

Gerçek Yaşam Temelli Projelerle İngilizce Öğrenme ve Geliştirme: Bir Süreç ve Metafor Analizi

Elif KEMALOĞLU ER*

Öz

Globalleşme ve internetin yaşamımızın merkezine yerleştiği günümüz dünyasında İngilizce öğreniminin sadece sınıf içi uygulama ve alıştırma rutini içerisinde değil, doğrudan yaşamın içerisine girerek ve insanlarla etkileşimde bulunularak gerçekleştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Gerçek yaşam temelli yaklaşımlardan proje tabanlı öğrenmeyi esas alan bu çalışmada yükseköğrenim İngilizce hazırlık öğrencileri, araştırmacı tarafından geliştirilen öğrenme modeline uygun gerçek yaşam temelli proje uygulamaları gerçekleştirmişlerdir. Bu niteliksel vaka incelemesi bu proje tabanlı yabancı dil öğrenim modeline ait her bir adımın olumlu yönlerini ve zorluklarını öğrenci görüşleri aracılığı ile derinlemesine araştırmayı hedeflemektedir. Çalışma bunun yanı sıra öğrencilerin söz ettikleri zorluklarla ilgili çözüm önerilerini ve öğrencilerin proje süreci ile ilgili olarak kullandıkları metaforları da saptamayı amaçlamaktadır. Araştırma verileri proje günlükleri, odak grup mülakatları ve sınıf tartışmalarının yanı sıra metafor odaklı açık uçlu anketler aracılığıyla toplanmış ve tematik analiz yoluyla incelenmiştir. Sonuçlara göre, öğrenciler, proje çalışmalarına ait adımların verimli geçtiğini belirtmişler ve bu adımlarda deneyimledikleri süreçler aracılığıyla hem İngilizcelelerini geliştirdiklerini hem de üniversite akademik yaşamına hazırlandıklarını vurgulamışlardır. Katılımcıların proje sürecini tanımlamak için kullandıkları metaforlar ise proje sürecinin uzun ve zorlayıcı ve aynı zamanda zevkli ve öğretici olduğuna ve katılımcılar için yeni ufuklar açtığına işaret etmektedir. Çalışma gerçek yaşam temelli projelerle gerçekleştiren uygulamaların İngilizce öğrenme ortamlarında etkili ve anlamlı bir öğrenme aracı olabileceğine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler : Gerçek Yaşam Temelli Öğrenme, Gerçek Yaşam Temelli İngilizce Öğrenimi, Proje Tabanlı Öğrenme, Proje Tabanlı İngilizce Öğrenimi, Niteliksel Vaka Analizi

English Language Learning and Improvement with Real-Life-Based Projects: A Process and Metaphor Analysis

Abstract

In today's world where globalization and the internet are now in the centre of our lives, it is vital to fulfil English language learning by directly getting involved in life and interacting with people rather than applying it solely with in-class practices and in an exercise routine. In this study which takes project-based learning, a real-life-based approach, as basis, tertiary level English preparatory students implemented real-life-based project practices in accordance with the learning model developed by the researcher. This qualitative case study aims to do an in-depth analysis of the positive sides and challenges of each step of this project-based foreign language learning model via student views. The study also aims to identify the solutions suggested by the students for the challenges they mentioned as well as the metaphors used by the students about the project process. The data of the research were collected via project journals, focus group interviews and classroom discussions as well as metaphor-focused open-ended questionnaires and analyzed by thematic analysis. According to the findings, the students stated that the steps of project work were productive, and through the processes they experienced in these steps, they not only improved their English but also got prepared for academic life at university. The metaphors used by the participants to define the project process imply that the process was not only long and challenging, but also enjoyable and instructive, and opened new horizons for participants. The study implies that practices implemented through real-life-based projects can be an effective and meaningful learning aid in English language learning settings.

Keywords: Real-Life-Based Learning, Real-Life-Based English Language Learning, Project-Based Learning, Project-Based English Language Learning, Qualitative Case Study

Geliş/Received: 01.07.2022

Kabul/Accepted: 27.12.2022

* Dr. Öğr. Üyesi, Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, ekemaloglu@atu.edu.tr, Orcid: 0000-0003-1238-1018 (Makale türü: Araştırma makalesi)

- Bu çalışma için Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na başvurulmuş olup 6.11.2018 tarih, 8 toplantı sayısı ve 1 karar sayısı ile etik kurul izni alınmıştır. Ayrıca araştırmanın her basamağında tüm etik kurul kurallarına uyulmuştur.

Giriş

Proje tabanlı dil öğrenimi hedeflenen belirli bir konunun sınıf dışına uzanan çok çeşitli etkinlikler ve öğrenilen yabancı dil aracılığıyla öğrenilmesini hedef alır (Stoller, 2001: 107). Proje çalışması birbiriyle bir süreç içinde bağlantılı olan ve araştırma, problem çözme, ürün geliştirme ve ürünü sunmaya yönelik etkinlikler serisidir (Beckett ve Slater, 2005: 110; Stoller, 2006: 22). Her projenin sonunda nihai bir ürün vardır ve proje kendi doğal yapısında bir ürüne ulaşmak için gerçekleşen bir problem çözme hareketidir (Vatansever-Bayraktar, 2015: 710). Bu bağlamda proje tabanlı öğrenme bir konuyu ya da problemi derinlemesine inceleme, bilimsel yöntemlerden yararlanarak konu ya da problemle ilgili araştırmalar yapma, etkileşimlerde bulunma ve bireysel yaratıcılığı kullanarak odaklanılan soru ya da soruna bir yanıt bulma ve son olarak sonuçların paydaşlarla paylaşarak birlikte değerlendirilmesi adımlarını içerir (Stoller ve Myers, 2020: 26). Dil öğrenimi söz konusu olduğunda ise proje tabanlı dil öğrenimi, araştırma, iletişim ve iş birliği becerilerini güçlendirerek öğrenme ve öğretme sürecini anlamlı, amaçlı ve etkin kılan ve bu özellikleri sayesinde ana dili İngilizce olan ve olmayan pek çok dil öğretim ortamında kullanılmış ve kullanılmakta olan bir dil öğretim, dil becerilerini geliştirme ve performans değerlendirme yöntemidir (Beckett ve Miller, 2006: 12; Sheppard ve Stoller, 1995: 10-11).

Proje tabanlı öğrenme yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının bir uzantısıdır ve bu yaklaşıma göre öğrenme bir otoriteden gelen bilgi aktarımından ziyade kişisel bir süreçtir ve bireyler kendi öğrenme süreçlerinden kendileri sorumludurlar (Gras-Velázquez, 2020: 2). Dolayısıyla kişilerin ilgileri, kaygıları, soruları, sorunları, mevcut bilgileri, gelişim düzeyleri ve sürece katılım oranları öğrenme sürecini etkilemektedir. Bu da öğrenme deneyimi benzer görünse de herkesin bilgi ve deneyim yapılandırma sürecinin farklı olacağını gösterir. Tipik bir yapılandırmacı öğrenme modeli öğrenci merkezlidir, aktif öğrenme deneyimlerine dayanır, öğrencinin diğer öğrencilerle, öğretmenle ve sınıf dışı kişilerle iletişimine vurgu yapar ve gerçekçi ve hayatın içinden gelen soru ve sorunlardan yola çıkar (Driscoll, 2000: 406). Yapılandırmacı pedagoji öğrenciyi düşünmeye, keşfetmeye, iletişim kurmaya ve yaratıcı çözümler üretmeye zorlar. Proje tabanlı öğrenme de yapılandırmacı bir öğrenme modeli olarak öğrencilerin çevrelerinde yer alan özgün konuları araştırmaya ve çözmeye yöneliktir. Projeler aracılığıyla öğrenciler entelektüel bir sorgulama süreci yaşayacak ve anlamlı görevlerle kişisel bir nihai ürüne imza atacak ve bu ürünü başkalarına sunacaklardır.

Dil öğrenimi açısından düşünüldüğünde ise proje tabanlı öğrenme İngilizcenin araştırma, yaratıcılık ve etkileşim odaklı olarak gerçek yaşamın içinde öğrenilmesi ve geliştirilmesini esas alır (Eyring, 1997: 3). Proje tabanlı dil öğrenimi etkili dil öğrenme yaklaşımlarının özelliklerini içinde barındıran çok yönlü bir

pedagojik anlayıştır. Örneğin Nunan'ın (1999: 246) öğrenci merkezli dil sınıfı modeline göre öğrencilerin dil becerileri ancak başka öğrencilerle ve bireylerle etkileşimde bulunarak gelişebilir. Proje tabanlı öğrenme, öğrenciyi ve etkileşimi merkeze alan yapısıyla dil gelişimine ivme kazandırır. Proje tabanlı öğrenme aynı zamanda dil öğrenme yaklaşımlarından insancıl yaklaşım için iyi bir örnektir. Larsen-Freeman (2000: 89) insancıl yaklaşımın dil öğreniminde temel bir öneme sahip olduğunu vurgulamıştır. Bu yaklaşıma göre dil, öğrencilerin ilgi alanlarına göre öğretilmelidir ve öğrenciler kendi öğrenme süreçlerinde aktif ve etkin rol almalıdırlar. İnsancıl yaklaşım ayrıca dili kural listeleriyle öğrenmenin o dille yapılacak olan iletişim süreçlerine pek etkisi olmadığını savunur. Proje tabanlı öğrenme öğrencilerin ilgi alanlarına dayalı ve özerklik ve iletişim odaklı yapısıyla insancıl yaklaşımın ilkeleriyle uyumluluk göstermektedir.

Bunun yanı sıra proje tabanlı dil öğrenimi iletişimsel dil öğrenimi yaklaşımının özelliklerini taşımaktadır. İletişimsel dil öğrenme modeli, öğrencilerin dili mekanik kural aktarımı ve egzersizler çerçevesinde değil, iletişimin ve gerçek hayata dayalı problem çözmenin hâkim olduğu, dil becerilerinin iç içe kullanıldığı, anlamlı ve amaçlı etkileşimler ve görevler dahilinde öğrenmesinin altını çizer. Bu sınıf dışı hayata odaklı, gerçekçi modelde öğrenciler okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini, etkileşimle dolu ortamlarda, eleştirel düşünme ve problem çözme aktiviteleriyle iç içe bir şekilde geliştirir (Richards ve Rodgers, 2001: 83). İletişimsel dil modeli içerik tabanlı öğrenme ve görev tabanlı öğrenme gibi alt dallara da ayrılmıştır ve proje tabanlı öğrenme bu iki öğrenme biçiminin de özelliklerini taşır. İçerik tabanlı öğrenme modeli dilin anlamlı bir bağlam içinde sunulan bir içerik hakkında bilgi edinmek için kullanılması yoluyla öğrenilmesini savunur (Brinton, Snow ve Wesche, 1989: 89). Bu içerik öğrencilerin ihtiyaç, amaç ve ilgi alanlarına göre şekillendirilecek ve sözcük bilgisi, dilbilgisi ve geliştirilecek becerilerin bağlamının tanımlanmasını sağlayacaktır (Snow, 2001: 300). Görev tabanlı öğrenme ise dil öğreniminde görev kullanımını merkezine alır ve dilin öğrencilere verilen iletişimsel görevlerin anlamlı ve amaçlı bir şekilde yerine getirilmesiyle öğrenilmesi gerektiğini savunur (Ellis, 2003: 243). Dil bir anlam oluşturma sürecidir ve yapısal, işlevsel ve etkileşimsel boyutlara sahiptir ve bu bağlamda dilin kullanıldığı görevler bu alanlardaki bilgi ve becerileri geliştirebilen, iletişimsel amaçlar doğrultusunda bir sonuç elde etmeye, bir ürün almaya yarayan fırsatlar sağlamaktadır (Bygate, Skehan ve Swain, 2001: 21). Proje tabanlı öğrenme de sağladığı içerik odağı ve içerdiği iletişimsel görevlerle içerik ve görev tabanlı öğrenmenin özelliklerini yapısında birleştirir.

Proje tabanlı öğrenme aynı zamanda Piaget (1965: 352) ve Vygotsky'nin (1978: 289) öğrenmede sosyal etkileşimi vurgulayan modellerinden alınan ilhamla geliştirilen işbirlikçi öğrenme modeline de güzel bir örnektir. İşbirlikçi modele göre öğrencilerin dili küçük gruplar aracılığıyla öğrenmeleri, iletişimsel edinimlerini arttıracak ve dil öğrenimi öğrencilerin birbirlerine karşı mücadele ettikleri rekabetçi bir öğrenme ortamında değil, tüm grubun yararına olacak amaçlar ve yararlar doğrultusunda yapılacaktır. Proje tabanlı

öğrenme de iş birliği içeren gruplar halinde öğrenmeye vurgu yapan yanıyla öğrencileri birbirleri için kaynak olma yolunda teşvik eder ve öğrenme amaçlarında aktif ve paylaşımcı roller almalarını sağlar.

Proje tabanlı öğrenme yukarıda sözü edilen iletişimsel, paylaşımsal, insancıl yaklaşıma uygun ve gerçek yaşam temelli avantajlarının yanı sıra çok çeşitli zorluklar da içermektedir. Özellikle geleneksel yöntemlere alışkın, yakından gözleme ve sürekli teftişe önem veren ve sınıf içi yapısal alıştırmaları öncelik alan öğrenme ortamlarında proje tabanlı öğrenmeye ilişkin sorunlar olabilir (Keleş, 2007: 104). Öğrenciler açısından bakıldığında kendi süreçlerinin sorumluluklarını almak onlara zor gelebilir ve iş yükünün fazlalığından ve yeterli öğretmen desteği bulamamaktan şikâyet edebilirler (Lee, 2002: 282). Öğretmenler de görev yükünün fazlalığını ve proje çalışmalarının kendilerine getirdiği "yönlendirici" rolün gerektirdiği çok yönlü sorumlulukları bir sorun olarak görebilirler (Fried-Booth, 2002: 6; Gökçen, 2005: 57; Keleş, 2007: 106).

Öğrencilerin ve öğretmenlerin proje tabanlı öğrenmeye dair sorunlarının azaltılması için öğrenci ve öğretmen eğitimi ve belirli aralıklarla yapılacak toplantılar önerilmiştir (Kemaloglu, 2006: 132). Ayrıca tüm öğretim sisteminin proje tabanlı olmaması, proje tabanlı öğrenmenin geleneksel sınıf içi anlatım ve etkinliklere paralel bir zeminde gerçekleştirilmesi de proje tabanlı öğretime olan direnci azaltacak ve geleneksel ve yenilikçi yöntemler arasında orta bir yol oluşturacaktır (Kemaloglu, 2006: 145). Bu süreçte sınıfta işlenen konulara paralel bir şekilde ilgili konularda sınıf dışı araştırma, ürün oluşturma, etkileşim ve yapılanları sınıfta sunma adımlarıyla hem sınıf içi hem sınıf dışı öğrenmeye yönelik bir sentez yaratılabilir.

Proje çalışmalarının etkililiğinin ölçülebilmesinin bir yolu, proje sürecinde yer alan paydaşların, özellikle öğrencilerin proje sürecine ilişkin algılarının araştırılmasıdır. Bu bağlamda yükseköğrenim düzeyinde yapılan çalışmalar projelere ilişkin çeşitli görüşler ortaya koymaktadır. Yükseköğrenim düzeyinde yapılan İngilizce derslerindeki projelerle ilgili öğrenci algılarına odaklanan Türkiye dışındaki çalışmalarda projelerin dil becerilerine, özellikle yazma ve konuşma becerilerine olan katkıları vurgulanmış (Affandi ve Sukyadi, 2016: 23; Assaf, 2018: 1649; Kettanun, 2015: 567; Sholikhah, 2019: 78; Wahyudin, 2017: 42; Yimwilai, 2020: 214) ve projelerin eleştirel düşünmeyi geliştirdiği kaydedilmiştir (Allen, 2004: 232; Affandi ve Sukyadi, 2016: 23; Sholikhah, 2019: 78; Yimwilai, 2020: 214). Araştırmalarda projelerin ortaklaşa çalışma becerilerine olan katkıları da belirtilmiş ve öğrencilerin proje süreçlerinde birbirlerinden çok şey öğrendiklerinin altı çizilmiştir (Affandi ve Sukyadi, 2016: 31; Alsamani ve Daif-Allah, 2016: 51; Assaf, 2018: 1653; Fujimura, 2016: 106; Mali, 2017: 179). Projelerin özgüven artışı sağladığı ve özerk karar alma becerilerini olumlu yönde etkilediği de araştırma bulguları arasındadır (Mali, 2017: 179; Yimwilai, 2020: 214). Kimi çalışmalarda projelerin teknoloji kullanım becerileri, organizasyon ve planlama becerileri ve sözcük bilgisi gelişimindeki yararlarını ortaya koymuşlardır (Assaf, 2018: 1655; Alsamani ve Daif-Allah, 2016: 51; Yimwilai, 2020: 214). Moulton ve Holmes (2000: 27) proje yaptığı öğrencilerle iki yıl sonra mülakatlar yapmış ve öğrenciler projelerde öğrendiklerini, takip eden derslerinde kullandıklarını belirterek

memnuniyetlerini ifade etmişlerdir. Ancak öğrencilerin dersi bırakma oranı yüksek olmuş, araştırmacı bu durumu projelerin yarattığı yoğun iş yüküne bağlamıştır. Eyring (1997: 32) yaptığı karşılaştırmalı çalışmada öğrenci memnuniyetini araştırmış, proje tabanlı öğrenmeye tabi olan sınıftaki öğrenci memnuniyeti, klasik yöntemlerle öğrenim yapan sınıfa göre daha yüksek çıkmış, ancak projeler yoğun ve belirsiz iş yükü nedeniyle genel bir memnuniyetsizlik de yaratmıştır. Gibbes ve Carson'ın çalışmasında ise (2013: 171) öğrenciler projelerin yüksek İngilizce seviyesi gerektirdiğini belirterek süreçte zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Türkiye yükseköğrenim düzlemlerindeki proje çalışmalarına ilişkin öğrenci görüşlerine bakıldığında ise projelerden orta ya da yüksek düzeyde memnun olma (Büyükbucaklı, 2020: 627; Genç, 2020: 91; Kemalolu, 2006: 95; Kemalolu-Er, 2022: 172; Yaman, 2014: 151) ya da neredeyse hiç memnun olmama durumu (Keleş, 2007: 81,105) gözlenmiş, memnuniyet bildiren öğrenciler konuşma ve yazma, yaratıcı düşünme ve disiplinli ve ortaklaşa çalışma becerilerinde ilerleme kaydettiklerini iletmişlerdir (Büyükbucaklı, 2020: 627; Kemalolu, 2006: 128; Kemalolu-Er, 2022: 175; Yaman, 2014: 172). Ayrıca öğrenciler projelerle daha üretken, daha bağımsız ve güdülenmiş olarak çalıştıklarını vurgulamışlardır (Genç, 2020: 97). İlgili çalışmalarda projelerin gelecek uygulamalarda da yer alması gerektiğine işaret edilmiştir (Büyükbucaklı, 2020: 630; Genç, 2020: 98; Kemalolu, 2006: 147; Kemalolu-Er, 2022: 177; Yaman, 2014: 178). Projeler hakkında olumsuz geribildirim verilen ortak konular ise proje konuları ve karmaşık içerikleri, yetersiz öğretmen desteği, proje beklentilerinin öğrenci düzeyinin üstünde olması ve ağır iş yükü olmuştur (Genç, 2020: 98; Keleş, 2007: 103; Kemalolu, 2006: 141-142; Kemalolu-Er, 2022: 174).

Bu çalışmada aynı zamanda proje sürecini tanımlamak için öğrencilerin hangi metaforları kullandığını da araştırılmaktadır. Metafor, bir kavram, olgu veya olayın başka bir kavram, olgu veya olaya benzetilerek açıklanmasını içerir (Kövecses, 2002: 3). Lakoff ve Johnson'a göre (2005: 246), metaforlar insanın bilişselliğini yansıtmakta ve onların kavram, olgu ve olayları kavrayış biçimi hakkında önemli bilgiler sağlamaktadır. Kişilerin dünyayla ilgili bakış açılarını yansıttığına inanılan metaforlar, eğitim alanındaki algıları araştırmak için de kullanılmaktadır (Botha, 2009: 431). Okul, öğretmen, ders kitapları, eğitim sistemi gibi farklı eğitimsel olgulara ait metafor analizleri bulunmaktadır (Kesen, 2010: 108; Saban, 2008: 459; Keser Özmantar ve Yalçın Arslan, 2019: 255). Bu alanda proje tabanlı öğrenme konusunda ise araştırma sınırlılığı söz konusudur. Proje tabanlı öğrenmeye ilişkin metafor analizi olarak yalnızca bir çalışma bulunmuş, ilgili araştırmada katılımcı olan aday öğretmenler, projelerin sürekli geliştiren, yol gösteren, emek, uyum, iş birliği ve dikkat gerektiren ve adım adım ilerleyen özelliklerine gönderme yapan metaforlar kullanmışlardır (Tortop, 2014: 13). Yabancı dil olarak İngilizce alanına ait proje çalışmalarıyla ilgili bir metafor analizine ise rastlanmamıştır.

Bu çalışma yükseköğrenim düzeyi İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerine yönelik gerçek yaşam temelli ve proje tabanlı bir eğitim modeli geliştirmekte ve modele ait araştırma, çeviri, yaratıcılık ve etkileşim adımlarının olumlu yönlerini, zorluklarını ve zorluklara yönelik çözüm önerilerini öğrenci görüşleri yoluyla

incelemektedir. Araştırmada aynı zamanda proje süreci ile ilgili olarak öğrencilerin kullandıkları metaforlar da araştırılmaktadır. Çalışma, Türkiye’de ve dünyada yükseköğrenim yabancı dil eğitiminde gerçek yaşam temelli olarak gerçekleştirilen proje uygulamalarıyla ilgili sınırlı literatüre katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Araştırmada şu sorulara yanıt verilmesi hedeflenmiştir:

Proje tabanlı öğrenme sürecine katılan öğrenciler proje sürecine ait araştırma, çeviri, yaratıcılık ve etkileşim adımlarının olumlu yönleri ile ilgili olarak neler düşünmektedir?

Proje tabanlı öğrenme sürecine katılan öğrenciler proje sürecine ait araştırma, çeviri, yaratıcılık ve etkileşim adımlarının zorlukları ile ilgili olarak neler düşünmektedir?

Proje tabanlı öğrenme sürecine katılan öğrenciler proje sürecine ait araştırma, çeviri, yaratıcılık ve etkileşim adımlarına ilişkin belirttikleri zorluklarla ilgili ne tür çözüm önerileri getirmektedir?

Öğrenciler proje süreci ile ilgili hangi metaforları kullanmışlardır? Bu metaforlar proje süreci ile ilgili olarak nelere işaret etmektedir?

Metodoloji

Bu çalışma betimleyici vaka incelemesi olup proje tabanlı öğrenme süreci adımlarının öğrenci görüşlerine göre etkililiği ve öğrencilerin proje süreci ile ilgili kullandıkları metaforlar derinlemesine analizler yoluyla araştırılmıştır. Betimleyici vaka analizi odaklanılan olguyu kapsamlı betimlemeler ve yoğun analizler yoluyla inceler (Yin, 2014: 49). Bu araştırmada da proje tabanlı öğrenme sürecine ait araştırma, çeviri, yaratıcılık ve etkileşim adımlarının olumlu yönleri, zorlukları ve zorluklara yönelik çözüm önerileri ve aynı zamanda proje süreci ile ilgili olarak öğrencilerin kullandığı metaforlar, öğrencilerden toplanılan niteliksel veriler yoluyla derinlemesine incelenmiş ve okura sunulmuştur.

Araştırma Düzlemi

Araştırma Adana’da bir devlet üniversitesindeki İngilizce hazırlık programında gerçekleştirilmiştir. Sadece İngilizce Mütercim ve Tercümanlık öğrencilerinin öğrenim gördüğü bu programda İngilizce Ana Ders, Dilbilgisi, Okuma ve Yazma ve Dinleme ve Konuşma dersleri olup gerçek yaşam temelli projeler Ana Ders müfredatına dahil edilmiştir. Ana Ders müfredatında temel dilbilgisi, temel sözcük bilgisi ve temel dil becerilerinin (okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin) anlamlı bir bütünlük içinde geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Proje Tabanlı Öğrenme Modeli

Programda en çok saatin ayrıldığı ve öğrencilere temel İngilizce bilgisi ve pratiğinin kazandırılmasını hedefleyen Ana Ders kapsamında tüm öğrenciler bir proje temelli öğrenme sürecinden geçmişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin sınıf dışına uzanan çevrelerinde yer alan özellikle bilim, sanat ve bireysel ve sosyal hayat alanlarındaki bilgi potansiyelini İngilizce yoluyla araştırmacı ve iletişimsel bir biçimde keşfetmesi, ilgili konuda çeviriler yapmaları, edinilen bilgileri yaratıcı bir biçimde işleyerek kendilerine ait İngilizce özgün yazılı ve sözlü yapıtlara dönüştürmeleri ve bu yapıtları çevrelerine sözlü sunum yoluyla tanıtılmaları hedeflenmektedir. Bu süreç, öğrencilerin İngilizce becerilerini aktif, amaca yönelik ve anlamlı bir şekilde kullanması ve geliştirmesini sağlama potansiyeline sahiptir. Öğrencilerin ayrıca grupta çalışma seçimleri doğrultusunda takım çalışması becerilerini de geliştirmeleri hedeflenmiştir.

Projeler, İngilizce öğrenim ortamının gerçek yaşam temelli, uygulamalı ve süreç odaklı bir bakış açısıyla düzenlenmesi anlayışına uygun olarak dört aşamalı olarak hazırlanmıştır.

Birinci aşama araştırma aşamasıdır. Bu aşamada öğrenciler, öncelikle bilimsel araştırma yapma ve araştırma yazımı konusunda bir eğitimden geçmişlerdir. Eğitim sonrasında verilen konu hakkında literatür taraması yapmışlar ve araştırma sonuçlarını kendi ifadeleriyle ve uygun referans yöntemleriyle yazarak sentezlemiş ve öğretmenlerine teslim etmişlerdir. Bu aşamada ayrıca öğrenciler öğrendikleri yeni sözcükleri de ödevlerinin altına anlamlarıyla birlikte yazmış ve öğretmenlerine sunmuşlardır. Bu aşama öğretmenleri tarafından değerlendirilmiş ve öğrencilere geribildirimler yazılı ve sözlü olarak verilmiştir.

Projenin ikinci aşaması çeviri aşamasıdır. Bu aşamanın ilk adımında öğrenciler öncelikle etkin bir çeviri yapılabilmesi için nelere dikkat edilmesi gerektiğiyle ilgili genel bir eğitim almışlardır. Ardından verilen konuyla ilgili olarak öğretmenlerinin onayıyla seçtikleri üç yüz kelimelik iki metni İngilizceden Türkçeye ve Türkçeden İngilizceye çevirmişler ve öğretmenlerinden çevirileriyle ilgili ayrıntılı sözlü ve yazılı geribildirim almışlardır.

Üçüncü aşama yaratıcılık aşamasıdır. Bu aşamada öncelikle öğrenciler kendilerinden beklenenlerle ilgili olarak aydınlatılmıştır. Bu ön eğitimin ardından öğrenciler yaratıcılıklarını ortaya koyarak konuyla ilgili yazılı ve görsel (poster vb.) ürünler ortaya koymuşlardır. Öğrenciler bu aşamada ödevlerine öğrendikleri yeni sözcükleri ve anlamlarını içeren bir listeyi de eklemişlerdir. Öğrenciler bu aşamada da geribildirim aldıktan sonra etkileşim aşamasına geçmişlerdir.

Etkileşim aşamasında öğrenciler aşamanın gereklilikleri ile ilgili ön bir eğitim aldıktan sonra verilen konuda çevrelerinde İngilizce bilen ve/veya anadili İngilizce olan kişilerle İngilizce iletişimde bulunmuş ve konuştuklarını ve bu iletişimlerle ilgili düşüncelerini bir rapor halinde aktarmışlardır. Böylece öğrenciler çevrelerinde yer alan ve anadili İngilizce olan veya olmayan kişilerin İngilizce iletişim potansiyelinden yararlanmışlardır. Öğrenciler projelerinin bu aşamasında ödevlerine iletişimlerine ait transkriptlerini ve varsa öğrendikleri yeni sözcüklere ait bir listeyi de eklemişlerdir. Etkileşimin en son adımında ise öğrenciler

projelerini sınıfta arkadaş ve öğretmenlerine sunmuşlardır. Her sözlü sunum ve sunumu yapılan her proje, öğrencinin öğretmenin yanı sıra arkadaşları tarafından da değerlendirilmiş, son adım olarak ise öğrenciler sunum ve tüm proje sürecindeki performanslarına yönelik bir öz değerlendirme yapmışlardır. Öğrenciler her temel aşamanın sonunda geribildirimler almışlar ve öğretmenleri tarafından notlandırılmışlardır. Proje bitiminde ise ilgili notlar toplanarak öğrencilerin yıl sonu geçme notlarına etkide bulunan proje notları verilmiştir.

Verilen proje konuları öğrencilerin ilgi alanları doğrultusunda disiplinler arası öğrenmeye ortam sağlayan çok geniş bir yelpazede ele alınmıştır. Bu bağlamda öğrenciler mitoloji, çoklu zekâ kuramı, 20. yüzyılda olan önemli olaylar, İngilizce filmler, İngilizce diziler, İngilizce bilgisayar oyunları, futbol, vücut dili, şiir sanatı, sanat ve kültür festivalleri, Adana ve tarihi yerleri, Adana'da sanat sergileri, Adana'da tiyatro oyunları, dünya turları, müzik festivalleri, kampüs tasarımı, kafe kültürleri gibi çok çeşitli konularda projeler gerçekleştirmişlerdir.

Katılımcılar

Araştırmaya bir devlet üniversitesinin İngilizce Mütercim ve Tercümanlık Bölümü'ne kayıtlı 30 hazırlık öğrencisi katılmıştır. Öğrenciler 18-21 yaşlarındadır. Öğrencilerin 21'i kadın, 9'u erkektir. Katılımcılar proje tabanlı öğrenme uygulamasına daha önce tabi olmadıklarını belirtmişlerdir.

Veri Toplama

Bu araştırmada nitel veri toplama yönteminden yararlanılmıştır. Öğrencilerin proje adımları hakkındaki görüşlerine ilişkin veriler proje sürecinin araştırma, çeviri, yaratıcılık ve etkileşim aşamalarına ilişkin olarak öğrencilerin tutmuş oldukları i) proje günlükleri ve kendileriyle bu aşamalardan hemen sonra yapılmış olan ii) odak grup mülakatları ve iii) sınıf tartışmaları yoluyla toplanmıştır. Buna uygun olarak öğrenciler projenin araştırma, çeviri, yaratıcılık ve etkileşim aşamalarında bu aşamalar hakkındaki betimlemelerini ve görüşlerini yazılı olarak kaydetmişlerdir. Her aşamanın tamamlanmasının ardından on kişilik üçer gruba ayrılmış öğrencilerle odak grubu mülakatı yapılmış ve ayrıca sınıfın tümüyle de sınıf tartışması gerçekleştirilmiştir. Mülakat ve tartışmalarda öğrencilerin deneyimledikleri proje sürecinin olumlu yönlerine, zorluklarına ve zorluklarla ilgili çözüm önerilerine odaklanılmıştır. Öğrencilerin proje sürecine ilişkin metaforları ise öğrencilere proje sürecinin sonunda verilen açık uçlu anket yoluyla toplanmış, bu ankette birinci soruda öğrencilere proje sürecini neye benzettikleri, ikinci soruda ise neden böyle bir benzetme yaptıkları sorulmuştur.

Veri Analizi

Veriler tematik analiz yoluyla analiz edilmiştir (Creswell, 2013: 69). Buna uygun olarak proje sürecinin her aşamasına ilişkin öğrenci görüşleri ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu süreçte proje çalışmalarına ait araştırma, çeviri, yaratıcılık ve etkileşim temalarının olumlu yönlerine, zorluklarına ve zorluklarla ilgili

çözüm önerilerine odaklanılmıştır. Bu olgulara ilişkin öğrenci perspektiflerine yönelik olarak derinlemesine okumalar ve dikkatli analizler yoluyla sınıflandırmalar yapılmış ve bu doğrultuda tema-kategori-kod listeleri oluşturulmuştur. Aynı şekilde öğrencilerin proje sürecine ilişkin metaforlarına odaklanılmış ve ilgili metaforlar içeriklerine uygun olarak dikkatle analiz edilmiştir. Veri analizinde güvenilirliği sağlamak için uzman görüşü alınmış ve analize ait süreç ve sonuçlar İngilizce Dil Eğitimi alanında uzman iki akademisyen tarafından incelenmiştir. Uzmanlar analizlere ilişkin olarak genel olarak olumlu görüş bildirmiş, sınıflama ve dil kullanımına ilişkin önerileri doğrultusunda listelerin ve analizlerin son haline ulaşılmıştır. Verilerin sunumu ayrıntılı ve yoğun betimlemelerle yapılmış ve verilerden örnek alıntılarla desteklenmiştir. Alıntılarının sunumunda gerçek olmayan, takma öğrenci adları kullanılmıştır.

Çalışmanın Etik Çerçevesi

Çalışmada katılımcılar araştırma içeriği ve verilerin anonimliği ve gizliliği hakkında bilgilendirilmiş ve araştırma gönüllülük esasına uygun olarak yürütülmüştür. Katılımcılar araştırmaya gönüllü katılım formları imzalayarak kendi rızalarıyla katılmışlardır. Araştırma ilgili kurumdan etik kurul izni alınarak yürütülmüştür.

Sonuçlar

Proje Sürecinin Araştırma Adımı

Bu ilk aşamada öğrenciler öğrenim hayatlarında ilk kez böylesine özgün ve detaylı bir akademik çalışma yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler araştırma yazısı yazma bilgilerinin projelere kadar kopyala-yapıştır şeklinde olduğunu ve intihal olgusunun kendileri için çok yeni bir konu olduğunu belirtmiş ve bilgileri doğrudan aktarmayıp kendi ifadeleriyle yazma gerekliliğinin kendilerini zorladığını vurgulamışlardır. Ayrıca pek çok kaynaktan farklı içerikler okuma, bunları sentezleme, sentezlerken kendi ifadelerini kullanma ve kullanılan her kaynağa atıf verme adımlarının kendileri için çok yeni ve zorlayıcı deneyimler olduklarını belirten öğrenciler bu zorlu aşamaları öğretmen ve arkadaşlarının destekleriyle daha kolay aştıklarını beyan etmişlerdir. Bu aşamaya ait kategori-kod sınıflaması Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Proje Sürecinin Araştırma Temasına Ait Kategori-Kod Sınıflaması

Kategori	Kodlar
Olumlu yönler	Konu bilgisinin gelişimi Akademik araştırma yöntemlerini öğrenme -Kaynaklardan farklı içerikler okuma -Okunan içerikleri kendi ifadeleriyle aktarma -İçerikleri sentezleme -Atıf verme -Kaynakça yazma

	Dil bilgi ve becerilerinin gelişimi - Okuma becerisi gelişimi - Yazma becerisi gelişimi - Sözcük bilgisi gelişimi - Dilbilgisi gelişimi
Zorluklar	İlk kez bir akademik çalışma yapma
	İntihali önleme -Okunan içerikleri kendi ifadeleriyle aktarma -Atıf ve referans verme
	İngilizce yazı yazma - Akademik dil kullanımı - Özgün ifadeler oluşturma
	Düzenli ve disiplinli çalışma
	Grup çalışması
Zorluklara yönelik çözüm önerileri	Öğretmen desteği
	Arkadaş desteği
	Kendini güdüleme
	Doğru planlama
	Vakti doğru kullanma

Araştırma aşamasında öğrenciler en çok konu bilgisinde geliştiklerine vurgu yapmışlardır. Ayrıca özet yapma, yazılanları başka kelimelerle açıklama, derleme yapma ve kaynakça gösterme bilgilerinin de geliştiğini söylemiş ve sözcük ve dilbilgisi gelişimlerinin de altını çizmişlerdir. Araştırma sürecinin fedakârlık gerektirdiğini belirten katılımcılar, akademik araştırma ve intihal konularında edindikleri bilgilerin kendileri için yeni ve yararlı olduğunu vurgulayarak bu konudaki kazanımlarından bahsetmişlerdir:

Anıl: “Öğrendiklerimi harmanlayarak yeni bir şey oluşturmayı öğrendim. Bu gerçekten çok zormuş.”

Fatih: “İngilizce yazı yazmak, kendi cümlelerimi yazmak konusunda zorlandım. Orijinal cümlelerin üzerinde kafa yorarak üzerlerinde çokça düşünerek bu zorluğu aştım.”

Reyhan: “Anlatmak istediklerimi kafamda taslak haline getirdikten sonra bilmediğim sözcüklere bakarak İngilizce olarak kâğıda geçtim. Daha sonra detaylı olarak inceleyip düzelttikten sonra *word*’e yazdım. İlk kez referans listesi oluşturdum.”

Güven: “Araştırma adımı konunun çok güzel içine girmemi sağladı. Aynı zamanda çoklu zekâ kuramcısı Gardner’ın bireysel laboratuvar çalışmalarını incelemek heyecan vericiydi. Konuyla ilgili diğer araştırmacıların görüşlerini okumak konuyla ilgili daha fazla fikir sahibi olmamı sağladı.”

Öğrencilerin bir başka yaptığı vurgu da düzenli ve disiplinli çalışma ve grup çalışması olmuş, araştırma yapma oluşturma yolunda çok emek ve zaman harcadıklarını ve kendilerini güdüleyerek, vakitlerini doğru planlayarak ve arkadaş ve öğretmenlerinden destek alarak çalışmaya devam ettiklerini ifade etmişlerdir:

Seçil: “Nasıl araştırma yapmam gerektiğini, cümle kurmayı ve yeni birçok kelime öğrendim. Buna ek olarak grup çalışmasını, zorlanmamaya rağmen bırakmamayı ve fedakârlık yapmamız gerektiğini öğrendim. Ayrıca bir ödevde verildiği gün başlamamız gerekiyormuş, yoksa yetişmiyor.”

İrem: “Sabrettim ve kendimi motive etmeye çalıştım. Ayrıca eğlenerek yapmaya çalıştık, molalar verdik. Birbirimize bitirebileceğimizi söyledik.”

Sezgi: “Ödevimi bitirmek biraz fazla zamanımı aldı. Başlarda biraz zorlandım. Çünkü bu kadar uzun soluklu bir ödevi yapmaya alışık değildim. Hayatımda ilk kez bir ödevi İngilizce kaynakları araştırarak İngilizce hazırladım. Günlük programımı değiştirerek daha fazla zaman ayırdım. Vaktimi planlı ve düzenli kullanmasını öğrendim.”

Proje Sürecinin Çeviri Adımı

Öğrenciler İngilizce hazırlık öğrenimi gören İngilizce Mütercim ve Tercümanlık öğrencileridir. Bu durum proje programına çeviri entegre edilmesinin temel belirleyicilerinden biri olmuştur. Aynı zamanda çeviri, metinlerin derinlemesine anlaşılmasını sağlayan ve İngilizce sözcük ve dilbilgisi gelişimine katkıda bulunan bir pedagojik araç olarak da kullanılabilirliğinden proje programına çeviri entegre edilmesinde bu yararlar da düşünülmüştür (Cook, 2010: 11; Widdowson, 2016: 224). Bu aşamaya ait kategori-kod sınıflaması Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Proje Sürecinin Çeviri Temasına Ait Kategori-Kod Sınıflaması

Kategori	Kodlar
Olumlu yönler	Çeviri lisans eğitimine hazırlık
	Bölüme ve üniversiteye ilişkin aidiyet duygusunda artış
	Dil ve çeviri becerilerinin gelişimi
	- Sözcük bilgisi gelişimi
	- Çeviri yöntemleri gelişimi
Zorluklar	Öğrenme sürecinden zevk alma
	Çeviri deneyiminin olmaması
	Çeviri yöntemlerinde zorlanma
	- Doğru karşılıklar önerme
	- Tam karşılığı olmayan sözcük ve ifadeler karşılık üretme
Zorluklara yönelik çözüm önerileri	- İfadeleri doğal kılma
	Sorgulama ve araştırma
	Yazılı kaynak kullanımı
	Çevredeki kişilere danışma
	Kişisel yaratıcılık

Öğrenciler lisans programları öncesinde ön bir çeviri eğitimi almanın ve odaklandıkları konularda İngilizce-Türkçe ve Türkçe-İngilizce çeviri yapmanın ve yaptıkları çeviriler konusunda geribildirimler almalarının genel olarak çok yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar İngilizce hazırlık programında öğrencilerin lisans programına ait eğitim ve uygulamalar olması ile ilgili olumlu geribildirimler vermişler ve böyle uygulamaların öğrencilerin aidiyet duygusunu arttırdığına ve hazırlık eğitiminde olması gerektiğine

ilişkin görüşler bildirmişlerdir. Bazı öğrenciler çeviriyi zevkli ve geliştirici bir süreç olarak tanımlamış, bazılarıysa bu süreci zorlu ve yorucu bulmuşlardır.

Öğrenciler çeviri sayesinde yeni sözcükler, yeni ifadeler ve çeviri yöntemleri öğrendiklerini belirterek çevirinin kazanımsal süreçlerine vurgu yapmışlardır:

Betül: “Bu bir Mütercim-Tercümanlık öğrencisi olarak benim ilk çeviri deneyimim oldu. Bence hazırlıkta insanın bölümüne yönelik eğitim alması çok güzel ve yararlı bir şey.”

Nilgün: “Çeviri süreci çok zevkliydi. Kendimi ilk kez tercüman olarak hissettim. Buraya geldiğime bir kez daha sevindim.”

Çağan: “Birden çok kelime ve kalıp öğrendim. Konu ilgi alanımda olduğu için zevk aldım. İlk kez yetkin bir çeviri girişimim oldu. Yeni yöntemler denedim. Süreç bayağı yorucuydu ancak çeviri yapmak çok keyifliydi.”

Öğrenciler çeviri aşamasının zorlukları arasında çeviri deneyimlerinin olmamasından, çeviri sürecinde sözcüklerin doğru ve doğal karşılıklarını bulmak ve doğru çeviri kararları vermek yönündeki güçlüklerden ve çevirinin yoğun emek isteyen süreçler gerektirdiğinden söz etmişler, bu zorlukları zaman ve emek harcayarak ve yazılı kaynaklara ve çevrelerindeki kişilere danışarak aşmaya çalışmışlardır. Konuyla ilgili bazı ifadeler şöyledir:

Dilek: “Çeviri yaparken çok yoğun sözlük kullandım ve ifadeleri doğal kılmaya, onları Türkçe söylemeye çalıştım. Bu beni epeyi zorladı.”

Derin: “Bazı sözcük ve ifadelerin tam karşılığı yoktu. Bunlara karşılık üretmek bayağı zorlayıcı oldu. Farklı açıklamalarla cümleyle uyum sağlayabilecek karşılıklar bulmaya çalıştım.”

Aras: “Oldukça zorlu, kararsız ve uykusuz bir süreçti. Çeviri yapmanın bu denli zor olduğunu düşünmemiştim. Özenli bir çeviri yapmaya gayret ettim. Çevremdeki insanlara sordum. Sürekli sorgulama ve araştırma yaptım.”

Proje Sürecinin Yaratıcılık Adımı

Yaratıcılık aşamasında öğrenciler yaratıcılıklarını kullanarak sözlü ve görsel ürünler ortaya koymuşlardır. Mesela dünya turu konusuna odaklanan öğrenciler hayallerindeki turun içeriğini ve rotasını tanıtan bir poster çalışması yapmışlardır. Dizi film konusunu seçen öğrenciler diziden seçtikleri bölüm için yeni bir son düşünüp bu sona uygun yeni bir hikâye yazmışlar, festivaller, kafeler, üniversite kampüsleri gibi konuları seçen öğrenciler hayal güçlerini kullanarak tamamen kendilerine ait festival, kafe, kampüs tasarım projeleri ortaya koymuşlardır. Yaratıcılık aşaması öğrencinin kendi güç ve becerilerini kullanmasını gerektirdiğinden her öğrenci grubu bu aşamada talimatlar doğrultusunda yaratıcı ürünler hazırlamış, bu

bağlamda kendi özgün potansiyellerini keşfetmeye ve ortaya çıkarmaya yönelik somut adımlar atılmıştır. Bu aşamaya ait kategori-kod sınıflaması Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Proje Sürecinin Yaratıcılık Temasına Ait Kategori-Kod Sınıflaması

Kategori	Kodlar
Olumlu yönler	Öğrenme sürecinden zevk alma
	Kendi yaratıcı gücünü keşfetme
	Dil bilgi ve becerilerinin gelişimi
	- Sözcük bilgisi gelişimi - Dilbilgisi gelişimi - Yaratıcı yazımın gelişimi
Zorluklar	Yaratıcılıkta zorlanma
	Yaratıcılığın yoğun zaman ve emek gerektirmesi
Zorluklara yönelik çözüm önerileri	Zaman yönetimi
	Takım çalışması
	Yaratıcı proje örneklerinden yararlanma

Öğrenciler yaratıcılık adımının olmasına destek vermişler, bu adımın genel olarak zorlu, ancak çok da zevkli olduğunu ifade etmişler ve bu aşamada artık proje sürecinin yoğunluğuna ve grup çalışmasına alıştıklarını ve üretimlerinin daha kolay bir akışla ilerlediğine işaret etmişler ve emeklerinin karşılığını almanın ve öğretmenlerinden ürünleriyle ilgili geribildirim almanın kendilerini memnun ettiğini belirtmişlerdir. Kendi yaratıcı güçlerini keşfetmenin yanı sıra, sözcük bilgisi ve dilbilgisi bilgilerini de gözden geçirdiklerini belirten öğrenciler bu konudaki mevcut bilgilerini de en yüksek ölçüde kullandıklarını ifade etmişler, bu süreçte İngilizcelelerinin sınırlarını zorladıklarını ve uzun ve karmaşık cümleler kurmaya ve daha sıradışı ve etkileyici ifadeler bulmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Yaratıcılık adımının zorlukları için yaratıcılıkta zorlanma ve yaratıcılığın çok zaman ve emek gerektirdiği ifade edilmiştir. Öğrenciler bu zorlukların işe zamanında başlamak, iyi bir zaman çizelgesi oluşturmak, takım arkadaşlarıyla birbirlerini güdülemek ve yaratıcılık içeren proje örneklerinden yararlanmak yoluyla üstesinden gelmeye gayret ettiklerini ifade etmişlerdir:

Cennet: “Zorlu ve zaman gerektiren bir süreçti. Çünkü yaratıcılık içeriyor.”

Eda: “İlk etapta hayali kafemiz için pek de ilhamlı olduğumuz söylenemezdi. Sonra ekip olarak çalışmanın etkilerini gördük. Detaylı araştırmalar yapıp hayal gücümüzü kullandık.”

Gözde: “Bu süreçte yeni kelimeler öğrendim. Bazı dilbilgisi konularını uzun süredir tekrar etmediğimden eksiklerimin farkına vardım ve onları tamamladım. Kendime uzun bir çalışma planı hazırladım ve hem eksiklerimi telafi ettim hem de İngilizcede yeni şeyler öğrendim.”

Proje Sürecinin Etkileşim Adımı

Projelerin etkileşim adımında öğrenciler iki temel görevi yerine getirmişlerdir. Bunlardan birincisi yoğunlaştıkları proje konusuyla ilgili olarak çevrelerinde bulunan İngilizce bilen kişilerle iletişime geçmek

ve etkileşim süreciyle ilgili yazılı bir rapor sunmak, ikincisi ise proje süreç ve sonuçlarını öğretmen ve arkadaşlarına sözlü olarak sunmaktır. Bu aşamaya ait analizler sonucunda ortaya çıkan kategori-kod sınıflaması Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Proje Sürecinin Etkileşim Temasına Ait Kategori-Kod Sınıflaması

Kategori	Kodlar
Olumlu yönler	İngilizce dilinde röportaj yapmak
	İngilizce dilinde sunum yapmak -İngilizce konuşma özgüveninin artması - Dilbilgisi / cümle bilgisi gelişimi - Konuşma ve telaffuz gelişimi - Zaman yönetimi - Teknoloji kullanımının gelişimi
	İngilizce dilinde sunum dinleme -Konu bilgisinin artması -Dinleme becerilerinde gelişim
	Gerçek yaşama hazırlık - Bölüm çalışmalarına hazırlık -İş dünyasına hazırlık
	Öğrenme sürecinden zevk alma
Zorluklar	Sunum kaygısı ve heyecanı
	İngilizce kullanımında hata yapma korkusu
Zorluklara yönelik çözüm önerileri	Çok iyi hazırlanmak
	Bireysel güdülenme
	Arkadaş güdülemesi

Bu bağlamda, öğrenciler ana dili İngilizce olmayan bir ülkede öğrenim görmelerine bağlı olarak kendileri için İngilizce konuşma imkanlarının kısıtlı olduğunu ifade etmişler ve etkileşim adımının kendilerine ellerindeki tüm olanakları kullanarak İngilizce konuşma fırsatı yarattığını belirtmişlerdir. Örneğin birçok öğrenciye göre yakın çevrelerinde İngilizce bilen kişilerle konuşmak ilk kez deneyimledikleri iyi bir olanaktır:

Atakan: “Normalde yakınlarımla sanırım asla İngilizce konuşmazdım ancak projeler sayesinde özellikle merak ettiğim insanların nasıl İngilizce konuştuklarına şahit oldum.”

Lara: “Gayet eğlenceli ve öğretici bir deneyimdi. İlk defa İngilizce röportaj yaptık.”

Berrak: “Etkileşim adımı çok yeni bir deneyimdi benim için. Röportaj için İngilizce bilen insan bulmak zordu. Şehir dışından arkadaş buldum. Ona proje konum hakkında bilgi verdim, düşüncelerini aldım. Başlangıçta İngilizce konuşmamıza güldük, ama sonra alıştık, tamamen İngilizce konuşmak gerçekten ilginçti.”

Ayrıca sunum yapma adımıyla ilgili de geribildirim veren öğrenciler bir topluluk karşısında ilk kez bu denli ayrıntılı bir sunum yaptıklarını ve bu durumun İngilizce konuşma özgüvenlerini arttırdığını ifade etmişlerdir. Bu sayede bölümlerine ve iş hayatına hazırlandıklarını belirten öğrenciler, sunum adımıyla teknoloji kullanımı, zaman yönetimi, doğru cümle kurma ve düzgün telaffuz konularında da geliştiklerini

bildirmişler, arkadaşlarının proje sunumlarını dinlemenin de hem bilgi arttırımı hem de İngilizce dinleme becerilerinin gelişmesi açısından kendilerine katkı sağladığını iletmişlerdir:

Meltem: “Çok verimli geçen bir süreçti. Kendimi tam anlamıyla ifade edememek ve yanlış anlaşılmaktan korktuğum için insanların önünde konuşmaktan çekinirdim. Sanırım bunu aştım.”

Ali: “Sunum yaparak bir konuyu anlatmanın zorluklarını öğrendim. Konuyu en etkili ve en basit yolla nasıl hiç bilgisi olmayan birine anlatabileceğimi anladım.”

Sevil: “Bana kalırsa hepimizin korkusu çoğunlukla sahne korkusuydu. Diğer yandan arkadaşlarım çok başarılıydı ve her birinden yeni bir şeyler öğrendim.”

Yukarıda da belirtildiği gibi sunumlarla ilgili vurgulanan en büyük zorluk sunum kaygısı ve heyecanı olmuştur. Telaffuz ve dilbilgisi hataları da sözü edilen güçlükler arasındadır. Öğrenciler bu zorluğun sunuma çok iyi hazırlanmak, bilgi ve deneyim birikimi sağlamak, bireysel güdülenme ve grup arkadaşlarının birbirlerini güdülemesi yoluyla üstesinden gelinebileceğini ifade etmişlerdir:

Kaan: “Açıkçası en başta zorlanmış olsam da projenin üçüncü aşamasından bu yana İngilizceye daha da hâkim olmaya başladım. Daha kolay cümle kurmaya ve yoğun bilgisayar ödevlerime alışmaya başladım. Sunum da çok heyecanlıydı. Fakat önceki bilgilerimin getirmiş olduğu hakimiyet beni rahatlattı ve gayet eğlenceliydi.”

Beril: “Süreç zorluydu fakat birbirimizi motive ederek bu süreci atlattık. Bu süreçte ne kadar sabırsız olduğumu gördüm.”

Mine: “Çok heyecanlıydım. Gereğinden hızlı konuştum ve telaffuz hataları yaptım. Sakin olmakta fayda var.”

Son olarak sunum dahil tüm süreçlerde ayrıntılı geribildirimler aldıklarını vurgulayan öğrenciler bu konuda da projelerin kendileri için oldukça yararlı olduğunu beyan etmişlerdir. Bu bağlamda bir örnek şu şekildedir:

Tolga: “Öğretmenimizin en küçük hatayı bile düzeltip bize dönüt vermesi bize epeyi bilgi katıyor. Sadece bu çalışma bile çok verimli geçti.”

Yazılı ödev geribildirimlerinde öğretmenlerinin kendilerinden hem yazdıkları yazıları temize geçmelerini hem de yanlışları ve bunların doğrularını tabloya dökmelerini istediğini iletten öğrenciler bu uygulamaları yararlı bulmakla beraber her temel proje aşamasının sonunda bu denli ayrıntılı revizyonlar gerçekleştirmenin kendileri için yorucu olduğunu da iletmişler ve bu konunun ileride gerçekleşecek projelerde yeniden ele alınması gerektiğini önermişlerdir.

Katılımcılar, genel olarak, tüm proje süreci adımlarında kendilerine ait bir ürün üretmenin ve yapıtlarıyla ilgili öğretmenlerinden geribildirim almanın kendileri için zevkli ve verimli bir süreç olduğunu ve bu durumun kendilerini memnun ettiğini söylemişlerdir. Öte yandan bu sürecin yoğun bir iş yükü oluşturduğunu belirten öğrenciler de olmuştur. Bu öğrencilerden çözüm önerileri getirmeleri istenmiş, kimileri iş yükünün gelecek projelerde azaltılmasını isterken birçok öğrenci ise bu konuda çözüm önerisi getirmemiş, iyi sonuçlar için çok çalışılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu kişilerden bir öğrenci şöyle söylemiştir:

İlayda: “Çok çalıştım ama bundan memnunum. Bu süreç bana yaptığım işi kusursuza yakın yapmayı öğretti.”

Proje Süreci ile İlgili Metaforlar

Proje süreci farklı metaforlarla tasvir edilmiştir. Bazı öğrenciler proje sürecinin neye benzediğini betimlemekte zorlanmış, bazıları ise bu konuda yaratıcı metaforlar önermişlerdir. Metaforlardaki öncelikli tema projelerin merak uyandıran, yeni şeyler öğreten, insanı şekillendirerek yeni ufuklar açan yönleri ile ilgilidir. Bu bağlamda katılımcılar projeleri bir fanustan okyanusa açılan bir balığın yoluna ve kayalara vuran ve onları şekillendiren deniz dalgalarına benzetmişlerdir. Ayrıca bir başka öğrenciye göre projeler bir bumerang gibi yapıcı geribildirimlerle proje sahiplerine geri dönmektedir. Diğer bir öğrenci de proje sürecini İngilizce yolunu aydınlatan bir ışığa benzetmiş ve projelerin yol gösterici ve aydınlatıcı özelliklerine vurgu yapmıştır.

Proje çalışmaları eğlenceli ve renkli deneyimler sağlaması nedeniyle oyun parkı ya da lunaparka da benzetilmiştir. Bazı öğrenciler proje çalışmalarını maratona, bazıları ise olimpiyata benzeterek projelerin uzun, zorlu ve insanı geliştiren yönlerini vurgulamışlardır. Proje çalışmaları ciddiyet isteyen hazırlık süreçleri ve insanları aydınlatan yönleri itibarıyla büyük bir konferansa da benzetilmiştir. Bu süreç aynı zamanda hedefi yönünde yavaşlık ve kararlılıkla ilerleyen bir kaplumbağa şeklinde de tasvir edilmiştir. Projeleri zor biten ya da hiç bitmeyen süreçlerle ilişkilendiren öğrenciler de olmuş, bu öğrenciler projeleri “sil sil hiç bitmeyen bir silgi”ye, “bir türlü sonu gelmeyen bir matruşka”ya ya da çok uzun bir yola benzetmişlerdir. Proje süreci yorgunluğu ve dinlenme ihtiyacını çağrıştıran yönleriyle bir yastığa da benzetilmiştir.

Projelerin keyifli ve aynı zamanda zorlu ve sancılı yönlerine işaret eden metaforlar da olmuştur. Bir öğrenci proje sürecini ormanda yapılan mangala arıların dadanmasına benzetmiş, keyifle başlayan bir sürecin sancılı sürebildiğini belirtmiştir. Başka bir öğrenciye göre de proje süreci dönme dolap gibidir. Keyifli bir süreçtir ancak bu süreçte belirli bir sürenin üstüne çıkılırsa başınız dönmeye, süreç size sorun oluşturmaya olmaya başlayacaktır. Benzer şekilde bir başka öğrenci proje sürecini kahve içmeye benzetmiş, sürecin kahve içmek gibi keyifli olduğunu, ancak çok miktarda içilen kahve gibi, projelerin de belirli bir seviyeden sonra insanı stresli ve gergin kıldığını belirtmişlerdir. Projeleri “stresli ve trafikle biten bir iş günü sonrası trafikte

dışarda gördüğünüz manzaranın güzelliğine bakmak, nihayet eve varmak, bir oh çekmek, evin tadını çıkarmak ve sonrasında evde de yine işlerin insanı beklediğini fark etmesi”ne benzeten bir başka katılımcı ise projelerin sorumluluk, yoğunluk, yorgunluk ve mutluluk içeren süreçsel özelliklerine gönderme yapmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Geleneksel sınıf içi anlatım ve alıştırma tarzının dışına çıkarak öğrencileri akademik ve sosyal hayatın içine bizzat katan ve onları ilgi duydukları konuları araştırmaya, keşfetmeye, deneyimlemeye ve deneyimlerini aktarmaya yönlendiren gerçek yaşam temelli proje uygulamalarına dayalı bu araştırmada öğrenciler proje tabanlı öğrenme sürecinden genel olarak memnun olduklarını belirtmişlerdir. Çalışma, proje tabanlı öğrenme modelinin dilsel, akademik, sosyal ve iletişimsel becerilerin gerçek yaşam temelli olarak geliştirilmesine katkı sağladığına işaret etmektedir.

Çalışma araştırma, çeviri, yaratıcılık ve etkileşim adımlarından oluşan sürecin kapsamlı bir analizini sunmuştur. Araştırma aşamasında öğrenciler verilen konuyla ilgili araştırmalar yapmışlar ve konu ile ilgili literatür taramasının sonuçlarını ilgili referansları vererek kendi sözcükleri ile açıklamışlardır. Bu aşamaya ait öğrenci beyanları, verilen konuyla ilgili olarak genel olarak bilgilendiklerini, konuyla ilgili İngilizce sözcük ve/veya terim dağarcıklarını genişlettiklerini ve akademik araştırma yapma becerilerini geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda öğrenciler literatür tarama, literatür tarama sonuçlarını kendi ifadeleriyle aktarma, araştırma sonuçları verirken kaynak gösterme gibi akademik becerilerde geliştiklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar, Kemalolu (2006: 133) ve Kemalolu-Er'in (2022: 173-174) proje çalışmalarına ilişkin bulgularıyla uyumluluk göstermektedir.

Bunun yanı sıra İngilizce Mütercim ve Tercümanlık öğrencilerinden konularıyla ilgili metin çevirisi yapmaları da istenmiş ve bu konuda kendilerine ön eğitim ve sistemli geribildirim verilmiş, böylece özel alanları olan çeviri daha okula geldikleri ilk zamanlarda doğrudan geliştirilmesi gereken bir beceri olarak proje kapsamına dahil edilmiştir. Veriler, çeviri eğitiminin hazırlık eğitimine dahil edilmesine yönelik öğrenci görüşlerinin olumlu olduğunu göstermiştir. Bu bulgu Kemalolu-Er'in (2022: 173) çalışmasında da ortaya konulmuştur. Öğrenciler böyle bir uygulamayı deneyimlemenin bölümleri ve uzmanlık alanları açısından anlamlı olduğunu belirterek hayatlarında ilk kez profesyonel anlamda çeviri yaptıklarını belirtmiş ve süreci hem zevkli hem de zorlu bulmuşlardır. Bu uygulama aracılığıyla pek çok sözcük, terim ve çeviri yöntemi öğrendiklerini belirten öğrenciler, lisans bölümlerine yönelik içeriklerin İngilizce hazırlık eğitimine dahil edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Öğrenciler yaratıcılık aşamasında kişisel yaratıcılık becerilerini kullanarak konuyla ilgili yazılı bir yapıt ortaya koymuşlar ve ilgili yapıtı görsellerle de desteklemişlerdir. Bu aşamada öğrenciler var olan yeteneklerini ortaya koyduklarını ve bireysel yaratıcılık içeren bu süreçte özerk kararlar aldıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler ayrıca zevkli ve yorucu buldukları bu sürecin var olan potansiyellerini gerçekleştirme

yolunda kendilerini ileriye taşıdığını vurgulamışlardır. Bu bulgular projelerin öğrencilerin yaratıcılık, eleştirel düşünce ve yazım becerilerini geliştirdiğini ortaya koyan Affandi ve Sukyadi (2016: 31), Allen (2004: 232), Büyükbucaklı (2020: 630), Genç (2020: 95), Kemalolu (2006: 133), Kemalolu-Er (2022: 174) ve Sholikhah'ın (2019: 78) çalışmalarıyla paralellik göstermektedir.

Yaratıcılık aşamasını takip eden aşama proje konularıyla ilgili olarak diğer insanlarla etkileşim aşamasıdır. Bu aşamada öğrenciler verilen konuyla ilgili olarak İngilizce iletişim kurabilecekleri kişilerle İngilizce dilinde etkileşime geçmişler, bu kişilerin konuyla ilgili görüşlerini almışlar ve bu etkileşimin sonuçlarını rapor ederek diyaloglarıyla ilgili kendi düşüncelerini belirtmişlerdir. Etkileşim aşaması sözlü sunum alt adımını da içermektedir. Öğrenciler bu adımda o ana kadar konuyla ilgili olarak tamamladıkları araştırma, çeviri, yaratıcılık ve etkileşim adımlarından oluşmuş olan projeyi sınıf içinde sözlü sunum yaparak öğretmen ve arkadaşlarına tanıtmışlardır. Bu aşamanın topluluk önünde konuşma ve İngilizce konuşma becerileri açısından önem taşıdığını belirten öğrenciler, sunum sürecinin özgüvenlerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Benzer bir şekilde, Genç (2020: 92), Kemalolu (2006: 133), Kemalolu-Er (2022: 174), Kettanun (2015: 571), Sholikhah (2019: 95), Wahyudin (2017: 45), Yaman (2014: 168) ve Yimwilai'nin (2020: 228) çalışmalarında da proje tabanlı öğrenime tabi olan öğrencilerin konuşma ve etkileşim becerileri ve özgüveni gelişmiştir.

Öte yandan öğrenciler proje tabanlı öğrenim sürecinin genel olarak ağır bir iş yükü gerektirdiğini ve bu sürece alışmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Lise döneminde böyle bir deneyim yaşamadıklarını ifade eden öğrenciler, araştırma, çeviri, yaratıcılık ve etkileşim adımlarının ayrı ayrı zor olduğuna değinmişler, ancak her aşamada kendilerine ait bir ürün üretmenin ve yapıtlarıyla ilgili öğretmenlerinden geribildirim almanın zevkli ve verimli bir süreç olduğunu ve bu durumun kendilerini de memnun ettiğini söylemişlerdir. Öğrencilerden çözüm önerisi istendiğinde ise bazıları iş yükünün gelecek projelerde azaltılmasını önermişler, bazıları ise bu konuda bir çözüm önerilerinin bulunmadığını, çok çalışmanın proje sürecinin doğasında olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin proje süreci ile ilgili olarak kullandıkları metaforların analizleri ise projelerin zevkli, öğretici ve yeni şeylerin keşfedilmesine olanak tanıyan ve aynı zamanda uzun, zorlayıcı ve yorucu özellikleri olduğuna işaret etmiştir. Tüm bu sonuçlar doğrultusunda öğrenciler bölüme geçmeden önce henüz hazırlık sınıfı aşamasında akademik, iletişimsel, yazılı çeviri ve yaratıcılık içeren deneyimler edinmişler ve gerçek hayat temelli bu öğrenme biçimi sayesinde araştırma, kişisel yaratıcılık, İngilizce diyalog kurma, İngilizce sözlü sunum ve İngilizce-Türkçe, Türkçe-İngilizce çeviri alanlarında kendilerini ilerletmişlerdir. Öğrencilerin ilgi duydukları konuya odaklanarak deneyimledikleri bu süreç, üniversite akademik yaşamına ve okul dışı gerçek yaşama dönük dilsel ve dilsel olmayan becerilerin gelişimine katkı sağlamış ve öğrenciler tarafından hem uğraştırıcı ve yorucu hem de zevkli ve öğretici bulunmuştur.

Bu araştırmada proje tabanlı öğrenim, bu konuda yapılan diğer çalışmalar gibi, öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmuş, onları araştırma yapmaya, etkileşime, yaratıcı düşünmeye, disiplinli ve kolektif çalışmaya sevk etmiştir (Affandi ve Sukyadi, 2016: 23; Allen, 2004: 232; Assaf, 2018: 1649; Büyükbucaklı, 2020: 627; Fujimura, 2016: 105; Genç, 2020: 87; Kemalolu, 2006: 66; Kemalolu-Er, 2022: 162; Kettanun, 2015: 567; Sholikhah, 2019: 78; Wahyudin, 2017: 42; Yaman, 2014: 149; Yimwilai, 2020: 214). Aynı zamanda bu çalışmada bazı diğer çalışmalar gibi proje sürecinin yoğun bir iş yükü gerektirdiği ve yönlendirilmeye ve desteğe ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır (Keleş, 2007: 115; Kemalolu, 2006: 136; Kemalolu-Er, 2022: 174; Moulton ve Holmes, 2000: 28). Yine bu araştırmada projeler Tortop'un (2014: 13) çalışmasında olduğu gibi farklı metaforlardan yararlanılarak öğretici ve emek isteyen yönleriyle tanımlanmıştır.

Mevcut araştırma proje sürecini sistemli ve adım adım ilerleyen bir yapıya oturtarak araştırma, çeviri, yaratıcılık ve etkileşim adımlarından oluşan bir model ortaya koymuştur. Bu model dahilinde adımların her birinden önce katılımcılara adımların gerekliliği ile ilgili ön eğitim sağlanmış, her adımdan sonra da mevcut adımla ilgili olarak teslim edilen ürünler detaylı geribildirimlerle değerlendirilmiştir. Buna ek olarak çeviri, proje tabanlı bir dil eğitim çalışmasına dahil edilmiş ve katılımcıların hem modelin geneli hem de çeviri adımıyla ilgili görüşleri olumlu olmuştur. Bunun yanı sıra yabancı dil öğrenimi bağlamında proje tabanlı öğrenim hakkında bir metafor çalışmasına rastlanmamış olup mevcut çalışma metaforlara da odaklanan yönüyle bu alandaki diğer çalışmalardan ayrılmaktadır.

Çalışma, yabancı dil öğrenimi yapan tüm bağlamlarda, özellikle de yükseköğrenim hazırlık sınıflarında gerçek yaşam temelli öğrenme yaklaşımlarından biri olan proje tabanlı eğitim modelinin etkin bir araç olabileceğini ortaya koymaktadır. Yüksek öğretim hazırlık sınıflarında ders kitabı merkezli, öğrencileri pasif bir şekilde sınıf içi ders anlatımı ve dilbilgisi alıştırmalarına tabi tutan dil öğretim uygulamaları öğrencilerin kendini gerçekleştirme potansiyellerini ortaya çıkarmaktan uzaktır. Gerçek yaşam temelli olmayan, salt ders kitabına bağlı, tekdüze bir işleyişin hâkim olduğu bu ortamlarda öğrencilerin dille ilgili bilgi ve deneyimleri mekanik uygulamalardan ibaret olacak ve okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri gerçek anlamda gelişmeyecektir. Bu duruma alternatif olabilecek çözüm, öğrencilerin merkeze alındığı ve kendi potansiyellerini aktif bir biçimde gerçek yaşam temelli olarak ortaya çıkardıkları, araştırma, yaratıcılık ve etkileşime önem veren ve dil becerilerini ilgi duydukları ve okuyacakları bölümlerine yönelik anlamlı içerikler ve görevlerle geliştirebilecekleri proje tabanlı öğrenim modelidir. Bu çalışma proje tabanlı öğrenim modelinin öğrenci görüşleri doğrultusunda etkili bir yabancı dil öğrenme ve geliştirme aracı olabileceğini göstermektedir.

Bu çalışma ayrıca yükseköğrenim hazırlık sınıflarına öğrencilerin bölümleriyle ilgili dersler ve uygulamalar dahil etmenin yararlı olabileceğini göstermektedir. Bu çalışmada İngilizce Mütercim ve Tercümanlık Bölümü'nde okuyacak olan öğrencilere henüz hazırlık sınıfındayken bir ön çeviri eğitimi

verilmiş, öğrencilerin okuma ve araştırma yaptıkları konularla ilgili İngilizce-Türkçe ve Türkçe-İngilizce çeviri yapmaları sağlanmış ve kendilerine ayrıntılı geribildirimler verilmiştir. Öğrenciler bu uygulamanın çok verimli geçtiğini iletmış ve daha bölüme başlamadan böyle bir çalışma yapmanın kendilerini bölümlerine ve üniversitelerine ait hissettirdiğini ve çeviriye olan ilgi ve meraklarını arttırdığını ve bu sürecin bölüme yönelik bir hazırlık oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Dolayısıyla yükseköğrenim sınıflarına öğrencilerin bölümlerine yönelik içerik tabanlı bir dil öğrenim yöntemi entegre etmek verimliliği arttırabilecek, dil öğrenme motivasyonunu yükseltebilecek ve bölüm ve üniversite aidiyet duygularını güçlendirebilecek bir uygulamadır. Bu türden yükseköğrenim hazırlık uygulamalarının tüm bölümlere adapte edilmesi, örneğin mühendislik öğrencilerinin hazırlık sınıflarında mühendislik konularına ve metinlerine, eğitim bölümü öğrencilerinin pedagojik konulara ve metinlere, insan ve toplum bilimleri fakültesinden öğrencilerin bölümlerine yönelik konu ve metinlere vb. yoğunlaşabildiği hazırlık ders ve uygulamalarının olması hazırlık öğreniminin, tam da “hazırlık” adının gerektirdiği şekilde, öğrencileri bölümlere daha etkili bir şekilde hazırlamasına imkan verecektir.

İleriye dönük çalışmalarda bu çalışmada uygulanmış olan gerçek yaşam temelli projelerle gerçekleştirilmiş öğrenme modeli Türkiye ve dünyadaki başka dil öğrenme ortamlarına uyarlanabilir ve modelin bu ortamlardaki etkililiği sınanabilir. Aynı zamanda üniversite gerçek yaşamında gerekli olan araştırma, çeviri, yaratıcılık ve etkileşim becerilerinin bütünleşmiş biçimde uygulandığı gerçek yaşam temelli başka eğitim modelleri de geliştirilerek İngilizce öğrenme programlarına entegre edilebilir. Öğrencileri gerek akademik gerekse sosyal anlamda gerçek yaşama hazırlayan ve onlara kendi potansiyellerini keşfetme olanağı tanıyan proje tabanlı öğrenim modelleri sayesinde İngilizce öğrenme ve geliştirme süreçleri anlamlı, gerçekçi ve verimli bir akışla deneyimlenebilir. Çalışma, bu tarzdaki uygulamalı modellerin İngilizce öğretim ortamlarında yaygınlaştırılması gerektiğine ışık tutmaktadır.

Teşekkür: Bu çalışma Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından desteklenmiştir [Proje Numarası: 18131002]. Kendilerine teşekkür ederim.

Kaynakça

- Affandi, A. ve Sukyadi, D. (2016). Project-based learning and problem-based learning for EFL students' writing achievement at the tertiary level. *Rangsit Journal of Educational Studies*, 3(1), 23-40. <https://doi.org/10.14456/RJES.2016.2>
- Allen, L. Q. (2004). Implementing a culture portfolio project within a constructivist paradigm. *Foreign Language Annals*, 37, 232-239.
- Alsamani, A. A. S. ve Daif-Allah, A. S. (2016). Introducing project-based instruction in the Saudi ESP classroom: A study in Qassim University. *English Language Teaching*, 9(1), 51-64. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n1p51>

- Assaf, D. (2018). Motivating language learners during times of crisis through project-based learning: Filming activities at the Arab International University (AIU). *Theory and Practice in Language Studies*, 8(12), 1649-1657. <https://doi.org/10.17507/tpls.0812.10>
- Beckett, G. ve Miller, P. (Ed.). (2006). *Project-based second and foreign language education*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Beckett, G. ve Slater, T. (2005). The project framework: A tool for language, content, and skills integration. *ELT Journal*, 59(2), 108-116. <https://doi.org/10.1093/eltj/cci024>
- Botha, E. (2009). Why metaphors matter in education. *South African Journal of Education*, 29, 431-444.
- Brinton, D., Snow, M.A., Wesche, M., B. (1989). *Content-based second language instruction*. New York: Newbury House Publishers.
- Büyükbucaklı, M. (2020). Contributions of project based learning in EFL writing classes. *International Journal of Science and Research*, 10(7), 627-630.
- Bygate, M., Skehan, P., Swain, M. (Ed.). (2001). *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*. London: Longman.
- Cook, G. (2010). *Translation in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Driscoll, M. (2000). *Psychology of learning for instruction*. Boston: Allyn ve Bacon.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Eyring, J. L. (1997). Is project work worth it? EricDigest. (ERIC Belge Yeniden Üretim Hizmet Numarası. ED407838).
- Fried-Booth, D. L. (2002). *Project work*. Oxford: Oxford University Press.
- Fujimura, T. (2016). EFL students' learning through project work in a content-based course. *The Journal of Kanda University of International Studies*, 28, 105-124.
- Genç, G. (2020). EFL learners' views about project work implementation. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 14(31), 87-10. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.234.5>
- Gibbes, M. ve Carson, L. (2013). Project-based language learning: an activity theory analysis. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 8(2), 171-189. <https://doi.org/10.1080/17501229.2013.793689>
- Gökçen, R. A. (2005). Instructors' and administrators' attitudes towards project work as an alternative assessment tool and as an instructional approach at Karadeniz Technical University School of Foreign Languages Department of Basic English. (Yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Gras-Velázquez, A. (Ed.). (2020). *Project-based learning in second language education – Building communities of practice in higher education*. New York: Routledge.
- Keleş, S. (2007). An investigation of project work implementation in a university EFL preparatory school setting. (Yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.

- Kemaloglu, E. (2006). Project work: How well does it work? Assessment of student and teachers about main course project work at Yıldız Technical University School of Foreign Languages Basic English Department. (Yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Kemaloglu-Er, E. (2022). Project-based EFL learning at the tertiary level: Research, translation, creativity and interaction. *Turkish Journal of Education*, 11(3), 162-182. <https://doi.org/10.19128/turje.1061653>
- Kesen, A. (2010). Turkish EFL learners' metaphors with respect to English language coursebooks. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4(1), 108-118.
- Keser Özmentar, Z. ve Yalçın Arslan F. (2019). Metaphorical perceptions of prospective EFL teachers related to Turkish education system. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(1), 255-304. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2019.009>
- Kettanun, C. (2015). Project-based learning and its validity in a Thai EFL classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 192, 567-573. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.094>
- Kövecses, Z. (2002). *Metaphor: A practical introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2005). *Metaphors we live by*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, I. (2002). Project work made easy in the English classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 59(2), 282-290.
- Legutke, M. ve Thomas, H. (1991). *Process and experience in the language classroom*. London: Longman.
- Mali, Y. G. C. (2017). EFL students' experiences in learning CALL through project based instructions. *TEFLIN (The Association for the Teaching of English as a Foreign Language in Indonesia) Journal*, 28(2), 170-192. <http://dx.doi.org/10.15639/teflinjournal.v28i2/170-192>
- Moulton, M. R. ve Holmes, V. L. (2000). An ESL capstone course: Integrating research tools, techniques and technology. *TESOL Journal*, 9(2), 23-29.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching & learning*. Boston: Heinle & Heinle.
- Piaget, J. (1965). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Richards, J. C. ve Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Educational Administration: Theory and Practice*, 55, 459-496.
- Sheppard, K. ve Stoller, F. L. (1995). Guidelines for the integration of student projects in ESP classrooms. *English Teaching Forum*, 33(2), 10-15.

- Sholikhah, M. (2019). Speaking skill and critical thinking skill development through project based learning method of EFL tertiary students. *SELL (Scope of English Language Teaching, Linguistics and Literature Journal)*, 4(2), 78-98.
- Snow, M.A (2001). Content-based and immersion models for second and foreign language teaching. J. Richards & W. Renandya (Ed.), *Methodology in language teaching : An anthology of current practice* kitabı içinde (s. 300-319). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stoller, F. (2001). Project work: A means to promote language and content. J. Richards & W. Renandya (Ed.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* kitabı içinde (s. 107-119). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stoller, F. (2006). Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language contexts. G. H. Beckett, & P. C. Miller (Ed.), *Project-based second and foreign language education: Past, present, and future* kitabı içinde (s. 19-40). Greenwich, Connecticut: Information Age.
- Stoller, F. ve Myers, C. C. (2020). Project-based learning: A five-stage framework to guide language teachers. A. Grás-Velázquez (Ed.), *Project-based learning in second language acquisition – Building communities of practice in higher education* kitabı içinde (s. 25-47). New York: Routledge.
- Tortop, H.S. (2014). Perceptions of candidate teachers about concept of the project. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 1(1), 13-20.
- Vatansever-Bayraktar, H. (2015). Proje tabanlı öğrenme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (37), 709-718.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press
- Wahyudin, A. Y. (2017). The effect of project-based learning on L2 spoken performance of undergraduate students in English for business class. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 82, 42-46. <https://doi.org/10.2991/conaplin-16.2017.9>
- Widdowson, H. G. (2016). The role of translation in language learning and teaching. J. House (Ed.), *Translation: A multidisciplinary approach* kitabı içinde (s. 224–240). Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137025487>
- Yaman, İ. (2014). EFL students' attitudes towards the development of speaking skills via project-based learning: An omnipotent learning perspective. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yimwilai, S. (2020). The effects of project-based learning in an EFL classroom. *Journal of Liberal Arts Maejo University*, 8(2), 214-232.
- Yin, R. K. (2014). *Applications of case study research* (5. basım). Thousand Oaks, CA: Sage