



## Fransızca Yabancı Dil Öğretiminde Eylem-Odaklı Yaklaşımaya Dayalı Bir Uygulama Örneği: Nitel Bir Durum Çalışması\*

### An Application of the Action-Based Approach in French Language Teaching: A Qualitative Case Study

Cihan AYDOĞU\*\*, Meltem ERCANLAR\*\*\*, Esra Başak AYDINALP\*\*\*\*

• *Geliş Tarihi:* 15.02.2017 • *Kabul Tarihi:* 01.05.2017 • *Yayın Tarihi:* 03.05.2017

**ÖZ:** Bu araştırma eylem odaklı yaklaşımı temel alan projeye dayalı etkinliklerin geliştirilmesi, bunların Fransızca yabancı dil öğretiminde uygulanması ve bu uygulamanın öğrencilerin dilsel, kültürel ve iletişim becerilerinin gelişimine, öğrenciler arası işbirliğinin ve güdülenmenin pekiştirilmesine etkilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, Eylem Odaklı Yaklaşımaya uygun etkinlik planları oluşturulmuş, bu etkinlikler grup halinde çalışacak olan öğrencilere, okul dışında yürütülmek üzere dağıtılmış, araştırmacıların rehberliğinde öğrenciler tarafından gerçekleştirilmiş ve bir topluluk önünde sunulmuştur. Ayrıca öğrencilerin bu süreçteki deneyimlerini ortaya koymak için informal gözlem ve odak grup görüşmeleri yapılmış, bunun yanı sıra öğrenci ürünleri, araştırmacı ve öğrenci günlükleri çözümlenmiştir. Çalışılan konuyu derinlemesine incelemeyi ve göz ardı edilmiş noktaları açığa çıkarmayı amaçlayan bu araştırma, nitel bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Bu doğrultuda toplanan veriler nitel yaklaşıma uygun olarak çözümlenmiş ve izleklere ayrılmıştır. Çalışmanın sonucunda iki ana izlek ve 22 alt izleğe ulaşılmıştır. Birinci ana izlek olan projenin güçlü yönleri başlığı altında projelerin öğrenme süreçlerine ve öğrencilere dair getirileri, ikinci ana izlek olan projenin sınırlılıkları başlığı altında ise grup çalışmasının zorluklarından doğan sınırlılıklar ve projelerin gerçekleştirildiği ortamın hedef dilden kopuk olmasından kaynaklanan zorluklar yer almaktadır.

**Anahtar sözcükler:** Eylem odaklı yaklaşım, etkinlik tabanlı öğretim, sosyal aktör, işbirliği, yabancı dil öğretimi.

**ABSTRACT:** This research aims to develop tasks based upon projects founded on action-based approach and the application of these tasks in French Language Teaching and to reveal their influences on the reinforcement of the motivation, collaboration among students and the development of their communicational, linguistic and cultural skills. In line with this purpose, task plans in accordance with action-based approach have been formed, these tasks had been distributed to students in groups in order to be performed outside the school, and they had been realised under the guidance of researchers and had been presented in front of an audience. Moreover, in order to reveal experiences of students during this process, informal observation and focus group interviews had been conducted, products of students, diaries of students and that of researchers had been analysed. This research is designed as a qualitative case study, which intends to show up ignored points of the subject and to investigate it profoundly. In this direction, the data gathered had been analysed and thematised according to the qualitative approach. Finally two main themes and twenty-two subthemes have been achieved. Under the first main theme, the strengths of the projects, the output of the projects regarding students and the teaching processes take place whereas the second main theme is named limitations of the project and difficulties due to collaborative work of groups and to the milieu of the projects which were disconnected from the target language.

**Keywords:** Action-Based Approach, task based learning, social actor, collaboration, foreign language teaching.

## 1. GİRİŞ

Dil öğretim yöntemleri tarih boyunca zamanın gerektirdiği ihtiyaçlar doğrultusunda çok büyük değişikliklere uğramıştır. Geleneksel dilbilgisi- çeviri yönteminden bu yana çok farklı dil öğretim teknik ve yöntemleri denenmiştir. Bu yöntemler düzvarım, sözel-işitsel, görsel-işitsel,

\* Bu çalışma Anadolu Üniversitesi BAP Komisyonunca kabul edilen 1603E089 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

\*\* Yrd. Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir/Türkiye, caydogdu@anadolu.edu.tr

\*\*\* Araş. Gör., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir/Türkiye, meltemercanlar@anadolu.edu.tr

\*\*\*\* Araş. Gör., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir/Türkiye, ebaydinalp@anadolu.edu.tr

iletişimsel yaklaşım ve eylem-odaklı yaklaşımdır. Geleneksel dil öğretim yöntemlerinin ilk ortaya çıkışından bu yana, gerek hedefler ve düzenleniş açısından, gerekse beklenen somut çıktıları açısından alanda önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Böylelikle bilgiyi elinde bulunduran ve onu tek taraflı ileten bir öğretici tarafından yürütölen öğretmen merkezli bir öğretim anlayışından, iletişimsel yaklaşımın ortaya çıkışı ile öğrenen ve ihtiyaçlarının temel alındığı bir yaklaşıma geçilmiştir.

İletişimsel yaklaşımın en yaygın şekilde kullanıldığı döneme kadar yaşanan bu dönüşüm sürecinin aşamaları şu şekilde sıralanabilir:

- Öğretim malzemesi odaklı yaklaşım yerini ihtiyaç odaklı yaklaşıma bırakmıştır.
- Uygulamalı dilbilim alanında yapılan çalışmalar yabancı dil öğretim sürecini etkilemiştir.
- Sözcelem, söylem çözümlemesi ve edimbilim alanındaki çalışmalar, öğretim malzemelerinin tekrar gözden geçirilmesi için sağlam bir temel oluşturmuştur ( Cuq ve Gruca, 2003:244).
- Nüfus oranında yaşanan artış, yeni dil ihtiyaçlarının ortaya çıkmasına sebep olmuştur. (Yetişkinlerin yaşam boyu eğitimi, hedef odaklı eğitim, vs.)
- Dil algısı değişmiş, dil sadece bir düşünce ifade etme aracı olarak değil, iletişimsel bir araç olarak algılanmaya başlamıştır.
- Dilsel becerilerin yanında iletişimsel becerilerin önem kazanması çok sayıda dilbilimciyi dilin toplumsal yönüyle de ilgilenmek durumunda bırakmıştır. (Germain, 1993:201).
- Yapısal ve tekrara dayalı alıştırmalar yerini dilsel etkinliklere ve özđün dokümanların kullanımına bırakmıştır.

İletişimsel dil öğretim yaklaşımının nihai amacı öğrenenlere yazılı ve sözlü iletişim becerisi kazandırmaktır. Bu bağlamda, bu yaklaşım çerçevesinde gerçekteşirilen dilsel etkinlikler söz edimlere dayandırılır. Buna karşın, giderek artan ve değişen dilsel ihtiyaçları karşılamak üzere 2001 yılında Avrupa Komisyonu tarafından oluşturulan Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (AOBM) etkinliklerin bizzat gerçekteşirilmesine dayanan Eylem Odaklı Yaklaşımı esas alır. Bu çerçevede amaç çok dilli, çok kültürlü dilsel ortamların oluştuğu yeni Avrupa'nın dilsel ihtiyaçlarına cevap bulmak, yeni dil düzeylerini belirlemek ve ortak dil portfolyosunun özelliklerini saptamaktır. Bu doğrultuda eylem odaklı yaklaşımla dil öğretim yöntemi temel alınarak, öğrencilerin dil düzeylerine göre gerçekteşirilecek etkinlikler (tâche) ve hedeflenen dilsel, iletişimsel, sosyokültürel ve edimbilimsel kazanımlar belirlenmiştir.

Bu eylemler öğrenenin sosyokültürel becerileri edinmesini sağlamakla birlikte, bu yaklaşımda söz edimleri sosyal bir bağlam içinde anlamını bulur (Conseil de l'Europe, 2001:15). AOBM'de esas alınan eylem odaklı yaklaşımda, işbirliği içinde, öteki ile eyleme geçerek bir problemin sonuçlandırılması merkezi öneme sahiptir. Bir yandan, eylem odaklı yaklaşımın bu özelliği öğreneni sosyal bir ortamda inisiyatif almaya yönlendirirken, diğer taraftan öğretimin edimbilimsel ve sosyokültürel yönünü pekiştirir. Kültürel ve sosyal olan bu boyut yabancı dil öğretiminin bütünleyici unsurunu oluşturmaktadır. Puren'e (2009) göre, AOBM tarafından gerçekteşirilmek istenen sosyal bir aktör oluşturma hedefi ve beceri, bağlam, metin, alan ve strateji gibi diğer tüm anahtar kavramlar "eylem" sözcüğünün anlamsal çerçevesini ve kapsamını belirlemektedir (akt. Alrabadi, 2012: 4). Eylem odaklı yaklaşım ile iletişimsel, eylemsel paradigmaya doğru bir geçiş olmuştur. Eylem kavramı genel becerilerin (sosyal olduğu kadar bireysel) gelişimine katkıda bulunan bir süreçtir ve eylem-odaklı yaklaşımın odağındadır. Eylem odaklı yaklaşımda öğrenilenler, sadece soyut bir bilgi olarak kalmaz; eylem-bilgisi, oluş-bilgisi ve öğretim-bilgisine dönüşür. Bu eylemler farklı eylem alanlarında, dilsel, edimsel, toplumsal becerilerin gelişimine doğrudan etkide bulunur. Bir

eylemin gerçekleştirilmesi, belli bir ürün ve belli bir amaç doğrultusunda sonuçlandırılmış bir eylemler bütününe ulaşmak maksadıyla, belli becerilerin stratejik olarak ortaya konmasını gerektirir. Bu eylemler basit olabileceği gibi somut bir sonuca ulaşmak için belirli eylemler zincirinin yürütülmesini gerektiren karmaşıklıkta da olabilir; özgeçmiş yazılması, bir öykü yazımı, sınıf bloğu oluşturulması, bir film, yazar veya eserin tanıtımı, vb.

Eylem odaklı yaklaşımda, öğrenen (dili kullanan) bir iş yapmaya, bir problemi çözmeye ve somut bir projeyi gerçekleştirilmeye yönlendirilir. Bu yaklaşım, öğrenciyi sınıf ortamından çıkarıp, sosyal ve gerçek hayatın içerisine götürür (Saydı, 2015: 18). Dil daha önceki öğretim yöntemlerinde, statik yapılar, tekrarlayan alıştırmalar, katı dilbilgisi kurallarının içine hapsedilmişken; eylem odaklı yaklaşım ile daha dinamik, sosyokültürel yapıyı da gözeten, yaşayan bir unsur haline almıştır. Bu çerçevede, sosyal bir aktör olan dil kullanıcısı, daha fazla araştırma yapmaya, daha çok çaba sarf etmeye, sorumluluk almaya, özgün ve somut bir iş ortaya koyarak öz değerlendirme yapmaya teşvik edilir. Bu somut hedefler dil öğrenenlerde bazı kazanımlar geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu kazanımlar, sadece dilsel, sosyokültürel değil; iletişimsel becerilerin gelişimini de kapsar. Bu eylemlerin gerçekleştirilmesi ile öğrencinin elde ettiği deneyimler onun etkileşime girme, anlama, yazma, okuma, dinleme becerilerini geliştirir ve bunun yanında aracı olma eylemlerinde de etkin olarak bir rol üstlenmesini sağlar.

Yurtdışında ve Türkiye’de yapılan alanyazın taraması sonucunda görülmektedir ki, ortaya çıkışının üzerinden 10 yılı aşkın bir süre geçmesine rağmen, eylem odaklı yaklaşım halen anlaşılmaya ve uygulanmaya çalışılmaktadır. Yapılan çalışmalar genellikle kuramsal bilgi üretmeye yöneliktir. Eylem odaklı yaklaşımın temelinde yer alan “eylem, etkinlik” ya da “proje öğretimi” kavramı ise oldukça az çalışılmış bir alandır. Bununla birlikte özellikle yurtdışında yapılan çalışmalar arasında uygulamaya yönelik olanlar da giderek artmaktadır. Ancak ülkemizdeki alanyazına baktığımızda, eylem odaklı yaklaşımın uygulanması üzerine yapılan çalışmalar oldukça azdır.

Coşkun (2013), “Fransızca yabancı dil öğretimi yeni yaklaşımlarında yazma becerisinin yeri: Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni ve eylem odaklı yaklaşımın uygulanması” adlı doktora tezinde, AOBM temelli Eylem Odaklı Yaklaşımda yazma yetisinin Fransızca yabancı dil öğretiminde uygulanma düzeyini betimlemeye çalışmıştır. Bu kapsamda, öncelikle Eylem Odaklı Yaklaşımın dil öğretim yaklaşımları içerisindeki yerini kuramsal bir çerçevede belirlemiştir. Ardından Ankara ilindeki dört üniversitenin (Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi) Fransızca bölümlerinin hazırlık ve birinci sınıflarına 2010-2011 eğitim öğretim yılı sonunda uygulanan anketin verilerini yorumlayarak, öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşlerinden hareketle AOBM temelli Eylem Odaklı Yaklaşımda yazma yetisinin uygulanma düzeyini betimlemeye çalışmıştır.

Tükenmez (2012) ise yüksek lisans tez çalışmasında Fransızca öğretiminde kullanılan “Francofolie I, II” adlı ders kitabındaki okuma metinlerini, Avrupa Konseyi’nin AOBM tarafından yabancı dil öğretim yöntemi olarak önerilen eylem odaklı yaklaşıma göre incelemiştir. Kuramsal olarak gerçekleştirilen bu çalışmada, öncelikle AOBM’nin kapsamı, daha sonraki bölümlerde ise eylem odaklı yaklaşım ve ikinci yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde kullanılan diğer öğretim yöntemlerinin gelişimi kısaca incelenmiştir. Son bölümde ise, “Francofolie I, II” adlı ders kitabındaki okuma metinleri eylem odaklı yaklaşıma göre incelenmiştir.

Alanda yapılan bir diğer çalışma ise Candemir’in (2012), Fransızca yabancı dil kitaplarındaki kültürel öğeleri incelediği, “Ortaöğretimde Fransızcanın yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan “Salut I, II” adlı Fransızca ders kitaplarında yer alan kültürel öğelerin

eylem odaklı yaklaşıma göre incelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasıdır. Bu çalışmada, kültürel öğeler, « ünite, ünitenin başlığı, dersin başlığı ve adı, sayfa, görsel ürünler/destekler, sınıflandırma, işlenen konular, hedeflenen etkinlikler ve yetiler, amaçlar/kazanımlar, beceri/kültürel unsurlar» gibi başlıklar altında incelenmiştir. Çalışmada ayrıca kültür ve dil kavramları, kültür-dil ilişkisi, yabancı dil öğretirken kültürel unsurların ne derece önemli olduğu, yabancı dil öğretiminde, özellikle yabancı dil olarak Fransızcanın öğretiminde kültürel öğelerin aktarılmasının ve kültürlerarası eğitimin amacı ve önemi konularına değinilmiştir.

Eylem odaklı yaklaşımın eğitime uygulanması üzerine Türkiye’de yapılan ender çalışmalardan biri Ergün’ün (2010) “Yabancı dil olarak Fransızcanın ilköğretim öğrencilerine öğretiminde eylem odaklı yaklaşıma göre masalların kullanımı” adlı yüksek lisans tez çalışmasıdır. Bu çalışma dil öğrenim ve gelişimine katkıda bulunduğu inanılan masalların eylem odaklı yaklaşımla Fransızca yabancı dil eğitiminde kullanımını inceleyen etkinlik odaklı bir öğretimin yürütüldüğü bir çalışmadır. Eylem odaklı yaklaşım ile masalların, yabancı dil eğitimindeki yeri ve kazanımları üzerinde durulmuş, eylem odaklı yaklaşım çerçevesinde, ilkokul 1. sınıf öğrencileri ile yapılan masal projesinin uygulama aşamalarına, yapılan etkinliklere ve sonuçlarına değinilmiştir. Bu çalışmanın sonunda öğrencilerin dikkatini ve ilgisini çekmek, güdülerini artırmak için sınıf içinde, ortak bir proje hayata geçirilmiştir. Bu projenin sonunda ise, öğrencilerin, bir masalı, seyirci karşısında sahnelemeleri istenmiştir.

Hamez’e (2012) göre 2001 yılında AOBM’nin yayınlanmasıyla birlikte, 70’li yıllardan günümüze kadar dil öğretiminde kullanılmakta olan iletişimsel yaklaşıma yeni bir yön verilmiştir. Hem dil öğretim kitaplarını hazırlayanlar, hem öğreticiler için öğrenciler dünya çapında bir proje dâhilinde belli eylemleri sonuçlandıran sosyal aktörler olarak görülmeye başlanmıştır. Eylem odaklı yaklaşım etkileşime dayalı bir eylemi cesaretlendirerek, üretim, anlama, aracılık ve etkileşim safhalarında öğrencinin dilsel ve iletişimsel becerilerinin gelişimine katkıda bulunur. Hamez bu çalışmasında öğreticiler ve ders kitabı yazarlarının bu kitaplardaki eğitsel üniteleri proje çalışmalarlarıyla desteklemenin yollarını aradıklarını da belirtir.

Saydı (2015) ise “Eylemsel yaklaşım: iletişimsel yaklaşımla karşılaştırmalı bakış” isimli makalesinde bir yandan eylemsel yaklaşımı iletişimsel yaklaşımdan ayıran unsurları ortaya koyarken bir yandan da eylemsel yaklaşım kapsamında yürütülen etkinlikleri, proje ve senaryo etkinlikleri şeklinde tanımlar ve eylem odaklı yaklaşımda tanımlanan etkinliklerin özelliklerini ve yabancı dil öğretimindeki yerini betimler. Eylem odaklı yaklaşımda dil öğrenenlerden bir etkinlik yürütmeleri, bir problemi çözmeleri ve bir projeyi somut olarak gerçekleştirmeleri beklenir. Bu amaçla yapılacak etkinlikler ve aşamaları açık bir şekilde ortaya konur ve makro ve mikro düzeyde tanımlanabilir. Sonuç olarak bu etkinlikler bir proje oluşturur. Bir problemin çözümlenmesi için kullanıcının belli görevleri üstlenerek yerine getirmesi gerekir. Bu yöntemle öğrenen gerçek bir dil kullanıcısına dönüşür. Dili sadece eğitsel bir ortamda edinmez, onu aynı zamanda sosyal bir düzlemde kullanacak hale gelir. Yabancı dil öğretiminde son yıllarda özellikle vurgulanan yaratıcılık, yenilikçilik, öz yönetim, eylem ve ifadenin geliştirilmesi aynı zamanda eylem odaklı yaklaşımın da temel hedefidir. Eylem odaklı yaklaşım temel alınarak hazırlanan işbirlikçi proje çalışmaları çerçevesinde belirlenen etkinliklerin yabancı dil öğreniminde hayata geçirilmesi hedeflenir.

Bütün bu çalışmalar eylem odaklı yaklaşımı merkeze alarak bu yaklaşımdaki etkinlikleri tanımlama girişimidir. Ancak buna karşın bu alanda uygulamaya yönelik, özellikle Fransızcanın yabancı dil olarak öğretimi konusunda, ciddi eksiklikler olduğu ve ülkemizde yabancı dil eğitimi veren kurumların AOBM’nin ülkemiz koşullarına uyarlanması ve hayata geçirilmesi konusunda yeterli çalışma yapmadıkları ve gerekli çabayı gösteremedikleri görülmektedir. Mevcut çalışmada amaç bu eksikliği gidermek ve AOBM’de belirtilen eylemleri proje bazında

tanımlayarak, uygulama alanı yaratmak ve yaşanacak sorunları, öğrencinin karşılaştığı güçlükleri öngörerek çözüm önerileri sunmaktır.

Bu çalışma kapsamında, eylem odaklı yaklaşım kapsamında belirlenen etkinliklerin, proje halinde yürütülerek Fransızca yabancı dil öğretimine nasıl uyarlanacağı ve uygulamalı bir öğretimin nasıl gerçekleştirileceği araştırılmıştır. Bu doğrultuda, öğrenciler tarafından yürütülecek olan özgün projeler AOBM sınırları gözetilerek belirlenmiş ve bu projelerin eyleme dökülmesinin öğrencilerde yaratacağı dilsel, kültürel ve iletişimsel beceriler derinlemesine çözümlenmiştir. Yürütülecek projeler araştırmacılar tarafından ders planı şeklinde hazırlanmış, gerek yönergeler gerekse etkinlik planları hazırlanırken AOBM'ye bağlı kalınarak orada belirtilen dil düzeylerine yönelik etkinlikler ve beceriler ile kazanımlar esas alınmıştır. Her bir projede gerçekleştirilmesi gereken mikro etkinlikler belirlenmiş, bu etkinlikler gruptaki her bir öğrenciye, gruplar halinde paylaştırılmış, süreç adım adım araştırmacılar tarafından takip edilmiştir. Eylem odaklı yaklaşımın etkililiğini artıran temel özelliklerden birisi de dil etkinliklerini basit bir ders ve sınıf ödevi olmaktan çıkarıp, onları anlamlı ve gerçek bir amaca ulaştırmaktır. Bu ilkedен hareketle, çalışma sonunda düzenlenen Frankofoni Etkinliği ile öğrenciler projelerini doğal ve gerçek bir ortamda, gerçek izleyiciler karşısında sunma imkânı bulmuşlardır.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, eylem odaklı yaklaşımı temel alan projeye dayalı etkinliklerin geliştirilmesi, bunların Fransızca yabancı dil öğretiminde uygulanması ve bu uygulamanın öğrencilerin dilsel, kültürel ve iletişimsel becerilerinin gelişimine, öğrenciler arası işbirliğinin ve güdülenmenin pekiştirilmesine etkilerini ortaya koymaktır. Projeye dayalı etkinliklerin gerçekleştirilmesi sırasında araştırmacılar tarafından aşağıdaki araştırma sorularının yanıtları aranmıştır:

1. Eylem Odaklı Yaklaşım göre hazırlanan etkinlikler Fransızcanın yabancı dil olarak öğretildiği bir ortama nasıl uyarlanabilir?
3. Etkinliklerin yürütülmesi sırasında öğrencilerin edindikleri dilsel, iletişimsel ve kültürel deneyimler nelerdir?
4. Bu etkinliklerin öğrencilerin güdülleri ve işbirlikçi öğrenme üzerindeki etkileri nelerdir?

## 2. YÖNTEM

Amacı eylem odaklı yaklaşıma göre hazırlanan gerçek ve gerçeğe yakın etkinliklerin, Fransızca yabancı dil öğretimiyle nasıl bütünleştirilebileceğini ve bu etkinliklerin öğrenciler tarafından gerçekleştirilmesi sırasında yaşadıkları deneyimleri ortaya koymak olan bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırma yönteminin keşfedici ve anlamlandırıcı yapısından dolayı, mevcut durumu betimlemek, yapılan etkinliklerin verimliliğini keşfetmek ve yeni çözüm önerileri getirebilmek amacıyla bu yaklaşım tercih edilmiştir. Ayrıca nitel araştırmanın aşağıda sıralanan özellikleri dikkate alınarak, bu çalışma için en etkili yöntem olduğuna karar verilmiştir. Nitel araştırmalar;

- Deneysel yöntemler gibi, diğer araştırma yöntemlerinin uygulanabilir olmadığı ve etik sorunların yaşanabileceği araştırmaları yürütmek için,
- Üzerinde çok az bilgi sahibi olunan durumların araştırılması için,
- Kontrol edilemeyen karmaşık durumların keşfi için,
- Bir grup ya da organizasyonun içerisine sızıp, gerçekten neler olup bittiğini belirlemek için,
- Durumu doğal ortamının içerisinde, o ortamda bulunan insanların bakış açılarıyla görmek için kullanılabilir (Gillham, 2000: 11).

Bu araştırmanın modeli nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kapsamındadır. Durum alışması yöntemi özellikle sosyal bilimlerde yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Bu yöntemin en belirgin özelliği ise “güncel bir olgu, olay, durum, birey ve gruplar üzerine odaklanılıp, derinlemesine incelemeye çalışılmasıdır” (Ekiz, 2013: 45). Gillham’a göre (2000), durum çalışmaları bir nevi dedektiflik gibidir; hiçbir şey göz ardı edilmez, her şey tartılır, elenir, kontrol edilir ve doğrulur. Bu araştırma, eylem odaklı yaklaşıma göre bir dizi etkinliğin öğrenciler tarafından yürütülmesi ve bu sürecin sonunda öğrencilerle yapılan görüşmeler ve süreç çıktıları olan öğrenci projeleri yardımıyla sürecin etkililiğini ve niteliğini ortaya koymayı ve bu etkinliklerin öğretim ortamlarıyla nasıl bütünleştirileceğinin belirlenmesini amaçladığı için, nitel bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Eylem odaklı yaklaşımın Türkiye’de ve dünyada uygulamada çeşitli zorluklarla karşılaşması, projeyi gerçekleştirmeyi planlayan araştırmacılar da süreci daha derinlemesine inceleme, öğrenci görüşlerini ve davranışlarını çözümleme ve çok yönlü, bütüncül bir bakış açısı geliştirme ihtiyacı doğurmuştur. Durum çalışmalarında veri toplamak için birden fazla (üçleme) teknikten yararlanılması ve çoklu kaynaklardan veri toplanması gerekmektedir. Bu çalışmada da veri toplamak için öncelikle öğrenci çalışmaları (dokümanlar), araştırmacı günlükleri ve alan notları, informal gözlem ve odak grup görüşmesi tekniği kullanılmıştır.

## 2.1. Veri Toplama Teknikleri

Bu çalışmada veri toplamak için kullanılan teknikler řu şekilde sıralanabilir: doküman incelemesi (ders planları, öğrencilerin ortaya koyduğu ürünler, öğrenci sunum dosyaları, araştırmacı günlükleri), informal gözlemler ve odak grup görüşmesi. Doküman incelemesi, incelenecek görüňü hakkında bilgiler içeren yazılı dokümanları kapsar. Eđitim alanındaki araştırmalarda kullanılabilecek dokümanlara řu tür örnekler verilebilir: ders kitapları, program yönergeleri, öğrenci kayıtları, öğrenci ders ödevleri ve sınavlar, öğretmen dosyaları, ders ve ünite planları, vb. (Yıldırım ve şimşek, 2013: 217-218). Bu çalışmada veri toplamak için kullanılan dokümanlar řu şekilde sıralanabilir:

- **Ders planları:** Araştırmacılar tarafından araştırmanın kuramsal çerçevesi kapsamında, yani AOBM ve bu metnin temel aldığı eylem odaklı yaklaşıma göre etkinlikleri tanımlayan, dilsel, kültürel ve iletişimsel amaçları ortaya koyan, etkinlik süresince öğretmen ve öğrenci rollerini, kullanılacak öğretim malzemesi ve etkinliğin gerçekleştirilme aşamalarını belirleyen ders planları hazırlanmıştır. Bu planlar uygulamanın temel yapısını oluşturmaktadır.
- **Öğrenci sunum dosyaları:** Öğrenciler hazırladıkları projeleri sunduktan sonra bir sunum dosyası şeklinde araştırmacılar a teslim etmişlerdir. Bu dosyanın içerisinde kullanılan öğretim malzemeleri ve sonuç olarak çıkan ürün bir CD içerisinde hazırlanmıştır.
- **Araştırmacı günlükleri:** Günlükler nitel araştırmalar için önemli veri kaynaklarıdır. Araştırmacılar araştırma süreci boyunca günlükler yardımıyla süreci yazılı olarak not etmiş, gözlem, izlenim ve deneyimlerini kaydetmişlerdir.

Ayrıca projelerin yürütülme sürecinde araştırmacılar informal gözlem yoluyla öğrencileri ve çalışmalarını gözlemlemişlerdir. Her hafta her bir grupla yüz yüze görüşmüş, gelişmeleri takip etmiş ve geri bildirimlerde bulunmuşlar, dijital ortamlarda iletişim halinde olmuşlar ve öğrencilerin grup çalışmalarına katılarak süreci izlemişlerdir. Tüm bu gözlem süreci alan notları ve günlükler yardımıyla kayıt altına alınmış, fotoğraflarla desteklenmiştir. Nitel araştırma uzmanları da (Glesne, 2013; Bogdan ve Biklen, 2007) gözlemlerde alan notlarının önemine değinmiş; olan bitenin notlarla, çizimlerle, fotoğraflarla desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca gözlem sürecinin ve gözlenecek durumların amacına göre değişeceği ve

neyi gözlemleyip kaydedeceği konusunda araştırmacının seçici olması gerektiği de unutulmamalıdır. Gözlenen ortamın değişken olması ve sabit olmaması araştırmacıların çoğu zaman zihinsel notlar almasını gerekli kılmıştır. Glesne'nin (2003: 96) de belirttiği gibi “zihinsel notlar, deftere not almanın uygun olmadığı durumlarda gerçekleşen tartışma ve gözlemlerden oluşur”. Etkinliklerin hazırlanması ve provalar esnasında öğrencilerle birlikte etkin rol alan araştırmacılar süreç boyunca zihinsel notlar oluşturup, bunları daha sonra yazıya dökmüştür.

Bir diğer veri toplama yöntemi ise odak grup görüşmeleridir. Odak grup görüşmeleri, bireysel görüşmelerden farklı olarak, gruptaki bireylerin etkileşimi sonucu zengin bir veri seti oluşturmaya yardımcı olur (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 179). Grup halindeki bireyler, düşünce ve fikirlerini söylemeye daha isteklidirler ve diğerleri tarafından dile getirilen düşünce ve fikirlere eklemeler yaparak konunun derinlemesine açığa çıkmasına katkıda bulunurlar. Glesne'nin (2013: 177) de belirttiği gibi “grup görüşmeleri özellikle katılımcıların belirli bir (...) eğitim programının uygulanması gibi benzer deneyimler üzerine çoklu bakış açılarını ifade edebildikleri eylem ve değerlendirme araştırmaları için kullanışlıdır”. Bu çalışmada da öğrenciler etkinlikleri gerçekleştirirken gruplar halinde çalışacakları için görüşmelerin de grup halinde yapılmasının veri toplamak açısından daha verimli olacağı düşünülmüştür. Görüşmeler birlikte çalışan öğrencilerin oluşturduğu gruplarla iki araştırmacının eşliğinde (birisini yönetici, diğeri yardımcı) yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

## 2.2. Çalışma Grubu

### 2.2.1. Çalışma grubunun özellikleri

Bu araştırmanın katılımcılarını Eskişehir, Anadolu Üniversitesi, Fransız Dili Eğitimi Bölümünde 2015-2016 bahar döneminde eğitim görmekte olan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 19 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden dört tanesi Fransa'dan gelip, eğitimine Türkiye'de devam etmekte olan Türk öğrencilerdir. Yani Fransızca'yı ana dilleri gibi akıcı bir şekilde konuşmaktadırlar. Diğer 15 öğrenci ise Fransızca'yı Türkiye'de, üniversite öğrenimine başladıktan sonra öğrenmişlerdir. Katılımcılar birinci sınıf öğrencilerinden, dördüncü sınıf öğrencilerine kadar geniş bir dağılım göstermektedir. Bütün sınıflara teker teker duyuru yapılmış, araştırmanın konusu ve kapsamı açıklanmış ve katılıma gönüllü öğrenciler seçilerek katılımcı havuzu oluşturulmuştur. Öğrencilerin dil düzeylerinin farklı olması, araştırmanın amacı gereği uygun görülmüştür. Grup çalışmasının daha etkili olabilmesi için, farklı dil düzeylerinde ve farklı becerileri olan öğrencilerin birlikte çalışmasının etkililiği artıracağı düşünülmüştür. Bu nedenle gruplar oluşturulurken gönüllülük esasının yanı sıra grupların heterojen olmaları da göz önünde bulundurulmuştur. Bazı öğrenciler kendi istek ve talepleriyle iki grupta birden görev almışlardır. Uygulama, gönüllü olan öğrencilerle 2015-2016 öğretim döneminin bahar yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Katılımcı listesi Tablo 1.de verilmiştir.

**Tablo 1: Katılımcı listesi ve özellikleri**

Tiyatro grubu	Kısa film grubu	Afiş grubu	Röportaj grubu
Berk (2.sınıf)	Mustafa (1. Sınıf)	Melih (3.sınıf)	Esra (1. Sınıf)
Berke (1. Sınıf)	Zülal (1. Sınıf)	Sema (1. Sınıf)	Aylin (1. Sınıf)
Tülay (3. Sınıf)	Emir (2. Sınıf)	Nilgün (1. Sınıf)	Orçun (2. Sınıf)
Fatma (1. Sınıf)	Arif (3. Sınıf)	Eylül (1. Sınıf)	Musa (2. Sınıf)
Musa (2. Sınıf)	İrem (2. Sınıf)		
Tarik (2. Sınıf)			
Orçun (2. Sınıf)			
Mustafa (1. Sınıf)			
Hacer (1. Sınıf)			

### 2.3. Veri Toplama Süreci

Öncelikle araştırmacılar tarafından sosyokültürel, dilsel, kültürel ve iletişimsel beceriler ve kazanımlar doğrultusunda aşağıdaki gibi dört proje çalışması belirlenmiş ve her bir çalışma alt eylemlere ayrılmıştır:

**ETKİNLİK 1:** Türkiye'deki Fransızca öğretmenlerinin sorunları üzerine bir röportaj hazırlamak.

**Alt Aşamalar:**

- Röportaj örnekleri toplamak ve incelemek.
- Proje hakkında doküman araştırması yapmak.
- Röportaj sorularını hazırlamak ve röportaj yapılacak kişileri belirlemek.
- En az 5 kişi ile röportaj gerçekleştirmek.
- Röportajları video olarak kayıt etmek.
- Hazırlanan videoyu bir topluluk önünde sunmak.

Projenin gerçekleştirilmesi için gereken süre: 3 hafta

Projenin gerçekleştirilmesi için gereken kişi sayısı: 4 kişi

**ETKİNLİK 2:** Eskişehir'i tanıtan bir kısa film hazırlamak.

**Alt Aşamalar:**

- Őehir hakkında doküman araştırması yapmak ve veri toplamak.
- Őehrin kültürünü, tarihini, geleneklerini, sosyal hayatını ve demografik yapısını tanıtan malzemeler bulmak.
- ekim yapılacak yerleri ve konuları belirlemek.
- Kayıt yapacak cihazları hazırlamak ve bunların kullanımını denemek.
- Çekimleri yapmaya başlamak.
- Çekilen görüntülerin montajını yapmak.
- Hazırlanan filmi bir topluluk karşısında gösterime sunmak.

Projenin gerçekleştirilmesi için gereken süre: 3 hafta

Projenin gerçekleştirilmesi için gereken kişi sayısı: 4-5 kişi

**ETKİNLİK 3:** Frankofoni günü etkinliği için bir afiş tasarlamak

**Alt Aşamalar:**

- Afiş örnekleri toplamak ve bunları incelemek.
- Düzenlenecek etkinlik hakkında bilgi toplamak.
- Afişin tasarımını oluşturmak.
- Afişin basımını ve çoğaltılmasını sağlamak.

Projenin gerçekleştirilmesi için gereken süre: 3 hafta

Projenin gerçekleştirilmesi için gereken kişi sayısı: 3-4 kişi

**ETKİNLİK 4:** Fransızca bir tiyatro oyunu sahnelemek

**Alt Aşamalar:**

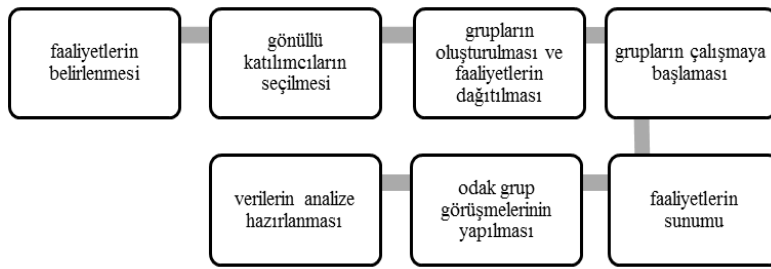
- Fransızca bir oyun seçmek.
- Grup üyeleri arasında rollerin paylaşımı.
- Oyun için kostüm ve dekor hazırlıkları yapmak.
- Rollerini çalışmak ve ezberlemek.
- Grup halinde provalar yapmak.
- Oyunu bir topluluk önünde oynamak.

Projenin gerçekleştirilmesi için gereken süre: 3-5 hafta

Projenin gerçekleştirilmesi için gereken kişi sayısı: 3-10 kişi



Hazırlanan her bir etkinlik için ders planları oluşturulmuş ve bu planlarda projenin gerçekleştirilmesi için gereken aşamalar ve alt aşamalar ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Öğrenciler gerçekleştirilecek olan projelere göre gönüllü olarak gruplara ayrılmış ve her proje, her bir gruba dağıtılmıştır. Öğrencilerin yapması gereken etkinlikler ayrıntılı bir yönergeyle açıklanmış ve öğrencilerden verilen projeyi, belirli sürelerde, grup halinde hazırlamaları istenmiştir. Projenin her bir evresinde, her hafta, araştırmacılar öğrencilerle yüz yüze görüşüp, geri bildirim vermiş, süreç boyunca iletişim halinde olmuşlardır. Öğrenciler arası ve öğrenci araştırmacı iletişimini kolaylaştırmak için WhatsApp ve mail grupları oluşturulmuş, iletişim bu ortamlar üzerinden de devam etmiştir. Ayrıca araştırmacılar da bu süre zarfında araştırmacı günlüğü tutmuş ve alan notları almıştır. Öğrencilerin projeleri hazırlaması için üç haftadan beş haftaya kadar, proje türüne göre değişen, süre verilmiştir.

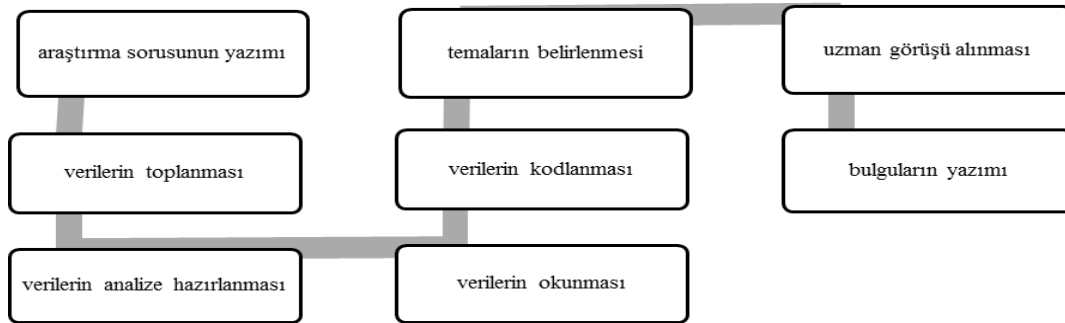


**Şekil 1. Veri toplama süreci akış şeması**

Etkinliklerin öğrenciler tarafından hazırlanmasının ardından, araştırmacılar tarafından yılsonu etkinliği olarak, Fransızca konuşan bireylerin katıldığı bir organizasyon düzenlenmiş ve öğrenciler hazırladıkları projeleri burada izleyicilerle paylaşmışlardır. Sunumun ardından her bir grupla odak grup görüşmeleri düzenlenmiş ve süreç hakkındaki fikir ve deneyimlerine başvurulmuştur.

## 2.4. Verilerin çözümlenmesi

Nitel araştırmalarda, araştırmacı elde ettiği “veriler doğrultusunda kendi analiz planını oluşturarak özgün analizler yapar” (Ekiz, 2013: 73). Bu çalışmada verilerin çözümlenmesi için, toplanan nitel veriler doğrultusunda bir nitel veri çözümleme planı oluşturulmuştur (Bkz. Şekil 2.).



**Şekil 2. Verilerin çözümlenmesi akış şeması**

Bu çalışmada veriler, tümevarımsal bir yaklaşımla çözümlenmiştir. Tümevarımcı çözümlenme, Yıldırım ve Şimşek (2013: 259) tarafından “kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak” olarak tanımlanmıştır. Tümevarımsal çözümlenme, “Bu veriler bana ne söylüyor?” sorusuna cevap arandığında, öncesinde kuramsal çerçevenin oluşturulmadığı çalışmalar için kullanılan bir yaklaşımdır. Bu çalışma sonucunda da veriye bütüncül bir gözle bakıp, anlamlı bir yapı oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, odak grup görüşmesinden toplanan veriler kodlanmış, alan notları, günlükler ve diğer dokümanlarla desteklenerek izlek ve örüntüler oluşturulmuştur. Kayıt altına alınan veriler öncelikle yazıya dökülmüş, ardından araştırmacılar tarafından tekrar tekrar okunmuş ve kodlanmış, örüntüler oluşturularak izleklere ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada elde edilen kodlar doğrudan verilerden üretilmiş, önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılmamıştır. Kodlama süreci iki araştırmacı tarafından önce bağımsız olarak, ayrı ayrı yapılmıştır. Daha sonra araştırmacılar bir araya gelerek ayrı ayrı oluşturdukları izlek ve alt izlekleri uzlaşma sağlanıncaya kadar karşılaştırmış ve izleklerin son halini belirlemişlerdir. Belirlenen son izlek ve alt izlekler, geçerlik ve güvenilirlik için tekrar uzman görüşüne sunulmuş ve çoklu görüş alınmıştır. Yapılan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve çözümlenme sonucunda izlekler iki ana başlık altında toplanmıştır: uygulamanın güçlü yönleri ve uygulamanın sınırlılıkları. Bu iki ana izlek altında ise toplamda 22 alt izleğe ulaşılmıştır. Verilerin çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan ana izlek ve alt izlekler Tablo 2.’de görülmektedir.

**Tablo 2. Veri çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan izlek ve alt izlekler**

<b>1. Projenin Güçlü Yönleri</b>	
1.1. Dilsel beceri boyutu	
1.2. Dil dışı beceri boyutu	
1.3. Sosyo-duyuşsal boyut	
1.3.1. Özgüven gelişimi	
1.3.2. Nota bağlı kaygının azalması	
1.3.3. Güdülenmenin artması	
1.3.4. Öz yönetim becerisinin artması	
1.4. İşbirliği boyutu	
1.4.1. Grup çalışması	
1.4.2. Akran öğrenme	
1.5. Öz-değerlendirme süreci	
1.6. Öğrenme süreci	
1.6.1. Kalıcı öğrenme	
1.6.2. Etkin öğrenme	
<b>2. Projenin Zayıf Yönleri</b>	
2.1. Grup çalışmasının zorlukları	
2.2. Hedef dilden kopuk ortam	

Tablo 2’de de görüldüğü gibi, verilerin çözümlenmesi sonucunda, eylem odaklı yaklaşıma göre düzenlenen proje çıktıları iki ana izlek etrafında gruplandırılmıştır. Birinci ana izlek olan projenin güçlü yönleri başlığı altında projelerin öğrenme sürecine ve öğrencilere dair getirileri, ikinci ana izlek olan projenin sınırlılıkları başlığı altında ise grup çalışmasının zorluklarından doğan sınırlılıklar ve projelerin gerçekleştirildiği ortamın hedef dilden kopuk olmasından kaynaklanan zorluklar yer almaktadır.

### 3. BULGULAR VE TARTIŞMA

#### 3.1. Projenin Güçlü Yönleri

Eylem Odaklı Yaklaşımaya dayalı yürütülen etkinliklerin öğrenciler üzerinde çeşitli katkıları olmuştur. Yürütülen etkinlik, öğrencilerin dilsel, kültürel ve iletişimsel becerilerine katkı sağlamış, sosyo-duyuşsal yönlerini beslemiş, işbirliğini artırmış, öz değerlendirme sürecini işe koşmuş, etkin ve kalıcı öğrenmeyi pekiştirmiştir.

##### 3.1.1. Dilsel beceri boyutu

Eylem odaklı yaklaşıma göre yürütülen projelerin öğrencilerin dilsel ve dil dışı becerilerine katkı yapması beklenmektedir. Çalışma sonucu görülmüştür ki, öğrenciler bu süreçte farklı beceriler geliştirmiştir. Bu becerilerin geliştiği sonucuna hem öğrencilerin ortaya koyduğu ürünlerden, hem araştırmacı gözlemlerinden, hem de öğrencilerin kendi ifadelerinden yola çıkarak ulaşılmıştır. Görüşmeler sonucunda görülmüştür ki öğrencilerin sesbilimsel ve sosyo-dilbilimsel farkındalıklarında da gelişmeler olmuştur. Ayrıca sözcük bilgileri de gelişme göstermiştir. Özellikle katılımcılardan Berke'nin de belirttiği gibi Fransa'dan gelen arkadaşlarıyla birlikte çalışmak sesletimlerini ve sesbilgisel farkındalıklarını geliştirmiştir:

Berke: *“Çünkü Fransa'dan gelenler vardı aramızda, onlarla etkileşe etkileşe, yani geliştirdik Fransızcamızı, ya mesela benim fonetiğim, ya telaffuzum çok iyi değildi eskiden, şimdi mesela daha iyi, biraz daha konuşmaktan çekinmiyorum, daha iyi çaba gösterebiliyorum. Biraz daha geliştirdim Fransızcamı.”*

Öğrencilerden bazıları ise sözcük bilgilerinin geliştiğini şu sözlerle ifade etmişlerdir:

Tarık: *“Tiyatroda kullandığımız kalıplarla birbirimize konuşmaya başladık. Tiyatronun replikleriyle birbirimizle iletişim kurmaya başladık o derece yani, onları ezberlediğimiz için aklımızda kaldı kalıplar falan günlük yaşamda da kullanmaya başladık o kalıpları o cümleleri bu da iyi bir şey bence”*

Nilgün: *hocam genelde “article”’lerle sorunumuz var çoğumuzun, mesela afişin başlığı olsun, bazı yerlerde article kullanmamız gerekti, sizden yardım aldık mesela o konuda, bazen internetten baktık, o şekilde.*

##### 3.1.2. Dil Dışı Beceriler Boyutu

Projelerin gerçekleştirilmesi sırasında öğrencilerin sadece dilsel becerilerinin değil genel kültür, teknik bilgiler öğrenme gibi dil dışı becerilerinde de gelişme olduğu gözlenmiştir. Öğrenciler fotoğraf çekmenin, kısa film çekmenin teknik ayrıntılarının yanı sıra çeşitli bilgisayar yazılımlarını da kullanmayı öğrendiklerini dile getirmişlerdir:

Emir: *“kurgu konusunda deneyim edindiğimi söyleyebilirim, fotoğraf çekimi veya video çekimi konusunda deneyim edindiğimi söyleyebilirim. Teknik bilgiler edindim.”*

Melih: *“çok fazla şeye bakma fırsatımız oldu, afişlere, kültürel olarak o katkısı olabilir çünkü Fransızlar ne yapmış, başka ülkeler ne yapmış, elimizdeki afişler nasıl ona bakıp, ona göre bir fikir aldık zaten tasarlarken de...”*

Ayrıca Mustafa adlı katılımcı bu tür bir etkinliğin kültürel katkısını Şu Şekilde ifade etmiştir: “*Ben Eskişehir’i tanıımıyordum Őahsen, onu öğrendim. O kadar çok gidilecek, görülecek yer varmıŐ ki.*”

Verilen projelerin çeşitli beceriler gerektirmesi, benimsenen yaklaşım gereği eylemin özelliğidir. Gerçek hayata uygun olarak belirlenen bu etkinlikler, sadece dilsel becerileri geliştirmeyi değil, öğrencilerin el becerilerini, iletişim becerilerini, bir iÇi hayata geŐirmek için gerekli tüm becerileri geliştirmeyi hedeflemektedir. Nitekim öğrencilerin sorumluluk alarak, organizasyon ve planlama yapma, kendi kendine çalıŐabilme, gerekli kiŐilerle iletişim kurma gibi beceriler geliŐtirdiđi görülmüştür. Araştırmacı bu izlenimini Şu Şekilde kaydetmiŐtir: “*grup dinamiği çok yüksek, çok heyecanlı, istekliler. DıŐarıdan bir müdahaleye gerek kalmadan tüm planlama ve iŐleri hallediyorlar*” (Araştırmacı günlüğü, 11.04.2016).

### 3.1.3. Sosyo-Duyuşsal Boyut

Yabancı dil öğretiminde sosyo-duyuşsal etmenler göz ardı edilemeyecek kadar önemli bir yer tutar. Zira bu etmenlerin olumsuz yansımaları çoğu zaman öğretimi baltalayan bir etkiye sahiptir. Projelerin gerçekteŐmesi sırasında da birçok psikolojik faktörün devreye girdiği görülmüştür. Sürece etki eden sosyo-duyuşsal gelişmeler Şu Şekilde sıralanabilir: özgüven geliştirme, nota bağlı kaygının azalması, güdülenme ve öz yönetim becerisinin artması. Yapılan gözlemler ve öğrenci görüşleri göstermiştir ki; bu projeleri yürütmek, öğrencilerin güdülerini, özgüvenlerini ve sorumluluk alma isteklerini artırmış, aynı zamanda dilsel endiŐe ve kaygılarını yenmelerine yardımcı olmuştur.

- a. Özgüven gelişimi:** AOBM’de, kiŐinin kendine yönelik olumlu tutumu ve yasaklamaların/ket vurmaların olmadığı durumların bir eylemin başarıya ulaŐmasını sağlayacağı belirtilmektedir (Conseil de l’Europe, 2001: 123). Öğrencilerin kendi ifadeleri de gösteriyor ki, bu Şekilde bağımsız ve özgür olarak etkinlikler hazırlamak öğrencilerin özgüvenlerini geliştirmiştir.

Tarik : “*Ben açıkçası derste parmak kaldırmaya bile çekinen bir insanım, bu çalışma benim için çok büyük bir deneyim oldu...*”

- b. Nota bağlı kaygının azalması:** Genellikle öğrenciler sınıf içi etkinliklerde değerlendirilme kaygısı yaŐarlar. Öğretmenin vereceği not ya da informal değerlendirmesi onlar üzerinde bir baskı ve stres oluşturabilir. Hâlbuki bu Şekilde sınıf dışında, denetim ve kontrolden uzak, gönüllü ve özerk bir Şekilde yapılan etkinlikler öğrencileri rahatlatmıŐ, kaygı ve stres düzeylerini azaltmıştır. Öğrenciler bu durumu özellikle belirtme gereği duymuŐ ve bu Şekilde çalışmaktan duydukları memnuniyeti Şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

Zühal: *Őöyle bir Şey var, sınıf içinde yaptığında not kaygısı, olacak mı, kaç puan alacağım, Şimdi Őunu sunacağım, ... öyle bir Şey yoktu, gayet eğlenceli geŐti.*

Orçun: *Bir de iŐte zorunlu bir not kaygısı ya da devam zorunluluğu filan olmadığı zaman gönüllük esasına dayanınca bence daha da güzel oluyor. Öbür türlü çünkü not alayım, daha iyi yapayım telaŐına girebiliyor insanlar, böyle olunca neyse o çıkıyor ortaya.*

- c. Güdülenmenin artması:** Güdü kavramı öğrencinin içinde olan ama aynı zamanda dışsal etkenlerin de üzerinde önemli rol oynadığı bir olgu olarak tanımlanabilir (Aydoğu, 2011: 528). Projelerin en büyük duygusal ve psikolojik getirisinin öğrencilerin güdülenmesini artırması, onların yaptıkları işten ve öğrenmekten zevk almalarını sağlaması olduğu söylenebilir. Öğrencilerin tüm bu süreç boyunca gönüllü olarak projelerini

tamamlamaları ve dışsal çok fazla müdahale ve zorlamaya gerek duymamaları onların içsel güdülenmelerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmacılar süreç boyunca öğrencilerde gözlemledikleri bu istekliliği şu şekilde not etmişlerdir: “*öğrenciler genel olarak iyi çalışıyorlar. Güdülenmeleri çok yüksek ve çok hevesliler*” (Araştırmacı günlüğü, 11.04.2016). (...)”*Yaptıkları işten zevk aldıkları çok ortada, hedefleri yüksek. Daima yeni fikirlerle geliyorlar*” (12.04.2016).

Ayrıca öğrenciler de kendi düşüncelerini ve duygularını şu cümlelerle ifade etmişlerdir: Berke: *Ben mesela eskiden bölümden nefret ediyordum. Çünkü hani okulda beni tutacak bir şey yoktu, okula geliyordum dersler sıkıcı... Tiyatrodan sonra okula daha bir bağlandım, daha bir istek geldi.*

Berk adlı katılımcı ise güdülenmenin kaynağını zorunluluk olmamasına ve gerçek bir hedefi olan bir iş yapmanın verdiği meraka bağlıyor: “*Ben mesela A dersine girmek istemiyorum, ama gelmek zorundayım. Zorunluyum gelmek zorundayım, böyle bir şey istek olunca hem daha çok merak oluyor, öğrenme kapasitemiz de daha fazla artıyor çünkü hep içerisinde oluyoruz zaten, canlı bir şeyler yapıyoruz, gerçek bir şeyler yapıyoruz*”.

- d. Öz yönetim becerisinin artması:** Öz yönetim kavramı iletişimsel yaklaşımdan itibaren oldukça önem kazanmış, eylem odaklı yaklaşımla beraber ise daha derin bir anlam bulmuştur. Cuq ve Gruca (2003: 31), öz yönetim kavramını “*öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olma yetisi*” olarak tanımlamıştır. Kendi becerilerini yönlendiren, sorumluluğu üzerine alan ve öğrenme sürecinde özgür ve bağımsız hareket edebilen kişi öğrencinin kendisidir. Sonuç olarak öğrencinin özerk olması, “*öğretmenin yönlendirmesinin zamanla yok olmasıdır*” (Anderson, 1999, akt. Cuq et Gruca, 2003:118).

Benimsenen yaklaşım gereği, projelerin yürütülmesi, büyük ölçüde öğrencilerin kendi inisiyatifine bırakılmış, planlama ve organizasyon onlar tarafından yapılmış ve ürettikleri işlerin sonucunun sorumluluğu onların üzerine yüklenmiştir. Araştırmacılar bu aşamada rehber rolünü benimsemiş, öğrencileri uzaktan takip etmiş ve gerekmedikçe müdahalede bulunmamışlardır. Öğrencilerin bu çalışmalara gönüllü olarak katılmaları, onların sorumluluk almalarını ve özerk bir şekilde çalışmalarını kolaylaştırmıştır. Kendileri de bu durumun farkında olarak çalışmış ve ortaya koydukları ürünlerle gurur duymuşlardır:

Sema: “*en büyük şey sorumluluktan bence, sürekli toplanma, bir araya gelme, bilgi alışverişi, sürekli sizinle irtibat halinde olmak, fikirlerimizi sunup birbirimize bir ortak noktada buluşmaya çalıştık. İnsan ilişkisi açısından da, sorumluluk açısından da bence çok önemli bir çalışmaydı.*”

### 3.1.4. İşbirliği Boyutu

AOBM’de, eylem odaklı yaklaşımın öğrencileri gerçek hayata yakın ya da gerçek çeşitli görevleri gerçekleştirebilen, iş birliği içerisinde çalışabilen, sosyal bireyler olarak gördüğü belirtilmektedir (Conseil de l’Europe, 2001: 15). Bu çalışmada da etkinlikler düzenlenirken işbirliği boyutuna önem verilmiş ve öğrencilerin gruplar halinde, etkileşimli bir şekilde çalışmalarına zemin hazırlayacak proje örnekleri seçilmiştir. Bunun sonucunda öğrencilerin işbirliği içerisinde çalışmaktan çeşitli avantajlar sağladıkları ve bu durumu olumlu karşıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu izlek altında toplanan veriler iki alt başlık halinde bölümlendirilmiştir:

- a. Grup çalışması:** Eylem odaklı ve grup halinde yürütülen projelerin öğrencilerde yardımlaşmayı, etkileşimi ve sosyalleşmeyi desteklediği görülmüştür. Öğrenciler de

arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle sürekli bir etkileşim halinde olmaktan duydukları memnuniyeti dile getirmiş, grup halinde çalışmanın işlerini kolaylaştırdığını, arkadaşlarıyla daha iyi iletişim kurma imkânı bulduklarını belirtmişlerdir:

Fatma: *“hem hocalarla iletişime girmiş, hem de kaynaşmış olduk... Çünkü ilk başta kendimi dışlanmış hissediyordum.”*

Aylin: *“grup çalışması güzeldi çünkü arkadaşlarımızla daha fazla yakınlaştık. İyi arkadaşlara sahip olduk.”*

Orçun: *ek olarak, sınıf içinde kiminle iletişim kuracağımız belli yani ya arkadaşımız ya hocamız, sınıf içinde ne kadar uzaklaşabiliriz? Burada dışarda yani başka insanlarla, biri olmazsa diğeri oluyor filan, başka insanlar da oluyor, o daha sığ kalmıyor o çerçeveye biraz daha geniş oluyor.*

Ayrıca öğrenciler bu çalışma sayesinde aile gibi olduklarını, birbirlerine karşı önyargılarını kırdıklarını ve bölümlerini daha çok benimsediklerini de beyan etmişlerdir.

- b. Akran Öğrenme:** Oluşturulan grupların farklı dil düzeylerinden öğrenciler içermesi grup dinamiğini artırmakla kalmamış, öğrencilerin akran öğrenme dediğimiz, birbirlerinden yeni bilgiler öğrenmelerini de sağlamıştır. Ayrıca gruplarda Fransa'dan gelen Türk öğrencilerin de bulunması, öğrenme sürecini olumlu yönde etkilemiş ve kültürel etkileşim de sağlamıştır. Bu konudaki görüşlerini öğrenciler şu şekilde ifade etmişlerdir:

Berke: *“bize çok yardımcı oldular, ben sürekli hani Fatma'ya, Tülay'a ya da Musa'ya şu nasıl deniyor, bu nasıl denir (diye soruyordum).”*

Tarik: *“mesela benim bildiğim bir kelimeyi o tarz okunmuyormuş, peruk olsun, kep olsun... Daha farklı okunuyormuş onları düzeltmemde çok yardımcı oldular.”*

### 3.1.5. Öz Değerlendirme Süreci

Projelerin yürütülmesi sürecinde, araştırmacılar (öğretmenler) süreç değerlendirmesi yapmış, öğrencilerin süreç boyunca gelişimlerini ve ilerlemelerini takip etmiş ve geri dönütlerle öğrencileri beslemiştir. Süreç sonucunda bir not kaygısı güdülmemiş, bu da öğrencilerin güdülenmesini artırmış ve kaygılarını azaltmıştır. Öğrenciler tamamen gönüllü bir şekilde, sorumluluk alarak, bağımsız bir şekilde çalışmıştır. Öğretmen bu süreçte rehber pozisyonu üstlenmiş ve öğrencileri özgür bırakmıştır. Bu süreç öğrencilerin kendi kendini değerlendirmesi sonucunu (öz değerlendirme) doğurmuştur. Öz değerlendirme, öğrenen bireyin kendi öğrenmesinden sorumlu olması ve öğrenme çıktılarını kendisinin değerlendirmesi ve öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenmesini gerektiren bir süreçtir (Cuq et Gruca, 2003: 211). Projelerin tamamlanmasının ardından öğrenciler arkadaş ve öğretmenlerinden gelen geri bildirimlerin yanı sıra kendi kendilerini de şu cümlelerle değerlendirmişlerdir:

Arif: *“Ama şeyi fark ettim yani bizim bağlaç eksikimiz var. Cihan hoca bize 56 tane bağlaç gösterdi ama bizim aklımıza yine o dört beş tane bağlaç geliyor.”*

Arif: *“hatalarımızı gördük kendi sesimizi dinleyince.”*

Aylin: *“aksanımız zaten iyi değil, onu biliyoruz ama ne derecede olduğunu gördük, düzeltmemiz gereken şeyleri gördük çünkü daha önce bunların farkına varmıyoruz, ben daha önce hiç ses kaydı yapmamıştım mesela bu şekilde hatalarımızı gördük hani konuşurken ki, öyle.”*

### 3.1.6. Öğrenme Süreci

Gerçekleştirilen projelerin öğrenme süreçlerine de katkı sağladığı, öğrenmeyi daha eğlenceli, etkin ve kalıcı kıldığı görülmüştür. Hazırlanan etkinliklerin gerçek hayata dönük olması, çeşitliliği ve çoklu zekâlara hitap etmesi öğrenme sürecinde de çeşitlilik sağlamıştır. Etkin öğrenme ve öğrenmenin kalıcı olması projenin öğrenme süreçlerine sağladığı en belirgin katkılar olarak belirlenmiştir.

- a. Kalıcı öğrenme:** Bu tür eylem odaklı, etkin, uygulamaya yönelik ve gönüllü olarak gerçekleştirilen etkinlikler öğrencilerin güdülenmesini artırmış ve daha etkili ve kalıcı bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olmuştur. Öğrenmenin sınıf içinden çıkıp gerçek hayata taşınması, deneyimleri unutulmaz kılmış, farklı algı türlerini (görsel, işitsel, dokunsal, vb.) harekete geçirerek bunların daha kalıcı olmasını sağlamıştır. Bu kalıcılığın uzun vadedeki etkisi henüz ölçülmemiş de olsa öğrenciler öğrendikleri yeni bilgilerin daha kalıcı olduğunu ifade etmişlerdir:

Berk: *“ve daha akılda kalıcı oluyordu. T az önce dedi hani, diyalogları günlük hayatımızın içine koyduk, hatırlıyoruz dedi, daha akılda kalıcı oldu diğer türlü yapmaktansa.”*

- b. Etkin öğrenme:** Öğrenciler sınıf içinde yapılan geleneksel sınıf etkinliklerinden ve öğrenme yöntemlerinden memnun olmadıklarını, bu şekilde etkin oldukları, sınıf dışına çıkabildikleri etkinliklerin daha yararlı olduğunu belirtmişlerdir:

Emir: *“hep yaptığımız şeyleri, aynı şeyleri yapıp duruyoruz sürekli, o yüzden sıkıcı oluyor bir yerden sonra ama bu farklı bir şeydi sonuçta”*

Arif: *“derslerde yapılamayan bütün şeyleri dışarıda, böyle bir aktivitede, bölüm içinde olan bir aktivitede öğrencilerin hepsi yapmak istedi. Yani haberi olmayan birçok kişi katılmak istedi.”*

Eylem odaklı yaklaşımın temelinde de öğrenciyi etkin kılmak, onu sınıf dışına çıkarmak ve gerçek hayata hazırlamak vardır. Bu süreç boyunca öğretmen geri planda kalır ve süreci etkin bir şekilde yönlendiren öğrencilerdir.

### 3.2. Projenin Zayıf Yönleri

Projenin güdülenme ve işbirliğini artırması, dilsel ve dil dışı beceriler kazandırması, öz değerlendirme sürecini harekete geçirmesi ve öğrencilerin sosyo-duyuşsal yönden gelişmelerini sağlaması gibi pek çok artısının yanı sıra bazı zayıf yönleri de olduğu görülmüştür. Bunlardan bir tanesi grup çalışmasının zorluklarından kaynaklanan güçlükler olarak belirlenirken, diğeri ise eğitim ve uygulama ortamının hedef dilin konuşulmadığı bir ortam olmasıdır.

- a. Grup çalışmasının zorlukları:** Grup halinde çalışmak başarılı bir şekilde yürütülebildiğinde pek çok olumlu katkı sağlarken, bazen de çeşitli aksaklıklara neden olmaktadır. Grup içindeki çatışmalar, anlaşmazlıklar, iş dağılımdaki eşitsizlikler gibi faktörler bazen çalışmaların aksamasına ya da zorluklara neden olmuştur. Bazı gruplarda uyum sorunları yaşanmış, dengeli katılımın sağlanması zorlaşmıştır. Ayrıca

öğrencilerin okul dışında ve ders dışı zamanlarda çalışmaları, herkes için uygun zaman bulmayı zorlaştırmıştır. Grup çalışmasının avantajları aynı zamanda dezavantaja da dönüşebilmektedir. Zülal adlı katılımcı da bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: *“herkesin birbirine ayak uydurması çok zor bir kere, herkes için uygun belirli bir saat belirlemek çok zor ama bence biz birbirimizi tamamladık yani.*

Öğrenciler tüm bu zorlukların üstesinden gelerek, projelerini başarılı bir şekilde tamamlamışlardır.

**b. Hedef dilden kopuk ortam:** Ayrıca çalışmanın yürütüldüğü ortam (Eskişehir, Türkiye) Fransızcanın etkin olarak konuşulmadığı bir ülkedir. Oysa eylem odaklı yaklaşım dili gerçek hayatta etkin bir şekilde kullanmayı gerektirir. Öğrencilerin dili etkin olarak konuşan insanlara ulaşma imknının kısıtlı olması bu çalışmanın sınırlılığı olarak kabul edilebilir. Bu nedenle çalışmanın kültürlerarası boyutu zayıf kalmış, istenilen lde geliştirilememiştir. Öğrencilerin hepsinin ana dilinin aynı olması da onlar için bir dezavantaj teşkil etmiş, kendi aralarında oğ zaman Türkçe konuşmuşlardır. Böyle bir çalışmanın farklı kültürlerden gelen ve farklı dilleri konuşan katılımcılarla daha etkili bir şekilde yürütüleceği sonucuna ulaşmak mümkündür.

Aşağıda verilen tabloda, çalışmanın öğrencilerde geliştirdiği beceriler ve zayıf kalan yönler bir bütün olarak sunulmuştur.

**Tablo 3. Çalışmanın sağladığı katkılar ve zayıf yönleri**

KATKILAR	ZAYIF YÖNLER
<b>-Dilsel Beceriler</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sesbilimsel farkındalık geliştirme</li> <li>Sosyo-dilbilimsel farkındalık geliştirme</li> <li>Sözcük bilgisinde gelişme</li> </ul>	<b>-Grup alışması</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Grup içi uyum sorunları</li> <li>Dengeli katılımın sağlanamaması</li> <li>Ders dışı çalışma için zaman bulmakta güçlük çekilmesi</li> </ul>
<b>-Dil Dışı Beceriler</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Genel kültüre katkı</li> <li>Teknik bilgiler öğrenme</li> <li>El becerilerinde gelişme</li> <li>Organizasyon ve planlama yapabilme</li> <li>Kendi kendine çalışabilme</li> <li>İletişim kurma becerisini geliştirme</li> </ul>	<b>-Hedef dilden kopuk ortam</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Bulunulan ortamda Fransızcanın etkin olarak kullanılmaması</li> <li>Dili etkin olarak kullanan insanlara ulaşma imknının kısıtlı olması</li> <li>Öğrencilerin hepsinin anadilinin Türkçe olması</li> <li>Kültürlerarası boyutun zayıf kalması</li> </ul>
<b>-Sosyo-duyuşsal Boyut</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Özgüven geliştirme</li> <li>Kaygı düzeyinin azalması</li> <li>Güdülenmenin artması</li> <li>Öz yönetim becerisinin artması</li> </ul>	
<b>-İşbirliği boyutu</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Yardımlaşma</li> <li>Etkileşim</li> <li>Sosyalleşme</li> <li>Akran Öğrenme</li> </ul>	
<b>-Öz Değerlendirme Süreci</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Kendi sorumluluğunu üstlenme</li> <li>Öğrenme çıktılarını kendi kendine değerlendirme</li> </ul>	
<b>- Öğrenme Süreci</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Kalıcı ğrenme</li> <li>Etkin ğrenme</li> </ul>	



Tablo 3'te de görüldüğü gibi, eylem odaklı çalışma öğrencilerde birçok beceriyi geliştirmiştir. Ancak grup çalışmasının ve Fransızcanın etkin olarak konuşulmadığı bir ortamda bulunmanın getirdiği güçlükler çalışmanın zayıf yönleri olarak ortaya çıkmıştır.

#### 4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Amacı eylem odaklı yaklaşımı temel alan projeye dayalı etkinliklerin geliştirilmesi, bunların Fransızca yabancı dil öğretiminde uygulanması ve bu uygulamanın öğrencilerin dilsel, kültürel ve iletişimsel becerilerinin gelişimine, öğrenciler arası işbirliğinin ve güdülemenin pekiştirilmesine etkilerini ortaya koymak olan bu çalışma sonucunda dört ayrı etkinlik tasarlanmış, bu etkinlikler belirlenen yaklaşıma uygun olarak ders planına dönüştürülmüş ve öğrenciler tarafından başarılı bir şekilde uygulamaya konmuştur. Etkinliklerin gerçekleştirilme süreci araştırmacılar tarafından izlenmiş ve değerlendirilmiştir. Süreç boyunca yapılan gözlemlerden ve katılımcılarla yapılan görüşmelerden çıkan sonuçlar izleklere ayrılmış ve bulgular iki ana başlık altında incelenmiştir.

Birinci amaç sorusu olan “Eylem Odaklı Yaklaşım göre hazırlanan etkinlikler Fransızcanın yabancı dil olarak öğretildiği bir ortama nasıl uyarlanabilir?” sorusu, hazırlanan ders planlarının uygulamaya geçirilmesiyle cevap bulmuştur. Hazırlanan dört farklı etkinlik, ders dışı zamanlarda, öğrencilerin gönüllü katılımıyla başarılı bir şekilde uygulanmıştır. Araştırmanın ikinci sorusu olan “Etkinliklerin yürütülmesi sırasında öğrencilerin edindikleri dilsel, iletişimsel ve kültürel deneyimler nelerdir?” sorusudur. Bu soru ilk iki izlek olan Dilsel Beceri Boyutu ve Dil Dışı Beceri Boyutu başlığı altında cevap bulmuş, bu çalışmanın öğrencilerin dilsel ve aynı zamanda dil dışı (teknik bilgiler, kültürel ve iletişimsel) becerilerine olumlu katkı yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Son soru olan “Bu etkinliklerin gerçekleştirilmesinin öğrencilerin güdülenmesi ve işbirlikçi öğrenme üzerindeki etkileri nelerdir?” sorusu ise İşbirliği Boyutu ve Sosyo-duyuşsal Boyut izlekleri altında cevaplanmıştır. Yürütülen etkinliklerin öğrenciler arasında işbirliğini ve güdülenmeyi artırdığı, aynı zamanda kendilerine güvenlerini pekiştirdiği ve dile bağlı kaygı düzeylerini azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca bu etkinliklerin öğrencilerde öz değerlendirme sürecini harekete geçirdiği ve öğrenme süreçlerine olumlu katkılar getirdiği sonucuna ulaşılmış ve bu sonuçlara ilişkin bulgular ilgili izlekler altında sunulmuştur. Gerçek hayata yönelik, eylem odaklı çalışmaların öğrenme sürecini daha etkin kıldığı, çeşitlilik sağladığı ve öğrenme sürecinin kalıcı olmasını sağladığı görülmüştür.

Çalışmadan çıkan sonuçlar eylem odaklı yaklaşımın dil öğretiminde etkin bir şekilde kullanılabileceğini, öğretmenlerin bu yaklaşıma uygun ders malzemesi hazırlayabileceğini ve bunları derslerine uyarlayabileceğini göstermektedir. Ayrıca bu yaklaşımın eylemlerin gerçek hayata yakın ve uygun olması üzerinde durması, öğrenmenin sınıf ortamının dışına çıkmasını da bir zorunluluk haline getirmektedir. Bu durumda en azından sınıfta gerçekleştirilen etkinliklerin gerçek hayatla uzaktan ya da yakından bir bağlantısının kurulması gerekir. Öğrencilerin projelere katılımında gösterdiği istek, güdü ve memnuniyet, klasik öğrenme yöntemlerinin artık öğrencileri tatmin etmediğini, onların da çağımız koşullarına uygun, güncel ve etkin öğrenme yöntemlerini talep ettiklerini göstermektedir.

Eylem odaklı yaklaşıma uygun hazırlanan etkinlikler yabancı dil sınıflarında etkin bir şekilde sınıf içinde ve sınıf dışında uygulanabilir. Öğretmenler bu etkinlikleri kendileri tasarlayabilecekleri gibi önceden hazırlanmış planları kendi sınıflarına uygulayabilirler. Bu tür çalışmaların yürütülmesi sırasında, öğrencilerin sosyal aktör olarak, işbirliği içerisinde çalışmaları teşvik edilmelidir ve buna uygun öğrenme ortamları eğitimciler tarafından

oluşturulmalıdır. Ayrıca yeni öğretim teknolojilerinin sınıfta kullanılmasının öğrenme ortamlarını zenginleştirerek çeşitlendirmesi ve eylem odaklı yaklaşımın uygulanmasına daha uygun bir zemin hazırlaması beklenmektedir.

- Bu çalışmadan hareketle;
- çok kültürlü ve heterojen gruplarda sınıf-içi ve sınıf-dışı eylem odaklı etkinliklerin nasıl tasarlanabileceği,
  - etkileşimli ortamlarda bu tür etkinliklerin, öğrencilerin kendi öz benliklerine ve ötekinin kimlik bileşenlerine ilişkin öz farkındalıklarına etkisini belirleme,
  - bir kültürel varlık olarak öğrencinin kendi kültürünü ve hedef kültür bileşenlerini bu eylemlerin merkezinde konumlandırabilme ve iki kültürü de değerlendirme yetisini geliştirme,
  - öğrencinin bir öteki ile olan dilsel iletişimde belli başlı önyargıları işbirlikçi öğrenme yoluyla nasıl aşabileceği,
  - eylem odaklı yaklaşımın bir sosyal aktör konumunda olan öğrencinin içsel ve dışsal güdülenmesini ne yönde etkilediği,
  - eylem odaklı yaklaşımın teknolojik imkânlar kullanılarak sanal ortamlarda uygulanmak üzere nasıl kurgulanabileceği yönünde ileriye yönelik çalışmalar öngörülebilir.

Ayrıca böyle bir çalışmanın ve bu tür eylem odaklı yaklaşıma uygun hazırlanan etkinliklerin hedef dilin konuşulduğu ülkede yürütülmesinin süreci daha etkin ve etkili kılacağı, iletişim ve kültürlerarasılık boyutunu geliştireceği sonucuna ulaşmak mümkündür. Aynı şekilde bu tür etkinliklerin anadili aynı olan öğrencilerle değil de farklı anadiline sahip öğrencilerle yapılması kültürlerarası etkileşim sağlayacaktır. Bu tür çalışmalar doğrudan yabancı bir ülkeye giderek yapılabileceği gibi teknolojik imkânlar kullanılarak, sanal ortamlar üzerinden de gerçekleştirilebilir. Günümüzde bu tür imkânlar mevcuttur ve farklı kültürlerden öğrencilerin etkileşimini kolaylaştırmaktadır. Çünkü teknoloji kullanımı eylem odaklı yaklaşımın uygulanması için oldukça elverişli bir alandır.

Sonuç olarak, çalışmadan çıkan olumlu sonuçların alanda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yol göstereceği ve etkinliklerin geliştirilerek daha büyük gruplarla ve daha yoğun bir şekilde yabancı dil sınıflarında kullanılabileceği düşünölmektedir. Çalışmanın ortaya koyduğu zayıf yönler ise çalışma sırasında ortaya çıkabilecek muhtemel sorunları öngörme ve gerekli tedbirleri alma konusunda yardımcı olacaktır.

## 5. KAYNAKLAR

- Alrabadi, E. (2012). Pour l'introduction de la perspective actionnelle basée sur la réalisation des tâches communicatives en classe de langue étrangère. *Synergies Canada*, 5, 1-12. [Available online at: <https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/synergies/article/view/1494>], Retrieved on October, 25, 2015.
- Aydoğu, C. (2011). Motivation en apprentissage d'une langue étrangère. *Uludađ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2), pp. 527-535.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education*. USA: Pearson Education.
- Candemir, C. (2012). *Ortaöğretimde Fransızcanın yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan "Salut I, II" adlı Fransızca ders kitaplarında yer alan kültürel öğelerin eylem odaklı yaklaşıma göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier. [Available online at [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf)] Retrieved on October, 15, 2016.
- Coşkun, O. (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*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cuq, J.P. & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Ergül, N. (2010). *Yabancı dil olarak Fransızcanın ilköğretim öğrencilerine öğretiminde eylem odaklı yaklaşıma göre masalların kullanımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE.
- Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. London: Continuum.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (3. Basım) (Çev. Ali Ersoy ve Pelin Yalçınoglu). Ankara: Anı.
- Hamez, M.P. (2012) La pédagogie du projet: un interet partagé en FLE, FLS et FLM. *Le français aujourd'hui*, 176, pp. 77-90.
- Saydı, T. (2015) Eylemsel yaklaşım: iletişimsel yaklaşımla karşılaştırmalı bakış, *Synergie Turquie*, 8, pp. 13-28.
- Tükenmez, O. (2012). *Francofolie (2005) adlı ders kitabında yer alan okuma metinlerinin dil öğrenimindeki rolünün eylem odaklı yaklaşıma göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Extended Abstract

In the age of globalization, demographic and intense immigration movements activate European Community in order to elaborate a Common European Framework of Reference for languages to assess, teach and learn foreign languages. Since its realization the Common European Framework of Reference for Languages (CEFL) solicits the instructors, learners, administrators to the teaching and learning of languages in order to cooperate around a common framework to satisfy the lingual and fluctuant needs of a cosmopolite society in which multilingualism has been a considerable gain because it requires not only a cultural mediation competence but also a linguistic competence. CEFL privileges a type of action-based perspective in which the initiation of students in order to realize various activities (linguistic and extra-linguistic) as a social actor is of central importance. In this new approach the learner is not regarded as a mere agent of the activities in the pursuit of linguistic interactive communication. Unlike the communicative approach, in the action-based perspective, the learner is perceived as an active mediator who participates in the execution of the task. The language is seen not only as a tool of communication but also as a tool of social action. The task is at the focus of action-based perspective, which intends to render learners social actors in a multilingual environment. The problematic issues faced with in the language learning/teaching field lead researchers to the questioning of the application of the technics and approaches and to the beginning of a new quest. Action-based approach is a result of this quest and aims at the realistic usage of language by learners in a social environment and cultural context according to the needs of the age. Nevertheless, this new approach caused some difficulties in the application. Although it has been examined theoretically, there is a limited scope of research in the field. Especially, taking into account the problem of foreign language learning, there is an urgent need for the implication of these new approaches.

The limited course material prepared according to the action-based approach and the difficulties faced in the application of existing outputs constitute the starting point of the current research. The aim is to develop the adequate project examples and the course materials, to integrate these materials to the process of the teaching of the foreign language. It is intended to develop adequate task examples and course materials, to integrate these tasks into foreign language learning process and to reveal the positive and negative factors faced during the implication of the action-based approach. In line with this aim, projects planned according the action-based approach were designed, they had been distributed to students in groups, in order to be carried out outside the class and had been realized under the guidance of the researchers and had been presented in front of the audience. To find out the experience of learners during the process, focus group interviews and informal observation had been conducted, besides the products of students; researchers' diaries had been analyzed. This research aims at revealing the neglected points and examining the subject in details and had been designed as a qualitative case study. Thus the collected data will be analyzed, categorized and reported according to the qualitative research. Therefore, this study will be a data-driven study.

Finally two main themes and twenty-two subthemes have been achieved. Under the first main theme, the strengths of the projects, the output of the project regarding students and the teaching processes take place whereas the second main theme is named limitations of the project and difficulties due to collaborative work of groups and to the milieu of the projects which were disconnected from the target language. It had been confirmed via this research that action-based research could be used effectively for the teaching/learning of a foreign language and that teachers could prepare course

materials on the basis of this approach and make use of these principles in order to ameliorate their teaching/learning process. The application of the action-based approach not only constitute a gateway to motivate students to learn the language as a social actor but also to consolidate the social, cultural and linguistic components of foreign language teaching/learning trough a collaboration established among students during courses. Moreover the tasks are either planned in a realistic manner or they are chosen from those close to the real life. Action based approach strengthen the social aspect of the usage of the language in or outside the class and the cultural aspect when tasks are applied in a multi-cultural environment with individuals immersed in a context of native language.