/yazar. Karşılaştırmalı analiz yapar. ChatGPT yapay zekâ aracı ile araştırma yapar. Kültürlerarası farklılıkları fark eder/söyler/yazar.
Yöntemler	Güdümlü Tartışma, Buluş.
Teknikler	Soru-Cevap, Beyin Fırtınası, İkili Çalışma,
Kullanılan Araç ve Gereçler	ChatGPT, bilgisayar, tahta, öğretmen tarafından hazırlanan çalışma kâğıtları, video <u>Clichés sur les Français - Les Français sont-ils irrésistibles? - (francaisavecpierre.com)</u>
2. Öğrenme-Öğretme Süreci	
Giriş	
Süre	
Dikkat çekme	Öğretmen derse bir video ile başlayacaklarını söyler. Videonun konusunun ne olduğunu video sonunda soracağını söyleyerek öğrencilere videoyu izlemeleri için bir amaç sunar. Öğrencilere videoyu izletir ve konusunun ne olduğunu sorar. <u>Clichés sur les Français - Les Français sont-ils irrésistibles? - (francaisavecpierre.com)</u>
Güdüleme ve gözden geçirme	Öğretmen videonun ana konusu belirlendikten sonra videoda bahsedilen klişelerin ve basmakalıp düşünlerin neler olduğunu sorar. Öğrencilerin bu düşüncelere katılıp katılmadıkları sorularak kişisel görüşlerini alır. Böylelikle öğrenciler derse karşı daha istekli hale getirilir.
Hedeften haberdar etme	Öğretmen bu derste Stereotip kavramını, nasıl oluştuğunu, kökenlerinin neler olabileceğini, Türkiye ve Fransa'daki stereotipleri karşılaştırarak öğreneceklerini açıklar. Böylece ders sürecinde neler öğreneceğinden haberdar olan öğrencilerin ders dinlemeye istekli ve hazır hale gelmelerini sağlar.
Derse geçiş	Öğrencilerin konu alanıyla ilgili ön bilgilerini harekete geçirmek için öğretmen öğrencilerden akıllarına gelen ilk üç stereotipi listelemelerini ve arkadaşlarıyla paylaşmalarını ister. Liste yapılacak kâğıdı öğretmen öğrencilere dağıtır.
Geliştirme Bölümü	
Etkinlik 1	Öğretmen öğrencilerden ChatGPT kullanarak stereotipin tanımını sormalarını ister. Öğretmen öğrencilerden ChatGPT'ye, sen bir Fransızsın, sen bir Türksün gibi görevler vererek stereotipin farklı kültürlerle göre tanımının olup olmadığını sormalarını ister. Öğrenciler ChatGPT ile sohbet ederek merak ettikleri

	kültürlere göre stereotipin tanımını isterler. Öğrencilerden elde ettikleri bilgileri sınıfla paylaşmaları istenir.	
Özet	Öğrencilerin paylaştıklarından yola çıkılarak stereotip kavramının tanımı gözden geçirilir ve yapılır.	
Etkinlik 2	Öğretmen öğrencilerden stereotip denildiğinde akla gelebilecek ilk 10 kelimeyi ChatGPT'ye sormalarını ve listelemelerini ister. Listelenen kelimelerin / kalıpların / yapıların not edilmesi için zihin haritası kâğıdını öğretmen her öğrenciye dağıtır. Öğretmen öğrencilerden listedeki kelimeleri kontrol etmelerini ve ChatGPT ile sohbet ederek bilmedikleri / ilk defa karşılaştıkları kelimeler hakkında sorular sormalarını ve örnek cümle istemelerini ardından listelenen kelimelerin anlamlarını not almaları ister.	15 dk.
Özet	Zihin haritalarına yazdıkları yeni öğrendikleri ya da ilk defa duydukları kelimeler / yapılar / sınıfla paylaşılır.	
Etkinlik 3	Öğretmen öğrencilere Fransa ve Türkiye'de yaygın olan stereotiplerin neler olduğunu / olabileceğini sorar. Hangi konularda örneğin, yemek, günlük hayat, giyim vb. stereotiplerin olduğu üzerinde farkındalık yaratacak sorular sorularak öğrenciye konunun alt başlıklarını fark ettirir. Daha sonra ChatGPT'yi kullanarak Fransız ve Türk kültüründe yaygın olan stereotipleri araştırmalarını ve not almalarını ister. Alınan notlarda kendilerini şaşırtan ya da yeni öğrendikleri stereotipler var ise sınıfla paylaşmaları istenir. Çıkarılan stereotipler öğretmenin dağıttığı Fransa ve Türkiye şeklinde hazırlanmış bir tabloya not edilir. Öğretmen öğrencilerden “stereotipler neden vardır? Stereotip nasıl oluşmuş ve nasıl sürdürülmüş? Kültürlerarası ilişkileri stereotipler nasıl etkiler” gibi soruları ChatGPT'ye sormalarını ister ve ChatGPT'ye konuyla ilgili merak ettikleri soruları sorup sohbet ederek bilgilerini derinleştirmelerine fırsat verilir. Bu şekilde öğrenciler konuyla ilgili okuma yapma fırsatı da elde etmiş olur. Öğrenciler öğrendikleri bilgileri sınıfla paylaşır.	15 dk.
Özet	Fransız ve Türk kültüründe farklı ve ortak stereotipler olduğunu ve stereotiplerin kültürel boyutunu öğretmen öğrencilere kısa soru cevaplarla dönütler vererek hatırlatır.	
Etkinlik 4	Ders sürecinde öğrencilerin bilgi topladığı Türkiye ve Fransa arasında benzerlik ve farklılıkları olan iki stereotipi seçmeleri istenir. İkili grup çalışması yaparak seçtikleri stereotipleri birbirlerine anlatırlar. Neden seçtikleri, benzer ve farklı tarafları konusunda fikir paylaşırlar.	10 dk.
Özet	Öğretmen gruplara seçtikleri stereotipleri sorarak pekiştirici sözcüklerle seçimlerini destekler.	
Sonuç		
Son özet	Öğretmen öğrencilere bu derste neler öğrendiklerini sorarak dersi özetlemeleri sağlar. Eksik kalan noktaları ise sorular sorarak tamamlar	5 dk
Tekrar güdüleme	Öğretmen bu derste öğrendikleri sayesinde stereotip kavramının tanıtımı yapabileceklerini ve kültürlerarası farklılıkları fark ederek öğrendikleri dilde daha rahat yazılı ve sözlü iletişim kurabileceklerini açıklar.	5 dk
Ölçme ve Değerlendirme		
Yazma görevi		
Görev Tanımı	Öğretmen öğrencilere konu hakkında bir karşılaştırma metni yazacakları söylenir. Öğrencilere konu verilir : “Comparez des stéréotypes en France et en Turquie” (Türkiye ve Fransa'daki stereotipleri karşılaştırınız). Öğrencilere hazırlanan yazma görev kâğıtları dağıtılır	35 dk
Yönerge	1- Fransa ve Türkiye'deki stereotipler ile ilgili aldığınız notları gözden geçirin. 2- Her kültür için en yaygın ve en belirgin iki stereotipi belirleyin. 3- Seçtiğiniz stereotiplerin neler olduğunu birer birer açıklayın.	

	4- İki kültür arasında stereotiplerdeki benzerlik ve farklılıkları yazın. 5- Kültürlerarası etkileşimlerde stereotiplerin nasıl anlaşılması ve ele alınması gerektiğine dair genel bir çıkarım yazarak yazınızı bitirin. 6- 100 kelime kullanın. Yazma görevinin adımları verilir:	
Değerlendirme	Öğrenciler yazarken öğretmen sınıfta dolaşır ve soruları olan öğrencilerin sorularının cevaplarını hissettirerek bulmalarını sağlayacak dönütler verir. Öğretmen öğrencilerin yazdıkları metinleri toplar ve kontrol ederek gelecek ders dağıtacağını söyler.	

STÉRÉOTYPES

Écrivez trois stéréotypes que vous connaissez

-
-
-

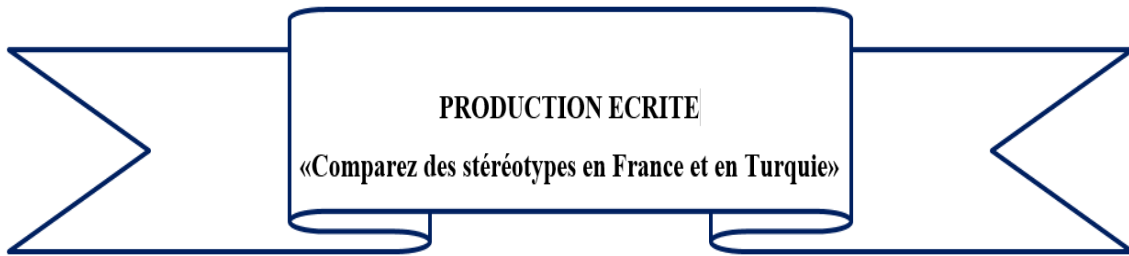
2. Complétez le tableau

LES MOTS/LES EXPRESSIONS LIÉS AUX STÉRÉOTYPES

The worksheet is designed for a classroom activity. At the center is a circular graphic with the word "STEREOTYPES" in bold, black, uppercase letters. Above the word are stylized male (♂) and female (♀) symbols. Below the word is a colorful illustration of a diverse group of people, including men, women, and children of various ethnicities and ages, some carrying shopping bags. Surrounding this central graphic are 14 empty speech bubble shapes, arranged in two columns of seven. These bubbles are intended for students to write words or expressions related to stereotypes.

3. Complétez le tableau

<i>LES STÉRÉOTYPES EN FRANCE</i>	<i>LES STÉRÉOTYPES EN TURQUIE</i>
<i>COMMUNS</i>	
<i>DIFFERENTS</i>	



Etapes de la tâche d'écriture:

- 1- *Pensez sur les stéréotypes en France et en Turquie.*
- 2- *Identifiez les deux stéréotypes les plus courants et les plus importants pour chaque culture.*
- 3- *Faites une introduction générale*
- 4- *Expliquez un par un ce que sont les stéréotypes que vous avez choisis.*
- 5- *Indiquez les similitudes et les différences de stéréotypes entre les deux cultures.*
- 6- *Terminez votre article en rédigeant une conclusion générale*
- 7- *Utilisez 100 mots. Duré: 35 mnts*

Nom –prénom:

Class:

Numéro:



2.Hafta 25 Nisan 2024	
1. Biçimsel Bölüm	
Dersin Adı	Fransızca
Sınıf	HAZ101
Dersin Konusu	Evoquer des différences culturelles Savoir-vivre en France Kültürel farklılıklar hakkında konuşmak Fransa'da görgü kuralları
Süre	2 ders saati (50+50 dk)
Öğrenci Kazanımları	“Savoir-vivre” kavramının tanımını söyler/yazar. “Savoir-vivre” konusuyla ilgili kelimeleri söyler/yazar. Fransızların günlük hayattaki görgü kurallarını/uygun davranışlarını fark eder. Kültürlerarası etkili etkileşimde uygun davranışların neler olabileceğini keşfeder/kavrar/yorumlar. Farklı kültürlerdeki görgü kurallarını/uygun davranış kurallarını kendi kültürüyle karşılaştırır/yorumlar/söyler/yazar. ChatGPT yapay zekâ aracılığıyla araştırma yapar/keşfeder. Kültürlerarası farklılıkları ve benzerlikleri fark eder/yazar/söyler.
Yöntemler	Güdümlü Tartışma, Buluş
Teknikler	Soru-Cevap, Tartışma, Araştırma (ChatGPT ile), İşbirlikçi Öğrenme
Kullanılan Araç ve Gereçler	ChatGPT, bilgisayar, tahta, mail, öğretmen tarafından hazırlanan çalışma kâğıtları.
2. Öğrenme-Öğretme Süreci	
Giriş	
Dikkat çekme	Öğretmen dün bir arkadaşından ona bir mail geldiğini söyler. Mailde arkadaşının yardım istediğini maili beraber okuyacaklarını söyler. Kendi hayatından bir durumu paylaşarak öğrencilerin dikkati çeker.
Güdüleme ve gözden geçirme	Fransız ve Türk kültüründeki görgü kurallarını / uygun davranışları anlatan mail tahtaya yansıtılarak öğrencilere okutulur. Öğretmen maile nasıl başlanıldığına ve bitirildiğine dikkat çeker. Öğretmen mailin konusu, sorunun ne olduğunu sorarak öğrenciye konuyu keşfettirmeye çalışır. “Sizce sorun ne? Sizce neden farklılıklar var? Sizce nasıl bir çözüm önermeliyim?” gibi sorular sorar ve konunun kültürel ve kültürlerarası davranışlarda dikkat edilmesi gerekenler olduğunu soru cevaplarla öğrencilerin çıkarmasını sağlar. Öğretmen öğrencileri problem çözmeye yönlendirilerek derse olan ilgilerini artırır.
Hedeften haberdar etme	Öğretmen bu derste görgü kuralları/ uygun davranışlar üzerinde konuşulacağını farklı kültürlerdeki görgü kurallarını/ uygun davranışları öğreneceklerini açıklar. Böylece ders sürecinde neler öğreneceğinden haberdar olan öğrencilerin ders dinlemeye hazır hale gelmesini sağlar.
Derse geçiş	Öğretmen öğrencilere bazı davranışların yer aldığı bir çalışma kâğıdı dağıtır. Öğrencilerin verilen davranışları okuyarak Türkiye, Fransa ve merak ettikleri bir ülkeye göre uygunluğu hakkında düşüncelerini ve “evet-hayır” diyerek cevaplamalarını ister. Böylece ön bilgilerini harekete geçirerek konu hakkında düşüncelerini sağlar.
Geliştirme Bölümü	
Etkinlik 1	Öğretmen ilgili etkinlikteki görgü kurallarının Fransız, Türk ve seçtikleri kültüre göre doğru davranış olup olmadığını ChatGPT ile sohbet ederek bulmalarını ister. Düşündüklerinin aksine bir cevap elde etmişlerse ChatGPT ile konu hakkında tartışmalarını, örnekler istemelerini ister. Sonuçta elde ettikleri bilgileri sınıfla paylaşırlar ve hangi kültürde nasıl olduğu konuşulur.
Özet	Öğretmen sorularından yola çıkarak kültürlerarası farklılıkların günlük hayattaki aktivitelerdeki yerine dikkat çeker. Sorular sorarak öğrencilerin öğrendiklerini özetlemesini sağlar.
Etkinlik 2	Öğretmen öğrencileri ikili grup yaparak seçtikleri ülke hakkında öğrendikleri görgü kurallarını paylaşmalarını ister. Kültürlerarası iletişimde görgü kurallarını bilmenin önemli olup olmadığı, önemliyse

	nedenleri hakkında bilgi alışverişinde bulunmalarını ister. Öğretmen gruplardan fikirlerini alır ve böylece araştırılan farklı ülkeler hakkında tüm sınıfın bilgi sahibi olmasını sağlar.	
Özet	İkili ve sınıf ile yapılan bilgi paylaşımının ardından oluşan genel fikirler öğrencilerle gözden geçirilerek konu tamamlanır.	
Sonuç		
Son özet	Öğretmen öğrencilere bu derste neleri öğrendiklerini, en ilginç gelen bilgileri, kendi kültürleriyle en benzer olan kuralları sorarak dersin özetinin yapılmasını sağlar. Görgü ve davranış kurallarının ülkeden ülkeye değişebileceği, buna saygı duyulması gerektiğini ve kültürlerarası iletişimdeki önemine vurgu yapılarak dersi tamamlar.	5 dk
Tekrar güdüleme	Öğretmen farklı bir ülkede karşılaşabilecekleri görgü kurallarından haberdar oldukları için yabancı dilde kültürlerarası farklılıkları fark edebileceklerini ve yazılı ve sözlü iletişimde avantajlı olabileceklerini söyleyerek derse ilgiyi yeniden canlandırır.	
3. Ölçme ve Değerlendirme		
Yazma görevi		
Görev Tanımı	Öğretmen öğrencilerden aldıkları notları gözden geçirmelerini çünkü bu konuda bir mail yazacaklarını söyler. Ardından yazma görevi verilir.	
Yönerge	Yazma görevinin adımları verilir: Bir arkadaşınız, derste çalıştığınız ülkeye seyahat etti ve siz ona o ülkedeki uygun davranışlar hakkında tavsiyeler vereceksiniz. O ülkede yapması ve kaçınması gereken davranışları örneklerle açıklayınız. 1- Uygun hitap kelimesi kullanın. 2- Arkadaşınıza seyahati için olumlu dileklerde bulunarak giriş yazın. 3- O ülkede genel olarak hoş karşılanan davranışlardan bahsedin (gülümseme, saygılı konuşma gibi). 4- Belirli davranışları yapması için önerilerde bulunun. (Örneğin, dildeki temel ifadeleri öğrenme, dakik olup olmama, hediye alıp almama gibi). 5- O ülkede kaçınılması gereken davranışları detaylı bir şekilde açıklayın (yüksek sesle konuşma, ayakkabı ile girme ya da girmeme, giyim kurallarına uymama gibi). 6- Yazınızı olumlu bir notla bitirin. (Arkadaşınıza keyifli bir seyahat dileme, yazınızın ona yardımcı olmasını dileme gibi). 7- 100 kelime kullanın.	35dk
Değerlendirme	Öğretmen öğrencilerin yazdıkları metinleri toplar ve kontrol ederek gelecek ders dağıtacağını söyler.	

Bonjour Kübra,

Aujourd'hui, je souhaite te raconter une aventure interculturelle. En effet, le monde est petit, mais les différences entre les cultures peuvent parfois constituer un grand mystère.

J'ai décidé de faire une visite de la France à la Turquie. Pourquoi, me demandes-tu ? Eh bien, tout a commencé lorsque je me suis imaginé en train de déguster un café turc. Cependant, comme dans la vraie vie, ces voyages interculturels ne se déroulent pas toujours comme prévu.

La première difficulté à laquelle j'ai été confronté était "Art du Salut". Les Français donnent des bisous de gauche à droite, tandis que les Turcs les donnent de droite à gauche. J'ai pensé qu'un guide était nécessaire pour comprendre ce flux de bisous entre ces deux cultures. Dois-je être chaleureux lors des salutations ou adopter une approche formelle ? Y a-t-il une règle à suivre ? Peux-tu me donner des informations sur les préférences des Turcs en matière de salutations ?

Ensuite, nous en venons à la question de la nourriture. Les Français traitent la table comme une œuvre d'art, chaque plat est comme une pièce maîtresse du Louvre. Les Turcs, quant à eux, comprennent le partage de la table et considèrent le repas comme une sorte d'événement social. Il est presque impossible de ne pas partager quelque chose lorsque vous vous réunissez. J'ai reçu une invitation à dîner, mais je ne sais pas si je dois apporter un cadeau. Dois-je être là à l'heure du repas ou devrais-je arriver plus tôt ? Peux-tu m'aider sur ces questions ? Et est-ce obligatoire de manger du yaourt pendant les repas ?

Bien sûr, à la fin de cette aventure interculturelle, la question la plus importante est le "Savoir-vivre". Les Français débordent d'expressions élégantes comme "S'il vous plaît" et "Merci", tandis que les Turcs sourient en disant "Lütfen" et "Teşekkür ederim". Penses-tu qu'un simple sourire suffise ?

Y a-t-il d'autres règles non écrites auxquelles je devrais faire attention ? Si oui, pourrais-tu m'en informer ? Bisous, Floria



	Turquie	France	
La ponctualité est importante.			
Vous payez l'addition avec la personne que vous invitez à dîner.			
Si l'on apporte quelque chose à manger en cadeau, il faut l'offrir à la personne qui l'a apporté.			
Il est normal d'entrer dans la maison avec des chaussures.			
Placez-vous du côté droit de l'escalator. Le côté gauche est laissé aux personnes pressées de sortir.			
Il suffit de sourire pour dire merci.			
On offre de l'or ou de l'argent lors des mariages.			
On ne parle pas en mangeant.			
Les espaces individuels sont respectés. Ne s'approche pas trop près des gens en parlant.			
Le cadeau offert est ouvert immédiatement.			
Dans la vie de tous les jours, les visites de musées, les expositions d'art et la participation à des événements culturels sont importantes activités courantes.			
Les élèves sont généralement disciplinés et concentrés sur l'apprentissage. La relation élève-enseignant est formelle et respectueuse.			
Le style vestimentaire est important.			
On parle avec ses parents de manière formelle et respectueuse.			

PRODUCTION ECRITE

Un ami se rend dans un pays que vous avez déjà visité. Il vous a envoyé un courriel dans lequel il vous demande des conseils sur le comportement à adopter dans ce pays. Envoyez-lui un e-mail dans lequel vous lui expliquez, à l'aide d'exemples, les comportements à adopter et à éviter dans ce pays.

- 1- Utilisez un terme d'adresse approprié.*
- 2- Rédigez une introduction en souhaitant à votre ami(e) un bon voyage.*
- 3- Mentionnez les comportements qui sont généralement les bienvenus dans ce pays (sourire, parler avec respect, etc.)*
- 4- Faites des suggestions pour certains comportements (par exemple, apprendre des expressions de base dans la langue, être ponctuel ou non, recevoir des cadeaux ou non).*
- 5- Expliquez en détail les comportements à éviter dans ce pays (parler fort, porter des chaussures ou non, ne pas respecter le code vestimentaire).*
- 6- Terminez votre mail sur une note positive (en souhaitant à votre ami(e) un bon voyage, en espérant que votre mail l'aidera).*
- 7- Utilisez 70-80 mots.*

3.Hafta 2 Mayıs 2024		
1. Biçimsel Bölüm		
Dersin Adı	Fransızca	
Sınıf	HAZ101	
Dersin Konusu	Les Supertitieux Batıl inançlar	
Süre	2 ders saati (50+50 dk)	
Öğrenci Kazanımları	Batıl inanç kavramının tanımını söyler/yazar. Batıl inançlar konusuyla ilgili kelimeleri söyler/yazar. Batıl inançların kültürel nedenlerini kavrar. Farklı kültürlerdeki ve kendi kültüründeki batıl inançları karşılaştırır/yorumlar/söyler/yazar. ChatGPT yapay zekâ aracılığıyla araştırma yapar/keşfeder. Kültürlerarası farklılıkları ve benzerlikleri fark eder/yorumlar/yazar/söyler.	
Yöntemler	Düz Anlatım, Buluş.	
Teknikler	Soru-Cevap, Araştırma (ChatGPT ile) , Tartışma	
Kullanılan Araç ve Gereçler	ChatGPT, bilgisayar, tahta, resimler, öğretmen tarafından hazırlanan çalışma kâğıtları.	
2. Öğrenme-Öğretme Süreci		
Giriş		Süre
Dikkat çekme	Öğretmen öğrencilere resimler gösterir ve bu resimlerin onlar için ne anlama geldiğini sorar. Öğrencilerden cevaplar alınarak konu keşsettirilmeye çalışılır.	10 dk
Güdüleme ve gözden geçirme	Konunun batıl inançlar olduğu resimlerle ilgili sorular sorarak öğrenciye buldurulur. Ardından öğrencilere batıl inancın ne olduğu, ne anlama geldiği ve kendileri için anlamı sorulur.	
Hedeften haberdar etme	Öğretmen bu derste batıl inançları öğreneceklerini, çeşitli ülkelerden batıl inançları örneklendireceklerini ve bu inançların kaynağını öğrenmeye çalışacaklarını açıklar. Böylece ders sürecinde neler öğreneceğinden haberdar olan öğrencilerin dersi dinlemeye hazır hale gelmesini sağlar.	
Derse geçiş	Öğrencilere Fransızca da resimlerdeki batıl inançların nasıl ifade edildiği sorulur ve ilgili kelimeler tahtaya not alınarak konuya geçiş sağlanır.	
Geliştirme Bölümü		
Etkinlik 1	Öğretmen öğrencilerden ChatGPT ile sohbet ederek batıl inancın tanımını ve kaynağın neler olabileceğini sormalarını ister. Batıl inançlarla ilgili öğrendikleri yeni kelimeler ve kavramlar için ChatGPT’den örnekler istemelerini söyler. Farklı kültürlerde nasıl değerlendirildiğini sormalarını, merak ettikleri ülkelerde bu batıl inançlara nasıl bakıldığını sormalarını ister.	15 dk

Özet	Öğretmen resimlerden ve batıl inançlarla ilgili yaptıkları ChatGPT sohbetinden edindikleri bilgileri öğrencilerin özetlemelerini sağlar ve ifadelerini pekiştirmeleri için destekleyici dönütler verir.	
Etkinlik 2	Öğretmen öğrencilere batıl inançların iki kategoride sınıflandırmalarını ister: Şans getiren ve şanssızlık getirenler. ChatGPT'ye batıl inançla ilgili sorular sorularak farklı kültürlerde hangisinin şans hangisinin şanssızlık getirdiğine inanıldığının araştırılması istenir. Hangi ülkelerde, hangi kültürde bir batıl inancın şans getirdiği ve şanssızlık getirdiği araştırılır. (Örneğin, batı kültürlerinde 13. kattaki oda ya da 13 numaralı masa şanssız kabul edilebilirken, bazı Asya kültürlerinde 8 sayısı şans getiren bir sayı olarak görülür). Ayrıca nasıl ortaya çıktığı ve kaynağının ne olabileceği gibi konularda sohbet edilmesi istenir. Bilgiler sınıfla paylaşılır.	20dk
Özet	Öğrencilerin paylaştığı bilgilere göre batıl inançların kaynaklarının kültürel olup olmayacağı, neden aynı nesnenin ya da ifadenin bir kültürde olumlu başka bir kültürde olumsuz olduğuna dair soru sorulur ve kültürel farklılıklara dikkat çekilir.	
Etkinlik 3	Öğretmen öğrencilere ChatGPT'ye batıl inançları olan biri olma görevini vermelerini ve kendilerinin de batıl inançlara inanmayan biri olduklarını söylemeleri ve bu konuda tartışmalarını söyler. Tartışma sonucu sınıfla paylaşılır.	15
Özet	Öğretmen öğrencilerin en çok şaşırdıkları ya da ilk defa duydukları batıl inançlar konusunda fikirlerini alarak öğrencilerin dersi özetlemelerini sağlayacak sorular sorar.	
Sonuç		
Son özet	Öğretmen kendi kültürlerinde ve başka kültürlerde benzer ve farklı olan kökenleri farklı inançlara bağlı olabilen batıl inançların olduğunu belirterek dersi özetler.	5 dk
Tekrar güdüleme	Öğretmen kendilerinin ya da tanıdıklarının batıl inançlarının olup olmadığını sorarak öğrencilerin derse ilgisini yeniden canlandırır.	
3. Ölçme ve Değerlendirme		
Yazma görevi		
Görev Tanımı	Öğretmen öğrencilere bir blog yazısı yazacaklarını söyler. Farklı ülkelerdeki batıl inançlar hakkında verilen kategorilere uygun olarak batıl inançlardan örnek verecekleri bir blog yazısı yazacaklarını söyler. Bu batıl inançların şansa mı yoksa talihsizlikle mi ilişkilendirildiğini belirtmeleri gerektiğini ve kendi fikrini eklemelerini ister. Yazma görevi ile ilgili çizelgeyi öğrencilere dağıtır. Öğrenciler çizelge adımları inceleyerek yazmaya hazır hale gelirler.	35 dk
Yönerge	Yazma görevinin adımları verilir: 1- Başlığınızı seçin. Örneğin, "Dünya Turu: Farklı Ülkelerde Şans ve Talihsizlik Yolculuğu." 2- Konuyu tanıttın. 3- Yaygın olan batıl inançlardan iki örnek seçin. (Kategoriler: gelenekler, bitkiler, sayılar, hayvanlar, nesneler, günler) Bu inançların farklı kültürlerde hangi anlamlarda kullanıldığını (şans getiren/getirmeyen) ve nasıl bir rol oynadığını açıklayın. 4- Yazınızı özetleyin ve kişisel görüşünüzü ekleyerek okuyucuları düşünce ve deneyimlerini paylaşmaya davet edin. 5- Yaklaşık 100 kelime kullanarak blog yazınızı tamamlayın.	
Değerlendirme	Öğretmen öğrencilerin yazdıkları metinleri toplar ve kontrol ederek gelecek ders dağıtacağını söyler.	



PRODUCTION ECRITE

Vous écrirez un billet de blog sur un forum. Donnez des exemples de superstitions dans différents pays. Indiquez si ces superstitions sont associées à la chance ou à la malchance et ajoutez votre propre opinion.

Étapes de la tâche d'écriture :

1- Utiliser un titre intéressant.

2- Introduisez le sujet.

3- Choisissez des exemples de superstitions courantes dans deux catégories différentes (Catégories : traditions, plantes, nombres, animaux, objets, jours) et expliquez la signification de ces croyances dans différentes cultures (chanceux/malchanceux) et le rôle qu'elles jouent.

4- Résumez votre article et invitez les lecteurs à partager leurs pensées et expériences en ajoutant votre opinion personnelle.

5- Complétez votre article de blog en 120 mots environ.

Nom –prénom :

Class :

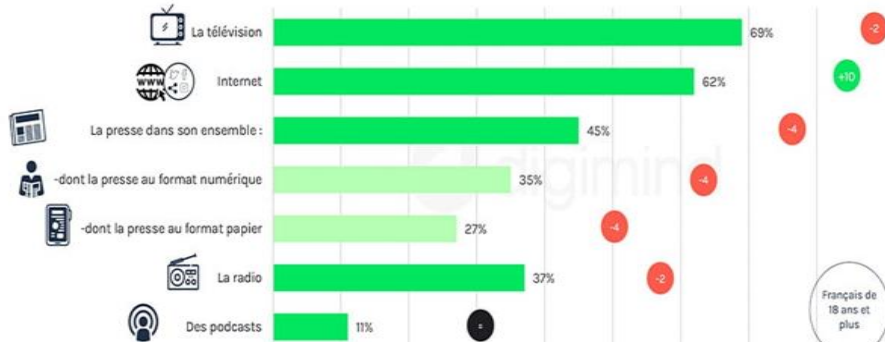
4.Hafta 9 Mayıs 2024	
1. Biçimsel Bölüm	
Dersin Adı	Fransızca
Sınıf	HAZ101
Dersin Konusu	Les Français et l’information Fransızlar ve Bilgi
Süre	2 ders saati (50+50 dk)
Öğrenci Kazanımları	Medya araçlarıyla ilgili kavram ve kelimeleri öğrenir. Bir grafikteki bilgileri anlar/yorumlar/ yazar. ChatGPT yapay zekâ aracılığıyla araştırma yapar/sohbet eder/tartışır. Kültürlerarası farklılıkları ve benzerlikleri keşfeder/söyler/yazar.
Yöntemler	Güdümlü Tartışma, Buluş.
Teknikler	Beyin Fırtınası, Soru-Cevap. Araştırma (ChatGPT ile)
Kullanılan Araç ve Gereçler	Bilgisayar, tahta, öğretmen tarafından hazırlanan çalışma kâğıtları, ChatGPT ile üretilen grafikler.
2. Öğrenme-Öğretme Süreci	
Giriş	
Dikkat çekme	Öğretmen öğrencilere medya araçları denilince akıllarına nelerin geldiğini sorar. Akıllarına gelen medya araçlarını tahtaya yazarak beyin fırtınası yaptırır. Günlük hayatta yazdıkları bu medya araçlarından hangilerini daha sık kullandıklarını ve ne amaçla kullandıkları sorar.
Güdüleme ve gözden geçirme	Öğretmen kendi hayatlarında konunun önemli bir yere sahip olduğunu hissettirecek sorular ve dönütlerle konuya dikkatlerini çeker. (Televizyon olmasaydı ne olurdu? İnternet olmasaydı hayatınızda neler değişirdi?)
Hedeften haberdar etme	Öğretmen bu derste hangi medya araçlarının hangi ülkelerde nasıl kullanıldığını, ne sıklıkla kullanıldığını ve ne tür medya araçlarının popüler olduğunu öğreneceklerini açıklar. Böylece ders sürecinde neler öğreneceğinden haberdar olan öğrencilerin ders dinlemeye hazır hale gelmesini sağlar.
Derse geçiş	Öğretmen beyin fırtınası yapılarak tahtaya yazılan medya araçlarından örnekler vermelerini ister ve tahtaya yansıtarak örnek online gazeteler ve iletişim araçları gösterir (online bir Fransız gazetesi, Instagramdan bir Fransızın sayfası...). Böylece derse ilgilerini artırır.
Geliştirme Bölümü	
Etkinlik 1	Öğretmen öğrencilere Fransızların kullandıkları medya araçlarını ve ne tür sıklıkla kullandıklarını gösteren bir grafik verir. Öğretmen verilen grafiği yorumlamalarını ister. Sayıların neleri ifade ettiklerini anlamalarını sağlayacak örnek yorumlamalar yapar. Öğrencilere grafiği inceleme ve yorumlama için vakit verilir ve yorumlar sınıfça yapılır.
Özet	Öğretmen bir grafiğe baktığımızda fazla, az ve eşit olarak verilmiş sayı ve/veya yüzdelere dikkat etmeleri gerektiği, grafiği yorumlarken grafikteki bilgileri sözel hale dökmeleri gerektiğini açıklar.
Etkinlik 2	Öğrencilerden yorumladıkları araştırma sonuçlarına ek olarak bilgiler bulmalarını ister. ChatGPT’ye merak ettikleri sorular sorarak onunla sohbet etmeleri istenir. (Örneğin hangi televizyon kanalı ve programı Fransa’da daha çok izlenir? Ne tür programları tercih ederler? Tercih etme sebepleri neler olabilir. Bu konuda yapılmış bir araştırma var mı? İnternette kaç saat geçirirler? Radyo dinleyenlerin yaş aralığı nedir? Kültürel, ekonomik ve demografik özelliklerden dolayı mı değişiklikler var? gibi) Aldıkları ek bilgileri not etmeleri istenir. Sınıfla edindikleri bilgilerden ilgilerini çekenleri paylaşırlar. ChatGPT’den Türkiye’deki medya kullanımı oranları hakkında bilgi edinmeleri ister. Fransa ve Türkiye’yi karşılaştırmalarını sağlayacak sorular sormalarını ister. Hangi medya aracının Türkiye’de daha az ya da fazla kullanıldığı gibi bilgiler edinmelerini ister. ChatGPT ile nedenleri hakkında sohbet etmelerini ister. Merak ettikleri soruları sormalarını ister. Elde ettikleri bilgilerden notlar almaları istenir.

Özet	Öğretmen öğrencilerde oluşan izlenimi sorarak Fransızların ve Türklerin medya kullanımı hakkındaki görüşlerini alır.	
Sonuç		
Son özet	ChatGPT ile sohbet ederek edindikleri bilgiler ve aldıkları notlar tekrar gözden geçirilir.	5 dk
Tekrar güdüleme	Öğretmen medya araçlarının kullanım şeklinin bir ülkenin kültürel, ekonomik ve sosyal yapısı hakkında bilgi vereceğinden ve yabancı dil öğrenen öğrenciler olarak entelektüel bilgi olarak haberdar olmaları gerektiğinden bahsederek öğrencilerin ilgilerini tekrar artırır.	
3. Ölçme ve Değerlendirme		
Yazma görevi		
Görev Tanımı	Öğretmen öğrencilerden ChatGPT’den üretilmiş Türkiye’deki medya kullanım araçlarının kullanım sıklığını ve Fransa’daki medya araçları kullanım sıklığını bir arada gösteren bir tablonun yer aldığı yazma kâğıtlarını dağıtır. “Verilen tablodaki bilgileri karşılaştırmalar yaparak yorumlayınız” yönergesini verir.	35dk
Yönerge	Yazma görevinin adımları verilir: 1- -Her iki ülke hakkında verilen bilgileri dikkatlice inceleyin ve hangi medya araçlarının her iki toplumda daha yaygın olarak kullanıldığını belirleyin. 2- Fransızlar ve Türkler arasındaki medya kullanımında ortak olan yönleri bulun (Her iki toplumun da televizyon izleme oranının yüksek olması gibi). 3-Ardından, medya kullanımında farklılıkları belirleyin. (Mesela, bir toplumun diğerinden daha fazla internet kullanması ya da sosyal medyanın bir toplumda diğerine göre daha yaygın olması gibi). 3- Bulduğunuz ortak ve farklı yönleri analiz edin. Neden bu farklılıkların ortaya çıkmış olabileceğini düşünün. Kültürel, ekonomik ya da demografik faktörlerin rolünü göz önünde bulundurun. 4- Elde ettiğiniz bulgulara dayanarak kısa bir yazı yazın. Başlık belirleyin (Örneğin, "Fransızlar ve Türkler Arasında Medya Kullanımında Ortak ve Farklı Yönler"). 7- 100 kelime kullanın.	
Değerlendirme	Öğretmen öğrencilerin yazdıkları metinleri toplar ve kontrol ederek gelecek ders dağıtacağını söyler.	

Les médias utilisés quotidiennement. 2023

En général, à quelle fréquence est-ce que vous utilisez les médias suivants pour être informé(e) sur ce qu'il se passe dans l'actualité ?

% Utilise au moins une fois par jour



Etude Kantar Public pour La Croix - novembre 2023
population
#Datamind www.digimind.com

Français de 18 ans et plus



PRODUCTION ECRITE

Type d'utilisation	France	Turquie
Télévision	68 %	82 %
Internet	85 %	75 %
La presse écrite	32%	28 %
Radio	27 %	27%
Réseaux sociaux	88 %	76%
Forum	31 %	23%
Blog	44 %	37 %

Nom –prénom :

Class :

1- Analysez attentivement les informations fournies dans le tableau concernant les deux pays et déterminez quels moyens de médias sont plus couramment utilisés dans les deux sociétés.

2- Identifiez les aspects communs de l'utilisation des médias entre les Français et les Turcs (comme le taux élevé de visionnage de télévision dans les deux sociétés).

3- Ensuite, identifiez les différences dans l'utilisation des médias (par exemple, une société utilisant plus internet que l'autre, ou une prévalence plus importante des réseaux sociaux dans une société par rapport à l'autre).

4- Analysez les aspects communs et différents que vous avez trouvés. Pensez à pourquoi ces différences pourraient exister, en tenant compte des facteurs culturels, économiques ou démographiques.

5- Rédigez un court texte basé sur vos conclusions. Choisissez un titre

6- Utilisez 100 mots.

5. Hafta 16 Mayıs 2024		
1. Biçimsel Bölüm		
Dersin Adı	Fransızca	
Sınıf	HAZ101	
Dersin Konusu	Les Festifs Festivaller	
Süre	2 ders saati (50+50 dk)	
Öğrenci Kazanımları	Festivaller ile ilgili kelimeleri öğrenir. Uluslararası festivaller hakkında temel bilgileri bilir. Bir festival broşürü tasarlar/yazar. Bir festival broşüründe yer alan bilgileri söyler/yazar. Kültürlerarası farklılıkları ve benzerlikleri keşfeder/söyler/yazar. ChatGPT yapay zekâ aracılığıyla araştırma yapar/sohbet eder/tartışır.	
Yöntemler	Güdümlü Tartışma, Buluş.	
Teknikler	Soru-Cevap, Araştırma (ChatGPT ile)	
Kullanılan Araç ve Gereçler	ChatGPT, bilgisayar, tahta, öğretmen tarafından hazırlanan çalışma kâğıtları, slaytlar.	
2. Öğrenme-Öğretme Süreci		
Giriş		Süre
Dikkat çekme	Öğretmen öğrencilere festivallerle ilgili dünyadan örneklerin olduğu bir slayt gösterir. Slaytta yer alan resimlerin hangi festivale ait olabileceğini sorarak derse dikkatleri çekilir.	15 dk.
Güdüleme ve gözden geçirme	Çeşitli festivallerle ilgili neler bildikleri, haberlerde görüp görmedikleri sorulur (Örneğin, Cannes Film Festivali) ve ön bilgileri harekete geçirilir.	
Hedeften haberdar etme	Öğretmen bu derste festivallerle ilgili bilgiler edineceklerini ve festival broşürleri hakkında çalışacaklarını açıklar. Böylece ders sürecinde neler öğreneceğinden haberdar olan öğrencilerin ders dinlemeye hazır hale gelmesini sağlar.	
Derse geçiş	Öğrencilere gösterdiği afişlerde bakarak katılmak istedikleri bir festival olup olmadığı sorulur. Öğrencilerin bireysel fikirleri sürece katılır. Öğretmen festival broşürü gösterir. Bir broşürde bulunması gerekenlerin neler olduğu üzerinde durulur (konusunu, tarihini, aktiviteleri, nasıl katılacaklarını vb.).	
Geliştirme Bölümü		
Etkinlik 1	Öğretmen öğrencilerden ChatGPT’den dünyadaki uluslararası festivallerden en önemli 10 tanesini listelemek için istem komutu vermelerini söyler. ChatGPT’de listelenen festivaller hakkında bilgilerinin olup olmadığı, hangilerini bildikleri ve bildikleri festivaller hakkında bilgi paylaşımları istenir. “Bu festivaller ne zaman ortaya çıkmış, festivallerin	

	amaçları nelerdir, kültürel ve sosyal vb. açılardan önemi var mıdır?" gibi konularla ChatGPT sohbetlerinin derinleştirilmesi yönünde öğretmen yönlendirir.	20 dk
Özet	Dünyadaki önemli festivallerden bildikleri ve yeni öğrendikleri festivaller sorulur ve gözden geçirilir.	
Etkinlik 2	Öğrencilerden listedeki bir festivali seçmeleri istenir. Listelenen festivallerden öğrenciler ilgilerini çeken festivali seçer ve ChatGPT'ye festivalle ilgili sorular sorar ve notlar alır. (konusunu, tarihini, aktiviteleri, nasıl katılacaklarını gibi) ChatGPT'ye seçtikleri festivallerle ilgili çıkan ilginç bir haber olup olmadığını sormaları istenir. ChatGPT ile sohbet edilerek komik, ilginç, iyi ya da kötü sonuçlanan festival haberleri edinmeleri ve sohbet ederek detaylar edinmeleri istenir. (Örneğin, Cannes film festivalinde kırmızı halıdan bir maymunun geçmesi ve sosyal medyada gündem olması...) Öğretmen bu haberlerin bir ülkenin tanınırlığına ya da kültürlerarası ilişkilere olumlu/olumsuz katkılarının olup olmadığı sorar. Öğrencilerin fikirleri alınır ve tamamlayıcı dönütler verilir. Bir festival broşüründe olması gereken bilgilerin neler olduğu ChatGPT'ye sorulur ve broşür tasarlamak için gerekli olan bilgiler not edilir.	25 dk
Özet	Festivallerin bir ülke tanıtımında, kültürlerarası ilişkilerdeki yerine dikkat çekilerek konu özetlenir.	
Sonuç		
Son özet	Festival broşüründe olan bilgiler ve konunun kültürel boyutuna değinen sorularla özetleme öğrencilerle yapılır. Eksik görülen bilgiler sınıfla soru-cevap yapılarak tamamlanır.	
Tekrar güdüleme	Türkiye'de seçtikleri festivale benzer bir festival olup olmadığını, daha önce böyle bir festivale katılıp katılmadıkları sorulur. Kendi ülkelerinde olmasını isteyip istemedikleri üzerine konuşulur. Öğretmen kendi ülkeleriyle karşılaştırma yaptırılarak ve fikirlerini alınarak öğrencilerin ilgisi tekrar derse çeker.	5 dk
3. Ölçme ve Değerlendirme		
Yazma görevi		
Görev Tanımı	Öğrencilerden uluslararası bir festival hayal etmelerini ister. Bu festivalin broşüründe yer alması gereken bilgileri yazmalarını ve festival broşürlerini açıklamak ve güçlü noktalarını belirtmek için kısa bir tanıtım yazısı yamalarını ister. Broşürde yer alacak bilgilerin olduğu bir yönerge verilir. Öğrenciler gerekli bilgilere karar vererek broşürü bilgilerini ve tanıtım yazısını hazırlar.	
Yönerge	Yazma görevinin adımları verilir: Uluslararası bir festival broşüründe yer alacak bilgileri belirleyiniz. Broşürde yer alacak bilgiler; 1- Festivalin adı : ? 2- Festival Tarihleri: ? 3-Festival Hakkında: ? 4- Program: ? (Örneklerle başlıkları detaylandırınız: Tiyatro, komedi, müzik, dans, görsel sanatlar, yemek, vb). 5- Nasıl Katılabilirsiniz? 6-İletişim Bilgileri: Resmi Festival Web Sitesi/Sosyal Medya: ...@..... 7- Festivalin kültürlerarası iletişimdeki yeri ve önemi ile ilgili bilgilerin olduğu, festivalinizin güçlü yanlarını açıkladığınız kısa bir tanıtım yazısı yazınız. (70-80 kelime)	35 dk

Değerlendirme	Öğretmen öğrencilerin yazdıkları metinleri toplar ve kontrol ederek gelecek ders dağıtacağını söyler.	
---------------	---	--



Joyeux festival Holi coloré

La fête de Holi, également appelée fête du printemps ou fête des couleurs, est l'une des dates les plus importantes en Inde. Elle vise à célébrer...

Polyvalent

16:9



Festival du thé vert de Boseong

Si vous êtes un amateur de thé vert, vous connaissez probablement le festival du thé vert de Boseong. Il a lieu en mai au parc culturel du thé...

Polyvalent

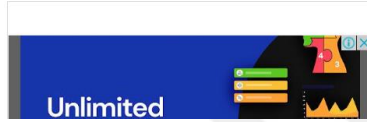
16:9



Infographies Festival international de...

Avez-vous assisté au Festival international des fleurs de Goyang ? Avez-vous également téléchargé notre modèle qui lui est consacré ?...

16:9



<https://slidesgo.com/fr/festival>

PRODUCTION ECRITE

Nom –prénom :

Class :

Conception d'une Brochure pour un Festival International

On va organiser un festival international fictif pour célébrer la diversité culturelle du monde.

1. Informations à Inclure dans la Brochure :

Nom du Festival : [Nom choisi par les étudiants]

Dates du Festival : [Dates de début et de fin du festival]

À Propos du Festival : [Description générale du festival, son objectif, son importance culturelle, etc.]

Programme : [Détaillez les différentes activités prévues lors du festival. Exemples : théâtre, comédie, musique, danse, arts visuels, cuisine, etc.]

Comment Participer : [Informations sur la manière dont les gens peuvent participer au festival. Exemple : achat de billets, inscription en ligne, etc.]

Coordonnées : [Site web officiel du festival, comptes de médias sociaux, etc.]

Importance du Festival dans les Échanges Interculturels : [Informations sur le rôle et l'importance du festival dans la promotion de la compréhension interculturelle et de l'échange entre les communautés.]

Date de Remise : [Insérer la date de remise ici]

2- Rédigez un court texte de présentation dans laquelle vous expliquez les points forts de votre festival, y compris des informations sur la place et l'importance du festival dans le dialogue interculturel. (70-80 mots)

6. Hafta 23 Mayıs 2024	
1. Biçimsel Bölüm	
Dersin Adı	Fransızca
Sınıf	HAZ101
Dersin Konusu	Métiers d'hommes et métiers de femmes Erkek Meslekleri ve Kadın Meslekleri
Süre	2 ders saati (50+50 dk)
Öğrenci Kazanımları	Mesleklerle ilgili kelimeleri yazar/söyler. Dünyadaki kadın ve meslek seçimlerinin kültürel nedenlerini keşfeder/yorumlar. Farklı kültürlerde cinsiyet ve meslek seçimi arasındaki ilişkiyi kavrar/ yorumlar. Kültürlerarası farklılıkları ve benzerlikleri keşfeder/söyler/yazar. ChatGPT yapay zekâ aracılığıyla araştırma yapar/sohbet eder/tartışır.
Yöntemler	Güdümlü Tartışma, Buluş
Teknikler	Soru-Cevap, Tartışma, Araştırma (ChatGPT ile)
Kullanılan Araç ve Gereçler	ChatGPT, bilgisayar, tahta, öğretmen tarafından hazırlanan çalışma kâğıtları
2. Öğrenme-Öğretme Süreci	
Giriş	
Süre	
Dikkat çekme	Öğretmen “ İşinden bahsedene kim?” başlıklı bir çalışma kağıdı dağıtır. Öğrencilerden her paragrafta bahsedilen mesleğin ne olduğunu ve bir kadının mı bir erkeğin mi yaptığını tahmin etmelerini ister. Tahminlerinin nedenlerini açıklamalarını ister. Bireysel düşünceleriyle cevaplar vermelerini sağlayacak bu çalışma kâğıdı ile derse dikkatlerini çeker.
Güdüleme ve gözden geçirme	“Hangi mesleği kadınlar hangi mesleği erkekler yapmalı? Kadın -erkek olarak meslekler ayrılmalı mı?” şeklinde sorular sorarak düşüncelerini harekete geçirmelerini sağlar. Böylece ön bilgilerini harekete geçirir.
Hedeften haberdar etme	Öğretmen bu derste meslekler, meslek seçimleri, meslek seçiminde cinsiyet farklılıkları ve kültürün etkisinin olup olmadığı hakkında çalışacaklarını açıklar. Böylece ders sürecinde neler öğreneceğinden haberdar olan öğrencilerin ders dinlemeye hazır hale gelmesini sağlar.
Derse geçiş	
Geliştirme Bölümü	
Etkinlik 1	Öğretmen dünyada meslek seçimlerinde bir değişimin olup olmadığını, hangi ülke ve kültürlerde belirgin değişimlerin yaşandığını ChatGPT ile sohbet ederek bulmalarını ve bilgiler edinmelerini ister. Kültürün meslek seçiminde ne gibi etkileri olabilir, Fransa’da ve Türkiye’de en çok hangi meslek grupları kimler tarafından tercih edilir gibi sorularla sohbetin zenginleştirilmesi istenir. Buldukları bilgilerden şaşırdıkları ya da yeni öğrendikleri bir bilgi varsa sınıfla paylaşmaları istenir.

Özet	Meslek isimleri ve en çok/en az kadınların ve erkeklerin seçtiği meslekler sınıfça belirlenir ve özetlenir.	
Etkinlik 2	Öğretmen “ChatGPT’ye sen (Fransız/Türk/Japonyalı) bir işverensin. Fransızca öğretmeni arıyorsun. Ben başvuran bir adayım ancak erkeğim/kadınım. Benimle iş görüşmesi mülakatı yapacaksın. Her soruya ben cevap verdikten sonra yeni bir soru soracaksın” şeklinde komut istemi vermelerini söyler. ChatGPT ile bir iş görüşmesi mülakatı yapılır.	
Özet	ChatGPT’nin sorduğu sorularda şaşırdıkları bir soru olup olmadığı ve verdikleri cevapları gözden geçirmeleri istenir. Mülakat sırasında varsa öğrendikleri yeni kelime ya da bilgi sorularak dönüt verilir ve pekiştirilir.	15 dk.
Sonuç		
Son özet	Öğretmen öğrencilerin kadınların ve erkeklerin meslek seçiminde nelerin etkili olduğunu öğrencilere sorduğu soru cevaplarla buldurarak özetlenmesini sağlar.	
Tekrar güdüleme	Öğretmen kendi yapmak istedikleri meslekleri sorar. Meslek seçiminde nelerin etkili olduğunu düşünmelerini ister ve öğrencilerin ilgisi tekrar derse çeker.	5 dk
3. Ölçme ve Değerlendirme		
Yazma görevi		
Görev Tanımı	Öğretmen «Bir gazetede yazarsınız. Kadın ve erkeklerin meslek seçimini ve kültürün meslek seçimine etkisini anlatınız», şeklinde yazma görevini açıklar.	
Yönerge	Yazma görevinin adımları verilir: 1- Yazınıza çarpıcı bir başlık ve genel bir giriş yaparak başlayın. 2- Kadınların daha ağırlıklı olarak tercih ettiği meslek gruplarına örnekler verin (Örneğin: eğitim, sağlık, hukuk). 3- Erkeklerin genellikle yoğunlaştığı meslek gruplarına örnek verin (Örneğin: mühendislik, inşaat, bilgi teknolojileri). 4- Ülkenizde ve dünyada meslek seçiminde değişimin olup olmadığından ve bunda kültürün etkisinin olup olmadığından bahsedin. 6- Kendi fikirlerinizi yazarak özetleyin. 7- 100 kelime kullanın.	35dk
Değerlendirme	Öğretmen öğrencilerin yazdıkları metinleri toplar ve kontrol ederek gelecek ders dağıtacağını söyler.	

"Quel Métier Est Évoqué?"

Devinez quel métier est évoqué dans les paragraphes ci-dessous et indiquez si c'est une femme, un homme ou les deux qui exercent ce métier.

- 1- Ce métier consiste à développer et à mettre en œuvre des stratégies de marketing créatives pour augmenter les ventes en interagissant avec les clients. Les personnes qui exercent ce métier sont généralement des individus ayant des compétences en communication, capables de bien s'entendre avec les gens et dotés d'une pensée créative.

Estimation du Métier:

Estimation du Genre:

- 2- Ce métier consiste à planifier, superviser et exécuter des projets de construction, en créant des structures esthétiques et fonctionnelles qui répondent aux besoins des clients. Les

personnes qui exercent ce métier sont généralement des individus ayant des connaissances techniques, attentifs aux détails et capables de résoudre des problèmes de manière pratique.

Estimation du Métier:

Estimation du Genre:

- 3- Ce métier consiste à organiser les dossiers des patients, à fixer des rendez-vous et à gérer les tâches administratives dans un cabinet médical, en travaillant aux côtés du médecin. Les personnes qui exercent ce métier sont généralement des individus organisés, attentifs et empathiques.

Estimation du Métier:

Estimation du Genre:

- 4- Ce métier consiste à examiner des documents juridiques, à représenter des clients devant les tribunaux et à fournir des conseils juridiques. Les personnes qui exercent ce métier sont généralement des individus analytiques, ayant des compétences en communication et bien informés dans le domaine juridique.

Estimation du Métier:

Estimation du Genre:

- 5- Ce métier consiste à fournir des services de coupe de cheveux, de coloration et d'autres soins capillaires aux clients, tout en leur proposant de nouveaux styles capillaires. Les personnes qui exercent ce métier sont généralement des individus créatifs, attentifs et axés sur le service client.

Estimation du Métier:

Estimation du Genre:

- 6- Ce métier consiste à effectuer des traductions écrites et orales pour faciliter la communication entre différentes langues. Les personnes qui exercent ce métier sont généralement des individus ayant des compétences linguistiques, sensibles aux différences culturelles et capables de penser de manière flexible.

Estimation du Métier:

Estimation du Genre:

- 7- Ce métier consiste à créer du contenu écrit et visuel sur des plateformes de médias, à divertir et à informer les spectateurs. Les personnes qui exercent ce métier sont généralement des individus créatifs, ayant des compétences en communication et suivant les tendances.

Estimation du Métier:

Estimation du Genre:

- 8- Ce métier consiste à évaluer les besoins en assurance des clients, à proposer des plans d'assurance appropriés et à gérer les polices d'assurance. Les personnes qui exercent ce métier sont généralement des individus analytiques, fiables et axés sur le service client.

Estimation du Métier:

Estimation du Genre:

- 9- Ce métier consiste à enseigner une langue étrangère aux étudiants, à les aider à développer leurs compétences linguistiques et à accroître leur conscience culturelle. Les personnes qui

exercent ce métier sont généralement des individus patients, ayant des compétences en communication et motivants.

Estimation du Métier:

Estimation du Genre:

- 10- Ce métier consiste à configurer, gérer et sécuriser les réseaux informatiques, à construire l'infrastructure des technologies de l'information et à en assurer la maintenance. Les personnes qui exercent ce métier sont généralement des individus ayant des connaissances techniques, capables de résoudre des problèmes et attentifs.

Estimation du Métier:

Estimation du Genre:

PRODUCTION ECRITE

Vous rédigez un article pour la rubrique culturelle d'un magazine, traitant de "l'influence du genre et de la culture sur le choix de carrière des hommes et des femmes". Les étapes de l'écriture sont fournies :

- 1- Commencez par un titre percutant et une introduction générale.
- 2- Donnez des exemples de domaines professionnels préférés par les femmes (par exemple : éducation, santé, droit).
- 3- Donnez des exemples de domaines professionnels vers lesquels les hommes se dirigent généralement (par exemple : ingénierie, construction, technologies de l'information).
- 4- Parlez des changements dans le choix de carrière dans votre pays et dans le monde, et de l'influence de la culture sur ces choix.
- 5- Résumez en donnant votre propre opinion.
- 6- Utilisez 150 -180 mots."

Nom –prénom :

Class :

7. Hafta 30 Mayıs 2024		
1. Biçimsel Bölüm		
Dersin Adı	Fransızca	
Sınıf	HAZ101	
Dersin Konusu	jeux sur les mots- double sens Kelime oyunları – iki anlamlılık	
Süre	2 ders saati (50+50 dk)	
Öğrenci Kazanımları	Atasözü, mecaz anlamlı söz ve söz öbeklerini bir metin içinde fark eder. Atasözü, mecaz anlamlı söz ve söz öbekleri anlar/söyler/yazar. Kültürlerarası farklılıkları ve benzerlikleri keşfeder/söyler/yazar. ChatGPT yapay zekâ aracılığıyla araştırma yapar/sohbet eder/tartışır.	
Yöntemler	Güdümlü Tartışma, Buluş.	
Teknikler	Soru-Cevap, Araştırma (ChatGPT ile)	
Kullanılan Araç ve Gereçler	ChatGPT, bilgisayar, tahta, öğretmen tarafından hazırlanan çalışma kâğıtları.	
2. Öğrenme-Öğretme Süreci		
Giriş		Süre
Dikkat çekme	Öğretmen öğrencilere resimler gösterir ve resimlerdeki yazılan cümleleri anlayıp anlamadıklarını sorar. Ne anlama gelmiş olabileceğini resimlerden destek alarak tahmin etmelerini ister. (Ek1: Materyal 1) Böylece derse dikkatleri çekilir.	15 dk.
Güdüleme ve gözden geçirme	Öğrencilerin tahminlerini aldıktan sonra resimlerdeki cümlelerin anlamlarını ve doğru tahmin edilip edilmediği gözden geçirilir.	
Hedeften haberdar etme	Öğretmen bu derste atasözü, deyimler, iki anlama gelebilecek ifadeleri çalışacaklarını açıklar. Böylece ders sürecinde neler öğreneceğinden haberdar olan öğrencilerin ders dinlemeye hazır hale gelmesini sağlar.	
Derse geçiş	Öğretmen öğrencilere Fransızca ve Türkçede ve bildikleri diğer dillerde atasözü, mecaz anlamlı sözler ve iki anlama gelebilecek ifadeler vd. iletişimde ve yazı yazmada nasıl avantajlar sağlayacağını sorar ve bu avantajlardan yararlanabilmek için ChatGPT ile araştırma yapacaklarını söyler.	
Geliştirme Bölümü		
Etkinlik 1	Öğretmen öğrencilerden ChatGPT’den Fransızların günlük hayatta en çok kullandıkları 10 deyim, atasözünü ya da ika anlama gelebilecek ifadeleri listeleme istemini vermelerini ister. ChatGPT’den bu ifadelerden anlamadıklarını sormalarını, açıklama istemelerini ve cümle içinde örnek olaylar sunmasını istemelerini söyler. Öğrenciler ilgili soruları sorar ve yeni öğrendiklerini not alır.	20dk
Özet	Öğrenilen yeni ifadeler tüm sınıfla paylaşılır ve tahtaya not alınır.	
Etkinlik 2	Öğrencilerden ChatGPT’ye Fransızca ve Türkçe’de aynı anlamda kullanılan atasözlerinin olup olmadığının sorulması istenir. İki kültürün ortak ve farklı ifadeleri kullanıp kullanmadığı ya da Türkçede var olan bir ifadenin Fransızca var olup olmadığının sorulması istenir. Merak ettikleri atasözü ve deyimleri araştırmalar, Fransızcada nasıl ifade edileceğinin bulunması ve notlar alınması için öğrencilere zaman verilir. Öğrenilen ifadeler sınıfla paylaşılır. İlginç gelenler üzerine konuşulur.	25 dk.
Özet	Atasözü, deyim ve iki anlama gelecek ifadelerin kültürel yönü olduğuna vurgu yapılarak öğrenilen ifadelerden en dikkat çekenler ve yeni öğrenilenler tekrar edilir.	
Sonuç		
Son özet		
Tekrar güdüleme	Öğretmen Fransızca yazarken ve konuşurken bu ifadelerin kullanılmasının dillerini geliştireceğini ve iletişimde anlamayı kolaylaştıracağını belirterek öğrencilerin ilgisi tekrar derse çeker.	5 dk
3. Ölçme ve Değerlendirme		
Yazma görevi		

Görev Tanımı	Öğretmen öğrencilere 10 atasözü ve mecaz anlamın olduğu bir çalışma kâğıdı verir. Verilen ifadelerden en az ikisini kullanarak bir diyalog yazmalarını ister.	35 dk
Yönerge	Verilen ifadelerden bir diyalog yazınız. Diyalog yazarken şu adımlara dikkat ediniz: 1- Başlık yazınız 2- İfadelerin doğru anlamda kullanınız. 3- 3- 100 kelime kullanınız. 4- Diyaloğunuzun ilgi çekici olmasına dikkat ediniz. 5- Yazınızın tonunu belirleyiniz.	
Değerlendirme	Öğretmen öğrencilerin yazdıkları metinleri toplar ve kontrol ederek gelecek ders dağıtacağını söyler.	



ÉCRIREZ UN DIALOGUE À PARTIR DES EXPRESSIONS DONNÉES.

FAITES ATTENTION AUX ÉTAPES SUIVANTES LORSQUE VOUS ÉCRIREZ UN DIALOGUE :

- 1- Écrivez un titre.
- 2- Utilisez les expressions avec le bon sens.
- 3- Utilisez 100 mots.
- 4- Veillez à ce que votre dialogue soit intéressant.
- 5- Déterminez le ton de votre écriture.

"Petit à petit, l'oiseau fait son nid."

"Les absents ont toujours tort."

"La nuit porte conseil."

"Qui sème le vent récolte la tempête."

"Mieux vaut tard que jamais."

"Chassez le naturel, il revient au galop."

"L'appétit vient en mangeant."

"Tout vient à point à qui sait attendre."

"Ce n'est pas la mer à boire."

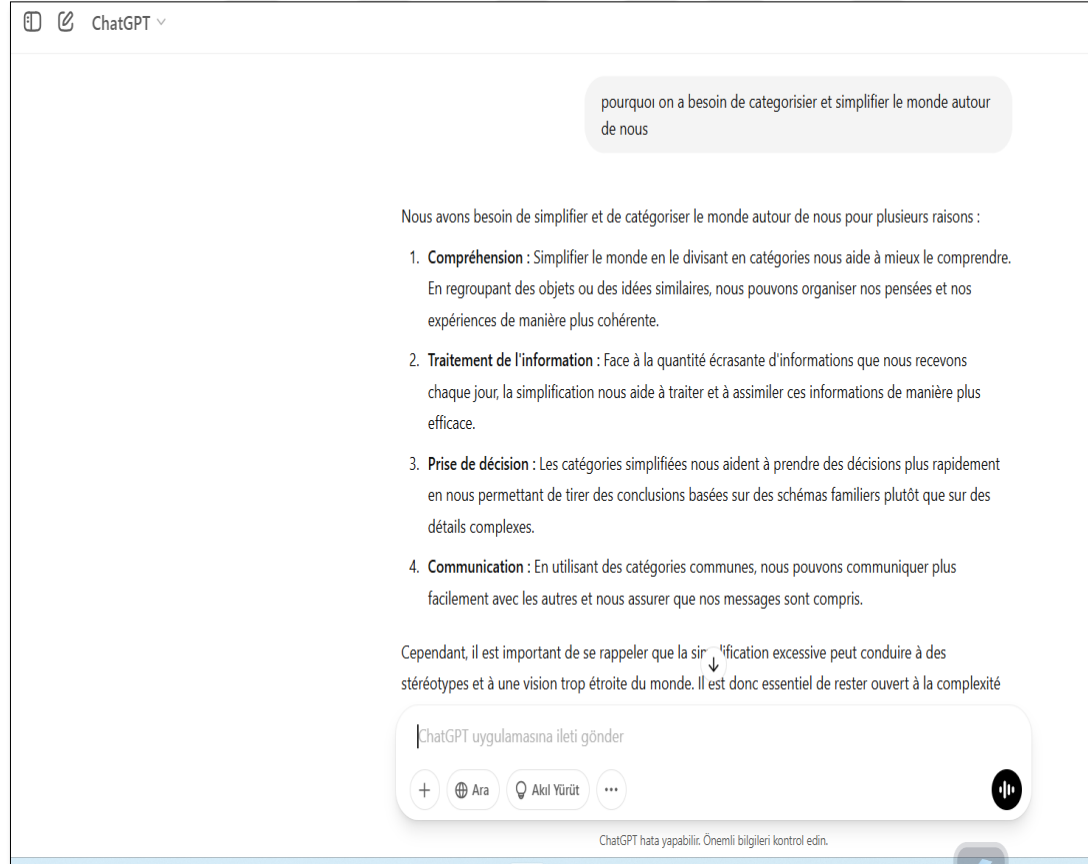
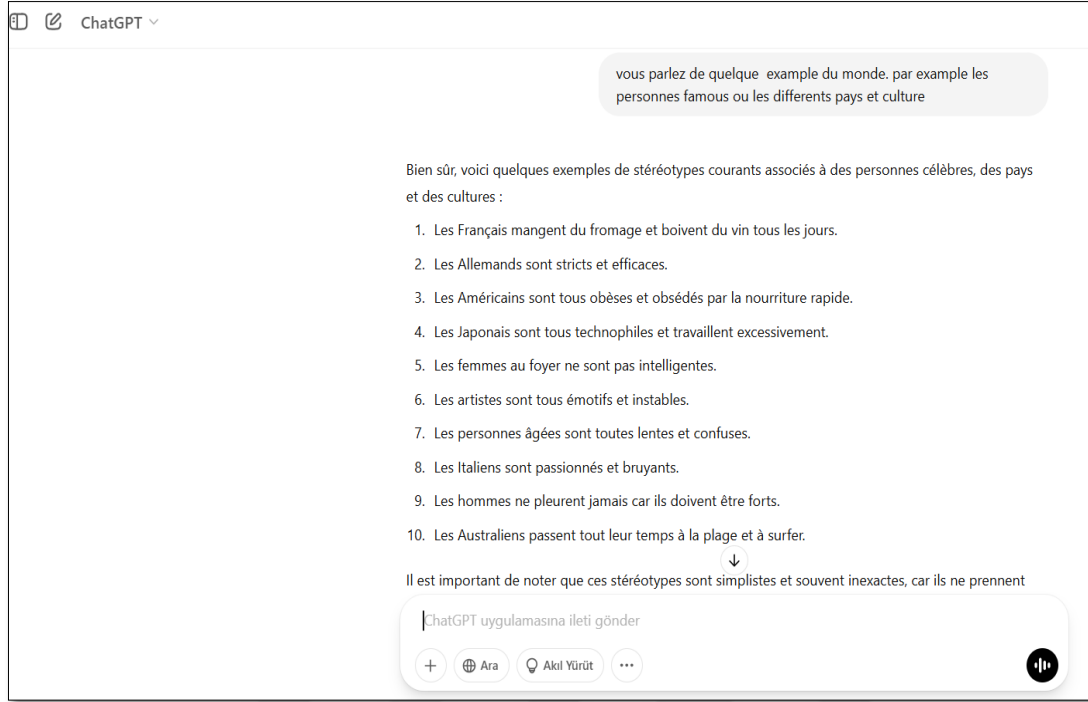
"Qui vivra verra."

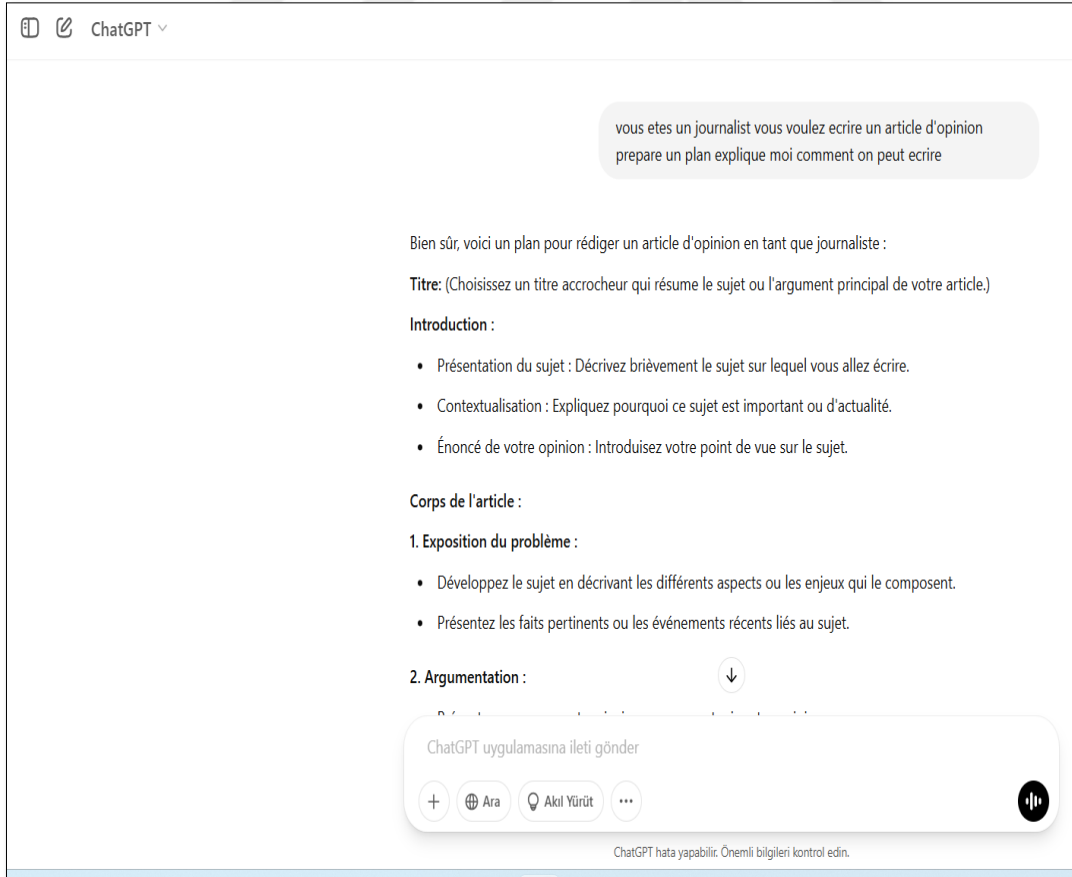
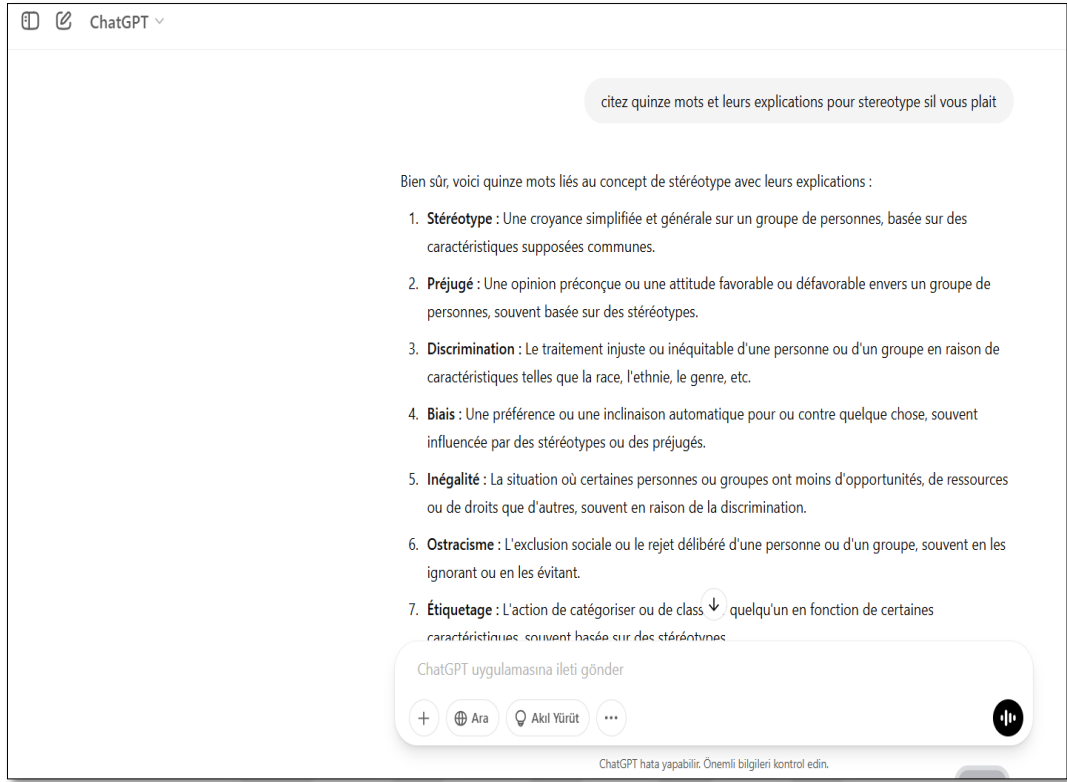
"Avoir plusieurs casquettes."

"Avoir plusieurs cordes à son arc."

"Couper les cheveux en quatre."

Ek 8. Deney Grubu Öğrencilerinin ChatGPT Sohbetlerinden Örnekler





 ChatGPT

des comportements injustes envers certaines personnes ou certains groupes. Il est important de reconnaître et de remettre en question les stéréotypes afin de promouvoir une meilleure compréhension et tolérance entre les individus.

c'est bon chatgpt merci

De rien ! Si tu as d'autres questions ou si tu as besoin d'aide, n'hésite pas à me demander. Je suis là pour t'aider. Bonne continuation dans ton apprentissage du français !

d'accord maintenant nous allons jouer un jeu. vous etes un professeur et vous allez dire 15 mots environ de mot "stereotype" pour votre classe de A2

D'accord, voici 15 mots associés au mot "stéréotype" que je pourrais utiliser pour une classe de niveau A2 :

1. Généralisation
2. Idée préconçue

ChatGPT uygulamasına ileti gönder

+

Ara

Akl Yürüt

...

ChatGPT hata yapabilir. Önemli bilgileri kontrol edin.

 ChatGPT

pourquoi pensez-vous que il y a grand difference avec la culture Française et la culture Sud Coreen sur parler avec les parents avec une manière formelle et respectueuse

La différence entre la manière dont les enfants parlent à leurs parents en France et en Corée du Sud peut être attribuée à divers facteurs culturels et sociaux. En France, la culture est souvent plus axée sur l'individualisme et l'expression personnelle, ce qui peut se refléter dans des interactions familiales plus informelles où les enfants sont encouragés à exprimer leurs opinions librement.

En revanche, en Corée du Sud, la culture est souvent plus axée sur le respect des aînés, la hiérarchie et la préservation de l'harmonie sociale. Les enfants sont souvent élevés dans un environnement où le respect envers les parents et les aînés est primordial. Par conséquent, ils sont encouragés à utiliser un langage formel et respectueux lorsqu'ils s'adressent à leurs parents, ce qui renforce les normes culturelles de respect et de piété filiale.

Ces différences culturelles peuvent également être influencées par des facteurs historiques, religieux et sociaux propres à chaque pays, ainsi que par les valeurs et les traditions transmises de génération en génération.

ChatGPT uygulamasına ileti gönder

+

Ara

Akl Yürüt

...

ChatGPT hata yapabilir. Önemli bilgileri kontrol edin.

ChatGPT

Dans la culture turque, il est plus courant pour les enfants de s'adresser à leurs parents de manière informelle plutôt que formelle. Cette approche reflète une relation chaleureuse et proche entre les membres de la famille. Le tutoiement et un langage plus décontracté sont souvent utilisés pour communiquer avec les parents, ce qui favorise un environnement familial plus détendu et ouvert.

donc oui ou non?

Non.

je ne pense que pas cette réponse est correct.

Je m'excuse pour toute confusion. En effet, en Turquie, il est plus courant pour les enfants de s'adresser à leurs parents de manière informelle et affectueuse, plutôt que formelle et distante. Ainsi, la réponse correcte serait "non".

ChatGPT uygulamasına ileti gönder

+

Ara

Akl Yürüt

...

ChatGPT hata yapabilir. Önemli bilgileri kontrol edin.

ChatGPT

creer un chant pour memoriser comparatif superlatif plus facile

Bien sûr, voici un exemple de chant simple pour mémoriser les comparatifs et les superlatifs en anglais :
(Refrain) Comparatives and superlatives, oh what fun! We're learning how to compare, one by one. With bigger, smaller, faster, and best, We'll master them all, we won't rest!
(Verse 1) Taller than, shorter than, that's a fact, Comparing heights, we've got the knack. Add -er to the end, for one or two, And -est for the greatest, it's easy to do!
(Chorus) Comparatives and superlatives, let's sing along, We'll learn them all, it won't take long. With more, less, and most, we'll express, The differences between, we'll impress!
(Verse 2) Adjectives come alive, with -er and -est, Comparing qualities, we'll do our best. Brighter, darker, older, and new, Superlatives shine, like morning dew.
(Bridge) Fast, faster, fastest, we speed along, Slow, slower, slowest, we're not wrong. Big, bigger, biggest, in size we measure, Small, smaller, smallest, it's a treasure!
(Chorus) Comparatives and superlatives, we've got the beat, We'll remember them all, from head to feet. With -er and -est, we'll compare with zest, Our chant will guide us, we'll be the best!
(Outro) Comparatives and superlatives, now we know, Thanks to our chant, they'll always show. In

ChatGPT uygulamasına ileti gönder

+

Ara

Akl Yürüt

...

ChatGPT hata yapabilir. Önemli bilgileri kontrol edin.

Ek 9. Öğrencilerin ChatGPT Kullandıkları Derslerde Aldıkları Notlardan Örnekler

Les superstitions varient largement selon les cultures et les contextes sociaux

La superstition provient principalement de l'ignorance, de la peur de l'inconnu, des traditions culturelles transmises, du besoin de sens et de confort, ainsi que des expériences personnelles ou anecdotes

— Croissance Irrationnel
Chance Transmissions
Malchance Tabou
Surnaturel Présage / chance
Magie
Rituels
Tradition
Peur
Ignorance
Amulettes / amulettes
Talismans / Talismans
Signes
Porte-bonheur
Malheur
Rituels
Interprétation
Carnavales

2 Superstition liées à la chance

Porter un trèfle à quatre feuilles u yorakli yonga
Toucher de bois
Trouver une pièce de monnaie
Éviter de passer sous une échelle
Porter des vêtements de couleur rouge le jour du Nouvel An Chinois

3 Malchance

Craindre le vendredi 13
Éviter de croiser le chemin d'un chat noir
Brûler un liège aux deux bouts
Renverser du sel
Casser un miroir

deuil : Yes

Numéro 13 aux États-Unis et dans nombreux pays "Malchance"
Numéro 17 en Italie le vendredi 17 "Malchance"

Chat noir : En Europe et en Amérique du Nord "Malchance"
Au Royaume-Uni et au Japon "Chance"

Superstitions liées aux mariages : En Chine le rouge une couleur porte-bonheur
le blanc associé au deuil

Placer de l'argent sous le tapis pour attirer la prospérité, en Russie
Croquer les doigts est malchance en Turquie
Casser une assiette lors d'une célébration de mariage est chance en Turquie
Le sel renversé "malchance" en France

Les Verbes

Croire
Pratiquer
Transmettre / Hériter
Influencer
Éviter
Interpréter
Conjurer

Suspecter / soupçonner
S'intégrer
Hériter

Les états Unis

- Il est plus courant d'offrir de l'argent ou des chèques - cadeaux lors des mariages plutôt que de l'or
- Ses cadeaux offerts sont offerts aux états - ils dépensent souvent du contexte de l'événement et des préférences individuelles
- Il est courant de se tenir sur le côté gauche.

5 règles de savoir-vivre en France;

- Salutations et du revoir - c'est un signe de politesse et de respect.
- Respect de l'espace personnel
- Normes de comportement → il est attendu de s'asseoir correctement à table, d'être généreux et de montrer du respect envers les autres.
- Tenue vestimentaire et apparence → s'habiller de manière appropriée et soignée est considéré comme important pour donner une bonne impression
- Langue et style de conversation → il est important d'utiliser des salutations appropriées et des expressions de politesse lorsqu'on s'adresse aux autres.

→ Hospitalité → Lorsque vous êtes invité chez quelqu'un, il est courtois d'apporter un petit cadeau tel qu'une bouteille de vin ou des fleurs pour remercier votre hôte.

En Turquie

- Convivialité
- La convivialité est une caractéristique importante de la culture turque.
- Valeurs Familiales
- Le respect envers les aînés et la solidarité familiale sont des valeurs importantes.

Points Communs	Différences
→ Hospitalité	→ Salutations
→ Respect	→ Présentation de cadeaux
→ Courtoisie	→ Normes de comportement à table

↳ En Turquie et en France

Ek 10. Deney Grubu Öğrencilerin Yazdıkları Metinlerden Örnekler

PRODUCTION ÉCRITE

Vous écrirez un billet de blog sur un forum. Donnez des exemples de superstitions dans différents pays. Indiquez si ces superstitions sont associées à la chance ou à la malchance et ajoutez votre propre opinion.

Étapes de la tâche d'écriture :

- 1- Utiliser un titre intéressant.
- 2- Introduisez le sujet.
- 3- Choisissez des exemples de superstitions courantes dans deux catégories différentes (Catégories : traditions, plantes, nombres, animaux, objets, jours) et expliquez la signification de ces croyances dans différentes cultures (chanceux/malchanceux) et le rôle qu'elles jouent.
- 4- Résumez votre article et invitez les lecteurs à partager leurs pensées et expériences en ajoutant votre opinion personnelle.
- 5- Complétez votre article de blog en 120 mots environ.

Nom-prénom :

Class :

Les chances ou malchances des nos vies
Les superstitions sont les croyances irrationnelles selon les événements, les objets et les actes. Il n'y a pas de preuves scientifiques. Les superstitions peuvent changer culture à culture ou personne à personne. Parce qu'on a différentes expériences et leurs différentes conséquences. Donc, il n'y a pas aucune certitude.

Il y a nombreux de superstitions qui avec aucune sens, mais, les gens préfèrent les croire. À propos de tradition, de religion, de culture etc. Ainsi, il y a différents superstitions dans les pays. Pourquoi je dois donner des exemples ; numéro 13 est considéré comme malchance aux États-Unis et dans nombreux pays. Mais, en Italie, numéro 17 est malchance. Voir un chat noir est malchance en Europe et en Amérique du Nord, mais, au Japon c'est considéré comme la chance. En Chine, porter une robe rouge au mariage est chance, mais, porter une robe blanche, c'est associé au deuil. Dans les autres pays, c'est normal ce que les femmes portent la robe blanche.

En conclusion, les superstitions ne doivent pas logiques et ce sont dépendent. Je pense que chaque personne a au moins une superstition même si c'est une croyance absurde.

PRODUCTION ECRITE

Vous écrirez un billet de blog sur un forum. Donnez des exemples de superstitions dans différents pays. Indiquez si ces superstitions sont associées à la chance ou à la malchance et ajoutez votre propre opinion.

Étapes de la tâche d'écriture :

- 1- Utiliser un titre intéressant.
- 2- Introduisez le sujet.
- 3- Choisissez des exemples de superstitions courantes dans deux catégories différentes (Catégories : traditions, plantes, nombres, animaux, objets, jours) et expliquez la signification de ces croyances dans différentes cultures (chanceux/malchanceux) et le rôle qu'elles jouent.
- 4- Résumez votre article et invitez les lecteurs à partager leurs pensées et expériences en ajoutant votre opinion personnelle.
- 5- Complétez votre article de blog en 120 mots environ.

Nom-prénom :

Class :

Chat Noir Nigron

Les superstitions sont des croyances irrationnelles selon lesquelles certains objets, actions ou événements portent chance ou malchance. Les superstitions sont souvent transmises de génération en génération et peuvent avoir des origines culturelles, historiques ou religieuses. Elles peuvent également être influencées par des expériences personnelles ou des anecdotes. Mais, que peut nous faire un chat noir ?

J'ai été dans 70 pays dans ma vie. La superstition n'est jamais une question d'intelligence. Les principales sources de superstition sont tradition et culture, influences religieuses, expérience personnelle... En France et en Turquie, accepter de toucher du bois est chance. Pour moi, c'est un irrationnel ! Mais certains régions d'Asie, manger de poulet noir, comme un malchanceux. Car il est associé à la mort et aux funérailles. Cela me semble logique. Mais, le nombre 4 ; il est associé au mot "mort" (prononcé de la même manière). 4 n'est plus mon chiffre porte-bonheur ! Particulièrement mauvais oeil répandre dans les cultures méditerranéennes, arabes et latino-américaines. Cette superstition est notamment présente en Turquie, en Grèce, au Liban etc..

Puisqu'il n'est pas facile d'abandonner les traditions, nous devons vivre avec ces superstitions. Pourtant je vais continuer à vivre avec mon chat noir au 13^{ème} étage. N'oublie pas ton mauvais Oeil !

Ek 11. Kontrol Grubu Öğrencilerin Yazdıkları Metinlerden Örnekler

PRODUCTION ECRITE

Vous écrirez un billet de blog sur un forum. Donnez des exemples de superstitions dans différents pays. Indiquez si ces superstitions sont associées à la chance ou à la malchance et ajoutez votre propre opinion.

Étapes de la tâche d'écriture :

- 1- Utiliser un titre intéressant.
- 2- Introduisez le sujet.
- 3- Choisissez des exemples de superstitions courantes dans deux catégories différentes (Catégories : traditions, plantes, nombres, animaux, objets, jours) et expliquez la signification de ces croyances dans différentes cultures (chanceux/malchanceux) et le rôle qu'elles jouent.
- 4- Résumez votre article et invitez les lecteurs à partager leurs pensées et expériences en ajoutant votre opinion personnelle.
- 5- Complétez votre article de blog en 120 mots environ.

Nom-prénom : [REDACTED]
Class : 101

J'ai vu un chat noir
Nooooon !!!

Superstitions étaient importante pour tout le monde. Mais, Actuellement, Il est perd de son importance. les gens les ne croient pas. Je veux expliquer ces superstitions. Par exemple dans mon pays, Si vous faire un vœu entre deux personnes même nom, il donne la chance à vous. En même temps, donner cadeau à quelqu'un donne la malchance à vous. Il y a beaucoup de superstitions comme les en Ture. Mais, Je pense que les exemples sont bizarres et ne vraies pas. l'autre côté dans différents pays, voir un chat noir représente la malchance. Quoi ces chats ont fait à vous? Un autre exemple sur les objets. Jeter un argent à la rivière et faire un vœu. Finalement, Je suis content que ils perd de son importance. Pouvez vous partager votre opinion à moi.

PRODUCTION ECRITE

Vous écrirez un billet de blog sur un forum. Donnez des exemples de superstitions dans différents pays. Indiquez si ces superstitions sont associées à la chance ou à la malchance et ajoutez votre propre opinion.

Étapes de la tâche d'écriture :

- 1- Utiliser un titre intéressant. ✓
- 2- Introduisez le sujet. ✓
- 3- Choisissez des exemples de superstitions courantes dans deux catégories différentes (Catégories : traditions, plantes, nombres, animaux, objets, jours) et expliquez la signification de ces croyances dans différentes cultures (chanceux/malchanceux) et le rôle qu'elles jouent.
- 4- Résumez votre article et invitez les lecteurs à partager leurs pensées et expériences en ajoutant votre opinion personnelle.
- 5- Complétez votre article de blog en 120 mots environ.

Nom-prénom : XXXXXXXXXX

Class : 101

EST-CE QUE VOIR UN NOIR CHAT PORTE MALCHANCE?

Dans différents pays, il y a beaucoup de superstitions sont associées à la chance ou à la malchance. C'est culturel ou l'histoire pour chaque pays.

Par exemple, voir un noir chat porte malchance dans la Turquie et autre pays (la France, la Amérique...) ou numéro 13 porte malchance dans la France mais il y a beaucoup de choses qui porte chance. Trouver un trèfle quatre feuilles porte chance pour beaucoup pays. Mais tout est différents pour chaque pays et chaque personnes. Pour certaines personnes, numéro 13 porte chance ou voir un noir chat ni porte malchance ni porte chance. C'est personnel.

Je pense que la superstition reflète les gens qui vit dans pays. Je connais, c'est personnel pour chaque personne mais aussi général. Ce dit quelques choses sur pays. Par exemple, culture, l'histoire ou les gens.

Ek 12: Öğretmen Geri Dönüt Örneği

Deney grubu 4. Hafta

Konu : Les superstitions

Nom : Eylül Yıldırım

Criteres		Non répondu ou production insuffisante	En dessous du niveau cible (A1)	Au niveau cible ENTRE A2- B1
Competence pragmatique	Realisation de la tâche	☐ 0	☐ 1	4 5
	Coherence et cohesion	☐ 0	☐ 1	3 5
Competence sociolinguistique	Adequation sociolinguistique	☐ 0	☐ 1	4 5
Competence linguistique	Lexique	☐ 0	☐ 1	4 5
	Morphosyntaxe	☐ 0	☐ 1	3 5
Anomalies (cas particuliers)	Hors-sujet thématique	Si je ne respecte pas le thème imposé, je ne peux pas obtenir 5 points aux critères « réalisation de la tâche » et « lexique ».		
	Hors-sujet discursif	Si je ne respecte pas le type de texte imposé, j'obtiendrai 1 point maximum aux critères « réalisation de la tâche » et « cohérence et cohésion ».		
	Hors-sujet complet (thématique et discursif)	Si je ne respecte ni le sujet ni le type de texte imposés : – J'obtiendrai 0 point aux critères « réalisation de la tâche, « cohérence et cohésion » et « adéquation sociolinguistique ». – J'obtiendrai 1 point maximum aux critères « lexique » et « morphosyntaxe ».		
	Copie blanche	Si ne j'écris rien du tout, j'obtiendrai 0 point à tous les critères.		
	Manque de matière évaluable	Si j'écris moins de 80 mots (50 % de la longueur minimale imposée), j'obtiendrai 0 point à tous les critères.		

18/25

Voici les erreurs grammaticales du texte avec les corrections :

1- Les superstitions sont les croyances irrationnelles selon les evenements, les objets et les actes.

Correction : Les superstitions sont des croyances irrationnelles concernant les événements, les objets et les actions."

2- Les superstitions peuvent changer culture à culture ou personne à personne.

Correction : Les superstitions peuvent varier/changer d'une culture à l'autre ou d'une personne à l'autre.

3- Parce qu'on a différentes experiences et leurs différentes conséquences.

Correction : En raison de nos différentes expériences et de leurs conséquences variées.

4- Il y a nombreux de superstitions qui avec aucune sens, mais, les gens préfèrent les croire.

Correction : Il y a de nombreuses superstitions qui n'ont aucun sens, mais les gens préfèrent y croire.

5- A propos de tradition, de religion, de culture etc.

Correction : En ce qui concerne les traditions, les religions, la culture, etc.

6- Quand je dois donner des exemples, numéro 13 est considéré comme malchance.

Correction : Quand je dois donner des exemples, le numéro 13 est considéré comme malchance.

7- En chine, porter une robe rouge au mariage est chance mais, porter une robe blanche, c'est associé au deuil.

Correction : En Chine, porter une robe rouge lors d'un mariage est un signe de chance, mais porter une robe blanche est associé au deuil.

8- Dans les autres pays, c'est normal ce que les femmes portent la robe blanche.

Correction : Dans d'autres pays, il est normal que les femmes portent une robe blanche.

9- En conclusion, les superstitions ne doivent pas logiques et ce sont dependent."

Correction : En conclusion, les superstitions ne doivent pas être toujours logiques et elles dépendent.

En corrigeant les erreurs, le texte devient :

Les superstitions sont des croyances irrationnelles concernant les événements, les objets et les actions. Il n'y a pas de preuves scientifiques à leur appui. Les superstitions peuvent varier d'une culture à l'autre ou d'une personne à l'autre, en raison de nos différentes expériences et de leurs conséquences variées. Donc, il n'y a aucune certitude.

Il y a de nombreuses superstitions qui n'ont aucun sens, mais les gens préfèrent y croire. En ce qui concerne les traditions, les religions, la culture, etc., il y a différentes superstitions dans les pays. Quand je dois donner des exemples, le numéro 13 est considéré comme malchanceux. Voir un chat noir est considéré comme de la malchance en Europe et en Amérique du Nord, mais au Japon, c'est

considéré comme de la chance. En Chine, porter une robe rouge lors d'un mariage est un signe de chance, mais porter une robe blanche est associé au deuil. Dans d'autres pays, il est normal que les femmes portent une robe blanche.

En conclusion, les superstitions ne sont pas toujours logiques et elles dépendent. Je pense que chaque personne a au moins une superstition, même si c'est une croyance absurde.

Evaluation

Réalisation de la tâche : 4/5

L'étudiant a abordé le sujet des superstitions et a fourni quelques exemples dans différentes catégories, mais il aurait pu inclure plus d'exemples pour enrichir son billet de blog.

Cohérence et cohésion : 3/5

La progression des idées est généralement claire, mais il y a quelques lacunes dans la cohérence entre les idées. Certaines phrases sont mal formulées, ce qui nuit à la fluidité de la lecture.

Adéquation sociolinguistique : 4/5

L'utilisation du langage est adéquate dans l'ensemble, mais il y a des erreurs grammaticales et des fautes d'orthographe qui affectent la qualité globale de l'écriture.

Lexique : 4/5

L'étudiant utilise un vocabulaire approprié pour discuter des superstitions, mais il y a quelques répétitions et certains termes pourraient être remplacés par des synonymes pour éviter la monotonie.

Morphosyntaxe : 3/5

Il y a des erreurs de morphologie et de syntaxe qui rendent certaines phrases peu claires ou incorrectes. L'étudiant aurait pu mieux maîtriser la structure grammaticale de la langue.

Évaluation générale :

L'étudiant a abordé le sujet de manière générale, mais il y a des lacunes en termes de précision, de clarté et de structure. Une révision approfondie pour corriger les erreurs grammaticales et améliorer la cohérence et la fluidité de l'écriture serait bénéfique. De plus, l'ajout d'exemples supplémentaires et une discussion plus approfondie sur le rôle des superstitions dans différentes cultures renforceraient l'argumentation de l'article.

Ek. 13. Uygulama Sınıfı



Ek 14. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 19.03.2024-E.908489



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu



Sayı : E-77082166-302.08.01-908489
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

19.03.2024

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Kübra ZENGİNALOĞLU'nun, Prof.Dr.Nurten ÖZÇELİK'in** danışmanlığında yürüttüğü *"Yabancı Dil Fransızca'da Yapay Zeka Destekli Etkinliklerin Kullanımının Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Kültürel Farkındalık ve Yazma Becerisi Edinimleri ve Akademik Başarısına Etkisi"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **12.03.2024** tarih ve **05** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2024 - 440

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Nurten ÖZÇELİK

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..